



UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
CENTRO DE HUMANIDADES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUAGEM E ENSINO

ALACHERMAM BRADDYLLA ESTEVAM DA SILVA

**O PLANEJAMENTO DE ATIVIDADES DE ENSINO DE LEITURA NO
CONTEXTO DA FORMAÇÃO INICIAL DO CURSO DE LETRAS**

CAMPINA GRANDE- PB
2019

ALACHERMAM BRADDYLLA ESTEVAM DA SILVA

**O PLANEJAMENTO DE ATIVIDADES DE ENSINO DE LEITURA NO
CONTEXTO DA FORMAÇÃO INICIAL DO CURSO DE LETRAS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Linguagem e Ensino da Universidade Federal de Campina Grande - UFCG, como pré-requisito para obtenção do grau de Mestre em Linguagem e Ensino, na área de concentração Estudos Linguísticos.

Orientadora: Prof^ª Dr^ª Maria de Fátima Alves

CAMPINA GRANDE- PB
2019

ALACHERMAM BRADZYLLA ESTEVAM DA SILVA

**O PLANEJAMENTO DE ATIVIDADES DE ENSINO DE LEITURA NO
CONTEXTO DA FORMAÇÃO INICIAL DO CURSO DE LETRAS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Linguagem e Ensino da Universidade Federal de Campina Grande - UFCG, como pré-requisito para obtenção do grau de Mestre em Linguagem e Ensino, na área de concentração Estudos Linguísticos.

Orientadora: Pro^{fa} Dr^a Maria de Fátima Alves

Aprovada em: ____/____/____

Banca examinadora

Maria de Fátima Alves

Profa. Dra. Maria de Fátima Alves (Orientadora) – UFCG

Roziane Marinho Ribeiro

Profa. Dra. Roziane Marinho Ribeiro (Examinadora) – UFCG

Dr^a Augusta G. de Macedo Reinaldo

Prof. Dra. Ma. Augusta G. de Macedo Reinaldo (Examinadora) – UFCG

Campina Grande-PB
2019

S586p

Silva, Alachermam Braddylla Estevam da.

O planejamento de atividades de ensino de leitura no contexto da formação inicial do curso de letras / Alachermam Braddylla Estevam da Silva. – Campina Grande, 2019.

176 f. : il. color.

Dissertação (Mestrado em Linguagem e Ensino) – Universidade Federal de Campina Grande, Centro de Humanidades, 2019.

"Orientação: Profa. Dra. Maria de Fátima Alves".

Referências.

1. Leitura – Estudo e Ensino. 2. Interacionismo Sociodiscursivo. 3. Planejamento de Ensino. 4. Formação Docente. I. Alves, Maria de Fátima. II. Título.

CDU 028.1(07)(043)

FICHA CATALOGráfICA ELABORADA PELA BIBLIOTECÁRIA SEVERINA SUELI DA SILVA OLIVEIRA CRB-15725

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus por ter me dado força suficiente para superar todos os desafios necessários para o término desta pesquisa. *Dele, por Ele e para Ele são todas as coisas*” (Romanos 11: 36).

Aos meus pais, *Silvânia e Gilvan*, por sempre incentivarem meus estudos, apoiando minhas decisões e ajudando nas horas de dificuldade com sábias palavras de superação. Amo-os incondicionalmente.

Aos meus avós, *Antônio e Maria*, principalmente porque sei como se orgulham da minha formação acadêmica e da minha escolha profissional.

Ao meu namorado e amigo, *Galvani Júnior*, por seu companheirismo e apoio nesta trajetória e na vida.

À *Profa. Dra. Maria de Fátima Alves*, pela sabedoria e paciência que me orientou neste trabalho, firme e ao mesmo tempo muito humana. Sempre presente e solícita nos momentos de dúvidas, uma profissional que quando eu for “gente grande” quero ter um pouquinho de sua sabedoria e determinação.

Ademais, aos professores da Pós-Graduação, pelos ensinamentos específicos de cada disciplina, contribuindo para meu crescimento acadêmico. A vocês, minha eterna gratidão.

À professora *Milene Bazarim*, pelo exemplo de profissional, que com seu jeito todo especial de fornecer sugestões concedeu-me apontamentos bastante oportunos.

À professora *Márcia Candeia*, minha orientadora da Graduação, que me ajudou no projeto de mestrado. Obrigada por tornar minha experiência como aluna de Letras significativa.

Às professoras da banca, *Roziane Marinho e Maria Augusta Reinaldo*, pela atenção e disponibilidade em participarem de um momento tão especial e decisivo em minha vida acadêmica e profissional;

Aos colegas da Pós-Graduação, em especial *Regina, Guilherme e Liddiane*, pelo companheirismo demonstrado nos momentos de angústia.

Aos *alunos colaboradores da disciplina Planejamento e Avaliação*, pela disponibilidade em colaborar com esta pesquisa e contribuírem para que meu trabalho tomasse vida.

À *Capes*, por ter-me concedido bolsa integral para a elaboração deste trabalho e, principalmente, pelo interesse neste estudo.

“Ninguém escapa ao sonho de voar, de ultrapassar os limites do espaço onde nasceu, de ver novos lugares e novas gentes. Mas, saber ver em cada coisa, em cada pessoa, aquele algo que a define como especial, um objeto singular, um amigo, é fundamental. Navegar é preciso, reconhecer o valor das coisas e das pessoas, é mais preciso ainda.”

Antoine de Saint-Exupéry

RESUMO

Esta dissertação visa colaborar com os estudos sobre leitura e planejamento de ensino no âmbito da formação inicial docente, analisando materiais didáticos com foco na capacidade leitora dos alunos no Ensino Fundamental II. A temática enfocada se faz relevante ao verificarmos que, no Brasil, destacam-se poucos pesquisadores que vêm desenvolvendo pesquisas – regulares- em torno do planejamento das atividades de ensino de leitura, com foco nos preceitos do Interacionismo Sociodiscursivo. Nesse sentido, propomos como principal objetivo investigar a concepção dos alunos (pré) estagiários do Curso de Letras sobre planejamento de ensino e as implicações de tal concepção na produção de materiais didáticos para o ensino de atividades de leitura. Essa proposta de investigação foi construída a partir das seguintes perguntas: 1) O que significa planejamento de ensino para os alunos (pré) estagiários do curso de Letras? 2) Como a concepção de planejamento de ensino dos alunos (pré) estagiários do Curso de Letras se materializa na elaboração de material didático com foco na capacidade leitora de alunos do Ensino Fundamental II?. Como embasamento teórico, utilizamos os estudos de Libâneo (1994), Luckesi (2001), Menegolla e Sant’Anna (2014) quanto à concepção de planejamento de ensino; autores como Lerquin (2014), Barros (2014), Scheneuwly e Dolz (2004), Costa-Hubes (2014), quanto às concepções de leitura e sequência didática no âmbito da perspectiva do Interacionismo Sociodiscursivo (BRONCKART,1999). Nossa pesquisa se insere no panorama da Linguística Aplicada, relacionando o trabalho do professor em formação inicial, a linguagem, o ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa. E caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa de natureza descritiva, de cunho etnográfico. Ela foi realizada na disciplina *Planejamento e Avaliação* do Curso de Letras- Língua Portuguesa (diurno) de uma Universidade Pública do Estado da Paraíba, contando, inicialmente, com a participação ativa de dezoito alunos regularmente matriculados. No entanto, dada às condições da pesquisa aplicada, o *corpus* foi reduzido para um aluno-colaborador, no intuito de desenvolvermos uma análise mais aprofundada de todo o processo de produção de seu material didático. Como resultados, verificamos que os alunos (pré) estagiários conseguiram planejar, aplicar e refletir sobre a produção do material didático, considerando o contexto escolar e elaborando atividades de ensino de leitura que avançam o modelo mecanicista, sendo produtores no contexto da sequência didática com foco no modelo de leitura interativa vinculada ao ISD.

Palavras-chave: Formação docente. Interacionismo Sociodiscursivo. Leitura. Planejamento de ensino.

ABSTRACT

This dissertation aims to collaborate with studies on reading and teaching planning in the scope of initial teacher training, analyzing teaching materials focusing on the reading ability of students in middle school. The focus of the study is relevant when we verify that in Brazil, few researchers have been researching - regular - around the planning of reading teaching activities, focusing on the precepts of Sociodiscursive Interactionism. In this sense, we propose as a main objective to investigate the conception of students (pre) trainees of the Course of Letters about teaching planning and the implications of such conception in the production of teaching materials for the teaching of reading activities. This research proposal was constructed based on the following questions: 1) What does teaching planning mean for students (pre) trainees of the Language graduation? 2) How does the design of teaching planning of the students (pre) trainees of the Language graduation materialize in the elaboration of didactic material with focus on the reading ability of Middle School students? As a theoretical basis, we used the studies of Libâneo (1994), Luckesi (2001), Menegolla and Sant'Anna (2014) regarding the conception of teaching planning, as well as authors such as Lerquin (2014), Barros (2014), Scheneuwly and Dolz (2004), Costa-Hubes (2014), who contemplate discussions about reading conceptions and didactic sequence within the perspective of Sociodiscursive Interactionism (BRONCKART, 1999). Our research is inserted in the field of Applied Linguistics, relating the work of the teacher in initial formation, language, teaching and learning of Portuguese Language. And, it is characterized, like a qualitative research of descriptive nature, of ethnographic character. It was carried out in the Planning and Evaluation of Course of Letters (diurnal) of a Public University in the state of Paraíba, initially counting on the active participation of eighteen students regularly enrolled. However, given the conditions of applied research, the corpus was reduced to a student-collaborator, in order to develop a more in-depth analysis of the entire process of production of his didactic material. As a result, we verified that the students (pre) trainees were able to plan, apply and reflect on the production of didactic material, considering the school context and elaborating reading teaching activities that advance the mechanistic model, being produced in the context of the didactic sequence with focus on the interactive reading model linked to ISD.

Keywords: Teacher training. Sociodiscursive interactionism. Reading. Teaching planning.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Tipologia das Perguntas de Compreensão em LDP.....	52
Quadro 2 - Etapas do planejamento didático na disciplina Planejamento e Avaliação	68
Quadro 3 - Aspectos levantados no primeiro questionário	71
Quadro 4 - Perguntas contidas no roteiro da entrevista	73
Quadro 5 - Atividade Diagnóstica elaborada pelo aluno-colaborador (C11).....	87
Quadro 6 - Plano de ensino elaborado pelo aluno-colaborador (C11).....	91
Quadro 7 - Cronograma de atividades elaborado pelo aluno-colaborador	95
Quadro 8 - Primeira Crônica	110
Quadro 9 - Segunda Crônica	112
Quadro 10 - Terceira Crônica	113
Quadro 11 - Quarta Crônica.....	115

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

Interacionismo Sociodiscursivo (ISD)

Linguística Aplicada (LA)

Língua Portuguesa (LP)

Lei de Diretrizes e Bases (LDB)

Ministério da Educação (MEC)

Plano Nacional da Educação (PNE)

Projeto Político Pedagógico (PPP)

Sistema de Avaliação do Ensino Básico (SAEB)

Sequência Didática (SD)

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Esquema de sequência didática	40
Figura 2 - Adaptação do modelo de SD do grupo genebrino à realidade brasileira	42
Figura 3 - Estrutura da SD produzida pelo aluno-colaborador.....	99
Figura 4 - Resultados da atividade diagnóstica final	106
Figura 5 - Crônicas	109

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Tipos de perguntas encontradas nas atividades 117

Tabela 2 - Entradas no texto à luz do ISD..... 118

SUMÁRIO

CONSIDERAÇÕES INICIAIS	14
CAPÍTULO I	20
TRABALHO DOCENTE, PLANEJAMENTO DE ENSINO E SEQUÊNCIA DIDÁTICA COMO FERRAMENTA METODOLÓGICA DO ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUA.....	20
1.1 Trabalho docente sob o viés do Interacionismo Sociodiscursivo	20
1.2 Planejamento educacional e de ensino: algumas reflexões	28
1.3 Sequência didática como procedimento metodológico: um instrumento de ensino relevante para o planejamento didático	39
CAPÍTULO II	47
LEITURA: DIVERSAS CONCEPÇÕES SOBRE O TEMA	47
CAPÍTULO III	61
CARACTERIZAÇÃO DA METODOLOGIA DA PESQUISA.....	61
3.1 Natureza da pesquisa	61
3.2 Contexto da geração de dados.....	64
3.3 Colaboradores da pesquisa	69
3.4 Instrumentos utilizados na coleta de dados	70
3.5 Categorias de análise	74
CAPÍTULO IV.....	76
CONCEPÇÃO DE PLANEJAMENTO DE ENSINO E PLANIFICAÇÃO DE MATERIAL DIDÁTICO COM FOCO NO ENSINO DE LEITURA	76
4.1 Concepção (ões) de planejamento de ensino.....	76
4.2 Materialização da concepção de planejamento na produção de material didático	85
4.2.1 Atividade diagnóstica	86
4.2.2 Plano de ensino	91
4.2.3 Cronograma de atividades.....	95
4.2.4 Sequência didática.....	99
4.2.5 Relato reflexivo	102
4.3 Planificação de atividades de ensino de leitura no contexto da sequência didática	108
CONSIDERAÇÕES FINAIS	120
REFERÊNCIAS	124
ANEXOS.....	130

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A leitura ocupa um lugar de destaque nas práticas sociais e não deve ser negligenciada nas escolas, já que este é o espaço mais autorizado para a formação de leitores proficientes e socialmente críticos.

A aula de leitura deve ser interativa, em que se leve em consideração aquilo que os alunos já possuem de repertório cultural, que acrescente a esse conhecimento prévio, adquirido pela vivência de mundo, novos conhecimentos que transformem reflexivamente suas práticas sociais, fazendo-os sujeitos ativos no processo de ensino e aprendizagem, e assim, protagonistas do seu próprio agir social.

Muitos são os autores brasileiros que têm tomado a leitura como objeto de estudo, seja em relação às suas concepções, estratégias, tipologias, capacidades leitoras e capacidades de linguagem na constituição dos gêneros textuais, considerando o contexto sociossubjetivo destes, seja no tocante a Projetos Didáticos e Sequências Didáticas, dentre outras reflexões (COSTA HUBES, 2014; BARROS e CORDEIRO, 2017; KLEIMAN, 1995; ROJO, 2004; KOCH e ELIAS, 2006; HILA, 2009).

Apesar da divulgação dos resultados de pesquisas e da busca de procedimentos didáticos para a formação de leitores, a educação brasileira, segundo os indicadores do SAEB¹ (Sistema de Avaliação do Ensino Básico), ainda aponta para o grau insatisfatório de domínio de estratégias relacionadas ao aperfeiçoamento da habilidade de leitura. Por exemplo, os dados de 2017 sobre o 9º ano do Ensino Fundamental, embora tenham registrado avanços em

¹ O sistema SAEB foi implementado no país, no início da década de 1990, com o intuito de avaliar a qualidade do ensino ofertado para os estudantes da educação básica, objetivando identificar possíveis fatores que possam interferir na construção de uma educação de primazia nas escolas brasileiras.

relação ao SAEB de 2015, informam que a maioria dos alunos ainda está no patamar insuficiente de aprendizado, apresentando um percentual de 60.51% com insuficiência de leitura, 36.62% como básico e 2.87% como adequado. Além disso, as dificuldades no desenvolvimento da aprendizagem leitora também podem ser verificadas na alfabetização, no ensino médio ou no superior, ou seja, nos diferentes níveis de ensino.

Assim, em conformidade com análise dos resultados do SAEB-2017, a proporção de leitores críticos diminuiu significativamente, nesses vinte anos, quando se tinha a expectativa de que aumentasse, em razão do aumento do índice de frequência e tempo de escolarização.

Defendemos, então, que o propósito do ensino de leitura na escola deve ser o de oferecer suportes que tornem o ato de ler uma ação dinâmica e produtiva, pensando no leitor como um sujeito que busca significados, constrói sentidos e que faz usos destes nas diferentes práticas sociais, rompendo-se a ideia de que a leitura é um ato mecânico e homogêneo de extração de significados presentes na superfície do texto.

Bezerra (2010, p. 67) afirma que todo professor deve estar plenamente consciente da importância da leitura para todas as áreas de conhecimento que constituem o currículo escolar, o que implica seu reconhecimento, independentemente da área de conhecimento específico de cada professor, visto que a aprendizagem dos diversos conteúdos demanda necessariamente o trabalho com a leitura e a compreensão de textos. Assim, todo professor deve, primeiro, constituir-se a si próprio como leitor proficiente, sob pena de não dispor das condições minimamente necessárias ao ensino de tal objeto de conhecimento.

Para que o docente seja capaz de realizar um trabalho sistemático com a leitura em sala de aula, capaz de expandir a competência leitora, ele precisa planejar as suas aulas. O planejamento consiste em um processo crucial para o ensino de línguas, baseado na reflexão articulada de seus objetivos, de suas ações, do diagnóstico, das estratégias e atividades desenvolvidas ao longo do processo educativo.

Dessa forma, a presente pesquisa tem como objeto de estudo o planejamento de atividades de ensino de leitura no contexto da formação inicial. Deixamos claro, desde já, que adotamos, para tal análise, a concepção interacionista sociodiscursiva de leitura 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* (SÁNCHEZ, 2008, p. 68).

Mediante as contribuições do Interacionismo Sociodiscursivo, uma aula de leitura deve partir sempre do texto, manifesto na forma de um gênero textual, o qual deve ser explorado em todos os seus aspectos constitutivos: estruturais, linguísticos, semânticos e pragmáticos, observando a função social deste situadamente no tempo e no espaço. Ou seja, segundo Bronckart (1999), na leitura eficiente, temos que observar aspectos de ordem semântica; de ordem léxico-sintática; e de ordem paralinguística.

O ato de ler, nesse contexto interacionista, significa uma atividade multifacetada, que se realiza pela interação do autor/leitor/texto ou autor/professor/aluno/texto. A leitura caracterizada sob esse viés permite visualizar suas modalidades ou estratégias reveladas pelos movimentos interativos e papéis dos sujeitos no processo de construção de sentidos no espaço escolar.

Ao partir dessas questões, o professor, ao preparar a sua aula de leitura, deve observar vários fatores que vão muito além do texto, pois tudo está interligado: contexto social do aluno, autor do texto, objetivos para a aula, temas abordados, nível de compreensão que deve estar em consonância com o nível da turma, até a condição física de onde a aula será ministrada. Tudo isso será importante para que o professor consiga atingir os objetivos traçados para sua aula, que deve ser projetada, cuidadosamente planejada, e aplicada considerando às adversidades que poderão surgir no momento do seu agir profissional.

Nesse sentido, entendemos que o planejamento de ensino é um processo autoral e contínuo por parte do professor, partindo de

um diagnóstico que possua como ponto de apoio as dificuldades dos alunos, o conhecimento destes e, principalmente, atendendo ao seu contexto social. Afinal, todo ensino deve ser respaldado na sua funcionalidade para a capacitação do indivíduo a fim de que ele possa interagir socialmente.

Conforme Luckesi (2001, p.106), o ato de planejar, em nosso país, principalmente na educação, tem sido considerado como uma atividade sem significado. Ou seja, muitos professores em suas práticas de ensino partem de um trabalho espontaneísta, isto é, da sua intuição sobre atividades propostas e não do seu efetivo conhecimento das teorias que subsidiam a prática, desvalorizando, a nosso ver, o planejamento de atividades didáticas. Sob esse viés, a ausência de um processo de planejamento de ensino nas escolas, 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 como um todo.

Para tanto, o planejamento deve 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).

Diante desse contexto, a presente dissertação², inserida no campo da Linguística Aplicada e vinculada à linha de pesquisa *Ensino de Línguas e Formação Docente*, na área de concentração de *Estudos Linguísticos*, guia-se pelos seguintes questionamentos:

1) O que significa planejamento de ensino para os

² É importante esclarecer que esta dissertação se vincula a um projeto maior intitulado “Gêneros textuais como objeto de ensino: perspectivas teóricas e instrumentos didáticos” (ALVES e REINALDO, POSLE/UFCG, 2015). O objeto de pesquisa deste projeto é o estudo das relações entre atividades didáticas, enfoques de gêneros que lhe dão sustentação e implicações para o exercício docente de LP.

alunos (pré) estagiários do curso de Letras?

- 2) Como a concepção de planejamento de ensino dos alunos (pré) estagiários do Curso de Letras se materializa na elaboração de material didático com foco na capacidade leitora de alunos do Ensino Fundamental II?

Em função dessas indagações e com o intuito de respondê-las, temos como objetivo geral: *Investigar a concepção dos alunos (pré) estagiários do Curso de Letras sobre planejamento de ensino e as implicações de tal concepção na produção de materiais didáticos para o ensino de atividades de leitura.* Como objetivos específicos, propomos:

- 1) Identificar a concepção dos alunos (pré) estagiários do Curso de Letras sobre planejamento de ensino;
- 2) Analisar o planejamento do material didático e das atividades de ensino de leitura produzidas pelos alunos (pré) estagiários do Curso de Letras;

A temática enfocada nesta pesquisa se faz relevante ao verificarmos que no Brasil, destacam-se poucos pesquisadores que vêm desenvolvendo pesquisas – regulares- em torno do planejamento de ensino situado na formação inicial e direcionado para o nível de aprendizagem dos alunos do Fundamental II, visando o desenvolvimento do indivíduo enquanto sujeito social de linguagem a partir dos preceitos do Interacionismo Sociodiscursivo.

Além desta introdução, esta dissertação está organizada em quatro capítulos. No primeiro e no segundo capítulo, apresentamos a ancoragem teórica que norteou a abordagem do fenômeno em foco.

Inicialmente desenvolvemos uma contextualização sobre o Interacionismo Sociodiscursivo na perspectiva do trabalho docente (BRONCKART, 1999; PÉREZ, 2014; MACHADO, 2009). Em seguida, situamos as noções de Planejamento de ensino no âmbito da Didática e da Didática das Línguas (LUCKESI, 2001; LIBÂNEO, 1994; DOLZ, 2014). Também abordamos as Sequências Didáticas enquanto instrumento de planejamento do professor de Língua Portuguesa (DOLZ, SCHENEUWLY, 2004; COSTA-HUBES, 2014; BARROS, 2014).

No segundo capítulo, abordamos as concepções de leitura, fazendo um percurso teórico da visão cognitivista ao Interacionismo Sociodiscursivo (KLEIMAN, 2004; HILA, 2009; LEURQUIN, 2014).

No terceiro capítulo, descrevemos os aspectos metodológicos adotados na pesquisa, situando-a no campo da Linguística Aplicada. Explicitamos a natureza qualitativa, como sendo descritiva e de cunho etnográfico, e descrevemos os sujeitos, o corpus e os instrumentos para a coleta e análise dos dados, culminando as categorizações utilizadas para o desenvolvimento da análise.

O quarto capítulo foi destinado à apresentação e análise dos dados coletados, voltando à atenção para a investigação proposta, à luz do referencial teórico apresentado. A análise foi desenvolvida a partir da categorização apresentada no capítulo de desenvolvimento metodológico.

Após esses capítulos, tecemos as considerações finais desta pesquisa sobre os resultados obtidos, suas possíveis implicações para o ensino de língua e a formação de professores, retomando informações relevantes e levantando aspectos que promovem reflexões a respeito do planejamento de ensino com foco no material didático e nas atividades de leitura,

Finalmente, listamos as referências bibliográficas e os anexos.

CAPÍTULO I

TRABALHO DOCENTE, PLANEJAMENTO DE ENSINO E SEQUÊNCIA DIDÁTICA COMO FERRAMENTA METODOLÓGICA DO ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUA

Este capítulo tem por objetivo apresentar os pressupostos teóricos que são relevantes no entendimento das questões tratadas nesta pesquisa, desde o trabalho docente à luz do ISD a sequência didática como instrumento de planejamento do professor. Para tanto, fundamentamo-nos teoricamente em quatro eixos: 1) Trabalho docente à luz do Interacionismo Sociodiscursivo; 2) Planejamento, na perspectiva da Didática e da Didática das Línguas; 3) Sequência Didática como um instrumento relevante para o planejamento; 4) Leitura, na perspectiva interativa e sociodiscursiva.

1.1 Trabalho docente sob o viés do Interacionismo Sociodiscursivo

Ao pensar na formação inicial docente, faz-se necessário refletir e verificar se o currículo do Curso de Letras dá conta de formar o professor para atuar, de forma competente, no ensino de língua materna, visto que a formação de professores continua ainda hoje prisioneira de modelos tradicionais, de modelos teóricos muito formais, que dão pouca importância à prática e à sua reflexão. E sabemos que é durante o percurso formativo que o futuro profissional adquire grande parte dos conhecimentos, vivências e experiências que contribuirão para o planejamento e atuação em sala de aula.

Conforme Schön (2000) se faz relevante uma postura reflexivo-crítica na formação de professores de línguas, capaz de repensar criticamente a sua prática pedagógica, alterando-a conforme os objetivos e as necessidades dos aprendizes. Portanto, a análise crítica do professor a respeito de sua maneira de ensinar seria o primeiro passo para a formação de um profissional reflexivo.

Diante desse viés, Cunha (2010) argumenta que o papel do professor se transfigurou de um transmissor de informações, considerando a lógica do conhecimento, sem uma contextualização, para um mediador na construção do conhecimento, considerando os diferentes contextos e suas aplicações. Desse modo, ao contrário do que propõe o método tradicional, a teoria construtivista de Vygotsky, por exemplo, sob a perspectiva sócio interacionista, destina ao professor a função de agente mediador que, por meio da linguagem, intervém e auxilia na construção e reelaboração do conhecimento do aluno, contribuindo para seu desenvolvimento.

Ao partir dessa discussão sobre formação docente, ressaltamos que os diversos momentos históricos vivenciados ao longo dos tempos pela humanidade evidenciam mudanças de toda ordem, atingindo áreas as mais diversas, como a ciência, a tecnologia, o setor econômico, político, educacional, entre outros. Tais mudanças, ainda mais recorrentes em função da contemporaneidade que vivenciamos, influenciaram novas perspectivas de trabalho em todas as instâncias da sociedade, inclusive na área educacional. Desse modo, tais transformações atingiram grande número de profissionais que passaram a exercer seu ofício em contextos cada vez mais complexos, além de ter que enfrentar situações desafiadoras, adquirir novas competências e habilidades e lidar com novos recursos de trabalho.

Para tanto, assumimos, nesta pesquisa, a concepção de trabalho docente desenvolvida por Machado (2007, 2009) e defendida no grupo ALTER³. Baseando-se em um ponto de vista interdisciplinar, alinhando-se ao Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), tal concepção de trabalho realiza-se a partir de uma série de prescrições. Conforme Machado (2009):

Do sistema educacional, do sistema de ensino, do sistema didático, da instituição (escola) em que se encontra, o trabalho mobiliza o uso de inúmeros artefatos disponíveis no coletivo de trabalho que

³ Análise de Linguagem, Trabalho Educacional e suas Relações do Programa de Estudos Pós Graduated em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem da Pontifícia, Universidade Católica de São Paulo (ALTER-LAEL).

podem ou não se transformarem em instrumentos para sua ação; é dirigido a outrem que não é apenas o aluno, mas também seus pais, a sociedade e mesmo o próprio professor; é um trabalho contínuo de reconcepção das prescrições em função do contexto particular de ensino e se realiza dentro da sala de aula e da sala de aula, o que muitas vezes é invisível.

Assim, podemos afirmar que *a atividade de ensino tem sido um verdadeiro trabalho, cujas características passaram a ser objeto de reflexões, de debates e de pesquisas de caráter didático e/ou científico* (BRONCKART, 2006, p. 203). Nesse contexto, o trabalho do professor não pode ser visto de uma forma mecânica, uma vez que a atividade educacional é constitutivamente interativa.

Ainda conforme Machado (2009), com base em Bronckart (2006), Clot (2007) e Amigues (2004), afirma que a atividade trabalho é situada já que sofre influência do contexto, seja este o mais imediato ou amplo; é *pessoal* e sempre única, pois engaja o trabalhador em todas suas dimensões sejam estas físicas, cognitivas, emocionais, e ao mesmo tempo, é *impessoal* visto que não se desenvolve de forma totalmente livre, devido às tarefas prescritas por instâncias superiores e externas a ele; é *prefigurada* pelo próprio trabalhador, pois assim como ele reelabora as prescrições para si mesmo também as constrói; é *mediada* por instrumentos materiais ou simbólicos já que se apropria de artefatos socialmente construídos e disponibilizados pelo meio social; é *interpessoal*, no sentido de interagir com vários outros indivíduos, estejam eles presentes ou ausentes, na sua situação de trabalho; é *transpessoal*, pois é guiada por modelos do agir específicos a cada ofício, construídos sócio-historicamente pelos coletivos do trabalho. Por outro lado, a autora também menciona que é *conflituosa*, em vista de que o trabalhador se vê em situações tão específicas nas quais precisa (re) direcionar seu agir, mas não somente diante de situações diversas, mas de vozes contraditórias, do agir dos outros, do meio, dos artefatos e das prescrições.

A figura a seguir, elaborada por Machado (2010), sintetiza o que foi explicado acima:

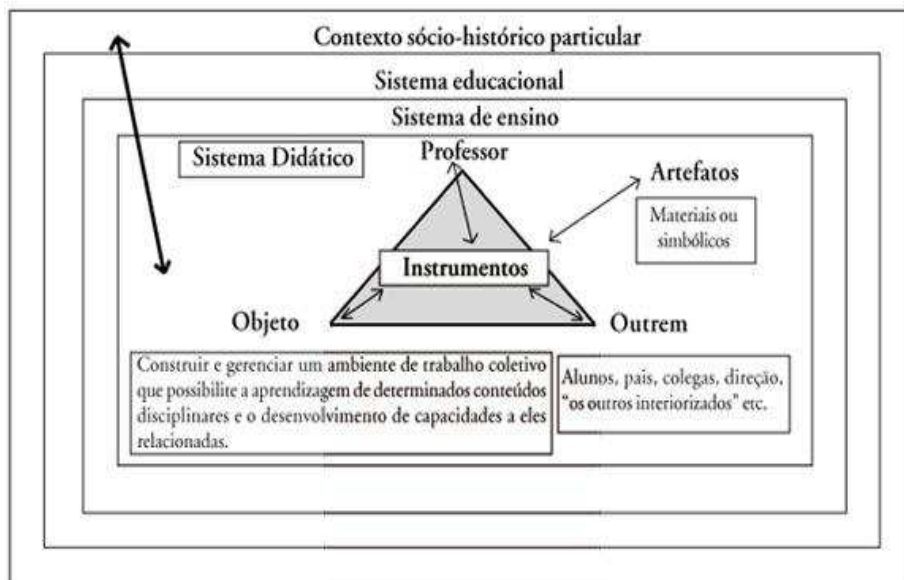


FIGURA 1 – Esquema dos elementos constituintes do trabalho do professor em situação de sala de aula.

Assim, através da figura acima, compreendemos que o professor não se encontra isolado, mas relacionado socialmente com determinado contexto sócio-histórico, inserido em um sistema educacional e de ensino específico, os quais prescrevem tarefas aos docentes. O professor age sobre o meio, o que implica numa interação com diversos “outros” lançando mão de artefatos, sejam estes materiais ou simbólicos construídos sócio-historicamente. Ao fazer uso destes artefatos, apropria-se deles transformando-os e sendo por eles transformados.

Nessa perspectiva, olhar a sala de aula com as lentes do Interacionismo Sociodiscursivo implica em reconhecer e dar importância à linguagem nas interações humanas e profissionais. Para tanto, o ISD considera como sua tese central o 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.

Esse foco na linguagem decorre das contribuições da Psicologia Vygotskiana, que se estabelece ao considerar o homem efetivamente como um organismo vivo, dotado de propriedades

biológicas e que tem comportamentos; mas também é um organismo consciente, que se sabe possuidor de capacidades psíquicas que as ideias, os projetos e os sentimentos traduzem (BRONCKART, 1999, p. 24). Conforme ainda o autor, as práticas languageiras 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 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 desempenharia 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. Em consonância com essa perspectiva, Medrado (2011, p. 179) acrescenta que pensamento e linguagem são processos inseparáveis e interdependentes do desenvolvimento humano resultantes das interações vivenciadas no contexto sócio-histórico-cultural.

Bronckart (1999, p. 46) diz, ainda, que o sujeito, ao interagir com o universo que o circunda por meio da linguagem, está imerso em mundos representados:

Quando se engaja em uma ação de linguagem, o agente humano dispõe, inicialmente como para qualquer outra ação, de um conhecimento dos mundos representados; ele se apropriou, na interação social e verbal, dos conhecimentos relativos ao mundo objetivo, ao mundo social e ao mundo subjetivo, que são, entretanto, apenas versões pessoais e necessariamente parciais dessas coordenadas sociais e globais.

De acordo com a teoria na qual esta pesquisa se ancora, a do Interacionismo Sociodiscursivo, onde são citadas as contribuições da Sociologia Habermasiana, existem três mundos no que se refere à

linguagem: o mundo objetivo, em que os signos remetem, primeiramente, a representações relativas a parâmetros do ambiente; o mundo social, em que os signos também envolvem conhecimentos coletivos acumulados, formas convencionais de organização da tarefa e da cooperação entre os membros do grupo; e o mundo subjetivo, no qual cada indivíduo, por sua vez, reformula esses conhecimentos acumulados. Considerando as contribuições de Habermas, Bronckart (2006) se apropria da ideia de que a partir dos mundos temos as ações situáveis e avaliáveis, que proporcionam a compreensão do desenvolvimento e agir humano.

Pérez (2014, p. 38) esclarece que a importância da teoria Habermesiana para o ISD está no fato de ela mostrar que, para agir verbalmente, o indivíduo faz referência às representações dos três mundos (objetivo, social, subjetivo), construídas a partir da avaliação que se estabelece na atividade social, tais como ela as internalizou.

O ISD leva em consideração também as contribuições do estruturalismo saussuriano, devido ao destaque que tem o signo linguístico para a Linguística Moderna. Entretanto, neste momento, Bronckart (1999) amplia suas reflexões e se ancora em Bakhtin-Voloshinov para ressaltar o caráter sócio histórico dos signos e enfatizar que a construção social é feita a partir das diversas e heterogêneas experiências dos grupos humanos, que atribuem valores diferentes a suas ações e eventos, fazendo com que sejam possíveis várias interpretações.

Os postulados do ISD inscrevem-se no interacionismo social, posição epistemológica geral composta por diversas correntes da filosofia e das ciências humanas. Bronckart (1999) define essa abordagem teórica como uma ciência pautada no desenvolvimento humano, visto que ela não pode se constituir uma corrente propriamente “linguística”, mais do que uma corrente “psicológica” ou “sociológica”, ela é uma corrente do humano, *“cujo objetivo principal é abordar o papel das práticas de linguagem para o desenvolvimento das capacidades epistêmicas, praxeológicas e de identidade das pessoas”* (PÉREZ, 2014).

Conforme Bronckart (1999), é importante sinalizar que, ao se

denominar uma ciência do humano, o ISD adere à perspectiva Vigostskiana, que tem como finalidade tratar os mais diversos problemas que afligem o indivíduo humano, seja eles de trabalho, de educação ou patologias. Disso advém a preocupação da corrente não apenas com a análise das atividades humanas, mas também com a intervenção para a transformação das diversas situações em que os seres humanos se encontram. Essa intervenção ainda se dá no âmbito da didática das línguas, por exemplo, envolvendo tanto a transposição didática de objetos teóricos e elaboração de sequências didáticas com professores, quanto à análise da efetiva realização desses trabalhos prescritos nas situações de sala de aula.

Assim, podemos dizer que Interacionismo Sociodiscursivo se encontra em um campo de atuação interdisciplinar, como o próprio Bronckart defende, ou mesmo transdisciplinar. Por desfrutar de um caráter interdisciplinar, articula três níveis de análise que não estão presos apenas às questões da chamada “linguística pura”, mas estão ligados também às ciências do humano e pelo caráter transdisciplinar, por manter um diálogo com outros modelos complementares de análise.

Para desenvolver de forma mais abrangente o estudo sobre trabalho, o ISD dialoga com correntes das Ciências do Trabalho, como os estudos originados da Clínica da Atividade e da Ergonomia, que tem contribuído com conceitos que favorecem as investigações acerca da atividade educacional, tendo como principais representantes no Brasil, Machado (2009) e Lousada (2004); na França, Saujat (2002; 2004) e Amigues (2002; 2004) e na Suíça, Bronckart (2004, 2006).

Segundo Machado (2009), na perspectiva da Ergonomia da Atividade, as pesquisas nessa área fizeram emergir os três níveis de trabalho: o trabalho teórico, o trabalho prescrito e o trabalho realizado. O trabalho teórico seria o que existe nas representações sociais, contemplando o cidadão comum, o trabalhador ou os conceptores de prescrições. Bronckart (2006) destaca que o trabalho prescrito constitui-se como uma representação do que deve ser o trabalho anterior à sua realização efetiva. Já a expressão trabalho realizado

designa as características efetivas das diversas tarefas que são realizadas pelos trabalhadores em uma situação concreta. Assim, em outras palavras, o trabalho prescrito engloba um conjunto de normas e regras, textos, programas e procedimentos que regulam as ações do trabalhador. O trabalho realizado constitui tudo aquilo que pode ser observado, como as etapas das diferentes atividades realizadas em sala de aula, a interação entre professor-aluno etc.

Conforme Brasileiro (2011, p. 208), o aporte teórico do ISD acrescenta uma quarta dimensão para essa análise: o trabalho interpretado. Esse consiste em distinguir as vozes presentes no discurso interpretativo, que tanto podem ser do pesquisador, quanto do protagonista do trabalho. Diante disso, é necessário que o pesquisador atente para os valores éticos da pesquisa, esforçando-se para proteger a voz do trabalhador, distinguindo-a da de quem a interpreta.

Já em relação aos aportes teóricos da Clínica da Atividade, conduzida principalmente por Clot (2007) se fundamenta na ideia de que *a atividade do trabalho contribui para o desenvolvimento permanente das pessoas e acrescenta que a própria pesquisa pode se constituir como um espaço para esse desenvolvimento*. Essencialmente, o objetivo da Clínica da Atividade consiste em transformar as situações de trabalho para ampliar o poder de agir do trabalhador, tendo em vista tudo que influencia o seu trabalho, ou seja, tudo que é observável e não observável, mas que influencia direta e indiretamente o trabalho.

Nessa perspectiva, Clot (2007) afirma que o trabalho pode ser definido como:

Uma atividade triplamente dirigida, já que se dirige ao comportamento do sujeito trabalhador, ao objeto da tarefa (guiar um ônibus, cozinhar em um restaurante, etc.) e também aos outros (os passageiros do ônibus, os clientes do restaurante, os colegas de trabalho, os chefes, a própria família, a sociedade, etc.). Para realizar o trabalho, o sujeito poderá recorrer a artefatos materiais (ônibus, panelas, giz, apagador) e/ou simbólicos (prescrições, placas de trânsito, cadernos de receitas, etc.), que poderão ser transformados em instrumentos de desenvolvimento se forem

apropriados pelo trabalhador, o qual passará a vê-los como úteis para a realização de sua tarefa, mas continuarão a ser simples artefatos se os trabalhadores não os incorporarem.

Além disso, o autor também propõe uma visão de trabalho que ultrapassa aquilo que é visível, observável, ou seja, assume-se que o trabalho real envolve também o trabalho pensado, desejado, impedido, possível etc. Dessa forma, amplia-se a distinção inicial da Ergonomia, entre o trabalho prescrito e o realizado, acrescentando, assim, o real da atividade, visto que a atividade docente compreende muito mais do que o trabalho prescrito e realizado.

O trabalho real refere-se ao trabalho que é realizado, mas vai além dele, incorporando também “atividades contrariadas” do trabalhador, isto é, todas as atividades que ele poderia desenvolver, mas que são suspensas ou impedidas por diferentes fatores próprios de cada situação de trabalho (CLOT, 2007).

Essa visão do trabalho da Clínica e da Ergonomia da Atividade é muito importante para a análise da situação do professor, visto que seu trabalho é constituído de múltiplas atividades, desenvolvidas em diferentes situações que precisam ser investigadas, pois se inter-relacionam. Podemos dizer que, em relação ao trabalho desenvolvido em sala de aula, o professor mobiliza seu ser integral, em suas múltiplas dimensões (físicas, cognitivas, languageiras etc.), com o objetivo de criar um ambiente propício à aprendizagem de determinados conteúdos pelos alunos e ao desenvolvimento de capacidades a eles relacionadas, direta ou indiretamente.

1.2 Planejamento educacional e de ensino: algumas reflexões

O processo de planejamento, desde o seu aparecimento até os dias atuais, perpassa fases bem definidas que acompanham a divisão da história e que se inicia nos primórdios da civilização humana, passando pelo período racionalista, antiguidade, idade média, moderna e contemporânea. Segundo Martinez & Lahore (1977, p.11),

O planejamento é como um processo de previsão de necessidades e racionalização do emprego dos meios materiais e dos recursos humanos disponíveis, a fim de alcançar objetivos concretos, em prazos determinados e em etapas definidas, a partir do conhecimento e avaliação científica da situação original.

Conforme os autores, são apontados elementos fundamentais na concepção e confecção de um planejamento, como por exemplo, entender que um planejamento deve ser um processo de prever necessidades, procurando vê-las e pensá-las com o objetivo de superá-las. Podemos ainda entendê-lo como um processo de racionalização dos meios que devem sempre contribuir para alcançar os objetivos propostos, contemplando a importância dos prazos e etapas estabelecidas para a finalização concreta do que nos propusemos ao iniciarmos a tarefa de planejar nossas ações.

Tosi (2001, p. 84) informa que o planejamento sistemático das ações surge no final do século XIX dentro da Revolução Industrial, em um primeiro momento na Inglaterra, depois se irradiou para os outros países industrializados, tendo sido utilizado pelos governos após a Segunda Guerra Mundial, para a resolução de questões mais complexas.

A adoção do planejamento no campo da gestão industrial teve uma adesão tão grande que as outras instituições se sentiram motivadas e passaram a se preocupar com a sua importância, uma vez que ele visava a suprir as necessidades de um comércio em ascensão que exigia uma nova organização. Com isso, pode-se dizer que foi a partir desta época que o planejamento se universalizou. Nas escolas, por exemplo, ele era utilizado a princípio como uma maneira de controlar a ação dos professores de modo a não interferir no regime político da época.

Durante esse período da história educacional brasileira, verificam-se ações do poder público com o objetivo de melhoria na qualidade da educação. As décadas de 1990 e 2000 foram marcadas por significativas mudanças no debate brasileiro sobre o planejamento educacional. Tal planejamento se desenvolve em um nível mais

amplo, pois faz a previsão e a estrutura de todo o funcionamento do sistema educacional, e está sob a responsabilidade das autoridades nacionais, como o Ministério da Educação e Cultura (MEC), e na sequência os estados e municípios. Nesse sentido, Baia Horta (1991, p. 1) destaca que:

O planejamento educacional constitui uma forma específica de Intervenção do Estado em educação, que se relaciona, de diferentes maneiras, historicamente condicionadas com as outras formas de intervenção do Estado (legislação e educação pública) visando à implementação de uma determinada política educacional, estabelecida com a finalidade de levar o sistema educacional a cumprir funções que lhe são atribuídas enquanto instrumento desse mesmo Estado.

Conforme explicita a autora, o planejamento educacional é uma ação diretamente de responsabilidade governamental, vinculado ao desenvolvimento socioeconômico do país, estado ou município, que considera a relação entre os diversos níveis do contexto educacional.

Segundo Souza (2005, p. 7 apud Lopes 1992), o planejamento educacional se verifica como um elemento integrador entre a escola e o contexto social. Em virtude disto, é fundamental que o planejamento se pautem em alguns elementos:

- No estudo real da escola em relação ao contexto, o que demanda a caracterização do universo sociocultural da clientela escolar e evidencia os interesses e as necessidades do educando;
- A organização do trabalho didático propriamente dito, implica:
 - a) Definir objetivos: em função dos três níveis de aprendizagem: aquisição, reelaboração e produção de conhecimentos;
 - b) Prever conteúdos: tendo como critérios de seleção e finalidade de que eles atuem como instrumento de compreensão crítica da realidade e como elo propiciador da autonomia;

c) Selecionar procedimentos metodológicos: considerando os diferentes níveis de aprendizagem e a natureza da área do conhecimento;

d) Estabelecer critérios e procedimentos de avaliação: considerando a finalidade de intervenção e retomada no processo de ensino e aprendizagem, sempre que necessário.

Como descrito por Souza (2005), o planejamento educacional compreende um processo contínuo, contemplando em suas ações elementos como o contexto escolar e o trabalho didático, além de considerar em sua prática os objetivos, conteúdos, procedimentos metodológicos e critérios avaliativos. Desse modo, tal planejamento se preocupa com a educação de modo geral, a fim de atender às necessidades individuais e coletivas dos membros da sociedade, estabelecendo o caminho adequado através de ações pensadas e estratégicas atribuídas para alcançar objetivos.

Para melhor concretização das reformas no sistema educacional no século XX, surge a necessidade em criar planos e programas que orientem o caminho a ser seguido para que se possa atingir os objetivos e metas propostos (BAFFI, 2002). Nesse contexto, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), de 1994, no título que trata sobre a organização da educação nacional, define que cabe à União elaborar o Plano Nacional de Educação (PNE) em regime de colaboração com Estados, Distrito Federal e Municípios (LDB, art. 9º, I). E, ainda afirma que: *a União, no prazo de um ano a partir da publicação desta Lei, encaminhará, ao Congresso Nacional, o Plano Nacional de Educação, com diretrizes e metas para os dez anos seguintes, em sintonia com a Declaração Mundial sobre Educação para Todos* (LDB, art. 87, § 1º).

Mesmo com a previsão da construção do PNE existente desde 1988 com a Constituição Federal e com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1994, foi somente em 2000, ou seja, doze anos após a promulgação da Constituição e cinco anos após a previsão da LDB, que foi aprovado.

O PNE foi elaborado sob o princípio do planejamento

participativo, encontrando sintonia com as aspirações da sociedade brasileira, manifestada por meio de ampla mobilização e participação social na definição de políticas públicas educacionais e possui como finalidade direcionar esforços e investimentos para a melhoria da qualidade da educação no país. Ele estabelece vinte metas que abrangem todos os níveis de formação, desde a educação infantil até o ensino superior, a serem atingidas até 2024.

Assim, quando uma política pública é instituída, várias são as metas também traçadas. Por exemplo, o novo Plano Nacional da Educação 2011-2024, estabelece em sua meta 7: "*Fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem de modo a atingir as médias nacionais para o IDEB*". Nesse sentido, a elevação das médias nacionais depende da articulação entre as macropolíticas e as micropolíticas. Aumentar os índices do IDEB compreende ações que, de forma direta, promovam um movimento na cultura escolar, que deve ser provocado pelas políticas públicas, mas que precisa ter o envolvimento dos sujeitos que atuam diretamente no processo educativo, pois é na escola que essas políticas são implementadas.

Entretanto, em muitos momentos na trajetória da educação brasileira, o planejamento educacional assumiu uma função essencialmente burocrática, técnica e de controle do trabalho alheio, configurando-se como uma prática desvinculada da realidade social, marcado por uma ação mecânica e repetitiva, pouco contribuindo para mudanças na qualidade da educação escolar.

Diante disso, o planejamento no âmbito escolar, nesse período seria apenas para reconhecer os meios eficientes na busca de resultados. Nesse sentido, por vários anos, projetos e planos políticos dificilmente atendiam as demandas por educação da população, ficando evidente que, para ocorrer o atendimento dessas demandas, seria necessário entender o planejamento não apenas como uma ação técnica, mas também política, que levasse em consideração as necessidades da sociedade.

Assim, o ato de planejar não pode priorizar o lado técnico em detrimento do lado político-social ou vice-versa, visto que ambos são

importantes. Conforme explicita Luckesi (2001, p.108),

O planejamento não será nem exclusivamente um ato político- filosófico, nem exclusivamente um ato técnico; será sim um ato ao mesmo tempo político-social, científico e técnico: político- social, na medida em que está comprometido com as finalidades sociais e políticas; científicas, na medida em que não pode planejar sem um conhecimento da realidade; técnico, na medida em que o planejamento exige uma definição de meios eficientes para se obter resultados.

Essa assertiva nos fez inferir que a prática de planejar em todos os níveis – educacional, administrativo, social – precisa ganhar uma dimensão política e científica, ultrapassando a dimensão técnica, integrando-a numa dimensão político-social. Dessa forma, a dimensão política, no contexto educacional, se faz presente a partir do momento que ocorre previsão de objetivos, conteúdos programáticos, processos avaliativos, que quebrem o paradigma de que o planejamento é um ato simplesmente técnico e passem a se questionar sobre o tipo de cidadão que pretendem formar, analisando a sociedade na qual o sujeito está inserido, bem como suas necessidades para se tornar atuante nesta sociedade.

Então, para se contrapor à concepção tecnicista burocrática sem negar a necessidade e importância do planejamento é que se passa a disseminar a constituição de uma gestão democrática e a elaboração do Projeto Político- Pedagógico (PPP). Esse se baseia no envolvimento de toda a comunidade escolar, ressaltando, por exemplo, a participação dos sujeitos no processo de construção, dando ênfase aos funcionários da escola (administrativo, financeiro e pedagógico).

O PPP assume duas dimensões, como explica André (2001, p. 189): a política e a pedagógica. O projeto é *político no sentido de compromisso com a formação do cidadão para um tipo de sociedade e é pedagógico porque possibilita a efetivação da intencionalidade da escola, que é a formação do cidadão participativo, responsável, compromissado, crítico e criativo*. Sendo assim, a dimensão política se cumpre na medida em que ela se realiza enquanto prática

especificamente pedagógica.

Segundo Souza (2005, p. 5), para a elaboração do PPP materializavam-se diversos momentos de planejamento, dentre eles: a definição de um marco referencial; a elaboração de um diagnóstico e a proposição de uma programação com vistas à implementação das ações necessárias à realização de uma prática pedagógica reflexiva e crítica. Dessa forma, o planejamento encarregava-se de mediar e articular o trabalho coletivo na educação, em seus diferentes níveis, que se integram e se articulam por meio do planejamento participativo.

No que diz respeito à educação, Menegolla e Sant'Anna (2014, p.23) ressaltam que se devem estabelecer direções, traçar caminhos, indicar metas, fins e objetivos. Para isso é necessário que o processo de educação faça uma previsão, isto é, que se estruture através de atitudes científicas. A primeira dessas atitudes é a revisão e o planejamento de todo o processo educacional, sendo ele considerado o instrumento básico de todo o processo educativo, que deve partir da realidade radical.

Para Libâneo (1994, p. 222), a ação de planejar não se reduz ao simples preenchimento de formulários para controle administrativo; é antes de tudo, a atividade consciente de previsão das ações docentes, fundamentadas em opções político-pedagógico, e tendo como referência permanente as situações didáticas concretas. O autor também ressalta que os principais requisitos para o planejamento são: os objetivos e tarefas da escola democrática, as exigências dos planos e programas oficiais; as condições prévias dos alunos para a aprendizagem; os princípios e as condições do processo de transmissão e assimilação ativa dos conteúdos.

Vasconcelos (2002, p.79) acrescenta que o planejamento, enquanto construção, transformação de representações é uma mediação teórico- metodológica para a ação, tendo por finalidade fazer acontecer, concretizar-se e, para isto, é necessário estabelecer condições objetivas prevendo o desenvolvimento da ação no tempo. Desse modo, o ato de planejar requer um processo reflexivo, visando às ações futuras, para que subseqüentemente possa de fato ser

contribuinte.

A partir dessas constatações, pode-se considerar que o planejamento educacional é de maior abrangência e reflete as grandes políticas educacionais (VASCONCELOS, 2004, p.95). Em relação ao planejamento de ensino, esse se encontra diretamente ligado ao ensino visando objetivamente efetivá-lo.

Conforme apontado por Padilha (2003), o planejamento de ensino é o 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. Mediante tal afirmação, para desenvolver a função didática, o professor é responsável pelo processo de planejamento, organização, direção e avaliação das atividades que compõem o processo de ensino-aprendizagem em sala de aula. 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.

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 antecedam, 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, 2018, no prelo).

Nesse sentido, o autor ainda menciona que a ação de planejar se movimenta sempre em relação a outra ação e esta a um objeto sobre o qual recai o resultado esperado ou o atendimento a um objetivo esperado, tendo como expectativa atender a uma necessidade: planejo economizar dinheiro, viajar nas férias, manter uma vida saudável, entre muitas outras que organizam a vida humana individual ou coletivamente. Assim, planejar ensino é, igualmente, uma prática social porque é uma ação dirigida por alguém para atender as necessidades, funções e determinações que pertencem a

esse sistema.

Para tanto, em um contexto mais específico, como o escolar, as didáticas das matérias escolares constituem tecnologias ou engenharias, na medida em que elas visam, inicialmente, à ação e à decisão sobre o plano dos objetivos, dos programas, dos processos de ensino e de aprendizagem e também técnicas de avaliação. Essas didáticas estão, necessariamente, em forte interação com dois conjuntos de disciplinas de referência: relacionadas aos conteúdos a serem ensinados e aos processos de ensino-aprendizagem. É desta última que a didática busca extrair o essencial dos elementos que permitem conceitualizar os problemas, analisar as condições de intervenção, formular e testar as proposições de solução (DOLZ, 2014, p. 38).

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. Sendo o resultado desse planejamento o plano de ensino, que corresponde à previsão dos objetivos e tarefas do trabalho docente para um ano ou semestre e é dividido por unidades sequenciais, no qual aparecem objetivos específicos, conteúdos e desenvolvimento metodológico (LIBÂNEO, 1994, p. 225).

Os planos de ensino são os 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. Menegolla e Sant'Anna (2014, p. 65) apresentam cinco características que compõem o plano: 1) objetividade e realismo: o que quer atingir, a partir de uma realidade também objetiva e concreta dos alunos, dos professores, da escola e da comunidade; 2) funcionalidade: o plano é um instrumento orientador para o professor e para os alunos, ele deve ser o mais funcional para que possa ser

executado com facilidade e objetividade; 3) simplicidade: meio para simplificar o agir, tornando-o o mais lógico e coerente, visto que, ao planejarmos devemos partir da realidade escolar, usando estilos, esquemas e formas simples; 4) flexibilidade: planejar é prever, e toda a previsão e prospectiva estão sujeitas a erros e imprevistos, daí a importância da flexibilidade para poder realizar mudanças; 5) utilidade: quesitos como a utilidade, a validade e a profundidade são princípios que dão consistência a toda estrutura do plano, no que diz respeito ao seu conteúdo e à sua dinâmica.

Do plano de ensino resultará, ainda, o plano de aula. Segundo Libâneo (*Ibid*, p. 225), o plano de aula é a previsão do desenvolvimento do conteúdo para uma aula ou conjunto de aulas e tem um caráter bastante específico. 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 preparação da aula, entendida como todo o momento que propicie aprendizagem, é o grande trunfo para que os alunos possam aproveitá-la ao máximo, mantendo uma relação eficaz com os conteúdos para poder apreender aquilo que o professor propôs como objetivos de ensino. Por isso, evidentemente, não se pode aceitar que a aula seja um momento de improviso, no qual o professor aja livremente sem fazer conexões e articulações com assuntos já desenvolvidos, com os conhecimentos prévios dos alunos, sem estrutura de sucessões de atividades que não cumpram propósitos de aprendizagens definidos (INFORSATO; SANTOS, 2011, p. 86).

Em sala de aula, o planejamento didático consiste em uma ferramenta administrativa que possibilita o educador perceber a realidade, avaliar os melhores caminhos a serem percorridos para que se alcance um referencial futuro, estruturando, norteando o trâmite adequado e reavaliando todo o processo a que o planejamento se refere. Trata-se de um processo abstrato que escolhe e organiza

ações antecipando os resultados esperados. Nesse sentido, uma aula bem proveitosa para os alunos será uma aula pensada pelo professor, ou seja, ele pensa de acordo com o que os alunos já conhecem, nas estratégias, nas atividades a serem desenvolvidas e também nos objetivos a serem mudados dependendo do contexto dos alunos e da escola. Em consonância com Libâneo (2004, p.150), 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.

Criado como um procedimento que expande a própria noção de planejamento e diferindo de um plano de aula, encontra-se a Sequência Didática (doravante SD).

Na perspectiva da Didática, o conceito de SD foi divulgado no Brasil, a partir da obra "*A prática educativa*" de Antonio Zabala, publicada em 1998. De acordo com esse autor, sequência didática ou sequência de atividade de ensino-aprendizagem, é "*uma maneira de encadear as diferentes atividades ao longo de uma unidade didática*". E possui como finalidade encadear e articular diferentes atividades ao longo de uma unidade didática, buscando alcançar objetivos educativos relacionados com a aprendizagem de diferentes conteúdos e não especificamente de um gênero textual.

Na perspectiva da Linguística Aplicada, relacionada à Didática das Línguas, a SD surge a partir do grupo de Genebra com Dolz, Noverraz e Scheneuwly (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.

1.3 Sequência didática como procedimento metodológico: um instrumento de ensino relevante para o planejamento didático

Muitos são os resultados de pesquisas que apontam a Sequência Didática (SD) como um procedimento metodológico (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004) de ensino de gêneros textuais que traz uma grande contribuição para a área da Didática das Línguas (MACHADO, 2004; GUIMARÃES, 2006, 2014; BARROS, 2014, 2015; COSTA-HUBES, 2014; BRONCKART, 1999).

Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) chamam a atenção para o fato de o professor considerar que, para cada gênero é necessária uma abordagem diferenciada, por possuírem características linguísticas e discursivas distintas. Para atender a esse propósito, sugerem que os gêneros sejam trabalhados por meio da metodologia da Sequência Didática. Tal conceito divulgado, inicialmente, pelos pesquisadores de Genebra, sob a perspectiva da Didática das Línguas, remete a *um conjunto de atividades escolares, organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito*. Ou seja, esse procedimento envolve estudos partindo de um conjunto de atividades com a finalidade de conhecer melhor o gênero, de acordo com as necessidades sociocomunicativas estabelecidas inicialmente.

Para esses autores, uma SD tem por finalidade ajudar o aluno a compreender melhor e a se apropriar de um determinado gênero, permitindo-lhe assim falar e escrever adequadamente em diferentes situações comunicativas e, por conseguinte, agir nessas situações favorecendo seu acesso a novas práticas e de difícil domínio.

Nessa perspectiva, a SD apresenta quatro etapas bem definidas, quais sejam: apresentação da situação inicial, produção inicial, módulos e produção final, conforme mostra a Figura a seguir:

Figura 1 – Esquema de sequência didática

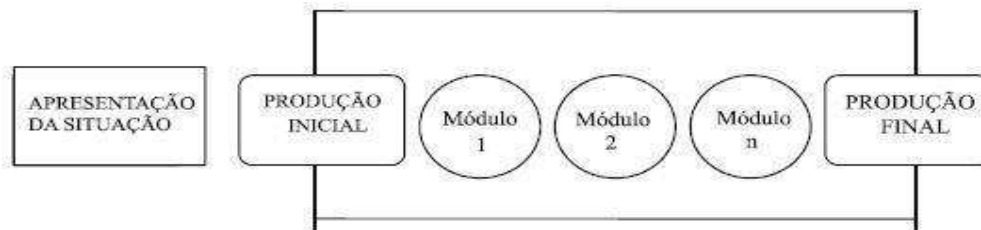


FIGURA 1 - Esquema da sequência didática (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 98)

Fonte: A autora

A partir dessa orientação teórica, compreendemos que a atividade com determinado gênero, segundo Dolz, Noverraz, Schneuwly (2004, p. 98), tem início com a apresentação de uma situação de interação sociocomunicativa real, que visa fundamentar a necessidade de produção e aprendizagem relacionada a um gênero textual, oral e/ou escrito. Em seguida, solicita-se uma produção inicial do gênero selecionado, tendo como finalidade diagnosticar as capacidades já adquiridas pelos alunos em torno do gênero a ser trabalhado, bem como ajustar as atividades a partir desse contexto. Posteriormente, com base na avaliação diagnóstica, define-se o ponto de intervenção do processo ensino-aprendizagem. Ou seja, nessa fase, o professor planeja e executa os módulos, que se constituem em diversas atividades, relativas ao desenvolvimento das capacidades de linguagem⁴. Após os módulos, segue-se a produção final, etapa em que o aluno coloca em prática os conhecimentos adquiridos e juntamente com o professor avaliam os progressos alcançados. De acordo com Dolz, Noverraz, Schneuwly (2004, p. 99), este momento revela o que foi apreendido ou não com os procedimentos adotados nos módulos, bem como possibilita, ao professor, a realização de uma avaliação somativa acerca do processo ensino-aprendizagem.

Esse procedimento didático tem como referência o ensino em espiral, ou seja, a compreensão de que não se deve tentar esgotar o

⁴ As capacidades de linguagem estão, assim, relacionadas às aptidões requeridas pelo indivíduo para a sua ação linguageira, o que pressupõe sempre a mediação instrumental de um gênero de texto (BARROS, 2015).

trabalho com um gênero em um único ano da educação básica, posto que a maturidade psicolinguística deve ser respeitada: o aluno, ao longo dos anos, pode entrar em contato com o mesmo gênero, além disso os gêneros transmutam-se, sendo necessário voltar a “antigos” gêneros para entender os mais recentes. Nesse sentido, o ensino pautado nos gêneros deve:

- Permitir o ensino da oralidade e da escrita a partir de um encaminhamento, a um só tempo, semelhante e diferenciado;
- Propor uma concepção que englobe o conjunto da escolaridade obrigatória;
- Centrar-se, de fato, nas dimensões textuais da expressão oral e escrita;
- Oferecer um material rico em textos de referência, escritos e orais, nos quais os alunos possam inspirar-se para suas produções;
- Ser modular, para permitir uma diferenciação de ensino;
- Favorecer a elaboração de projetos de classe. (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 96).

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 sequência didática 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 construírem 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.

Com isso, acreditamos que a proposta de educação linguística

baseada em SD a partir dos gêneros textuais apresenta benefícios, como a possibilidade de que o professor, ao ensinar, se baseie no que ele e seus alunos conhecem sobre o gênero, bem como verifique quais são as práticas de letramento de que os alunos já se apropriaram e daquilo que ainda são capazes de/é necessário aprender.

Transpondo para o contexto brasileiro, o modelo genebrino de SD de gênero tem passado por alterações e ampliações teórico-metodológicas em função das particularidades do sistema de ensino e das condições socioeducacionais do nosso alunado (REINALDO e BEZERRA, 2016; COSTA-HUBES, 2014; LINO DE ARÁUJO, 2013; BARROS, 2014).

Costa-Hubes (2014, p. 26) ressalta que a proposta de SD do Grupo de Genebra foi criada em um contexto de ensino bem diferente do contexto brasileiro. Assim, a autora pensando nas diferenças socioeducacionais entre nossos alunos e os alunos suíços e, compreendendo que a práxis pedagógica deva se desenvolver permitindo flexibilidade, tratando cada gênero com suas especificidades, fazendo readaptações das atividades, sempre que necessário for, adota uma proposta de SD adaptada à realidade da organização curricular brasileira, conforme apresentado a seguir:

Figura 2 - Adaptação do modelo de SD do grupo genebrino à realidade brasileira



Fonte: A autora

Nesse sentido, a autora não se desvinculou teoricamente do procedimento proposto pelo grupo genebrino, tendo em vista que um gênero textual continua sendo o organizador das atividades dos

módulos, mas, adaptou a SD, acrescentando-lhe dois módulos: o de reconhecimento do gênero e o de circulação do gênero.

Na adaptação, o acréscimo do módulo de reconhecimento do gênero antes da produção inicial tem como finalidade desenvolver, com os alunos, atividades que contemplem a pesquisa, a leitura e a análise linguística de textos do gênero em estudo, recorrendo, para isso, àqueles que já circulam socialmente. A autora defende que se o aluno tiver mais contato com textos, pesquisando, lendo e refletindo sobre sua funcionalidade e suas marcas composicionais, terá melhores condições de produzir seu texto, tendo em vista os conhecimentos já adquiridos sobre o gênero.

Em relação ao módulo de circulação, este é o momento em que se garante a efetivação do uso real da linguagem. Logo, a etapa inicial está interligada ao módulo de circulação do gênero por representar a concretização do uso da língua (COSTA-HUBES, 2014, p 26-27).

Ainda conforme a autora, nessa proposta de mediação pedagógica evidencia-se uma relação dialética estabelecida pelo professor entre teoria e a prática. Assim, a aula não é considerada apenas um momento de repassar conteúdo, mas de questioná-lo, situá-lo na sociedade, provocar inquietações para que se chegue (ou não) a uma conclusão frente a dada situação, buscando caminhos diferentes para encontrar as respostas e, a partir delas, provocar novos questionamentos num constante *devir* (*Ibid*, 2014, p. 37).

Sob essa perspectiva, as condições de práticas de leituras, criadas pela SD adaptada por Costa-Hubes 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). Defendemos que tal proposta metodológica corresponde às prescrições vigentes de um

ensino de língua que estabelece condições para um trabalho articulado entre oralidade, leitura, escrita e análise linguística numa perspectiva reflexiva.

Nesse mesmo viés, Barros (2014, p. 47) constata que o trabalho com as SD visa evitar a dispersão e sugere um trabalho intensivo, concentrado em um período limitado, que será determinado pelas condições pedagógicas de cada contexto de ensino particularizando como perspectiva sempre a apropriação de uma prática de linguagem, o que torna inviável um trabalho aligeirado, como sugere, por exemplo, a maioria dos livros didáticos.

Segundo a autora, em suas pesquisas, tem-se evidenciado a revisão/reescrita textual como uma fase distinta, mas não condicionada a uma ordem linear, ou seja, uma fase que pode acontecer a qualquer momento da SD, dependendo das especificidades de cada contexto de intervenção. Dessa forma, ao esquema básico da SD do grupo Genebrino, Barros (Idem, p. 27) acrescenta a etapa da reescrita, como um momento de conscientização dos “problemas” que ainda persistem e de oportunidade de aprimoramento das capacidades de linguagem envolvidas na leitura e produção do gênero.

Cristovão (2009, p. 184) considera o instrumento SD importante na formação de professores, pois o estudo de um gênero viabiliza a adoção de critérios coerentes para seleção de textos, elaboração ou adaptação de material didático voltado para atingir objetivos e desenvolver dimensões do trabalho do professor.

Ao tratar de alguns conceitos subjacentes às orientações metodológicas do procedimento SD, Cristovão (2009) apresenta certas concepções que devem ser consideradas. A primeira é a concepção de construção: a proposta de aprendizagem deve ser como um processo espiralado, considerando os conhecimentos que o indivíduo já possui como base para expansão e transformação. Outra concepção a ser considerada é da autenticidade dos textos utilizados. O texto autêntico se configura como referência do texto que está sendo trabalhado, devendo ser de circulação social e revelar características a serem respeitadas e transpostas ao ensino.

Na descrição do modelo de SD do grupo genebrino, percebe-se a ausência da descrição de um trabalho sistemático com a análise linguística dos gêneros escolhidos para o ensino. Os próprios autores (Dolz, Noverraz, Schneuwly, 2004) têm a ciência de que se trata de um modo incompleto, melhor dizendo, de um modelo aberto que pode e deve integrar outras dimensões do trabalho com a língua, em específico, o trabalho com a análise linguística.

Outra readaptação da SD de Genebra é apresentada por Lino de Araújo (2013, p. 329), que defende a sistematização da análise linguística, tanto por sua importância como um dos eixos do ensino de língua, como pelo fato de esse conceito ser uma contribuição da Linguística Aplicada que se faz no Brasil. Complementa a autora que, embora o conceito proposto pelo Grupo de Genebra tenha sido, em princípio, apresentado para o ensino da escrita, pode e deve ser empregado para o ensino de leitura e de análise linguística.

É importante enfatizar que a construção de uma SD pode ser usada como um mecanismo para a formação de professores, ao permitir que o professor trate de maneira mais pontual saberes necessários conforme o perfil dos alunos sobre o objeto de ensino e/ou aprendizagem, e para ampliar o número de ações realizáveis pelo professor em sala de aula.

Uma última ponderação acerca do conceito é feita por Barros (2014), ao ressaltar que é preciso a partir dessas novas perspectivas de planejamento de ensino, o professor-mediador não só desenvolver o projeto de uma SD entre outras ferramentas didáticas, mas também planejar todas as suas etapas de forma sistematizada com foco na apropriação de um gênero.

Para tanto, criar uma sequência didática 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 da SD. 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 linguageira.

Sobre a sequência didática como ferramenta para o ensino de língua, e em especial de leitura, no presente estudo percebemos que os colaboradores desenvolveram uma sequência contemplando os elementos apresentados por Costa-Hubes (2014), a saber: apresentação da situação de comunicação através da atividade diagnóstica, módulos de reconhecimento do gênero através da leitura e discussão de algumas crônicas, os módulos de atividades e a produção final.

CAPÍTULO II

LEITURA: DIVERSAS CONCEPÇÕES SOBRE O TEMA

Este capítulo discorre sobre concepções de leitura adotadas por pesquisadores, especialmente das áreas da Linguística e da Linguística Aplicada. Realizamos um levantamento bibliográfico, no qual observamos avanços nas perspectivas referentes à leitura, ao longo dos anos.

2.1 Abordagens teóricas sobre a leitura: da perspectiva cognitiva ao interacionismo sociodiscursivo

A leitura é focada sob diferentes ângulos, dependendo do que se entende pelo ato de ler. As reflexões vão da concepção mecanicista até a concepção interacionista e sociodiscursiva, conforme demonstram os estudos de Kleiman (2002), Hila (2009), Koch e Elias (2006), Leurquin (2003, 2014).

No modelo linguístico, mecanicista, estrutural ou tradicional, teóricos, veem a leitura como um processo perceptivo de decodificação. O texto é entendido como um objeto com existência própria, independente do sujeito e da enunciação, não passando de mero pretexto para se ensinar o conteúdo gramatical.

Segundo Mascia (2005, p. 46), a leitura, nessa perspectiva, é concebida como decodificação de mensagem que se dá em nível formal, a partir do reconhecimento dos itens linguísticos. E os leitores se constituem como verdadeiros espectadores em busca do sentido que se encontra, de forma imanente, no texto ou na obra em apreciação. Assim, o significado se encontra depositado para sempre nas palavras: a função do leitor é resgatar esse significado impresso nos sinais gráficos.

Consoante Koch e Elias (2006, p. 10), ainda, nessa concepção, a leitura tem como foco o autor, sendo entendida como *a atividade de captação das ideias do autor, sem que se leve em conta as*

experiências e os conhecimentos do leitor, a interação autor-texto-leitor com propósitos constituídos sociocognitivo-interacionalmente. Nessa concepção, o autor é sujeito principal do texto, e o leitor é apenas um elemento passivo que não exerce influência sobre ele e também não pode interferir de forma subjetiva, porque as ideias de quem escreve são incontestáveis.

O modelo psicolinguístico de leitura é alicerçado na teoria cognitiva e gerativista de Chomsky. Nesse modelo, *a leitura é vista como um processo ativo de construção mental. Ler consiste em operar esquemas, acionar pacotes de conhecimentos estruturados, acompanhados de instruções para seu uso* (KATO, 1985, p.41).

Conforme Mascia (2005, p. 47), subjaz a concepção de texto como algo externo ao leitor, portador de significado e, portanto, autoritário, tendo assim primazia para que, por sua vez, precisa de monitoração para apreender o sentido nele contido. Dessa forma, considerar a ação do leitor implica percebê-lo como sujeito ativo de um processo cognitivo, mental, para cuja consecução colaboram os conhecimentos adquiridos.

Nessa concepção de leitura, apesar de já ser citada a formação de conhecimento de mundo, tão importante para a concepção interacionista sócio discursiva, ainda se considera a leitura como um processo, de certa forma, mecanizado e inerente a um ser biologicamente ativo e não social. Ou seja, é um processo que revela um caráter ainda individual e isolado de leitura, não sendo o texto visto como um objeto empírico dentro de um contexto sociocultural.

Conforme Mascia (2005, p. 50), a concepção de leitura apoiada nos pressupostos discursivos baseia-se na Análise do Discurso de linha francesa. A leitura deve passar pelo crivo das condições de produção, isto é, pelo imaginário discursivo – imagens que perpassam o discurso: imagens que os interlocutores fazem de si e do outro, a partir do lugar em que ocupam no contexto histórico- social. Essas imagens constituem o discurso, o qual, por sua vez, é constituído por elas,

Nessa perspectiva de leitura, o olhar vem de dentro do sujeito, inteiramente impregnado por sua subjetividade, que se constitui do/no

exterior, por sua historicidade. Segundo Coracini (2005, p. 25), o texto é resultado de uma rede constituída de fragmentos sempre vinculados à história e à ficção, sendo assim, ler, compreender ou produzir sentido é uma questão de ângulo, de recepção ou de posição enunciativa.

A concepção de leitura sociointeracionista preocupada com a formação do leitor, em geral no contexto escolar, destaca o papel central da interação na formação de leitores e sugerem a leitura como *uma atividade de linguagem voltada para a prática social, a interação entre os indivíduos, a leitura do mundo e a construção de sujeitos capazes de atuar como cidadãos* (SÁNCHEZ, 2008, p. 68).

Nesse sentido, Kleiman (2002, p. 14) apresenta a concepção de leitura como prática social⁵ que se estabelece através de um processo dêitico, ou seja, ligado à situação, a história dos participantes, às características do contexto, o grau de formalidade, à intenção da atividade e à classe social. A leitura é, nessa perspectiva, um precioso meio de se instigar a prática da reflexão no aluno, sujeito-leitor que atua na realidade que o circunda. E é a partir da reflexão dos textos lidos que o aluno-leitor constrói seus valores e crenças, conseguindo distinguir e se posicionar perante a sociedade.

Para a autora acima citada, o ensino da leitura deve ser compreendido como ensino de estratégias que leva em conta o desenvolvimento de habilidades linguísticas, consideradas como atributos de um leitor competente. As estratégias do leitor são classificadas em cognitivas e metacognitivas. Em relação à primeira, a leitura é operada por inconsciência do leitor, cujo processamento é definido como consistindo, grande parte, em procedimentos para os quais utilizamos conhecimento sobre o qual não temos reflexão, nem controle consciente (esses procedimentos são de fato chamados de também de automatismos da leitura) [...] (KLEIMAN, 1995, p. 50). Já as estratégias metacognitivas são as “operações realizadas com

⁵ Podemos considerar prática social como formas de organização de uma sociedade das atividades e das ações realizadas pelos indivíduos em grupos organizados. Por meio dessas práticas definem-se as atividades humanas, bem como os papéis e lugares sociais para aqueles que nelas estão envolvidos (HILA, 2009, p. 7).

algum objetivo em mente, controle de consciência, isto é, no sentido de sermos capazes de dizer e explicar a nossa ação”. (*op. cit.*, p. 50).

Ainda nessa perspectiva de leitura como processo social, o ato de ler para ser desenvolvido é preciso que o sujeito leitor faça uso das capacidades de compreensão (estratégias), levando em conta, ainda, o(s) objetivo(s) da leitura e as práticas de letramento envolvidas no ato. Segundo Rojo (2004, 2009), essas capacidades são:

Ativação de conhecimentos de mundo: previamente à leitura ou durante o ato de ler, o leitor está constantemente colocando em relação seu conhecimento amplo de mundo com aquele exigido e utilizado pelo autor no texto.

Antecipação ou predição de conteúdos ou propriedades dos textos: O leitor não aborda o texto como uma folha em branco, mas a partir da situação de leitura, de suas finalidades, da esfera de comunicação em que ela se dá; do suporte do texto; de sua disposição na página; de seu título, de fotos, legendas e ilustrações, o leitor levanta hipóteses tanto sobre o conteúdo como sobre a forma do texto ou da porção seguinte de texto que estará lendo.

Checagem de hipóteses: Ao longo da leitura, no entanto, o leitor estará checando constantemente essas suas hipóteses, isto é, confirmando-as ou desconfirmando-as e, conseqüentemente, buscando novas hipóteses mais adequadas.

Localização e/ou cópia de informações: Em certas práticas de leitura (para estudar, para trabalhar, para buscar informações em enciclopédias, obras de referência, na Internet), o leitor está constantemente buscando e localizando informação relevante, para armazená-la – por meio de cópia, recorte-cole, iluminação ou sublinhado – e, posteriormente, reutilizá-la de maneira reorganizada.

Comparação de informações: Ao longo da leitura, o leitor está constantemente comparando informações de várias ordens, advindas do texto, de outros textos, de seu conhecimento de mundo, de maneira a construir os sentidos do texto que está lendo.

Generalização (conclusões gerais sobre fato, fenômeno, situação, problema, etc. após análise de informações pertinentes): Uma das estratégias que mais contribui para a síntese resultante da leitura é a generalização exercida sobre enumerações, redundâncias, repetições, exemplos, explicações etc.

Produção de inferências locais: No caso de uma lacuna de compreensão, provocada, por exemplo, por um vocábulo ou uma estrutura desconhecida, exerceremos estratégias inferenciais, isto é, descobriremos, pelo contexto imediato do texto (a frase, o período, o parágrafo) e pelo significado anteriormente já construído, novo significado para este termo até então desconhecido.

Produção de inferências globais: Nem tudo está dito ou posto num texto. O texto tem seus implícitos ou pressupostos que também têm de ser compreendidos numa leitura efetiva. Para fazê-lo, o leitor lança mão, ao mesmo tempo, de certas pistas que o autor deixa no texto, do conjunto da significação já construída e de seus conhecimentos de mundo, inclusive lógicos.

Assim, conforme Rojo (2009), as capacidades de leitura, na concepção interacionista, exige um conjunto de procedimentos por parte do leitor, desde a ativação de conhecimento de mundo até a produção de inferências, constituindo-se o ato de ler como complexo, dinâmico e participativo. Portanto, o papel dessas capacidades deve ser um dos pontos merecedores de atenção daqueles que desejam adquirir uma fundamentação mais substancial para uma intervenção pedagógica mais segura (PEDROSA, 2015, p. 25).

Entretanto, no contexto escolar, a compreensão leitora tomada aqui como uma *atividade de relacionar conhecimentos, experiências e ações num movimento interativo e negociado* (MARCUSCHI, 2009, p. 252), ocorre ainda, na maioria das vezes, como uma simples atividade de decodificação, ou seja, extração de informações prontas no texto. Nesse sentido, entre as diversas pesquisas realizadas, especialmente nos livros didáticos, ainda é possível perceber nos exercícios de compreensão o predomínio de questões fundamentadas exclusivamente no texto, embora diferentes concepções de leitura coexistam na formatação desse tipo de processo.

De acordo com Marcuschi (2001), o problema de compreensão de textos está vinculado ao tipo de perguntas feitas pelos professores e nos livros didáticos. Esse autor elaborou uma taxonomia denominada de *Tipologia das Perguntas de Compreensão em LDP*, conforme demonstra o seguinte quadro:

Quadro 1 - Tipologia das Perguntas de Compreensão em LDP

TIPO DE PERGUNTA	EXPLICITAÇÃO
1. A cor do cavalo branco de Napoleão	São perguntas não muito frequentes, que já se auto respondem em sua própria formulação.
2. Cópias	Atividades mecânicas de transcrição de frases ou palavras. São iniciadas por verbos como: copie, retire, transcreva, etc.
3. Objetivas	Indagam sobre conteúdos explícitos no texto, puramente decodificadas.
4. Inferenciais	São mais complexas, exigem conhecimentos textuais, contextuais, enciclopédicos e de análise crítica.
5. Globais	Levam em conta o texto como um todo, envolvendo processos inferenciais complexos.
6. Subjetivas	Analisa o texto de forma superficial, a resposta fica a critério do aluno, e não há como testá-la.
7. Vale-tudo	Admitem qualquer resposta, a ligação com o texto é apenas um pretexto.
8. Impossíveis	Não possuem quaisquer relações com o texto.
9. Metalinguística	Exigem conhecimentos externos ao texto e só podem ser respondidas com base em conhecimentos enciclopédicos.

Fonte: Marcuschi (2001, p. 52-53)

O quadro acima apresenta contribuições relevantes em relação ao trabalho produtivo com o uso da linguagem. A taxionomia chega a explicitar questões de leitura através das perguntas de cópia e perguntas objetivas que nada têm a ver com a compreensão leitora, também as questões impossíveis e as de vale-tudo, que podem ser

respondidas com qualquer dado, sem nenhuma necessidade de considerar o texto lido. Para Marcuschi (2001), questões que envolvam processos complexos, como as inferenciais e globais, as quais se constituem por uma visão interacionista de leitura, exigem do sujeito leitor conhecimento textual, contextual, enciclopédico, análise crítica, levando-o a ter uma ideia global do que lê e compreendê-lo de forma crítica.

Nessa esteira teórica, Hila (2009) apresenta uma proposta de leitura centrada nos gêneros textuais, visto que eles abrem possibilidade de se integrar a prática da leitura, da escrita e da análise linguística. Dessa maneira, trabalhar com o desenvolvimento da habilidade de leitura é primordial tanto nas aulas de Língua Portuguesa quanto nas demais áreas do conhecimento. Afinal, como sublinha a autora, a escola como um todo

[...] precisa formar leitores críticos que consigam construir significados para além da estrutura do texto, observando as funções sociais da leitura e da escrita nos mais variados contextos, a fim de levá-los a participar plena e criticamente de práticas sociais que envolvem o uso da escrita e da oralidade (HILA, 2009, p.159).

Sabendo que é papel da escola formar leitores críticos nos mais variados contextos, Hila (2009) propõe que seja seguida uma determinada ordem de planejamento das perguntas para fazer um caminho metodológico um pouco mais seguro que o daquele baseado apenas no conhecimento empírico/espontâneo, tendo como base a leitura como um processo formado por fases e estratégias distintas, dividido em duas fases:

- FASE 1 - PRÉ-LEITURA (Preparação para o encontro com o texto) 1º) **Questões de pré-leitura para acionar o conhecimento prévio das crianças** (por meio de atividades como utilização de figuras/slides, perguntas e respostas, questionamento recíproco, etc.)
- FASE 2- LEITURA (Encontro com o texto) 2º) **Questões iniciais de contexto de produção:** envolvem alguns dos

aspectos do contexto de produção sobre o gênero no geral (por exemplo, o gênero carta do leitor, o gênero fábula , etc.) e não sobre o texto em específico que será lido (pensando no público-alvo crianças de séries iniciais do ensino fundamental), como: que texto é esse? onde podemos encontrá-lo? para que ele serve? para quem ele é normalmente feito/escrito? Etc. 3º)

Questões de compreensão e específicas do gênero (texto específico) escolhido para a aula: envolvem o reconhecimento das principais informações do texto, de seu tema, de sua organização composicional, de seus elementos linguístico e discursivos importantes para a caracterização do gênero. 4º)

Questões de interpretação: envolvem o julgamento, a reflexão e a avaliação do leitor sobre o que foi lido. (HILA, 2009, p. 26).

Do ponto de vista da autora, com o qual concordamos, essas questões, se bem trabalhadas e desenvolvidas, no sentido de respeitar essa ordem apresentada, irá ajudar tanto o professor como o aluno a perceberem que a produção de sentidos é decorrente da junção dos elementos textuais e também dos elementos contextuais advindos do texto.

Uma das abordagens que vem se destacando na área de leitura e da produção de texto é o Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), visto que 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, 2009; BARROS, 2015).

Em relação à capacidade de ação, esta 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. Segundo Barros (2015, p. 113), essa capacidade possibilita ao agente-produtor fazer representações do contexto da ação de linguagem, adaptando sua produção aos parâmetros do ambiente físico, social e subjetivo, assim como ao referente textual, além de articular o gênero à base de orientação da ação discursiva.

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 nos apresenta 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 resulta em uma leitura como prática social, ou seja, prática consciente de produção de sentidos e interação social.

Nessa perspectiva, Leurquin (2014) apresenta uma proposta embasada nos pressupostos teórico-metodológicos do Interacionismo Sociodiscursivo. 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. É explanada em sua proposta de aula interativa a análise de textos a partir de seus níveis, conforme

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).

Segundo Leurquin (Idem, p. 175), na versão original de Cicurel (1991) são apresentadas quatro possíveis etapas. A organização dessas etapas pauta-se não somente nos objetivos da aula de leitura, mas também no contexto comunicacional, no texto selecionado e em outros elementos envolvidos no evento. 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. E 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.

Em sua releitura, Leurquin (2014) ao redesenhar a proposta de Cicurel unifica a primeira e 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 fim de entender como foi construído o texto, compreender seu contexto de produção e os níveis do texto. Barbosa (2016, p. 54) menciona que é nesse momento que o professor vai eleger as “entradas no texto”, a depender do objetivo para sua aula. Tais entradas são elaboradas a partir do quadro teórico-metodológico do ISD. São elas:

- **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. Embora reconheça a importância de múltiplos fatores que contribuem para uma situação de ação, o autor elege apenas dois conjuntos que ele julga ter intervenção direta sobre a organização dos textos. Um se refere ao mundo físico; e o outro, ao mundo social e ao subjetivo.

O primeiro plano está relacionado ao meio físico em que o agente-produtor se encontra. Assim, devemos considerar, na análise do contexto físico, os seguintes parâmetros (BRONCKART, 2005): a) o lugar de produção: o local onde o texto é produzido; b) o momento de produção: a extensão de tempo durante o qual o texto é produzido; c) o emissor: a pessoa que produziu o texto, na modalidade oral ou escrita; d) o receptor: a(s) pessoa(s) que pode(m) receber concretamente o texto.

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 sociosubjetivo também é formado por quatro parâmetros: a) o lugar social: envolve a modalidade de interação o texto é produzido: escola, família, mídia, exército, comércio, conversa informal etc.?.; b) o papel social do emissor: qual é o papel social que o emissor desempenha na interação: papel de professor, de pai, de cliente, de amigo, etc.?.; c) qual o papel social do receptor: qual o papel atribuído ao receptor do texto: papel de aluno, de criança, de colega, etc.?.; e d) o(s) objetivo(s) da interação: qual é (são), do ponto de vista do enunciador, o(s) efeito(s) que o texto é capaz de produzir no destinatário?

Nessa perspectiva, Machado e Bronckart (2009) ratificam que para identificar o contexto de produção de um determinado texto, é necessário considerar cinco aspectos: o contexto sócio histórico, o suporte, o contexto linguageiro imediato, o intertexto e a situação de produção e de ação de linguagem.

- **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 é possível ao leitor conhecer o *Plano textual* e as *Sequências textuais* (narrativas, descritivas, argumentativas, explicativas, injuntivas e dialogais). No primeiro, o professor pode elaborar atividades relacionadas com a organização do conjunto dos conteúdos temáticos. Esse conteúdo temático constitui-se, portanto, do conjunto de informações apresentadas explicitamente em um texto. Tais conteúdos podem emergir de diferentes mundos (físico, social e subjetivo), como também podem manter esses três mundos como temáticos de um texto (BRONCKART, 1999). Em relação ao segundo, as atividades podem explorar a construção da heterogeneidade textual.

Para as atividades baseadas nos mecanismos de textualização, Leurquin (*Idem*, p. 178) trata das questões dos mecanismos 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). As atividades relacionadas à coesão nominal podem explorar a inserção de uma unidade nova de significação e a retomada de termos antecedentes no decorrer do texto. Nesse sentido, o professor pode trabalhar com as unidades linguísticas através de pronomes, nomes, adjetivos, artigos e substantivos. Em relação à coesão verbal, o trabalho com o texto pode considerar aspectos de continuidade, descontinuidade ou oposição entre os elementos expressos por sintagmas verbais.

- **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 (2014, p. 180) apresenta duas possibilidades de produzir atividades relacionadas com esse nível, uma relacionada às vozes e outra relacionada com as modalizações.

Abordando as vozes, o professor possibilita aos alunos mostrar a importância da autoria, das vozes que soam no texto marcando suas posições, suas intenções, entre outros aspectos. Nas atividades com foco nas modalidades podem se abordar as possibilidades de uso da língua a favor de objetivos e intenções.

- **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*. Respalhada na teoria de Bronckart (1999), Leurquin (2014) mostra que na entrada pelo nível semântico existe quatro tipos de discurso, a saber: o discurso interativo (mundo do Expor implicado); o discurso teórico (mundo do Expor autónomo); o relato interativo (mundo do Narrar implicado) e a narração (mundo do Narrar autónomo). Esse autor ainda assume que, no eixo do expor, há a possibilidade de um tipo de discurso misto, o discurso interativo-teórico, que envolve características tanto do discurso interativo quanto do discurso teórico. Assim, as atividades didáticas ao trabalharem com os tipos de discurso podem explorar os segmentos do texto como também as relações entre o assunto, o tempo, a agentividade, dentro de um contexto do mundo do expor ou do narrar.

As figuras de ação estão relacionadas à análise do conjunto dos segmentos temáticos que focalizam o agir referente. Teixeira e Coutinho (2011, p. 33) mencionam que embora os tipos de discurso constituam um elemento fundamental no estabelecimento das figuras de ação, o carácter diferencial que as caracteriza só pode ser captado tendo em conta outros parâmetros da representação linguística do agir.

Leurquin (2014, p. 181) manteve a última etapa de aula interativa como proposta por Cicurel (1991). A autora apenas sugere que seja realizada uma atividade em que o professor possa socializar as compreensões feitas pelos alunos.

Desta forma, na proposta de aula interativa de leitura, 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. Dessa forma, o professor deve conhecer teorias que possam embasar a prática da leitura para que possa, em sala de aula, unir teoria e prática e alcançar os objetivos estabelecidos. Portanto, “não basta apenas o saber, nem o saber fazer do leitor, é preciso que o professor de Língua Portuguesa tenha um saber fazer profissional específico de sua função de professor, de formador de leitores” (LEURQUIN, 2001).

Diante desse percurso sobre as concepções de leitura, é relevante ressaltar que a evolução de seu conceito não descarta nenhuma das etapas que antecedem a concepção interacionista sociodiscursiva, mas ao destacá-las é possível ter melhor compreensão da complexidade inerente ao processo de leitura e verificar a importância de cada uma delas.

Assim, a presente pesquisa que tem o objetivo de investigar as implicações das concepções de planejamento de ensino na produção de materiais didáticos para o ensino de atividades de leitura, ancora-se mais precisamente nas perspectivas interativa e sociodiscursiva defendida por Leurquin (2014). Isso porque entendemos que as capacidades de linguagem precisam de fato ser mobilizadas nas aulas de leitura realizadas no contexto da sala de aula, levando o leitor a se apropriar do gênero textual lido.

CAPÍTULO III

CARACTERIZAÇÃO DA METODOLOGIA DA PESQUISA

Neste capítulo delineamos o percurso metodológico da investigação. Inicialmente, apresentamos a natureza da pesquisa, o contexto e seus participantes, os instrumentos de coleta de dados e as categorias utilizadas. Procuramos, com isso, detalhar os procedimentos empregados na realização desta pesquisa, com o intuito de garantir a confiabilidade dos dados analisados e dos resultados obtidos.

3.1 Natureza da pesquisa

A pesquisa se ancora nos pressupostos teóricos da Linguística Aplicada – LA - (CELANI, 1992; MOITA LOPES 1996, 2006, 2013), relacionando o trabalho do professor em formação inicial, a linguagem, o ensino e a aprendizagem de Língua Portuguesa. As pesquisas em LA envolvem formulação teórica sobre o uso da linguagem em contextos diversos, no processo de ensino e de aprendizagem da língua (materna ou estrangeira), de tal forma que, embora se centre na resolução de problemas específicos e opere com conhecimentos teóricos de outras disciplinas, podem formular seus próprios modelos teóricos à medida que desperta questionamentos os mais diversos sobre a natureza do ensino de línguas e sobre a forma de condução de seu trabalho no espaço escolar (MOITA LOPES, 1996, p. 22-23).

Portanto, as pesquisas em LA, no campo escolar, dentre outras preocupações, têm o compromisso com a produção de conhecimentos que oriente a formação/construção de docentes, de alunos leitores a partir do entendimento de que ler é uma prática social necessária à inclusão na sociedade contemporânea. Ou seja, o processo de ensino e aprendizagem efetiva da leitura coloca-se como uma necessidade para mediar os processos inclusivos, em uma sociedade que cada vez mais impõe uma lógica da exclusão, deixando uma grande maioria à margem, fora dos limites de qualquer fronteira.

Ainda do ponto de vista metodológico, essa pesquisa se insere no paradigma científico não positivista e caracteriza-se como qualitativa, que segundo Denzin (2006, p.17), significa que seus pesquisadores estudam as coisas em seus cenários naturais, tentando entender ou interpretar os fenômenos, em termos dos significados que as pessoas a eles conferem.

Nessa perspectiva, os pesquisadores qualitativos ressaltam a natureza socialmente construída da realidade, a íntima relação entre o pesquisador e o que é estudado, as limitações situacionais que influenciam a investigação e buscam soluções para as questões que realçam o modo como a experiência social é criada e adquire significado.

Quanto à natureza dos dados, caracterizamos como pesquisa de campo, de natureza descritiva e cunho etnográfico. Conforme Gil (2008), a pesquisa de campo procura o aprofundamento de uma realidade específica, sendo basicamente realizada por meio da observação direta das atividades do grupo estudado e de entrevistas com sujeitos colaboradores para captar as explicações e interpretações que ocorrem naquela realidade. Ela exige do pesquisador um encontro mais direto. Nesse caso, o pesquisador precisa ir ao espaço onde o fenômeno ocorre, ou ocorreu e reunir um conjunto de informações a serem documentadas e analisadas.

Não se trata, nesse caso, da pesquisa de tradição etnográfica da Antropologia, na qual o pesquisador insere-se por um longo período na vida da comunidade que está investigando, mas de uma etnografia de sala de aula. Essa, conforme Bortoni-Ricardo (2008), deve orientar-se por uma perspectiva qualitativa e fazer uso de métodos da tradição etnográfica (gravações, diário de campo, entrevistas etc) sem, necessariamente, precisar de uma permanência extensiva em campo. No nosso caso, o processo etnográfico durou um semestre letivo.

Mais especificamente, trata-se de uma observação participante, que contou com a parceria dos alunos (pré) estagiários do Curso de Letras de uma Universidade Pública do Estado da Paraíba-PB. Conforme Brandão e Borges (2007, p. 53), as pesquisas participantes surgem entre as décadas dos anos 60 e 80 em alguns lugares da

América Latina. Elas se originam dentro de diversas unidades de ação social que atuam preferencialmente junto a grupos ou comunidades populares. Alinhando-se em projetos de envolvimento e mútuo compromisso de ações sociais de vocação popular, que atribuem aos agentes diferentes posições na gestão dos processos de ação social dentro da qual a pesquisa participante tende a ser concebida como um instrumento, um método de ação científica ou um momento de um trabalho popular de dimensão pedagógica e política, quase sempre mais amplo e de maior continuidade do que a própria pesquisa.

Na observação participante, o observador coloca-se na posição dos observados, devendo inserir-se no grupo a ser estudado como se fosse um deles, pois assim tem mais condições de compreender os hábitos, atitudes, interesses, relações pessoais e características do funcionamento daquele grupo (BARDIN, 2011).

Segundo Minayo (2001, p. 62), o observador fica em relação direta com seus interlocutores no espaço social da pesquisa, na medida do possível, participando da vida social deles, no seu cenário cultural, mas com a finalidade de colher dados e compreender o contexto da pesquisa. A observação participante ajuda, portanto, a vincular os fatos a suas representações e a desvendar as contradições entre as normas e regras e as práticas vividas cotidianamente pelo grupo ou instituição de observados.

Nesse sentido, se faz importante apresentar as técnicas de observação do pesquisador/participante:

- Observação Participante Periférica (OPP), o pesquisador aceita uma implicação parcial para poder ser considerado como membro, sem, entretanto, ser admitido no centro das atividades de grupo.

- Observação Participante Ativa (OPA), o pesquisador tenta por meio de um papel desempenhado no grupo, adquirir um status no interior do grupo ou da instituição que ele estuda. Ele está simultaneamente dentro e fora do grupo.

- Observação Participante Completa (OPC), o pesquisador ou está implicado desde o início, porque já era membro do grupo antes

de começar a pesquisa, ou ele torna-se membro do grupo por conversão, porque provém de fora (BARBIER, 2007, p.126).

Levando em consideração as técnicas da observação do pesquisador mencionadas, esta pesquisa fez uso da Observação Participante Ativa (OPA), pois a metodologia foi aplicada em uma disciplina da Graduação do Curso de Letras, em que, além de observar as aulas, participei de algumas atividades, a exemplo, organização de dinâmicas e produção de seminários.

3.2 Contexto da geração de dados

A exploração dos dados nos fornecerá maior familiaridade com as questões de pesquisa, visto que ela surgiu a partir de questionamentos sobre as aulas de leitura que acontecem, na maioria das vezes, sem a motivação adequada para formar leitores críticos, razão da importância de ressaltar as práticas de planejamento de tal atividade, em especial, para os alunos (pré) estagiários no processo de ensino e aprendizagem da leitura a partir do trabalho com as SD.

A pesquisa etnográfica de sala de aula foi realizada na disciplina *Planejamento e Avaliação* do Curso de Letras- Língua Portuguesa (Diurno) de uma Universidade Pública do Estado da Paraíba, no período de Outubro de 2017 a Março de 2018.

O perfil do Curso de Licenciatura em Letras (Língua Portuguesa) da Instituição, campo de pesquisa, consiste na indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão materializada em três eixos de formação – usuário, especialista e docente.

De acordo com o Projeto Pedagógico do Curso (PPC), o primeiro eixo destina-se à formação do usuário, capacitando-o a “usar adequadamente, nas práticas escolares, acadêmicas e sociais de interação, conhecimentos relativos à leitura (literária e não literária), à produção de textos (orais e escritos) e à estrutura e ao funcionamento da(s) língua(s) alvo(s) da habilitação” (UAL, 2011, p. 14). O segundo

eixo destina-se à formação do especialista com *visão crítica e analítica das perspectivas teóricas e metodológicas adotadas nas investigações linguísticas e literárias* (op. cit.). Por fim, o terceiro eixo destina-se à formação do docente capaz de *articular saberes teóricos e práticos, com vistas à análise crítico-reflexiva da própria atuação e do contexto sociopolítico e educacional no qual estão inseridos* (op. cit.).

Desse modo, o primeiro eixo está voltado para a formação escolar e acadêmica, tendo em vista aprimorar os conhecimentos sobre os usos da língua e de gêneros textuais dos alunos; o segundo eixo destina-se a consolidar a formação acadêmica e o terceiro a solidificar a formação docente. A respeito dessa organização curricular, os três eixos de formação apresenta uma delimitação meramente didática já que, ao longo da graduação, eles se apresentam inter-relacionados.

Nosso foco de estudo recai sobre o terceiro eixo – docente, o qual diz respeito à Prática como Componente Curricular e ao Estágio Supervisionado, a partir dos quais o licenciando fará, de modo mais sistemático, a articulação entre a base teórica consolidada no segundo eixo especialista.

Com esse perfil, o Curso visa estimular o desenvolvimento, por parte de professores e alunos, da capacidade de reflexão, sistemática e contínua, sobre as práticas educativas com as quais se envolvem e que os habilita a orientar as atuais e futuras experiências de aprendizagem, bem como a enfrentar os problemas de ordem teórica, metodológica, política e ética, característicos de sua área de atuação (cf. PERRENOUD, 2002). Assim, os egressos na licenciatura em Letras: Língua Portuguesa devem ser profissionais capazes de articular de modo consistente as competências previstas pelos três eixos de formação do Curso, bem como exercitar de modo crítico e comprometido a docência.

Nesse sentido, as ações de formação de professores se orientam pela visão de um profissional que pesquisa sobre os usos da linguagem (cf. MOITA LOPES, 1998), mas também analisa reflexivamente sua prática de ensino (cf. PCN DO ENSINO FUNDAMENTAL, 1998; ALARCÃO, 2001; NÓVOA, 1999), tendo em

vista estabelecer uma reconfiguração contínua da relação entre teoria e prática. Para dar consequência a essa compreensão, foram criadas as disciplinas Fundamentos da Prática Educativa, Políticas da Educação, Paradigmas de Ensino, *Planejamento e Avaliação*, que juntas somam 285 horas.

Essas disciplinas de formação docente buscam, desde o início do Curso, delinear o perfil do professor de português e literatura brasileira, introduzir o Projeto Pedagógico Curso de Licenciatura em Letras: Língua Portuguesa, licenciando no contexto educacional em que se dá a prática de ensino de língua materna, literatura e de língua estrangeira, bem como iniciá-lo na observação e avaliação do planejamento e da prática de ensino, a partir do acompanhamento de situações reais, sejam no âmbito da própria Universidade ou no campo efetivo da sua futura atuação profissional.

Como descrito anteriormente, esta pesquisa se detém na orientação para o planejamento das aulas do ensino de leitura, especificamente no contexto da disciplina *Planejamento e Avaliação*, que é obrigatória e ofertada, conforme o fluxograma, aos alunos do 4º período do Curso de Letras, com carga horária de 90 horas semanais (sendo 30 horas de prática). Optamos por esse contexto para acompanhar o processo teórico-metodológico do planejamento de ensino na formação inicial, especificamente sobre o eixo da leitura, já que na disciplina subsequente, Estágio Supervisionado, as orientações são dirigidas apenas com o aluno e seu respectivo orientador.

O Componente Curricular *Planejamento e Avaliação* apresenta a seguinte ementa:

EMENTA:

Tendências, princípios e procedimentos do planejamento e da avaliação. Análise de propostas de planejamento e de avaliação do ensino-aprendizagem de línguas (práticas de uso e de reflexão) e de literatura. Observação da prática docente. (UAL, 2011)

Em 2017, esse componente curricular foi realizado com outra estrutura, *sem negar a importância dos saberes de referência na*

construção de práticas escolares, conforme veremos nos objetivos do seu plano de ensino, a seguir:

- Geral
 - I- Conhecer, compreender, contextualizar, analisar, sintetizar e avaliar (criar/construir) os princípios e procedimentos do planejamento e avaliação do ensino de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental II e Ensino Médio.

- Específicos
 - I- (Re) Conhecer, compreender, contextualizar, analisar, sintetizar os tipos, níveis e etapas do planejamento educacional.
 - II- (Re) Conhecer, compreender, contextualizar, analisar, sintetizar os elementos do processo de avaliação da aprendizagem.
 - III- Elaborar um instrumento para geração de dados para avaliação em uma instituição de ensino.
 - IV- Aplicar um instrumento de geração de dados para avaliação em uma instituição de ensino.
 - V- Tabular (racionalizar e refletir) os resultados do instrumento.
 - VI- A partir dos resultados do instrumento, elaborar um plano de ensino da disciplina de Língua Portuguesa.
 - VII- A partir do plano de ensino da disciplina, construir uma sequência didática para o ensino de Língua Portuguesa.

Evidencia-se que tais objetivos buscam efetivar um trabalho articulado de aspectos teórico-práticos na formação do professor, através, por exemplo, dos objetivos específicos III a V, mediante os quais os alunos irão elaborar um instrumento de análise para ser aplicado em turmas do Ensino Fundamental II e, posteriormente refletir sobre os resultados obtidos nessa etapa diagnóstica.

Podemos considerar tal disciplina como transgressora, visto que na ementa a prática se restringe apenas à observação, mas nesse novo viés, a prática transcende observação-reflexão, a (in) formação **sobre** a ação, e caminha na direção da (in) formação **para** a ação (BAZARIM, 2019, *grifos do autor*); inovadora, no sentido de que no contexto em que ela é inserida representa uma mudança em relação

às práticas cristalizadas, culminando uma reconfiguração do processo de ensino-aprendizagem (Op. cit, 2019); e relacionada com o paradigma da complexidade (FREIRE; LEFFA, 2013) ao considerar que a formação não pode ser vista de forma fragmentada, mas requer processos de qualificação contínua abordando uma visão crítica, reflexiva e transformadora na formação, em que seria focalizado o processo e não apenas o produto.

Nesse sentido, o contato com a sala de aula e a elaboração do planejamento de ensino contextualizado já são evidenciados em tais objetivos e não apenas no Estágio Supervisionado, momento em que a teoria estudada ao longo da formação deve ser posta em prática. Assim, as atividades da disciplina foram distribuídas na seguinte carga horária: 60 horas de aulas presenciais e 30 horas de atividades (10 horas para a elaboração e aplicação do instrumento para geração de dados para diagnóstico; 08 horas para tabulação dos resultados e elaboração do plano de ensino; 12 horas para a elaboração de uma sequência didática com 10 atividades).

Nesse sentido, apresentamos, a seguir, as seguintes etapas do processo de construção e mediação teórico-metodológica que a disciplina possibilitou aos alunos (pré) estagiários

Quadro 2 - Etapas do planejamento didático na disciplina Planejamento e Avaliação

1 ^o	Questionário inicial: esse instrumento foi aplicado pela docente no início do semestre letivo aos alunos na disciplina Planejamento e Avaliação, com o objetivo de investigar as habilidades que eles já possuíam e as que precisariam ser ampliadas para planejar e avaliar o ensino de Língua Portuguesa;
2 ^o	Primeira versão da atividade diagnóstica a ser aplicada aos alunos do Ensino Fundamental II: esse instrumento tem foco conhecer o perfil da turma em que os alunos-graduandos irão “estagiar”, em busca de observar aspectos a serem intervencionados;

3^o	Elaboração do plano de ensino e do cronograma de atividades: esses instrumentos foram planejados e elaborados a partir dos resultados obtidos na atividade diagnóstica;
4^o	Elaboração da Sequência Didática: etapa em que os alunos-graduandos desenvolvem os objetivos e a metodologia propostos no cronograma de atividades;
5^o	Questionário final: esse instrumento foi aplicado pela docente ao final do semestre letivo e teve como foco de avaliação apreender as concepções dos alunos-graduandos e sua apreciação sobre os aspectos teóricos metodológicos trabalhados na disciplina Planejamento e Avaliação;
6^o	Relatório reflexivo: desencadeadores da familiarização dos professores em formação inicial com saberes docentes, a partir das primeiras experiências da escola básica registradas (SILVA et al, 2016).

Fonte: A autora

3.3 Colaboradores da pesquisa

Com relação aos colaboradores, contamos inicialmente com a participação ativa de dezoito alunos regularmente matriculados na disciplina *Planejamento e Avaliação* do Curso de Letras. Cabe, aqui, salientar que os alunos que participaram desta pesquisa nenhum deles possuía vínculo empregatício, entretanto dez estavam envolvidos em projetos acadêmicos como, PET, PROBEX, Residência Pedagógica.

A fim de preservar a privacidade dos sujeitos envolvidos na pesquisa, os alunos-colaboradores (pré-estagiários) não serão identificados pelo nome ou por qualquer referência que possibilite associação desse tipo. Assim, para sua representação serão utilizados letra e número (**C** – de colaborador da pesquisa seguida de numeração sequencial, C3).

No entanto, visando atender nosso objetivo geral e dadas às condições da pesquisa aplicada, em virtude do grande número de colaboradores envolvidos e do volume de dados coletados, o corpus foi reduzido às atividades de um aluno-colaborador (C11), no intuito de desenvolvermos uma análise mais aprofundada do processo de produção do material didático, desde sua concepção de planejamento até o desenvolvimento da SD, passando pela atividade diagnóstica, plano de ensino, cronograma de atividades e seu relato reflexivo, totalizando 94 páginas.

Nossa escolha do aluno-colaborador se justifica, pelo fato de que, dentre os dezoito colaboradores, oito escolheram trabalhar com o eixo da língua no âmbito da escrita, quatro com a análise linguística e o viés da produção textual, dois optaram pelo eixo da oralidade, três pelo viés literário através da SD de Cosson (2012) e **um pelo eixo da leitura**. Outra razão foi o fato do aluno-colaborador (C11) ter seu desempenho aferido pela maior nota na disciplina *Planejamento e Avaliação*, sem objeções da docente na correção da SD, participação efetiva nas aulas, concessão para a entrevista semiestruturada e possibilidade de acompanhamento no Estágio Supervisionado.

3.4 Instrumentos utilizados na coleta de dados

No desenvolvimento da presente pesquisa, combinamos diferentes instrumentos de coleta de dados, a saber: questionário, observação direta, entrevista semiestruturada e análise documental. Assim, a confrontação dos dados por meio da triangulação nos permitiu a visualização do panorama do fenômeno pesquisado, bem como o contato direto com os dados.

O primeiro instrumento utilizado para análise foram dois questionários (ver anexo B e C) elaborados pela docente com finalidade didática, os quais foram aplicados no início e no término da disciplina *Planejamento e Avaliação*. Os questionários foram disponibilizados, considerando-se que dentre as perguntas nele solicitadas, algumas estavam relacionadas diretamente com o

planejamento didático de LP. Esse instrumento foi importante e necessário para sabermos como os alunos (pré) estagiários concebiam o planejamento no início da disciplina e após o término da mesma.

O questionário inicial (ver Anexo B) elaborado pela docente da disciplina foi aplicado no intuito de conhecer o perfil dos colaboradores, nele cinco aspectos foram levados em consideração na escolha das perguntas, conforme ilustra o quadro 3.

Quadro 3 - Aspectos levantados no primeiro questionário

1) Frequência nas redes sociais;
2) Vínculo empregatício;
3) Experiência com a docência e seu relato;
4) Elaboração ou aplicação de atividade de Língua Portuguesa;
5) Concepção de planejamento de ensino;

Fonte: a autora.

O primeiro aspecto diz respeito ao uso das redes sociais, visto que a docente que ministrou o Componente Curricular *Planejamento e Avaliação*, no período da coleta de dados, fez um grupo de facebook e um e-mail específico para a turma, no intuito de compartilhar informações e atividades referidas à disciplina. O segundo aspecto refere-se ao vínculo empregatício dos colaboradores relacionado com a docência ou não. O terceiro aspecto contemplou a experiência proporcionada através do Curso de Letras correspondendo, por exemplo, aos projetos acadêmicos. O quarto aspecto está associado à experiência em elaborar materiais didáticos como planos de ensino ou exercícios de Língua Portuguesa e sua aplicabilidade. O quinto aspecto do questionário sobre a concepção de planejamento de ensino dos alunos-colaboradores corresponde ao primeiro objetivo desta pesquisa, no qual desenvolvemos uma análise mais

aprofundada na primeira categoria de análise.

Os questionários, de acordo com Goldenberg (2002, p. 88), são instrumentos de coleta de dados que apresentam, dentre outras vantagens, a possibilidade de conceder aos pesquisados mais liberdade em expressar suas opiniões. A utilização desse instrumento demanda menor habilidade de aplicação. Os sujeitos pesquisados não serão pressionados a fornecer uma resposta imediata, pois eles podem refletir com calma antes de fornecerem suas opiniões mais adequadamente.

Embora as observações das aulas na disciplina *Planejamento e Avaliação* tenham sido utilizadas para relatar as impressões dos alunos (pré) estagiários e da docente, elas não eram produzidas no momento da aplicação, mas após esse momento. Devido a isso, foi preciso gravar algumas aulas em áudio para que não se perdessem informações que pudessem ser importantes para este trabalho. É importante salientar que surgiram alguns contratemplos, como por exemplo, não pude acompanhar todas as aulas do semestre, que equivalem a 90 horas. No entanto, esse fato não gerou prejuízo para a pesquisa, pois, conforme Flick (2004, p. 266) *para chegar-se o mais próximo possível da naturalidade da situação, recomenda-se que o uso da tecnologia de gravação restrinja-se à coleta de dados necessária à questão de pesquisa*. Mesmo assim, as observações nos permitiram ter uma visão mais densa de onde foram extraídos os dados de nossa pesquisa, além de ter sido um momento importante para observar o perfil dos alunos-colaboradores no período de 2017.2.

No intuito de melhor compreendermos nossos dados, fizemos uso de uma entrevista semiestrutura que, conforme Trivinõs (1987), o informante tem a possibilidade de discorrer sobre suas experiências, a partir do foco principal proposto pelo pesquisador; ao mesmo tempo em que as perguntas não são totalmente livres, pois há uma preparação, por parte do entrevistador, de alguns questionamentos que vão nortear o diálogo, a fim de detalhar a experiência docente vivenciada pelos entrevistados.

A entrevista ocorreu após a coleta do material didático e a escolha do aluno-colaborador (C11), meses depois do término da

disciplina *Planejamento e Avaliação*, com a finalidade de compreendermos melhor como sua concepção de planejamento mediou a produção de seu material didático. Entramos em contato com o referido colaborador e marcamos o horário (manhã), a data (16 de Novembro de 2018) e o local (UFCG).

Para sua condução, algumas perguntas foram estabelecidas previamente e outras surgiram ao longo da conversa. As perguntas estão dispostas no quadro a seguir:

Quadro 4 - Perguntas contidas no roteiro da entrevista

1) Para você, enquanto estudante do Curso de Licenciatura em Letras, qual é a sua concepção sobre o planejamento de ensino?
2) Qual a sua opinião sobre a disciplina Planejamento e Avaliação? Mencione aspectos positivos e negativos
3) A disciplina trouxe contribuições teórico-metodológica para o planejamento de suas atividades enquanto estagiário? Quais?
4) A disciplina possibilitou condições propícias para a produção de sequência didáticas com foco na leitura?
5) No seu entender, a orientação dada para a produção de sequência didática favoreceu o desenvolvimento da capacidade leitora dos alunos do ensino fundamental II? Justifique.

Fonte: A pesquisadora

Assim, como já mencionado anteriormente, nossa análise será realizada a partir do material didático de um aluno-colaborador (C11) o mesmo que nos concebeu essa entrevista. Um gravador de áudio registrou a entrevista a fim de comparar e/ou acrescentar dados relevantes às informações obtidas por meio do questionário, além de informações sobre o papel da disciplina na formação inicial utilizando-se do procedimento sequência didática. Acredita-se que, pela comparação de respostas fornecidas por diferentes instrumentos, é possível interpretar melhor as opiniões do entrevistado.

A análise documental consistiu em todo material didático

(atividade diagnóstica, plano de ensino, sequências didáticas, relato reflexivo) produzido pelo aluno-colaborador (C11) no Componente Curricular *Planejamento e Avaliação*, tendo como foco o acompanhamento de todo o processo de planejamento de ensino que direcionou os alunos (pré) estagiários para o contato com a sala de aula.

Conforme Moreira (2005), a análise documental consiste em identificar, verificar e apreciar os documentos com uma finalidade específica, e nesse caso, preconiza-se a utilização de uma fonte paralela e simultânea de informação para complementar os dados e permitir a contextualização das informações contidas nos documentos. A análise documental deve extrair um reflexo objetivo da fonte original, permitir a localização, identificação, organização e avaliação das informações contidas no documento, além da contextualização dos fatos em determinados momentos.

Terminada a coleta dos dados, realizamos a triangulação dos mesmos para fazermos a descrição da situação de produção, possibilitando uma visão ampla do processo de planejamento.

3.5 Categorias de análise

Como já foi dito anteriormente, esta pesquisa tem um caráter qualitativo– interpretativo e exploratório. Nesse sentido, para melhor aproveitamento dos dados e para facilitar a sua sistematização, seguiu-se parte dos pressupostos de Bardin (2011, p.47) para análise de conteúdo, que é definida como um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando a obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens. No conjunto de técnicas da análise de conteúdo, a análise por categorias surge como procedimento sistematizado ou metodológico para a compreensão e análise dos significados de determinado dado, permitindo reunir maior número de informações à

custa de uma esquematização e assim correlacionar classes de acontecimentos para ordená-los.

Como nossos dados são constituídos, essencialmente, do material didático (atividade diagnóstica, plano de ensino, SD, relatório de estágio) e com o propósito de atingir os objetivos delineados nas questões de pesquisa, estabelecemos três categorias de análise que são: 1) Concepção(ões) de planejamento de ensino; 2) Materialização da concepção de planejamento na produção de material didático; 3) Planificação de atividades de ensino de leitura no contexto da sequência didática.

Depois de termos descrito a natureza da pesquisa, seu contexto e seus colaboradores, além da sumarização das categorias de análise, passaremos à análise de cada uma delas.

CAPÍTULO IV

CONCEPÇÃO DE PLANEJAMENTO DE ENSINO E PLANIFICAÇÃO DE MATERIAL DIDÁTICO COM FOCO NO ENSINO DE LEITURA

Nesse capítulo, apresentamos a análise de dados, buscando atingir o objetivo geral dessa pesquisa: *Investigar a concepção dos alunos (pré) estagiários do Curso de Letras sobre planejamento de ensino e as implicações de tal concepção na produção de materiais didáticos para o ensino de atividades de leitura*. Está dividido em três seções, organizadas a partir das categorias de análise explicitadas no capítulo III.

Para responder ao objetivo geral por meio destas três categorias de análises, utilizamos as teorias e concepções apresentadas no capítulo I e II desta dissertação, a saber: 1) As teorias sobre trabalho docente; as concepções de planejamento de ensino; 2) As SD como um instrumento do planejamento didático; 3) E, por fim, as abordagens teóricas sobre leitura à luz do ISD.

4.1 Concepção (ões) de planejamento de ensino

Essa categoria de análise refere-se ao nosso primeiro objetivo específico sobre as concepções de planejamento de ensino dos alunos em formação inicial, mediante dois questionários⁶ aplicados aos colaboradores, um no início e outro ao final do semestre letivo, ambos elaborados pela professora da disciplina *Planejamento e Avaliação*, os quais contemplam perguntas a respeito do planejamento, cruciais para a pesquisa e para a formação docente, conforme veremos adiante.

No **primeiro questionário**, além dos dados sobre os perfis dos colaboradores, já discutidos no capítulo II, os quais contemplam a frequência nas redes sociais, o vínculo empregatício dos colaboradores da pesquisa, experiência com a docência e a

⁶ Ver anexo.

elaboração/aplicação de atividades de Língua Portuguesa. As respostas do questionário são provenientes da seguinte proposição: “*Para você, planejar é...*”

Como respostas de um total de dezoito alunos-colaboradores, constatamos que cinco (28%) consideram o planejamento como organização das ações planejadas; cinco (28%) ressaltam o aluno como constituinte do planejamento de línguas; outros cinco (28%) abordam o planejamento como uma ação que está por vir e consideram os imprevistos na ação de planejar; um colaborador (5%) entende o planejamento como uma possibilidade de criar mecanismos favoráveis.

As respostas dadas por cinco colaboradores da pesquisa (C1, C2, C3, C4 e C5) acerca do que seja planejamento nos mostram, entre outros aspectos, que este é concebido como **organização das ações planejadas, delimitação de objetivos, metas a serem alcançadas** na pretensão de garantir a eficiência e eficácia de uma ação educativa. Para um maior detalhamento, vejamos as respostas dos discentes a seguir:

*C1: É algo essencial para dar uma aula excelente. Acho que **planejar é amar o seu trabalho e o seu aluno.***

*C2: **Organizar ações e atividades** para atender determinadas necessidades e objetivos.*

*C3: Traçar o caminho para alcançar o **objetivo almejado.***

*C4: Traçar uma rota antes de poder tomar o caminho. Planejar é essencial, pois torna os **planos de ação** mais completos.*

*C5: Uma elaboração antecipada daquilo que pretendo fazer, o planejamento anda atrelado à **organização**, na tentativa de fazer com que aquilo que planejo tenha um resultado efetivo.*

Embora percebamos que na concepção dos alunos (pré)

estagiários, os aspectos sobre os objetivos, as ações e as metas estejam presentes, o colaborador C1, mesmo afirmando que o planejamento é essencial para realizar ações, considerando-o como um ato de amor ao trabalho e ao aluno, a nosso ver, a sua definição é muito abrangente porque a afetividade (o que não significa só amor) é necessária para a construção de um espaço interacional adequado que gere conhecimentos, mas, por si só, não garante a aprendizagem do aluno, não substitui a instrução. Essa abrangência talvez seja fruto do senso comum e de um respaldo epistemológico um tanto limitado. Entendemos que por ser uma concepção de planejamento inicial, a partir de seus conhecimentos adquiridos ao longo do Curso de Letras, o colaborador ainda não compreendeu as dimensões técnicas, sócio-política, pedagógica do ato de planejar.

A nosso ver, o aluno do Curso de Letras (C1) precisa compreender que planejar significa possuir uma boa capacidade de antecipar o que será trabalhado, atrelando meios e fins para alcançar os objetivos desejados, e assim, tendo o suporte necessário para a retroalimentação da prática diária (BAZARIM, 2019).

Os colaboradores C2, C3, C4 e C5 mencionam o ato de planejar como o anseio de alcançar objetivos, tal como discute Libâneo (1994) que para obter bons resultados em um planejamento de ensino é necessário o estabelecimento de objetivos. Assim, o planejamento pode ser compreendido como organizador de ações, de ideias e informações necessárias para o contexto escolar e para a concretização dessas ações, sendo pertinente o estabelecimento de objetivos.

Nesse sentido, entendemos que os referidos colaboradores (C2, C3, C4 e C5) estão no caminho certo para planejarem suas atividades de ensino no Estágio e posteriormente na prática docente.

Outro resultado relevante que obtivemos através das afirmações dos colaboradores (C7, C8, C9, C10 e C11) diz respeito à consideração do **aluno** enquanto elemento importante no planejamento de ensino. Os trechos a seguir ilustram esta concepção:

*C7: Pensar no perfil **dos alunos** e a partir disso elaborar atividades.*

*C8: Pensar nas dificuldades **dos alunos** e tentar alcançar formas de ajuda-los.*

*C9: Pensar **no aluno** e na realidade em que ele está inserido, direcionando o ensino para aquela turma e facilitando o aprendizado dos alunos, como também a ministração da aula do professor.*

*C10: Organizar atividades e conteúdos com **foco no seu alunado.***

*C11: Pensar a produção e posterior execução de uma sequência de atividades para possibilitar a construção de conhecimentos **dos alunos***

As afirmações acima, a nosso ver, são relevantes pelo fato de apontarem um planejamento condizente com a realidade dos alunos, o qual deve ser adequado às suas necessidades sociais e culturais, atendendo aos seus interesses; e sendo válidos para o ensino e para aprendizagem do aluno, uma vez que aponta uma ação flexível, passível de reformulação.

Percebemos, com base nas respostas dos colaboradores, acima mencionados, que o planejamento de ensino de Língua Portuguesa deve ser uma ação dialógica coerente com a necessidade dos alunos, o que nos proporciona outras realizações, como, por exemplo, a metodologia a ser aplicada, os objetivos, os conteúdos, a avaliação do aluno e do professor.

Outros cinco colaboradores (C12, C13, C14, C15 e C16) mencionaram o ato de planejar como **uma ação que estar por vir e que considera imprevistos, situações inesperadas**, conforme veremos nas afirmações a seguir:

*C12: Pensar como pode ser realizado algum evento, no caso, a aula, para tentar fazê-la da melhor forma possível e estar pronto **para imprevistos.***

*C13: Planejar é se preparar para o esperado e **inesperado** também. É ter como foco mais de um plano, situações ou acontecimento.*

*C14: Organizar o que será feito de acordo com o esperado, levando em consideração diferentes **possibilidades de erro**.*

*C15: É o primeiro passo para alcançar a excelência em alguma coisa. É pensar como agir, pensar nos **possíveis imprevistos**, mas, sobretudo estar preparada.*

*C16: Planejar é buscar ter a noção do que estar por vir, se **preparando e se qualificando para lidar com alguma situação meta** ou desafio.*

Esse aspecto observado nas afirmações acima remete para a complexidade do contexto de sala de aula, onde múltiplos acontecimentos como o planejado, o pré-estabelecido e os imprevistos integram o mesmo processo. Esse panorama da complexidade (re) afirma que os docentes encontram na sala de aula inúmeras situações que não poderia imaginar. Assim sendo, o conhecimento é construído pela diversidade dessas situações que acontecem no processo de ensino-aprendizagem e se dar através da reflexão *na* ação e reflexão *sobre* a ação por parte do professor, visto que a educação não é um processo cujos resultados podem ser pré- definidos, determinados ou pré-escolhidos, como se fossem produtos decorrentes de uma ação puramente mecânica e impensável (MENEGOLLA e SANT' ANNA, 2014, p. 23).

Desse modo, quando um professor não tem compreensão do seu trabalho na complexidade, que envolve desde uma carga teórica necessária atrelada ao contexto no qual está inserido, ele pode se ver à mercê de modelos de planejamentos prontos, impossibilitando um trabalho significativo e transformador.

Diferentemente das concepções acima apresentadas, C16 concebe planejamento como sendo “*a possibilidade de criar mecanismos favoráveis ao ensino e aprendizagem*”, uma visão relevante, porém muito ampla, visto que não explicita quais são os mecanismos de ensino nem direciona para um planejamento didático com vistas a analisar, refletir, selecionar, estruturar a organização de ações e que permita a consecução de objetivos de ensino-

aprendizagem, como também de conteúdos, a partir da escolha de estratégias metodológicas e formas de avaliação.

Feita essa discussão sobre as respostas dos colaboradores no primeiro questionário, passaremos a análise do **segundo questionário**, o qual foi aplicado ao final da disciplina *Planejamento e Avaliação*, com o objetivo de ter um *feedback*⁷ dos conceitos apreendidos e uma avaliação sobre os aspectos positivos e negativos apresentados ao longo do semestre. Dentre as questões do questionário que se fizeram pertinentes para a pesquisa, temos: *Para você, planejar atividades para o ensino de Língua Portuguesa é?*

Como resultados, constatamos que dos dezoito colaboradores, seis (31%) afirmaram que é relevante considerar o conhecimento prévio dos **alunos**; três (16%) focaram a relevância de considerar a necessidade dos **alunos** para um ensino produtivo de línguas; três (16%) focaram o planejamento como contribuinte para a aprendizagem dos **alunos**; um colaborador (5%) considera o ato de planejar como apaixonante; um outro (5%) responde de forma abrangente, considerando-o como um processo contínuo; e outros quatro colaboradores (27%) apresentam em suas respostas vagueza teórica e abrangência.

Ao analisar as afirmações mencionadas pelos colaboradores, percebemos que doze colaboradores (63%) mencionam o planejamento mesmo que subjetivamente relacionado com a Didática das Línguas, possui como foco seus sujeitos aprendizes, nesse caso específico, **os alunos**. Segundo Dolz (2014), o planejamento, nessa perspectiva, se preocupa com maneiras de criar condições para uma aprendizagem significativa e contextualizada, que leve em 'consideração às peculiaridades e especificidades dos alunos. Para efeito de clareza, apresentamos a seguir alguns dizeres (C1, C2, C3, C4, C5, C6, C7, e C8) que demonstram tal indicador:

⁷ O *feedback* é um elemento básico no planejamento de ensino. Através dele pode-se perceber se os objetivos foram ou não atingidos, podendo assim elaborar várias hipóteses a respeito do que realmente ocorreu ou que está ocorrendo, provocando no professor a necessidade de replanejar suas aulas (TURRA, 1992).

*C1: Pensar em atividades que facilitem o aprendizado dos **alunos** e executa-las, tendo em vista sempre o melhor para eles.*

*C2: É organizar e pensar formas que possam dar ao **aluno** melhores condições de aprendizagem.*

*C3: É construir um plano que vise contribuir ao máximo para os aprendizados úteis ao **aluno**.*

C4: Partir das necessidades do aluno, proporcionando-o um ensino-aprendizagem interativo e construtivo.

*C5: Pensar, repensar, estudar as dificuldades dos **alunos** para assim preparar aulas e atividades que irão suprir necessidades.*

*C6: Planejar atividades de LP é articular meios de, conhecendo a realidade em que o professor e os **alunos** estão para produzir sequências de atividades que contemplem suas necessidades.*

*C7: Ir avaliando as dificuldades dos **alunos**, para assim, poder solucioná-los.*

*C8: A partir de uma atividade diagnóstica, saber as dificuldades dos meus **alunos** e elaborar atividades para construir um saber sobre o assunto.*

As respostas acima apresentadas apontam para um planejamento produtivo, uma vez que contempla, o contexto situacional, a aprendizagem e as necessidades dos alunos.

Por exemplo, os colaboradores ao mencionarem um planejamento a partir das necessidades dos alunos, já apontam uma intencionalidade do ensino que é outro aspecto importante. Por exemplo, ao articular o ensino com a atividade diagnóstica, que visa diagnosticar as atividades dos alunos para saná-las, percebe-se um caminho viável para uma aprendizagem satisfatória.

Outro resultado levantado nas afirmações em relação à visão dos alunos-colaboradores (C9, C10, C11, C12, C13, C14 e C15) sobre planejamento foi o fato de algumas respostas não contemplarem concepções claras e consistentes sobre o ato de planejar no ensino de Línguas, conforme veremos a seguir:

C9: É buscar sucesso no que faz e tentar contribuir também para o sucesso do aluno.

C10: 1º estressante. 2º apaixonante. 3º interessante (você se apega ao produzido).

C11: Importante e necessário, é preciso ser um profissional organizado e prevenido.

C12: Primeiro, um prazer, e segundo, pensar no que o aluno sabe, não sabe e o que é capaz de aprender.

C13: Trabalhoso, mas muito gratificante e importante para a prática em sala de aula.

C14: Necessário, na medida que auxilia no andamento do processo de ensino.

C15: Pensar aquilo que é necessário à aprendizagem escolar, dentro de um determinado contexto.

Através de tais respostas, percebemos certa ausência de marcas de aportes teóricos por parte de alguns dos colaboradores em relação à concepção de planejamento de ensino mesmo após terem cursado a disciplina *Planejamento e Avaliação*. Tais concepções se distanciam, a nosso ver, da concepção de planejamento à luz de novas teorias como, por exemplo, a dos paradigmas emergentes e das didáticas das línguas, que propõem para o ensino de línguas uma visão crítica, reflexiva e transformadora, abordando o planejamento sob o viés pedagógico, visto que nas práticas de ensino ele deveria se fazer presente não apenas no início, mas sim, no percurso. Pois, o professor juntamente com seus alunos precisa acompanhar o processo, verificando as possibilidades e os limites do que foi previsto e (re) planejando quando se fizer necessário.

Os resultados referentes ao segundo questionário (no final da disciplina *Planejamento e Avaliação*) chamam a nossa atenção porque os colaboradores tiveram a oportunidade, no decorrer da referida disciplina, de discutir conteúdos relevantes, a exemplo de textos como “*A prática educativa: como ensinar*” de Antônio Zabala (2010); “*Por que planejar? Como planejar?*” de Maximiliano Menegola (2014); “*Modelização Didática e Planejamento: duas práticas esquecidas do*

professor?” de Roxane Rojo (2001), o que, a nosso ver, dariam subsídios teóricos e até mesmo práticos sobre a ação de planejar, e mesmo assim, ainda, apresentaram uma inconsistência teórica em suas concepções. Podemos inferir que parte dos colaboradores não se apropriaram das concepções teóricas discutidas na disciplina *Planejamento e Avaliação*, apresentando, a nosso ver, concepções mais voltadas para o senso comum, e isso nos levanta questionamentos sobre como planejar sem ter uma concepção clara do que isso significa.

Sob esse viés, os dados do segundo questionário confirmam que a concepção inicial de planejamento dos alunos-colaboradores apresentada no primeiro questionário pouco foi modificada, se aproximando de respostas do primeiro questionário como, por exemplo, a resposta dada por C16 *“planejamento como sendo a possibilidade de criar mecanismos favoráveis ao ensino e aprendizagem”*. Desta forma, percebemos que alguns não conseguiram fazer menção às teorias desenvolvidas ao longo do Componente Curricular, nem desenvolveram em suas respostas concepções de planejamento que englobem as condições objetivas e subjetivas em que o processo de planejamento de ensino acontece. Nesse sentido, compreendemos que o planejamento não garante um bom desempenho por si só, mas é preciso que ele venha acompanhado de conhecimentos teóricos e de experiência prática. Em outros termos, para um planejamento didático adequado, o professor necessita de embasamento teórico ou uma concepção que norteie a sua ação pedagógica, o que por sua vez lhe motivará e dará sentido à sua prática docente.

Entendemos que os alunos-colaboradores tiveram a oportunidade de experimentar, com a mediação da docente da disciplina *Planejamento e Avaliação*, a construção, a aplicação, a correção e a apresentação de materiais didáticos, os quais analisamos na próxima categoria de análise. Dessa forma, o planejamento no referido Componente Curricular *foi transformado em conteúdos primordialmente procedimentais através de metodologias teórico-metodológicas que transcenderam a concepção de prática como saber*

sobre prática.

Com isso, compreendemos que a necessidade do planejamento na formação de futuros professores se justifica exatamente pela complexidade da ação educativa e relaciona-se ao seu caráter intencional, à vontade do sujeito de interferir na realidade e mudá-la. Planejamento não é apenas tentar antever uma ação que não pode ser totalmente antevista, porque é uma ação complexa onde estão em jogo diversos elementos, tais como objetivos, metodologia, contexto de ensino, intencionalidade, de se organizar e de tentar organizar esta ação complexa, indo além das concepções apresentadas por alguns alunos-colaboradores.

4.2 Materialização da concepção de planejamento na produção de material didático

Nesta segunda categoria ao considerarmos a grande quantidade de dados gerados na pesquisa, do questionário à sequência didática, fizemos um recorte de um único aluno-colaborador (C11), como já explicitado no capítulo metodológico.

Para tanto, analisamos a relação que há entre a concepção de planejamento do aluno-colaborador, presente no **primeiro questionário**⁸ (*Pensar a produção e posterior execução de uma sequência de atividades para possibilitar a construção de conhecimentos dos alunos*), na **entrevista** (*Organização didática de atividades desenvolvidas com objetivo específico que deve ser definido a priori e a partir da realidade dos alunos para buscar resultados que sanem esses problemas detectados*) e no **relato reflexivo** do Estágio Supervisionado (*Partimos da concepção de que planejar é a atividade intencional pela qual se projetam fins e se estabelecem meios para atingi-los e que, por tal, é uma decisão a ser tomada conjuntamente*), e o **material didático** (atividade diagnóstica,

⁸ Consideramos apenas a concepção de planejamento do primeiro questionário, pois como o segundo teve um objetivo fazer um *feedback* da disciplina *Planejamento e Avaliação* possuindo um caráter avaliativo, os alunos-colaboradores não se identificaram.

plano de ensino, cronograma de atividades, sequência didática, relato reflexivo) produzido por ele, desenvolvidos no contexto da disciplina *Planejamento e Avaliação* e na sala de aula onde foi realizada sua prática do Estágio Supervisionado.

O material didático produzido foi sobre o gênero textual “*Crônica*” para ser aplicado em uma turma de nono ano do Ensino Fundamental II, de uma escola, pertencente à rede pública estadual da Paraíba, localizada no município de Campina Grande-PB. Assim, no contexto de produção desse material didático, sua construção é mais do que um produto final através do qual os alunos em formação obterão uma nota, mas sim, sua produção se torna o porquê da abordagem de todos os saberes de referência durante o semestre na disciplina “*Planejamento e Avaliação*”.

4.2.1 ATIVIDADE DIAGNÓSTICA

Considerando que o aluno-colaborador (C11) concebe planejamento como “*uma atividade que se projetam fins e se estabelecem meios para atingi-los e que, por tal, é uma decisão a ser tomada conjuntamente (trecho da entrevista)*”, analisaremos a materialização de tal concepção no conjunto de material didático produzido por ele (da atividade diagnóstica ao relato reflexivo de Estágio Supervisionado).

O primeiro material didático produzido pelo aluno-colaborador na disciplina *Planejamento e Avaliação* foi a atividade diagnóstica. Ressaltamos, então, que o ato de planejar deve ir das necessidades e urgências que surgem a partir de uma sondagem sobre a realidade. Essa sondagem, a qual nesta pesquisa, chamamos de atividade diagnóstica é a primeira etapa para o processo de planejamento de atividades didáticas. Ela possibilita dados para que possamos planejar 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 referida disciplina, tal atividade diagnóstica foi elaborada e aplicada em concordância com a concepção de sondagem de

Menegolla e Sant'Anna (2014), com o objetivo de observar a competência leitora de uma turma de nono ano do Ensino Fundamental. 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 escrita, pois os alunos (pré) estagiários constroem e aplicam o instrumento, geralmente, para/na mesma turma em que realizaram a observação no terceiro período letivo⁹ e, posteriormente à racionalização de seus resultados, elaboraram um plano de ensino e uma sequência didática focalizando atividades que pretendem superar as dificuldades dos alunos.

A atividade diagnóstica foi realizada sobre a crônica “A foto” de Luís Fernando Veríssimo, contemplando dez perguntas discursivas relacionadas ao texto, conforme veremos a seguir:

Quadro 5 - Atividade Diagnóstica elaborada pelo aluno-colaborador (C11)

<p style="text-align: center;">Atividade Diagnóstica de Língua Portuguesa</p> <p><i>Primeiro, preciso que você leia silenciosamente e com muita atenção o texto abaixo:</i></p> <p style="text-align: center;">A Foto</p> <p style="text-align: right;"><i>Luís Fernando Veríssimo</i></p> <p>Foi numa festa de família, dessas de fim de ano. Já que o bisavô estava morre não morre, decidiram tirar uma fotografia de toda a família reunida, talvez pela última vez. A bisa e o bisa sentados, filhos, filhas, noras, genros e netos em volta, bisnetos na frente, esparramados pelo chão. Castelo, o dono da câmara, comandou a pose, depois tirou o olho do visor e ofereceu a câmara a quem ia tirar a fotografia. Mas quem ia tirar a fotografia?</p> <p>- Tira você mesmo, ué.</p> <p>- Ah, é? E eu não saio na foto?</p> <p>O Castelo era o genro mais velho. O primeiro genro. O que sustentava os velhos. Tinha que estar na fotografia.</p>
--

⁹ No terceiro período, os alunos em formação cursam a disciplina “Paradigmas de Ensino”, a qual está também inserida no eixo docente, visando, desde o início do Curso, delinear o perfil do professor de português e literatura brasileira, introduzir o Projeto Pedagógico Curso de Licenciatura em Letras: Língua Portuguesa no contexto educacional em que se dá a prática de ensino de língua materna e sua literatura e de língua estrangeira, bem como iniciá-lo na observação e avaliação do planejamento e da prática de ensino, a partir do acompanhamento de situações reais, sejam no âmbito da própria Universidade ou no campo efetivo da sua futura atuação profissional (UAL, 2011).

- Tiro eu - disse o marido da Bitinha.

- Você fica aqui - comandou a Bitinha.

Havia uma certa resistência ao marido da Bitinha na família. A Bitinha, orgulhosa, insistia para que o marido reagisse. "Não deixa eles te humilharem, Mário Cesar", dizia sempre. O Mário Cesar ficou firme onde estava, do lado da mulher. A própria Bitinha fez a sugestão maldosa:

- Acho que quem deve tirar é o Dudu...

O Dudu era o filho mais novo de Andradina, uma das noras, casada com o Luiz Olavo. Havia a suspeita, nunca claramente anunciada, de que não fosse filho do Luiz Olavo.

O Dudu se prontificou a tirar a fotografia, mas a Andradina segurou o filho.

- Só faltava essa, o Dudu não sair. E agora?

- Pô, Castelo. Você disse que essa câmara só faltava falar. E não tem nem *timer*!

O Castelo impávido. Tinham ciúmes dele. Porque ele tinha um Santana do ano. Porque comprara a câmara num *duty free* da Europa. Aliás, o apelido dele entre os outros era "Dutifri", mas ele não sabia.

- Revezamento - sugeriu alguém. - Cada genro bate uma foto em que ele não aparece, e...

A ideia foi sepultada em protestos. Tinha que ser toda a família reunida em volta da bisa. Foi quando o próprio bisa se ergueu, caminhou decididamente até o Castelo e arrancou a câmara da sua mão.

- Dá aqui.

- Mas seu Domício...

- Vai pra lá e fica quieto.

- Papai, o senhor tem que sair na foto. Senão não tem sentido!

- Eu fico implícito - disse o velho, já com o olho no visor.

E antes que houvesse mais protestos, acionou a câmara, tirou a foto e foi dormir.

Disponível em: <<http://www.portallos.com.br/2008/11/30/cronicas-verissimo-a-foto/>>.

Acesso em: 09 mar. 2018.

Espero que tenha gostado da leitura! A partir de agora, você responderá a algumas perguntas sobre o texto. Para que você esteja mais preparado para responder adequadamente às questões, é recomendável que você releia o texto.

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?

Fonte: Acervo da autora

A atividade diagnóstica acima apresentada, elaborada pelo aluno-colaborador (C11), pretendia 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) e identifica informações explícitas no texto (questões 1, 2, 5, 6, 7, 8), bem como os conhecimentos sobre a classe dos adjetivos e sua respectiva função (questões 3, 4), além das questões (9,10) sobre a compreensão global do texto, assimilação de novos conhecimentos e apreciação valorativa do aluno.

Assim, essa atividade possibilitou, posteriormente a elaboração da SD entendida como *“uma sequência de módulos de ensino, organizadas conjuntamente para melhorarem uma determinada prática de linguagem”* (BARROS, 2014, p. 46), de forma que esta se adeque às necessidades apresentadas pelos alunos, em busca de proporcionar uma ação organizada e apropriada à realidade escolar.

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. Nesse sentido, acreditamos que planejar sem a participação

direta dos que vão sofrer a ação ou sem considerar o contexto em que esse planejamento será aplicado é desrespeitar as individualidades, as diferenças e as características dos sujeitos, e é ainda desconsiderar a característica instável e dinâmica de um planejamento.

Para tanto, conforme Bazarim (2019), acredita-se 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 acima apresenta avanços em relação a muitas atividades de leitura, que focam apenas a decodificação de palavras expressas na superfície do texto, solicitando do aprendiz apenas o óbvio. Na atividade em análise, o aluno-colaborador explora as questões de leitura objetivas como, por exemplo, “*Qual o clímax (momento de maior tensão da narrativa, onde o leitor foca mais atenção) nesse texto? Traga trechos retirados do texto*”; questões inferenciais “*O que você achou da atitude do bisavô Domício de ele próprio ir tirar a foto? A foto saiu com o propósito inicial? Justifique*”; até questões subjetivas, “*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 mais crítico e/ou reflexivo. A crônica A FOTO provoca riso ou reflexão nos leitores? Por quê?*”.

Revela, assim, uma perspectiva de leitura em que o leitor seja um sujeito ativo no processo de compreensão textual, sendo tratada “como interação, como um processo que presume encontro, responsabilidade mútua, inferências, levantamento de hipóteses, conhecimento prévio, senso crítico, etc” (ALVES, 2011).

Entendemos que a atividade diagnóstica apresentada pelo aluno-colaborador (C11) correlaciona-se diretamente com a concepção de planejamento presente na entrevista “*Planejar é uma organização didática de atividades desenvolvidas com objetivo específico que deve ser definido a priori e a partir da realidade dos alunos para buscar resultados que sanem esses problemas*

detectados”, uma vez que considera a realidade dos alunos no planejamento das atividades didáticas.

4.2.2 PLANO DE ENSINO

O segundo material produzido pelo aluno-colaborador (C11), na disciplina *Planejamento e Avaliação*, foi o plano de ensino. Segundo Menegolla e Sant’Anna (2014), os planos de ensino são os meios para dinamizar a educação e o ensino, numa realidade escolar bem concreta, através do processo de ensino. Por sua vez, os autores mencionam que ao se planejar é necessário seguir uma ordem para um melhor entendimento de suas etapas; quais sejam: conhecimento da realidade do aluno, do professor, da escola e da comunidade; definição dos objetivos dos alunos e dos professores; delimitação dos conteúdos mais significativos para atingir os objetivos; escolha dos melhores procedimentos e técnicas de ensino; seleção dos possíveis e melhores recursos humanos e materiais; estabelecimento dos melhores processos de avaliação, assim como as melhores técnicas e instrumentos.

Vejamos a seguir o plano de ensino produzido pelo aluno-colaborador (C11):

Quadro 6 - Plano de ensino elaborado pelo aluno-colaborador (C11)

Plano de Ensino
Justificativa A partir dos resultados obtidos em atividade diagnóstica realizada com a turma, observamos que esta apresenta algumas dificuldades em utilizar algumas estratégias- principalmente inferência- para realizar a leitura do gênero crônica e, certamente de outros gêneros textuais.
Objetivo geral: Levar o aluno a desenvolver habilidades necessárias para a leitura do gênero textual crônica.
Objetivos específicos: <ul style="list-style-type: none">❖ Reconhecer o gênero textual crônica;❖ Desenvolver estratégias de leitura (hipóteses, conhecimento de mundo, localização de informações, comparação de informações, inferências) para o

gênero;

- ❖ Identificar os elementos da narrativa no gênero;
- ❖ Analisar os efeitos de sentido do adjetivo como caracterizador de personagens e espaços da crônica.

Conteúdos:

➤ *Conceituais:*

- ❖ Gênero textual crônica: Definição; Características.
- ❖ Elementos da narrativa:
 - ✓ Enredo: Situação inicial; Complicação ou conflito gerador; Clímax; Desfecho.
 - ✓ Personagens;
 - ✓ Narrador;
 - ✓ Espaço;
 - ✓ Tempo.
- ❖ Adjetivos e locuções adjetivas;
- ❖ Concordância nominal.

➤ *Procedimentais:*

- ❖ Estratégias de leitura: Levantamento de hipóteses; Ativação de conhecimentos de mundo; Localização de informações; Comparação de informações; Inferências.

➤ *Atitudinais:*

- ❖ Respeito; Colaboração; Cumprimento de regras estabelecidas coletivamente.

Procedimentos:

- ❖ Aulas expositivo-dialogadas; Leitura compartilhada de crônicas; Dinâmicas; Seminários; Atividades de interpretação textual.

Recursos didáticos:

- ❖ Quadro; Pincel; Datashow; Rolo de barbante; Crônicas, atividades e apostilas xerocopiadas.

Avaliação:

A avaliação acontecerá de forma contínua, buscando acompanhar todo o processo de aprendizagem dos alunos. Consistirá em:

1ª nota = 10.0

- ❖ Observação de aspectos atitudinais, assiduidade, pontualidade: aspectos atitudinais (respeito e colaboração para com o próximo, cumprimento das regras de convivência) = 5.0; assiduidade = 2.5; pontualidade = 2.5.

2ª nota = 10.0

- ❖ Participação nas atividades escritas e orais. As atividades terão pesos variados, conforme a seguir:
- ❖ *2ª atividade:* Participação 1,0
- ❖ *3ª atividade:* participação + realização: 0,5+0,5=1,0
- ❖ *5ª atividade:* participação + realização: 0,5+0,5=1,0
- ❖ *7ª atividade:* Participação 1,0
- ❖ *8ª atividade:* avaliação (ver tabela na atividade) 5,0
- ❖ *9ª atividade:* realização: 1,0

Em relação ao plano de ensino acima, observamos a articulação entre os resultados da atividade diagnóstica e o planejamento das atividades de ensino apresentados na justificativa, contemplando objetivos claros e bem delineados, explanando o que se quer alcançar, conteúdos significativos para os alunos relacionados com suas necessidades mediante o trabalho com o gênero e de acordo com o período escolar. Em seguida, a seleção dos procedimentos para a realização dos objetivos propostos. Posteriormente, a seleção e organização dos recursos didáticos, os quais compreende “o conjunto de meios materiais e humanos que auxiliam o professor e o aluno na interação do processo ensino-aprendizagem” (MENEGOLLA; SANT’ANNA, 2014, p. 90). Por fim, a avaliação contínua alinhada aos objetivos de aprendizagem, com participação efetiva nas aulas, trabalhos individuais e coletivos, entrega das atividades e comportamento.

Dessa forma, reconhecemos a importância desse plano de ensino no planejamento didático, visto que ele se faz relevante ao abranger a definição e as características composicionais do gênero crônica, os elementos da narrativa, as estratégias de leitura, os aspectos linguísticos através dos adjetivos e da concordância nominal.

Menegolla e Sant’Anna (2014, p. 64) discutem características de um plano de ensino, a saber: objetividade e realismo, utilidade, funcionalidade, simplicidade e flexibilidade. Assim, no que diz respeito a essas características no plano de ensino em análise é possível observarmos objetividade e realismo por apresentar um objetivo geral conciso, que vai de acordo com as reais e alcançáveis dificuldades do alunado. Apresenta características de funcionalidade por considerar a realidade do professor e do aluno, atuando nas dificuldades mais pertinentes (como consta na justificativa). É considerado um planejamento simples a partir da listagem dos

conteúdos, dos recursos e da avaliação, que leva em conta a realidade escolar e não há elementos de muita complexidade, impossíveis de serem alcançados. Embora não haja marcas explícitas de flexibilidade, essa característica pode ocorrer durante a execução do plano, de acordo com as mudanças e ajustes que forem necessários. A utilidade perpassa todo o plano, pois apresenta princípios norteadores para a vida dessas pessoas, que passarão a utilizar em seu cotidiano os conhecimentos adquiridos, sejam eles de (re) conhecimento do gênero a valores humanos.

Porém, apesar da sua grande importância, alguns professores dizem não precisar elaborá-lo, pois devido à própria experiência já têm tudo “pronto de cabeça”, outros optam por aulas improvisadas, desenvolvendo atividades desorganizadas e descontextualizadas. Essa falta de comprometimento com o planejamento didático leva o professor a uma aula com atividades escolhidas sem intencionalidades pedagógicas concisas, que não constituem significado para a aprendizagem dos alunos.

Entretanto, enquanto professores, devemos saber que o planejamento das atividades é necessário para se evitar a improvisação, já que a própria dinâmica da aula e a complexidade dos processos grupais de ensino/aprendizagem exigem que o professor disponha previamente de um leque amplo de atividades, que o ajudem a resolver os diferentes problemas que a prática educativa coloca (ZABALA, 1994, p.93).

Nessa perspectiva, temos a ciência de que uma aula ministrada com um plano bem elaborado de acordo com as necessidades dos alunos promove uma maior participação dos alunos durante as aulas e, conseqüentemente, uma melhor aprendizagem. O professor ao adentrar na sala realiza um trabalho significativo, baseado em seu plano de aula que não deve estar fora da realidade dos alunos.

Portanto, entendemos que o plano de ensino apresentado pelo aluno-colaborador (C11) correlaciona-se diretamente com a concepção de planejamento presente no relato reflexivo “*Planejar é a atividade intencional para a qual se estabelecem fins e se estabelecem meios para atingi-los*”, uma vez que considera

elementos como objetivos, conteúdos, metodologia, recursos didáticos e avaliação, na intenção de alcançar êxito no planejamento das atividades didáticas relacionado ao contexto em que se encontra inserido.

4.2.3 CRONOGRAMA DE ATIVIDADES

O terceiro material didático elaborado pelo aluno-colaborador (C11) foi o cronograma de atividades, o qual apontou e norteou o desenvolvimento da sequência didática, sendo um elemento importante no planejamento didático. Vejamos sua descrição:

Quadro 7 - Cronograma de atividades elaborado pelo aluno-colaborador

ATIVIDADE	METODOLOGIA	OBJETIVOS
1ª	Atividade diagnóstica com o gênero textual crônica. (duração: 2 aulas)	<ul style="list-style-type: none"> • Avaliar os conhecimentos dos alunos na leitura do gênero textual crônica; • Avaliar os conhecimentos dos alunos sobre a função dos adjetivos no sentido do texto; • Observar aspectos a serem intervencionados.
2ª	Dinâmica para apresentação e para estabelecimento das regras de convivência. (duração: 2 aulas)	<ul style="list-style-type: none"> • Possibilitar a interação entre a turma; • Refletir sobre aspectos atitudinais essenciais para o bom convívio e a harmonia em sala de aula; • Estabelecer coletivamente regras de convivência.
3ª	Leitura compartilhada de crônica e encaminhamento de atividade de interpretação extraclasse. (duração: 3 aulas – leitura + correção da atividade)	<ul style="list-style-type: none"> • Compartilhar sentidos e sensações extraídos a partir da leitura; • Desenvolver estratégias de leitura; • Observar alguns aspectos característicos do gênero; • Analisar caracterização de personagens e/ou espaços por meio de adjetivos.
4ª	Aula expositiva-dialogada sobre estrutura e elementos	<ul style="list-style-type: none"> • Aprofundar o conhecimento dos alunos sobre os elementos da narrativa; • Desenvolver a percepção dos movimentos da narrativa; • Identificar os elementos que compõem a narrativa;

	da narrativa na crônica. (duração: 3 aulas)	<ul style="list-style-type: none"> • Observar e analisar a contribuição dos elementos para a construção da narrativa.
5ª	Leitura compartilhada de crônica e atividade em sala. (duração: 4 aulas – leitura + resolução da atividade + correção da atividade)	<ul style="list-style-type: none"> • Compartilhar sentidos e sensações extraídos a partir da leitura; • Desenvolver estratégias de leitura; • Observar alguns aspectos característicos do gênero.
6ª	Aula expositiva-dialogada sobre uso de adjetivos e concordância nominal no texto. (duração: 4 aulas)	<ul style="list-style-type: none"> • Aprofundar o conhecimento dos alunos sobre a classe de palavras <i>adjetivo</i> (e a locução adjetiva); • Desenvolver a percepção dos efeitos de sentidos no uso de adjetivos e de locuções adjetivas; • Identificar a flexão dos adjetivos; • Observar e analisar a concordância nominal entre os termos da oração.
7ª	Leitura compartilhada de crônica (duração: 2 aulas)	<ul style="list-style-type: none"> • Compartilhar sentidos e sensações extraídos a partir da leitura; • Desenvolver estratégias de leitura; • Observar e analisar os elementos da narrativa; • Refletir sobre aspectos atitudinais.
8ª	Seminário em grupo para apresentação da leitura de crônicas. (duração: 5 aulas – 1 grupo por aula)	<ul style="list-style-type: none"> • Desenvolver o trabalho em grupo; • Aprofundar, a partir da realização do seminário, aspectos da oralidade; • Avaliar a assimilação dos alunos sobre os elementos da narrativa; • Avaliar a leitura dos alunos das respectivas crônicas.
9ª	Atividade de revisão sobre adjetivos e concordância nominal. (3 aulas – resolução da atividade + correção da atividade)	<ul style="list-style-type: none"> • Observar e analisar o uso de adjetivos e locuções adjetivas; • Observar e analisar os efeitos de sentido dos usos de adjetivos e locuções adjetivas; • Observar e analisar a concordância nominal entre os termos da oração.
10ª	Prova escrita. (duração: 2 aulas)	<ul style="list-style-type: none"> • Avaliar o avanço do aluno a partir dos conteúdos estudados.

Fonte: acervo da autora.

A partir desse cronograma de atividades, percebemos entre outros aspectos, quatro pontos relevantes. O primeiro trata da sua configuração, como instrumento que favoreceu a produção da SD pelo aluno-colaborador (C11), em seu planejamento de ensino, o qual

ele inicia com uma atividade diagnóstica, que lhe possibilitou informações sobre os conhecimentos prévios da turma a respeito do gênero e de lacunas sobre os conhecimentos linguísticos a serem trabalhados.

Então se faz notório perceber uma apropriação de conhecimentos teóricos que embasaram, posteriormente a produção da SD por parte do colaborador (C11), a partir, por exemplo, dessa configuração, conforme os moldes brasileiros, que segundo Barros (2014), requer planejamento, diagnósticos iniciais, 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. Dessa forma, compreendemos que, ao utilizar essa ferramenta didática, houve uma apropriação não somente de sua estrutura de base, mas, sobretudo de sua dinâmica de funcionamento.

O segundo ponto mostra a relevância do trabalho com a leitura como andaime, que não foi usada como pretexto para trabalhar os outros eixos da língua, mas sim, de forma dialógica, interativa, complexa na produção de sentidos, de modo a exigir dos alunos estratégias de leitura envolvendo levantamento de hipóteses, inferências, ativação de conhecimentos prévios, comparação de informações.

Nesta perspectiva e sob o viés do Interacionismo Sociodiscursivo (BRONCKART, 1999; BARBOSA, 2016), uma aula de leitura não deve ser simplesmente para decifrar códigos de uma forma mecanicista, mas sim, uma aula que leve os alunos a buscarem soluções para os seus próprios questionamentos, que os levem a produzir conhecimentos e que os faça usar esse conhecimento de forma que ele possa garantir a sua cidadania no mundo. Isso se concretiza através das variadas atividades propostas que foram apresentadas no cronograma, no intuito de levar os alunos do 9º ano a se apropriarem de forma progressiva e sistemática dos instrumentos comunicativos e linguísticos necessários à compreensão e produção de textos pertencentes ao gênero.

No terceiro ponto, observamos um trabalho integrado com os

eixos da língua, pois apesar do foco no cronograma de atividades ser a leitura, o aluno-colaborador consegue inserir nas suas atividades aspectos da escrita, da análise linguística e da oralidade, demonstrando uma preocupação em articular e desenvolver reflexões linguísticas a partir dos textos, no intuito dos alunos terem mais chances de internalizarem o conhecimento, uma vez que ele é abordado de forma contextualizada, dando mais sentido ao aprendizado (GONÇALVES; SAITO; NASCIMENTO, 2010). Os próprios autores do Grupo de Genebra (DOLZ, NOVERRAZ, SCHNEUWLY, 2004), na sua descrição, percebem a ausência de um trabalho sistemático com os eixos linguísticos e têm a ciência de que se trata de um modo incompleto, melhor dizendo, de um modelo aberto que pode e deve integrar outras dimensões do trabalho com a língua.

Por último, podemos ressaltar a importância dos aspectos teórico-metodológicos trabalhados de forma integrada na disciplina “Planejamento e Avaliação”, visto que os aspectos teóricos não foram trabalhados em detrimento dos aspectos práticos. Por exemplo, ao participar das aulas expositivas na disciplina, os alunos, sob mediação da docente, elaboraram e discutiram seminários sobre aspectos teórico-metodológicos como: concepções de planejamento e de avaliação, eixos do ensino de língua (oralidade, escrita, leitura e análise linguística), gêneros textuais, que serviram como arcabouço teórico para posteriormente produzirem e aplicarem suas SD.

Nesse cronograma evidenciamos a utilização de conceitos sobre estratégias de leitura (ROJO, 2009; KOCH E ELIAS, 2006), consideradas fundamentais e de extrema relevância à realização de uma leitura proficiente, isto porque as estratégias devem ser foco de ensino e aprendizagem em todas as áreas disciplinares, uma vez que são extremamente importantes para facilitar a compreensão e a aprendizagem dos textos; Os conteúdos atitudinais através da dinâmica de apresentação (2ª atividade); conceituais, ao explorar as características do gênero, os elementos da narrativa, os aspectos linguísticos (3ª, 4ª, 5ª, 6ª, 7ª e 9ª atividade); procedimentais, relacionados às dinâmicas, seminários, aulas expositiva-dialogadas e

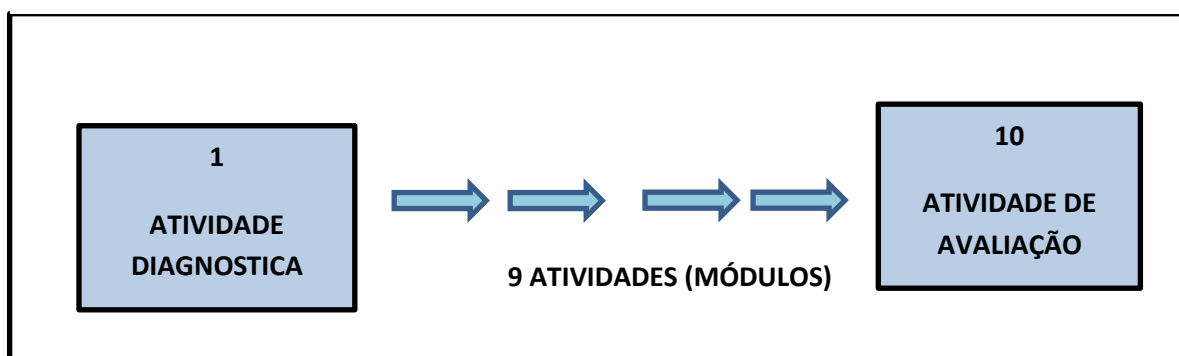
atividades (8ª e 10ª atividade), posto que estes três conteúdos não podem ser dissociados um do outro no processo de ensino e aprendizagem; A estrutura composicional do gênero (DOLZ e SCHNEUWLY, 2004), o qual possibilita um trabalho com a língua de forma mais eficaz, contribuindo para a formação de leitores críticos e produtores de textos competentes.

4.2.4 SEQUÊNCIA DIDÁTICA

O quarto material didático elaborado pelo aluno-colaborador (C11) foi a sequência didática (SD). Após a elaboração dos materiais didáticos anteriormente discutidos (atividade diagnóstica, plano de ensino e cronograma de atividades), foi realizada a produção da SD, contendo dez etapas de estruturação com as atividades propostas. Consideramos o gênero como objeto de ensino unificador da SD, uma vez que a finalidade principal do aluno-colaborador ao elaborá-la com foco na leitura é a apropriação da mesma por parte dos aprendizes. O objeto de ensino escolhido para conduzi-la foi a crônica. Tal gênero oferece ao aluno uma certa animação por apresentar um enredo curto, uma linguagem simples, um tom irônico, crítico e, muitas vezes, humorístico.

Segue uma figura ilustrativa da estrutura da SD produzida pelo

Figura 3 - Estrutura da SD produzida pelo aluno-colaborador



Fonte: a autora

No esquema da SD¹⁰ acima, observamos a produção de dez atividades. Primeiramente, o diagnóstico inicial, feito por meio da

¹⁰ A SD completa encontra-se em Anexo D.

crônica “A foto”, serviu como ferramenta para a planificação da SD, sendo desenvolvida a partir das necessidades de intervenção didática; A segunda atividade consistiu em duas dinâmicas com vistas a proporcionar a apresentação dos alunos e o estabelecimento de regras de convivência; A terceira foi dividida em três momentos: 1ª) leitura compartilhada da crônica “*Meu primeiro beijo*”, atentando para fatos da narrativa, descrições dos personagens, partes do enredo, função de alguns adjetivos presentes no texto. Aqui, o professor aparece como mediador da leitura e das discussões; 2) atividade extraclasse sobre a crônica lida em sala de aula; 3) correção oral da atividade encaminhada. Na quarta atividade foi utilizada uma apostila confeccionada sobre as partes do enredo e os demais elementos da narrativa – personagens, narrador, espaço, tempo; A quinta atividade foi sobre a crônica “*Aprenda a chamar a polícia*” e também foi dividida em três momentos: 1) leitura compartilhada e levantamento de hipóteses a partir do título do texto; 2) atividade realizada em sala de aula sobre a crônica lida; 3) correção oral da atividade realizada. A sexta foi uma aula expositiva-dialogada sobre a classe gramatical dos adjetivos e concordância nominal; A sétima consistiu na leitura compartilhada, levantamento de hipóteses e reflexões por parte dos alunos sobre a crônica “*O faxineiro*”, já que esta é mais intimista; A oitava atividade teve como objetivo proporcionar o trabalho em grupo através de seminário, no qual os alunos abordaram sua percepção de leitura, a estrutura do enredo e os demais elementos da narrativa presentes na crônica. Tal atividade, segundo o aluno-colaborador, teve dois objetivos: 1) trabalhar aspectos de adequação da oralidade à situação de uso; 2) tornar os alunos centro da ação pedagógica, possibilitando-lhes o protagonismo da aula. A nona atividade consistiu em uma revisão dos aspectos linguísticos já trabalhados, considerando a função deles na construção do texto. E a décima encerra o ciclo de atividades e possui o intuito de avaliar o avanço dos alunos diante dos conteúdos ministrados na SD.

A sequência didática, proposta pelo grupo de Genebra (Dolz, Noverraz e Schneuwly, 2004, p.97), visa principalmente à produção escrita e/ou oral do gênero em estudo, que se compõe de

apresentação da situação, produção inicial, módulos de atividades e produção final. Percebemos na produção de seu material didático que o aluno-colaborador não usa os termos característicos próprios da proposta de SD genebrina, a exemplo da apresentação do tema e da produção inicial. Entretanto, essa adaptação não prejudica a qualidade das atividades planejadas, pois muitos pesquisadores atentando para a realidade das escolas brasileiras, a exemplo de Costa-Hübes (2014). Essa autora adapta o modelo de SD do grupo de Genebra, acrescentando-lhes dois módulos: o de reconhecimento do gênero e o de circulação dos gêneros. Além disso, prevê o trabalho com a análise linguística, o que “implica em um aprofundamento reflexivo com relação ao modo de organização dos textos, sejam eles orais ou escritos” (COSTA-HÜBES, 2014, p.31).

Nesse sentido, observamos que a SD, em análise, trabalhou com atividades mais voltadas para o reconhecimento do gênero crônica, a fim de cumprir os objetivos geral e específicos do plano de ensino (ver tópico 3.2.2), diante das necessidades e especificidades detectadas a partir da atividade diagnóstica (ver tópico 3.2.1), que refletiu nas tomadas de decisões durante o desenvolvimento desse material. Ainda é possível observar em algumas atividades a articulação entre os eixos da leitura e análise linguística. Entretanto, na SD não identificamos atividades que contemplem alguns conteúdos como locuções adjetivas e concordância nominal, como propostos no plano de ensino.

A concepção de planejamento, ao partir do trabalho com as SD, visa evitar a dispersão e sugere um trabalho intenso e articulado com os eixos da língua, constituindo-se como relevante para a construção de uma aula estruturada. Nessa perspectiva, capacita o profissional em formação docente ter um olhar sobre o funcionamento da língua, a partir de outro ângulo, sendo capaz de entender melhor a sistemática que envolve todo o processo, mesclando língua e práticas sociais.

Essa concepção de planejamento apresenta um nexos com o conceito de planejamento apresentado pelo aluno-colaborador (C11) já no primeiro questionário (*“Pensar a produção e posterior execução de uma sequência de atividades para possibilitar o conhecimento dos*

alunos”), no sentido de que ele concebe o planejamento não como algo “solto”, “desnecessário”, mas como algo que exige organização, sequencialização, andaimes de aprendizagem.

É relevante observar como o aluno-colaborador (C11) se apropriou dos aspectos teórico-metodológicos discutidos ao longo da disciplina como, por exemplo, a configuração da SD nos moldes brasileiros, iniciando-a com uma atividade diagnóstica que atenta para o contexto escolar e para o nível da turma onde o material será desenvolvido. Dessa forma, se faz necessário mencionar como é importante 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.

4.2.5 RELATO REFLEXIVO

O quinto material do aluno-colaborador (C11) que analisamos foi o relato reflexivo da proposta de sequência didática realizada no estágio supervisionado. Desse modo, compreenderemos como o material didático produzido foi analisado/aplicado em sala de aula, para uma turma de 9º ano de uma escola pública estadual da cidade de Campina Grande-PB.

Para Leurquin (2008), o relatório de estágio ou relato reflexivo, é um gênero textual escrito, uma possibilidade de comunicação, um viés que nos possibilita desvendar práticas docentes e refletir sobre elas, um texto escrito por um futuro professor, um instrumento de avaliação. Nessa mesma linha de raciocínio, Medrado (2008) entende que as narrativas de professores promovem não apenas a interação voltada à ampliação dessa prática entre aqueles envolvidos em um processo de desenvolvimento profissional, mas também servem dentro outros propósitos, como elemento orientador para uma prática discursiva.

Assim, tal relato se inicia com uma breve introdução sobre o processo de formação nas licenciaturas mostrando como articular os

aspectos teóricos e práticos nessa formação. Posteriormente, é abordado como se dá a prática docente na graduação em Letras da UFCG, a qual se inicia com a disciplina *Paradigmas de ensino* (3º período) e *Planejamento e Avaliação* (4º período), respectivamente 15 horas de observação e 30 horas de elaboração do plano de ensino e SD, e ao final o *Estágio Supervisionado de Língua Portuguesa* (5º período) com 120 horas.

As reflexões desse relato foram divididas em quatro seções. Na primeira *Os desafios com o estágio e o combate com a escola*, o aluno-colaborador discute sobre os desafios enfrentados na realização do estágio. Ele relata que não teve grandes problemas, visto que o seu conhecimento com a professora-supervisora era oriundo de observação da prática docente em outros componentes curriculares da graduação. Entretanto, ele menciona um entrave proveniente da transição da escola na qual estava atuando para o Programa de Educação Integral, tornando-a Escola Cidadã Integral. Então, nesse momento, houve, de sua parte, uma adaptação ao período em concomitância ao período e outras atividades universitárias.

Na segunda seção *O momento de planejar* é relatado, inicialmente, a concepção de planejamento do aluno-colaborador a partir dos estudos de Menegolla e Sant' Anna (2014) e Luckesi (2011). Dessa forma, ele vai se basear na teoria desses autores para realizar seu planejamento didático. As etapas desse planejamento já foram explicitadas nos tópicos anteriores e consiste na sondagem (atividade diagnóstica), definição dos objetivos, conteúdos, procedimentos e os recursos didáticos, por fim, a avaliação. Em seguida, é apresentado que o processo de planejamento e produção do material didático iniciou-se um semestre antes do Estágio Supervisionado, na disciplina *Planejamento e Avaliação*, conforme o seguinte trecho:

Considerando esses estudos, já na disciplina Planejamento e Avaliação, anterior ao Estágio, iniciamos o preparo para a realização deste componente curricular. Naquela ocasião, nos foi solicitada a elaboração e aplicação de uma

atividade diagnóstica, em concordância com a concepção de sondagem de Menegolla e Sant'Anna (2014) e de avaliação de Luckesi (2011a), com o objetivo de observar a competência leitora de uma turma da educação básica e, posteriormente à reflexão dos resultados, elaborar um plano de ensino e uma sequência didática focalizando as principais dificuldades dos alunos detectadas. Para tanto, optamos por trabalhar com o gênero textual crônica narrativa, que, nas palavras de Candido (1992, p.14), “está sempre ajudando a estabelecer ou reestabelecer a dimensão das coisas e das pessoas”, de modo a constituir-se como “amiga da verdade e da poesia nas suas formas mais diretas e também nas suas formas mais fantásticas” (Idem). (Trecho do relato reflexivo do aluno-colaborador (C11)).

No seu relato consta que o período de estágio foi realizado em 2018 na mesma escola em que foi realizada a aplicação da atividade diagnóstica em 2017. Assim, a partir das respostas dos alunos, foi traçado o plano de ensino e a SD, considerando a permanência de parte da turma. Nesse contexto foi apresentado que o planejamento do aluno-colaborador (C11) consistiu em “(re) conhecer o gênero textual crônica; utilizar as estratégias de leitura para com o gênero; identificar os elementos da narrativa; e analisar os efeitos de sentido do adjetivo na construção do texto. Isto posto, fica claro nossa intenção enfocada na ampliação e emancipação da leitura.” Para atingir esses objetivos, ele se baseou nas estratégias de leitura de Rojo (2009), nos elementos da crônica através de Gancho (2002) e na articulação com a análise linguística sob os princípios da SD propostos por Costa-Hubes (2014) conforme apresenta em suas referências.

A terceira seção *Reflexões sobre a prática docente* inicia-se com o trecho de uma crônica produzida pelo aluno-colaborador e sua orientadora para a turma na qual aconteceu o período de estágio como forma de agradecimento e despedida. Vejamos a seguir o trecho descrito:

A expectativa de todo primeiro ato é de medo, insegurança, receio de não agradar. Talvez até termine o espetáculo do ensinar-e-aprender não agradando a alguns, mas há pelo menos uma convicção de que o que podia ser feito assim o foi com toda a dedicação possível. A perfeição é algo quase intangível, e aqui certamente não a toquei. De todo modo, uma coisa fica: o primeiro, tal qual o beijo, foi inesquecível.

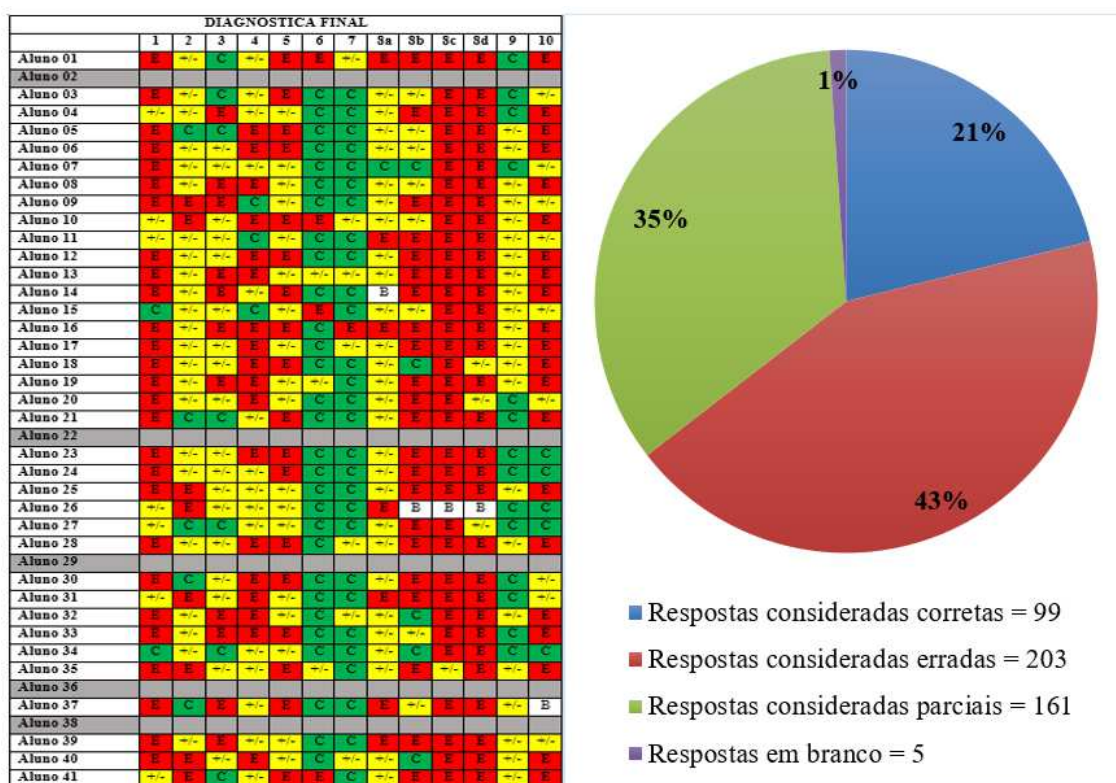
Nesse momento, o aluno-colaborador (C11) se coloca como examinador da sua prática, citando seus medos, anseios e reflexões tanto positivas quanto negativas. As atividades, como por exemplo, as dinâmicas foram consideradas, a seu ver como positivas no sentido de que elas podem desenvolver dimensões social, interpessoal, pessoal e profissional. Ao refletir sobre os conteúdos conceituais, trabalhados na SD, o aluno-colaborador (C11) cita que seguia, na maioria das vezes, a seguinte ordem:

1) **Associações temática**, entendemos associações temáticas como a ativação de conhecimentos de mundo variados relacionados ao tema do texto, o que sugere o estímulo às atividades cognitivas de compreensão do aluno; 2) leituras **silenciosa** e em **voz alta** visavam a necessária decodificação da materialidade linguística. Os alunos gostavam de eles próprios lerem em voz alta, sendo esta leitura coletivamente realizada por vários alunos; 3) **compreensão coletiva do texto**, por sua vez, destacava-se na confirmação e/ou refutação de hipóteses inicialmente formuladas, bem como na construção dos sentidos da leitura, por meio de questionamentos e compartilhamento de visões variadas sobre o texto; 4) **atividades individuais escritas**, tão necessárias para o processo de ensino-aprendizagem quanto dinâmicas e outras metodologias ativas, eram elaboradas a fim de enfatizar variadas estratégias de leitura, como também aspectos da estrutura composicional do gênero, que, neste caso, se concentravam nos elementos da narrativa, e a análise de elementos linguísticos.

Como aspecto negativo, foi mencionado pelo aluno-colaborador (C11) que talvez tenha faltado mais um pouco de *feedback* em algumas aulas além de alguns imprevistos ao tentar usar os aparelhos tecnológicos em sala de aula atrasando algumas atividades. Nesse sentido, percebemos uma reflexão na ação, utilizando os termos de Schön (2000), pelo aluno-colaborador ao pensar retrospectivamente sobre o que fez, de modo a descobrir como o ato de conhecer na ação contribuiu para os resultados de seu planejamento.

Na última seção do relato reflexivo “*Um olhar final: planejar, praticar e resultar*” são apresentados os resultados obtidos no processo de ensino e aprendizagem. O aluno-colaborador (C11) vai discorrer sobre a atividade diagnóstica, produzida por ele, no final do estágio a partir da seguinte figura:

Figura 4 - Resultados da atividade diagnóstica final



Fonte: Acervo da autora.

Sobre os resultados da figura acima, o aluno-colaborador (C11) apresenta os seguintes questionamentos: Será que as atividades

planejadas efetivamente corresponderam às necessidades desses alunos? Será o que tempo utilizado foi suficiente para permitir a apropriação e consolidação dos conteúdos, sobretudo, os procedimentais e conceituais abordados durante as aulas? Nossa prática conseguiu dialogar para com esses alunos, de modo a torná-los suficientemente motivados? As metodologias utilizadas foram as mais adequadas para o estágio?”. E para finalizar, ele reflete sobre sua prática sendo expostos dois do seu ponto de vista: 1) talvez o tempo das horas/aulas tenha sido insuficiente para a realização de todas as atividades; 2) dedicação ofertada ao estágio, através “de uma postura que desse ouvido ao aluno, que tentasse atender às solicitações feitas, por mais precariamente que tenhamos conseguido. Tentamos ter um olhar que humanizasse o ambiente escolar e, portanto, estamos felizes com o mínimo que conseguimos realizar, sendo este motivo de, mais uma vez, confirmar nossa escolha na profissão docente.”

O aluno-colaborador finaliza seu relato expondo suas reflexões sobre a prática docente e sua relação com a disciplina estágio, ressaltando sua importância enquanto aluno em formação e seu reconhecimento para sua vida profissional enquanto professor. Vejamos seu comentário:

Tudo o que formou esse longo caminho até aqui – leituras, interpretações, reflexões, atividades, etc. – obviamente tropeça entre coisas acertadas, alguns problemas e reformulações em um processo em que quem estava ensinando também estava aprendendo. Por isso, configura-se como importante conquista para nossa identidade docente e representa momentos em que o lecionar deixou de ser suposição, imaginação por meio de teorias e passou a ser ação, realização concreta de um aprendiz num ambiente escolar. (Trecho do relato reflexivo do aluno-colaborador C11)

A partir do exposto, percebemos que o aluno-colaborador apresenta uma visão ampla sobre planejamento à luz de novas teorias,

como por exemplo, a didática das línguas que adota uma postura reflexivo-crítica na formação de professores de línguas, capaz de repensar criticamente a sua prática pedagógica, alterando-a conforme os objetivos e as necessidades dos aprendizes e, considerando-a como uma ação conjunta e dialógica entre professor-aluno. Além disso, demonstra apropriação dos saberes discutidos nas disciplinas do eixo docente (*Paradigmas de ensino, Planejamento e Avaliação e Estágio Supervisionado*) através do material didático produzido e seu olhar crítico sobre sua produção apontando as falhas e os avanços de seu planejamento.

Só assim (re) afirmamos a compreensão de que esse exercício de análise crítica da prática docente faz com que os profissionais da educação provoquem mudanças necessárias à sua realidade de sala de aula. Situações como essas, em que os docentes relatam suas experiências cotidianas, constituem uma excelente oportunidade para que os professores se autoavaliem enquanto profissionais, o que favorece o processo de (re) construção da identidade docente e o desenvolvimento de processos de reflexão, o que contribui para que os docentes se tornem professores reflexivos, não apenas a pensar sobre o que fez, mas, principalmente, a elaborar sentidos sobre como poderia ter feito/agido de outra forma e, por conseguinte, a construir novos saberes.

Diante do exposto, torna-se evidente a relação entre a concepção de planejamento do aluno-colaborador (C11) e o material didático produzido por ele, a saber, atividade diagnóstica, plano de ensino e sequência didática.

4.3 Planificação de atividades de ensino de leitura no contexto da sequência didática

Nesta seção analisamos as atividades da sequência didática produzida pelo aluno-colaborador com base nas três etapas de leitura de Leurquin (2014) à luz do ISD. A primeira etapa diz respeito ao acionamento dos conhecimentos prévios; a segunda trabalha as

quatro entradas possíveis em um texto (uma entrada pelo contexto de produção, uma entrada pelo nível organizacional de um texto, uma entrada pelo nível enunciativo do texto e uma entrada pelo nível semântico do texto); e a terceira etapa contempla os conhecimentos novos adquiridos pelo aluno-leitor. As contribuições de Hila (2009) e Marcuschi (2001) também se fazem pertinentes para esse momento de análise, uma vez que contemplam, respectivamente, fases da leitura e tipologias diversas de perguntas que exploram a compreensão leitora.

De acordo com Machado (2009), os textos de planificação explicam o conjunto de tarefas, seus objetivos, suas condições materiais e sua forma de desenvolvimento das ações projetadas pelo próprio trabalhador para atingir seus objetivos. Nesse sentido, por se tratar de uma sequência didática de leitura, em alguns textos foram realizadas discussões orais, levantamento de hipóteses, reflexões sobre a temática e atividades escritas de compreensão textual.

Dentre os dez textos da sequência didática sobre o gênero crônica, produzida pelo aluno-colaborador (C11), apenas quatro atividades apresentavam questões discursivas, totalizando 26 questões, conforme veremos no quadro a seguir:

Figura 5 - Crônicas

CRÔNICAS			
Nº de Crônicas	Título	Autor	Nº de Questões
1	Meu primeiro beijo	Antônio Barreto	05
2	Aprenda a chamar a polícia	Luís Fernando Veríssimo	04
3	Retrato do Velho	Carlos Drummond de	07

		Andrade	
4	A última crônica	Fernando Sabino	10
Total			26

Fonte: a Autora.

A primeira crônica presente na SD do aluno colaborador (C11) que analisamos foi “*Meu primeiro beijo*”¹¹ de Antonio Barreto. Após a leitura compartilhada em voz alta, o aluno-colaborador, como mediador, teve como objetivo trabalhar oralmente com os alunos aspectos característicos do gênero, a descrição dos personagens e o enredo do texto narrativo: situação inicial, conflito, clímax e desfecho. Entendemos que esta metodologia de aula envolve os alunos e possibilita a troca do conhecimento de forma interacional, levando-os a construir sentido a partir do que leram. Em seguida, após as reflexões suscitadas na discussão, foi solicitada uma atividade para ser realizada individualmente contendo cinco questões ainda sobre a crônica. Vejamos a atividade a seguir:

Quadro 8 - Primeira Crônica

ATIVIDADE

Após a leitura compartilhada em sala de aula, chegou a hora de você demonstrar sua percepção individual da crônica “Meu primeiro beijo”, de Antonio Barreto. Para isso, é importante que você releia o texto e responda atentamente às questões que seguem:

1. Com quem foi o primeiro beijo da narradora da crônica?
2. Como você explicaria os apelidos do garoto do primeiro beijo?
3. Há diferenças entre a descrição do beijo pela narradora e pelo garoto? Se sim, quais? Por quê?
4. O que você achou do desfecho da narrativa? Justifique.
5. Observe o seguinte trecho: “Até que o mundo rolou, as luas vieram e voltaram, o tempo se esqueceu do tempo, as contas de telefone aumentaram, depois diminuíram... e foi ficando nisso. Normal. Que em meu primeiro beijo. Mas foi inesquecível.” Nele, são utilizados os adjetivos *normal* e *inesquecível*. Explique os sentidos desses adjetivos na construção do texto.

Fonte: acervo da autora.

O que se verifica na atividade acima é que as quatro perguntas

¹¹ A crônica “*Meu primeiro beijo*” se encontra na SD em Anexo D.

não contemplam questões voltadas para o conhecimento prévio dos alunos, o que possibilitaria uma leitura do texto. Ao analisarmos as perguntas, conforme a tipologia de compreensão textual de Marcuschi (2001), percebemos que a primeira e a terceira pergunta se configuram como objetivas; a segunda como global; a quarta como subjetiva; e a quinta como inferencial.

A primeira e a terceira pergunta (*1-Com quem foi o primeiro beijo da narradora da crônica? 3- Há diferenças entre a descrição do beijo pela narradora e pelo garoto? Se sim, quais? Por quê?*) dizem respeito ao contexto de produção, visto que o aluno precisa recorrer ao texto para identificar explicitamente a personagem do primeiro beijo e identificar as diferenças entre as descrições dos beijos entre os personagens, respectivamente. A segunda (*Como você explicaria os apelidos do garoto do primeiro beijo?*) estaria relacionada ao nível enunciativo através das modalizações, visto que possibilita abordar o uso da língua a favor dos objetivos e intenções pretendidas pelo autor do texto, no sentido de que o aluno precisa inferir as escolhas dos personagens, a partir da ativação de conhecimento de mundo. A quarta (*O que você achou do desfecho da narrativa? Justifique.*) poderia ser considerada como assimilação de novos conteúdos, no sentido de que por se tratar de uma resposta pessoal, o aluno pode através dos conhecimentos prévios brevemente discutidos sobre o texto, atribuir novos sentidos a ele. A última pergunta (*Observe o seguinte trecho: “Até que o mundo rolou, as luas vieram e voltaram, o tempo se esqueceu do tempo, as contas de telefone aumentaram, depois diminuíram... e foi ficando nisso. Normal. Que em meu primeiro beijo. Mas foi inesquecível.” Nele, são utilizados os adjetivos normal e inesquecível. Explique os sentidos desses adjetivos na construção do texto.*) refere-se ao nível semântico, ao trabalhar o sentido dos adjetivos no texto.

Na segunda crônica *Aprenda a chamar a polícia* de Luís Fernando Veríssimo, explorada pelo aluno-colaborador, percebemos que ele apresenta como objetivo inicial o levamento de hipóteses a partir do título para, em seguida, ser realizada a leitura oral e em voz alta, trabalhando novamente a oralidade. Após toda a leitura

compartilhada, o trabalho com o texto se volta para as questões dos elementos da narrativa e da estrutura e características do gênero crônica. Vejamos a demonstrar a atividade a seguir:

Quadro 9 - Segunda Crônica

ATIVIDADE		
1. Complete a tabela, destacando os elementos da narrativa na crônica lida. Quando necessário, utilize trechos do texto.		
Personagens		
Espaço		
Tempo		
Narrador		
Enredo	Situação inicial	
	Conflito	
	Clímax	
	Desfecho	
2. Você se surpreendeu com a crônica? Achava que iria acontecer tudo isso? Por quê? 3. A última fala da narradora-personagem (“Pensei que tivesse dito que não havia ninguém disponível”) é extremamente irônica. Explique-a. 4. Essa é uma crônica crítica/reflexiva e/ou humorística? Justifique sua resposta.		

Fonte: acervo da autora

Partindo do pressuposto de que a leitura, sob o viés do ISD, 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 (SÁNCHEZ, 2008), é possível afirmar que a atividade acima não faz uso de questões de antecipação para explorar os conhecimentos préveios dos alunos. Verifica-se o contexto de produção a partir de apenas uma pergunta cópia (questão 1), a qual espera-se que o aluno consiga identificar os elementos que compõem a crônica; uma pergunta subjetiva (questão 2), e outra global (questão 4) para socializar as compreensões feitas pelos alunos; uma pergunta inferencial (questão 3), na qual se espera que o aluno seja capaz de inferir a ironia utilizada na frase, caracterizando uma entrada pelo nível semântico, conforme Leurquin (2014).

Apesar da não existência de perguntas que explorem o conhecimento prévio dos alunos, as perguntas apresentadas, a nosso ver, são relevantes porque possibilitam o desenvolvimento da capacidade inferencial e subjetiva do aluno-leitor, solicita, por exemplo, que ele **justifique** e **explique** as respostas de compreensão apresentadas por ele.

A terceira crônica analisada foi *Retrato de velho* de Carlos Drummond de Andrade, a qual teve como objetivo, segundo o aluno-colaborador, fazer uma revisão dos conteúdos linguísticos (adjetivos e locuções adjetivas) e dos aspectos estruturais e composicionais do gênero crônica. São apresentadas sete perguntas, conforme veremos a seguir:

Quadro 10 - Terceira Crônica

ATIVIDADE
1. A partir do título <i>Retrato de velho</i> , explique a proposta do cronista com este texto.
1. Ainda diante do título da crônica, qual a função da locução adjetiva <i>de velho</i> ? 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 analisamos as perguntas da atividade acima, seguindo a perspectiva da tipologia de perguntas de Marcuschi (2001), averiguamos que seis são inferenciais (questão 1, 2, 3 (letra B e D, 4), duas são objetivas (questão 3 letra A e C), três são globais (questão 3 letra E, 5 e 6) e uma metalinguística (questão 7).

É curioso perceber que embora as questões 1 e 2 contemplem a exploração do título, elas requerem conhecimentos dos alunos depois do texto lido e não antes da leitura. Caso a pergunta fosse antes da leitura do texto, a exemplo de “*Ao ler o título, o que você compreende?*” ou “*De que vai tratar o texto?*”, haveria sim condições de explorar o conhecimento prévio dos alunos. Afinal, conforme Marcuschi (2001), o título é uma entrada cognitiva para o texto.

Em relação às etapas de uma aula de leitura e entradas no texto propostas por Leurquin (2014), verificamos na primeira pergunta uma entrada pelo contexto de produção, visto que trabalha 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; as perguntas de número 2, 3 e 4 estão relacionadas à entrada pelo nível semântico, pois trabalha como termos, em questão, auxiliam na construção de significados no texto. Assim, é

muito importante o aluno saber que as palavras ganham sentido, significado dentro de um contexto e que, mesmo sem nunca ter visto ou ouvido tal palavra, ela pode ser simplesmente reconhecida por meio das inferências textuais; a terceira pergunta possui cinco itens abordando 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; A pergunta de número 5 e 6 remetem a terceira entrada, ou seja, a apreensão de novos conhecimentos, lembrando que esses novos conhecimentos são sempre adicionados aos antigos e assim transformados para a produção de novas aprendizagens. Então, espera-se que os alunos possam socializar através de seu conhecimento de mundo o conflito de gerações presente no texto.

Como se observa, o aluno-colaborador (C11), embora não tenha explorado questões com foco no conhecimento prévio dos alunos possibilitando levantamento de hipóteses, resgate de informações sobre o gênero já trabalhado, proporciona o uso de determinados conhecimentos capazes de construir interpretação sobre o texto. É importante frisar que, do nosso ponto de vista, ele se apropriou de conhecimentos sobre a leitura, tendo autonomia para elaborar questões que possibilitou a interação do aluno com o texto e o desenvolvimento de sua competência leitora, distanciando-se de um modelo tradicional de leitura cujo foco é a extração de conteúdos presentes na superfície do texto.

A quarta e última crônica analisada *A última crônica* de Fernando Sabino, teve como objetivo encerrar o ciclo de atividades a partir do gênero textual crônica e de elementos constitutivos e linguísticos ligados a ele, tendo como caráter ser uma atividade avaliativa diagnóstica dos conteúdos apreendidos na SD. Vejamos a seguir:

Quadro 11 - Quarta Crônica

ATIVIDADE
<i>Espero que tenha gostado da leitura! A partir de agora, você responderá a algumas perguntas sobre a crônica. Para que você esteja mais preparado para</i>

responder adequadamente às questões, é recomendável que você releia o texto.

1. Já primeiro parágrafo do texto, encontramos a voz do narrador na crônica. Que tipo de narrador é esse? Justifique sua resposta.
2. Esta crônica, em alguns momentos, tem a função metalinguística (*explicar a língua pela própria língua*) de levantar assuntos que seriam propícios para escrever uma crônica. Quais são esses assuntos? Se necessário, traga trechos do texto.
3. No segundo parágrafo da crônica, o narrador utiliza os termos *casal de pretos* e *negrinha* para se referir aos pais e à filhinha, respectivamente, que chegam ao botequim. No **contexto** em que está sendo utilizado, esses termos têm teor preconceituoso por parte do narrador? Por quê?
4. Observe o trecho: “A mãe limita-se a ficar olhando imóvel, vagamente ansiosa, como se aguardasse a aprovação do garçom. [...] A mulher suspira, olhando para os lados, a reassegurar-se da naturalidade de sua presença ali.”. Quais sentimentos essa mãe demonstra? Justifique sua resposta.
5. Narrando o fato que levou o casal e a filha para o botequim, o narrador descreve-o como um “discreto ritual”. Que sentido(s) o adjetivo *discreto* atribui ao texto?
6. Como o garçom se comporta diante da família: recebe-a bem ou de forma indiferente? Traga trechos do texto que justifiquem sua resposta.
7. Para você, que motivo leva a família a ter tanta discricção dentro do botequim?
8. Com base no trecho “mas acaba sustentando o olhar e enfim se abre num sorriso”, levante uma hipótese para o fato de, após constrangimento, o pai sustentar o olhar e sorrir para o narrador que o observava.
9. Mesmo discreta, podemos destacar sentimentos nobres nessa família. Explique quais são esses sentimentos.
10. Sobre a estrutura na qual o enredo foi construído, responda:
 - a) Qual a situação que dá início ao desenrolar dos acontecimentos narrados?
 - b) Qual a complicação da narrativa?
 - c) Qual o clímax nessa narrativa?
 - d) Qual o desfecho da narrativa?

Obrigado pelas respostas! Está atividade não busca apenas atribuir uma nota a você, mas observar no que estamos bem e no que ainda precisamos melhorar. Lembre-se sempre: o conhecimento não pode ser simplesmente medido por uma nota!

Fonte: Acervo da autora

É possível afirmar que a maioria das perguntas da atividade acima conduz o aluno a fazer inferências, ou seja, a ler com mais criticidade exigindo conhecimento textual, contextual e enciclopédico. Assim, partimos do pressuposto de que o leitor é um sujeito ativo que processa o texto e, nesse processo, mobiliza conhecimentos prévios, esquemas e experiências para fazer inferências sobre o que está lendo. Observamos, então, que essa atividade possui duas perguntas objetivas (questão 1 e 10), três inferenciais (questão 3, 4 e 6), três globais (questão 5, 7 e 9), uma metalinguística (questão 2) e uma subjetiva (questão 8).

Em relação às etapas de leitura é possível observarmos que a primeira pergunta remete ao nível enunciativo, pois para respondê-la o

aluno identifica através das vozes que soam no texto o tipo de narrador presente na crônica; as perguntas de número 2, 4, 6, 7, 9 e 10 trabalham o nível organizacional do texto, seja pelo fato dos alunos inferirem ou identificarem elementos presentes no texto; em relação ao nível semântico temos as perguntas 3 e 5, que trabalham, respectivamente, o sentido de termos utilizados pelo narrador e o efeito de sentido atribuído pelo adjetivo. Para a última etapa, que concerne à construção de novos conhecimentos temos a pergunta 8, em que se espera que o aluno seja capaz de levantar hipóteses, a partir do texto e de seus conhecimentos de mundo.

A tabela, a seguir, demonstra, segundo a tipologia de Marcushi (2001), que o aluno-colaborador (C11) explora seis objetivas, duas metalinguísticas, uma de cópia, duas subjetivas, prevalecendo as de compreensão do texto, ou seja, as inferenciais e as globais, respectivamente onde e oito perguntas, constituindo esses processos como essenciais para a compreensão na leitura. Vejamos:

Tabela 1 - Tipos de perguntas encontradas nas atividades

TIPOS DE PERGUNTAS	QUANTIDADE DE QUESTÕES
OBJETIVA	6
INFERENCIAL	11
METALINGUÍSTICA	2
CÓPIA	1
SUBJETIVA	2
GLOBAL	8
TOTAL	30

Fonte: a autora.

Já em relação às etapas de leitura para uma aula interativa, segundo Leurquin (2014), percebemos dois aspectos nas atividades das quatro crônicas analisadas: O primeiro diz respeito que em algumas das atividades propostas não há uma ordem conscientemente planejada para a sequência das perguntas; 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 diz respeito em que nem todas as atividades contemplam todas as entradas (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. Por exemplo, nenhuma atividade trabalhou, na escrita, questões sobre cenário de antecipação e o acionamento de conhecimentos prévios, vistos que entendemos que elas precisam estar mais presentes nas atividades de leitura em sala de aula.

Assim, das vinte e cinco perguntas, conforme as etapas propostas por Leurquin (2014), observamos uma exploração maior por parte do aluno-colaborador (C11) das entradas pelo nível organizacional e semântico, seguido da produção de novos conhecimentos, conforme demonstra a tabela a seguir:

Tabela 2 - Entradas no texto à luz do ISD

ENTRADAS NO TEXTO À LUZ DO ISD	QUANTIDADE DE QUESTÕES
Entrada pelo contexto de produção	4
Entrada pelo nível organizacional	12
Entrada pelo nível enunciativo	2
Entrada pelo nível semântico	6
Produção de novos conhecimentos	6
TOTAL	30

Fonte: A autora

Entretanto, se faz notório o avanço das atividades das crônicas

analisadas, pois ainda está muito presente nas práticas de ensino de leitura a questão da cobrança da leitura como prática meramente avaliativa e não como forma de interação, reflexão e formação de opinião. Isso quando o texto não serve simplesmente como pretexto para estudar regras gramaticais. Nesse sentido, observamos que o aluno-colaborador (C11) pensou, organizou e planejou as atividades propostas na sequência didática do gênero crônica demonstrando comprometimento para alcançar os objetivos de leitura desejados.

Assim, na visão por nós defendida, as aulas de leitura precisam ser libertadoras no sentido da formação cidadã dos seres humanos em formação. Lendo, refletindo e formando uma opinião própria, os alunos não vão simplesmente reproduzir conhecimento, mas sim produzir conhecimentos e opiniões novas para poderem influenciar outras opiniões e, assim, ajudar na formação de uma sociedade mais justa, igualitária e humana.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Inserida no campo da Linguística Aplicada, tendo como objeto de pesquisa o planejamento de atividades de ensino de leitura no contexto da formação inicial, esta pesquisa teve como objetivo geral investigar a concepção dos alunos (pré) estagiários do Curso de Letras sobre planejamento de ensino e as implicações de tal concepção na produção de materiais didáticos para o ensino de atividades de leitura. O caminho para atingir o objetivo geral foi traçado por meio de dois objetivos específicos: 1) Identificar a concepção dos alunos (pré) estagiários do Curso de Letras sobre planejamento de ensino; 2) Analisar o planejamento do material didático e das atividades de ensino de leitura pelos alunos (pré) estagiários do Curso de Letras; Para alcançar estes objetivos foram analisados, primeiramente, dois questionários, e em seguida, o material didático elaborado pelo aluno-colaborador (C11) que contemplava atividade diagnóstica, plano de ensino, cronograma de atividades, sequência didática e relato reflexivo de Estágio Supervisionado.

A partir dos dados analisados e das constatações feitas foi possível perceber que a formação inicial é um momento em que o futuro professor está vivenciando experiências que nortearão a construção da sua identidade profissional. Identificamos, assim, através dos questionários, disponibilizados na disciplina *Planejamento e Avaliação*, e do material didático, produzido pelo aluno-colaborador (C11), a importância do planejamento de ensino, seja no âmbito acadêmico seja no escolar.

Estas contribuições fazem do planejamento de ensino uma importante ferramenta para o trabalho do professor, contribuindo para o desenvolvimento de ações didáticas e pedagógicas, pois norteia, prevê formas alternativas, adequadas e coerentes para se alcançar determinados objetivos. Dessa forma, podemos concebê-lo como um instrumento favorável, norteador e flexível, que se estabelece a partir

de elementos que o compõem, como por exemplo: objetivos, metodologia, recursos didáticos, avaliação.

Em relação ao primeiro objetivo específico de nossa pesquisa, acreditamos que o alcançamos, visto que conseguimos analisar, na primeira categoria, as concepções de planejamento dos dezoito (pré) estagiários do Curso de Letras e perceber que mesmo alguns apresentando concepções abrangentes ou sem respaldo teórico, a disciplina *Planejamento e Avaliação*, por dispor de um viés teórico e/ou prático, conseguiu, como foi demonstrado pelo aluno-colaborador (C11) planejar, articular e produzir materiais didáticos que contribuíssem, a nosso ver, significativamente para a formação docente, a exemplo do plano de ensino e da sequência didática que estabeleceram relação com o resultado da atividade diagnóstica. Além disso, nesse processo de aprendizagem se faz necessário destacar a participação efetiva da docente que favoreceu a autonomia dos (pré) estagiários na produção do material didático, anteriormente citado, promovendo através do planejamento de ensino desenvolvido ao longo do semestre, capacidade de compreender o processo educacional como dinâmico, flexível e desafiador para se fazer e se manter eficaz contribuindo significativamente na formação e atuação docente.

Sobre a segunda categoria “*Materialização da concepção de planejamento na produção de material didático*”, percebemos que houve uma correlação entre as concepções de planejamento de ensino expostas no primeiro questionário, no relato reflexivo e na entrevista com o material didático (atividade diagnóstica, plano de ensino, sequência didática) produzido pelo aluno-colaborador (C11) na disciplina *Planejamento e Avaliação*. Podemos afirmar, que mesmo com algumas lacunas relatadas no relato reflexivo como, por exemplo, falta de um *feedback* em algumas aulas, questões de imprevistos e falta de tempo, o aluno-colaborador (C11) ao planejar e produzir esse material encaminha-se para o estágio em sala de aula com mais autonomia e capacidade de reflexão sobre o planejamento mediante seu contexto de ensino.

Sobre a terceira categoria *“Planificação de atividades de ensino”*, entendemos que o trabalho didático sob o viés da perspectiva de leitura interacionista sociodiscursiva é de grande importância para a área de Linguística Aplicada, sobretudo porque as etapas de leitura, como acionamento de conhecimentos prévios, as entradas pelo contexto organizacional, contexto de produção, pelos níveis semântico e enunciativo, além da produção de novos conhecimentos, de acordo com o modelo de Leurquin (2014), ainda não estão sendo trabalhadas por muitos professores. E embora as atividades propostas, pelo aluno-colaborador (C11) não sigam uma linearidade, nem apresentem em todas as atividades as entradas da aula interativa como, por exemplo, perguntas de antecipação e exploração do conhecimento prévio, elas conseguem garantir o espaço da leitura nas aulas como exercício de interação, através das perguntas inferenciais e globais, como vimos, por exemplo, na terceira questão da crônica *“Aprenda a chamar a polícia”* de Luís Fernando Veríssimo (*A última fala da narradora-personagem (“Pensei que tivesse dito que não havia ninguém disponível”) é extremamente irônica. Explique-a.*), e na terceira questão de *“Retrato de velho”* de Carlos Drummond de Andrade, (*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.*), que requer do aluno que ele seja capaz de inferir sentidos através de trechos do texto. Assim, questões como essas tornam as aulas mais produtivas e interessantes para os alunos, se distanciando de um modelo mecanicista de leitura que considera apenas a extração de significados prontos e acabados no texto. Percebemos, então, avanços que constituem um caminho para um ensino e aprendizagem efetuado de forma eficaz e contribuindo de maneira significativa para que os estudantes sejam mais proficientes, críticos e reflexivos.

Neste aspecto, a partir da nossa experiência como professora e pesquisadora, entendemos que ainda são poucos os materiais direcionados aos docentes de LP referentes às metodologias

que explicitem diferentes entradas/etapas de leitura em sala de aula à luz do ISD. Diante disso, podemos reconhecer a dificuldade dos professores no que diz respeito ao planejamento de ações que direcionem os caminhos para a compreensão de textos, apresentando uma possível contribuição do nosso trabalho para a área da formação inicial docente. 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.

Sendo assim, esperamos que esta pesquisa possa contribuir para fortalecer as discussões envolvidas relacionadas tanto ao planejamento de ensino de LP quanto à perspectiva da leitura sob o viés do interacionismo sociodiscursivo, despertando para pesquisas futuras.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel (org.). *Escola reflexiva e nova racionalidade*. Porto Alegre: Artmed, 2001.

AMIGUES, René. Trabalho do professor e trabalho de ensino. In: MACHADO, A. R. (org). *O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva*. Londrina: EDUEL, 2004.

ANDRÉ, Marli (org.). *O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores*. Campinas: Papirus, 2001.

ASSMANN, Hugo; MO SUNG, Jung. *Competência e sensibilidade solidária: educar para a esperança*. Petrópolis: Vozes, 2000.

BAIA HORTA, J. S. *Planejamento educacional*. In: MENDES, D. T. (coord.) *Filosofia da educação brasileira*. 4 ed. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 1991. Disponível em: <http://escoladegestores.mec.gov.br/site/5sala_planejamento_praticas_gestao_escolar/pdf/u1_4.pdf. > Acesso em: 13/05/2018.

BARROS, E.M.D. As (re)concepções do trabalho docente no processo da transposição didática de gêneros; In: _____; RIOS-REGISTRO, E. S. *Experiências com sequências didáticas de gêneros textuais*. Campinas: Pontes, 2014, p.41-68.

_____. *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.

BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. São Paulo: Ed.70, 2011.

BARBIER, R. *A pesquisa-ação*. Tradução Lucie Didio. Brasília, DF: Plano Editora, 2002.

BAFFI, M. A. T. O planejamento em educação: revisando conceitos para mudar concepções e práticas. In: BELLO, J. L. P. *Pedagogia em Foco*. Petrópolis. 2002.

- BEHRENS, Marilda Aparecida. *O paradigma da complexidade na formação e no desenvolvimento profissional de professores universitários*. Revista Educação. Porto Alegre/RS, p. 439-455, set./dez. 2007.
- BORTONI-RICARDO, S.M. *O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa*. São Paulo, Parábola, 2008.
- BRONCKART, J.P. *Atividades de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo*. São Paulo: EDUC, 1999.
- _____. *Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano*. Tradução Anna Rachel Machado, Maria de Lourdes Meirelles Matêncio. Campinas: Mercado das Letras: 2006.
- _____. *O agir nos discursos: das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2008.
- BUENO, LUZIA. *A construção de representações sobre o trabalho docente: o papel do estágio*. 220 f. Tese (Doutorado em Linguística) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.
- CELANI, M. A. A. Afinal o que é Linguística Aplicada? In: PASCHOAL, M. S. Z. de; CELANI, M. A. A. *Linguística Aplicada: da aplicação da linguística à linguística transdisciplinar*. São Paulo: EDUC, 1992, p.15-23.
- CICUREL, F. *Lecture interactives en langue étrangère*. Paris, Hachette, 1991.
- 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.
- CORACINI, M. Concepções de leitura na (pós) modernidade. In: LIMA, Regina Célia de C. P. (Org.). *Leitura: múltiplos olhares*. Campinas, SP: Mercado de Letras; São João da Boa Vista, SP: Unifeob, p. 15-44, 2005.
- COSSON, Rildo. *Letramento Literário: teoria e prática*. 2ª ed. 2ª reimpressão, São Paulo: Contexto, 2012.

CLOT, Yves. *A função psicológica do trabalho*. Trad. Adail Sobral. 2ª ed. Petrópolis, RJ, Vozes, 2007.

CRISTOVÃO, V.L.F. (orgs). *O livro didático de língua estrangeira: múltiplas perspectivas*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2009.

DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna. A disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In: DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna (orgs). *Planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens*. 2 ed. Porto Alegre: ARTMED, 2006.

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.

FREIRE, Maximina Maria; LEFFA, Vilson. J. A autoheteroecoformação tecnológica. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo. (Org.). *Linguística Aplicada na modernidade recente: festschrift para Antonieta Celani*. São Paulo: Parábola, 2013.

FLICK, Uwe. Introdução à pesquisa qualitativa. In: FLICK, Uwe; NETZ, Sandra; SILVEIRA, Teniza da. *Uma introdução à pesquisa qualitativa*. Porto Alegre: Bookman, 2 ed. 2004.

FUSARI, José Cerchi. *O planejamento do trabalho pedagógico: algumas indagações e tentativas de respostas*. Disponível em: http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_08_p044-053_c.pdf. Acesso em 27/06/2018.

GANDIN, Danilo. *Posição do planejamento participativo entre as ferramentas de intervenção na realidade*. Currículo sem Fronteira, v.1, n. 1, jan./jun., 2001, p. 81-95.

GUIMARÃES, A. M. M. Construindo propostas de didatização de gênero: desafios e possibilidades. In: BONINI, A; FURLANETTO, M. M. (orgs.) *Gêneros textuais e ensino-aprendizagem*. Tubarão, SC: Linguagem e discurso, p. 347- 374, v. 6, n. 3, set-dez. 2006.

GUIMARÃES, A. M. M.; CARNIN, A. Sequências didáticas e formação inicial de professores. In: BARROS, E. M. D. (org.) *Experiências com sequências didáticas de gêneros textuais*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2014.

GOLDENBERG, M. *A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais*. Rio de Janeiro: Record, 2002.

HILA, Claudia Valéria. Resignificando a aula de leitura a partir dos gêneros textuais. In: NASCIMENTO, Elvira Lopes. *Gêneros textuais: da didática da língua aos objetos de ensino*. São Carlos (SP): Claraluz: 2009.

INFORSATO, Edson do C.; SANTOS, Robson dos S. A preparação das aulas. In: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. Prograd. *Caderno de Formação: formação de professores didática geral*. São Paulo: Cultura Acadêmica, v. 9, 2011.

KATO, Mary. *O aprendizado da leitura*. São Paulo. Martins Fontes, 1985.

KLEIMAN, Ângela. A concepção escolar de leitura. In: KLEIMAN, A. B. (Org.). *Oficina de leitura: teoria e prática*. São Paulo: Pontes, 2002. p. 15-30.

_____. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, A. B. (Org.). *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas: Mercado de Letras, 1995. p. 15-64.

KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. *Ler e compreender os sentidos do texto*. São Paulo: Contexto, 2006.

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.

LUCKESI, Cipriano Carlos. *Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições*. 11 ed. São Paulo: Cortez, 2001.

MACHADO, Anna Rachel. *O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva*. Londrina: EDUEL, 2004.

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 Lilia Santos Abreu-Tardelli. Campinas: Mercado de Letras, 2009. p. 31-77.

MASCIA, M. Leitura: uma proposta desconstrutivista. In: LIMA, Regina Célia de C. P. (Org.). *Leitura: múltiplos olhares*. Campinas, SP: Mercado de Letras; São João da Boa Vista, SP: Unifeob, p. 45-57, 2005.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. *Metodologia científica*. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2011.

MARTINEZ, Maria Josefina; LAHORE, Carlos E. Oliveira. *Planejamento escolar*. São Paulo: Saraiva, 1977.

MARCUSCHI, L. A. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. 3 ed. São Paulo: Parábola, 2009.

_____. Compreensão de textos: algumas considerações. In: DIONÍSIO, Ângela e BEZERRA, Auxiliadora. *O Livro Didático de Língua Portuguesa: múltiplos olhares*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2001.

MEDRADO, B.P. Compreensão da Docência como trabalho: reflexões e pesquisas na/da Linguística Aplicada. In: B.P. MEDRADO; M. PÉREZ (orgs.), *Leituras do Agir Docente: a atividade educacional à luz da perspectiva interacionista sociodiscursiva*. Campinas, Pontes, 2011, p. 21-36.

_____. *Espelho, espelho meu: um estudo sociognitivo sobre a conceptualização do fazer pedagógico em narrativas de professores*. Recife: Ed Universitária da UFPE, 2008.

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.

_____. *Linguística aplicada na modernidade recente: festschrift para Antonieta Celani*. São Paulo: Parábola, 2013.

_____. *Oficina de linguística aplicada: a natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas*. Campinas: Mercado de Letras, 1996.

MOREIRA, Sonia Virgínia. Análise documental como método e como técnica. In: DUARTE, Jorge; BARROS, Antônio (Org.). *Métodos e técnicas de pesquisa em comunicação*. São Paulo: Atlas, 2005.

NÓVOA, A. *Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas*. Revista Educação e Pesquisa, São Paulo, v.25, n.1, p.11-20, jan./jun.,1999.

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

PERRENOUD, Philippe. *Prática reflexiva no ofício do professor: Profissionalização e Razão Pedagógica*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PÉREZ, Mariana. *Com a palavra, o professor: vozes e representações docentes à luz do ISD*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2014.

PEDROSA, N. A. *A leitura do texto escrito pela escrita de leitores: uma abordagem da prática de leitura em sala de aula*. Dissertação (Mestrado em Língua Portuguesa) Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2015.

ROJO, R. *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola, 2009.

_____. Modelização didática e planejamento: duas práticas esquecidas do professor? In: KLEIMAN, A. (org). *A formação do professor: perspectiva da Linguística Aplicada*. São Paulo: Mercado de letras, 2001.

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.

SCHÖN, D.A. *Educando o Profissional Reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Trad. Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2000.

TRIVIÑOS, A. N. S. *Introdução à pesquisa em ciências sociais*. São Paulo: Atlas, 1987.

TOSI, R, M. *Planejamento, programas e projetos*. 3ª Ed. Alínea, 2001.

TURRA, Clódia Maria Godoy et al. *Planejamento de Ensino e Avaliação*. 11. ed., Porto Alegre: Sagra, 1992.

UAL. *Projeto Pedagógico Curso de Licenciatura em Letras: Língua Portuguesa*. Centro de Humanidades - CH. Unidade Acadêmica de Letras - UAL. Universidade Federal de Campina Grande – UFCG, 2001.

VASCONCELOS, C. S. *Planejamento: projeto de ensino-aprendizagem e projeto político-pedagógico – elementos metodológicos para a elaboração e realização*. 10. ed. São Paulo: Libertad, 2002

_____. *Coordenação do Trabalho Pedagógico: do projeto político- pedagógico ao cotidiano da sala de aula*. 5ª ed. São Paulo: Libertad, 2004.

Yin, R. K. (1994). *Pesquisa Estudo de Caso - Desenho e Métodos* (2 ed.). Porto Alegre: Bookman.

ZABALA, Antônio. *A Prática Educativa. Como ensinar*. Tradução Ernani F. Da F. Rosa. Porto Alegre: ARTMED, 1998.

ANEXOS

Anexo A- Termo de consentimento livre e esclarecido

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Este é um termo de consentimento para a realização da pesquisa "O PLANEJAMENTO DE ATIVIDADES DE LETURA NO CONTEXTO DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO: UM OLHAR PARA AS SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS DE GÊNEROS", desenvolvida por ALACHERMAM BRADDYLLA ESTEVAM DA SILVA, aluna do Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino da Universidade Federal de Campina Grande, sob a orientação da Prof. Dra. Maria de Fátima Alves, neste estabelecimento de ensino.

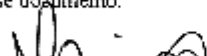
O objetivo geral da pesquisa: é investigar a concepção dos estagiários do curso de Letras-UFCG sobre planejamento e as implicações de tal concepção na produção de sequências didáticas; específicos: 1) Identificar a concepção dos estagiários do Curso de Letras da UFCG sobre planejamento; 2) Verificar mediante plano de Curso e aulas observadas na disciplina Planejamento e Avaliação do Curso de Letras, se os estagiários, fazem uso, em seus planejamentos de ensino, da metodologia da SDG; e 3) Analisar as implicações da concepção dos estagiários sobre planejamento na produção de sequências didáticas de gêneros com foco no desenvolvimento da capacidade leitorados alunos do EF.

Solicitamos a sua colaboração no sentido de participar de uma entrevista semiestruturada sobre o planejamento de atividades, especificamente as Sequências Didáticas com foco na capacidade leitora. Também solicitamos sua autorização para apresentar os dados coletados através da entrevista, das observações e das gravações das aulas para mostrar os resultados deste estudo em eventos de Linguística Aplicada e/ou publicá-los em revistas científicas. Por ocasião da publicação de resultados, os nomes de todos os sujeitos serão mantidos em sigilo ou substituídos por nomes científicos.

Esclarecemos que sua participação é voluntária e o pesquisador estará a sua disposição para qualquer esclarecimento que considere necessário em qualquer etapa da pesquisa. Desde já, agradecemos a sua colaboração. Caso necessite de maiores informações sobre o presente estudo, favor entrar em contato com a pesquisadora ALACHERMAM BRADDYLLA ESTEVAM DA SILVA, no endereço Rua Manoel de Paula Barbosa, nº 31, Arceiras/PB, CEP: 58449-000, ligar para o telefone celular (83) 981633616 ou enviar e-mail para alashermam_t@hotmail.com.

AUTORIZAÇÃO

Diante do exposto, declaro que fui devidamente esclarecido (a) e do meu consentimento para a realização da pesquisa e para a publicação dos resultados. Estou ciente que recebi uma cópia desse documento.



Participante da pesquisa- Colaborador

Atenciosamente,

ALACHERMAM BRADDYLLA ESTEVAM DA SILVA- Pesquisadora responsável

Campina Grande- PB
Março de 2018

Anexo B- Questionário inicial

FICHA PARA CADASTRO

1- Nome completo: _____

2- Matrícula: _____

3- Telefone: _____

4- Whats App: _____

5- (Nome) no Facebook: _____

6- e-mail (fora do facinto): _____

7- Com que frequência lê e-mail e/ou acessa o Facebook?
 várias vezes por dia uma vez por dia uma vez por semana várias vezes por semana

8- Você trabalha:
 não sim Local: _____
 Horário: _____
 Função: _____

9- Quanto tempo por semana você reserva para seus estudos?
 até 4 horas 4 a 6 horas 6 a 8 horas mais que 8 horas

10- Você já teve alguma experiência com profissões?
 Não Sim (relate a experiência)

11- Você já elaborou o aplicon alguma atividade de ensino de Língua Portuguesa?
 Não Sim (relate a experiência)

12- Quais as suas expectativas e sugestões para esta disciplina?
 Muitas expectativas não que me ajudem a me sentir mais segura de aula, de forma que eu cresça me desenvolver da disciplina e me torne uma boa profissional. as aulas possam ser feitas de forma que eu cresça e me torne uma boa profissional.

13- Para você, planejar é...
 Planejar como pode ser realizado algum evento no caso a aula, para tentar fazer-la da melhor forma possível e estar pronto para imprevistos.

14- Para você, avaliar é
 Rever uma atividade, uma aula que foi dada em prova que foi respondida, por exemplo, buscando pontos positivos e negativos mesmo o que deu certo, o que não funcionou tanto para assim rever métodos e formas de aplicação, ou até aplicar a disciplina de algum conteúdo.

Anexo C- Questionário final

*** Se necessário, utilize o verso da folha para completar suas respostas.***

25. Aponte as principais dificuldades que você enfrentou durante a disciplina. Conseguiu superar alguma? Qual e como?

26. Do que você mais gostou e do que menos gostou na disciplina? De preferência, justifique suas escolhas.

27. Quais seriam as suas sugestões para melhorar a disciplina?

28. Qual é o papel do aluno no processo de planejamento e avaliação da disciplina Língua Portuguesa?

29. Qual é o papel do professor no processo de planejamento e avaliação da disciplina Língua Portuguesa?

30. Para você, planejar atividades para o ensino de Língua Portuguesa é?

31. Para você, avaliar a aprendizagem dos alunos de Língua Portuguesa é?

32. Para você, avaliar o processo de ensino de Língua Portuguesa é?

Anexo D- Sequência didática

➤ 1ª atividade:

Para iniciar o processo de ensino-aprendizagem com o gênero textual crônica e as respectivas habilidades para sua leitura, faz-se necessário (re)avaliar o conhecimento dos alunos na leitura do gênero, bem como sobre a função dos adjetivos no sentido do texto (objeto linguístico a ser trabalhado). Desse modo, a primeira atividade desta sequência será diagnóstica, em busca de observar aspectos a serem intervencionados, além de realizar um comparativo entre a atividade diagnóstica anteriormente realizada com esta. Segue a atividade:

Olá amigo(a),

Que bom estar de volta e poder reencontrá-lo(a). Para aqueles que ainda não me conhecem, me chamo COLABORADOR 11, sou estudante de Letras - Língua Portuguesa da Universidade Federal de Campina Grande, ou seja, sou um professor em formação. Nesse processo de formação, tenho que realizar atividades na escola, o que chamamos de estágio. Assim, estou aqui para trabalharmos muitos aspectos importantes de nossa Língua Portuguesa. E para que eu possa preparar nossas aulas e atividades, preciso da sua ajuda. Por isso, é muito importante que você responda atentamente às questões dessa atividade. Conto com sua fundamental colaboração!

Abraços,

Colaborador 11.

Atividade Diagnóstica de Língua Portuguesa

Primeiro, preciso que você leia silenciosamente e com muita atenção o texto abaixo:

A Foto

Luís Fernando Veríssimo

Foi numa festa de família, dessas de fim de ano. Já que o bisavô estava morre não morre, decidiram tirar uma fotografia de toda a família reunida, talvez pela última vez. A bisa e o bisa sentados, filhos, filhas, noras, genros e netos em volta, bisnetos na frente, esparramados pelo chão. Castelo, o dono da câmara, comandou a pose, depois tirou o olho do visor e ofereceu a câmara a quem ia tirar a fotografia. Mas quem ia tirar a fotografia?

- Tira você mesmo, ué.

- Ah, é? E eu não saio na foto?

O Castelo era o genro mais velho. O primeiro genro. O que sustentava os velhos. Tinha que estar na fotografia.

- Tiro eu - disse o marido da Bitinha.

- Você fica aqui - comandou a Bitinha.

Havia uma certa resistência ao marido da Bitinha na família. A Bitinha, orgulhosa, insistia para que o marido reagisse. "Não deixa eles te humilharem, Mário Cesar", dizia sempre. O Mário Cesar ficou firme onde estava, do lado da mulher. A própria Bitinha fez a sugestão maldosa:

- Acho que quem deve tirar é o Dudu...

O Dudu era o filho mais novo de Andradina, uma das noras, casada com o Luiz Olavo. Havia a suspeita, nunca claramente anunciada, de que não fosse filho do Luiz Olavo.

O Dudu se prontificou a tirar a fotografia, mas a Andradina segurou o filho.

- Só faltava essa, o Dudu não sair. E agora?

- Pô, Castelo. Você disse que essa câmara só faltava falar. E não tem nem *timer*!

O Castelo impávido. Tinham ciúmes dele. Porque ele tinha um Santana do ano. Porque comprara a câmara num *duty free* da Europa. Aliás, o apelido dele entre os outros era "Dutifri", mas ele não sabia.

- Revezamento - sugeriu alguém. - Cada genro bate uma foto em que ele não aparece, e...

A ideia foi sepultada em protestos. Tinha que ser toda a família reunida em volta da bisa. Foi quando o próprio bisa se ergueu, caminhou decididamente até o Castelo e arrancou a câmara da sua mão.

- Dá aqui.

- Mas seu Domício...

- Vai pra lá e fica quieto.

- Papai, o senhor tem que sair na foto. Senão não tem sentido!

- Eu fico implícito - disse o velho, já com o olho no visor.

E antes que houvesse mais protestos, acionou a câmara, tirou a foto e foi dormir.

Disponível em: <<http://www.portallos.com.br/2008/11/30/cronicas-verissimo-a-foto/>>. Acesso em: 09 mar. 2018.

Espero que tenha gostado da leitura! A partir de agora, você responderá a algumas perguntas sobre o texto. Para que você esteja mais preparado para responder adequadamente às questões, é recomendável que você releia o texto.

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?

Muito obrigado por ter chegado até aqui. Suas respostas são muito importantes para que as aulas sejam cada vez melhores, possibilitando que o processo de ensino-aprendizagem seja mais eficiente. Prometo me esforçar ao máximo para que nossas aulas sejam divertidas e com muita aprendizagem para mim e para você! Abraços.

Ao término da atividade, é necessário analisar as habilidades dos alunos na leitura do gênero, destacando-se a estrutura da narrativa e as estratégias de leitura acionadas, bem como os conhecimentos deles sobre a classe dos adjetivos e sua respectiva função no texto. Possibilitará, ainda, realizar possíveis alterações nesta sequência para que esta se adeque às necessidades apresentadas pelos alunos, em busca de proporcionar uma ação consciente, realista, organizada e apropriada à respectiva realidade.

➤ *2ª atividade:*

Com vistas a proporcionar uma convivência harmoniosa com a turma, é necessário o estabelecimento de regras que auxiliem na construção de uma boa relação. Para que as regras sejam recepcionadas e respeitadas pelos alunos, e não tenham caráter impositivo, buscaremos

realizar a definição delas de forma dinâmica, com a participação ativa e atuante dos alunos. Seguirá em dois momentos:

- ❖ Primeiro momento: dinâmica da teia.

Para que haja uma primeira interação com a turma, será realizada a dinâmica da teia para mostrar a força da união e a importância de todos para a sala de aula. A dinâmica consistirá, basicamente, na construção de uma teia com um rolo de barbante. Deverá ser iniciada pelo professor, que se apresentará, falando seu nome, um pouco de si, de seus sonhos e desejos. Este deve segurar a ponta do barbante e jogar o rolo para um aluno. Sucessivamente, os alunos farão o mesmo processo, até que todos tenham se apresentado e a teia esteja formada.

- ❖ Segundo momento: dinâmica da caixa.

Para estabelecer as regras de fato, será construída uma caixa, onde dentro terá situações convenientes e inconvenientes para a sala de aula, como *todos falarem de uma vez, levantar a mão para falar, usar o celular, respeitar os colegas, não responder a atividade, etc.*, em quantidade suficiente para que haja uma situação para todos os alunos. O objetivo é que a caixa passe por cada aluno, ele tire uma situação de dentro e haja uma discussão com a turma sobre essa determinada atitude ser ou não algo bom para a convivência. Ao fim da dinâmica, espera-se que a turma, juntamente com o professor, tenha chegado a uma conclusão sobre atitudes que poderão ou não serem feitas em sala. É interessante também que o professor converse sobre formas de punição para o descumprimento do acordo.

➤ *3ª atividade:*

Esta atividade consistirá na leitura compartilhada da crônica *Meu primeiro beijo*, de Antonio Barreto, além de encaminhamento de exercício extraclasse e posterior correção. Por isso, será dividida em três momentos:

- ❖ Primeiro momento:

Para iniciar a atividade, será realizada a leitura compartilhada da crônica *Meu primeiro beijo*, de Antonio Barreto. Antes da entrega da cópia do texto, é importante que o professor leve os alunos a criarem hipóteses a partir do título do texto. *O que vocês acreditam que terá nessa crônica?, como será esse primeiro beijo? e como foi o primeiro beijo de vocês?* são alguns possíveis questionamentos para iniciar a aula. Logo após, deve ser realizada a leitura em voz alta do texto (que tanto pode ser realizada pelo professor como por algum aluno).

Meu primeiro beijo

Antonio Barreto

É difícil acreditar, mas meu primeiro beijo foi num ônibus, na volta da escola. E sabem com quem? Com o Cultura Inútil! Pode? Até que foi legal. Nem eu nem ele sabíamos exatamente o que era “o beijo”. Só de filme. Estávamos virgens nesse assunto, e morrendo de medo. Mas aprendemos. E foi assim...

Não sei se numa aula de Biologia ou de Química, o Culta tinha me mandado um dos seus milhares de bilhetinhos:

“Você é a glicose do meu metabolismo.

Te amo muito!

Paracelso”

E assinou com uma letrinha miúda: Paracelso. Paracelso era outro apelido dele. Assinou com letrinha tão minúscula que quase tive dó, tive pena, instinto maternal, coisas de mulher...E também não sei por que: resolvi dar uma chance pra ele, mesmo sem saber que tipo de lance ia rolar.

No dia seguinte, depois do inglês, pediu pra me acompanhar até em casa. No ônibus, veio com o seguinte papo:

- Um beijo pode deixar a gente exausto, sabia? - Fiz cara de desentendida.

Mas ele continuou:

- Dependendo do beijo, a gente põe em ação 29 músculos, consome cerca de 12 calorias e acelera o coração de 70 para 150 batidas por minuto. - Aí ele tomou coragem e pegou na minha mão. Mas continuou salivando seus perdigotos:

- A gente também gasta, na saliva, nada menos que 9 mg de água; 0,7 mg de albumina; 0,18 g de substâncias orgânicas; 0,711 mg de matérias graxas; 0,45 mg de sais e pelo menos 250 bactérias...

Aí o bactéria falante aproximou o rosto do meu e, tremendo, tirou seus óculos, tirou os meus, e ficamos nos olhando, de pertinho. O bastante para que eu descobrisse que, sem os óculos, seus olhos eram bonitos e expressivos, azuis e brilhantes. E achei gostoso aquele calorzinho que envolvia o corpo da gente. Ele beijou a pontinha do meu nariz, fechei os olhos e senti sua respiração ofegante. Seus lábios tocaram os meus. Primeiro de leve, depois com mais força, e então nos abraçamos de bocas coladas, por alguns segundos.

E de repente o ônibus já havia chegado no ponto final e já tínhamos transposto, juntos, o abismo do primeiro beijo.

Desci, cheguei em casa, nos beijamos de novo no portão do prédio, e aí ficamos apaixonados por várias semanas. Até que o mundo rolou, as luas vieram e voltaram, o tempo se esqueceu do tempo, as contas de telefone aumentaram, depois diminuíram...e foi ficando nisso. Normal. Que nem meu primeiro beijo. Mas foi inesquecível!

Disponível em: < http://aromadepoesia.blogspot.com.br/2013/06/meu-primeiro-beijo-antonio-barreto_16.html>. Acesso em: 09 mar. 2018.

Ao longo da leitura, é importante que o professor vá fazendo interrupções e chamando a atenção dos alunos para fatos da narrativa, de modo a construírem coletivamente a compreensão da crônica. É interessante que o professor chame a atenção para os apelidos do garoto: *Cultura Inútil* e *Paracelso*. O professor também deve destacar as descrições feitas pela narradora e pelo garoto, observando o teor sentimental da primeira e o caráter científico do segundo. Além disso, é importante que o professor chame a atenção para as partes do enredo do texto narrativo – situação inicial; conflito; clímax; desfecho – e dos demais elementos da narrativa – principalmente o narrador que, neste caso, é participante.

Nesta conversa, é possível o professor destacar também a função de alguns adjetivos que aparecem no texto. Por exemplo, é interessante que o professor discuta, a partir do trecho “Assinou com letrinha tão minúscula que quase tive dó, tive pena, instinto maternal, coisas de mulher”, a utilização do adjetivo *maternal* e da locução adjetiva *de mulher*, buscando compreender os sentidos de utilização destes. Outra possibilidade é analisar com os alunos os adjetivos *normal* e *inesquecível* utilizados no último parágrafo da crônica, discutindo sobre essa relação e os sentidos que são atribuídos por meio dos adjetivos. Por fim, é importante observar aspectos característicos do gênero, como tema do cotidiano, brevidade, etc.

❖ Segundo momento:

Após toda a leitura compartilhada em sala de aula, será encaminhada uma atividade extraclasse, ainda sobre a crônica, para que os alunos aprofundem reflexões suscitadas pela discussão e o professor possa observar a percepção individual do aluno diante do texto.

Atividade extraclasse

Após a leitura compartilhada em sala de aula, chegou a hora de você demonstrar sua percepção individual da crônica “Meu primeiro beijo”, do Antonio Barreto. Para isso, é importante que você releia o texto e responda atentamente às questões que seguem.

1. Com quem foi o primeiro beijo da narradora da crônica?
2. Como você explicaria os apelidos do garoto do primeiro beijo?
3. Há diferenças entre a descrição do beijo pela narradora e pelo garoto? Se sim, quais? Por quê?
4. O que você achou do desfecho da narrativa? Justifique.
5. Observe o seguinte trecho: “Até que o mundo rolou, as luas vieram e voltaram, o tempo se esqueceu do tempo, as contas de telefone aumentaram, depois diminuíram...e foi ficando nisso. Normal. Que nem meu primeiro beijo. Mas foi inesquecível!”. Nele, são utilizados os adjetivos *normal* e *inesquecível*. Explique os sentidos desses adjetivos na construção do texto.

❖ Terceiro momento:

O último momento consiste na correção oral da atividade encaminhada. O momento será utilizado também para destacar a maneira como se produz uma resposta completa.

➤ 4ª atividade:

A quarta atividade consistirá numa aula expositiva-dialogada para aprofundar o conhecimento dos alunos acerca das partes do enredo – situação inicial; conflito gerador ou complicação; clímax; desfecho – e dos demais elementos da narrativa – personagens; narrador; espaço; tempo – para a leitura da crônica. Para tanto, será utilizada uma apostila confeccionada para este fim.

Os elementos da narrativa na crônica

As crônicas que estamos estudando são textos de estrutura narrativa. Nas palavras de Antonio Candido (1992, p.14), a crônica

está sempre ajudando a estabelecer ou reestabelecer a dimensão das coisas e das pessoas. [...] pega o miúdo e mostra nele uma grandeza, uma beleza ou uma singularidade insuspeitadas. Ela é amiga da verdade e da poesia nas suas formas mais diretas e também nas suas formas mais fantásticas, – sobretudo porque quase sempre utiliza o humor.

É na simplicidade e na pretensão de não durar muito – já que seu início se deu nos jornais –, que este gênero textual consegue tornar-se íntimo com relação à vida, de modo que deixa de lado qualquer seriedade nos problemas. Desse modo, se propõe a ser um texto curto, leve e que, geralmente, aborda temas do cotidiano.

Por se tratar de um texto narrativo, a crônica é composta de alguns elementos: *enredo* (situação inicial; complicação ou conflito gerador; clímax e desfecho), *personagens*, *narrador*, *espaço* e *tempo*, que iremos estudar mais detalhadamente a partir de agora.

❖ Enredo

O enredo é o modo como uma história é construída por meio das palavras e, portanto, organizada sob a forma de texto. É o conjunto de fatos de uma história. No nosso caso, o conjunto de fatos que compõe a crônica. Esse enredo é estruturado a partir de uma sequência de fatos que começa com uma *situação inicial*, passa por uma *complicação* ou *conflito*, chega ao *clímax* e parte para o *desfecho*.

Vejamos um exemplo a partir da crônica *A foto*, do Luís Fernando Veríssimo:

Temos a *situação inicial*: a reunião em família e o desejo de tirar uma foto com o bisavô Domício.

Foi numa festa de família, dessas de fim de ano. Já que o bisavô estava morre não morre, decidiram tirar uma fotografia de toda a família reunida, talvez pela última vez. A bisa e o bisa sentados, filhos, filhas, noras, genros e netos em volta, bisnetos na frente, esparramados pelo chão. Castelo, o dono da câmara, comandou a pose, depois tirou o olho do visor e ofereceu a câmara a quem ia tirar a fotografia. Mas quem ia tirar a fotografia?

[...]

Foi quando o próprio bisa se ergueu, caminhou decididamente até o Castelo e arrancou a câmara da sua mão.

- Dá aqui.

- Mas seu Domício...

- Vai pra lá e fica quieto.

- Papai, o senhor tem que sair na foto. Senão não tem sentido!

- Eu fico implícito - disse o velho, já com o olho no visor.

E antes que houvesse mais protestos, acionou a câmara, tirou a foto e foi dormir.

(Fragmentos. Disponível em:

<http://www.portallos.com.br/2008/11/30/cronicas-verissimo-a-foto/>).

Acesso em: 09 mar. 2018).

Desse modo, podemos conceituar:

Situação inicial: na maioria das vezes, coincide com o início da narrativa, onde são apresentados os fatos iniciais da história. É a parte que situa o leitor da história que lerá.

Complicação ou conflito: parte do enredo em que se desenvolve um conflito, uma confusão, um problema entre outros elementos da narrativa (geralmente, entre as personagens).

Clímax: é o momento culminante da narrativa, momento de maior tensão, o ápice, o mais impactante da história e, geralmente, no qual o leitor foca ainda mais a sua atenção.

Desfecho: é a solução do conflito, configurando-se no final da narrativa.

Observação: em algumas narrativas o clímax e o desfecho podem vir unidos, em uma única ação.

❖ Personagens

A personagem é um ser fictício que é responsável pelo desenvolvimento do enredo,

O *clímax* é visto no momento em que o bisavô pega a câmara.

O *conflito* é gerado pela dúvida: quem irá tirar a foto?

Por fim, o *desfecho*: o bisavô tira a foto da família e foi

ou seja, realiza as ações. É um ser que pertence apenas à história, pois não é uma pessoa – apenas *representa* uma pessoa. Desse modo, só existe dentro do enredo, participando efetivamente dele.

Esse ser fictício, dentro da narração, recebe uma caracterização, isto é, a partir das palavras do texto são atribuídos predicados de acordo com o modo em que essa personagem fala/pensa. Essa predicação pode ser dada de forma direta, por meio de informações explícitas, ou de forma indireta, onde temos que deduzir, interpretar as características.

Por exemplo: numa determinada narrativa, em que José é uma personagem, é dito que ele é *alto*, *bonito* e *moreno*. Essa predicação é feita de forma direta, a partir de palavras explícitas no texto. Já na crônica *Meu primeiro beijo*, do Antonio Barreto, a partir das falas do Cultura Inútil, podemos deduzir algumas características dele. A partir da fala “Dependendo do beijo, a gente põe em ação 29 músculos, consome cerca de 12 calorias e acelera o coração de 70 para 150 batidas por minuto”, podemos deduzir que Cultura Inútil é *inteligente*, *possui muito conhecimento científico*, *gosta de estudar* etc. Essa dedução é a predicação indireta, onde temos que interpretar o que está dito no texto para inferirmos características da personagem.

❖ **Narrador**

O narrador é uma entidade fictícia que narra os acontecimentos da história. Não existe narrativa sem um narrador. Ele pode ser um *narrador-participante*, que participa da história narrada e conta em 1ª pessoa do discurso, ou *narrador-observador*, que apenas narra os fatos da história e faz uso da 3ª pessoa do discurso.

O narrador da crônica *Meu primeiro beijo*, do Antonio Barreto, é um narrador-participante, pois é a própria personagem (a menina) que conta a história: “É difícil acreditar, mas *meu* primeiro beijo foi num ônibus, na volta da escola”. Ela utiliza a 1ª pessoa do discurso: (nós) *estávamos*, (nós) *aprendemos*, (eu) *resolvi*, (eu) *tive*, etc.

Já o narrador da crônica *A foto*, do Luís Fernando Veríssimo, é um narrador-observador, já que ele apenas conta os fatos, sem participar deles: “Já que o bisavô estava morre não morre, *decidiram* tirar uma fotografia de toda a família reunida, talvez pela última vez”. Ele utiliza a 3ª pessoa do discurso: (eles) *decidiram*, (ela) *caminhou*, etc.

❖ **Espaço**

O espaço é o lugar físico onde ocorre os fatos da narrativa. É uma referência de caráter geográfico e/ou arquitetônico que situa o lugar onde personagens, situações e ações são realizadas. Pode ser caracterizado mais detalhadamente em trechos descritivos, ou as referências espaciais podem estar diluídas na narração.

Na crônica *Meu primeiro beijo*, do Antonio Barreto, o espaço onde ocorreu o fato

narrado é o ônibus: “[...] foi num *ônibus*, na volta da escola”. Nesse caso, não há nenhuma descrição do espaço, apenas a referência de onde ocorreu.

Na crônica *Piscina*, do Fernando Sabino, os fatos ocorrem numa residência e numa favela: “Era uma *esplêndida residência*, na *Lagoa Rodrigo de Freitas*, cercada de jardins e, tendo ao lado, uma *bela piscina*. Pena que a *favela*, com seus *barracos grotescos* se alastrando pela *encosta do morro*, compromettesse tanto a paisagem”. Aqui, há descrição de como são os espaços.

❖ Tempo

O tempo é um elemento de construção da narração e pode estar presente no seu texto como *cronológico* ou *psicológico*. O *tempo cronológico* é o tempo que transcorre na ordem natural dos fatos do enredo, isto é, do começo para o final – é determinado em horas, dias, meses, anos, séculos. O *tempo psicológico* é o tempo que transcorre numa ordem determinada pelo desejo ou pela imaginação do narrador ou dos personagens.

Referências bibliográficas:

ABDALA JUNIOR, Benjamin. **Introdução à análise da narrativa**. São Paulo: Scipione, 1995.

CANDIDO, Antonio. *A vida ao rés-do-chão*. In: **A crônica: o gênero, sua fixação e suas transformações no Brasil**. Campinas: Editora da UNICAMP; Rio de Janeiro: Fundação Casa de Rui Barbosa, 1992.

GANCHO, Cândida Vilares. **Como analisar narrativas**. São Paulo: Ática, 2002.

JUNIOR, Arnaldo Franco. *Operadores de leitura da narrativa*. In: BONNICI, Thomas; ZOLIN, Lúcia Osana (orgs.). **Teoria literária: abordagens históricas e tendências**. 3.ed. Maringá: Eduem, 2009, p.33-58.

➤ 5ª atividade:

Esta atividade consistirá na leitura compartilhada da crônica *Aprenda a chamar a polícia*, de Luís Fernando Veríssimo, além de exercício em sala e posterior correção. Por isso, será dividida em três momentos:

❖ Primeiro momento:

Para iniciar a atividade, será realizada a leitura compartilhada da crônica *Aprenda a chamar a polícia*, de Luís Fernando Veríssimo. Antes da entrega da cópia do texto, é importante que o professor leve os alunos a criarem hipóteses a partir do título do texto. Para tanto, deve-se fazer alguns possíveis questionamentos para iniciar a aula que reflitam sobre o

título do texto (*Qual será a história de uma crônica com este título? Terá algum grave acontecimento? Por que será necessário chamar a polícia? Como será aprender a chamar a polícia?* etc.). Logo após, será realizada a leitura em voz alta do texto (que tanto pode ser realizada pelo professor como por algum aluno).

Aprenda a chamar a polícia

Luís Fernando Veríssimo

Eu tenho o sono muito leve, e numa noite dessas notei que havia alguém andando sorrateiramente no quintal de casa. Levantei em silêncio e fiquei acompanhando os leves ruídos que vinham lá de fora, até ver uma silhueta passando pela janela do banheiro. Como minha casa era muito segura, com grades nas janelas e trancas internas nas portas, não fiquei muito preocupado, mas era claro que eu não ia deixar um ladrão ali, espiando tranquilamente.

Liguei baixinho para a polícia, informei a situação e o meu endereço.

Perguntaram-me se o ladrão estava armado ou se já estava no interior da casa.

Esclareci que não e disseram-me que não havia nenhuma viatura por perto para ajudar, mas que iriam mandar alguém assim que fosse possível.

Um minuto depois, liguei de novo e disse com a voz calma:

- Oi, eu liguei há pouco porque tinha alguém no meu quintal. Não precisa mais ter pressa. Eu já matei o ladrão com um tiro de escopeta calibre 12, que tenho guardada em casa para estas situações. O tiro fez um estrago danado no cara!

Passados menos de três minutos, estavam na minha rua cinco carros da polícia, um helicóptero, uma unidade do resgate, uma equipe de TV e a turma dos direitos humanos, que não perderiam isso por nada neste mundo.

Eles prenderam o ladrão em flagrante, que ficava olhando tudo com cara de assombrado. Talvez ele estivesse pensando que aquela era a casa do Comandante da Polícia.

No meio do tumulto, um tenente se aproximou de mim e disse:

- Pensei que tivesse dito que tinha matado o ladrão.

Eu respondi:

- Pensei que tivesse dito que não havia ninguém disponível.

Disponível em: <<http://oficinadetextosescrever.blogspot.com.br/2015/03/aprenda-chamar-policia-chronica-de-luis.html>>. Acesso: 09 mar. 2018.

Durante a leitura, é importante que professor e alunos comentem passagens da crônica contribuindo para o entendimento dos sentidos trazidos por ela. É necessário também destacar os elementos da narrativa, enfatizando a estrutura em que se organiza o enredo da crônica. Demonstrar características do gênero. Observar a confirmação ou não das hipóteses levantadas antes da leitura do texto. Discutir também sobre a maneira que o personagem

utilizou para conseguir fazer com que a polícia fosse à sua casa, além de outros aspectos que suscitem o debate entre os integrantes da turma.

❖ Segundo momento:

Após toda a leitura compartilhada em sala de aula, será realizada uma atividade em sala, ainda sobre a crônica, para que os alunos aprofundem reflexões suscitadas pela discussão e o professor possa observar a percepção individual do aluno diante do texto.

Atividade

Após a leitura compartilhada em sala de aula, chegou a hora de você demonstrar sua percepção individual da crônica “Aprenda a chamar a polícia”, do Luís Fernando Veríssimo. Para isso, é importante que você releia o texto e responda atentamente às questões que seguem.

1. Complete a tabela, destacando os elementos da narrativa na crônica lida. Quando necessário, utilize trechos do texto.

Personagens		
Espaço		
Tempo		
Narrador		
Enredo	Situação inicial	
	Conflito	
	Clímax	
	Desfecho	

2. Você se surpreendeu com a crônica? Achava que iria acontecer tudo isso? Por quê?

3. A última fala da narradora-personagem (“Pensei que tivesse dito que não havia ninguém disponível”) é extremamente irônica. Explique-a.

4. Essa é uma crônica crítica/reflexiva e/ou humorística? Justifique sua resposta.

❖ Terceiro momento:

O último momento consiste na correção oral da atividade realizada em sala. O momento será utilizado também para destacar a maneira como se produz uma resposta completa.

➤ 6ª atividade:

A sexta atividade consistirá numa aula expositiva-dialogada para aprofundar o conhecimento dos alunos acerca da classe gramatical dos adjetivos (e locuções adjetivas) e da concordância nominal entre os termos na oração. Para tanto, será utilizado contribuições do livro didática, de gramáticas em geral e de outros materiais que se tornem necessários para o melhor entendimento do aluno. O principal objetivo será levar os alunos a refletirem sobre a utilização dos adjetivos (e locuções adjetivas) no texto, observando a concordância destes com os substantivos e outros termos.

➤ 7ª atividade

Esta atividade consistirá na leitura compartilhada da crônica *O Faxineiro*, de Velho Marujo (denominação utilizada pelo autor). Como em outras atividades, é importante levar os alunos a criarem hipótese e levantarem conhecimentos de mundo. Questionamentos como *O que você espera dessa crônica?*, *Vocês conhecem algum faxineiro?*, *Geralmente, como são os faxineiros?*, dentre outras que surgirão a partir da conversa, ajudarão a iniciar a discussão. Logo após, será realizada a leitura em voz alta do texto (que tanto pode ser realizada pelo professor como por algum aluno).

O Faxineiro

Velho Marujo

O macacão azul anil parecia falar... O olhar fitado no chão, a voz tremula e cansada a resmungar, mãos calejadas, pele escura, preta... A cabeça raspada não deixava transparecer os fios brancos, os pés rachados (imagino eu) calçados pelos velhos sapatos pretos, os mesmos que devem o acompanhar a tantos dias, amigos inconfidentes, seu uniforme era seu padre e o banheiro da faculdade seu confessor.

Dia após dia o tempo está estagnado e a pressa parece não atingi-lo, seu mundo anda em vias contrárias, os ponteiros de seu relógio estão tão parados quanto os de Salvador Dali. Seus anos se vão com a mesma velocidade de seu trabalho, sua vida está limitada a aquelas paredes de azulejos brancos, seus sonhos estão reclusos e destinados a morrerem no 12º andar.

São 20h55min e ali está o homem, sentado sobre a pia de mármore cinza, debruçado por sob os ombros e proferindo palavras em tom quase inaudível, como quem está a murmurar, a declamar um discurso íntimo e pessoal que se refere apenas a ele e que

quase ninguém está ou estará disposto a ouvir. O cheiro de urina, misturado com os perfumes caros da classe média dão o clima de desigualdade social com um toque de monarquia. Acordar cedo e dormir tarde, o trem lotado que mais lembra os grandes cargueiros, o ser humano tratado como gado, submetido a se locomover como bichos, o navio negreiro do povo trabalhador. Tudo isso e ainda um salário de fome, que mal dá para pagar as contas e ele conta quanto custa para sobreviver nesse mundo cão.

– Boa noite! (alguém diz)

– Boa...

Responde o homem com voz assustada, não por medo, até porque quem vive a beira da exclusão não teme nada, mas talvez por mal se lembrar da última vez que alguém o cumprimentara. Os dias passam e a vida daquele homem se confunde com a paisagem do ambiente. Tornou-se como um objeto de decoração, uma estátua, parte ilustrativa da sociedade, uma história em quadrinhos onde desenho e narrador se confundem com seus personagens.

– Papai!

Diz o filho daquele homem, irradiante por vê seu pai retornar ao lar. Ele (o homem) abraça seu filho, beija sua esposa, vive aquele momento como se fosse o último, pois amanhã o dia voltará a despontar. Coloca na mesa a mistura que comprou com dinheiro suado, feijão, arroz, ovo e bife, e dar-se por satisfeito e agradece a Deus por hoje ter além do ovo, o bife.

Toma um banho (ou melhor, uma “ducha”), e após lavar o corpo e a alma, deita-se em sua cama, reza o *Pai Nosso*, e pede a Deus que o dê forças para que no dia que se espera, possa cumprir novamente seu papel de chefe de família, de homem, de pai.

Disponível em: <<https://velhomarujo.wordpress.com/2009/09/19/o-faxineiro/>>. Acesso em: 09 mar. 2018.

Esta é uma crônica bem mais intimista. Por isso, remete a importantes reflexões para a sala de aula acerca das pessoas que se encontram à margem da sociedade, mas que podem ser vistas a nossa volta e, muitas vezes, sequer percebemos. É importante destacar a caracterização dada a esse homem, os adjetivos utilizados para isso e sua função no texto. Chamar a atenção também para trechos como “Responde o homem com voz assustada, não por medo, até porque quem vive a beira da exclusão não teme nada, mas talvez por *mal se lembrar da última vez que alguém o cumprimentara*”, propondo uma reflexão sobre as vezes que passamos por funcionários, inclusive na escola, e não os cumprimentamos. De modo geral, a atividade buscará realizar uma ampla reflexão a partir da crônica.

➤ *8ª atividade:*

Buscando proporcionar o trabalho em grupo para a socialização dos alunos e a importância da coletividade, a oitava atividade consistirá num seminário onde os alunos apresentarão a leitura de uma crônica. A turma será dividida em cinco grupos (três grupos de cinco integrantes e dois grupos de quatro integrantes)¹² e será sorteada uma crônica para cada grupo. Os seminaristas deverão abordar, além das percepções da leitura, a estrutura do enredo e os demais elementos da narrativa presentes na respectiva crônica. Será avaliada a apresentação por meio dos itens:

DESCRIPTOR	PONTUAÇÃO MÁXIMA
Organização geral da apresentação.	1.0
Aspectos atitudinais do trabalho em grupo: efetiva participação de todos os membros, coletividade, respeito entre os membros, etc.	1.0
Apresentação da compreensão do texto.	1.5
Apresentação dos elementos que compõem a narrativa.	1.5
PONTUAÇÃO TOTAL MÁXIMA	5.0

Esta atividade também visa, através da prática de um evento oral que exige formalidade na linguagem, trabalhar aspectos de adequação da oralidade à situação de uso. Além disso, visa tornar os alunos o centro da ação pedagógica, possibilitando-os o protagonismo da aula. Também objetiva melhorar o entrosamento e a coletividade dos alunos no trabalho em grupo.

As crônicas selecionadas para esta atividade, e que serão sorteadas entre os grupos, são *O melhor amigo*, do Fernando Sabino, *Cobrança* e *O futebol e a matemática*, do Moacyr Scliar, *Então, adeus*, da Lygia Fagundes Telles, e *Lar desfeito*, do Luís Fernando Veríssimo, que seguem:

O melhor amigo

¹² Considerando o número de alunos (vinte e três) que estavam presentes na realização da primeira atividade diagnóstica.

A mãe estava na sala, costurando. O menino abriu a porta da rua, meio ressabiado, arriscou um passo para dentro e mediu cautelosamente a distância. Como a mãe não se voltasse para vê-lo, deu uma corridinha em direção de seu quarto.

– Meu filho? – gritou ela.

– O que é – respondeu, com o ar mais natural que lhe foi possível.

– Que é que você está carregando aí?

Como podia ter visto alguma coisa, se nem levantara a cabeça? Sentindo-se perdido, tentou ainda ganhar tempo.

– Eu? Nada...

– Está sim. Você entrou carregando uma coisa.

Pronto: estava descoberto. Não adiantava negar – o jeito era procurar comovê-la. Veio caminhando desconsolado até a sala, mostrou à mãe o que estava carregando:

– Olha aí, mamãe: é um filhote...

Seus olhos súplices aguardavam a decisão.

– Um filhote? Onde é que você arranjou isso?

– Achei na rua. Tão bonitinho, não é, mamãe?

Sabia que não adiantava: ela já chamava o filhote de isso. Insistiu ainda:

– Deve estar com fome, olha só a carinha que ele faz.

– Trate de levar embora esse cachorro agora mesmo!

– Ah, mamãe... – já comendo uma cara de choro.

– Tem dez minutos para botar esse bicho na rua. Já disse que não quero animais aqui em casa. Tanta coisa para cuidar, Deus me livre de ainda inventar uma amolação dessas.

O menino tentou enxugar uma lágrima, não havia lágrima. Voltou para o quarto, emburrado:

A gente também não tem nenhum direito nesta casa – pensava. Um dia ainda faço um estrago louco. Meu único amigo, enxotado desta maneira!

– Que diabo também, nesta casa tudo é proibido! – gritou, lá do quarto, e ficou

esperando a reação da mãe.

– Dez minutos – repetiu ela, com firmeza.

– Todo mundo tem cachorro, só eu que não tenho.

– Você não é todo mundo.

– Também, de hoje em diante eu não estudo mais, não vou mais ao colégio, não faço mais nada.

– Veremos – limitou-se a mãe, de novo distraída com a sua costura.

– A senhora é ruim mesmo, não tem coração!

– Sua alma, sua palma.

Conhecia bem a mãe, sabia que não haveria apelo: tinha dez minutos para brincar com seu novo amigo, e depois... ao fim de dez minutos, a voz da mãe, inexorável:

– Vamos, chega! Leva esse cachorro embora.

– Ah, mamãe, deixa! – choramingou ainda: – Meu melhor amigo, não tenho mais ninguém nesta vida.

– E eu? Que bobagem é essa, você não tem sua mãe?

– Mãe e cachorro não é a mesma coisa.

– Deixa de conversa: obedece sua mãe.

Ele saiu, e seus olhos prometiam vingança. A mãe chegou a se preocupar: meninos nessa idade, uma injustiça praticada e eles perdem a cabeça, um recalque, complexos, essa coisa.

– Pronto, mamãe!

E exibiu-lhe uma nota de vinte e uma de dez: havia vendido seu melhor amigo por trinta dinheiros.

– Eu devia ter pedido cinquenta, tenho certeza que ele dava murmurou, pensativo.

Disponível em: <<http://www.contioutra.com/o-melhor-amigo-cronica-de-fernando-sabino/>>.

Acesso em: 09 mar 2018.

Cobrança

Ela abriu a janela e ali estava ele, diante da casa, caminhando de um lado para outro. Carregava um cartaz, cujos dizeres atraíam a atenção dos passantes: “Aqui mora uma devedora inadimplente.”

- Você não pode fazer isso comigo – protestou ela.

- Claro que posso – replicou ele. - Você comprou, não pagou. Você é uma devedora inadimplente. E eu sou cobrador. Por diversas vezes tentei lhe cobrar, você não pagou.

- Não paguei porque não tenho dinheiro. Esta crise...

- Já sei – ironizou ele. – Você vai me dizer que por causa daquele ataque lá em Nova York seus negócios ficaram prejudicados. Problema seu, ouviu? Problema seu. Meu problema é lhe cobrar. E é o que estou fazendo.

- Mas você podia fazer isso de uma forma mais discreta...

- Negativo. Já usei todas as formas discretas que podia. Falei com você, expliquei, avisei. Nada. Você fazia de conta que nada tinha a ver com o assunto. Minha paciência foi se esgotando, até que não me restou outro recurso: vou ficar aqui, carregando este cartaz, até você saldar sua dívida.

Neste momento começou a chover.

- Você vai se molhar – advertiu ela. – Vai acabar ficando doente.

Ele riu, amargo:

- E daí? Se você está preocupada com minha saúde, pague o que deve.

- Posso lhe dar um guarda-chuva...

- Não quero. Tenho de carregar o cartaz, não um guarda-chuva.

Ela agora estava irritada:

- Acabe com isso, Aristides, e venha para dentro. Afinal, você é meu marido, você mora aqui.

- Sou seu marido – retrucou ele – e você é minha mulher, mas eu sou cobrador profissional e você é devedora. Eu a avisei: não compre essa geladeira, eu não ganho o suficiente para pagar as prestações. Mas não, você não me ouviu. E agora o pessoal lá da empresa de cobrança quer o dinheiro. O que quer você que eu faça? Que perca meu emprego? De jeito nenhum. Vou ficar aqui até você cumprir sua obrigação.

Chovia mais forte, agora. Borrada, a inscrição tornara-se ilegível. A ele, isso pouco

importava: continuava andando de um lado para outro, diante da casa, carregando o seu cartaz.

Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/fsp/cotidian/ff2409200104.htm>>. Acesso em: 09 mar. 2018.

O futebol e a matemática

Moacyr Scliar

Modelo matemático prevê gols no futebol Mundo, 23.mar.99

O técnico reuniu o time dois dias antes da partida com o tradicional adversário. Tinha uma importante comunicação a fazer.

- Meus amigos, hoje começa uma nova fase na vida do nosso clube. Até agora, cada um jogava o futebol que sabia. Eu ensinava alguma coisa, é verdade, mas a gente se guiava mesmo era pelo instinto. Isso acabou. Graças a um dos nossos diretores, que é um cara avançado e sabe das coisas, nós vamos jogar de maneira completamente diferente. Nós vamos jogar de maneira científica.

Abriu uma pasta e de lá tirou uma série de tabelas e gráficos feitos em computador.

- Sabem o que é isso? É o modelo matemático para o nosso jogo. Foi feito com base em todas as partidas que jogamos contra o nosso adversário, desde 1923. Está tudo aqui, cientificamente analisado. E está aqui também a previsão para a nossa partida. Eles provaram estatisticamente que o adversário vai marcar um gol aos 12 minutos do primeiro tempo. Nós vamos empatar aos 24 minutos do segundo tempo e vamos marcar o gol da vitória aos 43 minutos. Portanto, não percam a calma. Esperem pelo segundo tempo. É aí que vamos ganhar.

Os jogadores se olharam, perplexos. Mas ciência é ciência; tudo o que eles tinham a fazer era jogar de acordo com o modelo matemático. Veio o grande dia. Estádio lotado, começou a partida, e, tal como previsto, o adversário fez um gol aos 12 minutos. E aí sucedeu o inesperado.

Um jogador chamado Fuinha, um rapaz magrinho, novo no time, pegou a bola, invadiu a área, chutou forte e empatou. Cinco minutos depois, fez mais um gol. E outro. E outro. O jogo terminou com o marcador de 7 a 1, um escore nunca registrado na história dos dois times.

Todos se cumprimentavam, felizes. Só o técnico não estava muito satisfeito:

- Gostei muito de sua atuação, Fuinha, mas você não me obedeceu. Por que não

seguiu o modelo matemático?

O rapaz fez uma cara triste:

- Ah, seu Osvaldo, eu nunca fui muito bom nessa tal de matemática. Aliás, foi por isso que o meu pai me tirou do colégio e me mandou jogar futebol. Se eu soubesse fazer contas, não estaria aqui, jogando para o senhor.

O técnico suspirou. Acabara de concluir: uma coisa é o modelo matemático. Outra coisa é a vida propriamente dita, nela incluída o futebol.

Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/fsp/cotidian/ff29039905.htm>>. Acesso em: 09 mar. 2018.

Então, adeus!

Lygia Fagundes Telles

Isto aconteceu na Bahia, numa tarde em que eu visitava a mais antiga e arruinada igreja que encontrei por lá, perdida na última rua do último bairro. Aproximou-se de mim um padre velhinho, mas tão velhinho, tão velhinho que mais parecia feito de cinza, de teia, de bruma, de sopro do que de carne e osso. Aproximou-se e tocou o meu ombro:

- Vejo que aprecia essas imagens antigas – sussurrou-me com sua voz débil. E descerrando os lábios murchos num sorriso amável: - Tenho na sacristia algumas preciosidades. Quer vê-las?

Solícito e trêmulo foi-me mostrando os pequenos tesouros da sua igreja: um mural de cores remotas e tênues como as de um pobre véu esgarçado na distância; uma Nossa Senhora de mãos carunchadas e grandes olhos cheios de lágrimas; dois anjos tocheiros que teriam sido esculpido por Aleijadinho, pois dele tinham a inconfundível marca nos traços dos rostos severos e nobres, de narizes já carcomidos... Mostrou-me todas as raridades, tão velhas e tão gastas quanto ele próprio. Em seguida, desvanecido com o interesse que demonstrei por tudo, acompanhou-me cheio de gratidão até a porta.

- Volte sempre – pediu-me.

- Impossível – eu disse. - Não moro aqui, mas, em todo o caso, quem sabe um dia... – acrescentei se nenhuma esperança.

- E então, até logo! – ele murmurou descerrando os lábios num sorriso que me pareceu melancólico como o destroço de um naufrágio.

Olhei-o. Sob a luz azulada do crepúsculo, aquela face branca e transparente era de tamanha fragilidade, que cheguei a me comover. Até logo?... “Então, adeus!”, ele deveria ter

dito. Eu ia embarcar para o Rio no dia seguinte e não tinha nenhuma ideia de voltar tão cedo à Bahia. E mesmo que voltasse, encontraria ainda de pé aquela igrejinha arruinada que achei por acaso em meio das minhas andanças? E mesmo que desse de novo com ela, encontraria vivo aquele ser tão velhinho que mais parecia um antigo morto esquecido de partir?!...

Ouçã, leitor: tenho poucas certezas nesta incerta vida, tão poucas que poderia enumerá-las nesta breve linha. Porém, uma certeza eu tive naquele instante, a mais absoluta das certezas: “Jamais o verei.” Apertei-lhe a mão, que tinha a mesma frialdade seca da morte.

- Até logo! – eu disse cheia de enternecimento pelo seu ingênuo otimismo.

Afastei-me e de longe ainda o vi, imóvel no topo da escadaria. A brisa agitava-lhe os cabelos ralos e murchos como uma chama prestes a extinguir-se. “Então, adeus!”, pensei comovida ao acenar-lhe pela última vez. “Adeus.”

Nesta mesma noite houve o clássico jantar de despedida em casa de um casal amigo. E, em meio de um grupo, eu já me encaminhava para a mesa, quando de repente alguém tocou o meu ombro, um toque muito leve, mais parecia o roçar de uma folha seca.

Voltei-me. Diante de mim, o padre velhinho sorria.

- Boa noite!

Fiquei muda. Ali estava aquele de quem horas antes eu me despedira para sempre.

- Que coincidência... – balbuciei afinal. Foi a única banalidade que me ocorreu dizer.
– Eu não esperava vê-lo... tão cedo.

Ele sorria, sorria sempre. E desta vez achei que aquele sorriso era mais malicioso do que melancólico. Era como se ele tivesse adivinhado meu pensamento quando nos despedimos na igreja e agora então, de um certo modo desafiante, estivesse a divertir-se com a minha surpresa. “Eu não disse *até logo?*”, os olhinhos enevoados pareciam perguntar com ironia.

Durante o jantar ruidoso e calorento, lembrei-me de Kipling. “Sim, grande e estranho é o mundo. Mas principalmente estranho...”

Meu vizinho da esquerda quis saber entre duas garfadas:

- Então a senhora vai mesmo nos deixar amanhã?

Olhei para a bolsa que tinha no regaço e dentro da qual já estava minha passagem de volta com a data do dia seguinte. E sorri para o velhinho lá na ponta da mesa.

- Ah, não sei... Antes eu sabia, mas agora já não sei.

Disponível em: <http://www.releituras.com/lftelles_menu.asp>. Acesso: 09 mar. 2018.

Lar desfeito

Luís Fernando Veríssimo

José e Maria estavam casados há vinte anos e eram muito felizes um com o outro. Tão felizes que um dia, na mesa, a filha mais velha reclamou:

- Vocês nunca brigam?

José e Maria se entreolharam. José respondeu:

- Não, minha filha. Sua mãe e eu não brigamos.

- Nunca brigaram? – quis saber Vítor, o filho do meio.

- Claro que já brigamos, mas sempre fazemos as pazes.

- Na verdade, brigas, mesmo, nunca tivemos. Desentendimentos, como todo mundo. Mas sempre nos demos muito bem...

- Coisa mais chata – disse Venancinho, o menor.

Vera, a filha mais velha, tinha uma amiga, Nora, que a deixava fascinada com suas histórias de casa. Os pais de Nora viviam brigando. Era um drama. Nora contava tudo pra Vera. Às vezes chorava. Vera consolava a amiga. Mas no fundo tinha uma certa inveja. Nora era infeliz. Devia ser bacana ser infeliz assim. O sonho de Vera era ter um problema em casa para poder ser revoltada como Nora. Ter olheiras como Nora.

Vítor, o filho do meio, frequentava muito a casa de Sérgio, seu melhor amigo. Os pais de Sérgio estavam separados. O pai de Sérgio tinha um dia certo para sair com ele. Domingo. Iam ao parque de diversões, ao cinema, ao futebol. O pai de Sérgio namorava uma moça de teatro. E a mãe de Sérgio recebia visitas de um senhor muito camarada que sempre trazia presentes para Sérgio. O sonho de Vítor era ser irmão de Sérgio.

Venancinho, o filho menor, também tinha amigos com problemas em casa. A mãe de Haroldo tinha uma filha de 11 anos que podia tocar o Danúbio Azul espremendo uma mão na axila, o que deixava a mãe do Haroldo louca. A mãe do Haroldo gritava muito com o marido.

Bacana.

- Eu não aguento mais esta situação – disse Vera, na mesa dramática.

- Que situação, minha filha?

- Essa felicidade de vocês!

- Vocês pelo menos deviam ter cuidado de não fazer isso na nossa frente – disse Vítor.

- Mas nós não fazemos nada!

- Exatamente.

Venancinho batia com o talher na mesa e reivindicava:

- Briga. Briga. Briga.

José e Maria concordavam que aquilo não podia continuar. Precisavam pensar nas crianças. Antes de mais nada, nas crianças. Manteriam uma fachada de desacordo, ódio e desconfiança na frente deles, para esconder a harmonia. Não seria fácil. Inventariam coisas. Trocariam acusações fictícias e insultos. Tudo para não traumatizar os filhos.

- Víbora não – gritou Maria, começando a erguer-se do seu lugar na mesa com a faca serrilhada na mão. José também ergueu-se e empurrou a cadeira.

- Víbora sim! Vem que eu te arrebento.

Maria avançou. Vera agarrou-se a seu braço.

- Mamãe. Não!

Vítor segurou seu pai. Venancinho, que estava de boca aberta e olhos arregalados desde o começo da discussão - a pior até então -, achou melhor pular da cadeira e procurar um canto neutro da sala de jantar.

Depois daquela cena, nada mais havia a fazer. O casal teria que se separar. Os advogados cuidariam de tudo. Eles não podiam mais se enxergar.

Agora era Nora que consolava Vera. Os pais eram assim mesmo. Ela tinha experiência. A família era uma instituição podre. Sozinha, na frente do espelho, Vera imitava a boca de desdém de Nora.

- Podre. Tudo podre.

E esfregava os olhos, para que ficassem vermelhos. Ainda não tinha olheiras, mas elas viriam com o tempo. Ela seria amarga e agressiva. A pálida filha de um lar desfeito. Um pouco de pó-de-arroz talvez ajudasse.

Vítor e Venancinho saíam aos domingos com o pai. Uma vez foram ao Maracanã

junto com o Sérgio e a namorada do pai do Sérgio, a moça do teatro. O pai de Sérgio perguntou se José não gostaria de conhecer uma amiga de sua namorada. Assim poderiam fazer mais programas juntos. José disse que achava que não. Precisava de mais tempo para se acostumar com sua nova situação. Sabe como é.

Maria não tinha namorado. Mas no mínimo duas vezes por semana desaparecia de casa, depois voltava menos nervosa. Os filhos tinham certeza de que ela ia se encontrar com um homem.

- Eles desconfiam de alguma coisa? - perguntou José.

- Acho que não – respondeu Maria.

Estavam os dois no motel onde se encontravam, no mínimo duas vezes por semana, escondidos.

- Será que fizemos o certo?

- Acho que sim. As crianças agora não se sentem mais deslocadas no meio dos amigos. Fizemos o que tinha de ser feito.

- Será que algum dia vamos poder viver juntos outra vez?

- Quando as crianças saírem de casa. Aí então estaremos livres das convenções sociais. Não precisaremos manter as aparências. Me beija.

Disponível em: <<http://cazzoradiotube.blogspot.com.br/2010/07/lar-desfeito-luis-fernando-verissimo.html>>. Acesso em: 09 mar. 2018.

➤ *9ª atividade:*

Esta atividade consistirá na revisão, por meio de exercício, dos conteúdos linguísticos trabalhados na sexta atividade, isto é, adjetivos (e locuções adjetivas) e concordância nominal, enfatizando a função daqueles na construção do texto.

Atividade

Chegou o momento de revisarmos conteúdos trabalhados em aulas anteriores para que possamos treinar o que estamos estudando. É importante que você responda atentamente às questões que seguem.

Primeiro, preciso que você leia silenciosamente a crônica abaixo:

Retrato de velho

Carlos Drummond de Andrade

Tem horror a criança. Solenemente, faz queixa do bisneto, que lhe sumiu com a palha de cigarro, para vingar-se de seus ralhos intempestivos. Menino é bicho ruim, comenta. Ao chegar o avô, era terno e até meloso, mas a idade o torna coriáceo.

No trocar de roupa, atira no chão as peças usadas. Alguém as recolhe à cesta, para lavar. Ele suspeita que pretendem subtraí-las, vai à cesta, vasculha, retira o que é seu, lava-o, passa-o. Mal, naturalmente.

– Da próxima vez que ele vier, diz a nora, terei de fechar o registro, para evitar que ele desperdice água.

Espanta-se com os direitos concedidos às empregadas. Onde já se viu? Isso aqui é o paraíso das criadas. A patroa acorda cedo para despertar a cozinheira. Ele se levanta mais cedo ainda, e vai acordar a dona de casa:

– Acorda, sua mandriona, o dia já clareou!

As empregadas reagem contra a tirania, despedem-se. E sem empregadas, sua presença ainda é mais terrível.

As netas adolescentes recebem amigos. Um deles, o pintor, foi acometido de mal súbito e teve de deitar-se na cama de uma das garotas. Indignação: Que pouca-vergonha é essa? Esse bandalho aí conspurcando o leito de uma virgem? Ou quem sabe se nem é mais virgem?

– Vovô, o senhor é um monstro!

E é um custo impedir que ele escaramuce o doente para fora de casa.

– A senhora deixa suas filhas irem ao baile sozinhas com rapazes? Diga, a senhora deixa?

– Não vão sozinhas, vão com os rapazes.

– Pior ainda! Muito pior! A obrigação dos pais é acompanhar as filhas a tudo quanto é festa.

– Papai, a gente nem pode entrar lá com as meninas. É coisa de brotos.

– É, não é? Pois me dá depressa o chapéu para eu ir lá dizer poucas e boas!

Não se sabe o que fazer dele. Que fim se pode dar a velhos impicantes? O jeito é guardá-lo por três meses e deixá-lo ir para outra casa, brigado. Mais três meses, e nova

mudança, nas mesmas condições. O velho é duro:

– Vocês me deixam esbodegado, vocês são insuportáveis! – queixa-se ao sair.

Mas volta.

– Descobri que paciência é uma forma de amor – diz-me uma das filhas, sorrindo.

Disponível em: <<http://eliasnascimento.blogspot.com.br/2010/02/retrato-de-velho.html>>.

Acesso em: 10 mar. 2018.

7. A partir do título *Retrato de velho*, explique a proposta do cronista com este texto.
8. Ainda diante do título da crônica, qual a função da locução adjetiva *de velho*? Por quê?
9. 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:
 - f) 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?
 - g) Como esses adjetivos, destacados na questão anterior, ajudam-nos a imaginar a personalidade do pai/avô/sogro?
 - h) 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?
 - i) Como esses adjetivos, destacados na questão anterior, ajudam-nos a imaginar a personalidade do pai/avô/sogro?
 - j) 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.
10. 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.
11. 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?
12. Justifique a resposta da questão anterior (questão 5).
13. 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.

Ao término da resolução do exercício por parte dos alunos, faz-se necessário a realização da correção. O momento será propício para retirar dúvidas sobre o conteúdo

trabalhado bem como destacar a maneira como se produz uma resposta completa, auxiliando os alunos nessa escrita.

➤ *10ª atividade:*

Para encerrar o ciclo de ensino-aprendizagem a partir do gênero textual crônica e de elementos constitutivos e linguísticos ligados à ele, a última atividade da sequência consistirá numa prova individual e escrita. O intuito da atividade será diagnóstico, ou seja, avaliar o avanço dos alunos diante dos conteúdos que foram ministrados durante as aulas desta sequência, bem como destacar aspectos que ainda necessitam de intervenção.

Olá amigo(a),

Chegamos a nossa última atividade de todo esse tempo juntos. Antes de mais nada, gostaria de te dizer que foi um grande prazer estar com essa turma. Aprendi muito com você e com todos os seus colegas, e saio daqui muito melhor e mais preparado. Saio também com uma certeza bem viva em mim: como é mágico esse mundo do aprender e do ensinar. Por mais que, como diria Drummond, no meio do caminho haja pedras, utilize-as para construir tua escada e subir mais alto que puder. Muito obrigado por ter me permitido te conhecer um pouquinho nesse tempo, para tornar-te parte fundamental de minha trajetória. Essa última atividade será apenas para vermos o quanto aprendemos coisas legais sobre nossa língua. Tenho certeza que você está mais que preparado para responder todas as questões. Por isso, responda tudo com muita atenção e arrase!

Abraços,

Colaborador 11.

Atividade Diagnóstica de Língua Portuguesa

Primeiro, preciso que você leia silenciosamente e com muita atenção a crônica abaixo:

A última crônica

Fernando Sabino

A caminho de casa, entro num botequim da Gávea para tomar um café junto ao balcão. Na realidade estou adiando o momento de escrever. A perspectiva me assusta. Gostaria de estar inspirado, de coroar com êxito mais um ano nesta busca do pitoresco ou do irrisório no cotidiano de cada um. Eu pretendia apenas recolher da vida diária algo de seu disperso conteúdo humano, fruto da convivência, que a faz mais digna de ser vivida. Visava ao circunstancial, ao episódico. Nesta perseguição do acidental, quer num flagrante de esquina, quer nas palavras de uma criança ou num acidente doméstico, torno-me simples espectador e perco a noção do essencial. Sem mais nada para contar, curvo a cabeça e tomo meu café, enquanto o verso do poeta se repete na lembrança: “assim eu queria o meu último poema”. Não sou poeta e estou sem assunto. Lanço então um último olhar fora

de mim, onde vivem os assuntos que merecem uma crônica.

Ao fundo do botequim um casal de pretos acaba de sentar-se, numa das últimas mesas de mármore ao longo da parede de espelhos. A compostura da humildade, na contenção de gestos e palavras, deixa-se acrescentar pela presença de uma negrinha de seus três anos, laço na cabeça, toda arrumadinha no vestido pobre, que se instalou também à mesa: mal ousa balançar as perninhas curtas ou correr os olhos grandes de curiosidade ao redor. Três seres esquivos que compõem em torno à mesa a instituição tradicional da família, célula da sociedade. Vejo, porém, que se preparam para algo mais que matar a fome.

Passo a observá-los. O pai, depois de contar o dinheiro que discretamente retirou do bolso, aborda o garçom, inclinando-se para trás na cadeira, e aponta no balcão um pedaço de bolo sob a redoma. A mãe limita-se a ficar olhando imóvel, vagamente ansiosa, como se aguardasse a aprovação do garçom. Este ouve, concentrado, o pedido do homem e depois se afasta para atendê-lo. A mulher suspira, olhando para os lados, a reassegurar-se da naturalidade de sua presença ali. A meu lado o garçom encaminha a ordem do freguês.

O homem atrás do balcão apanha a porção do bolo com a mão, larga-o no pratinho – um bolo simples, amarelo-escuro, apenas uma pequena fatia triangular. A negrinha, contida na sua expectativa, olha a garrafa de Coca-Cola e o pratinho que o garçom deixou à sua frente. Por que não começa a comer? Vejo que os três, pai, mãe e filha, obedecem em torno à mesa um discreto ritual. A mãe remexe na bolsa de plástico preto e brilhante, retira qualquer coisa. O pai se mune de uma caixa de fósforos, e espera. A filha aguarda também, atenta como um animalzinho. Ninguém mais os observa além de mim.

São três velinhas brancas, minúsculas, que a mãe espeta caprichosamente na fatia do bolo. E enquanto ela serve a Coca-Cola, o pai risca o fósforo e acende as velas. Como a um gesto ensaiado, a menininha repousa o queixo no mármore e sopra com força, apagando as chamas. Imediatamente põe-se a bater palmas, muito compenetrada, cantando num balbucio, a que os pais se juntam, discretos: “Parabéns pra você, parabéns pra você...” Depois a mãe recolhe as velas, torna a guardá-las na bolsa. A negrinha agarra finalmente o bolo com as duas mãos sôfregas e põe-se a comê-lo. A mulher está olhando para ela com ternura – ajeita-lhe a fitinha no cabelo crespo, limpa o farelo de bolo que lhe cai ao colo. O pai corre os olhos pelo botequim, satisfeito, como a se convencer intimamente do sucesso da celebração. Dá comigo de súbito, a observá-lo, nossos olhos se encontram, ele se perturba, constrangido – vacila, ameaça abaixar a cabeça, mas acaba sustentando o olhar e enfim se abre num sorriso.

Assim eu quereria minha última crônica: que fosse pura como esse sorriso.

Disponível em: <<http://contobrasileiro.com.br/a-ultima-cronica-fernando-sabino/>>. Acesso em: 11 mar. 2018.

Espero que tenha gostado da leitura! A partir de agora, você responderá a algumas perguntas sobre a crônica. Para que você esteja mais preparado para responder adequadamente às questões, é recomendável que você releia o texto.

11. Já primeiro parágrafo do texto, encontramos a voz do narrador na crônica. Que tipo de narrador é esse? Justifique sua resposta.
12. Esta crônica, em alguns momentos, tem a função metalinguística (*explicar a língua pela própria língua*) de levantar assuntos que seriam propícios para escrever uma crônica. Quais são esses assuntos? Se necessário, traga trechos do texto.
13. No segundo parágrafo da crônica, o narrador utiliza os termos *casal de pretos e negrinha* para se referir aos pais e à filhinha, respectivamente, que chegam ao botequim. No **contexto** em que está sendo utilizado, esses termos têm teor preconceituoso por parte do narrador? Por quê?
14. Observe o trecho: “A mãe limita-se a ficar olhando imóvel, vagamente ansiosa, como se aguardasse a aprovação do garçom. [...] A mulher suspira, olhando para os lados, a reassegurar-se da naturalidade de sua presença ali.”. Quais sentimentos essa mãe demonstra? Justifique sua resposta.
15. Narrando o fato que levou o casal e a filha para o botequim, o narrador descreve-o como um “discreto ritual”. Que sentido(s) o adjetivo *discreto* atribui ao texto?
16. Como o garçom se comporta diante da família: recebe-a bem ou de forma indiferente? Traga trechos do texto que justifiquem sua resposta.
17. Para você, que motivo leva a família a ter tanta discrição dentro do botequim?
18. Com base no trecho “mas acaba sustentando o olhar e enfim se abre num sorriso”, levante uma hipótese para o fato de, após constrangimento, o pai sustentar o olhar e sorrir para o narrador que o observava.
19. Mesmo discreta, podemos destacar sentimentos nobres nessa família. Explique quais são esses sentimentos.
20. Sobre a estrutura na qual o enredo foi construído, responda:
 - e) Qual a situação que dá início ao desenrolar dos acontecimentos narrados?
 - f) Qual a complicação da narrativa?
 - g) Qual o clímax nessa narrativa?
 - h) Qual o desfecho da narrativa?

Obrigado pelas respostas! Está atividade não busca apenas atribuir uma nota a você, mas observar no que estamos bom e no que ainda precisamos melhorar. Lembre-se sempre: o conhecimento não pode ser simplesmente medido por uma nota!

Referências bibliográficas:

- ABDALA JUNIOR, Benjamin. **Introdução à análise da narrativa**. São Paulo: Scipione, 1995.
- CANDIDO, Antonio. *A vida ao rés-do-chão*. In: **A crônica: o gênero, sua fixação e suas transformações no Brasil**. Campinas: Editora da UNICAMP; Rio de Janeiro: Fundação Casa de Rui Barbosa, 1992.
- GANCHO, Cândida Vilares. **Como analisar narrativas**. São Paulo: Ática, 2002.
- JUNIOR, Arnaldo Franco. *Operadores de leitura da narrativa*. In: BONNICI, Thomas; ZOLIN, Lúcia Osana (orgs.). **Teoria literária: abordagens históricas e tendências**. 3.ed. Maringá: Eduem, 2009, p.33-58.
- KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender: os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2006, p.09-56.
- LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem: componente do ato pedagógico**. São Paulo: Cortez, 2011, p.149-376.
- MENEGOLLA, Maximiliano; SANT'ANNA, Ilza Martins. **Por que planejar? Como planejar?** Currículo - área - aula. 22.ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2014, p.70-94.
- ROJO, Roxane. *Alfabetismo(s): Desenvolvimento de competências de leitura e escrita*. In: **Letramentos múltiplos: escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editora, 2009, p.73-83.

Anexo E- Relato Reflexivo

Durante o processo de formação em licenciatura, grandes discussões giram em torno da questão de como articular a teoria aprendida/refletida na universidade os conhecimentos práticos sobre o fazer docente e a própria prática docente. Em meio a isso, o estágio supervisionado se configura como um importante momento para o aluno de graduação conviver (com) e praticar as ações que farão parte de seu futuro profissional.

De acordo com Lima (2008), o estágio/prática de ensino se faz como uma espécie de “ritual de passagem”, compreendendo que somente o exercício do magistério possibilita, de maneira sempre renovada, a aprendizagem completa da profissão docente. Para a autora, este componente curricular “é o *lócus* da sistematização da pesquisa sobre a prática, no papel de realizar a síntese e a reflexão das vivências efetivadas” (LIMA, 2008, p.198), sendo espaço para início da construção de uma identidade profissional.

Na graduação em Letras – Língua Portuguesa, da Unidade Acadêmica de Letras (UAL), vinculada ao Centro de Humanidades (CH) da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), esse convívio com a prática docente¹³, que durante o curso corresponderá a 420 horas (equivalente a 28 créditos), é iniciado no 5º período com o primeiro estágio de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental II (120 horas; 08 créditos).

Para suscitar as reflexões deste relato, serão consideradas as vivências de nosso estágio, o que engloba o planejamento e a execução das atividades burocráticas e práticas, realizado no período 2018.1 em uma turma de 9º ano de uma escola pública estadual de Campina Grande-PB, com orientações da Profa.XXXXXX, que serão detalhados nas próximas seções.

Os desafios do estágio e o contato com a escola

O trabalho de planejamento, negociação com as escolas receptoras, desenvolvimento e avaliação de atividades, concentrados no período letivo de um semestre, muitas vezes dificulta a visão do todo. Dessa forma, pode ficar despercebida uma questão fundamental, que está na base de muitos dos nossos descontentamentos e conflitos no decorrer do Estágio que é o movimento de aproximação de duas instituições de ensino, cada uma trazendo valores, objetivos imediatos, cultura e relações de poder diferentes, com o objetivo de realizarem um trabalho comum: a formação de professores. No meio destes dois campos de força está o estagiário, preocupado em cumprir os requisitos acadêmicos propostos pelo professor – orientador da disciplina e transitar de maneira satisfatória pela escola na busca de aprendizagens sobre a profissão (LIMA, 2008, p. 198).

As palavras de Lima (2008), acima citadas, resumem de maneira bastante explícita os grandes problemas enfrentados pelos licenciandos na realização do estágio. As diferenças de

¹³ Anteriormente, as disciplinas *Paradigmas de ensino e Planejamento e avaliação* possibilitam, respectivamente, 15 horas de observação e 30 horas de observação e de elaboração de plano de ensino e sequência didática.

objetivos e valores entre universidade e escola muitas vezes dificulta a entrada do estagiário no campo docente e o coloca em uma situação em que precisa lidar (com), resolver (os) e refletir (sobre) diversos fatores a fim de cumprir tal componente curricular.

Tudo se inicia com o aceite da escola e do professor da educação básica em receber o estagiário em sua sala de aula. Neste ponto, necessariamente, não tivemos grandes problemas, visto o já conhecimento e contato com a professora-supervisora, oriundos também de observações da prática docente em outros componentes curriculares do curso. Entretanto, acabamos encontrando entraves para o começo das atividades, ora proveniente de questões pessoais dos envolvidos, ora por repentinas mudanças de horário da instituição de ensino.

A escola em questão, pertencente à rede pública estadual da Paraíba e localizada no município de Campina Grande-PB, passava por uma transição para o Programa de Educação Integral (Medida Provisória nº 267 de 07 de fevereiro de 2018), tornando-se Escola Cidadã Integral. O objetivo primordial do programa é “planejar e executar um conjunto de ações inovadoras em conteúdo, método e gestão, direcionadas à melhoria da oferta e qualidade do ensino” (PARAÍBA, p.1).

Em virtude da adaptação ao regime integral e à (re)constituição da equipe administrativa e pedagógica da escola, foram necessárias algumas mudanças de horário (pelo menos 4 mudanças desde o primeiro contato com a professora-supervisora) que coincidiram com a realização deste estágio. A nossa própria adaptação ao período integral, em concomitância com as outras atividades e disciplinas universitárias, também podem, e devem, ser vistas como obstáculos enfrentados.

De todo modo, conseguimos nos adaptar e transcorrer para o estágio em uma turma de 9º ano do Ensino Fundamental II. A turma era constituída por 41 alunos, número possivelmente ocasionado pela diminuição na oferta de turmas depois da adesão da escola ao Programa Educação Integral. Dados os fatos durante a negociação com a escola e conhecimento da turma, passemos ao planejamento, o qual, diante das mudanças de horário, foi (re)planejado várias vezes.

O momento de planejar

Partimos da concepção de que planejar “é a atividade intencional pela qual se projetam fins e se estabelecem meios para atingi-los” (LUCKESI, 2011b, p.124) e que, por tal, é uma decisão a ser tomada conjuntamente. Para o processo de ensino-aprendizagem, precisamos estar atentos para a compreensão de que “o planejamento é um processo evolutivo, que se desenvolve numa sequência dinâmica e progressiva” (MENEGOLLA; SANT’ANNA, 2014, p.70).

Nesse sentido, Menegolla e Sant’Anna (2014) indicam uma ordem de ações necessárias à elaboração de um plano que vise, de forma sistemática, propiciar fins positivos para o âmbito educacional, a saber:

- conhecimento e análise da realidade do aluno, do professor, da escola e da comunidade;
- definição dos objetivos dos alunos e dos professores em relação à disciplina;

- delimitação dos conteúdos mais significativos para atingir os objetivos;
- escolha dos melhores procedimentos e técnicas de ensino;
- seleção dos possíveis e melhores recursos humanos e materiais;
- estabelecimento dos melhores processos de avaliação, assim como as melhores técnicas e instrumentos. (MENEGOLLA; SANT'ANNA, 2014, p.70).

Para esses autores, a primeira ação do ato de planejar deve ser a sondagem, o conhecimento da realidade na situação em que se deseja atuar para ser possível “pensar e preparar uma ação consciente, realista, organizada e apropriada para aquela situação determinada.” (Idem, p.72). É o momento de buscar dados diagnósticos do meio para que a ação pretendida tenha significação real e é também espaço para escutar desejos e opiniões, de modo a focalizar “a partir e para o aluno, tendo em vista o que ele espera ser e o que ele poderá ser” (Idem, p.73). Certamente, é uma etapa decisiva para o sucesso do planejamento.

Conhecida a realidade, é chegado o momento de definir quais objetivos serão postos para a ação, compreendendo que “[...] os objetivos fundamentais dos conteúdos surgirão da realidade, das necessidades e dos interesses dos alunos (Idem, p.74). Desse modo, busca-se delimitar o que se quer alcançar para com as atividades que serão desenvolvidas. Para que esses objetivos sejam alcançados, deve haver a utilização de conteúdos, os quais devem ser selecionados e entendidos como os meios para atingir os fins. Por isso, necessitam ser significativos; adequados às necessidades sociais e culturais; atenderem aos interesses dos alunos; serem válidos para o ensino; serem úteis para a vivência do aluno; possam ser reelaborados; e serem flexíveis (MENEGOLLA; SANT'ANNA, 2014, p.86-88).

Em seguida, é preciso selecionar os procedimentos para a realização dos objetivos propostos. Nesse sentido, “tratam-se de atividades, procedimentos, métodos, técnicas e modalidades de ensino, selecionados com o propósito de facilitar a aprendizagem.” (Idem, p.88). Em paralelo, é a vez da seleção e organização dos recursos didáticos, a qual compreende “o conjunto de meios materiais e humanos que auxiliam o professor e o aluno na interação do processo ensino-aprendizagem.” (Idem, p.90).

Por fim, o processo de avaliação precisa ser definido. É importante destacar que esta acepção de avaliação não objetiva apenas a atribuição de notas através de provas ou testes, mas deve ser vista pelo professor como “meio de diagnosticar a realidade dos seus alunos, a fim de poder realizar uma ação pedagógica a partir da realidade e das necessidades dos seus alunos” (Idem, p.93), sendo também importante para o aluno, pois “através dela ele pode conhecer a sua situação” (Idem).

Contribuindo para o entendimento sobre avaliação, Luckesi (2011a) esclarece que, nesta, “o foco do avaliador é o presente, na perspectiva de construção do futuro” (LUCKESI, 2011a, p.183), ao passo que, diagnosticado o problema, subsidia ultrapassá-lo, observando “o processo de construção de um resultado” (Idem, p.188). Além disso, a avaliação, segundo o autor, prioriza uma condição dialógica, marcada pela negociação e pela construção, de educandos e educadores, dos melhores resultados da ação pedagógica.

Considerando esses estudos, já na disciplina *Planejamento e Avaliação*, anterior ao Estágio, iniciamos o preparo para a realização deste componente curricular. Naquela ocasião,

nos foi solicitada a elaboração e aplicação de uma atividade diagnóstica, em concordância com a concepção de sondagem de Menegolla e Sant'Anna (2014) e de avaliação de Luckesi (2011a), com o objetivo de observar a competência leitora de uma turma da educação básica e, posteriormente à reflexão dos resultados, elaborar um plano de ensino e uma sequência didática focalizando as principais dificuldades dos alunos detectadas.

Para tanto, optamos por trabalhar com o gênero textual *crônica narrativa*, que, nas palavras de Candido (1992, p.14), “está sempre ajudando a estabelecer ou reestabelecer a dimensão das coisas e das pessoas”, de modo a constituir-se como “amiga da verdade e da poesia nas suas formas mais diretas e também nas suas formas mais fantásticas” (Idem).

Reportando à origem do gênero, em que o suporte de circulação eram os jornais impressos, Jorge de Sá (1987) destaca que o número restrito de linhas para a escrita da crônica fazia com que o redator tivesse que “explorar da maneira mais econômica possível o pequeno espaço de que dispõe” (SÁ, 1987, p.8), sendo daí “que nasce sua riqueza estrutural” (Idem). Na simplicidade e na pretensão de não durar muito, este gênero textual consegue tornar-se íntimo com relação à vida, de modo a deixar de lado qualquer seriedade nos problemas. Com isso, se propõe a ser um texto curto, leve e que, geralmente, aborda temas do cotidiano.

Voltando à atividade, esta foi realizada na mesma escola do estágio, que, na ocasião, ainda não era Escola Cidadã Integral, com uma turma do 8º ano, já que a aplicação foi realizada no fim de 2017. Com as respostas dos alunos, buscamos refletir sobre as dificuldades encontradas e traçamos um plano de ensino, cujo principal objetivo era ampliar as capacidades de leitura dos alunos a partir do gênero crônica, e uma sequência didática, materiais estes (re)visados e aplicados na realização do estágio supervisionado, considerando a permanência de parte da turma no 9º ano e após realização de nova atividade diagnóstica para observação e implementação de outros pontos.

A sequência didática, segundo Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p.97 *apud* COSTA-HÜBES; SIMIONI, 2014, p.24), é “um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito”, colaborando para a apropriação de um gênero textual pelo aluno. Esses autores explicitam um esquema de sequência, visando principalmente a produção escrita e/ou oral do gênero em estudo, que se compõe em *apresentação da situação, produção inicial, módulos de atividades e produção final*. Tal organização vislumbra a realidade educacional suíça, em que a produção de textos se dá em uma disciplina exclusiva.

Atentando para a realidade brasileira, onde a disciplina Língua Portuguesa reúne os eixos de oralidade, leitura, produção de textos e análise linguística, Costa-Hübes (2008, *apud* COSTA-HÜBES; SIMIONI, 2014, p.26) adapta o modelo de SD do grupo de Genebra, acrescentando um módulo de reconhecimento do gênero antes da produção inicial e um de circulação do gênero após a produção final, ficando organizado da seguinte forma:

Figura 6 - Esquema da sequência didática adaptada por Costa-Hübes



Fonte: Swiderski e Costa-Hübes (2009 *apud* COSTA-HÜBES; SIMIONI, 2014, p.26).

Merece destacar que o módulo de reconhecimento visa garantir o conhecimento do aluno sobre o gênero, por meio da “leitura de textos disponíveis socialmente, os quais já circulam em diferentes esferas e suportes, constatando sua funcionalidade” (COSTA-HÜBES; SIMIONI, 2014, p.29). Compreendendo a leitura enquanto interação entre autor-texto-leitor (KOCH; ELIAS, 2006), as atividades de interpretação realizadas nesse módulo devem, de acordo com Costa-Hübes (2014), ser feitas por meio de questões que exigem múltiplas capacidades do aluno e o coloque “enquanto construtor de sentido” (KOCH; ELIAS, 2006, p.13) do texto.

Além disso, prevê o trabalho com a análise linguística, o que “implica em um aprofundamento reflexivo com relação ao modo de organização dos textos, sejam eles orais ou escritos” (COSTA-HÜBES; SIMIONI, 2014, p.31). 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)” (Idem, p.32).

Nosso trabalho com o gênero textual crônica vislumbrou especialmente este módulo de reconhecimento proposto por Costa-Hübes (2014), a fim de cumprir os objetivos geral e específicos do plano de ensino desta ação docente. Para tanto, planejamos a realização de treze atividades, que serão resumidamente dispostas no quadro abaixo.

Quadro 1 – Aspectos metodológicos e objetivos das atividades do estágio

Aspectos metodológicos	Duração	Objetivos
Atividade diagnóstica com o gênero textual crônica. (ver PDF 01)	2 aulas	Avaliar os conhecimentos dos alunos na leitura do gênero textual crônica, bem como sobre a função dos adjetivos no sentido do texto. Observar aspectos a serem intervencionados.
Aula de apresentação do estagiário: Resposta à carta.	2 aulas	Apresentar o professor estagiário, acolher e conhecer os alunos. Além disso, possibilitar a interação entre a turma e o estagiário e observar, a partir das respostas à carta, quem são, o que querem e o que sentem esses alunos.
Trilha dos direitos e deveres em sala de aula.	1 aula	Conscientizar sobre e estabelecer direitos e deveres de alunos e de professor estagiário para o bom andamento das aulas no estágio.

Correção coletiva da Atividade Diagnóstica.	2 aulas	Avaliar os conhecimentos dos alunos na leitura do gênero textual crônica, bem como sobre a função dos adjetivos no sentido do texto. Observar aspectos a serem intervencionados.
Leitura compartilhada de crônica e resolução coletiva de interpretação.	2 aulas	Compartilhar sentidos e sensações extraídos a partir da leitura, além de desenvolver estratégias de leitura e observar alguns aspectos característicos do gênero.
Aula expositivo-dialogada sobre elementos da narrativa, a partir de crônica e de material teórico-didático. (ver PDF 02)	3 aulas	Aprofundar o conhecimento dos alunos sobre e identificar, no texto, os elementos da narrativa, bem como desenvolver a percepção dos movimentos e analisar as contribuições dos elementos na construção da narrativa.
Dinâmica dos emojis e leitura compartilhada.	2 aulas	Fortalecer dimensões pessoais, além de compartilhar sentidos e sensações extraídos a partir da leitura e desenvolver estratégias de leitura, informar sobre a existência e diferenciar a crônica argumentativa.
Leitura compartilhada de crônica, via texto e curta-metragem, com atividade de análise e de escrita. (ver PDFs 03 e 04)	4 aulas	Compartilhar sentidos e sensações extraídos a partir da leitura textual e visual, desenvolver estratégias de leitura, além de observar diferenças de percepção entre a leitura via texto e via curta-metragem. Desenvolver estratégias de escrita, bem como proporcionar momentos de aplicação da criatividade escritora.
Aula expositiva-dialogada sobre uso de adjetivos e concordância nominal no texto, por meio de atividade de completar lacunas de crônica com adjetivos. (ver PDF 05)	3 aulas	Aprofundar o conhecimento e desenvolver a percepção dos efeitos de sentidos no uso de adjetivos e locuções adjetivas, bem como observar e analisar a concordância nominal entre os termos da oração.
Leitura compartilhada e atividade de compreensão de crônica. (ver PDF 06)	2 aulas	Compartilhar sentidos e sensações extraídos da leitura da crônica. Observar e analisar o uso de adjetivos e locuções adjetivas, bem como seus efeitos de sentidos no texto, e a concordância nominal entre os termos da oração.
Atividade diagnóstica final. (ver PDF 07)	2 aulas	Avaliar o avanço dos alunos a partir dos conteúdos estudados.

Questionário de avaliação do estágio e cruzadinha sobre características da crônica e elementos da narrativa.	1 aula	Avaliar o período de estágio e o conhecimento dos alunos acerca das características do gênero e dos elementos da narrativa.
Despedida dos alunos.	2 aulas	Avaliar o período de estágio.

Fonte: Produzido pelo autor.

Ambas as atividades diagnosticas iniciais realizadas, considerando também a realizada durante a disciplina Planejamento e Avaliação, como já mencionada, demonstraram algumas dificuldades dos alunos em utilizar algumas estratégias – principalmente inferência – para realização da leitura do gênero crônica e, certamente, de outros gêneros textuais. Além disso, foi possível notar que alguns alunos não conseguiram compreender os efeitos de sentidos incumbidos em determinadas palavras – por exemplo, a utilização de adjetivos na caracterização de personagens e/ou de espaços.

Diante de tal resultado, as atividades planejadas, e descritas no quadro 1, pretendiam levar os alunos a: a) (re)conhecer o gênero textual crônica; b) utilizar as estratégias de leitura para com o gênero; c) identificar os elementos da narrativa; e d) analisar os efeitos de sentido do adjetivo na construção do texto. Isto posto, fica claro nossa intenção enfocada na ampliação e emancipação da leitura.

De acordo com Rojo (2009), até a segunda metade do século XX, a leitura era vista meramente como decodificação, ou seja, ao ponto que se conhece o alfabeto, transformar grafemas (escrito) em fonemas (fala). Essa condição, contudo, é apenas entrada de acesso à leitura, o que não esgota em absoluto as capacidades relacionadas no ato de ler.

Ao longo desses mais de cinquenta anos, o desenvolvimento das pesquisas, segundo a autora, mostrou que a leitura é também um ato cognitivo, de compreensão, “que envolve conhecimento de mundo, conhecimento de práticas sociais e conhecimentos linguísticos, muito além dos fonemas e grafemas” (ROJO, 2009, p. 77). O texto passa a ser compreendido a partir daquilo posto, ou pressuposto, além da interação entre leitor e autor. Este deixa pistas para que aquele alcance a significação desejada.

Nesse sentido, estratégias de compreensão (ROJO, 2009) precisam ser desenvolvidas no âmbito escolar para que os alunos consigam realizar uma leitura eficiente, compreendendo-a enquanto interação autor-texto-leitor. Em nosso estágio, buscamos desenvolver, principalmente, a formulação de hipóteses, a ativação de conhecimento de mundo, a localização de informações explícitas e implícitas, a comparação de informações e as inferências.

Especificando o trabalho com a sequência textual predominante do gênero, é importante destacar que a estrutura narrativa se desenvolve por meio de alguns elementos, a saber: *enredo* (situação inicial; complicação ou conflito gerador; clímax e desfecho), *personagens*, *narrador*, *espaço* e *tempo* (ABDALA JUNIOR, 1995; GANCHO, 2002; JUNIOR, 2009). Por tal, todos esses elementos se transformaram em conteúdos, para que os alunos pudessem compreender a organização textual da crônica.

Por último, a análise sobre os efeitos de sentido do adjetivo 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” (PERFEITO; COSTA-HÜBES, 2005, p.93 *apud* 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.

Feitas todas essas considerações acerca de como se organizou o planejamento das atividades no processo de ensino-aprendizagem decorrente do estágio, justificando as suas devidas escolhas, partiremos para reflexões sobre o estar em sala de aula e o praticar as ações pensadas.

Reflexões sobre a prática docente

A expectativa de todo primeiro ato é de medo, insegurança, receio de não agradar. Talvez até termine o espetáculo do ensinar-e-aprender não agradando a alguns, mas há pelo menos uma convicção de que o que podia ser feito assim o foi com toda a dedicação possível. A perfeição é algo quase intangível, e aqui certamente não a toquei. De todo modo, uma coisa fica: o primeiro, tal qual o beijo, foi inesquecível. (COSTA FILHO, [manuscrito]).

O trecho que inicia esta seção foi retirado de uma crônica, por nós escrita, como forma de agradecimento e despedida para os 41 alunos que, durante as 28 horas/aulas que compuseram a prática deste estágio, nos permitiu adentrar nesse meio. Ele, certamente, descreve muito bem o que foi sentido durante esse tempo. O medo de errar, de não agradar, de fato perduraram por esses dias, assim como a vontade de realizar tudo com o máximo de dedicação possível. Por isso, se torna inesquecível em nossa formação docente. Assim, tentaremos refletir sobre os acontecimentos transcorridos nesse período.

Após a diagnóstica inicial, que só ocorreu como primeira atividade, antes mesmo de uma apresentação do estágio aos alunos, devido a necessidade de adaptação, às pressas, à uma questão pessoal dos envolvidos, realizamos as devidas apresentações, através também de uma carta, a qual foi solicitado ao aluno que a respondesse. Essa atividade, que talvez tradicionalmente possa ser vista como inútil, nos foi de uma riqueza de sentidos, de conhecimento daquele lugar, daqueles alunos.

A partir dela, obtivemos depoimentos como: “Bom eu sou bem calmo eu como me sento aqui atrás as vezes as reclamações vem pra mim e também eu falo muito baixo as vezes eu participo mas os professores não escutam”, que nos revelou muito mais que uma descrição de um dos alunos, mas um pedido por atenção, de querer participar e, principalmente, querer ser ouvido. De poder sentar em qualquer parte da sala de aula e ser respeitado.

Também pudemos ler e pensar sobre depoimentos como este: “[...] não gosto muito de escrever, bom, eu tenho uma grande imaginação, mas quando chega no final do texto eu fico com preguiça, e o texto fica uma merda né?”, que não representa um aluno que não gosta de escrever, mas, sim, que precisa de um pouco de incentivo, que seus textos não sejam corrigidos visando somente uma norma-culta, que sua criatividade seja estimulada.

Considerar tais respostas, para nós, compreende observar a sala de aula como um ambiente socialmente construído por indivíduos pensantes, que possuem desejos, são e querem ser sujeitos participativos na sociedade, e não somente como um espaço para transmissão de conhecimentos consagrados pela tradição escolar. Obviamente que esses conhecimentos têm, e precisam ter, sua importância para o processo de ensino-aprendizagem, contudo, não podemos nos restringir a apenas isso. É preciso possibilitar uma formação ampla e contextualizada, a fim de formar seres humanos emancipados.

Realizar a trilha dos direitos e deveres, por sua vez, além de fugir um pouco do comodismo da aula clássica, possibilitou, novamente, dar voz ao aluno para que ele se coloque enquanto cidadão e reflita sobre os direitos e os deveres dele e do professor em sala de aula. De tal atividade resultou o contrato pedagógico, visando o comprometimento e a colaboração entre aluno e estagiário, de modo que o respeito entre as partes pudesse prevalecer e as aulas transcorressem da melhor forma possível.

Evidentemente, em alguns momentos cláusulas desse contrato foram desrespeitadas, talvez em decorrência até do grande número de alunos para uma única turma. De todo modo, consideramos que este instrumento teve o seu valor, principalmente na inclusão do aluno na cidadania, em concordância, inclusive, com a política que a escola passara a pregar com maior intensidade.

Vale ressaltar, como destaca Scheibel (2006 *apud* MAIA, 2009, p.86), que a escola possui um papel social na “promoção do desenvolvimento do cidadão, no sentido pleno da palavra”, afinal, a escola precisa “formar cidadãos conscientes, capazes de compreender e criticar a realidade, atuando na busca da superação das desigualdades e do respeito ao ser humano” (SCHEIBEL, 2006 *apud* MAIA, 2009, p.87).

Outra atividade que buscou enxergar o aluno como um indivíduo com sentimentos, aflições, sonhos, desejos, foi a dinâmica dos emojis. Essa dinâmica, muito simples, consistiu em levar uma variedade de emojis da internet impressos, grudados em palitinhos, e solicitar que cada aluno escolhesse um para representar seu sentimento/humor do dia. Logo após, foi pedido para que cada aluno expressasse o motivo que o levara a escolher tal emoji. Objetivava-se, portanto, a escuta do sujeito, a permissão da dimensão pessoal em sala de aula, o conhecer-se e compreender a si mesmo e os demais colegas.

Essas ações se voltaram principalmente do entendimento que o ensino precisa desenvolver dimensões *social, interpessoal, pessoal e profissional*. Assim, muito mais que habilidades e conhecimentos científico-educacionais e profissionais, o professor deve visionar, em sua prática docente, a plena democracia em todos os âmbitos, a compreensão, tolerância e solidariedade em todas as atividades humanas, e a autonomia na tomada de decisões reflexivas, que proponham posições informadas, críticas, criativas e solidárias (SOUSA, 2002 *apud* MAIA, 2009).

Partindo para uma reflexão dos momentos em que os conteúdos conceituais estavam em foco, enfocamos na atividade de leitura para o gênero textual que evidenciasse o compartilhamento e a construção de sentidos. Para tanto, seguíamos, na maioria das vezes, a

ordem *associações temáticas* → *leitura silenciosa* → *leitura em voz alta* → *compreensão coletiva do texto* → *atividades escritas individuais*.

Nessa lógica, entendemos associações temáticas como a ativação de conhecimentos de mundo variados relacionados ao tema do texto, o que sugere o estímulo às atividades cognitivas de compreensão do aluno. As leituras silenciosa e em voz alta visavam a necessária decodificação da materialidade linguística. Os alunos gostavam de eles próprios lerem em voz alta, sendo esta leitura coletivamente realizada por vários alunos.

A compreensão coletiva do texto, por sua vez, destacava-se na confirmação e/ou refutação de hipóteses inicialmente formuladas, bem como na construção dos sentidos da leitura, por meio de questionamentos e compartilhamento de visões variadas sobre o texto. Por fim, as atividades escritas, tão necessárias para o processo de ensino-aprendizagem quanto dinâmicas e outras metodologias ativas, eram elaboradas a fim de enfatizar variadas estratégias de leitura, como também aspectos da estrutura composicional do gênero, que, neste caso, se concentravam nos elementos da narrativa, e a análise de elementos linguísticos.

Em nossa prática talvez tenha faltado um pouco mais de feedback dessas atividades em sala de aula, de solicitar leitura de respostas, corrigir no quadro, de modo a fazer com que o aluno voltasse à atividade e examinasse-a, consertando possíveis equívocos, possibilitando novas interpretações, já que o exemplo e a repetição também são formas de aprendizagem.

Inclusive, discutindo sobre a inserção da tecnologia no ambiente escolar, Cortella (2014) faz importante distinção entre o que é velho e o que é antigo. Dessa forma, práticas como a realização de exercícios é algo antigo visto seus vários anos de utilização, mas não é algo velho, porque funciona, é necessário. O que pode tornar a ação de usar exercícios ineficiente é centrar a aula apenas nisso, configurando-se como algo velho, já que é necessário que outros mecanismos componham os instrumentos de ensino-aprendizagem.

De mesma forma ocorre com a aula expositiva: é uma ação antiga, mas não é velha, posto que é “possibilidade de eu descrever uma sequência conceitual, fazer com que as pessoas anotem, façam reflexão em torno da temática” (CORTELLA, 2014, p.62). Já tornar a aula somente expositiva, sendo “aquela que não abra outras portas, utilizando plataformas para continuar a reflexão” (Idem, p.62), é velho e, por isso, deve ser evitado.

Portanto, a aula expositiva, com abertura para o diálogo entre estagiário e alunos, também teve espaço em nossa prática, principalmente as ocasiões em que se fez necessária aulas sobre conceitos, como a que tratou dos elementos da narrativa e a da classe dos adjetivos e concordância nominal. Esses momentos foram importantes para o andamento do processo de ensino-aprendizagem, visto a carga teórica que carregavam. Buscávamos, contudo, sempre munir o aluno com o maior poder de voz possível, com destaque para sempre termos distribuído materiais de apoio impressos, a fim que ele pudesse tirar conclusões próprias.

Quanto ao uso de tecnologia, aliás, por mais benéfico e enriquecedor que pareça, muitas vezes atrapalha e impossibilita ou dificulta a execução do planejamento. Em nosso estágio, por exemplo, na oportunidade em que a atividade incluía a exibição de um curta-

metragem, necessitando, portanto, de Datashow, caixa de som, etc., a primeira tentativa foi frustrante, atrapalhando até mesmo a ordem das demais atividades. Em segunda tentativa, mesmo de forma improvisada, conseguimos realizar parcialmente o que pretendíamos, realizando as adaptações necessárias à realidade do momento.

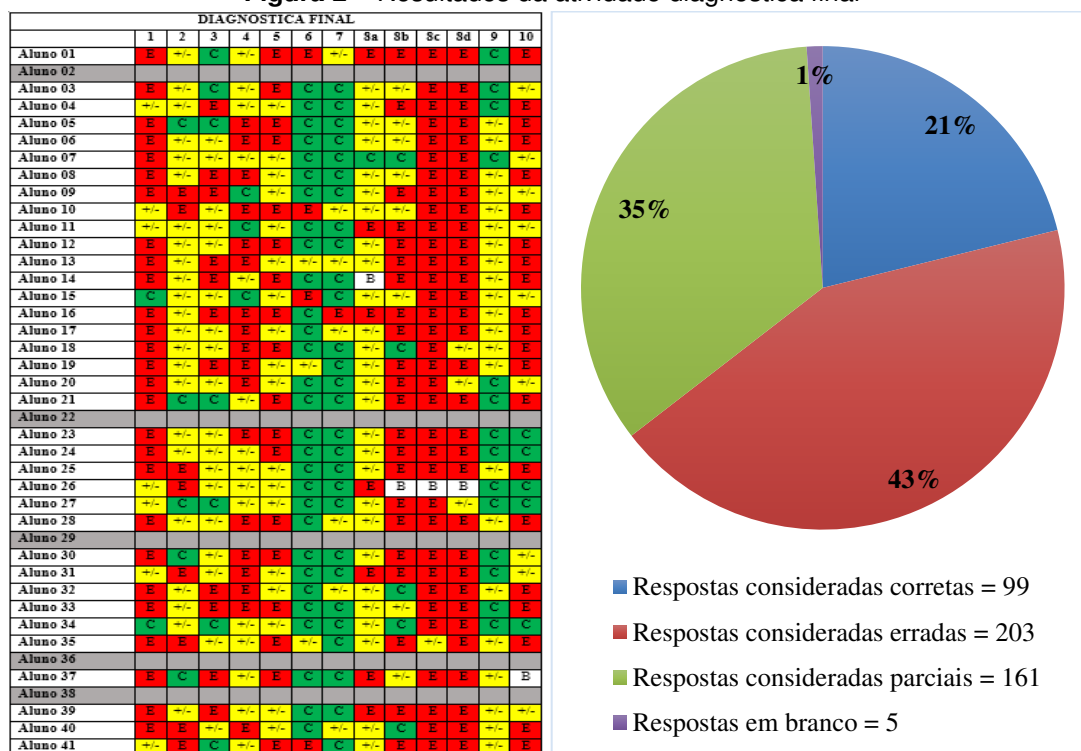
Diante do exposto até aqui, o qual acreditamos ser suficiente para uma visão ampla do que foi realizado em sala de aula durante este estágio, passaremos às reflexões finais. Estas concluem, em meio à observação de alguns resultados e opiniões do alunado, as significâncias do estágio para nossa formação docente.

Um olhar final: planejar, praticar e *resultar*

Chegando ao fim das reflexões desse estágio, faz-se importante observar quais resultados foram obtidos com esse processo de ensino-aprendizagem. Mesmo que, enquanto processo, esta aprendizagem não esteja terminada, a ação possibilitada no estágio possuía objetivos definidos, foi planejada e praticada, e refletir sobre como o aluno respondeu a essas atividades é de fundamental importância na nossa formação.

Nesse sentido, a avaliação formativa, que tem seu espaço na escola já consagrado, pode e, certamente, deve ser considerada “como um instrumento pelo qual o professor se orienta para saber até onde atingiu seu objetivo, além de poder sentir como tem estado sua comunicação com os alunos” (NOGARO; GRANELLA, 2004, p.19-20). Portanto, compreender os resultados da atividade diagnóstica final do estágio (figura 2) nos permitirá dimensionar possíveis impactos da ação.

Figura 2 – Resultados da atividade diagnóstica final



Fonte: Produzido pelo autor.

Sem entrar em grandes considerações sobre concepções de erro e acerto, compactuamos, antes de mais nada, com a visão apontado por Nogaro e Granella (2004,

p.22), que compreendem que os “erros detectados durante a recolha de informações devem ser encarados como parte integrante da aprendizagem, nada tendo, portanto, de culpável ou punível”. Sendo assim, não consideramos que o índice de respostas fora da expectativa é um dado completamente ruim, até porque, em uma análise mais atenta, percebe-se que o percentual de respostas que atenderam parcial e completamente a expectativa esperada é superior (correspondem, juntos, a 56%).

De todo modo, não podemos desconsiderá-lo nem deixar de pensar nas suas possíveis causas. Sem buscar culpados ou inocentes, é importante que tenhamos um olhar crítico para questionar: será que as atividades planejadas efetivamente corresponderam às necessidades desses alunos? Será o que tempo utilizado foi suficiente para permitir a apropriação e consolidação dos conteúdos, sobretudo, os procedimentais e conceituais abordados durante as aulas? Nossa prática conseguiu dialogar para com esses alunos, de modo a torná-los suficientemente motivados? As metodologias utilizadas foram as mais adequadas para o estágio?

Responder a essas perguntas requer uma abstração que talvez não tenhamos totalmente, remete a uma reflexão a qual podemos não realizar de forma propícia. Mesmo assim, temos que pensar sobre tais fatos para tornar significativa esta experiência. É possível que 28 horas/aulas tenham sido insuficientes para a realização de todas as atividades, tanto é que algumas delas não tiveram um feedback, tempo hábil e coletivamente, como já apontado. Provavelmente, voltando aos mínimos detalhes da prática, em alguns momentos tenhamos falhado na explicação, poderíamos talvez ter ampliado mais leituras, oportunizado mais possibilidades.

Ao mesmo tempo, em nosso olhar, temos consciência de que o máximo de dedicação foi ofertado a esse estágio. Dedicamo-nos a exercer uma postura que desse ouvido ao aluno, que tentasse atender às solicitações feitas, por mais precariamente que tenhamos conseguido. Tentamos ter um olhar que humanizasse o ambiente escolar e, portanto, estamos felizes com o mínimo que conseguimos realizar, sendo este motivo de, mais uma vez, confirmar nossa escolha na profissão docente.

De mesmo modo, perceber a aprovação dos alunos (97% dos 40 alunos que responderam ao questionário de avaliação do estágio) em nossa presença em sala de aula, e perceber que eles foram, inclusive, capazes de apontar questões de comportamento que dificultaram a realização de algumas atividades, é motivo de satisfação. Isso mostra que nossa ação de alguma forma se tornou significativa para a vida escolar desses alunos e confirma como na escola também há espaço para a humanização, para a escuta do outro, para a formação de cidadãos.

Tudo o que formou esse longo caminho até aqui – leituras, interpretações, reflexões, atividades, etc. – obviamente tropeça entre coisas acertadas, alguns problemas e reformulações em um processo em que quem estava ensinando também estava aprendendo. Por isso, configura-se como importante conquista para nossa identidade docente e representa momentos em que o lecionar deixou de ser suposição, imaginação por meio de teorias e passou a ser ação, realização concreta de um aprendiz num ambiente escolar.

Referências Bibliográficas:

- ABDALA JUNIOR, B. **Introdução à análise da narrativa**. São Paulo: Scipione, 1995.
- CANDIDO, A. *A vida ao rés-do-chão*. In: **A crônica: o gênero, sua fixação e suas transformações no Brasil**. Campinas: Editora da UNICAMP; Rio de Janeiro: Fundação Casa de Rui Barbosa, 1992.
- CORTELLA, M. S. **Educação, escola e docência: novos tempos, novas atitudes**. São Paulo: Cortez, 2014, p.51-67.
- COSTA FILHO, R. B. **Lembranças de um estágio**. [manuscrito].
- COSTA-HÜBES, T. da C.; SIMIONI, C. A. *Sequência didática: uma proposta metodológica curricular de trabalho com os gêneros discursivos/textuais*. In: BARROS, E. M. de; RIOS-REGISTRO, E. M. (orgs.). **Experiências com sequências didáticas de gêneros textuais**. Campinas, SP: Pontes Editora, 2014, p.15-39.
- GANCHO, C. V. **Como analisar narrativas**. São Paulo: Ática, 2002.
- JUNIOR, A. F. *Operadores de leitura da narrativa*. In: BONNICI, T.; ZOLIN, L. O. (orgs.). **Teoria literária: abordagens históricas e tendências**. 3.ed. Maringá: Eduem, 2009, p.33-58.
- KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. **Ler e compreender: os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2006, p.09-56.
- LIMA, M. S. L. *Reflexões sobre o estágio-prática de ensino na formação de professores*. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 8, n. 23, p. 195-205, jan./abr. 2008. Disponível em: <http://nead.uesc.br/arquivos/Biologia/mod5bloco4/texto-reflexoes_sobre_estagio-e-pratica-de-ensino.pdf>. Acesso em: 13/07/2018.
- LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem: componente do ato pedagógico**. São Paulo: Cortez, 2011a, p.149-376.
- _____. *Planejamento e avaliação na escola: articulação e necessária determinação ideológica*. In: **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. 22.ed. São Paulo: Cortez, 2011b, p.121-137.
- MAIA, C. M. *Escola e professor: função social*. In: _____.; SCHEIBEL, M. F.; URBAM, A. C. (orgs.). **Didática: Organização do trabalho pedagógico**. Curitiba: IESDE Brasil S.A., 2009, p.85-99.
- MENEGOLLA, M.; SANT'ANNA, I. M. **Por que planejar? Como planejar?** Currículo - área - aula. 22.ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2014, p.70-94.
- NOGARO, A.; GRANELLA, E. *O erro no processo de ensino e aprendizagem*. **Rev. Ciências Humanas**, Frederico Westphalen, RS, v. 5, n. 5, p. 31-56, 2004. Disponível em: <<http://www.revistas.fw.uri.br/index.php/revistadech/article/view/244/446>>. Acesso em: 16/07/2018.
- PARAÍBA. Medida Provisória nº 267 de 07 de fevereiro de 2018. Cria o Programa de Educação Integral, composto por Escolas Cidadãs Integrais – ECI, Escolas Cidadãs Integrais Técnicas – ECIT e Escolas Cidadãs Integrais Socioeducativas - ECIS e institui o Regime de Dedicção Docente Integral – RDDI e dá outras providências. **Diário Oficial do Estado da Paraíba**, João Pessoa, 09 fev. 2018.
- ROJO, R. *Alfabetismo(s): Desenvolvimento de competências de leitura e escrita*. In: **Letramentos múltiplos: escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editora, 2009, p.73-83.
- SÁ, J. de. **A crônica**. São Paulo: Editora Ática, 1987, p.05-11.