

DISPOSITIVOS DIDÁTICOS NO ENSINO E NA APRENDIZAGEM DE GÊNEROS TEXTUAIS E DA LEITURA

Márcia Andréa Almeida de Oliveira¹
Gláís Sales Cordeiro²

Resumo: Neste artigo, abordamos a Sequência Didática (SD) e o Circuito Mínimo de Atividades (CMA) como dispositivos didáticos essenciais para o ensino e a aprendizagem de gêneros textuais e leitura, respectivamente. Baseados nos estudos de didática do francês como língua materna conduzidos pelo Grupo de Pesquisa pela Análise do Francês Ensinado (GRAFE), fazemos uma síntese dos fundamentos teórico-metodológicos que sustentam a SD, apresentando respostas a nove questões que frequentemente surgem nos contextos de ensino e pesquisa no Brasil, como: Por que tomar os gêneros textuais como objetos de ensino na SD? (2) A SD faz referência às práticas sociais? (3) Ela está baseada em projetos comunicativos? (4) Ela prevê uma avaliação processual e coparticipativa? e (5) ela ocupa o papel de protagonista em sala de aula? Além disso, descrevemos o CMA – um dispositivo didático compacto e flexível concebido para estimular o desenvolvimento das capacidades de compreensão em leitura de textos narrativos –, percorrendo igualmente a respeito de seus pressupostos teórico-metodológicos e das fases em torno das quais se organiza. Por fim, destacamos as semelhanças e as diferenças entre esses dois dispositivos didáticos.

Palavras-chave: dispositivo didático; sequência didática; circuito mínimo de atividades.

DIDACTIC DEVICES IN THE TEACHING AND LEARNING OF TEXTUAL GENRES AND READING

Abstract: In this article, we address the Didactic Sequence (DS) and the Minimal Circuit of Activities (MCA) as essential didactic tools for teaching textual genres and reading, respectively. Based on studies on didactics of French as a mother tongue conducted by the Research Group for the Analysis of Taught French (GRAFE), we provide a synthesis of the theoretical and methodological foundations that support the DS. We answer nine questions that frequently arise in teaching and research contexts in Brazil, such as: Why consider textual genres as objects of instruction in the

1 Doutora em Linguística Aplicada. Professora adjunta na Universidade Federal do Pará. marciandrea@ufpa.br. <https://orcid.org/0000-0002-8214-7908>.

2 Doutora em Linguística Aplicada ao Estudo de Línguas. Professora na Universidade de Genebra. Glais.Cordeiro@unige.ch. <https://orcid.org/0000-0002-5151-1578>

DS? (2) Does the DS refer to social practices? (3) Is it based on communicative projects? (4) Does it involve a process-oriented and co-participative assessment? and (5) does it take a leading role in the classroom? Additionally, we describe the MCA, a compact and flexible didactic device designed to stimulate the development of comprehension skills to read narrative texts. We also discuss its theoretical and methodological assumptions as well as its organization phases. Finally, we highlight the similarities and differences between these two didactic devices.

Keywords: didactic device; didactic sequence; minimal circuit of activities.

1 INTRODUÇÃO

Neste artigo, descrevemos os princípios teórico-metodológicos de dois dispositivos didáticos concebidos para o ensino e a aprendizagem das práticas de linguagem, a saber: Sequência Didática (SD) e Circuito Mínimo de Atividades (CMA); ambos desenvolvidos pelos integrantes e colaboradores do Grupo de Pesquisa pela Análise do Francês Ensinado (GRAFE). Igualmente, discutiremos sobre a finalidade de cada um: produção escrita e oral de textos de diferentes gêneros textuais (SD) e leitura de textos narrativos (CMA).

Dentre eles, o mais difundido no contexto educacional brasileiro é a SD, graças, principalmente, à publicação da obra *Gêneros orais e escritos na escola*, de tradução de Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. A partir de então, o termo SD tem sido usado amplamente em publicações da área de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa (Língua Materna), em diversos materiais didáticos e nos editais do Programa Nacional de Livros Didáticos (PNLD) –nos quais passou a figurar como recurso educacional digital a ser proposto aos professores (cf. editais de convocação de 2018, 2020 e 2022 do PNLD). O CMA, mais recente e, portanto, menos conhecido no contexto de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa, foi desenvolvido no âmbito de um projeto de engenharia didática, do qual participaram pesquisadores e professores do Ensino Fundamental da rede pública do cantão de Genebra. Mas, afinal em que consiste a SD na acepção de Schneuwly e Dolz (2004)³? E em quais pressupostos teórico-metodológicos o CMA se fundamenta?

Nesta contribuição, pretendemos, portanto, oferecer uma visão mais ampla dos estudos acerca dos dispositivos didáticos concebidos pelo GRAFE, buscando responder a uma série de questionamentos. Para tanto, além da introdução e conclusão, organizamos este artigo em três seções. Na primeira, visamos a discorrer sobre os pressupostos teórico-metodológicos em que a SD está fundamentada, buscando responder, principalmente, a cinco questões: (1) Por que tomar os gêneros textuais como objetos de ensino na SD? (2) A SD faz referência às práticas sociais? (3) Ela está baseada em projetos comunicativos? (4) Ela prevê uma avaliação processual e coparticipativa? E (5) ela ocupa o papel de protagonista em sala de aula? Na segunda seção, tratamos do processo de transposição didática e didatização

3 No contexto brasileiro, esses pesquisadores são frequentemente mencionados nas publicações relacionadas ao componente curricular Língua Portuguesa (artigos, diretrizes curriculares, manuais didáticos...).

de gêneros textuais, apresentando os princípios do modelo didático e as etapas de construção de uma SD, a fim de responder, sobretudo, às seguintes perguntas: (6) Como a SD se organiza e quais são seus componentes? (7) Ela prevê um momento inicial de leitura de textos e de reconhecimento das características do gênero-alvo? (8) Ela possibilita a articulação entre as capacidades de linguagem nos diferentes módulos de aprendizagem? E (9) ela foca apenas o nível da textualidade? Na última seção, apresentamos os pressupostos teórico-metodológicos do CMA, bem como tecemos considerações sobre as semelhanças e as diferenças que entretém com a SD, com a intenção de apresentá-lo como um instrumento didático para o ensino e a aprendizagem da compreensão em leitura de textos predominantemente narrativos, provindos da literatura infanto-juvenil, e fazer um contraponto com o trabalho com leitura previsto na SD.

2 PRINCÍPIOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DO DISPOSITIVO SEQUÊNCIA DIDÁTICA

A SD fundamenta-se nos pressupostos teórico-metodológicos de gênero textual como objeto de ensino e instrumento, de prática social de referência, de avaliação formativa e da abordagem construtivista e interacionista do ensino e da aprendizagem. Sobre cada um deles, discorreremos a seguir.

2.1 Gêneros textuais e seu ensino

A visão de gênero textual que fundamenta o dispositivo SD está ancorada nos estudos de Bakhtin (1997), para quem os gêneros fundam nossa possibilidade de comunicação. Partindo do conceito bakhtiniano de gênero discursivo, Schneuwly e Dolz (1999) incorporam essa noção para refletir sobre as situações de ensino e de aprendizagem do francês. Para fundamentar ainda a abordagem didática do gênero, os trabalhos do GRAFE apoiam-se na teoria da ação languageira, especialmente, nas reflexões desenvolvidas por Bronckart (1997, p. 105) – autor esse que compreende os gêneros “como configurações possíveis dos mecanismos estruturantes da textualidade influenciados pela indexação social [...]”. Segundo essa acepção, “o agente que tem que produzir um texto [...] adotará um modelo de gênero que lhe parece relevante em relação às propriedades globais da situação de ação, e ele adaptará esse modelo às propriedades particulares dessa mesma situação [...]”.

Além da teoria da ação languageira, os estudos sobre trabalho didático recorrem à noção de instrumento de Vygotsky (1987), para quem as ferramentas, quando apropriadas, funcionam como mediadoras entre a atividade humana e seu objeto, contribuindo para o desenvolvimento das funções psíquicas superiores (memória lógica, atenção voluntária...). No contexto didático, portanto, os gêneros textuais são megainstrumentos que fornecem “[...] um suporte para a atividade nas situações de comunicação e uma referência para os aprendizes.” (Schneuwly; Dolz, 1999). Como instrumentos semióticos, os gêneros são culturalmente forjados e artefatos historicamente constituídos. Por um lado, são artefatos e, por outro, constituem esquemas de uso que contêm “a possibilidade de agir numa situação”.

Dessa forma, sua apropriação possibilita a criação de saberes que, em contrapartida, tornam “possíveis novas ações” de linguagem (Schneuwly, 2004, p. 137).

Assim, baseados na noção de gênero de Bakhtin (1997) e de instrumento de Vygotsky (1987), podemos afirmar que o ensino de gênero se justifica por viabilizar o trabalho com as práticas de linguagem e as atividades de linguagem, porquanto

O gênero é uma interface que permite a interação entre o produtor e o receptor: para o primeiro, ele reduz o leque de possibilidades linguísticas, funcionando como guia da atividade de linguagem; para o segundo, limita o “horizonte de expectativa”, permitindo a antecipação do que o interlocutor vai dizer e os instrumentos que pode utilizar. (Schneuwly; Cordeiro, 2010, p. 92, aspas nossas).

Exercendo, pois, a função de apoiar as atividades de linguagem dos alunos, três dimensões são essenciais a serem consideradas em situações de ensino e de aprendizagem de gêneros textuais, a saber:

1) os conteúdos e os conhecimentos que se tornam dizíveis através dele; 2) os elementos das estruturas comunicativas e semióticas partilhadas pelos textos reconhecidos como pertencentes ao gênero; 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. (Schneuwly; Dolz, 1999, p. 7).

O tratamento, assim, das dimensões ensináveis de um gênero textual em uma SD deve ser preciso, explícito e sistematizado, para que os alunos se apropriem do gênero em estudo e desenvolvam suas capacidades de ação, discursivas e linguístico-discursivas a esse associadas.

Vale ainda mencionar que, por ser integrado em um contexto didático, o gênero textual é uma “variação do gênero de referência” e funciona como objeto de ensino e instrumento de comunicação, sendo seu tratamento em situação escolar em parte fictício, já que as práticas de linguagem contempladas também são mobilizadas para fins de aprendizagem; afinal,

a escola define-se pelo fato de nela não se escrever nunca “de verdade”: embora haja situação de comunicação efetiva, ela é um espaço de ensino-aprendizagem no qual os gêneros escolarizados são transformados para serem ensinados. Portanto, o objetivo da escola, antes de mais nada, é tomar o gênero como um objeto de estudo, isto é, tirá-lo de sua função primeira de comunicação para torná-lo um objeto de ensino. (Schneuwly; Cordeiro, 2010, p. 94, aspas nossas).

Observamos assim que a ficcionalização da situação é necessária no que diz respeito ao ensino de gêneros. Entretanto, para que ela ocorra adequadamente é necessária a elaboração de um modelo didático do gênero-alvo (parte do processo transpositivo sobre o qual discorreremos adiante), pois, é por meio dessa elaboração, que os parâmetros da produção são definidos, a saber: os papéis sociais do locutor e interlocutor, a finalidade, a esfera de produção e circulação e o lugar social em que se ancora a situação de comunicação oral ou escrita. No contexto de ensino, portanto,

“o enunciador, o destinatário, o lugar social são só parcialmente instâncias físicas e sociais da produção e da recepção imediatas e devem, então, ser ‘ficcionalizados’ para aparecerem, no texto produzido, em forma de traços diversos.” (Schneuwly, 2004, p. 145).

Desse modo, o trabalho didático com gênero exige que se compreenda que a escrita e a oralidade correspondem à materialização no contexto de produção de linguagem e que a ficcionalização se dá pela necessidade da construção de uma representação da situação, a qual é caracterizada, por exemplo, pela finalidade, pelo tema, pela esfera da atividade humana, pelo interlocutor e pela vontade do locutor.

Respondendo à nossa primeira questão, podemos, assim, dizer que os gêneros textuais se constituem em objetos de ensino e de aprendizagem porque, enquanto instrumentos semióticos, possibilitam fazer referência às práticas sociais de linguagem e focar nas atividades dos alunos, como compreender e produzir enunciados orais ou escritos. O trabalho com gêneros viabiliza ainda focar nas características sociais de interação (locutor, interlocutor, finalidade, lugar social), nos conteúdos que podem ser ditos, na construção composicional e nas operações linguístico-discursivas de maneira integrada.

2.2 Práticas sociais de referência

A SD assenta-se no pressuposto de que o gênero textual serve como meio de articulação entre as práticas sociais de referência e os objetos escolares (Schneuwly; Dolz, 1997). Por práticas sociais, Martinand (2001, 1986, p. 137) as entende como “atividades objetivas de transformação de um dado natural ou humano (‘prática’)” e “o conjunto de um setor social, e não [os] papéis individuais (‘social’)”. Ainda de acordo com o autor, esse termo surgiu pela necessidade de se explicitar a significação das escolhas dentro da concepção e da avaliação dos projetos de ensino, permitindo passar de uma abordagem de transposição restrita (entre saber teórico e saber ensinado) a uma transposição ampliada (entre práticas de referência e atividades escolares).

Raisky (2001) ressalta, assim como Martinand (2001), que as práticas são o objeto de ensino. Ele afirma também que elas não ocupam apenas o lugar de fonte, como no esquema restrito de Chevallard (1991), mas também se situam no meio e no fim do processo transpositivo. No meio, porque, quando passam a ser referência para o ensino, trazem saberes, além das situações e atividades a elas relacionadas que vão determinar o modo de trabalho e as situações didáticas. No fim, porque a atividade escolar inscreve-se (pelo menos, hipoteticamente) em um projeto que tem como alvo as práticas de referência.

Com base nessa visão de práticas de referência, a SD prevê em sua constituição a criação de contextos de produção precisos, apresentados aos alunos durante a etapa de *Apresentação da situação*. Nessa fase, é prevista a descrição da tarefa de produção oral ou escrita que os alunos deverão realizar a fim de que eles compreendam a situação de comunicação na qual deverão agir. É o momento em que são definidos

o gênero textual e os parâmetros da situação de comunicação: finalidade, suporte, esfera, interlocutor, locutor, tema etc. Essa etapa da sequência, portanto, relaciona-se às práticas de referência. É a partir dos conhecimentos dessas que o professor poderá definir o problema de comunicação e orientar os alunos na produção do texto do gênero-alvo.

Tomando como referência essa breve discussão, podemos dizer, em síntese, que por viabilizar a apropriação dos gêneros textuais pelos alunos e partir de um projeto comunicativo, a SD articula as práticas sociais às atividades de linguagem dos alunos. Vale, contudo, mencionar que a finalidade desse dispositivo é criar uma situação em que os alunos possam escrever ou se expressar oralmente com base em uma situação comunicativa real ou (em parte) ficcionalizada (ver acima). Dessa forma, não se trata de, a cada projeto, levar os alunos a participarem de situações reais como, por exemplo, escrever o estatuto do grêmio estudantil da escola. Haverá momentos em que os alunos terão acesso apenas a uma representação da situação de forma ficcionalizada. Um exemplo possível disso seria o de imaginar integrar uma equipe de uma agência de publicidade e construir anúncios publicitários com objetivo de persuadir determinado público a consumir certo produto ou a contratar um serviço.

Considerando o que foi dito acima, podemos responder as nossas segunda e terceira perguntas de forma afirmativa, já que a SD faz referência às práticas sociais e está baseada em projetos comunicativos que orientam as ações do professor e dos alunos.

2.3 Avaliação formativa

A SD está ancorada na visão de avaliação formativa (Bain, 1988; Allal; Bain; Perrenoud, 1993), na medida em que prevê: momentos avaliativos iniciais para diagnosticar as capacidades adquiridas ou não pelos alunos (por meio da produção inicial); o acompanhamento da aprendizagem por meio de atividades de remediação e de reescritas pontuais (durante a realização dos módulos de aprendizagem), reescrita da produção inicial ou uma nova produção (por meio da produção final); e a construção de critérios avaliativos com os estudantes.

Com base na apreciação das produções iniciais dos alunos, o professor realiza um trabalho com vistas a desenvolver suas capacidades de linguagem, levando-os também a tomar consciência de seus próprios limites. Para o docente, essas produções “[...] constituem momentos privilegiados de observação, que permitem refinar a sequência, modulá-la e adaptá-la de maneira mais precisa às capacidades reais dos alunos de uma dada turma.” Para os discentes, elas constituem “[...] um momento de conscientização do que está em jogo e das dificuldades relativas ao objeto de aprendizagem [...]” (Dolz; Noverraz; Scheneuwly, 2004, p. 101-102).

A SD também se alinha com a abordagem da avaliação formativa na medida em que pressupõe a definição de critérios que permitem avaliar com mais precisão as dificuldades ainda apresentadas pelos alunos, o que possibilita, por sua vez, a

diferenciação do ensino, alcançada em função da construção modular da SD. Isto é, com base nos diversos módulos de aprendizagem previstos na sequência, é possível selecioná-los conforme o nível de dificuldade dos estudantes.

Após a avaliação inicial, por sua estrutura modular, a SD possibilita ao professor focalizar os problemas identificados na primeira produção de forma progressiva, oferecendo instrumentos com vistas a levar os alunos a superarem suas dificuldades iniciais. Por exemplo, em uma turma do Ensino Médio, o professor, durante o trabalho com o gênero artigo de opinião, identifica alunos com dificuldades na construção de argumentos (grupo X) ou na organização textual (grupo Y). Decide então que o grupo X iniciará com o Módulo 1, focado na construção de argumentos persuasivos, e o grupo Y, com o Módulo 2, dedicado às possíveis maneiras de organizar o texto.

Essa abordagem modular permite que o professor adapte o ensino às necessidades específicas de cada grupo, intervindo diretamente nas áreas que demandam mais atenção. Ao longo do tempo, os alunos progridem nos diversos módulos, desenvolvendo capacidades de linguagem específicas de maneira mais eficaz, contribuindo para um aprendizado mais personalizado e abrangente. Assim, respondendo à sexta pergunta, o foco no desenvolvimento das capacidades não ocorre apenas em um momento da sequência, mas perpassa todas as etapas de forma articulada já que a finalidade é que o aluno consiga produzir um texto do gênero visado. Isso é possível por meio da proposta de atividades diversificadas (atividades de observação e de análise, tarefas simplificadas de produção de textos e elaboração de uma linguagem comum) que forneçam instrumentos aos alunos para a tarefa final, que é reescrever o texto inicial ou produzir um novo texto do mesmo gênero.

A produção final segue, também, o princípio da avaliação formativa, uma vez que permite que os alunos verifiquem suas aprendizagens, por meio das atividades de revisão ou reescrita. Nessa fase, por meio da grade avaliativa, na qual se encontram, explicitamente, os elementos trabalhados durante as aulas, os alunos podem compreender melhor os critérios avaliativos. Assim, a grade serve “[...] não só para avaliar num sentido mais estrito [no sentido somativo], mas também para observar as aprendizagens efetuadas e planejar a continuação do trabalho, permitindo eventuais retornos a pontos mal assimilados.” (Dolz; Noverraz; Schnewly, 2004, p. 107).

A proposta de avaliação presente na SD serve, sobretudo, para orientar as ações do professor em função do reconhecimento das capacidades e conhecimentos já dominados ou não pelos alunos e para ajudá-los a se auto(co)avaliarem e a regularem seu próprio processo de ensino e de aprendizagem.

Em síntese, ao partir do que os estudantes já adquiriram, visando aos objetivos de aprendizagem relacionados com suas capacidades reais, a SD possibilita a articulação entre as capacidades de linguagem nos diferentes módulos e possibilita a implementação de um processo avaliativo processual e coparticipativo. Respondemos, assim, também afirmativamente, às quarta e oitava questões apresentadas na introdução.

2.3 Abordagem construtivista e interacionista do ensino e da aprendizagem

O princípio dessa abordagem se manifesta nos tipos de atividades, as quais envolvem a construção de conhecimentos sobre o gênero-alvo por meio da observação e da prática de produção de texto contextualizada.

Por exemplo, na fase de *Apresentação da situação* da SD, os alunos têm acesso ao projeto comunicativo e a textos de referência por meio da leitura, da escuta ou da visualização e, com base nestes, constroem conhecimentos iniciais sobre o gênero-alvo. Essa etapa “[...] permite, portanto, fornecer aos alunos todas informações necessárias para que conheçam o projeto comunicativo visado e a aprendizagem de linguagem a que está relacionado.” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 100). Com base na leitura e na comparação de inúmeros textos do mesmo gênero ou de gêneros diferentes, o professor não fornece as informações, mas sim os alunos observam e descobrem as características comuns dos textos do gênero tomado como objeto de ensino e de aprendizagem, cabendo a ele somente mediar a discussão. Ainda visando à aquisição do gênero, na fase de *Produção inicial* da SD, com base em suas observações iniciais, os alunos escrevem um texto do gênero-alvo, orientando-se pelo problema de comunicação apresentado.

Durante essas duas etapas, os estudantes tentam refletir sobre o gênero com base nos textos de referência e identificar elementos que serão mobilizados na produção inicial, o que caracteriza a abordagem construtivista e interacionista do ensino e da aprendizagem, já que o professor age como um guia nesse processo, colocando os alunos em situações em que possa acompanhar o desenvolvimento de suas capacidades.

Os módulos de aprendizagem também seguem os princípios dessa abordagem, seja em relação ao todo (reescrita textual), seja em relação às atividades pontuais (escrita do início de uma notícia). Por exemplo, no nível da elaboração dos conteúdos, os alunos são levados a conhecer maneiras para buscar, produzir ou criar conteúdos, por meio de atividades de observação, leitura e análise de textos. Ao se basear na observação e na descoberta, podemos afirmar que a SD “[...] se inscreve numa perspectiva construtivista, interacionista e social que supõe a realização de atividades intencionais, estruturadas e intensivas que devem adaptar-se às necessidades particulares dos diferentes grupos de aprendizes.” (Dolz, Noverraz; Schnewly, 2004, p. 110).

Essa abordagem é fundamental na elaboração e realização da SD, pois permite implementar um ensino centrado no aluno e proporcionar a construção do conhecimento e o desenvolvimento das capacidades por meio de atividades que estimulem os estudantes a levantarem questões, resolverem problemas e interagirem uns com os outros.

Por meio dessa discussão sobre um ensino baseado na abordagem construtivista e interacionista, respondendo à quinta pergunta, afirmamos que a SD não visa a substituir o papel do professor. Ao contrário, o docente é fundamental

em sua implementação, já que ele é quem orienta as ações de aprendizagem e faz a mediação entre os alunos e o objeto de ensino.

3 TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA E DIDATIZAÇÃO DE GÊNERO TEXTUAL

Para discorrer sobre o processo de transposição didática e didatização de gênero textual, faz-necessário antes compreender que esse processo inclui a elaboração de um modelo do gênero textual a ser ensinado, a produção de uma SD e sua implementação em sala de aula (que, por razões de espaço, não será discutida aqui). Considerando esse processo, nesta seção, discorreremos inicialmente sobre o modelo didático e, em seguida, sobre a SD.

3.1 Modelo didático

O modelo didático de um gênero textual a ensinar é um instrumento pragmático forjado e operacionalizado sob a forma de sequências didáticas. Ele tem “[...] origem na prática de engenharia didática e serve para estabilizar essa prática ao explicitá-la e sistematizá-la.” (De Pietro; Schneuwly, 2003, p. 27)

Considerando os níveis de transposição de Chevallard (1991), o modelo didático se situa na transposição externa, onde ocorre a passagem (não linear) do saber científico (*savoir savant*) para o saber a ensinar (*savoir à enseigner*). Ele se encontra, assim, na “[...] base de todo processo transposicional [...]” (De Pietro; Schneuwly, 2003, p. 47), já que possibilita especificar as dimensões ensináveis do objeto de ensino, no caso, determinado gênero textual.

Para sua construção devem ser levados em consideração três princípios, a saber: princípio de legitimidade (faz “[...] referência aos conhecimentos que emanam da cultura ou elaborados por profissionais especialistas”), princípio de pertinência (faz “[...] referência às capacidades dos alunos, às finalidades e objetivos da escola, aos processos de ensino/aprendizagem”) e princípio de solidarização (significa “[...] tornar coerentes os conhecimentos em função dos objetivos visados”) (Schneuwly; Dolz, 1999, p. 11).

Ainda quanto ao modelo didático, De Pietro e Schneuwly (2003) concebem-no como uma construção, um produto e um instrumento. Trata-se de uma construção, porque esta é o resultado da interseção de quatro fontes de dados, a saber: práticas sociais de referência, literatura sobre o gênero, práticas linguageiras dos alunos e práticas escolares. Cabe, então, ao estudioso: (i) consultar as práticas sociais de referência e examinar os elementos do gênero que são recorrentes e aqueles que variam conforme a situação de produção do texto; (ii) examinar os trabalhos publicados sobre o gênero, de modo a reconhecer seus traços definitórios; (iii) analisar as práticas linguageiras dos alunos com base nos estudos da psicologia da aprendizagem a fim de evidenciar suas dificuldades com relação às práticas linguageiras e aos elementos já apropriados, isolando aqueles sobre os quais há possibilidade de intervir; e (iv) consultar as práticas escolares para observar as práticas históricas e propor outra forma de fazer.

Esse processo, portanto, pode assegurar a legitimidade do modelo didático,

[...] já que ela se apoia nas práticas sociais de referência e na literatura existente, e sua pertinência, já que ela igualmente leva em consideração tanto as práticas, em desenvolvimento, dos alunos, à medida que tornam visíveis os obstáculos, as resistências, quanto as práticas escolares, na medida em que definem restrições situacionais, mesmo éticas, que recaem sobre o gênero a ensinar. (De Pietro; Schneuwly, 2003, p. 39-40).

O modelo didático, como produto, é constituído de cinco componentes essenciais: (i) a definição geral do gênero; (ii) os parâmetros do contexto comunicativo; (iii) os conteúdos específicos; (iv) a estrutura textual global; (v) as operações languageiras e suas marcas linguísticas. Cada um desses elementos exerce um papel crucial para compreender o gênero-alvo.

Na *Definição geral do gênero*, oferece-se uma visão abrangente e conceitual do gênero textual em questão. Nela, são estabelecidos os traços distintivos e as características que definem um enunciado como sendo de determinado gênero textual. Nos *Parâmetros do contexto comunicativo*, define-se o propósito da comunicação, o suporte, o papel social do locutor e do interlocutor e outras informações contextuais que moldam a forma como o texto deve ser construído e interpretado. Nos *Conteúdos específicos*, apresenta-se o conhecimento temático necessário para a produção do texto, incluindo o domínio de sentido no qual se insere o gênero. Na *Estrutura textual global*, descreve-se a disposição dos elementos do texto, como introdução, desenvolvimento e conclusão, além de quaisquer seções específicas ao gênero em questão, fornecendo uma orientação para uma organização coerente do conteúdo. Nas *Operações languageiras e suas marcas linguísticas*, são detalhadas as ações linguísticas específicas necessárias para atender ao propósito comunicativo, incluindo as operações linguísticas, como argumentar, narrar ou explicar, e suas marcas linguísticas associadas, como vocabulário técnico e estruturas sintáticas específicas. Em conjunto, esses cinco componentes formam um guia abrangente para o ensino e a aprendizagem do gênero-alvo.

O modelo didático, como instrumento, constitui-se uma referência para a construção de SD, “[...] porque não se ensina o modelo enquanto tal, mas sim certos elementos selecionados por meio de tarefas e atividades [...]” (De Pietro; Schneuwly, 2003, p. 40). Com base nele, é possível construir sequências de ensino-aprendizagem conforme as capacidades de linguagem dos alunos e atividades diversas para um mesmo público. Possibilita, ainda, a construção de sequências diferentes, para um mesmo público, em outros momentos de seu desenvolvimento, a partir de uma concepção progressiva da aprendizagem.

Também é importante saber que determinados critérios precisam ocorrer de forma explícita na elaboração de um modelo didático: seleção de coletânea de textos representativos do gênero-alvo, análise dos textos do ponto de vista da situação de comunicação, da estrutura composicional, do tema e do estilo, assim como a seleção das dimensões ensináveis, sendo esta delimitada por questões técnicas e didáticas.

O modelo, assim, não corresponde a uma SD, mas tem potencial para criar diversas seqüências adequadas a situações variadas.

Nesse processo, vale ainda mencionar que os gêneros textuais “[...] devem ser descontextualizados para serem recortados, observados, analisados, comparados etc.” (Schneuwly; Cordeiro, 2010, p. 92) para que haja a delimitação dos saberes ensináveis, o que favorecerá, por sua vez, que uma SD contemple diversas capacidades de linguagem, como criar uma representação da situação de comunicação e elaborar os conteúdos que podem ser ditos (capacidades de ação), planejar e organizar o texto (capacidades discursivas) e refletir sobre as unidades linguísticas apropriadas para um texto de determinado gênero (capacidades linguístico-discursivas).

Com base no que foi dito acima, respondendo às oitava e nona perguntas, afirmamos, portanto, que a construção de um modelo didático de um gênero textual coloca em evidência saberes ensináveis e capacidades de linguagem necessárias para a produção oral ou escrita de textos de determinado gênero. Novamente, é importante destacar que uma SD favorece a focalização no conteúdo temático, na estrutura composicional e no estilo, mobilizando e articulando em suas etapas inúmeras capacidades. Assim, seria incoerente pensar que a SD não permite articular as capacidades de linguagem, focalizando-se, apenas, nos elementos da textualidade (capacidades linguístico-discursivas).

3.2 Sequência didática

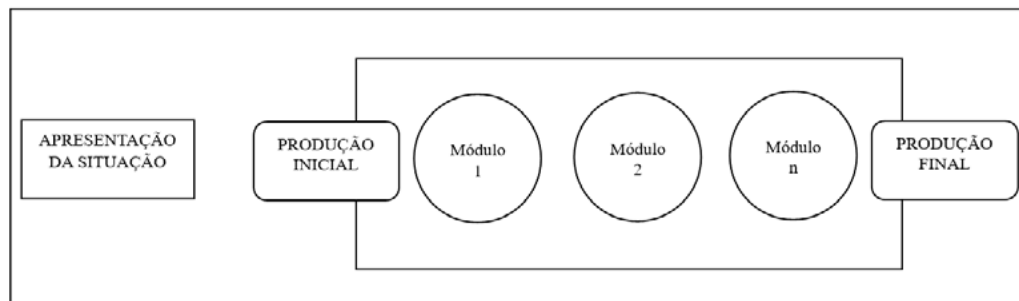
Tendo como finalidade favorecer a apropriação de um gênero textual, para que um conjunto de aulas seja nomeado como SD, “[...] é necessário que ela corresponda a um projeto, tenha um objeto homogêneo, relacione-se a uma atividade de linguagem socialmente relevante (comunicativa) e motivadora para os alunos, que tenha um plano explícito e objetivos (de)limitados.” (Bain; Schneuwly, 1993, p. 54, tradução nossa).

De acordo com Schneuwly e Cordeiro (2016), o dispositivo SD apoia-se em três princípios. O primeiro deles, como visto na subseção anterior, é a necessidade de elaboração do modelo didático, com vistas a tornar ensinável o gênero, “[...] na medida em que todo ensino, todo ato de ensino implica sempre em uma explicitação mínima dos elementos ensinados, uma escolha de determinadas dimensões em relação a outras não consideradas.” (De Pietro; Schneuwly, 2003, p. 44). O segundo princípio é o da construção de módulos visando diferentes elementos necessários ao domínio do gênero-alvo. “Cada um destes módulos [dos quais trataremos adiante] conduz à elaboração de uma metalinguagem que permite regular o comportamento do aluno e explicita os critérios de avaliação que serão utilizados pelo professor.” (De Pietro; Schneuwly, 2003, p. 91). O terceiro princípio subjacente à SD baseia-se numa abordagem que parte de uma atividade de linguagem complexa em uma situação de comunicação – atividade essa que pressupõe a preparação do conteúdo e da forma textual – para a decomposição dessa complexidade por meio de tarefas de análise, de observação, de reescrita, entre outros e, finalmente, um retorno à

situação de comunicação para a mobilização, nessa situação, das dimensões de linguagem trabalhadas.

Seguindo esses princípios, uma SD é compreendida como um “[...] conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito.” (Dolz; Noverraz; Schneuwly, 2004, p. 96) e está organizada em quatro etapas, a saber: apresentação da situação, primeira produção, módulos de aprendizagem e produção final, como representado no esquema 1:

Figura 1- Esquema da Sequência Didática



Fonte: Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 97).

Nas subseções seguintes, discorreremos sobre cada uma dessas etapas, com vistas a responder às seguintes perguntas: A SD está baseada em projetos comunicativos? Ela prevê uma avaliação processual e coparticipativa? Como se organiza e quais são seus componentes? Ela possibilita a articulação entre as capacidades de linguagem nos diferentes módulos? Ela prevê um momento inicial de leitura de textos e de reconhecimento das características do gênero-alvo ou se focaliza, apenas, no nível da textualidade?

3.2.1 Apresentação da situação

Etapa inicial, a fase de *Apresentação da situação* tem como objetivo apresentar o problema de comunicação aos alunos e preparar os conteúdos dos textos que serão produzidos (Dolz; Noverraz; Schneuwly, 2004).

Ao discorrer sobre o problema de comunicação, o professor constrói com a turma uma representação da situação de comunicação e da atividade de linguagem a ser realizada. Nessa fase, cabe ao docente, promover uma discussão dando indicações do gênero a ser abordado, do interlocutor a quem o texto será produzido, do suporte ou forma que o texto ganhará (impresso, áudio) e da finalidade do texto.

Ainda nessa primeira etapa, o professor cria, por meio de atividades de leitura e de escuta, condições para que os alunos construam conhecimentos sobre o tema, por exemplo, para a participação em um debate, bem como conhecimentos sobre o gênero propriamente dito, como os elementos temáticos constitutivos de um conto maravilhoso (tipos de personagens, objetos mágicos, lugares ou eventos

imaginários...)). Ao fazer isso, o docente prepara os estudantes quanto ao que é possível dizer em um texto e como fazê-lo.

Como base nessas duas dimensões da *Apresentação da situação*, podemos, portanto, afirmar que a sequência está apoiada em um projeto comunicativo, além de prever um momento inicial de leitura e de reconhecimento das características do gênero-alvo, o que responde assertivamente às segunda e sétima perguntas. Contudo, vale mencionar que o foco da SD não é o desenvolvimento de capacidades de leitura e, sim, o desenvolvimento da produção escrita e oral a partir da apropriação das características de um gênero textual. As atividades de leitura constituem apenas um meio para construir a representação da situação de comunicação e reconhecer o conteúdo que pode ser dito.

3.2.2 Primeira produção

Nessa etapa, que visa à apreciação das capacidades de linguagem dos alunos, estes escrevem um texto considerando a situação de comunicação explicitada e tomam consciência de suas dificuldades e daquilo que já conseguem fazer. Por meio da avaliação dos textos dos alunos, o professor saberá onde intervir e reconhecerá o que os alunos ainda precisam aprender. Como dito anteriormente, (ver 2.3), a primeira produção consiste, assim, em um momento fundamental para que o professor realize um levantamento inicial das capacidades já dominadas ou não pelos alunos em vista do trabalho que será realizado nos módulos de aprendizagem (ver 3.2.3), preparando-os para a produção final.

O professor pode também promover, antes de adentrar nos módulos de aprendizagem, uma discussão sobre o desempenho dos alunos na primeira produção por meio da troca de textos ou da escuta dos textos produzidos. Dessa forma, “os pontos fortes e fracos são evidenciados; as técnicas de escrita ou de fala são discutidas e avaliadas; são buscadas soluções para os problemas que aparecem.” (Dolz; Noverraz; Schneuwly, 2004, p. 102) – estratégias essas que caracterizam uma perspectiva de avaliação formativa e coparticipativa.

Respondendo às quarta e oitava questões, a explicação sobre as características dessa etapa permite, então, afirmar que a SD viabiliza a realização da avaliação e regulação da aprendizagem, pois, ao fazer a avaliação diagnóstica, o docente pode então desenvolver um trabalho de modo a retomar, por exemplo, elementos da situação de comunicação que não foram bem compreendidos, aspectos da estrutura do gênero e das unidades linguísticas a serem empregadas no texto, com vistas a articular as dimensões de linguagem já focadas na fase de apresentação inicial e as capacidades requeridas na primeira produção com aquelas que serão contempladas nos módulos.

3.2.3 Módulos de aprendizagem

Essa etapa é destinada ao trabalho com as dificuldades que os alunos apresentam na primeira produção, a fim de possibilitar que estes adquiram instrumentos para superá-las na produção final.

Na fase dos módulos, a produção escrita é decomposta no sentido de que são focadas, pontualmente, as dificuldades encontradas pelos alunos, seja em relação à compreensão da situação de produção e ao planejamento e organização do texto (capacidades discursivas), seja em relação aos elementos linguístico-discursivos. Nessa etapa, não se trata de trabalhar apenas as capacidades discursivas (plano do texto, sequências textuais etc.) e linguístico-discursivas (organizadores textuais, coesão nominal etc.), mas sim abordar aquilo que pode tornar o texto dos alunos mais adequados ao projeto comunicativo. Isto é, desenvolver capacidades de linguagem para apropriar-se do gênero textual a partir de suas três dimensões essenciais: os conteúdos, a estrutura composicional (linguística e semiótica) e o estilo (sequências textuais, tipos de discurso, estruturas sintáticas, tempos e modos verbais).

Para tanto, as atividades elaboradas para essa fase devem compreender quatro níveis: (i) representação da situação de comunicação (situar o contexto de produção e os papéis de enunciador e destinatário nesse contexto); (ii) elaboração dos conteúdos (aprender como buscar, elaborar ou criar conteúdos, por exemplo); (iii) planejamento do texto (por exemplo, organizar as informações e/ou dados em um texto); e (iv) textualização (selecionar os elementos linguísticos – léxico, unidades de coesão nominal e verbal – mais apropriados para produzir o texto). Não significa, contudo, que o professor vá abordar, exaustivamente, todas essas dimensões. Cabe a ele selecionar atividades que podem contribuir para a superação das dificuldades iniciais identificadas na primeira produção.

Ainda no que diz respeito a essa fase, é importante que o elaborador de uma SD crie atividades e exercícios diversos e fundamentados na abordagem construtivista e interacionista, como: comparar vários textos de um mesmo gênero para identificar aspectos do funcionamento do texto, construir noções necessárias para a compreensão da organização do texto (por exemplo, diferenciar a lista de ingredientes e utensílios em uma receita de cozinha), criar uma metalinguagem comum (nomear e institucionalizar elementos ligados ao planejamento do texto, por exemplo, título, lide, corpo de uma notícia, ou a sua textualização – organizadores textuais, anáforas, etc.) e fazer produções simplificadas (por exemplo, escrever somente a situação inicial de um conto).

Todas essas aprendizagens podem ser consignadas durante a realização dos módulos. “Independentemente das modalidades de elaboração, cada sequência é finalizada com um registro dos conhecimentos adquiridos sobre o gênero durante o trabalho nos módulos, sob forma sintética de lista de constatações ou de lembrete ou *glossário*”. (Dolz; Noverraz; Schnewly, 2004, p. 106, grifos dos autores).

Respondendo, então, à oitava questão, asseguramos que

[...] a organização em módulos permite abordar diferentes níveis de textualidade: a representação da situação de comunicação, a elaboração dos conteúdos, a planificação do texto e escrita do texto, incluindo a utilização de um vocabulário apropriado a uma situação dada, a variação dos tempos verbais e o os organizadores textuais para estruturar o texto [...]. (Aeby Daghé, 2012, p. 65, tradução nossa)

Como vemos, essas diferentes considerações sobre a fase de módulos permitem-nos afirmar que as atividades de uma SD não se focalizam somente em aspectos linguístico-discursivos, como organizadores textuais, tempos verbais, anáforas, contemplando, ao contrário, todas as dimensões que definem e compõem um gênero textual numa dada situação de comunicação.

3.2.4 Produção final

Lembremos que, nessa última fase da SD, os alunos, com base nas noções e instrumentos apropriados durante os módulos, reescrevem o texto escrito ou reelaboram o texto oral, com base em critérios estabelecidos ao longo da sequência nas listas de constatações, favorecendo-lhes regular e controlar sua própria aprendizagem por meio da prática de revisão e reescrita, além de observar seus progressos em relação à primeira produção.

Em resposta à quarta pergunta, observamos que a SD permite ao professor fazer um balanço sobre as aprendizagens dos alunos. A grade avaliativa favorece ao docente dirigir seu olhar, formativo ou somativo, sobre os objetos de ensino abordados nos módulos e, talvez, aprendidos pelos alunos. Assim, a explicitação dos critérios avaliativos “[...] permite ao professor, pelo menos parcialmente, desfazer-se de julgamentos subjetivos e de comentários frequentemente alusivos, que não são compreendidos pelos alunos para passar a referir-se a normas explícitas e utilizar um vocabulário conhecido pelas duas partes.” (Dolz; Noverraz, Schneuwly, 2004, p. 107).

Tendo procurado responder às diferentes perguntas formuladas na introdução com respostas que nos parecem evidenciar os princípios construtivistas e interacionistas do dispositivo sequência didática, sua perspectiva comunicativa – definida a partir de um trabalho com as diferentes dimensões que constituem os gêneros textuais devidamente contextualizados em situações de comunicação articuladas às práticas sociais de referência –, assim como, seus preceitos avaliativos processuais e coparticipativos, passamos agora à última seção de nosso artigo. Nela, apresentamos e discutimos, a fim de evidenciar semelhanças e diferenças com relação à SD, o CMA – um dispositivo didático compacto e flexível, concebido para promover o desenvolvimento das capacidades de compreensão em leitura de textos narrativos, que também se ancora nos principais fundamentos teórico-metodológicos das pesquisas do GRAFE.

4 O CIRCUITO MÍNIMO DE ATIVIDADES: UM DISPOSITIVO COMPACTO E FLEXÍVEL PARA O ENSINO E A APRENDIZAGEM DA COMPREENSÃO EM LEITURA

O CMA, assim como a SD, está fundamentado nos princípios da avaliação formativa e na abordagem construtivista e interacionista. Como a SD, mas mais compacto, também está organizado em avaliação inicial, módulo de aprendizagem e avaliação final. Porém, diferentemente da SD, o CMA tem como objetivo promover o desenvolvimento das capacidades de leitura de textos da ordem do narrar, provindos da literatura infanto-juvenil.

A seguir, tendo em vista a compreensão do dispositivo, apresentamos os pressupostos teórico-metodológicos que fundamentam o CMA, bem como seu modo de organização e os objetivos de cada etapa.

4.1 Pressupostos teórico-metodológicos do Circuito Mínimo de Atividades

O desenvolvimento das capacidades de leitura começa ainda na escola maternal, o que significa que, desde o início da escolarização, é necessário haver um trabalho pontual com a compreensão escrita. A esse respeito, Goigoux (2016, p. 31, tradução nossa) afirma que várias pesquisas têm

[...] mostrado que as competências de compreensão de textos lidos em voz alta que as crianças demonstram ao final da escola maternal são excelentes preditores de uma compreensão eficaz da escrita, mesmo anos mais tarde [...]. É por isso que vários pesquisadores defendem que, se quisermos permitir a todos adquirirem essas habilidades, é necessário ensinar explicitamente sem esperar que as crianças saibam decifrar.

Com base nessa visão, para que haja um ensino explícito da compreensão em leitura desde a educação infantil, é necessário (i) um planejamento e um ensino sistemático e (ii) uma definição do papel do professor ancorada na forma escolar⁴. Cabe ao professor, no contexto escolar, tornar visíveis para os alunos os processos a serem implementados na compreensão de textos, antes, durante e após a leitura, interagir com eles e orientá-los na construção das capacidades de compreensão de textos, promovendo, assim, a construção de um leitor autônomo. Essa visão se alinha com os pressupostos de uma abordagem sócio-histórica do ensino e da aprendizagem, o que implica uma postura mediadora do professor, a qual difere da leitura seguida de perguntas de compreensão que não requerem a construção de uma postura interpretativa ativa por parte do leitor.

4 Segundo Reuter, Cohen-Azria, Daunay, Delcambre e Lahanier-Reuter (2013, p. 107, tradução nossa), a forma escolar “pode ser definida como uma forma específica de relações sociais [...]. Essa forma associa e coloca em interação múltiplas dimensões (espaço, tempo, assuntos, objetos, atividades...). Pode-se, então, falar de uma configuração que estrutura de maneira singular a relação de ensino-aprendizagem, diferenciando-a, particularmente, dos modos “informais” que pode assumir (na família, “na prática”, pela experiência...)”.

O CMA também se ancora na visão de agrupamentos de gêneros ao organizar o trabalho com a leitura em função dos domínios sociais de comunicação, dos aspectos tipológicos e das capacidades de linguagem dominantes (Schneuwly; Dolz, 2004).

Fundamentado nesses pressupostos, esse dispositivo foi concebido com vistas a focar a cultura literária ficcional e textos predominantemente narrativos. Assim, o CMA cria condições para que os alunos adquiram novas práticas de linguagem, construam coletivamente os sentidos de um texto, articulando suas experiências vividas a uma história ficcional lida e recorrendo a seus conhecimentos do mundo e das características textuais, e tomem a palavra em sala de aula.

O CMA é um dispositivo didático compacto e flexível embasado no “sistema narrativa-personagens” (SNP), uma ferramenta conceitual para ensinar e aprender a compreensão em leitura (Aeby Daghé; Cordeiro, 2020, Aeby Daghé *et al.*, 2019, Cordeiro, 2014). O foco no SNP favorece acessar o sentido do texto (e das imagens, no caso de livros da literatura infanto-juvenil) por meio da compreensão da dinâmica da narrativa, bem como reconstruir e se apropriar progressivamente das interrelações dialéticas entre a trama, as intenções, as ações e os sentimentos das personagens. Concebido como uma ferramenta didática facilmente adaptável, o CMA possibilita a implementação de atividades que se inscrevem nas práticas de sala de aula e que permitem ao professor realizar um trabalho de interpretação do texto em conjunto com os alunos e em função das necessidades destes; e, ainda, coletar marcas orais, icônicas e/ou escritas dos alunos, para encaminhar o trabalho em uma direção ou outra.

O trabalho com as personagens para o desenvolvimento das capacidades de compreensão em leitura justifica-se porque estes desempenham um papel organizador na narrativa. De acordo com Tauveron (1995), por meio das descrições, dos acontecimentos, dos diálogos, cada personagem constrói e se constrói na história, constituindo um sistema dinâmico de elementos em interação que integram um sistema mais amplo, composto pelo conjunto das personagens. Sobre isso, Cordeiro (2014) também destaca que, pelas relações dinâmicas entre as motivações das personagens, suas ações e seus sentimentos, estes constroem a intriga no SNP. Contudo, vale mencionar que as capacidades de identificar e relacionar esta última com as intenções, ações e sentimentos das personagens não ocorre de forma imediata, emergindo de forma progressiva (Boisclair; Makdissi, 2010). Por isso, defendemos que o trabalho com o SNP comece na Educação Infantil e seja retomado ao longo da escolaridade, por meio da leitura de textos cada vez mais complexos.

Seguindo essas orientações, o CMA tem como finalidade levar cada aluno, em especial, da Educação Infantil e do Ensino Fundamental I a: (i) se apropriar das ferramentas necessárias para dominar a leitura, (ii) desenvolver e mobilizar capacidades de compreensão dos mais diversos gêneros predominantemente narrativos e (iii) construir referências culturais por meio da leitura de livros ou textos

que lhes permitam entrar na cultura da escrita e, mais especificamente, apropriar-se da cultura literária ficcional.

4.2 Etapas de construção de um Circuito Mínimo de Atividades

Para viabilizar o alcance dos objetivos listados acima, o CMA está organizado nas seguintes etapas: leitura do livro (ou texto) em voz alta pelo professor, avaliação individual inicial da compreensão dos alunos, um módulo de aprendizagem e avaliação final da compreensão dos alunos. Vê-se que, como na SD, após a etapa de leitura de um texto, análoga à de produção, intervém uma fase de avaliação inicial das capacidades de compreensão, seguida de um módulo de aprendizagem em função das capacidades e dificuldades encontradas e de uma avaliação final que permitirá ao professor e aos alunos identificar as aprendizagens realizadas.

4.2.1 Leitura do livro (ou texto) em voz alta pelo professor

Antes da leitura, é necessário haver a escolha do texto. Partindo do SNP, o que deve ser considerado para essa seleção? No momento da escolha do texto, é fundamental observar se este traz uma trama que possa ser explorada, já que, conforme Fayol (1985), algumas narrativas apresentam uma sucessão cronológica linear de ações, caracterizando-se ou por uma trama fraca ou por sua ausência. Enquanto outras, segundo Grossmann (1996), são mais elaboradas, possibilitando observar o “nó”, as peripécias, o desenlace – elementos esses que caracterizam as fases da intriga (Baroni, 2017).

Durante a leitura, o professor chama a atenção dos alunos para o texto e as imagens, aguardando seus comentários e suas reações de maneira espontânea. Nesse momento, o docente não faz perguntas de compreensão específicas aos alunos, já que o objetivo é verificar se compreenderam a história sem induzi-los a uma resposta. Tais perguntas lhes são dirigidas na etapa seguinte. Cabe ressaltar que, para evitar o esforço cognitivo de decodificação do texto e a gestão das relações entre o texto e as imagens, os alunos têm acesso ao conteúdo do livro por meio da leitura em voz alta do professor. Trata-se de uma leitura expressiva (Schneuwly; Dolz, 2004) que busca “dar vida” às marcas textuais, gráficas (distinção entre a voz do narrador e as vozes das personagens; caracterização das intenções e dos sentimentos das personagens através da intensidade e entonação da voz durante a leitura) e icônicas (observação do que é representado ou não nas imagens) propostas pelo autor, orientando a atenção dos estudantes para esses elementos nas suas interrelações.

4.2.2 Avaliação das capacidades iniciais de compreensão dos alunos

Conforme os objetivos do CMA, a avaliação inicial pode ser realizada oralmente ou por meio da resposta escrita de perguntas relacionadas ao SNP do texto.

O professor chama cada um dos alunos, individualmente, e lhes faz perguntas, como: Quem são as personagens da história? O que pretende essa personagem?

Que obstáculos (problemas) deverá superar? Como o problema dessa personagem é resolvido?

Caso necessário, o professor pode apresentar outras perguntas em função das respostas dos alunos, a fim de confirmar se eles compreenderam ou não o texto lido.

Outra possibilidade de avaliação é solicitar aos estudantes que desenhem as personagens principais e lhes pedir para explicar suas escolhas. Para isso, o docente pode lhes perguntar: Por que você escolheu desenhar essas personagens? O que essa personagem faz (apontando para o desenho) na história? Você desenhou o “coelho preto”. Para você, ele é uma personagem da história?

Esse momento serve, portanto, para o professor tomar consciência das dificuldades dos alunos e das capacidades de linguagem já ou não desenvolvidas, realizando assim uma primeira etapa do processo de avaliação formativa.

4.2.3 Módulo de aprendizagem

Contrariamente à SD, devido a sua forma compacta, o CMA contém um módulo de aprendizagem somente⁵. Nesse módulo, há a possibilidade da realização de muitos tipos de atividades. Mas, considerando o caráter sintético do CMA, na versão de 2020⁶ (Cordeiro; Aeby Daghe, 2020), são previstas apenas duas atividades progressivas: a primeira atividade visa à reconstrução do SNP em um quadro na lousa tradicional ou numa lousa interativa digital; a segunda atividade vem completar e reforçar a compreensão do SNP. Esta última pode, por exemplo, consistir na ordenação das principais imagens da história por grupos de alunos com uma etapa posterior de comparação das propostas dos grupos em que os alunos devem justificar suas escolhas com base no SNP. Trata-se de uma atividade que permite aos alunos compartilharem suas ideias e opiniões com a ajuda do professor. Um outro exemplo é o “ditado ao adulto” (Aeby Daghe; Cordeiro; Liaudet, 2020) de uma nova parte da história a partir de um elemento transformador. Trata-se de uma atividade de escrita coletiva visando a uma melhor compreensão do texto lido, durante a qual o professor é escriba.

A primeira atividade de reconstrução do SNP ocorre de maneira interativa e é feita com base num jogo de perguntas e respostas com relação a seus componentes dispostos em colunas num quadro, a saber: personagens; suas intenções (o que desejam); suas ações (o que fazem); seus sentimentos (o que sentem). Durante a mediação do professor, é importante que os alunos identifiquem o(s) problema(s) da(s) personagem(ns) e as soluções encontradas. Para o preenchimento do quadro, o docente não precisa seguir uma ordem linear, podendo preenchê-lo conforme

5 Essa decisão foi tomada pelo grupo de docentes e pesquisadoras do *Réseau Maison des petits* quando da criação do CMA, que apontou a necessidade de uma ferramenta didática pouco dispendiosa em tempo e facilmente integrável às práticas de sala de aula, ou seja, uma sequência de atividades compacta. Para maiores detalhes a esse respeito, ver Cordeiro e Aeby Daghe (2020).

6 Versão mais atual na época da produção deste artigo.

as propostas dos alunos. O objetivo fundamental é promover a reconstrução das relações dinâmicas entre os componentes do SNP, por meio das interações do professor com (e entre) os alunos.

A atividade de ditado ao adulto consiste numa situação didática em que os alunos ditam, oralizando-o, um texto “escrito”. Essa situação pode ter objetivos e finalidades diversas: a aprendizagem do código escrito (correspondências fonográficas); o desenvolvimento das capacidades de produção de um texto, entre outras. No CMA, o ditado ao adulto tem como propósito promover o acesso à compreensão de um texto narrativo pela reconstrução do mundo fictício criado pelo autor (Aeby Daghé; Cordeiro; Liaudet, 2020; Eco, 1979/1985). Assim, a passagem pela escrita leva os alunos a ocuparem a postura enunciativa do autor e a mobilizar um conteúdo temático coerente com aquele proposto no texto/imagens (personagens, objetos, lugares).

O papel do professor é o de escrever o texto ditado pelos alunos na lousa, mediando a produção escrita. Várias são as maneiras de realização dessa atividade. Por exemplo, pode-se pedir aos alunos que ditem uma nova versão da história, modificando as características das personagens a partir da leitura de um outro texto em que as personagens se comportam de maneira diferente ou ainda que ditem a continuação da história do ponto de vista de uma das personagens. O objetivo é que, experimentando o papel de autor na situação de produção escrita, os alunos desenvolvam uma compreensão mais fina dos componentes do SNP do texto lido.

4.2.4 Avaliação do progresso individual dos alunos

Ao final do CMA, o professor volta a questionar cada um dos alunos sobre sua compreensão do texto, valendo-se das mesmas perguntas feitas na avaliação inicial. Dessa forma, ele poderá verificar as capacidades de os alunos identificarem as personagens, relacionando suas ações, suas intenções e seus sentimentos entre si no bojo da dinâmica do SNP, bem como contrastar o desempenho dos alunos na primeira avaliação e na segunda.

Como na SD, essa fase constitui-se, por excelência, um momento de avaliação em que o professor faz um balanço das aprendizagens realizadas pelos alunos, e estes mobilizam os instrumentos adquiridos ao longo do CMA para compreender o texto lido.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste artigo, discutiremos sobre dois dispositivos didáticos destinados ao ensino e à aprendizagem de línguas, a saber, SD e CMA, buscando responder a uma série de questionamentos frequentes nos contextos de ensino e pesquisa no Brasil. Para tanto, procuramos, primeiramente, mostrar que ambos os dispositivos são construídos a partir de um projeto comunicativo específico. Expusemos, assim, que a SD assume os gêneros como objetos autônomos e favorece a implementação de situações de ensino e aprendizagem que têm como objetivo explicitar e

sistematizar as diferentes características de determinado gênero textual, trabalhadas, especificamente, nos módulos de aprendizagem propostos, para promover a apropriação das práticas de produção escrita e oral. Demonstramos que o CMA, por sua vez, tem como foco o desenvolvimento da compreensão em leitura de um texto predominantemente narrativo por meio de um conjunto de atividades que levam os alunos a construir uma postura leitora progressivamente autônoma. Isso se dá por meio da apropriação das relações sistêmicas, nem sempre explícitas, entre as intenções das personagens, suas ações e seus sentimentos, constituindo o processo de construção da intriga.

Num segundo momento, apoiamo-nos em nove perguntas sobre as características e as especificidades da SD, a fim de esclarecer como esse dispositivo didático está organizado e quais os pressupostos teórico-metodológicos que o fundamentam, bem como expor os princípios conceituais e didáticos em que o CMA está baseado e organizado. Por meio dos aspectos destacados de ambos os dispositivos, propomos elementos de resposta a cada uma das perguntas formuladas, demonstrando que tais instrumentos de ensino-aprendizagem servem para mediar o trabalho do professor sobre as práticas de linguagem em sala de aula de modo integral, já que podem prever atividades que foquem, em menor ou maior grau, as capacidades de linguagem relacionadas à leitura, à oralidade, à escrita e à análise linguística/semiótica, assim como etapas de avaliação processual e coparticipativa.

Enfatizamos, ainda, que ambos os dispositivos favorecem o diálogo entre professor e alunos, de modo a possibilitar a construção dos objetos de ensino e as aprendizagens previstas em um projeto didático, contribuindo, assim, para as transformações nos modos de pensar e falar do aluno, as quais, por sua vez, têm efeito no desenvolvimento de suas capacidades de linguagem. Mostramos, igualmente, que tanto a SD quanto o CMA apresentam potencialidades para estimular a elaboração de propostas didáticas assentadas na cooperação entre pesquisadores e professores, diferenciando-se no que diz respeito à prática de linguagem priorizada e à ancoragem teórica. Enquanto a SD tem como finalidade a produção oral ou escrita de textos e se organiza em torno das características dos gêneros textuais, o CMA visa ao desenvolvimento da compreensão em leitura de textos predominantemente narrativos, tendo como foco a reconstrução do sistema narrativo-personagem e, por conseguinte, a apropriação das interrelações dialéticas entre a trama, as intenções, as ações e os sentimentos das personagens nesse sistema.

Vale dizer ainda que um uso efetivo e duradouro de tais dispositivos didáticos em sala de aula implica, evidentemente, projetos de formação e de estreita colaboração entre pesquisadores e professores, a fim de que seus pressupostos teórico-práticos possam ser amplamente discutidos e articulados aos diversos contextos das práticas docentes. De nosso ponto de vista, é, também, nessa perspectiva que objetos de conhecimento e habilidades ligados à produção e à compreensão oral e escrita preconizados na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para as aulas de Língua Portuguesa poderão ser contemplados nos diferentes níveis da Educação Básica.

REFERÊNCIAS

AEBY DAGHÉ Sandrine. Quels usages des séquences didactiques pour enseigner l'argumentation au secondaire obligatoire ? **Ikastaria**, n. 18, p. 61-85, 2012.

AEBY DAGHÉ, Sandrine *et al.* Un circuit minimal d'activités pour saisir les traces de la compréhension des albums à structure narrative par des jeunes élèves.

La Lettre de l'AIRDF, n. 66, p. 26-32, 2019. Disponível em: <https://orfee.hepl.ch/bitstream/handle/20.500.12162/3559/Un%20circuit%20minimal%20d%E2%80%99activite%CC%81s%20pour%20saisir%20les%20traces%20de%20la%20compre%CC%81hension%20des%20albums%20a%CC%80%20structure%20narrative%20par%20des%20jeunes%20e%CC%81le%CC%80ves.pdf?sequence=4>. Acesso em: 24 jan. 2024.

AEBY DAGHÉ, Sandrine; CORDEIRO, Gláís Sales; LIAUDET, Séverine. **La dictée à l'adulte: faire lire et écrire dès 4 ans.** Carnets des sciences de l'éducation. Genebra: Universidade de Genebra, 2020. Disponível em: <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:133503>. Acesso em: 24 jan. 2024.

AEBY DAGHÉ, Sandrine; CORDEIRO, Gláís Sales. Genres d'activités scolaires et justifications orales des élèves comme médiateurs de l'enseignement-apprentissage de la compréhension d'albums de la littérature de jeunesse. **Recherches**, n. 73, p.173-191, 2020.

ALLAL, Linda; BAIN, Daniel; PERRENOUD, Philippe (Org.). **Évaluation formative et didactique du français.** Neuchâtel: Delachaux & Niestlé, 1993.

BAIN, Daniel, SCHNEUWLY, Bernard. Pour une évaluation formative intégrée dans la pédagogie du français: de la nécessité et de l'utilité de modèles de référence. In: Allal, Linda; Bain, Daniel; Perrenoud, Philippe (Org.). **Évaluation formative et didactique du français.** Neuchâtel: Delachaux & Niestlé, 1993. p. 51-79.

BAIN, Daniel. Pour une évaluation formative intégrée à la didactique. In: THURLER, Monica Gather; PERRENOUD, Philippe (Org.). **Savoir évaluer pour mieux enseigner: quelle formation des maîtres?.** **Cahier**, n. 26, p. 21-37, 1988.

BAKHTIN, Mikael. **Estética da criação verbal.** São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BARONI, Raphael. **Les rouages de l'intrigue.** Paris: Slatkine, 2017.

BOIRON, Véronique. La compréhension du récit de fiction en petite section: développement, apprentissage et perspectives didactiques. **Le français aujourd'hui**, n. 179, p. 67-84, 2012.

BOISCLAIR, Andrée; MAKDISSI, Hélène. Compréhension du récit chez le jeune enfant, émergence de la littératie et contexte socioculturel. In: DOYON, Denise; Fisher, Carole (Org.). **Langage et pensée à la maternelle.** Québec: Presses de l'Université du Québec, 2010. p. 149-183.

BRONCKART, Jean-Paul. **Activité langagière, texte et discours**: Pour un interactionnisme socio-discursif. Paris: Delachaux et Niestlé, 1997.

CANUT, Emmanuelle; VERTALIER, Martine. Lire des albums: quelle compréhension et quelle appropriation par les élèves de maternelle? **Le français aujourd'hui**, n. 179, p. 51-66, 2012. Disponível em: <https://www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2012-4-page-51.htm>. Acesso em: 24 jan. 2024.

CHEVALLARD, Yves. **La transposition didactique**: du savoir savant au savoir enseigné. Paris: La Fenseé Sauvage, 1991.

CORDEIRO, Gláís Sales. Justifications des élèves et médiations de l'enseignante dans une tâche de compréhension en lecture d'un conte en maternelle. **Repères**, n. 50, p. 157-176, 2014. Disponível em: <https://journals.openedition.org/reperes/794>. Acesso em: 24 jan. 2024.

DE PIETRO, Jean-François; SCHNEUWLY, Bernard. Le modèle didactique du genre: un concept de l'ingénierie didactique. Recherches en didactiques. **Les Cahiers Théodile**, n. 3, p. 27-52, 2003.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michèle; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros Oraís e Escritos na Escola**. Tradução e organização de Roxane Helena Rodrigues Rojo e Gláís Sales Cordeiro. São Paulo: Mercado de Letras, 2004. p. 95-128.

ECO, Umberto. **Lector in fabula**. Paris: Grasset, 1979/1985.

FAYOL, Michel. **Le récit et sa construction**: Une approche de la psychologie cognitive. Neuchâtel et Paris: Delachaux & Niestlé, 1985.

GOIGOUX, Roland. L'étude de l'influence des pratiques d'enseignement de la lecture et de l'écriture sur la qualité des premiers apprentissages. In: **Lire et écrire**. 2016. Disponível em: <http://ife.ens-lyon.fr/ife/recherche/lire-ecrire>. Acesso em: 24 jan. 2024.

GROSSMANN, Francis. **Enfances de la lecture**: Manières de faire, manières de lire à l'école maternelle. Berne: Peter Lang, 1996.

MARTINAND, Jean-Louis. **Connaître et transformer la matière**. Berne: Peter Lang, 1986.

MARTINAND, Jean-Louis. Pratiques de référence et problématique de la référence curriculaire. In: TERRISSE, André (Org.). **Didactique des disciplines**: les références au savoir. Bruxelles: De Boeck Université, 2001. p. 179-224.

RAISKY, Claude. Référence et système didactique. In: TERRISSE, André (Org.). **Didactique des disciplines**: les références au savoir. Bruxelles: De Boeck Université, 2001. p. 25-48.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. Os gêneros escolares: das práticas de linguagem aos objetos de ensino. **Revista Brasileira de Educação**, n. 11, p. 5-16, Mai/Jun/Jul/Ago.1999.

SCHNEUWLY, Bernard, BAIN, Daniel. Mécanismes de régulation des activités textuelles: stratégies d'intervention dans les séquences didactiques. In: Allal, Linda; Bain, Daniel; Perrenoud, Philippe (Org.). **Évaluation formative et didactique du français**. Neuchâtel: Delachaux & Niestlé, 1993. p. 219-238.

SCHNEUWLY, Bernard, CORDEIRO, Gláís Sales. Gêneros na escola: forma escolar e ensino-aprendizagem de língua. In: **30 olhares para o futuro**. São Paulo: Escola da Vila-Centro de Formação, 2010. p. 91-97.

SCHNEUWLY, Bernard, CORDEIRO, Gláís Sales. Le genre de texte comme objet autonome d'enseignement: comparaison de deux approches didactiques. In: CORDEIRO, Gláís Sales; VRYDAGHS, David (org.). **Statuts des genres en didactique du français: recherche, formation et pratiques enseignantes**. Namur: Presses Universitaires de Namur, 2016. p. 83-128

SCHNEUWLY, Bernard. Palavra e ficcionalização: um caminho para o ensino da linguagem oral. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Gêneros Orais e Escritos na Escola**. Tradução e organização de Roxane Helena Rodrigues Rojo e Gláís Sales Cordeiro. São Paulo: Mercado de Letras, 2004. p. 129-147.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização de Roxane Helena Rodrigues Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

TAUVERON, Catherine. **Le personnage: Une clef pour la didactique du récit à l'école élémentaire**. Neuchâtel/Paris: Delachaux et Niestlé, 1995.

VYGOTSKY, Lev. S. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.