



**SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS**

NELCILENE OLIVEIRA DE SOUSA

**LEITURA E RESPONSABILIDADE AO DESVENDAR AS ENTRELINHAS DO TEXTO:
UMA PROPOSTA DE TRABALHO COM O GÊNERO FÁBULA NA ESCOLA**

Belém
2016



**SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS**

NELCILENE OLIVEIRA DE SOUSA

**LEITURA E RESPONSABILIDADE AO DESVENDAR AS ENTRELINHAS DO TEXTO:
UMA PROPOSTA DE TRABALHO COM O GÊNERO FÁBULA NA ESCOLA**

Dissertação apresentada ao exame de qualificação do Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), realizado na Universidade Federal do Pará, como requisito à obtenção do título de Mestre em Letras, na área de concentração "Linguagens e Letramentos", sob a orientação da Prof^a. Dr^a. Márcia Cristina Greco Ohuschi.

Belém

2016

**Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP) –
Biblioteca do ILC/ UFPA-Belém-PA**

Sousa, Nelcilene Oliveira de, 1981-

Leitura e responsividade ao desvendar as entrelinhas do texto : uma proposta de trabalho com o gênero fábula / Nelcilene Oliveira de Sousa ; orientadora, Marcia Cristina Greco Ohuschi. --- 2016.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Pará, Instituto de Letras e Comunicação, Programa de Pós-Graduação em Letras, Mestrado Profissional em Letras, Belém, 2016.

1. Leitura – Estudo e ensino. 2. Estudante - Escrita. 3. Linguística aplicada. I. Título.

CDD-22. ed. 418.4

NELCILENE OLIVEIRA DE SOUSA

**LEITURA E RESPONSABILIDADE AO DESVENDAR AS ENTRELINHAS DO TEXTO:
UMA PROPOSTA DE TRABALHO COM O GÊNERO FÁBULA NA ESCOLA**

Dissertação apresentada ao exame de qualificação do Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), realizado na Universidade Federal do Pará, como requisito à obtenção do título de Mestre em Letras, na área de concentração “Linguagens e Letramentos”, sob a orientação da Prof^a. Dr^a. Márcia Cristina Greco Ohuschi.

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dr^a. Márcia Cristina Greco Ohuschi
Universidade Federal do Pará

Prof^a. Dr^a. Cláudia Valéria Doná Hilla
Universidade Estadual de Maringá

Prof. Dr. Fernando Maués de Faria Júnior
Universidade Federal do Pará

Belém, 13 de dezembro de 2016.

A meus pais, Nelson e Maria Roberta (*in memoriam*), meu
esposo, João da Cruz, e meus filhos, Neto e Iasmin:
meu porto seguro na vida.

AGRADECIMENTOS

A Deus, orientador da minha vida, por me conceder capacidade para concluir mais este projeto.

À minha orientadora, Prof^a. Dr^a. Márcia Cristina Greco Ohuschi, os mais sinceros agradecimentos pela paciência, carinho, pela incrível dedicação no acompanhamento e na orientação deste trabalho e pela oportunidade de muito aprender com sua experiência.

À Prof^a. Dr^a. Isabel Cristina França dos Santos Rodrigues e ao Prof. Dr. Fernando Maués de Faria Júnior, pela dedicação e pelas significativas contribuições por ocasião do Exame de Qualificação.

Aos professores do PROFLETRAS, por compartilharem seus conhecimentos durante todo o curso e à secretária do mestrado, pelas dedicação e atenção ao nos fornecer as informações e atendimentos.

À Valéria Patrícia de F. C. Almeida pela delicadeza de realização do Abstract.

Aos meus alunos, sujeitos da pesquisa, pela confiança, dedicação e pelo empenho na realização das atividades.

Aos meus amigos do PROFLETRAS, que me auxiliaram durante a conclusão das disciplinas e compartilhar seus conhecimentos comigo.

A meu esposo, João da Cruz Júnior, pela paciência, pelo incentivo e apoio.

Aos meus filhos, Neto e Iasmim, pela compreensão e paciência durante todos os dias que não lhes deixei atenção e me dediquei aos estudos.

Aos meus familiares, especialmente a meu pai e minha irmã Renara, que são minha alegria nas horas de aflição.

RESUMO

Esta Dissertação, vinculada ao Projeto de Pesquisa *Práticas de linguagem e formação docente* (UFPA-Castanhal), parte da hipótese de que, as atividades de leitura, a partir do trabalho com os gêneros discursivos, tomando-os como eixo de progressão e de articulação curricular na aprendizagem da Língua Portuguesa, promovem a responsividade ativa dos alunos, contribuindo para a formação de leitores críticos. Desse modo, a investigação tem como temática a leitura crítica, a partir do trabalho com o gênero fábula, em uma turma do 9º ano do ensino fundamental. O objetivo geral do trabalho consiste em refletir sobre a responsividade discente no ensino e aprendizagem da leitura, com o intuito de formar leitores críticos. Como objetivos específicos, propomo-nos a: a) investigar a eficácia da atividade de leitura, sugerida na proposta de intervenção, voltada à localização e à compreensão de inferências discursivas; b) identificar e descrever os níveis de responsividade dos discentes na leitura durante a atividade escrita. À luz da Linguística Aplicada, a pesquisa pauta-se na perspectiva sócio-histórica da linguagem, embasada nos pressupostos teóricos do Círculo de Bakhtin e de pesquisadores que seguem esta vertente, lançando mão também de aportes da Psicolinguística, no que se refere ao trabalho com a leitura. No que tange à responsividade, embasamo-nos nas categorias de Bakhtin (2003), nos estudos de Menegassi (2008) e na pesquisa de Ohuschi (2003). A investigação constitui-se de uma pesquisa-ação, qualitativo-interpretativa, de caráter etnográfico e de natureza aplicada, na qual elaboramos uma proposta de intervenção pedagógica que desenvolvemos em uma turma de 9º ano e, no âmbito das aulas, recolhemos as atividades de leitura, respondidas por escrito pelos alunos, para verificar o nível de responsividade discente. Assim, com a intenção de incentivar os discentes a atuarem de forma significativa na construção do conhecimento, dentre as possibilidades de trabalho com os gêneros discursivos, optamos pela proposta metodológica de Lopes-Rossi (2008). Como resultado do desempenho dos discentes, podemos destacar que a maioria evidencia uma leitura crítica e participativa ao compreender os implícitos textuais e discursivos do texto/enunciado, pois predominam, ao longo da maioria das respostas dos alunos, atitudes responsivas ativas. A partir das reações dos discentes ao responderem as questões, identificamos que todos os alunos apresentaram responsividade ativa expansiva de explicação. Além dessa responsividade apresentada por todos, podemos destacar a responsividade ativa expansiva de: comentário e exemplificação, crítica, opinião, sugestão, injunção, retórica, comparação. Os resultados também evidenciaram responsividade ativa sem expansão explicativa e exemplificativa, nos níveis de concordância e desconsideração, responsividade silenciosa nos níveis de compreensão e de dúvida. Com relação à eficácia das questões propostas na atividade de leitura, podemos ressaltar que as questões que foram elaboradas com o apoio da contextualização da função discursiva do gênero e referências a problemas sociais estimularam um número mais expressivo de responsividade ativa dos discentes do que as que não continham esses recursos.

Palavras-chave: Leitura. Responsividade discente. Implícitos. Gênero discursivo fábula.

ABSTRACT

This dissertation, attached to the Project of Research Practices of language and teacher training (UFPA-Castanhal), starts from the hypothesis that, if the students get theoretical-methodological basis regarding the work with the discursive genres, taking them as the axis of progression and of curricular articulation in the learning of the Portuguese Language, can carry out a significant work, based on productive pedagogical proposals, aimed at the formation of critical readers. In this way, the research has as its theme and criticism reading, from the work with the genre fable, in a class of the 9th year of elementary education. The general objective of the work is to reflect on the student's responsiveness in reading teaching and learning in order to train critical readers. As specific objectives, we propose to: a) investigate the efficacy of reading activity, suggested in the intervention proposal, focused on the localization and understanding of discursive inferences; b) identify and describe the levels of responsiveness of the students in reading during the written activity. In the light of Applied Linguistics, the research is based on the socio-historical perspective of language, based on the theoretical presuppositions of the Circle of Bakhtin and researchers who follow this aspect, also using contributions from Psicolinguistics, in what concerns the work with the reading. Regarding responsiveness, we are based on the categories of Bakhtin (2003), the studies of Menegassi (2008) and the research of Ohuschi (2003). The research is an action research, qualitative-interpretive, ethnographic and applied nature, in which we elaborate a proposal of pedagogical intervention that we developed in a class of 9th grade and, within the scope of the classes, we collected the activities of Reading, answered in writing by students, to check the level of student responsiveness. Thus, with the intention of encouraging students to act in a meaningful way in the construction of knowledge, among the possibilities of working with the discursive genres, we chose the methodological proposal of Lopes-Rossi (2008). As a result of the students' performance, we can point out that most of them show a critical and participatory reading in understanding the textual and discursive implicitness of the text / statement, since most of the students' responses react to active responsive attitudes. From the reactions of the students in answering the questions, we identified that all the students presented active expansive responsiveness of explanation. Besides this responsiveness presented by all, we can highlight the active expansive responsiveness of: comment and exemplification, criticism, opinion, suggestion, injunction, rhetoric, comparison. The results also showed active responsiveness without explanatory and exemplary expansion, at levels of agreement and disregard, silent responsiveness at the levels of understanding and doubt. Regarding the efficacy of the proposed questions of the reading activity, we can emphasize that the questions that were elaborated with the support of the contextualization of the discursive function of the genre and references to social problems stimulated a more expressive number of responsiveness of the students than those who did not resources.

Keywords: Reading. Student responsiveness. Implicit. Discursive genre fable.

LISTA DE QUADROS

| | |
|--|-----|
| Quadro 1- Aspectos da responsividade..... | 34 |
| Quadro 2- Níveis de responsividade..... | 35 |
| Quadro 3- Categorias de responsividade..... | 36 |
| Quadro 4- Características do leitor crítico..... | 47 |
| Quadro 5- Elementos linguísticos e a formação dos implícitos..... | 71 |
| Quadro 6- Sistematização das atividades da proposta de intervenção..... | 101 |
| Quadro 7- Texto- <i>A cigarra e as formigas</i> | 120 |
| Quadro 8- Texto- <i>A formiga boa</i> | 121 |
| Quadro 9- Texto de apoio- atividade antes da leitura..... | 139 |
| Quadro 10- Texto- <i>O julgamento da ovelha</i> | 139 |
| Quadro 11- Sistematização dos níveis de responsividade discente na atividade de leitura..... | 172 |
| Quadro 12- Sistematização dos níveis de responsividade discente por questão..... | 174 |

LISTA DE ABREVEATURAS E SIGLAS

A1- Aluno 1

A2- Aluno 2

A3- Aluno 3

A4- Aluno 4

A5- Aluno 5

A6- Aluno 6

A7- Aluno 7

A8- Aluno 8

A9- Aluno 9

A10- Aluno 10

EJA- Educação de Jovens e Adultos

IDEB- Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

LA- Linguística Aplicada

LP- Língua Portuguesa

MEC- Ministério da Educação

PCN- Parâmetros Curriculares Nacionais

PROFLETRAS- Mestrado Profissional em Letras

UFPA- Universidade Federal do Pará

SUMÁRIO

| | |
|--|------------|
| 1 INTRODUÇÃO..... | 11 |
| 2 A LINGUAGEM EM BAKHTIN E OS ESTUDOS DE LP..... | 21 |
| 2.1 Linguagem, interação verbal e dialogismo..... | 21 |
| 2.2 Responsividade no ensino e aprendizagem da leitura..... | 31 |
| 2.3 Os gêneros discursivos na sala de aula e o despertar da leitura crítica..... | 37 |
| 3 A LEITURA E LEITOR CRÍTICO..... | 46 |
| 3.1 A leitura e desenvolvimento do leitor crítico..... | 46 |
| 3.2 Concepções e mecanismos que norteiam a leitura..... | 50 |
| 3.2.1 Concepções de leitura..... | 50 |
| 3.2.2 Mecanismos norteadores da leitura..... | 58 |
| 3.3. Os implícitos e o leitor crítico..... | 70 |
| 4 O GÊNERO DISCURSIVO FÁBULA E A LEITURA NA ESCOLA..... | 75 |
| 4.1 O gênero discursivo fábula..... | 75 |
| 4.2 O percurso histórico das fábulas..... | 76 |
| 4.3 Definições e características das fábulas..... | 79 |
| 4.4 Fábulas de Monteiro Lobato: uma proposta de leitura dialógica na escola..... | 83 |
| 5 METODOLOGIA DA PESQUISA..... | 93 |
| 5.1 Tipo de pesquisa..... | 93 |
| 5.2 O contexto da pesquisa..... | 98 |
| 5.3 Elaboração da proposta de intervenção..... | 100 |
| 5.4 Os encontros e as atividades desenvolvidas em sala de aula..... | 103 |
| 5.5 Metodologia de coleta de dados e materiais para análise..... | 113 |
| 5.4 Constituição do corpus e categoria de análise..... | 114 |
| 6 PROPOSTA DE INTERVENÇÃO..... | 116 |
| 6.1 Apresentação do projeto..... | 116 |

| | |
|---|------------|
| 6.2 Módulo de leitura..... | 116 |
| 7 RESULTADOS E DISCUSSÕES..... | 142 |
| 7.1 Análise da Responsividade discente nas questões de leitura da fábula: “O julgamento da ovelha”..... | 144 |
| 8 CONCLUSÃO..... | 176 |
| 9 REFERÊNCIAS..... | 180 |
| APÊNDICE..... | 186 |
| Apêndice 1- Roteiro de leitura do livro “Fábulas” de Monteiro Lobato..... | 186 |
| ANEXO..... | 188 |
| Anexo 1- Texto para estudo dos temas, princípios, valores e virtudes, relações sociais e desigualdades sociais..... | 188 |
| Anexo 2 - <i>Fábulas</i> de Lobato para atividades de leitura..... | 198 |
| Anexo 3- Provérbios populares..... | 202 |
| Anexo 4-Texto para estudo da construção composicional do gênero fábula..... | 204 |
| Anexo 5- <i>Fábulas</i> de Lobato para estudo do estilo..... | 207 |

1 INTRODUÇÃO

O trabalho com a leitura na sala de aula, assim como todo o conhecimento e toda a intenção social, passa primeiro pela linguagem, visto que é por meio dela que nos comunicamos e realizamos todas as nossas atividades. Nessa perspectiva, trabalhar o texto pressupõe muito mais do que analisar as estruturas linguísticas que o compõe, é também essencial que os estudos possam voltar-se para uma abordagem dialógica da linguagem, na qual o signo necessita ser desvendado em uma perspectiva discursiva, ou seja, em uma proposta que envolva a análise da atuação dos sujeitos participantes da enunciação, os objetivos da produção do texto e o contexto de produção.

Segundo Menegassi e Angelo (2005), ao citarem os questionamentos de Leffa (1999), os sentidos da leitura não estão centrados somente na atividade intelectual. Esse processo não é tão simples como pensamos; não é só passar os olhos sobre as linhas do texto e desvendar-lhe os sentidos; antes é importante reconhecer que a leitura também é um produto social que se origina das relações interativas do processo comunicativo, pois é “uma atividade social, com ênfase na presença do outro, daquele que é interlocutor do leitor. Acredita-se, então, que o significado não está nem no texto, nem no leitor, mas nas convenções de interação social em que se dá a leitura” (MENEGASSI; ÂNGELO, 2005, p. 33).

Ao pensarmos nessas questões, nossa proposta sugere à prática pedagógica o trabalho com o gênero discursivo como possibilidade de estudo da Língua Portuguesa na perspectiva de melhorar os níveis de compreensão e interpretação dos discentes. Para isso, foi necessário levar em consideração as reais necessidades dos alunos e a realidade da escola em que realizamos a pesquisa, a fim de que pudéssemos desenvolver atividades que subsidiassem a formação integral dos discentes.

Nessa visão de ensino-aprendizagem, ancorada na formação social, papel que a escola precisa assumir ao preparar o aluno para usar plenamente a palavra, as atividades propostas visaram ao desenvolvimento do aluno/leitor nas seguintes habilidades: a) a capacidade de criticar, contrariar, concordar, emitir opinião, reformular etc. e dar respostas constantemente aos enunciados que lhes são lançados; b) a capacidade de perceber os implícitos que darão sentido ao

texto/enunciado e que a leitura é uma prática social que envolve os sujeitos sociais (autor e leitor).

Com base nas orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN - (BRASIL, 1998), que nos reforça a importância da formação e do desenvolvimento de bons leitores de textos, é preciso que o professor de Língua Portuguesa direcione seus objetivos de maneira a atuar de forma eficiente entre o aluno e o texto, ensinando-lhe que, para ler, devem-se ativar seus conhecimentos prévios e considerar seu contexto sócio-histórico a partir do processo discursivo da linguagem.

Nessa perspectiva, a formação de leitores críticos não pode fugir das propostas sugeridas pelos PCN (BRASIL, 1998) ao afirmarem como seria trabalhar com a leitura:

Formar um leitor competente supõe formar alguém que compreenda o que lê; que possa aprender a ler também o que não está escrito, identificando elementos implícitos; que estabeleça relações entre o texto que lê e outros textos já lidos; que saiba que vários sentidos podem ser atribuídos a um texto; que consiga justificar e validar a sua leitura a partir da localização de elementos discursivos (BRASIL, 1998, p.35).

Diante dessa afirmação, os PCN (BRASIL, 1998) apontam para a visão interacionista da leitura caracterizada como um processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo e constrói significados do texto por meio dos objetivos da leitura e da localização dos aspectos sociais contido nos sentidos do texto. A leitura, diante dessa abordagem, é vista como um processo de interação entre leitor e texto, o que possibilita a formação e o desenvolvimento do leitor competente. Assim, é importante concebermos “a leitura como uma prática social, um meio de possibilitar a realização de novos diálogos entre os sujeitos envolvidos no processo: o autor, representado pelo texto, e o leitor, uma resposta a uma necessidade, em práticas de letramentos socialmente determinadas” (MENEGASSI; FUZA, 2010, p. 319).

As dificuldades de leitura, especialmente com relação à leitura crítica, não é um assunto atual e inédito, é uma situação tão complexa e preocupante, que se tornou tema de muitas pesquisas acadêmicas e propostas pedagógicas com a intenção de solucioná-la ou diminuí-la. Nossa pesquisa trata desse assunto não em busca de investigar a causa do problema, mas com a intenção de verificar quais as reações dos alunos diante de atividades de leitura em uma perspectiva discursiva. Dessa forma, a partir da aplicação de uma proposta de intervenção pedagógica,

pretendemos investigar os níveis de responsividade dos discentes com objetivo de amenizar esse quadro de dificuldade com relação à leitura.

De modo geral, o que nos despertou interesse em pesquisar o assunto foi o fato de que a falta de competência leitora dos alunos da educação pública é uma realidade nas instituições de ensino do país e, de forma mais particular, por ser este um problema que também atinge o desempenho dos alunos da escola em que trabalhamos. Diante disso, é importante esclarecer que a escolha da temática surgiu da necessidade de sabermos o que fazer para amenizar as dificuldades de leitura apresentadas pelos discentes, especialmente daqueles que ainda não possuem autonomia ao responder questões de leitura de textos, uma vez que, em sala de aula, ao precisarem responder a algum questionamento mais inferencial sobre leitura, ou seja, localizar e compreender os implícitos, sempre perguntam ao professor como fazer e em que parte do texto está a resposta. Notamos, também, que a maioria dos estudantes, da etapa final do ensino fundamental, ainda está no processo de decodificação de textos, pois esses alunos não conseguem localizar a ideia central sobre o que leem e, quando precisam se posicionar diante do que leram, produzem respostas superficiais ou cópias de trechos do texto sem, na verdade, dizer o que pensam do assunto.

Outra inquietação sobre os problemas de leitura surgiu da análise da prática docente, ao observar que nem sempre essas dificuldades partem somente dos alunos. Atuamos há três anos na sala de aula e verificamos, em nossa prática que, às vezes, a falta de tempo ou de conhecimento mais específico sobre o assunto leva-nos a realizar um trabalho de forma empírica, sem embasamento científico, faltando-nos suporte suficiente para solucionar esses problemas que surgem em sala de aula. Ao analisar essa prática pedagógica e refletir sobre as experiências que possuímos, verificamos que não é só a formação acadêmica que nos dá condição para executarmos um trabalho que resolva as dificuldades dos discentes.

Assim, apesar de termos passado por uma formação acadêmica (Licenciatura Plena em Língua Portuguesa e Pós-graduação, *latu sensu*, em Linguística Aplicada à Língua e Literatura) e termos conhecido muitas teorias sobre a temática em questão, ainda não havíamos investigado o problema de forma sistemática e científica e, talvez, a falta de um saber mais organizado, que verificasse em detalhes a problemática, tenha impedido a elaboração de metodologias mais adequadas à situação-problema.

Diante da necessidade de um direcionamento que pudesse nos orientar em busca de solução do problema acima exposto, tivemos a oportunidade de participar, em 2015, do Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), na Universidade Federal do Pará, que nos proporcionou uma gama de orientações sobre como aliar a teoria, discutida no meio científico, à prática de sala de aula. Nessa ocasião, conhecemos o Projeto de Pesquisa *Práticas de linguagem e formação docente* (UFPA-Castanhal), coordenado pela Professora Doutora Márcia Cristina Greco Ohuschi, juntamente com a Professora Doutora Zilda Laura Ramalho Paiva, o qual visa refletir sobre as práticas de linguagem (leitura, escrita, análise linguística), no contexto do processo de ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa, com o intuito de contribuir para a formação (inicial e continuada) do professor.

Ademais, nas disciplinas ofertadas pelo Programa, sobretudo em *Texto e Ensino e Aspectos sociocognitivos e metacognitivos da leitura e da escrita*, ambas ministradas, em nossa turma, pela Professora Doutora Márcia Ohuschi, tivemos a oportunidade de conhecer os objetivos e os resultados de algumas pesquisas já realizadas e as reflexões sobre a prática docente, voltadas aos estudos da linguagem por meios dos gêneros discursivos. Essa proposta despertou em nós, pesquisadora, o interesse em investigar, em sala de aula, como que essas atividades pedagógicas poderiam auxiliar o desenvolvimento dos discentes nas aulas de Língua Portuguesa (LP). Em meio a essa possibilidade, passamos a elaborar uma proposta de intervenção voltada à formação discente.

É válido também salientar os motivos que nos levaram a escolher o gênero fábula e não outro gênero. Essa escolha surgiu da observação das dificuldades dos alunos em apreender o conteúdo temático de textos que exijam uma abstração de seus sentidos, assim como da não localização da crítica principal organizada por meio de argumentos implícitos. Logo, como esses alunos poderiam desenvolver uma compreensão responsiva ativa (a contrapalavra), se ainda não conseguiam perceber o sentido geral do texto? Como poderiam ter autonomia nas atividades de compreensão e interpretação de textos se ainda não passaram por situações que tenham desenvolvido tais habilidades?

A fábula, texto figurativo que propõe uma captura dos aspectos sociais, históricos e culturais de um povo, contém uma linguagem alegórica, que, se for bem explorada, ajudará o discente a desvendar as entrelinhas de textos que possuam esses elementos estilísticos pouco conhecidos do leitor imaturo. Por esse motivo, ao

requer de seu leitor uma visão crítica sobre os comportamentos sociais, virtudes e valores de uma sociedade, esse gênero pressupõe uma leitura mais cuidadosa, subjetiva e menos imediatista, além de uma atitude responsiva do leitor. Na fábula, o nível de leitura do texto mexe com propósitos e interesses humanos num jogo entre o ficcional e o real e, por apresentar um grau mais complexo de entendimento, escolhemo-la como um exemplo de se trabalhar com os gêneros discursivos em sala de aula.

Quanto à escolha da obra de Monteiro Lobato, como motivador da leitura em sala de aula, partimos do pressuposto de que as fábulas desse autor e suas características estão mais próximas da realidade atual dos discentes, pois são mais representativas da cultura brasileira e de seus problemas sociais. Ao lê-las, os discentes podem reconhecer problemas sociais de seu cotidiano e podem criticá-los. Por esse motivo, podem tornar-se leituras mais atrativas e significativas aos alunos. Além disso, a leitura da obra nos proporciona um momento de interação e responsividade ao sugerir e instigar uma atitude responsiva do leitor por meio do diálogo dos personagens do *Sítio do Pica-pau Amarelo*. Nesses diálogos, os personagens ora concordam, ora discordam com as temáticas das fábulas e despertam, mesmo que inconscientemente, uma opinião desse leitor. Por isso, acreditamos que as fábulas de Monteiro Lobato tornam-se um excelente exercício de desenvolvimento do leitor crítico e da responsividade ativa na leitura.

Dentre as diversas possibilidades para a elaboração da proposta de intervenção, conforme a necessidade e o contexto de nossa pesquisa, optamos pela proposta de projetos pedagógicos de leitura e de escrita de Lopes-Rossi (2008), pois acreditamos, assim como a autora, que, para haver um maior desenvolvimento no processo da leitura e produção de texto, é preciso que os discentes compreendam o funcionamento da língua e, para isso, o estudo dos gêneros discursivos é uma grande possibilidade de ensino de LP. Com essa intenção, a pesquisadora propõe um trabalho organizado a partir de três módulos: leitura do gênero, produção escrita do gênero e divulgação ao público.

Nossa proposta está organizada a partir da adaptação do módulo de leitura proposto por Lopes-Rossi (2008). Diante dessa atividade, pressupomos que os discentes teriam um contato mais aprofundado com o gênero, visto que, ao se estabelecer objetivos voltados à situação social de produção do gênero, eles poderiam verificar que a leitura possui uma função comunicativa pautada nos

anseios sociais. Assim, já que o nosso objetivo é investigar, por meio de atividades de leitura do gênero fábula, os níveis de responsividade dos discentes, acreditamos que, para atingir um nível significativo de leitura crítica, é necessário que os estudantes compreendam a função social do gênero em estudo.

A escolha da escola, lócus de nossa pesquisa, também não ocorreu de forma aleatória, ela se deu pelo fato de lecionarmos nessa instituição de ensino desde 2013, ministrando aulas de LP no Ensino Fundamental, disciplina que nos proporcionou conhecer as dificuldades de leitura dos estudantes, principalmente do 9º ano, último ano da etapa final do ciclo IV, no qual atuamos. Além disso, os resultados das avaliações propostas pela Secretaria de Educação do Município (PROVA BELÉM) e avaliações do MEC (Prova Brasil) mostraram-nos que a maioria dos alunos, ao sair da escola no 9º ano, etapa final do ensino fundamental, ainda possui insegurança e ineficiência ao responder questões voltadas à leitura, compreensão e interpretação de textos, visto que a nota do IDEB da escola é inferior aos índices esperados para alunos dessa etapa do ensino.

Nossa pesquisa, como já foi mencionado, não surgiu de um problema novo, todavia, traz uma proposta de estudo pouco explorada no processo educativo, a análise das categorias de responsividade discente diante da leitura de questões voltadas à localização e compreensão de implícitos em gêneros discursivos. Uma investigação que se volta para localização da opinião do aluno/leitor, que de alguma forma reage ao discurso que lhe é apresentado. Uma investigação do sujeito crítico e participativo capaz de produzir o seu próprio discurso quando incentivado a agir e reagir. Diante disso, acreditamos que nossa pesquisa está voltada às orientações do PROFLETRAS, de desenvolver uma proposta pedagógica que possa inserir o discente em práticas de letramento, especialmente no que tange à formação de leitores proficientes, pois focamos na necessidade de trabalharmos com o texto a partir de uma análise da situação real do contexto de produção e sua relação com o contexto social, assim como da participação interativa do leitor com o texto.

Dessa forma, ao adotarmos atividades de leitura embasadas nas características sócio-discursivas dos gêneros, em uma perspectiva interacionista da linguagem, e, por meio dela, elaborarmos questões que possam desvendar os elementos implícitos do texto, buscamos desenvolver no aluno/leitor uma leitura mais crítica do texto. Além disso, partimos da ideia de que a investigação dos níveis

de compreensão responsiva dos alunos direciona a prática docente, visto que pode revelar um resultado mais significativo das atividades com a leitura nas aulas de LP.

Com relação a outras pesquisas que abordam a responsividade discente em atividades de leitura, em seus artigos científicos, podemos destacar a pesquisa de Angelo (2010) e a de Angelo e Menegassi (2011). O trabalho de Angelo (2010) teve como objetivo geral a investigação da compreensão responsiva discente no gênero “resposta à pergunta de avaliação de leitura” de alunos de uma 5ª série do Ensino Fundamental da rede pública do município de Irati-PR e obteve como resultado a demonstração de que os alunos obtiveram diferentes formas de atitudes responsivas: respostas passivas que “consistem em manifestações discursivas sem expansão, que não confirmam a continuidade do diálogo entre leitor e texto” (ANGELO, 2010, p.1), atitudes responsivas silenciosas, “em que o aluno ainda não expande o diálogo com o texto, parecendo requisitar um tempo maior para a manifestação ativa diante do lido” (ANGELO, 2010, p.1), atitudes responsivas ativas, “o leitor age sobre a palavra do ‘outro’, confronta essa palavra com as suas experiências individuais, convertendo-a em palavra ‘própria’” (ANGELO, 2010, p.1), atitude responsiva de transição na qual “o aluno transita de uma resposta passiva para uma atitude responsiva ativa, revelando-se um leitor em processo de maturação”(ANGELO, 2010, p.1).

A pesquisa de Angelo e Menegassi (2011) apresenta aspectos constitutivos da compreensão responsiva leitora e comentam as formas de compreensão observadas em respostas a perguntas de avaliação de leitura, de alunos de 5ª série do Ensino Fundamental, na qual foram percebidas quatro diferentes formas de expressão de compreensão: reprodutivas “que consistem em manifestações discursivas presas aos limites do texto, que não expõem novos dados para o diálogo entre leitor e texto” (ANGELO; MENEGASSI, 2011, p.219), responsiva em processo de construção autônoma “em que o aluno revela-se um leitor em processo de maturação, pois a resposta se mostra num entremeio entre a cópia e a compreensão criativa” (ANGELO; MENEGASSI, 2011, p.219), não-expansivas “em que o aluno não expande o diálogo com o texto, parecendo requisitar um tempo maior para a manifestação ativa diante do lido” (ANGELO; MENEGASSI, 2011, p.219) e criativas “em que o leitor age sobre a palavra do “outro”, confronta essa palavra com as suas experiências individuais, convertendo-a em “palavra própria”” (ANGELO; MENEGASSI, 2011, p.219).

Por meio do resultado dessas pesquisas, percebemos que há possibilidade de desenvolvermos um resultado significativo se também trabalharmos com categorias de responsividade com os discentes, diagnosticando os diferentes níveis, subcategorias criadas por Ohuschi (2013), em sua tese de doutoramento, ao trabalhar em contexto de formação continuada com docentes do Ensino Médio do município de Maringá-PR.

Assim, a temática da pesquisa consiste na leitura crítica, a partir do trabalho com o gênero fábula, em uma turma do 9º ano do ensino fundamental. Com essa intenção partimos da hipótese de que, as atividades de leitura, a partir do trabalho com os gêneros discursivos, tomando-os como eixo de progressão e de articulação curricular na aprendizagem da Língua Portuguesa, promovem a responsividade ativa dos alunos, contribuindo para a formação de leitores críticos. Nesse sentido, podemos destacar, como pergunta-chave de nossa pesquisa, o seguinte questionamento: Quais são os níveis de responsividade dos discentes no ensino e aprendizagem da leitura, especialmente, no que se refere à localização e compreensão de informações implícitas nas fábulas?

Diante desse questionamento, a pesquisa tem como objetivo geral refletir sobre a responsividade discente no ensino e aprendizagem da leitura com o objetivo de formar leitores críticos. Como objetivos específicos, propusemo-nos a: a) investigar a eficácia da atividade de leitura, sugerida na proposta de intervenção, voltada à localização e à compreensão de inferências discursivas como proposta de desenvolver a responsividade ativa dos alunos; b) identificar e descrever os níveis de responsividade dos discentes na leitura durante a atividade escrita.

Os aportes teóricos privilegiados para a discussão da pesquisa, realizada à luz da Linguística Aplicada (LA), embasam-se nos pressupostos teóricos de Bakhtin/Volochinov (2006), com enfoque na perspectiva sócio-histórica da linguagem, em Bakhtin (2003), com destaque aos gêneros discursivos e à noção de responsividade. Para o modelo didático, pautamo-nos em Lopes-Rossi (2008). Com relação à responsividade, adotamos as abordagens teóricas de Bakhtin (2003), nos estudos de Menegassi (2008) e Ohuschi (2013). Para as questões de leitura e desenvolvimento do leitor crítico, destacamos as contribuições de Solé (1988), Menegassi (2010a) e Leffa (1999). Quanto ao gênero fábula, enfatizamos as concepções teóricas de Portella (1983), Souza (2004) e Silva (2010) e outros teóricos.

Organizamos o texto da pesquisa em sete capítulos, além desta Introdução e da Conclusão. Nos três primeiros capítulos, posteriores à introdução, apresentamos o embasamento teórico da pesquisa, no quinto, descrevemos a metodologia, no sexto, a proposta de intervenção e, no sétimo, discutimos os resultados, conforme especificamos a seguir

No Capítulo 2, **A linguagem em Bakhtin e os estudos de LP**, refletimos sobre aspectos do interacionismo na perspectiva sócio histórico-ideológica da linguagem com foco nos conceitos de dialogismo, interação verbal e responsividade e, a partir desses conceitos, pontuamos a importância do ensino contextualizado LP nas situações de uso da linguagem.

No Capítulo 3, **A leitura e o leitor crítico**, tratamos da leitura em uma perspectiva interativa dos estudos da linguagem, especialmente no que se refere a propor momentos de leitura reflexiva e crítica por meio do trabalho com os gêneros discursivos. Nesse sentido, abordamos como se dá a leitura na escola e quais mecanismos podem desenvolver a criticidade dos alunos/leitores.

No Capítulo 4, **O gênero discursivo fábula e a leitura na escola**, pontuamos as contribuições que o trabalho com o gênero fábula pode proporcionar à leitura crítica na escola. Discutimos, também, sobre a origem e características das fábulas e sua função social, histórica e cultural.

No Capítulo 5, **Metodologia**, descrevemos os pressupostos referentes à caracterização metodológica da pesquisa e caracterizamos-la como pesquisa-ação, qualitativo-interpretativa, de caráter etnográfico e de natureza aplicada. Na sequência, explanamos sobre o contexto da investigação, apresentando os sujeitos envolvidos e a instituição onde se desenvolveu a pesquisa, descrevemos os instrumentos usados na coleta de dados e, por fim, os procedimentos de análise.

No Capítulo 6, **Proposta de intervenção**, apresentamos a proposta de intervenção na íntegra, os objetivos de cada atividade e seus passos metodológicos. Nesse sentido, descrevemos todas as etapas de aplicação das atividades sugeridas para o trabalho com o gênero discursivo fábula e a leitura crítica na escola.

No Capítulo 7, buscamos analisar e caracterizar a responsividade de dez alunos submetidos a uma atividade de leitura, respondida por escrito, a partir do trabalho com a fábula “O julgamento da ovelha” de Monteiro Lobato.

Na conclusão, tecemos as nossas considerações finais, retomando os objetivos propostos na pesquisa e sintetizando os resultados alcançados na proposta de intervenção.

Nossa pesquisa perpassa pelo estudo da linguagem a partir de uma concepção interacionista na qual a leitura só terá sentido se for sugerida por meio de atividades que envolvam a interação verbal preconizada pelo Círculo de Bakhtin¹. Nessa perspectiva, apresentamos, no próximo capítulo, os fundamentos teóricos que embasam nossa investigação.

¹ Com relação ao círculo de Bakhtin, “trata-se de um grupo de intelectuais (boa parte nascida por volta da metade da década de 1890) que se reuniu regularmente(...). Era constituído por pessoas de diversas formações, interesses intelectuais e atuações profissionais (um grupo multidisciplinar, portanto), incluindo entre vários outros, o filósofo Matvei I. Kagan, o biólogo Ivan I. Kanaev, a pianista Maria V. Yudina, o professor e estudioso de literatura Lev V. Pumpianski e (...) Mikhail Bakhtin, Valentim N. Voloshinov e Pavel N. Medvedev”. (FARACO, 2009, p.13)

2 A LINGUAGEM EM BAKHTIN E OS ESTUDOS DE LP

Neste capítulo, discutimos sobre os estudos da linguagem a partir da concepção interacionista da linguagem e dialogamos sobre os elementos básicos que compõe o processo dialógico tais como a interação, o dialogismo e a responsividade. A partir desse enfoque, iniciamos nossas discussões sobre a importância do ensino contextualizado de LP em situações de uso da linguagem, por meio do trabalho com os gêneros discursivos, com foco na leitura crítica e no desenvolvimento da responsividade discente.

2.1- Linguagem, interação verbal e dialogismo

Inicialmente, tomamos como base os estudos de Bakhtin/Volochinov (2006) que iniciam suas observações sobre a linguagem como elemento essencial em todos os campos da atividade humana e afirmam que a linguagem é o local das relações sociais em que falantes atuam como sujeitos ativos e modificadores da realidade. Nessa interação, o homem é considerado um ser histórico e social que forma a linguagem e é formado por ela.

Ser formado pela linguagem é construir caminhos e atitudes em prol de si e do outro; é conseguir se comunicar e comunicar o outro; é interagir uns com os outros e resolver todas as situações do cotidiano. Nesse processo de interação, formar a linguagem é criá-la por meio de sua história e cultura misturadas à interação verbal dos sujeitos sociais. Percebe-se, então, que sem ela seria impossível vivermos em sociedade, e, sem nós, ela deixaria de existir.

Logo, a linguagem não é só um elemento de comunicação e interação, ela é o produto coletivo de uma comunidade linguística que possui dois pólos, o “eu” (individual) e o “outro” (coletivo/social), que vão se relacionar e produzir a materialização da linguagem, a comunicação (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2006).

Essa materialização da linguagem perpassa pela organização do signo e da compreensão no processo comunicativo, pois, quando o “eu” diz algo ao “outro” ele está representando as experiências que têm compartilhadas por meio de um signo. Nesse contexto, o signo é fruto de um processo ideológico intimamente ligado às

relações sociais que apontam para algo que está fora do próprio signo; para algo que está no universo das representações (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2006).

Para exemplificarmos o caráter ideológico do signo, em Bakhtin/Volochinov (2006), apresentamos a seguinte afirmação:

qualquer produto de consumo pode, da mesma forma, ser transformado em signo ideológico. O pão e o vinho, por exemplo, tornam-se símbolos religiosos no sacramento cristão da comunhão. Mas o produto de consumo enquanto tal não é, de maneira alguma, um signo. Os produtos de consumo, assim como os instrumentos, podem ser associados a signos ideológicos, mas essa associação não apaga a linha de demarcação existente entre eles. O pão possui uma forma particular que não é apenas justificável pela sua função de produto de consumo; essa forma possui também um valor, mesmo que primitivo, de signo ideológico (...). Portanto, ao lado dos fenômenos naturais, do material tecnológico e dos artigos de consumo, existe um universo particular, o universo de signos (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2006, p.30).

Nesse processo de representação da realidade, o objeto físico só se torna signo quando “sem deixar de fazer parte da realidade material, passa a refletir e a refratar, numa certa medida, uma outra realidade” (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2006, p.30). Ao representar a realidade, os signos tornam-se objetos naturais, pois ganham forma no processo comunicativo e passam a simbolizar um valor social que não pode ser compreensível fora de um contexto comunicativo compartilhado pelos sujeitos da comunicação.

Ao refletirmos sobre o posicionamento de Ohuschi (2013), corroboramos a pesquisadora ao afirmar que as relações semióticas e ideológicas dos signos precisam ser introduzidas nos estudos da língua por meio da interação verbal dos sujeitos/alunos que constroem sentidos nas trocas de experiências de seus enunciados concretos. Dessa forma, é importante que esses sujeitos possam entender que

a própria compreensão não pode manifestar-se senão através de um material semiótico (por exemplo, o discurso interior), que o signo se opõe ao signo, que a própria consciência só pode surgir e se afirmar como realidade mediante a encarnação material em signos. Afinal, compreender um signo consiste em aproximar o signo apreendido de outros signos já conhecidos; em outros termos, a compreensão é uma resposta a um signo por meio de signos. E essa cadeia de criatividade e de compreensão ideológicas, deslocando-se de signo em signo para um novo signo, é única e contínua: de um elo de natureza semiótica (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2006, p.32).

Ohuschi (2013) também aponta para a importância de pensarmos a sala de aula como um corpo social e como tal seria composto por conteúdo e forma. A autora, então, compartilha com Bakhtin da visão de que “o indivíduo precisa se apropriar do sistema ideológico e da forma como ele se manifesta. São as relações entre conteúdo e forma” (OHUSCHI, 2013, p. 29) que organizam os enunciados e são fundamentais para que o sujeito possa compreender a sua própria realidade. Nesse processo, o corpo social precisa ser estudado

de dois pontos de vista diferentes, primeiramente, do ponto de vista do conteúdo, dos temas que aí se encontram atualizados num dado momento do tempo; e, em segundo lugar, do ponto de vista dos tipos e formas de discursos através dos quais estes temas tomam forma, são comentados, se realizam, são experimentados, são pensados (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2006, p.42).

Portanto, não é possível estudarmos a língua, na escola, sem levar em consideração as estruturas sociais que a compõe e o universo no qual está inserida a sala de aula. Este espaço de interação precisa ser visto como um corpo social que necessita ser analisado do ponto de vista concreto de interação social. Para entendermos melhor

a sala de aula como um corpo social, observamos, do ponto de vista do conteúdo, os temas que ali se encontram, como os conteúdos estruturantes da língua portuguesa, por exemplo; em seguida, precisamos pensar sob o ponto de vista dos tipos e formas de discurso (gêneros discursivos), avaliando qual forma do discurso é plausível para se trabalhar determinado conteúdo (OHUSCHI, 2013, p. 29).

Ao considerarmos a sala de aula como um corpo social no qual há a interação verbal, verificamos que todo signo, segundo Bakhtin/Volochinov (2006), é formado pelo consenso entre membros da sociedade que ao interagir proporcionam condições para que ele surja. Além dessa interação, a organização social dos sujeitos condiciona a formação dos signos e qualquer modificação desses processos interativos também haverá mudança no signo.

Para exemplificar como ocorrem essas mudanças do signo quando se modificam suas formas de acordo com os objetivos do contexto de produção e o horizonte social dos interlocutores, apresentamos, a seguir, uma leitura possível do que pode ocorrer com a fábula quando reescrita em contextos de produção distintos. Nesse caso, é importante, durante a leitura, que os discentes tomem conhecimento

de como os signos se comportam e de como é importante o leitor ter conhecimento dessas representações. Para isso, tomemos como exemplo a reescrita de uma fábula produzida em sociedades diferentes.

Ao reescrever a fábula *O leão e o rato*, de Esopo, sob uma perspectiva mais atual, Monteiro Lobato objetivava representar seu contexto social e agradar seu público, as crianças. Dessa forma, as mudanças na fábula original voltam-se à “moral da história”. Nela, a organização textual é semelhante à fábula de Esopo. Mantiveram-se os mesmos personagens, o leão e o rato, mas o sentido é sutilmente modificado.

Em Esopo, o leão poderia representar a força, a soberania e a opressão. Nesse caso, essa alegoria representa uma crítica não apenas às injustiças sociais, mas ao poder dominante do mais forte sobre o mais fraco. Uma possibilidade de leitura da moral do texto de Esopo poderia representar uma lição de vida para a sociedade injusta da época e ensinava que a sorte pode mudar de repente para qualquer membro da sociedade.

Já em *O leão e o ratinho*, de Lobato, o rato poderia simbolizar razão, humildade e submissão. Lobato aponta para a importância da paciência, da persistência e do saber esperar ao valorizar a atitude do rato que se empenha em roer a corda com “paciência pequenina”. A moral, aqui proposta, objetiva valorizar as virtudes humanas, a paciência do rato e a bondade do leão.

Nesse contexto, o aluno/leitor, ao perceber que determinado fato pode ser escrito de maneiras distintas em diferentes textos-enunciados, compreenderá com mais desenvoltura a organização e o sentido do texto e perceberá que especificidades dependerão dos interesses do autor e de seu público-leitor. Nesse caso, as condições de produção podem ser importantes à compreensão leitora, tais como: a) quem está produzindo o texto/enunciado, b) a ideologia do produtor; c) onde será veiculado; d) qual será a finalidade; e) o horizonte social de sua época; f) o grupo social específico no qual se almeja alcançar.

Analisar com os discentes essas mudanças dos signos nos enunciados concretos proporciona uma leitura mais crítica da realidade e uma possibilidade de reação desses sujeitos/alunos em sala de aula. Há, portanto, uma possibilidade de envolvê-los como questionadores dos discursos que os cercam e como produtores de seus próprios discursos. Assim, deixarão de assumir uma postura passiva, a de aceitar tudo que dizem sem ao menos questionar tais fatos.

Quando nos referimos ao estudo da linguagem, precisamos esclarecer que nem sempre os estudos linguísticos levaram em consideração os fenômenos sociais que organizam a língua. Por muito tempo, esses estudos pautaram-se em concepções que não conseguiam contemplar todos os aspectos da linguagem. Nessa perspectiva, o Círculo de Bakhtin levanta uma reflexão sobre as contribuições da filosofia da linguagem e da linguística diante da problemática e apresenta duas orientações do pensamento filosófico e linguístico, o subjetivismo individualista e objetivismo abstrato.

Essas duas correntes estiveram em vigor na década de 1920 e discutiam as leis de criação da língua. O subjetivismo individualista estudava o processo de evolução da língua a partir da psicologia individual como um processo contínuo e subjetivo. Nela, o linguista e o filósofo da linguagem explicam, exaustivamente, o fato linguístico e sua origem por meio de um ato de criação individual. Nesses estudos,

o psiquismo individual constitui a fonte da língua. As leis da criação linguística (...) são as leis da psicologia individual, e são elas que devem ser estudadas (...). Esclarecer o fenômeno linguístico significa reduzi-lo a um ato significativo (por vezes mesmo racional) de criação individual. (...) A língua é, deste ponto de vista, análoga às outras manifestações ideológicas, em particular às do domínio da arte e da estética (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2006, p.17).

Já o objetivismo abstrato, opondo-se ao subjetivismo individualista, estudava as leis linguísticas sob o viés do critério linguístico sem a análise da consciência do indivíduo. Esses estudos pautavam-se em regras já são estabelecidas e o sujeito apenas as adquiria em sua consciência sem nenhuma interferência de sua consciência individual.

Assim, em *Marxismo e filosofia da linguagem*, Bakhtin/Volochinov (2006) fundam suas concepções sobre o signo e o significado ao criticarem essas teorias e pontuam que ambas não poderiam explicar por completo os fenômenos da língua, pois são teorias que direcionam suas bases em aspectos pontuais e não em aspectos gerais da língua, como o social, responsável pela origem e organização dos fenômenos linguísticos.

Nesse sentido, Bakhtin/Volochinov (2006), ao enfatizarem a natureza socioideológica da linguagem, afirmam que o problema da explicação do objeto real da filosofia da linguagem está longe de ser resolvido por que "(...) Toda vez que

procuramos delimitar o objeto de pesquisa, remetê-lo a um complexo objetivo, material, compacto, bem definido e observável, nós perdemos a própria essência do objeto estudado, sua natureza semiótica e ideológica” (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2006, p.69).

Por meio dessa afirmação, os autores apontam para o estudo da interação verbal, rejeitam as teorias que se apoiam em uma enunciação monológica da linguagem e defendem uma teoria postulada na enunciação dialógica. Nesse caso, o centro das discussões converge para a importância do fato social nos estudos da linguagem já que somente os aspectos físicos, fisiológicos e psicológicos não contemplam de modo satisfatório os fenômenos da linguagem, visto que é preciso

(...) fundamentalmente, inseri-lo num complexo mais amplo e que engloba, ou seja: na esfera única da relação social organizada (...). Com efeito, é indispensável que o locutor e o ouvinte pertençam à mesma comunidade linguística, a uma sociedade claramente organizada. E mais, é indispensável que estes dois indivíduos estejam integrados na unicidade da situação social imediata, quer dizer, que tenha uma relação de pessoa para pessoa sobre um terreno bem definido. É apenas sobre esse terreno linguístico que a troca linguística se torna possível; um terreno de acordo ocasional não se presta a isso, mesmo que haja comunhão de espírito. Portanto, a *unicidade do meio social e do contexto social imediato* são condições indispensáveis para que o complexo físico-psíquico-fisiológico que definimos possa ser vinculado à língua, à fala, possa tornar-se um fato de linguagem (...) (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2006, p.69-60).

Sobral (2009), ao analisar as teorias do Círculo de Bakhtin, afirma, de acordo com essas concepções, que o sentido, presente na linguagem, não pode ser desvinculado da interação e, conseqüentemente, do processo dialógico das relações sociais, pois a interação é “(...) essencialmente fundada no diálogo em sentido amplo, algo que não se separa dele, isto é, que envolve mais de um termo e mais de um sujeito: a “pergunta” e a “resposta”, o eu e o outro” (SOBRAL, 2009, p. 40). É um processo contínuo e ininterrupto da produção de sentido, pois constrói o diálogo. Nesse caso, o Círculo não aponta para uma cadeia de respostas a partir de uma pergunta inicial, mas para uma organização comunicativa na qual os sujeitos do processo comunicativo contribuem com suas experiências sociais ao responder ao outro. Há uma relação intrinsecamente dialógica que inicia no interior dos indivíduos a partir de seu contato com o outro sujeito social.

Segundo Bakhtin/Volochinov (2006), a interação não pode ser entendida somente como a comunicação face-a-face no seu sentido restrito, o de estar diante

do outro, e sim como eventos interacionais vinculados à situação social imediata, ou seja, qualquer situação que envolva o diálogo mesmo que o outro não esteja presente fisicamente. Além disso, quando o Círculo fala de interação, também enfatiza a importância da relação entre os sujeitos em lugares e momentos distintos.

Esse é mais um aspecto importante na compreensão leitora, a presença ou ausência física do outro. É comum que os discentes tentem localizar de imediato o agente do enunciado como uma pessoa real. Às vezes, dizem não entender porque não sabem de quem é a informação. Os subentendidos, como a crítica do autor em textos figurativos, por exemplo, tornam-se uma grande barreira para esses alunos, visto que o contexto narrativo não representa uma forma de diálogo com impressões do dizer do outro para um outro. Para eles, a ausência real da fala dos interlocutores com, por exemplo, “eu concordo”, “a minha opinião é” ou afirmações explícitas de que há uma opinião no enunciado é, também, o indício de que no texto não há diálogo dos parceiros da comunicação, como autor e leitor.

Além da compreensão de presença do interlocutor, é imprescindível que os discentes reconheçam que o exterior determina e organiza toda enunciação. Sob esse viés, Bakhtin/Volochinov (2006) explicam que “a diferenciação ideológica e o crescimento do grau de consciência são diretamente proporcionais à firmeza da orientação social (BAKHTIN/ VOLOCHINOV, 2006, p.115). Em outras palavras, é o contato com as relações sociais que proporcionam a maturidade dos sujeitos sociais e, quanto maior for a socialização do sujeito, maior será a capacidade desse sujeito fazer suas escolhas e interagir com o seu próximo.

Nas situações de ensino da leitura, é de suma importância que os discentes envolvam-se em situações reais de estudo da linguagem e possam compartilhar suas experiências com as situações do cotidiano. Diante dessas questões, algumas habilidades são de suma importância para que possa se efetivar o contato dos alunos com o texto. Dentre elas, podemos elencar: a) ler textos de diferentes gêneros discursivos; b) identificar seus objetivos de acordo com suas condições de produção e função social; d) compreender seus aspectos linguísticos ao analisar tais funções. O papel do docente, diante dessa situação, será de mediador ao propiciar condições para que o aluno se aproprie de experiências do contexto social de modo que torne a sua consciência mais madura e mais abrangente e, ao interagir com o texto, possa contribuir por meio de suas experiências individuais, transformando as palavras *alheias* em palavras *próprias*.

A partir dessa concepção interacionista de trabalho com a linguagem em sala de aula, enfatizamos que os discentes precisam assumir uma atitude responsiva diante do estudo da língua. Assim,

(...) a atitude responsiva está ligada à percepção e compreensão do significado do enunciado por parte daquele a quem a palavra é dirigida. Na perspectiva da palavra-signo (BAKHTIN/VOLOCHINOV,1992), insiste-se que esse significado não se constitui somente como mero reconhecimento de uma sinalidade. A percepção dos elementos sonoros ou gráficos do código linguístico em que foi formulado aquilo que se diz ou se escreve é, sem dúvida, o primeiro momento da interação entre interlocutores propiciada pela língua(...) (MENEGASSI, 2009, p.157).

Nessa necessidade de se confrontar os valores impregnados nos signos, pois, segundo Bakhtin/Volochinov (2006, p.45), “(...) em todo signo ideológico confrontam-se índices de valor contraditórios”, os discentes precisam sair da condição de leitores passivos. O texto, para eles, não poderá ser considerado como o detentor da razão, “o guardião do conhecimento”, mas o lugar de confrontos de ideias e opiniões. Assim, é preciso desenvolver o caráter responsivo nas práticas de leitura. Sobre esse caráter responsivo², Menegassi (2009) explica:

entende-se que tratar do caráter responsivo das práticas de linguagem implica em pensar no papel fundamental que o outro, isto é, o interlocutor socialmente situado, exerce nos processos de interação verbal. Assim, traça-se um percurso reflexivo básico que marque, a partir dos pressupostos bakhtinianos, a necessidade humana de provocar no seu par uma reação, uma resposta às suas ações, sejam elas de natureza atitudinal ou linguística. Esse esforço perpassa por vários conceitos bakhtinianos de modo a situar as marcas da responsividade em cada um deles. Entre tais conceitos, destacam-se: a interação verbal, a palavra, o outro, os enunciados concretos e os gêneros do discurso (MENEGASSI, 2009, p.149).

Mas, não é sempre que o caráter responsivo dos discentes é desenvolvido. Na maioria das vezes, em contexto de ensino e aprendizagem, em uma atividade de leitura, compreensão e interpretação de texto, por exemplo, o discurso do aluno apenas reflete (em situações de paráfrase) o conteúdo escrito do texto lido, ou apresenta-o de forma literal por meio de cópias de trechos dos textos. Nesse momento, o aluno/leitor não se constitui como coautor dos enunciados proferidos e não os avalia, não os critica, não os torna como discurso seu. No entanto, é fundamental, em um processo contínuo de ensino e aprendizagem, conceber a

² Discorremos, de forma mais específica, sobre a responsividade na segunda seção do segundo capítulo.

leitura como um mecanismo interativo, estimular um posicionamento crítico do aluno com o objetivo de desenvolver um discurso de valor sobre o que está sendo lido.

Consoante o estímulo de uma postura ativa de valoração do discurso no processo de ensino e aprendizagem, os sujeitos envolvidos nesse processo, discentes e docentes, precisam reconhecer o diálogo presente nos textos/enunciados, como caracterizador da linguagem. Nessa perspectiva, é fundamental que os alunos percebam que, no diálogo, desenvolvem-se diferentes índices de julgamentos que nascem do confronto de opiniões dos envolvidos no processo interativo.

Ao refletirmos sobre as afirmações de Sobral (2009) a respeito dos índices de valores do processo comunicativo, destacamos que é importante, no processo de leitura e compreensão de textos, que os discentes compreendam que, na interação entre dois sujeitos, primeiramente, há um pré-julgamento do interlocutor para emitir um posicionamento e depois construir o enunciado, ou seja, se o interlocutor está diante de alguém com o qual não possui muita intimidade, primeiramente avaliará a postura do outro e fará julgamentos prévios antes de elaborar o seu enunciado. Se esse alguém já fizer parte de sua rotina, essa monitoração será menos tensa, mas, mesmo assim, o julgamento ainda estará presente. Sabemos, também, que o contexto determina o nível de interação entre os sujeitos do enunciado e de acordo com os objetivos dos interlocutores esse nível pode ser maior ou menor.

Se o enunciado é constituído a partir da interação entre dois sujeitos e o caráter responsivo surge por meio da troca de experiência entre os interlocutores, então é fundamental que nesse processo sempre haja o interlocutor. Diante disso, o interlocutor não pode ser uma abstração, ou seja, não pode deixar de fazer parte da enunciação. Porém, se não houver um locutor real/material no processo interativo, “este pode ser substituído pelo representante médio do grupo social ao qual pertence o locutor (...)” (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2006, p.114).

Além desse critério, também é necessário um terceiro representante do interlocutor nomeado por Bakhtin/Volochinov (2006) como superdestinatário, que determina criação ideológica de acordo com o grupo social e a época a qual pertence. Há, portanto, em Bakhtin, três tipos de interlocutor, o interlocutor real, o representante médio do grupo social e, além desses, o autor apresenta a noção de “terceiro” interlocutor definido como superdestinatário .

Diante dessa definição, podemos acrescentar que a presença desses interlocutores tende a intensificar-se quando falta ao locutor a noção mais clara de quem seja o seu interlocutor real na interação verbal, tanto no diálogo face-a-face, troca de turnos, quanto na escrita. Assim, na falta de identificação possível do destinatário imediato, o locutor organiza o seu enunciado a partir de um interlocutor ideal ou virtual capturado do entorno social do qual o locutor e interlocutor participam e, por meio das experiências e convenções sociais, nascem imagens representativas desse possível destinatário (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2006).

Essa representação do interlocutor surge em meio à necessidade de uma inter-relação entre os sujeitos do processo interativo e o caráter responsivo que a comunicação proporciona, pois, por mais que o interlocutor se posicione em seu discurso, esse posicionamento é marcado pela voz do outro e por uma contínua resposta a esse outro. Nesse caso, a presença do interlocutor é fundamental na construção do enunciado.

Na visão do Círculo de Bakhtin, a interação verbal é processada pelo o diálogo, que se forma por meio da língua com o sujeito falante por meio de elos anteriores e posteriores.

(...) todo falante é por si mesmo um respondente em maior ou menor grau: porque ele não é o primeiro falante, o primeiro a ter violado o eterno silêncio do universo, e pressupõe não só a existência do sistema da língua que usa mas também de alguns enunciados antecedentes – dos seus e alheios – com os quais o seu enunciado entra nessas ou naquelas relações (baseia-se neles, polemiza com eles, simplesmente os pressupõe já conhecidos do ouvinte). Cada enunciado é um elo na corrente organizada de outros enunciados (BAKHTIN, 2003, p. 272).

Nesse processo dialógico, a palavra (signo social e ideológico) se torna real e ganha diferentes sentidos conforme as condições de produção do enunciado. Nesse caso, o estudo da língua no ensino aprendizagem precisará pautar-se não só no estudo geral da natureza dos enunciados, mas também nas particularidades dos diversos tipos de enunciados, tanto primários quanto secundários, isto é, na natureza dos diversos gêneros do discurso, pois

o desconhecimento da natureza do enunciado e a relação com as peculiaridades das diversidades de gênero do discurso em qualquer campo da investigação linguística redundam em formalismo e em uma abstração exagerada, deformam a historicidade da investigação, deliberam as reações da língua com a vida. Ora, a língua passa a integrar a vida através de enunciados (que a realizam) (BAKHTIN, 2003, p.264).

Conhecer as peculiaridades dos enunciados é uma das etapas importantes para a compreensão leitora. Geralmente, os discentes não conseguem perceber essas peculiaridades, leem os textos/enunciados como se todos fossem iguais e não conseguem compreender sua função social em suas vidas. Por essa razão, é possível que também não adotem responsividade ativa diante da leitura que lhes são sugeridas no contexto escolar.

Diante dessas dificuldades, discorreremos, a seguir, sobre como ocorre a responsividade no processo interativo, especialmente, com relação à leitura no contexto escolar e quais os seus objetivos.

2.2 Responsividade no ensino e aprendizagem da leitura

De acordo com as teorias do Círculo de Bakhtin, os discursos escritos fazem parte de um grande elo ideológico que surge do processo interação entre os participantes da comunicação. A esse respeito, Bakhtin/Volochinov (2006, p. 126) postulam que “o discurso escrito é de certa maneira parte integrante de uma discussão ideológica em grande escala: ele responde a alguma coisa, refuta, confirma, antecipa as respostas e objeções potenciais, procura apoio, etc”. Ao refletirmos sobre esse processo ideológico na escrita, acreditamos que o leitor, ao entrar em contato com esse elo, incorpora-o como réplica ativa a discursos anteriores, a discursos que virão e usa-os como possibilidade de antecipação do discurso do outro (autor) (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2006) para o estabelecimento da compreensão dos textos/enunciados.

Essa noção de que o discurso escrito é um dos resultados da interação verbal direciona-nos a perceber que o livro é, segundo Bakhtin/Volochinov (2006, p.126), “o ato de fala impresso (...). Ele é objeto de discussões ativas sob o diálogo e, além disso, é feito para ser compreendido de maneira ativa, para ser estudado a fundo, comentado, criticado no quadro do discurso interior”. Nesse caso, o processamento da leitura é muito mais que um ato cognitivo e linguístico inerente a ações individuais do leitor; é um envolvimento do ser social que se relaciona com o discurso alheio e torna-o seu.

O trabalho com a leitura pressupõe a necessidade de verificarmos o caráter responsivo das práticas de linguagem nos estudos da língua, visto que proporcionar

momentos de participação dos discentes, como coautores dos enunciados, torna-os sujeitos capazes de reagir aos enunciados que lhes são proferidos. Nessa perspectiva, analisar como os discentes apropriam-se dessa interação nos enunciados concretos proporciona um trabalho mais eficiente e voltado à leitura crítica da realidade. Diante dessa possibilidade, é fundamental que as práticas pedagógicas passem a refletir sobre a reação desses alunos em sala de aula e como é possível envolvê-los no processo de ensino e aprendizagem como sujeitos questionadores dos discursos que os cercam e como produtores de seus próprios discursos.

Na comunicação humana, “a palavra tem como traço comum o endereçamento ao outro, do qual se espera uma atitude e uma resposta” (MENEGASSI, 2009, p.149). Esses processos dialógicos, entre o locutor e o outro, ao produzir os enunciados, para Bakhtin (2003), não possuem fronteiras determinadas pela alternância dos sujeitos falantes, pois o locutor elabora e expressa seu enunciado e o outro responde e passa a palavra novamente. Além disso, “todo enunciado comporta um começo absoluto e um fim absoluto” (BAKHTIN, 2003, p. 294), visto que, ao passar a palavra ao outro, encerra-se o enunciado do indivíduo e inicia o enunciado do outro, ou seja, há uma transferência da palavra.

Observa-se que a comunicação é o resultado da responsividade dos sujeitos envolvidos nos atos comunicativos e surge das exigências das práticas sociais humanas, visto que essas práticas só são concretizadas se houver adesão de parceiros nas relações sociais. Nesse sentido, Menegassi (2009) enfatiza que

Não há, portanto, unidade linguística que se concretize socialmente sem que ocorra a adesão desse parceiro das relações sociais, esse outro, que se disponha a acolher, mesmo não acatando, a palavra que lhe é dirigida e que sobre ela exerça um trabalho ativo, capaz de sustentar essa ponte sobre a qual trafegam os sentidos socialmente construídos e por meio da qual se efetiva a vida em sociedade. Dessa forma, a responsividade é, na verdade, uma exigência das práticas sociais de interação (MENEGASSI, 2009, p.150-151).

Segundo Bakhtin (2003), a compreensão responsiva pode manifestar-se de três formas: ativa, passiva ou silenciosa (de efeito retardado). A compreensão ativa ocorre quando o interlocutor, ao compreender o enunciado, responde-o imediatamente e expressa sua posição, seu julgamento sobre o que entendeu, concorda, discorda, completa, reformula o enunciado etc. A compreensão passiva manifesta-se quando há uma concordância do respondente com objetivo de manter

o diálogo sem que se materialize no ato real da resposta uma atitude. Há apenas o cumprimento de uma resposta a que somos submetidos durante a situação de interação. Já na compreensão responsiva silenciosa (ou de efeito retardado), o interlocutor não apresenta imediatamente uma resposta, ela aparece em outro momento, em outra situação comunicativa ou ao finalizar a enunciação, pois precisa de um prazo para internalizar o enunciado.

Dessa forma, o processo dialógico é a atitude responsiva dos interlocutores e pode ocorrer de duas formas: a) atitude responsiva externa, ou seja, quando se pode observar explicitamente as reações do interlocutor, como o escrever, por exemplo, (atividade na qual as pessoas veem as ideias do autor e podem apresentar uma compreensão e uma resposta); b) atitude responsiva interna, quando alguém conversa consigo mesmo sobre o texto que produziu (MENEGASSI, 2009).

Portanto, as relações sociais dos sujeitos da comunicação

são as diversas atitudes responsivas que constroem os elos da corrente contínua da comunicação verbal, que só são realmente contínuas porque cada um dos enunciados concretos que a constitui é resposta ao elo anterior e, por certo, motivará uma nova atitude responsiva e, assim, sucessiva e ininterruptamente, possibilitando a interação verbal (MENEGASSI 2009, p.168).

Logo, na interação verbal, há uma troca contínua de experiências. Os interlocutores recebem e compreendem o enunciado (escrito ou oral), em seguida, adotam uma atitude responsiva e devolvem os enunciados ao seu par da comunicação. Nesse sentido, a palavra responsividade abrange muitos significados. No Quadro 1, apresentamos, a partir de Menegassi (2009, p. 168-169), seus principais aspectos, os quais caracterizam o dialogismo bakhtiniano.

Quadro 1: Aspectos da Responsividade

- “A responsividade é uma exigência das práticas sociais de interação;
- A responsividade não é apenas uma simples decorrência das práticas de linguagem, mas, antes, um fator ativo e imprescindível para que elas aconteçam;
- Os sujeitos organizados em sociedade são reciprocamente falantes e respondentes das palavras e atitudes coletivamente produzidos;
- A formulação de um enunciado endereçado ao outro constitui, por si, uma possível resposta a outros enunciados que circulam na sociedade;
- A responsividade constitui-se como resposta interna aos processos interiorizados e, ao mesmo tempo, fundamenta as respostas que o sujeito produz aos eventos futuros;
- O outro sempre oferece, embora sob várias formas, uma resposta à palavra da qual se apropria, que gera, necessariamente, um novo dizer, marcado pelas características de seu novo locutor;
- A resposta à palavra do outro produz a minha palavra;
- O falante aguarda a resposta do interlocutor, espera uma ativa compreensão responsiva;
- Elos vão se constituindo, alimentados pela perene movência da palavra continuamente assumida e delegada;
- Por parte do locutor, a resposta nem sempre poderá ser sensivelmente notada;
- Três modalidades de manifestação da responsividade que, segundo a sua natureza, podem ser propostas como: imediata, passiva ou silenciosa”;
- Na atitude responsiva passiva, não se envolve necessariamente a verbalização da resposta. Sua passividade reside justamente no fato de que a devolutiva ao enunciado formulado pelo locutor se manifesta, no outro, pelo atendimento e cumprimento de um pedido, uma solicitação ou uma ordem;
- A atitude responsiva silenciosa difere das anteriores por ser uma materialização de efeito retardado da resposta inerente a um determinado enunciado;
- A percepção da intenção e da possível totalidade do conteúdo que se está sendo dito/escrito são fundamentais para a construção da atitude responsiva, reorganizando o futuro dizer;
- O silêncio, com sentido de indignação ou desprezo à arbitrariedade daquele que fala, pode ser entendido como uma ativa posição responsiva”.

Fonte: Menegassi (2009, p. 168-169).

Ao analisar a responsividade no discurso escrito, a partir de textos-enunciados dos gêneros e-mail e entrevista escrita, Menegassi (2008) expande a caracterização das categorias bakhtinianas de responsividade e as descreve como: a) responsividade ativa com expansão explicativa e exemplificativa; b) responsividade passiva sem expansão; c) responsividade ativa sem expansão explicativa e exemplificativa.

Assim, para compreender melhor as noções de responsividade de acordo com o pesquisador, apresentamos, no Quadro 2, os seus principais aspectos, apresentados por Ohuschi (2013, p. 48)

Quadro 2: Níveis de responsividade

| Responsividade ativa com expansão explicativa e exemplificativa | Responsividade passiva sem expansão | Responsividade ativa sem expansão explicativa e exemplificativa |
|--|--|---|
| Passa, primeiramente, pela compreensão silenciosa, em seguida, pela compreensão de efeito retardado, por fim, manifesta-se ativa e reflexivamente. | Ocorre responsividade ativa direta, sem deslocamento temporal. | Ocorre uma atitude responsiva objetiva. |
| A manifestação ocorre em discurso posterior, havendo deslocamento temporal. | Não permite a continuação do diálogo. | As reflexões do produtor não são pessoais, mas próprias ao que lhe fora solicitado. |
| Ocorrem reflexões pessoais. | | Permite a continuação do diálogo, porém, de forma conduzida. |
| Permite a continuação do diálogo. | | |

Fonte: OHUSCHI (2013, p.48).

Os estudos sobre a responsividade também alcançaram a formação docente e nos apresentam dados importantes sobre como os sujeitos da comunicação reagem diante dos enunciados proferidos. Dentre esses estudos, podemos destacar a pesquisa de Ohuschi (2013) a qual teve como objetivo geral

compreender a responsividade de professoras de LP do EM, da rede pública, proveniente de estudo teórico-metodológico, visando à ressignificação de seus saberes, em contexto de formação continuada, para a elaboração e aplicação de um PTD, com textos-enunciados dos gêneros discursivos notícia e reportagem (OHUSCHI, 2013, p. 24).

A pesquisa obteve como resultado a demonstração de que, no processo de formação continuada, houve manifestações da Responsividade em vários níveis. Por meio dessa investigação, a pesquisadora verificou que há possibilidade de se desenvolver um resultado significativo quando se estuda as categorias de responsividade. Outro ponto importante dessa Tese de doutoramento é que, além da comprovação de que os sujeitos, ao serem estimulados, podem demonstrar vários níveis de responsividade, a pesquisadora também ampliou os níveis de

responsividade expandidos por Menegassi (2008), a partir de Bakhtin (2003), apontando diferentes subcategorias, descritas no Quadro 3.

Quadro 3: Categorias e níveis de responsividade

| CATEGORIAS | NÍVEIS | SIGNIFICADO |
|--|-----------------------------|---|
| Responsividade ativa com expansão explicativa e exemplificativa | Crítica | Resposta imediata do parceiro da situação de interação, com análise, julgamento e avaliação. |
| | Opinião | Resposta imediata, normalmente ligada à crítica, a partir de posicionamento, revelando marcas de reflexão pessoal. |
| | Comentário e exemplificação | Resposta imediata que pode apresentar-se: a) por meio das vivências pessoais; b) a partir das experiências do trabalho cotidiano de sala de aula - saber experiencial – (TARDIF, 2002); c) pelas experiências da graduação - saber profissional – (TARDIF, 2002). |
| | Explicação | Resposta imediata do parceiro da situação de interação, com marcas de reflexão, explicitando compreensão ativa. |
| | Discordância | Resposta imediata do parceiro da situação de interação, discordando daquilo que está sendo discutido. |
| | Sugestão | Resposta imediata, evidenciada a partir da busca de solução de um problema encontrado, evidenciando amadurecimento. |
| | Questionamento | Resposta imediata, mobilizada por meio de pergunta, com marca explícita de continuidade do diálogo. |
| Responsividade ativa sem expansão explicativa e exemplificativa | Concordância | Resposta imediata em que o parceiro da situação de interação demonstra concordar com o que está sendo debatido, apenas para que a discussão prossiga, sem marcas de reflexão pessoal. |
| Responsividade passiva sem expansão | Desconsideração | O parceiro não realiza as tarefas solicitadas, impossibilitando a instauração do diálogo. |
| Responsividade silenciosa | Dúvida | O parceiro demonstra ainda ter dúvida/dificuldade sobre algo discutido, por apresentar-se em processo de sedimentação do conhecimento. |
| | Compreensão | O parceiro revela tentativas de compreensão, encontrando-se em processo de internalização (VYGOTSKY, 1988). |

Fonte: Ohuschi (2013, p.161-162).

A partir dos conceitos descritos acima, elencamos as possibilidades dos discentes apresentarem responsividade ativa ao interagir com os colegas, com o

professor e com o texto. Nesse sentido, adotamos como pressuposto teórico as abordagens de Bakhtin (2003), Menegassi (2008) e Ohuschi (2013) e analisamos como se dão as categorias de responsividade dos alunos em seus diferentes níveis ao longo de nossa investigação.

Ao retomarmos nossos objetivos quanto à possibilidade de uma prática leitora mais adequada e produtiva e menos superficial, na sala de aula, enfatizamos a importância de o professor reconhecer os mecanismos que possibilitam a leitura por meio de atividades sistematizadas e organizadas que possam conduzir o aluno/leitor nesse processo de compreensão ativa do texto.

Nessa perspectiva, na próxima seção, descrevemos como esses processos podem ser explorados como possibilidade de desenvolver as competências leitoras e a leitura crítica dos discentes por meio dos gêneros discursivos.

2.3 Os gêneros discursivos na sala de aula e o despertar da leitura crítica

Diante da necessidade de formarmos leitores críticos e sujeitos ativos na sociedade, precisamos trazer, para o contexto da sala de aula, atividades pedagógicas instigadoras que proporcionem uma reflexão sobre as práticas sociais. Ao pensarmos nisso, adotamos os gêneros discursivos como eixo de progressão e de articulação curricular e mecanismo de formação cidadã, pois partimos do pressuposto de que, por meio de suas características sociodiscursivas, oportunizaremos, aos discentes, situações reais de estudo da linguagem e da sociedade, uma vez que os gêneros discursivos estão presentes em todos os setores sociais e, por meio deles, os sujeitos podem interagir.

Os gêneros discursivos nem sempre foram reconhecidos como parte integrante dos fenômenos sociais. Por muito tempo, o termo gênero foi utilizado apenas na literatura ao especificar as categorias de gênero lírico, épico e dramático e, na retórica, como gênero deliberativo, judicial e o epidítico (FARACO, 2009).

Somente a partir de Bakhtin (2003), os estudos sobre os gêneros do discurso ganharam espaço na análise dos textos. Segundo Faraco (2009), naquele momento, o estudo da natureza do enunciado e as formas dos gêneros passaram a receber uma enorme importância nos estudos linguísticos e filológicos. Não era mais possível descartar da investigação do material linguístico concreto a influência dos

diferentes campos de atuação da atividade humana e da comunicação, pois a língua origina-se dos enunciados.

Com relação às pesquisadas realizadas, no Brasil e em outros lugares, os estudos dos gêneros sofreram, segundo alguns autores, estudos distintos. Rojo (2005) esclarece que os trabalhos feitos, com relação aos gêneros, dividem-se em duas vertentes distintas provenientes das teorias bakhtinianas e destaca que há a distinção entre gêneros discursivos e textuais. Assim, Ohuschi (2013) explica que

O estudo do gênero, nas pesquisas enquadradas na segunda vertente, para Rojo, tinha caráter descritivo, com enfoque na estrutura ou forma composicional, por meio de noções advindas da Linguística Textual que se associavam à composição dos enunciados concretos do gênero. Já as pesquisas classificadas na primeira vertente selecionavam "(...) os aspectos da materialidade lingüística determinados pelos parâmetros da situação de enunciação – sem pretensão de esgotar 'marcas lingüísticas' que decorriam de/produziam significações e temas relevantes no discurso" (ROJO, 2005, p. 186), recorrendo, assim, a autores e conceitos de base enunciativa (OHUSCHI, 2013, p. 58).

Dessa forma, compreendemos que a teoria dos gêneros discursivos fundamenta-se na enunciação por meio do no contexto de produção dos enunciados e dos aspectos sócio-históricos da linguagem e, a partir deles, as marcas linguístico-discursivas produzem significações ao formarem os discursos. Já os estudos dos gêneros textuais partem da análise dos componentes textuais e tessitura do material do texto (forma, tipologia e aspectos lingüísticos). Conforme Rojo (2005), a teoria dos gêneros textuais fundamenta-se nas noções herdadas da Linguística Textual e priorizam os aspectos lingüísticos dos gêneros. Sob esse viés, "sempre ocorre uma finalidade descritivo-textual, distanciando-se do método sociológico de estudo da língua proposto por Bakhtin/Volochinov (1992) (...)" (OHUSCHI, 2013, p. 59).

Ao verificarmos a distinção entre as teorias, adotamos a teoria dos gêneros discursivos, porque nossa pesquisa propõe a análise do processo interativo e dos componentes discursivos dos textos/enunciados para depois analisarmos aos componentes textuais dos textos, pois acreditamos que a adoção desse método pode influenciar na compreensão leitora dos discentes.

Na teoria bakhtiniana, o enunciado é o resultado do processo comunicativo e do diálogo em que reflete as especificidades e objetivos de cada campo da comunicação. Essas peculiaridades são marcadas pelo conteúdo temático, estilo e

pela estrutura composicional de cada gênero. Nessa perspectiva, os gêneros discursivos são caracterizados como “(...) tipos relativamente estáveis de enunciados (...)” (BAKHTIN, 2003, p.281), marcados pelas esferas de utilização da língua. São considerados relativamente estáveis porque dependem das finalidades de cada esfera da atividade humana e nela vão “diferenciando-se e ampliando-se à medida que a própria esfera se desenvolve e fica mais complexa. (...)” (BAKHTIN, 2003, p. 280).

O gênero fábula, pertencente à esfera literária, por exemplo, pôde assumir, ao longo da tradição histórica, diferentes formas, pois dependia do público a quem se destinavam os enunciados, do estilo dos autores, do tema a ser abordado, da construção composicional escolhida por eles e do contexto de produção da época. A esfera literária era a mesma, mas a evolução do gênero foi aos poucos recebendo ou perdendo características.

Há uma grande diversidade de gêneros na sociedade, que surgem da necessidade humana de comunicar-se e à medida que surgem novas necessidades de interação e comunicação e as esferas da comunicação transformam-se também, surgindo novos gêneros. Dessa forma, “quanto melhor dominamos os gêneros, tanto mais livremente o empregamos, tanto mais plena e nitidamente descobrimos neles a nossa individualidade (...), refletimos de modo mais flexível e sutil à situação singular da comunicação” (BAKHTIN, 2003, p.285). Essa desenvoltura, no processo comunicativo, que o falante pode assumir ou assume, vai depender do repertório de gêneros discursivos que ele compartilha com os demais sujeitos sociais, pois os enunciados são formados a partir da escolha de um determinado gênero. Sem esse domínio, seria praticamente impossível a realização do processo comunicativo.

Com relação ao domínio dos gêneros, Bakhtin (2003) destaca que eles podem ser classificados em primários e secundários. Os gêneros primários (também chamados de gêneros simples) são aqueles que surgem na comunicação espontânea, ou seja, na comunicação face a face. Temos como exemplo o diálogo, a carta pessoal. Já os gêneros secundários (também chamados de gêneros complexos) são aqueles que surgem da comunicação elaborada e se apresentam em situações mais específicas, ou seja, são frutos dos códigos culturais. Como exemplo, podemos citar os gêneros escritos: teses científicas, discursos políticos, romance, fábula etc.

A formação dos gêneros secundários, segundo Bakhtin (2003, p. 263), em alguns casos, pode vir da fusão com os gêneros primários já que, no “(...) processo de sua formação, eles incorporam e reelaboram diversos gêneros primários, (simples) que se formaram nas condições da comunicação discursiva imediata”. Para exemplificar esse processo, destacamos a seguinte situação: O diálogo, por exemplo, pertence à categoria de gênero primário, mas pode perder essa característica de acordo com o contexto de comunicação. Esse gênero, ao transformar-se em um texto artístico ou quando passa a fazer parte de um texto jornalístico, deixa de ser primário e passa a ser secundário. Nesse caso, há uma elaboração mais específica e representativa da realidade ao modificar-se sua forma de enunciado do mundo cotidiano.

Essa elaboração do enunciado e mudança vai depender dos lugares sociais em são elaborados. Dessa forma, cada gênero, contido em uma esfera de comunicação social, organiza sua própria finalidade de acordo com os objetivos da situação discursiva (BAKHTIN, 2003). Esses lugares sociais são denominados por Bakhtin como esferas comunicativas e subdividem-se em: esferas do cotidiano (familiares, íntimas, comunitárias etc.), que dão origem aos gêneros primários; e esferas dos sistemas ideológicos constituídos (da moral social, da ciência, da arte, da religião, da política, da imprensa etc.) que, por sua vez, produzem os gêneros secundários. Os participantes da comunicação ocupam, em cada uma dessas esferas comunicativas, determinados lugares sociais que os levam a adotar gêneros específicos de acordo com suas finalidades ou intenções comunicativas.

Em meio a essa variedade de gêneros, é necessário compreender como eles estão organizados para melhor estudá-los no processo ensino e aprendizagem. Porém, organizar os gêneros em esferas, não é estabelecer limites de atuação ou enquadrá-los em dimensões totalmente distintas. Rojo (2015) afirma que as esferas/campos de atividade humana não são entendidas por Bakhtin como algo estático ou estanque, ou seja, “não são estáticas porque se transformam com as mudanças históricas, sociais e culturais. E não são estanques, pois estão estreitamente relacionadas, interinfluenciam-se e muitas vezes funcionam de maneira imbricada ou híbrida” (ROJO, 2015, p. 67). Para exemplificarmos como funciona essa fusão de gêneros que pertencem a esferas distintas, destacamos a seguinte situação descrita por Rojo (2015, p.67): “É o caso da esfera publicitária,

que, por muito tempo, dependeu da jornalística (imprensa) para funcionar e, hoje, está também sujeita à esfera do entretenimento e as suas mídias”

Segundo Lopes-Rossi (2002, p.35), os “agrupamentos de gêneros discursivos têm sido propostos, com base em vários critérios, para fins de estudo, de pesquisa ou de ensino, uma vez que muitos gêneros apresentam características afins”. Surgem das necessidades comunicativas e de objetivos diversos em situações de comunicação também distintas, mas possuem critérios semelhantes que os aproximam. Por isso, acreditamos que a compreensão dos gêneros, a partir de seu campo de atuação, poderá possibilitar uma melhor compreensão dos textos/enunciados pelos discentes durante a leitura de diversos textos. Além disso, para melhor entendê-los, eles precisarão delimitar suas especificidades quanto as suas principais características como: conteúdo temático, estilo e estrutura composicional.

Diante dessas especificidades dos gêneros, os alunos precisarão compreender as temáticas que são abordados no interior de um dado gênero, ou seja, o objeto de sentido do enunciado que constitui a enunciação, não é reiterável e é formado por diversas significações produzidas pelos sujeitos sociais. Além disso, ele “(...) se representa como a expressão de uma situação histórica concreta que deu origem à enunciação” (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2006, p.131). O tema “é determinado não só pelas formas linguísticas que entram na composição (as palavras, as formas morfológicas ou sintáticas, os sons, as entonações), mas igualmente pelos elementos não verbais da situação” (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2006, p. 131).

Em meio a essas questões, Bakhtin/Volochinov (2006) caracterizam tema como

(...) um sistema de signos dinâmico e complexo, que procura adaptar-se adequadamente às condições de um dado momento da evolução. O tema é uma reação da consciência em devir ao ser em devir. A significação é um aparato técnico para a realização do tema. Bem entendido, é impossível traçar uma fronteira mecânica absoluta entre a significação e o tema (...)
(BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2006, p. 131).

Sobral (2009) esclarece que o tema é melhor entendido como uma unidade temática que se manifesta na enunciação concreta, pois, nessa situação, gera-se o

sentido. Além do que tema e significação não podem ser dissociados. Primeiro surge o tema dos enunciados concretos, depois, a significação.

A localização do tema e, por conseguinte, a significação durante a leitura de textos escritos é um desafio para os alunos, especialmente com relação a textos figurativos. As figuras organizadas em ações assumem sentidos incompreensíveis para alguns alunos, especialmente quando se tratam de enredos figurativos, como as fábulas, que se organizam por meio de uma trama complexa em esquema argumentativo. Essa argumentação, que discorre sobre as ações humanas, não está tão clara assim no texto, por esse motivo, o conteúdo temático de textos com essas características, que se subentendem questões discursivas, torna-se uma barreira para a compreensão do aluno/leitor.

O estilo é o elemento particular que se refere à seleção de meios ou recursos linguísticos que serão utilizados pelo indivíduo, ou seja, é representado pelas marcas subjetivas do autor, pela seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua. Assim, ele é

marca de individualidade e, jacente na obra, é o que cria princípios interiores específicos que a separam de outras obras a ela vinculadas no processo de comunicação discursiva de um dado campo cultural: das obras dos predecessores, das obras das correntes hostis combatidas pelo autor, etc. (BAKHTIN, 2003, p.279).

Segundo Sobral (2009), o estilo é interativo e dialógico, visto que surge da relação entre o autor e seu grupo social, que é representado por uma imagem social do ouvinte. Ohuschi (2013), ao citar Rodrigues (2005), conclui que o estilo é composto pelas as marcas linguísticas marcadas pelo gênero e as marcas enunciativas como próprias do estilo do autor.

Já a estrutura ou composição do gênero (elementos que representam a regularidade na construção composicional e linguística do gênero, marcadas, também, pela expressividade do locutor) é formada pela organização do enunciado e se encontra intimamente ligado às esferas e aos contextos sociais. É geralmente marcada pelo formato do texto, em prosa ou em verso, pela tipologia textual e marcas textuais específicas do autor de acordo com a intenção comunicativa.

Conforme Sobral (2009), o projeto enunciativo do locutor, por meio da escolha de cada gênero, de acordo com a situação social específica, que determina os procedimentos de estruturação e acabamento do enunciado. Dessa forma, Ohuschi

(2013, p.71) destaca que a “forma composicional do gênero pode ser mais ou menos rígida, de acordo com o tipo de relação social instituída em dada esfera de comunicação”. A autora, ao citar Brait (2010), descreve que a construção composicional depende do tipo de relação entre os interlocutores e ela se modifica a partir das circunstâncias, da posição social e do relacionamento pessoal entre os sujeitos da enunciação.

Todos esses três elementos – o conteúdo temático, o estilo, a construção composicional – fazem parte do enunciado e complementam-se em suas peculiaridades determinados por um determinado campo da comunicação (BAKHTIN, 2003). Estudá-los desvinculados das questões discursivas dos gêneros e das intenções comunicativas propostas pela situação imediata de produção é descontextualizar a análise do texto em seus aspectos reais no processo comunicativo.

Salientamos também a importância da investigação do contexto de produção (que se refere à relação autor/enunciador, destinatário/interlocutor, finalidade, época e local de publicação e de circulação) para o estudo dos textos/enunciados. Nessa perspectiva, a obra ideológica precisa ser interpretada de acordo com a época de sua existência, pois “a obra é levada a estabelecer contatos estreitos com a ideologia cambiante do cotidiano, a impregnar-se dela, a alimentar-se da seiva nova secretada” (BAKHTIN/VOLOCHINOV 2006. p.122). Logo, se não forem considerados esses aspectos próprios de sua criação, será impossível compreendê-la, uma vez que, sem isso, “ela deixa de existir, pois deixa de ser apreendida como ideologicamente significativa” (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2006. p.122).

Com isso, percebe-se que o caráter sociológico do texto é um importante fator a ser analisado juntamente com as características apontadas acima (conteúdo temático, o estilo e a constituição composicional), visto que os enunciados são frutos das convenções sociais e sem analisar essa característica não é possível compreender o sentido dos textos/enunciados.

Diante desse critério, é apropriada a utilização do conceito cronotopo como mecanismo relevante para se proceder a análise linguística, visto que ele resume as dimensões de tempo e espaço literário. Cronotopo é forma de se examinar como ocorre discursivamente essa dimensão tempo-espacial e tentar estabelecer, a partir conhecimento da situação e das condições de produção dos textos em uma possível

conexão entre o universo discursivo e o universo real. Para Fiorin (2006) esse conceito pode ser descrito da seguinte de forma

As pessoas organizam o universo de sua experiência imediata com imagens do mundo, criadas a partir das categorias de tempo e espaço, que são inseparáveis. (...) Para estudar a natureza das categorias de tempo e espaço representados nos textos, Bakhtin cria o conceito de cronotopo, formado das palavras gregas *crónos* (= tempo) e *tópos* (= espaço). Os textos literários revelam-nos os cronotopos de épocas passadas e, por conseguinte, a representação do mundo da sociedade em que eles surgiram. Figura-se o mundo por meio de cronotopos, que são, pois, uma ligação entre o mundo real e o mundo representado, que estão em interação mútua. O cronotopo brota de uma cosmovisão e determina a imagem do homem na literatura. A relação entre espaço e tempo é indissolúvel (FIORIN, 2006: 133).

Sob esse ponto de vista, Bakhtin/Volochinov (2006) demonstram que a ordem metodológica mais eficaz para o estudo de língua deve partir, primeiramente, da observação dos aspectos sociais, bem como, do contexto e das características do texto, para só depois introduzir o estudo dos aspectos linguísticos.

Disso decorre que a ordem metodológica para o estudo da língua deve ser o seguinte:

1. As formas e os tipos de interação verbal em ligação com as condições concretas em que se realiza.
2. As formas das distintas enunciações, dos atos de fala isolados, em ligação estreita com a interação de que constituem os elementos, isto é, as categorias de atos de fala na vida e na criação ideológica que se prestam a uma determinação pela interação verbal.
3. A partir daí, exame das formas da língua na sua interpretação linguística habitual (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2004, p.124).

Rojo (2005), tendo como base as teorias do Círculo de Bakhtin, estabelece a transposição do método sociológico sugerido pelo grupo para a prática pedagógica e reforça que

para os estudos dos gêneros, a vinculação destes com as diferentes esferas/campos de comunicação verbal que os originam e desenvolvem e a própria determinação dessas esferas pelo funcionamento social e histórico mais amplo é algo fundamental, sendo ambas até mesmo apontadas como os dois primeiros passos metodológicos para a abordagem dessa problemática (...) (ROJO, 2005 p. 65).

Dessa forma, outros estudiosos também apontam para a necessidade desse método de estudo para o ensino da LP. Dentre eles, temos Perfeito, Ohuschi e Borges (2010, 55-56), que pautam seus estudos em Barbosa (2000) e Rojo (2005) e pontuam que, na prática pedagógica, o trabalho com a língua precisa voltar-se aos textos de diferentes gêneros discursivos a partir de aspectos relacionados:

- ao contexto de produção – autor/enunciador [físico e social], destinatário/interlocutor [físico e social], finalidade, época e local de publicação e de circulação;
- ao conteúdo temático – ideologicamente conformado - temas avaliativamente manifestados por meio dos gêneros, explorando-se, assim, sobretudo na leitura, para além decodificação, a predição, inferência, críticas, criação de situações-problema, emoções suscitadas etc.;
- à construção, forma composicional – elementos de estrutura comunicativa e de significação e
- às marcas linguístico-enunciativas – de regularidade na construção composicional e linguística do gênero, veiculadas, dentre outras, pela expressividade do locutor (PERFEITO; OHUSCHI; BORGES, 2010, p. 55-56).

Acreditamos também que o trabalho com língua, nessa perspectiva, necessita partir da análise dos gêneros discursivos de acordo com as propostas metodológicas dos autores que defendem uma visão sócio-histórica, visto que, quando se estuda os gêneros somente por meio de seus elementos estruturais e de marcas linguístico-enunciativas, deixa-se em segundo plano o contexto de produção como se ele não influenciasse no sentido que a interação leitor/texto/autor pode construir. Muitos docentes dizem que usam os gêneros discursivos em suas práticas pedagógicas, no entanto, quando se observam as propostas pedagógicas, não há atividades que contemplem as questões sociais, o contexto histórico e a situação imediata de produção, pois se priorizam a finalidade do gênero, a organização estrutural e o tema dissociados dessas questões. Não estamos defendendo o descarte dessas características ou um menor estudo delas, todavia que as atividades estejam associadas e contemplem os sentidos discursivos dos textos.

Diante de uma perspectiva interativa dos estudos da língua, especialmente no que se refere a propor momentos de leitura reflexiva e crítica por meio do trabalho com os gêneros discursivos, abordamos, no próximo capítulo, como se dá a leitura na escola e quais mecanismos podem desenvolver a criticidade dos leitores.

3 A LEITURA E O LEITOR CRÍTICO

Neste capítulo, refletimos sobre o fato de a leitura ser uma atividade cognitiva e interativa que surge de acordo com as relações discursivas e, como tal, advém dos processos interativos. Por esse motivo, seu estudo, na escola, precisa ser pensado a partir de métodos que direcionam o ensino e a aprendizagem.

3.1 A leitura e o desenvolvimento do leitor crítico

De acordo com a visão dialógica da linguagem, percebemos que o ler e o escrever, como mecanismo de comunicação, são práticas sociais marcadas e organizadas pela situação discursiva. Nessa concepção, o ato de ler advém das relações discursivas em que os sujeitos (leitor e autor) interagem e produzem sentido, ambos marcados por uma ideologia que nasce de suas relações sócio-históricas.

Diante dessa reflexão ativa dos interlocutores (leitor e autor), o desenvolvimento do leitor crítico está relacionado à “série de estratégias e habilidades de leitura, à diversidade de gêneros textuais que circulam na sociedade. Assim, para que esse leitor crítico se constitua como crítico é preciso que desenvolva determinadas características próprias” (MENEGASSI, 2010a, p.41). Nesse sentido, Menegassi (2010a) descreve essas características próprias do leitor crítico e, com o objetivo de destacá-las, elencamos, no quadro abaixo, aquelas que podem contribuir para o desenvolvimento do aluno/leitor durante as atividades de leitura.

Quadro 4: Características do leitor crítico

- Concebe a leitura como uma prática social, não apenas uma prática escolar;
- vê os escritos da escola como passíveis de questionamento;
- seleciona o material para o uso objetivo do tempo;
- abala o mundo das certezas, tanto próprio, quanto o do outro;
- elabora e dinamiza conflitos;
- organiza teses;
- desenvolve posicionamento diante dos fatos e das ideias que circulam através dos textos;
- analisa e examina as evidências apresentadas e, a luz dessa análise, julga-as criteriosamente para --chegar a um posicionamento diante delas;
- leva à produção ou construção de um outro texto: o texto do próprio leitor, a leitura como réplica;
- toma posição frente ao texto;
- analisa sua própria leitura;
- emprega estratégia: seleção, antecipação, inferências e verificação;
- toma decisão diante de dificuldades de compreensão;
- arrisca-se diante do desconhecido;
- busca no texto a comprovação para justificativa: avaliando sua leitura com elementos discursivos;
- seleciona o que lê e utiliza estratégias que atendam às suas necessidades;
- pratica constantemente a leitura de textos que circulam socialmente;
- aprende lendo;
- considera a experiência prévia indispensável para construir o sentido;
- sabe que não há leituras autorizadas, mas apenas reconstruções de significados;
- determina objetivos e intenções para a leitura;
- sabe que a leitura é lugar para a produção de sentidos, de construção de significados a partir da relação leitor texto;
- considera as marcas de sua individualidade e do contexto sócio-histórico;
- sabe que o texto não está acabado, não é produto, é dispositivo de produção;
- sabe que a leitura é variável, que o texto tem lacunas para serem preenchidas;
- produz diferentes leituras do mesmo texto, dependendo do momento, das relações com o contexto;
- avalia o processo de leitura, sabendo que na interpretação surge um novo texto;
- mescla as ideias do texto às suas;
- não encontra somente o sentido desejado pelo autor;
- sabe que, a cada leitura, o que já foi dito muda de sentido, torna-se outro.

Fonte: Menegassi (2010a, p.42).

Após o levantamento das principais características do leitor crítico, destacamos, como característica principal a ser estudada nas habilidades leitoras dos discentes, a possibilidade de construir a leitura réplica; uma leitura que lhes confere poder de ação e posicionamento ativo; é a possibilidade de ressignificar os sentidos da leitura. Nela, é importante investigarmos se o leitor é capaz de

combater as informações do texto lido com argumentos, contestando, refutando e explicando o que lê, isto é, o leitor posiciona-se como sujeito ativo e crítico diante do material trabalhado, permitindo a produção de sentidos próprios, que se manifestam através de palavras próprias” (MENEGASSI 2010a, p.41).

Ao posicionar-se diante dos fatos e ideias presentes nos textos, ao analisar e examinar as práticas sociais comparando-as à sua individualidade e ao contexto sócio-histórico que pertence, o aluno/leitor poderá apresentar um maior desempenho para compreender textos, tanto orais quanto escritos. Destacamos, também, que as demais habilidades ressaltadas por Menegassi (2010a) poderão ser consequências de um posicionamento crítico e proficiente submerso nas habilidades da leitura réplica.

Portanto, não é possível assumir diante da leitura uma postura inerte e passiva; é preciso construir os sentidos nela contidos. Todavia, na escola, quando a leitura perde o seu caráter discursivo e crítico, torna-se um mero instrumento de dominação. Diante dessa reflexão, Geraldi (2012) revela-nos que, em algumas situações, as atividades de leitura partem, em sua maioria, de atividades abstratas e descontextualizadas. Nesse caso, o autor, ao citar a crítica feita por Célestin Freinet, revela-nos uma visão de ensino centralizadora em que há um pensamento baseado em uma rotina autoritária de obediência “cega” proposta aos discentes. Quando isso ocorre, é possível observar, na rotina das salas de aula, crianças acomodadas e passivas diante das exigências que lhes são feitas e, em muitos casos, não lhes é permitida a possibilidade de reagirem contra ou a favor a tais imposições.

Notamos, de imediato, que Geraldi (2012) corrobora o autor, pois, em seguida, descreve que as atividades de leitura, na escola, quando são feitas de forma obrigatória, e as escolhas de livros, quando seguem um padrão estipulado pela grade curricular da escola ou a preferência volta-se somente aos clássicos da literatura e/ou às obras de caráter moralizante, ou pela escolha do docente que, muitas vezes, parte de sua experiência leitora acadêmica, podem acarretar sérios problemas para o trabalho com a leitura. Portanto, quando o objetivo transita entre o desenvolvimento cognitivo e a formação de uma personalidade considerada “adequada” pela escola, nota-se que a leitura perde sua função humanizadora e crítica dos fenômenos sociais. Nesse contexto, os alunos pouco podem contribuir para as escolhas do que irão ler, pois, geralmente, não podem sugerir outras leituras que fogem a esse padrão e são forçados a ler o que o professor indica. Afinal, serão avaliados por meio dessas leituras.

Não queremos, com essas afirmações, assim como o autor, criticar o valor dessas obras, no entanto, pretendemos reforçar que, na escola, as escolhas das leituras precisam ser mais democráticas e de acordo com as reais necessidades dos

alunos, primando, nesse caso, a formação de um leitor mais crítico e participativo. Diante dessa afirmação, compartilhamos com o autor da ideia de que todo e qualquer tipo de leitura é importante na sala de aula, mas que é preciso também desenvolver um processo mais equilibrado e democrático das leituras no contexto escolar.

Segundo Geraldi (2012), muitos são os motivos que os professores apresentam para suas escolhas e, em sua maioria, elas são de caráter psicológico - de adequação, interesse e motivação - e de formação do docente. Nesse contexto, as explicações giram em torno das dificuldades dos alunos e de suas pseudas necessidades de formação. Ao pensarmos nesses aspectos nocivos ao desenvolvimento do leitor crítico (leitura forçada e muitas vezes longe das reais necessidades dos alunos), dedicamo-nos a repensar tais práticas e a sugerir outras que podem contribuir para a leitura crítica.

Não queremos aqui descartar as obras sugeridas pela escola, mas proporcionar momentos de reflexão sobre o trabalho com a leitura e diagnose de como essas atividades auxiliam a criticidade do discente. As leituras, então, serão selecionadas de acordo com as dificuldades dos discentes ao verificarmos suas habilidades leitoras e a prática de letramento vivenciada por eles. Por isso, enfatizamos dois objetivos gerais sugeridos por Geraldi (2012) com relação à leitura proficiente, quando se quer priorizar a leitura de textos no ensino de LP: a) ultrapassar os limites da artificialidade da linguagem empregada na escola; b) possibilitar o domínio efetivo da Língua padrão em suas modalidades oral e escrita.

Para isso, acreditamos que as atividades de leitura precisam afastar-se das práticas de ensino voltadas ao aprendizado da metalinguagem de análise da língua, aquelas que priorizam o domínio de conceitos a partir de suas características estruturais e não das de uso. Acreditamos que essas atividades precisam voltar-se às possibilidades de ensino centradas no domínio de habilidades de uso da língua em situações concretas de interação, com o objetivo de entender e produzir enunciados adequados aos diversos contextos.

Na perspectiva de propor momentos de reflexão sobre a leitura significativa à prática escolar, descrevemos, na seção seguinte, as concepções que norteiam as abordagens de muitos educadores diante do trabalho com a leitura e elencamos dentre elas a mais viável para desenvolvermos uma proposta adequada para o

trabalho com a LP. Em seguida, apresentamos os mecanismos que norteiam e fazem com que ela possa tornar-se compreensível.

3.2 Concepções e mecanismos que norteiam a leitura

A leitura é um processo dinâmico formado a partir das necessidades da linguagem no contexto social. Diante desse processo dinâmico de produção da leitura, surgem várias teorias que se detêm a refletir sobre como se dão esses processos. As concepções de leitura originaram-se dessa necessidade e apresentam-se, no contexto educacional, com objetivo de orientar os papéis do professor e do aluno em sala de aula. Nesse contexto, faz-se necessário discutirmos que concepções fizeram e fazem parte do cenário da educação e quais delas são mais convenientes a nossa proposta de estudo.

3.2.1- Concepções de leitura

A história da leitura, na prática escolar brasileira, nem sempre “trilhou um caminho” homogêneo de aplicação e compreensão. O conceito de leitura e suas práticas seguiram com os avanços das teorias dos estudos da linguagem. Nessa perspectiva, Menegassi e Angelo (2005) enfatizam que

A princípio, o objeto de investigação eram as unidades isoladas da língua, como os fonemas, os sons, as palavras, as frases; com o desenvolvimento das pesquisas das ciências da linguagem, enfocando aqui todas as vertentes que surgiram a partir da Linguística, como a Psicolinguística, o Gerativismo, a Sociolinguística, a Pragmática, a Linguística Aplicada, a Análise do Discurso, a Linguística Textual, para citar algumas, o foco foi alterando-se até chegar à concepção principal de texto como unidade comunicativa e às condições sócio-históricas-ideológicas em que o texto é produzido, proposta em voga na atualidade como característica principal do conceito de leitura difundido nas escolas brasileiras (MENEGASSI e ANGELO, 2005, p.15).

Diante desse quadro de mudanças, Menegassi e Angelo (2005), ao citarem Kato (1986), demonstram o modo como a leitura evoluiu ao longo do século XX. Primeiro, de acordo com a visão estruturalista, o conceito de leitura é visto como um processo de decodificação. Nessa abordagem, basta que o leitor saiba reconhecer o código escrito e possa transmiti-lo para o código oral. Ler, nesse caso é identificar as

letras do alfabeto e, a partir disso, formar palavras. “Acreditava-se que, uma vez realizada essa decodificação, de palavra a palavra, chega-se sem problemas ao conteúdo” (MENEGASSI e ANGELO, 2005, p.16). Além desse conceito, surge a ideia de leitura a partir do conhecimento lexical do leitor. Nessa concepção, o essencial era conhecer as palavras e guardá-las na memória para usá-las durante a compreensão do texto.

Posteriormente, com os avanços das teorias linguísticas, surgem as teorias da linguística gerativista - uma vertente da linguística conhecida como Gerativismo ou Transformacionalismo- “(...) que pregava o conceito de geração de palavras, frases e sentenças pelos indivíduos falantes de uma língua a partir de mecanismo específicos de aquisição da linguagem (...)” (MENEGASSI e ANGELO, 2005, p.16). Nesse caso, o conceito de leitura volta-se para a análise do nível das sentenças e do contexto linguístico em que surge a sentença.

Essa teoria também não podia explicar os sentidos que a leitura proporcionava, pois se observou que a análise da sentença, apenas, não era suficiente. Dessa forma, em oposição às correntes anteriores, “entra em cena”, a Linguística Textual, que investiga o texto como unidade básica da linguagem, visto que analisar frases retiradas de um texto inviabilizava a sua compreensão. Nesse sentido, ler exige compreender os princípios que constituem o texto, “a situação, a interação, o aceite, enfim, o contexto e sua realização” (MENEGASSI e ANGELO, 2005, p.16) e, além desses componentes, é necessário considerar-se as informações textuais e extratextuais.

As teorias aperfeiçoavam-se no decorrer das necessidades linguísticas, todavia, ainda era necessário preencher algumas lacunas deixadas pelas pesquisas até aquele momento, dentre elas, as da interação. Nesse ponto, outra corrente Linguística, a Pragmática, surge com o objetivo de apontar que a leitura é um processo que ocorre entre o leitor e o texto. Nele, o leitor desvenda as informações explícitas e implícitas presentes no texto ao compreender os objetivos e as intenções do autor. Essa teoria teve e tem seu papel significativo nos estudos atuais sobre a linguagem uma vez que desvendou mais uma visão sobre a leitura, porém ainda não desconsiderava as questões sócio-históricas que os sujeitos, tanto autor quanto leitor, estão envolvidos.

Diante dessa problemática, surgem a teoria da Análise do Discurso que levam em consideração o momento sócio-histórico da leitura. “Nessa perspectiva o texto

sozinho não faz sentido, ele precisa de um leitor, que tem uma história de vida, que vive em uma determinada camada da sociedade, que tem crenças e culturas certas, as quais são trazidas para o texto no momento da leitura (...)” (MENEGASSI, 2005, p.17). Essa nova possibilidade de leitura não é mais centrada apenas nas intenções do autor, ou seja, em desvendar exclusivamente o que o autor que passar por meio do texto. Menegassi e Angelo (2005, p.17) ressaltam que “a pergunta que deve ser feita é ‘Como o texto significa?’ e não mais a pergunta tradicional: ‘O que o autor quis dizer no texto?’”. Os discentes, nesse ponto de vista, também são responsáveis pela construção do sentido do texto e não mais meros tradutores de seus sentidos.

Menegassi e Angelo (2005), ao apresentarem considerações teóricas sobre as diferentes possibilidades de compreensão do ato de ler a partir da evolução dos estudos da linguagem, enfatizam que essas teorias encontram solo fértil na prática pedagógica e orientam certas posturas do docente e do discente. Diante disso, defendemos que tais teorias não podem ser descartadas na prática escolar, elas coexistem e podem proporcionar, de acordo com os objetivos propostos, uma possibilidade de formação e de desenvolvimento do leitor.

Nesse sentido, é importante que o professor saiba a diferença entre o significado das expressões formação do leitor e desenvolvimento do leitor, traçada por Menegassi (2010a), pois esse conhecimento poderá oportunizar escolhas de atividades pedagógicas de acordo com o nível de desenvolvimento de cada aluno. A formação do leitor é momento no qual o leitor apreende o código escrito, ou seja, a assimilação do sistema linguístico de uma determinada língua. Nessa ocasião, o trabalho com a leitura é mais voltado para o nível textual no qual a elaboração de atividades pauta-se em respostas diretas, “isto é, cujas perguntas tenham como resposta unicamente o pareamento de informações com o texto trabalhado” (MENEGASSI, 2010a, p.38).

O desenvolvimento do leitor vem posteriormente à sua formação, é o desenvolvimento das competências linguísticas voltadas à compreensão do sentido do texto, nesse caso, não se pode estimular respostas literais, “mas, sim, respostas que levem o aluno a produzir sentidos diversos ao tema apresentado no texto, necessariamente relacionando-o a sua vida, para que efetivamente a leitura lhe faça sentido” (MENEGASSI, 2010a, p.38).

A linguagem é um processo dinâmico e contínuo, por isso, em cada momento social e histórico, a percepção de língua, de mundo, de sujeito sofre mudanças.

Nesse contexto de mudança, ao refletirmos sobre as teorias que aos poucos se modificaram e evoluíram até alcançar o processo de interação leitor/texto e as contribuições sócio-históricas dos interlocutores no processamento da leitura, reforçamos o fato de que, como posto, os estudos da leitura também sofreram mudanças significativas, especialmente, quando se trata da atuação do professor e do aluno diante do trabalho com o texto na sala de aula.

Diante das abordagens teóricas expostas acima, destacamos quatro perspectivas de leitura que influenciaram as metodologias no contexto educacional, discutidas por Menegassi e Angelo (2005): a) a perspectiva do texto; b) a perspectiva do leitor; c) a perspectiva interacionista; d) a perspectiva discursiva.

A primeira abordagem considera a leitura a partir da perspectiva do texto e adota o procedimento ascendente de processamento da leitura. Nesse caso, o leitor constrói o sentido por meio de um processo de extração e captura das informações que o texto contém. Os estudos sobre a leitura, na perspectiva do texto, centram-se nas teorias da decodificação de base estruturalista. Nessa concepção, segundo Leffa (1999), a leitura é concebida como um processo de “extração-de-significado” no qual se considera o texto como preciso, exato e completo. Nesse sentido, o significado

é simplesmente construído através de um processo de extração. Tudo está no texto, mas separado em duas camadas: uma camada profunda, que é o conteúdo a ser acessado pelo leitor, e uma camada superficial, que recobre o conteúdo, mostrando-o com maior ou menor clareza, dependendo justamente de sua transparência (LEFFA, 1999, p.6).

Essa teoria é concebida como um processo de decodificação de letras e sons e, a partir deles, chega-se a um significado. Sob esse viés, a leitura é vista

como um processo ascendente ("bottom-up" em inglês), fluindo do texto para o leitor. É, portanto, um processamento ativado pelos dados ("data-driven" em inglês), onde as atividades executadas pelo leitor são determinadas pelo que está escrito na página. Na medida em que ler é extrair significados, um mesmo texto produz sempre os mesmos significados, pelo menos em leitores de um mesmo nível de competência (LEFFA, 1999, p.6).

Diante desse processo de ascensão da leitura, a visão do leitor exerce uma função primordial para compreensão do texto. Já que o sentido da leitura é vertical, ou seja, vem do texto para o leitor, cabe aos olhos capturar os sentidos contidos na

base textual. Podemos resumir os principais aspectos da perspectiva com foco no texto da seguinte forma: a) o texto era processado em sua totalidade; b) a leitura era vista como um processo passivo, um simples reconhecimento do que o texto apresenta; c) compreendia-se a leitura como cópia de informações textuais; d) priorizava-se a oralização da leitura como mecanismos para o processo de decodificação (LEFFA,1999).

Com a ascensão de novas teorias nos estudos da língua, como a Psicolinguística, Linguística Aplicada, teorias da enunciação etc., surgem várias críticas à perspectiva com foco no texto, especialmente, quanto à adoção exclusiva dela na prática escolar. Segundo Kleiman (2013), nessa concepção, o leitor descarta a funcionalidade das palavras no texto e contexto em detrimento de seu significado dicionarizado. Outro problema é que as avaliações escolares, a partir dessa teoria, tornam-se descontextualizadas, fragmentadas e sem objetivos significativos para o aluno. A leitura em voz alta é priorizada no contexto da sala de aula e quem souber ler com desenvoltura é capaz de compreender o texto sem dificuldade. Essa prática de leitura, porém, dificulta a concentração e a compreensão do leitor/aluno que se detém mais à palavra e à pronúncia do que ao conteúdo e sentido do texto.

Há uma crença de que o texto é o detentor do sentido, possui significado completo e não precisa do leitor para atribuir-lhe sentido. Nessa concepção, não há a incompletude do texto, deixa-se de lado tudo o que precisa ser explicado e desconsideram-se os múltiplos significados gerados por diferentes leitores, assim como os diversos sentidos que um único leitor emprega ao ler um texto com objetivos distintos.

Diferente da perspectiva do texto, a perspectiva do leitor destina-se a verificar o que ocorre basicamente na mente do leitor que não extrai o sentido do texto, mas atribui ao texto um significado próprio. Nessa abordagem, ocorre o inverso da primeira, o processo é descendente, com ênfase no leitor que atribuiu, de acordo com seu conhecimento, significado ao texto. Leffa (1999) chama a atenção para a possibilidade de que essa atribuição de sentido possa ser uma ilusão consciente de compreensão, pois essa visão de leitura pode distorcer os sentidos reais do texto. Muitas vezes o leitor atribui um sentido que considera estar de acordo com o texto, mas na verdade está atribuindo um significado totalmente diferente daquilo que o autor quis representar.

O processamento da leitura, nessa perspectiva, segundo Leffa (1999), é compreendido como a atribuição de significados ao texto. Nele, o sentido é construído de modo descendente acionado do leitor para o texto, ou seja, o sentido constrói-se em sentido vertical de cima para baixo. Dessa forma, enquanto

(...) a perspectiva textual sustenta que a construção do sentido ocorre de modo ascendente- sobe do texto ao leitor, em maneira metaforicamente simples de dizer- **a perspectiva do leitor** defende que o **sentido é construído de modo ascendente** (em inglês, “top-down”, como se encontra na literatura da área), isto é, vai do leitor ao texto, em uma visão inversa ao processamento ascendente (...) (MENEGASSI; ANGELO, 2005, p.23 grifos nossos).

Leffa (1999) destaca várias características da perspectiva com foco no leitor:

a) O leitor utiliza estratégias para avaliar a sua compreensão, tais como: seleção, predição, inferências e confirmação (estas estratégias estarão escritas com mais detalhes em parágrafos posteriores); b) o leitor assume uma postura ativa durante a leitura e utiliza o mínimo que o texto dispõe, ou seja, usa o maior número de previsões possíveis; c) o processo é mais cognitivo do que visual; d) o leitor precisa dispor de conhecimento linguístico e textual suficiente para compreender o texto.

Contudo, essa concepção centrada no leitor é passiva de muitas críticas evidenciadas por vários estudiosos da linguagem, especialmente, com relação à adoção prioritária dessa teoria no contexto escolar. Dentre elas, Leffa (1999) destaca que

A perspectiva do leitor na teoria da leitura repousa principalmente na abordagem psicolinguística da compreensão, com ênfase nos aspectos cognitivos, mais do que afetivos e principalmente mais do que sociais. A preocupação maior é descrever a leitura como processo, como algo que acontece na mente do leitor (...)O leitor passa a ser visto como o soberano absoluto na construção do significado. Como o significado não é extraído, mas atribuído, o leitor tem o poder de atribuir o significado que lhe aprouver (...) Se a interpretação do aluno entrar em choque com a interpretação do professor, prevalece a interpretação do aluno $\frac{3}{4}$ na medida em que ele é que é o leitor. A construção do significado é uma questão de foro íntimo, imune a qualquer injunção externa que possa interferir na privacidade e no direito que o leitor tem de interpretar. A compreensão não é ditada por um juiz, autoridade ou academia, mas pela relação que se estabelece entre o texto lido e a experiência vivida por cada leitor. Na medida em que privilegiava o processo sobre o produto, a perspectiva do leitor representa uma evolução sobre a abordagem anterior com ênfase no texto. Na medida, porém, em que ignora os aspectos da injunção social da leitura, consegue ver apenas parte do próprio processo que tenta descrever (LEFFA, 1999, p. 15-16).

Diante dessa problemática, surge uma perspectiva que interliga as teorias anteriormente expostas, a interação leitor-texto. Leffa (1999) afirma que essa teoria volta-se às abordagens Psicolinguísticas e sociais. Nessa etapa, a leitura dispõe tanto do processo ascendente quanto do descendente. É uma espécie de processamento que concilia as duas teorias apresentadas anteriormente. Nela, a leitura é vista como um processo de interação entre o texto e o leitor. Nesse caso, trata-se de um processo interativo/transacional, com ênfase na relação com o outro.

Ao adotar o primeiro processo, considera-se que o leitor não tem total domínio do conteúdo do texto e aproveita-se do material linguístico oferecido para poder construir o significado do texto. No processo descendente, o leitor dispõe de conhecimentos prévios e tenta antecipar informações por meio de suas previsões. Em seguida, tenta confirmar essas informações com o intermédio do texto. Há, portanto, uma inter-relação entre o leitor e o texto por meio da localização de inferências. Os

(...) conceitos presentes no texto evocam uma cadeia de conhecimentos prévios, que estão presentes na memória do leitor, entre os quais as expectativas, que são a base para o estabelecimento de inferências, para as conexões que conferem coerência e significado ao texto, sempre a partir da interação do leitor com o texto” (MENEGASSI; ANGELO, 2005, p.30).

Nessa perspectiva, para Kleiman (2002, p.92), “processar o texto é perceber o exterior, as diferenças individuais superficiais; perceber a intenção, ou melhor, atribuir uma intenção ao autor, é chegar ao íntimo, à personalidade através da interação”. Porém, o processo interativo entre o leitor e o texto não é suficiente para que a compreensão leitora possa ocorrer de forma plena, já que conceber a leitura apenas como uma atividade cognitiva é desconsiderar o fenômeno social e histórico no qual a linguagem forma-se.

A leitura, segundo Leffa (1999), também é uma atividade social em que o significado é construído a partir das verificações das convenções sociais, do “domínio das práticas em que os diferentes textos estão inseridos, ou seja, conhecendo-se as circunstâncias e o momento em que são produzidos, por quem são escritos, que o leitor terá condições de se apropriar do sentido e da função do texto” (MENEGASSI; ANGELO, 2005, p.33-34).

A necessidade de uma concepção que desse conta não só do caráter discursivo do texto, mas que explicasse a leitura como um fator social, histórico, cultural e ideológico proveniente da linguagem passou a ser discutida a partir das

contribuições da Análise do Discurso, que considera tanto os aspectos cognitivos quanto os discursivos. Essa teoria, de certa forma, contrariava as teorias linguísticas centradas apenas nos estudos aspectos formais e normativos da língua.

Para a AD, os sentidos não estão só nas palavras, mas na relação com o que está fora do texto, nas condições em que eles são produzidos. As condições de produção compreendem, essencialmente, os sujeitos e a situação (o contexto imediato e o contexto sócio-histórico-ideológico) de ocorrência dos enunciados (...) (MENEGASSI; ANGELO, 2005, p.36)

Diante dessa necessidade de compreender a leitura como prática social, nasce a perspectiva discursiva na qual só é possível compreender a leitura se observarmos as condições de produção. Nela, o sujeito não é a fonte de sentido, como se discute na concepção centrada no leitor, mas está submerso na ideologia dominante, o discurso encontra-se envolvido no processo histórico, social e ideológico e o efeito de sentido produzido pelos locutores e o texto é a materialização do discurso.

Ao tecer comentários sobre essa perspectiva voltada aos fatos sociais dos sujeitos, Menegassi e Angelo (2005) apontam na leitura para construção de um interlocutor virtual, visto que, ao interagir com o texto, o leitor constrói inferências e elabora um outro sujeito com o qual se relaciona. Nessa perspectiva discursiva, a produção de sentidos se dá em circunstâncias sempre novas, pois depende do contexto-histórico-ideológico no qual leitor e autor estão envolvidos. Nesse caso, o texto é analisado sempre a partir da formação discursiva presente em um determinado contexto. Uma informação dita, por exemplo, de acordo um determinado contexto sócio-histórico-ideológico e marcado por uma determinada circunstância não será dita da mesma forma em outra situação. Essa possibilidade de ressignificar os sentidos do texto é contínua e depende do momento e lugar no qual o sujeito está inserido, da posição social do sujeito e dos objetivos do discurso.

Acreditamos que a leitura, na escola, precisa ser pautada nas duas últimas concepções, na interação leitor-texto e na perspectiva discursiva, pois é pressuposto que elas são necessárias à abordagem adequada da leitura na sala de aula, uma vez que, nessas concepções, adotam-se os aspectos essenciais do texto, do leitor e do contexto discursivo em que o autor e o leitor estão inseridos a partir da análise integrada desses aspectos. Tanto a perspectiva interativa quanto a discursiva passam por diferentes linhas teóricas e permitem o estudo dos vários elementos

que compõem a leitura. Verificamos que, por meio de um estudo mais distribuído e que atenda às necessidades do leitor, evita-se a centralização dos estudos da leitura em um único foco de interesse. Por isso, também não descartamos as demais teorias, mas aproveitamos os seus benefícios condensados nessas duas teorias que aqui defendemos.

A leitura é marcada por uma gama de peculiaridades desde seu processo de formação até a compreensão de seus aspectos. Diante desse universo de característica da leitura, destacamos, abaixo, todos os processos que adotamos em nossa pesquisa, seus principais mecanismos, como é que eles se processam em direção aos leitores e os leitores com relação a eles.

3.2.2 Mecanismos norteadores da leitura

Para que alguém possa iniciar uma leitura, é necessário que tenha objetivos a alcançar, uma vez que sempre lemos com algum propósito e nunca fazemos essa atividade à toa. Há o porquê e o para que se lê, ainda que seja apenas o desfrute do prazer de se ler um bom texto (SOLÉ,1998). Assim, quando lemos um texto, por exemplo, em busca de um embasamento teórico ou por entretenimento, não o lemos da mesma forma. Ao ler de acordo com o primeiro objetivo, desenvolvemos mecanismos minuciosos de seleção e de escolha de itens lexicais e linguísticos que estarão de acordo com a finalidade da leitura proposta e, para isso, usaremos estratégias específicas, como pausar a leitura em pontos mais significativos, grifar termos mais importantes etc. Já ao ler de acordo com o segundo objetivo, a leitura é mais fluente e menos tensa, pois o que se deseja é o prazer estético. Isso não quer dizer que não usamos estratégias, mas que as usamos de forma diferente.

Portanto, é fundamental que professor e aluno tenham um conhecimento mínimo possível do trabalho com o texto, pois cada texto exige uma leitura específica, já que os textos/enunciados reproduzidos socialmente não são lidos da mesma forma. “Cada texto requer uma estratégia de leitura, em função de suas especificidades, de seu conteúdo, de sua forma. É certo que muitos textos são lidos com a mesma estratégia, porém seu emprego é diferenciado pelo leitor” (MENEGASSI, 2005, p.78).

A escola precisa, então, favorecer esse processo de interação leitor/texto com a finalidade de o discente entrar em contato com diversas estratégias de leitura que

envolvam os gêneros discursivos sempre com o intuito de alcançar os objetivos da leitura proposta, visto que trabalhar com os gêneros, requer compreendê-los em uso e forma, objetivos discursivos, contexto de produção etc. Nessas relações, há de se levar em consideração as estratégias que o leitor já faz ao ler um texto, refletir sobre elas e ampliar suas competências leitoras.

As estratégias de leitura são “procedimentos conscientes ou inconscientes utilizados pelo leitor para decodificar, compreender e interpretar o texto e resolver os problemas que encontra durante a leitura” (MENEGASSI, 2005, p.77). No entanto, elas não amadurecem sozinhas, nem se desenvolvem sem a mediação do docente. Os discentes já as têm internalizadas, mas ainda não são mecanismos reconhecidos por eles que os orientem nesse processo. Logo, é preciso um direcionamento significativo do docente com relação às estratégias de leitura. Nesse caso, elas são procedimentos que precisam ser ensinados ao aluno para que os conteúdos do ensino sejam aprendidos de maneira mais organizada e mais propícia (MENEGASSI, 2005).

Exercitar a leitura por meio de estratégias que formem um leitor competente é possibilitar ao aluno/leitor a capacidade de

aprender a partir dos textos que lê, isto é, a cada novo texto o leitor aprende novos conhecimentos, novas estruturas, desenvolve novas estratégias; ele aprende a aprender. Para que isto seja possível, é necessário que esse leitor interaja com o texto, compreendendo-o; estabeleça relações ente o que lê e os conhecimentos prévios que tem armazenado na memória sobre o tema discutido no texto; questione o conhecimento aprendido, conseguindo realizar associações com o que tinha na memória” (MENEGASSI, 2005, p.79).

Dentre as estratégias, Menegassi (2005) cita quatro que são essenciais para a compreensão textual: seleção, antecipação, inferência e verificação. Essas estratégias foram sistematizadas por pesquisadores da Psicolinguística e encontram-se nos PCN (BRASIL, 1997; 1998). Elas são possibilidades de orientação e um caminho para o trabalho com a leitura na escola, pois conduzem um saber organizado e voltado a autonomia do aluno/leitor que ao compreendê-las pode aos poucos desenvolver habilidades proficientes de leitura.

Contudo, há situações, na escola, em que os exercícios de leitura estimulam a localização de informações diretas. Não há um momento para que os alunos possam refletir sobre essas etapas ao longo da leitura do texto, ou seja, eles não

são convidados primeiramente a pensar sobre o processo que já faz naturalmente ao selecionar, antecipar, inferir e verificar os fatos que estão nos textos. Pelo contrário, muitas vezes, são motivados a extrair do texto a informação sem refletir sobre como se chega até ela.

Para entendermos melhor como essas estratégias funcionam e quais seus benefícios para o processo pedagógico, destacamos que, ao se iniciar a leitura de um texto, inconscientemente, o primeiro processo que executamos é a seleção. Nesse momento, voltamos nossa atenção somente para informações que nos são mais importantes para o entendimento e a compreensão do texto. Essa estratégia possibilita “ao leitor ater-se somente ao que lhe é útil para a compreensão do texto, desprezando-se itens considerados irrelevantes” (MENEGASSI, 2005, p.79), uma vez que é impossível capturar, por completo, todas as informações presentes no texto.

Ao escolher um livro de fábula, por exemplo, o leitor seleciona as suas primeiras leituras após ler o sumário e, em seguida, escolhe as fábulas que mais lhe agradou ou que está de acordo com seus objetivos. Já, durante a leitura, essa seleção estará de acordo com os objetivos do leitor e as finalidades do gênero lido. Na fábula, as escolhas estarão direcionadas à moral e às críticas ao comportamento humano diante dos problemas sociais envolvidos na trama do texto. Cabe ao leitor selecionar os elementos figurativos que estão de acordo com esses objetivos para que ele possa desvendar os sentidos do texto. Esse processo é uma forma eficaz de escolha de textos e de informações para que o leitor selecione o que lhe seja relevante de acordo com o objetivo de sua leitura.

Depois que o leitor seleciona as informações que considera mais eficaz aos interesses da leitura, passa a utilizar outra estratégia para se apropriar dos sentidos do texto, a antecipação. Essa estratégia trata-se de “predições que o leitor constrói sobre o texto que está lendo” (MENEGASSI, 2005, p. 80). Diante disso, é importante esclarecer aos discentes que prever não é adivinhar as informações do texto, mas fazer deduções a partir das informações apresentadas que serão posteriormente verificadas pelo leitor. Essas deduções podem ser ou não confirmadas. Assim,

quando levantamos hipóteses e vamos compreendendo e, se não compreendemos, nos damos conta e podemos empreender as ações necessárias para resolver a situação. Por isso a leitura pode ser

considerada um processo constante de elaboração e verificação de previsões que levam à construção de uma interpretação (SOLE, 1998, p.27).

Ao prever, o leitor aciona toda sua bagagem de conhecimento e disponibiliza mecanismo de identificação com o texto, mesclando às suas ideias o que lhe é permitido pela incompletude do texto, isto é, pelas lacunas deixadas pelo autor. Ao levantar as possíveis informações que poderiam preencher as lacunas do texto, o leitor acionará seus conhecimentos prévios que, Segundo Kleimam (2013), são: a) conhecimento linguístico, prática de conhecer as estruturas da língua; b) conhecimento textual, representado pelo reconhecer os tipos textuais: narrativo, descrito e argumentativo; c) conhecimento de mundo ou enciclopédico, experiências que o leitor adquiriu nas interações sociais. Assim, durante a leitura, quem lê precisa ativar todos esses conhecimentos para fazer uma leitura proficiente, pois sem eles não há como preencher as lacunas que o texto apresenta.

Ainda usando o exemplo da fábula, podemos destacar que a previsão ocorre quando o leitor, ao longo da leitura, vai criando sentidos possíveis de se responder a um determinado conflito na narrativa, ou seja, vai antecipando como será o final de um enunciado para chegar ao outro. Os alunos, ao verificarem que, na leitura, há um jogo de possíveis perguntas e respostas acionadas intuitivamente por eles, poderão envolver-se com a leitura e aos poucos passam a compreender que “fazemos previsões sobre qualquer tipo de texto e sobre qualquer um dos seus componentes. Para realizá-las, baseamo-nos na informação proporcionada pelo texto, naquela que podemos considerar contextual e em nosso conhecimento sobre a leitura, os textos e o mundo em geral” (SOLE, 1998, p.25).

A inferência é mais uma estratégia de leitura usada para que possa construir o sentido do texto; é a etapa na qual o leitor usa seus conhecimentos prévios para compreender o texto, dessa maneira, ele pode complementar o sentido textual a partir de pistas encontradas no texto lido, ou seja,

são ações que unem o conhecimento que não está explícito no texto, porém possível de ser captado, como o conhecimento que o leitor tem sobre o assunto. Na verdade, é uma ponte de sentido que o leitor cria com o texto lido, construindo uma nova informação, que não existe antes do texto, nem no leitor (MENEGASSI, 2005, p.81)

Fazer inferências é algo primordial no processo de leitura crítica de um texto, mas para se chegar a ela é necessário que o leitor passe por várias etapas que se interligam. Inferir então não é algo tão simples quanto parece, não é só tirar conclusões sobre algo; inferir é um processo que permeia todas as etapas da leitura de um texto. Logo é um mecanismo essencial e que precisa de atenção mais profunda de quem pretende fazer um trabalho com a leitura (MENEGASSI, 2005).

Portanto, orientar o aluno/leitor a fazer uso de inferências ao longo da leitura é levá-lo a perceber que

ao ler um texto, o leitor aciona os conhecimentos prévios que tem armazenado em sua memória sobre o tema. Nesse momento, o leitor completa o texto a partir de atribuições baseadas nas pistas textuais oferecidas pelo autor que produziu o texto, considerando-se, é claro, os conhecimentos do leitor que evocados durante a leitura (MENEGASSI, 2005, p.81).

A verificação também é uma etapa essencial à compreensão leitora e consiste na comprovação ou não das estratégias anteriores, ou seja, nas antecipações e nas inferências feitas. Essa fase é a que vai mostrar ao leitor se as estratégias por ele utilizadas anteriormente foram ou não eficazes, pois, “a cada confirmação das predições levantadas e das inferências realizadas, mais seguro o leitor se sente, possibilitando-lhe uma melhor construção de sentido para o texto trabalhado” (MENEGASSI, 2005, p. 82). Porém, a cada verificação em que suas suposições forem reprovadas, o leitor sentirá que não fez a escolha certa, sendo assim, cabe a ele fazer escolhas mais adequadas ao tipo de texto.

Durante a verificação, iniciam-se dois processos de suma importância, a compreensão e a interpretação, termos usados muitas vezes, como aponta Menegassi (2005) nas atividades pedagógicas como sinônimos, mas que possuem traços distintos. Compreensão³ é um processo no qual o leitor faz uso dos conhecimentos prévios e dos adquiridos no texto e, a partir da junção desses elementos, passa a entender o sentido do texto. Já a interpretação é o resultado desse processo anterior; é quando, após a aquisição de uma nova visão do sentido do texto, o leitor amplia seu conhecimento. Nesse nível, as informações necessitam ultrapassar o texto e precisam das experiências do leitor com base experiências extralinguísticas. Saber distinguir as diferenças entre esses assuntos possibilita os

³ Aprofundaremos esse assunto mais adiante, ainda nesta seção.

discentes a desenvolverem atividades voltadas as dificuldades dos alunos, especialmente com relação à elaboração de perguntas de leitura e, com relação ao aluno, é possível que ele entenda com mais clareza o objetivo dessas atividades propostas em sala de aula.

Ao desenvolver as estratégias anteriores, o leitor chega à fase de retenção dos conhecimentos adquiridos. Segundo Cabral (1986 apud Menegassi, 1995), esse é o momento no qual o leitor armazena em sua memória as informações mais importantes que captou. Essas informações alojam-se na memória de longo prazo. O processo de retenção das informações ocorre em dois momentos, a partir da compreensão e depois da interpretação. Todavia, esse processo não é autônomo, depende das etapas anteriores para concretizar-se.

Além das estratégias de leitura discutidas, adotamos, na pesquisa, as três estratégias de compreensão descritas por Solé (1998) e corroboradas por Menegassi (2005); as estratégias “antes”, “durante” e “depois”. As estratégias antes da leitura podem ser subdivididas da seguinte forma: a) a motivação para o trabalho com a leitura; b) a ativação dos conhecimentos prévios dos educandos; c) a formulação de previsões e perguntas sobre o texto que será trabalhado (SOLÉ, 1988).

Algumas posturas podem provocar desmotivação e dificultar a compreensão leitora dos discentes. Dentre elas podemos destacar as seguintes situações: a) quando o professor sugere leituras descontextualizadas ou retira essas atividades de leitura dos livros didáticos; b) quando, por meio de atividades pré-selecionadas, executa os momentos de leitura sem um objetivo que façam sentido para o aluno; c) quando o aluno lê para responder a um questionário ou para ser avaliado sem poder reconhecer como isso poderá lhe ser útil a sua prática social. Por esses motivos, faz-se importante trabalhar a motivação para a leitura. Esse momento pode se dar por meio de discussões sobre a temática do texto, sobre a importância daquele assunto para sociedade e para os alunos, pois pressupomos que conhecer as finalidades das atividades de leitura torna-as mais significativas e mais envolventes.

Nesse sentido, para que o docente possa motivar os alunos/leitores à leitura, é necessário que eles reconheçam e sintam vontade de participar desse momento. Diante dessa situação, o professor precisará estar consciente que isso

se consegue planejando bem a tarefa de leitura e selecionando com critérios os materiais que nela serão trabalhados, tomando decisões sobre as ajudas prévias de que alguns alunos possam necessitar, evitando situações de concorrência(...) e promovendo sempre que possível, aquelas situações que abordem contextos de uso real, que incentivem o gosto pela leitura e que deixem o leitor avançar em seu próprio ritmo para ir elaborando sua própria interpretação(...) (SOLÉ, 1998, p.92)

Portanto, para que haja motivação, é necessário que esse leitor tenha objetivos para a leitura e ressalta que os objetivos dos leitores com relação a leitura são diversos. Diante dessa necessidade de identificação dos objetivos da leitura como um procedimento importante para se adotar em sala de aula, é fundamental que alguns objetivos gerais sejam adotados cuja presença é indispensável em situações de trabalho com a leitura tais como: a) ler para obter uma informação precisa; b) ler para seguir instruções; ler para obter uma informação de caráter geral; c) ler para aprender; d) ler para revisar um escrito próprio; e) ler por prazer; f) ler para comunicar um texto a um auditório; g) ler para identificar o que se compreendeu (SOLÉ, 1988).

Além da motivação, há também a ativação dos conhecimentos prévios que, segundo Solé (1998), é um dos procedimentos de suma importância no ato da leitura, visto que, por meio dela, os docentes são levados a perceber o que os alunos já sabem sobre a temática dos textos. Nesse momento, também é necessário “dar alguma explicação geral sobre o que será lido” (SOLÉ, 1998, p. 105), de maneira que eles consigam identificar a temática do texto e possam perceber aspectos essenciais a compreensão geral. Outra possibilidade de ativação de conhecimentos prévios seria “incentivar os alunos a exporem o que já sabem sobre o tema” (SOLÉ, 1998, p. 106), para isso, o professor pode solicitar aos alunos relatos de suas experiências em torno da temática a ser lida. Em seguida, é necessário sugerir aos discentes a formulação de previsões e perguntas sobre o texto que será trabalhado.

Nesse momento, é importante o estudo dos elementos pré-textuais e textuais, como capa e título do livro, o título do texto, as ilustrações presentes no texto por meio de perguntas direcionadas pelo docente. A partir desse estudo, os educandos serão capazes de refletir sobre os temas e figuras presentes no texto, formulando predições que podem ser confirmadas ou não ao longo da leitura. Essa estratégia de compreensão, a elaboração de antecipações, possibilita que o leitor arrisque-se em busca de compreensão prévia do texto que serão confirmadas ou não

posteriormente. Em busca dessa comprovação de suas antecipações, os leitores poderão elaborar um objetivo próprio, e poderão tornar-se protagonistas da leitura

não só porque leem , mas porque transformaram a leitura em algo seu – o que é que eu penso, até que ponto minha opinião é correta. Aprendem que suas contribuições são necessárias para a leitura e veem nesta um meio de conhecer a história e de verificar suas próprias previsões (SOLÉ, 1998, p.109)

A elaboração de perguntas, de acordo com Cassidy e Baumann (1989 apud SOLÉ 1998), envolverá os leitores no texto e contribuirá para melhorar a compreensão a partir dos objetivos a serem alcançados. Por isso “se o que interessa é uma compreensão global do texto, as perguntas não deveriam se referir a detalhes ou informações precisas, pelo menos em um primeiro momento. Nada impede que, depois de se alcançar o primeiro objetivo, outros possam ser formulados” (SOLÉ, 1998, p.111).

Após essas etapas de leitura prévia, iniciam-se novos procedimentos que possibilitam a leitura propriamente dita. Assim, de acordo com Solé (1998), compreendemos que a formulação de previsões e a formulação de perguntas passam por um momento de expansão em relação à etapa ocorrida antes da leitura, na qual se iniciam esses processos. Além disso, é preciso também que o leitor possa esclarecer possíveis dúvidas sobre o texto lido e possa resumir as ideias do texto.

Durante a leitura, o leitor terá a oportunidade de esclarecer dúvidas que ainda não foram comprovadas na etapa anterior, pois esclarecer dúvidas. Nesse processo, o leitor faz o resumo de ideias, ou seja, ele organiza os principais sentidos e opiniões encontradas no texto e passa a confirmar as suas hipóteses. Essa etapa é muito importante para compreensão e posterior verificação de aspectos relevantes do corpo textual. Afinal, o texto nos apresenta inúmeras informações e não dá para absorvê-las em um único momento. Em seguida, o leitor realiza a avaliação do caminho percorrido, no qual perceberá se as estratégias que usou possibilita a compreensão do texto ou não. Feito isso, o leitor passará a “construir novas predições, a partir da comprovação ou não, readequando seus objetivos” (MENEGASSI, 2005, p. 94).

Na estratégia após a leitura, é possível percebermos o nível de compreensão dos discentes, pois é nesse momento que o leitor confirma o que compreendeu

durante a leitura e chega a um momento de maturidade diante do texto. Nessa etapa, algumas estratégias podem ser úteis à compreensão leitora, dentre elas, temos: identificação da ideia principal, elaboração de resumo e formulação e resposta de perguntas.

A identificação da ideia principal é uma estratégia que comprova o nível de compreensão do leitor. Nesse momento, o leitor sintetiza as informações básicas de um texto, por meio da identificação de enunciados importantes contidos em informações explícitas ou implícitas. A ideia central do texto, geralmente, é considerada como tema. No entanto, esses termos não são sinônimos. Cada uma tem uma função específica no texto, pois o

(...) *tema* indica aquilo do que trata um texto e pode exprimir-se mediante a uma palavra ou um sintagma. Tem-se acesso a ele respondendo à pergunta: De que trata este texto? A *ideia principal*, por outro lado, informa sobre o enunciado (ou enunciados) mais importantes que o escritor utiliza para explicar o tema. Pode estar explícita no texto e aparecer em qualquer lugar dele ou pode estar implícita. Exprime-se diante de uma frase simples ou duas ou mais frases coordenadas e proporciona mais informação (...) (SOLÉ, 1998, p. 135)

São várias contribuições da localização da ideia central para o desenvolvimento do leitor crítico na escola. Primeiro, porque essa estratégia direciona e organiza as diversas informações que o texto contém e possibilita uma melhor compreensão e segundo porque mostra em que nível o aluno/leitor encontra-se depois da leitura. Como a ideia principal “resulta da combinação entre os objetivos de leitura que guiam o leitor, entre os conhecimentos prévios e a informação que o autor queria transmitir mediante seus escritos(...) (SOLÉ, 1998, p. 135), para alcançá-la, os discentes precisarão de mediação do professor. Menegassi (2005) ao citar Solé (1988), destaca algumas medidas que podem ajudar à localização da ideia principal, como “sublinhar as partes principais do texto que achar importante, grifar palavras importantes, que se repetem no texto (...), fazer pequenas anotações que resumam os parágrafos, (...) produzir, ao final da leitura, um resumo escrito” (MENEGASSI, 2005, p. 96).

Há uma diferença bem sutil entre estratégias e técnicas que o leitor pode adotar para efetivar a leitura. Técnica é um conjunto de ações que podem ser compartilhadas por todos os leitores, como por exemplo, grifar palavras no texto para localizar informações entre outras. Já estratégias são procedimentos subjetivos que

o leitor utiliza para compreender um texto, como grifar um texto de acordo com seus objetivos e de sua maneira de fazer a marcação no texto (MENEGASSI, 2005).

A localização do tema e da ideia central de um texto são fatores que contribuem para que o leitor possa resumi-lo e resumir textos é mais uma estratégia que também contribui para a compreensão leitora dos discentes. Solé (1998) afirma que essa estratégia é um mecanismo no qual se pode agrupar aquilo que é mais importante no texto a partir dos objetivos de leitura. Assim, “o resumo de um texto é elaborado com base naquilo que o leitor determina como ideias principais, que transmite de acordo com seus propósitos de leitura (...)” (SOLÉ, 1998, p. 147).

Quanto à estratégia de formulação de perguntas, destacamos que sua função na leitura em situações de ensino consiste em estimular uma participação mais ativa do aluno/leitor. De acordo com Solé (1998), “ensinar a formular e responder a perguntas sobre um texto é uma estratégia essencial para uma atitude ativa (...) O leitor capaz de formular perguntas pertinentes sobre o texto está mais capacitado para regular o seu processo de leitura e, portanto, poderá torná-lo mais eficaz” (SOLÉ, 1998, p. 155).

Essa estratégia, segundo Solé (1998), é adotada de forma inadequada no contexto escolar. Muitos a usam apenas para avaliar e verificar o que os alunos sabem da leitura ou como exercício somente depois da leitura e alerta que ela não pode ser usada apenas como mecanismos de avaliação na sala de aula, pois seus benefícios estão mais voltados ao desenvolvimento crítico e autônomo do aluno/leitor diante da leitura.

Ao retomar nossos objetivos quanto à possibilidade de uma prática leitora mais adequada e produtiva e menos superficial, descrevemos a importância de reconhecermos os processos que regem a leitura por meio de atividades sistematizadas e organizadas que possam conduzir-nos ao longo da pesquisa.

A organização dessas atividades de leitura precisa ser direcionada a partir de alguns processos. Dentre eles, há quatro momentos fundamentais: a decodificação, a compreensão, a interpretação, e a retenção. Compreender esses processos é de suma importância quando o professor propõe-se a trabalhar com a leitura. Acontece que nem sempre essas etapas estão bem claras para o docente. De modo geral, há uma confusão na adoção dessas etapas de processamento da leitura. Alguns acham que compreensão e interpretação são termos sinônimos, outros elaboram atividades de decodificação, mas tem como objetivo a compreensão do texto, ou a

interpretação. Em suma, há uma confusão prática de uso desses termos na sala de aula e nos próprios livros didáticos.

Primeiramente, segundo Cabral (1986 apud MENEGASSI, 1995), o leitor passa pelo processo do reconhecimento das palavras do texto, identificado como decodificação. Nesse momento, ele reconhece os símbolos escritos e sua relação com o significado. No entanto, é preciso saber que a decodificação é muito mais do que a identificação simbólica das palavras, é o processo inicial de apreensão de significados que influencia a etapa posterior, a compreensão. Menegassi (1995) destaca dois níveis de decodificação: a) primário, decodificação fonológica da língua; b) secundário, apreensão de significados a partir do texto e do contexto.

Posteriormente, segundo Cabral (1986 apud Menegassi, 1995), o leitor passa pelo processo de compreensão no qual capta a temática do texto e identifica os tópicos principais, além disso, reconhece as regras sintáticas e semânticas da língua em estudo, depreende o significado de palavras que desconhece e infere os sentidos do texto a partir do contexto. O processo de compreensão, também, subdivide-se em: nível literal, inferencial e interpretativo.

No nível literal, o leitor captura as informações contidas na superfície do texto e ao adquirir essa competência passa a buscar as informações implícitas por meio de esquemas cognitivos que possibilitam a aquisição de informações novas. No nível inferencial, o leitor captura informações que não estão na superfície do texto, aquelas que são possíveis de deduzir a partir de pistas textuais deixadas pelo autor. “Nesse nível de compreensão, o leitor deve ir ao texto, buscar pistas que evidenciam uma possível resposta, porém não está explícita na materialidade linguística do texto(...)”(MENEGASSI, 2010a, p.47). Posteriormente, o processo de compreensão é concluído no nível interpretativo de compreensão, no qual o leitor começa a extrapolar o nível textual e a fazer ligações do conteúdo do texto com o conhecimento que já possui (MENEGASSI, 1995).

Na etapa de interpretação, de acordo com Cabral (1986 apud Menegassi 1995), observa-se a atuação crítica do leitor que dispõe de julgamentos e apreciações sobre o que lê. Ao aliar as informações que já adquiriu durante os primeiros níveis, as informações do texto e seu conhecimento prévio, amplia suas experiências sobre os assuntos discutidos no texto.

A partir dos níveis de compreensão, Menegassi (2010b), ao refletir sobre os tipos de perguntas com foco na interação leitor-autor-texto, sistematiza três tipos de

perguntas: a) perguntas com respostas textuais (ou literais); b) perguntas com respostas inferenciais; c) perguntas com respostas interpretativas.

Segundo o autor, perguntas de respostas textuais (ou literais) são perguntas que estimulam o leitor a analisar o texto em busca de informações, compreendê-las e elaborar uma resposta de acordo com os limites linguísticos-discursivos do texto. Nesse sentido,

são perguntas cujas respostas se encontram literal e diretamente no texto. Observa-se que não são perguntas de cópia, em que o leitor deve apenas parear as informações do comando com localização das respostas no texto, em basta ao leitor copiar um trecho do texto e transferi-lo como sendo a resposta. São perguntas que fazem o leitor buscar as respostas no texto, contudo, elas não trazem cópias de partes do texto (...) (MENEGASSI, 2010b, p. 179).

As perguntas de respostas inferenciais são aquelas que estimulam a elaboração de inferências extraverbais, isto é, que também exigem do leitor a associação dos sentidos do texto às informações construídas pelo conhecimento prévio do leitor. Dessa forma,

são perguntas cujas respostas podem ser deduzidas a partir do texto, isto é, elas estão ligadas ao texto, mas que o leitor relacione os diversos elementos do texto lido, produzindo algum tipo de inferência. Assim, a resposta não está no texto; está na relação do texto com as inferências produzidas pelo leitor, que deve construir uma resposta a partir da relação “pensar sobre o texto e buscar resposta fora dele (...) (MENEGASSI, 2010b, p. 180).

As perguntas de resposta interpretativa estimulam a elaboração pessoal a partir de sua experiência de vida, mas sempre ligadas as informações textuais como o tema discutido no texto. Nessa perspectiva, elas

são perguntas que tomam o texto como referencial, porém, as respostas não podem ser deduzidas exclusivamente dele, exigindo a intervenção do conhecimento prévio e da opinião do leitor, numa nítida produção de sentidos a partir dos significados do texto. As perguntas remetem o leitor a elaborar uma resposta pessoal. Contudo, não vale qualquer resposta. A produção de sentidos está necessariamente atrelada às perguntas anteriores – de resposta textual e inferencial, que levam o aluno-leitor a raciocinar sobre o que está lendo e articular o tema do texto à sua vida pessoal. Para isso, suas respostas não estão ligadas ao texto, mas sim, às experiências de sua vida pessoal, criando uma interpretação textual própria, com manifestações idiossincráticas (MENEGASSI, 2010b, p. 181).

Assim, ao refletirmos sobre como ocorre a leitura, quais processos são acionados pelo leitor e como o trabalho com a leitura pode ser feito a partir de uma proposta pedagógica baseada na possibilidade de reflexão e uso das estratégias, processo e compreensão da leitura, destacamos, ao longo da seção seguinte, o que são implícitos, quais suas funções nos textos/enunciados e como a localização desses elementos no texto podem favorecer a compreensão e o desenvolvimento do leitor crítico.

3.3 Os implícitos e o leitor crítico

A leitura de um texto pode não nos revelar inicialmente certas informações que não estão literalmente escritas, mas que parecem estar sendo ditas, pois, a nosso ver, estão ali presentes nos enunciados. Esses aspectos, de acordo com Fiorin e Savioli (1992), são os elementos implícitos, informações que ficam subentendidas ou pressupostas e se unem aos explícitos, informações enunciadas e visíveis para formar o sentido do texto.

Compreender essas lacunas que o texto apresenta é uma etapa importantíssima para que o leitor possa desvendar a ideia central de um texto e possa se posicionar criticamente diante dele. Porém, não é sempre que o ele consegue desvendar esses implícitos, especialmente, aqueles que ainda não têm muita experiência com a leitura.

Segundo Fiorin e Savioli (1992, p.241), pressupostos “são aquelas ideias não expressas de maneira explícitas, mas que o leitor pode percebê-las a partir de certas palavras ou expressões contidas na frase”. Por exemplo, na afirmação: *Eu continuo triste com tanta bagunça na sala*, há, por meio do verbo continuar, a informação pressuposta de que alguém estava triste com a bagunça antes do momento da enunciação e permanece. Não está escrito, porém, percebemo-la a partir de algo que está no texto.

É importante destacar também que os pressupostos são muito mais do que as lacunas de um texto. Eles contribuem para a credibilidade dos enunciados, pois são implícitos verídicos que não podem ser discordados. Eles “têm que ser verdadeiros ou pelo menos admitidos como verdadeiros, porque é a partir deles que se constroem as informações explícitas. Se o pressuposto é falso, a informação explícita não tem cabimento” (FIORIN; SAVIOLI, 1992. p. 241). Na informação

apresentada acima, se antes não houvesse o pressuposto de que houvera a tristeza provocada pela bagunça, então não poderíamos afirmar que algo continua, sem nem ao menos ter começado.

Fiorin e Savioli (1992, p.243) apontam vários elementos linguísticos que provocam tais efeitos no texto representados no Quadro 5:

Quadro 5: Elementos linguísticos a formação os implícitos

a) “Certos advérbios: ainda – exemplo: Os resultados da pesquisa ainda não chegaram.

Pressupostos: Os resultados já deviam ter chegado ou Os resultados vão chegar.

b) Certos verbos: tornou-se – exemplo: O caso do contrabando tornou-se público.

Pressuposto: o caso não era público”

c) As orações adjetivas.

Os candidatos a prefeito, que só querem defender seus interesses, não pensam no povo.

Pressuposto: todos os candidatos a prefeito têm interesses individuais.

Mas a mesma frase pode se redigida assim:

Os candidatos a prefeito que só querem defender seus interesses não pensam no povo.

No caso, o pressuposto seria outro: nem todos os candidatos têm interesses individuais.

No primeiro caso, a oração é explicativa; no segundo, é restritiva. As explicativas pressupõem que o que elas expressam refere-se a todos os elementos de um dado conjunto; as restritivas, que o que elas dizem concerne à parte dos elementos de um dado conjunto.

d) Os adjetivos

Os partidos radicais acabarão com a democracia no Brasil”.

Fonte: Fiorin e Savioli (1992, p.243).

Já os subentendidos são implícitos camuflados pelo discurso, ou seja, não podemos comprová-los com informações concretas do texto. “São as insinuações escondidas por trás de uma afirmação” (FIORIN; SAVIOLI, 1992. p. 244). Dessa forma, ao ler um texto/enunciado, o leitor tem certeza que a informação foi dita, porém não pode afirmá-la com elementos linguísticos, pois a comprovação vem dos conhecimentos prévios e de informações extralinguísticas ao que foi dito.

Para exemplificar, podemos destacar uma situação: Quando alguém, em uma prolongada reunião e já no passar da hora, diz: “Que horas são? ”, pelo contexto, percebemos que a pergunta não se refere a querer se informar sobre o horário, mas dá a entender que o tempo já acabou e que os participantes querem encerrar a reunião. Nesse caso, o falante usa essa pergunta com intuito de chamar a atenção

de alguém, mas de forma discreta. Não está escrito, mas podemos supor o sentido da expressão pela situação, visto que, em nosso conhecimento de mundo, já há registrado que esse tipo de pergunta em situações como essas sugerem um repúdio a algo.

Há também outros casos em que o subentendido, muitas vezes, serve para evitar certos problemas ao falante que os usa para se proteger diante de uma informação que quer transmitir sem se comprometer. Fiorin e Savioli (1992) descrevem uma situação que explica muito bem esse fato em:

(...) um funcionário público do partido de oposição lamenta, diante dos colegas reunidos em assembléia, que um colega de seção, do partido do governo, além de ter sido agraciado com uma promoção, conseguiu um empréstimo muito favorável do banco estadual, ao passo que ele, com mais tempo de serviço, continuava no mesmo posto e não conseguia o empréstimo solicitado muito antes que o referido colega (FIORIN; SAVIOLI 1992. p.244).

É importante saber então que há uma diferença bem clara entre pressuposto e subentendido. O primeiro é um dado considerado como indiscutível para o autor/falante e ouvinte/leitor, já o segundo é de responsabilidade do ouvinte/leitor, é o sentido escondido por trás do sentido literal das palavras.

Cabe ao leitor desvendar as duas informações para se tornar um leitor perspicaz, visto que “leitor perspicaz é aquele que consegue ler nas entrelinhas. Caso contrário, ele pode passar por cima de significados importantes e decisivos ou- pior- pode concordar com coisas que rejeitaria se as percebesse” (FIORIN; SAVIOLI, 1992. p.241).

Diante das afirmações de Fiorin e Savioli (1992), verificamos que os pressupostos estão relacionados aos implícitos linguísticos e pragmáticos que podem ser confirmados de alguma forma no texto. Nesse sentido, ao verificarmos os elementos textuais e contexto discursivo, podemos confirmar a informação pressuposta. Já os subentendidos voltam-se aos implícitos discursivos de ordem extratextual, os que ultrapassam as fronteiras do texto, já que para compreendê-los precisamos de conhecimentos extralinguísticos como o conhecimento prévio dos interlocutores.

Nas atividades de leitura, sugeridas em sala de aula, é importante que o aluno/leitor tenha consciência de que nem todas as informações estão tão evidentes e que a compreensão global do texto exige localizar mais do que o sentido literal do

enunciado, ou seja, é fundamental que este leitor também possa identificar as informações implícitas, aquelas que não estão presentes claramente na base textual, mas que podem ser construídas pelo leitor por meio da realização de inferências. Nesse caso, ele precisará compreender que, além das informações explicitamente enunciadas, há outras que podem ser pressupostas, subentendidas e, conseqüentemente, inferidas por ele.

Logo, os discentes, ao diagnosticarem esses sentidos que o texto/enunciado possui, poderão avaliar e reconhecer uma ideia implícita no texto, seja por meio da identificação de sentimentos que dominam as ações externas dos personagens, seja com base na identificação do gênero discursivo e suas implicações sociais ou na transposição do que seja real para o imaginário, como no caso de texto figurativos⁴, seja por meio da identificação de informações extralinguísticas retiradas das entrelinhas do texto. Dessa forma, é importante que o aluno apreenda o texto como um todo, para dele retirar as informações necessárias.

Nessa perspectiva, o professor, como mediador do conhecimento, em sala de aula, precisará orientar os discentes a compreenderem ativamente os implícitos das práticas de linguagem, levando-os a avaliar os argumentos e o conteúdo implicados nos textos por meio de atividades que estimulem o pensamento crítico. Esta, sem dúvida, é uma das formas de ajudar o aluno a interagir com o texto, a compreendê-lo de forma mais eficaz, a fazer inferências baseadas em informações explícitas e implícitas, mostrando-lhe como elas influenciam na leitura e na compreensão do texto.

Nessa direção, os PCN (BRASIL, 1998) têm motivado os educadores a refletirem sobre a necessidade dos alunos de compreenderem não só o que está escrito, mas também a identificar os implícitos presente nos textos. Nesse caso, os estudantes necessitam compreender a

articulação entre conhecimentos prévios e informações textuais, inclusive as que dependem de pressuposições e inferências (semânticas e pragmáticas) autorizadas pelo texto, para dar conta de ambigüidades, ironias e expressões figuradas, opiniões e valores implícitos, bem como das intenções do autor (BRASIL, 1998, p. 56).

⁴ Texto figurativos são elementos concretos presentes nos textos. “ Figuras são palavras ou expressões que correspondem a algo existente no mundo natural(...). Quando falamos de mundo natural, não estamos querendo dizer apenas o mundo realmente existente, mas também os mundos fictícios criados pela imaginação humana.(...)” (FIORIN; SAVIOLI, 1992, p.72).

Há uma orientação do que fazer e do porquê fazer, mas talvez para solucionar o problema seja necessário explicar o como fazer e, nesse critério, não basta apresentar algumas dicas e atividades que abordem a compreensão dos elementos implícitos nos textos, é essencial que essas teorias partam de uma investigação do como fazer. É nesse ponto que ancoramos a nossa proposta e nos detemos a pensar em uma possibilidade de amenizar as dificuldades dos discentes quanto a compreensão leitora de textos.

Diante dessas necessidades apresentadas acima, de localização dos implícitos para a formação de leitores críticos, sugerimos, no próximo capítulo, as contribuições que o trabalho com o gênero fábula pode proporcionar à leitura crítica.

4 O GÊNERO DISCURSIVO FÁBULA E A LEITURA NA ESCOLA

4.1 O gênero discursivo fábula

A necessidade de se trabalhar com fábulas em busca dos implícitos discursivos, na escola, justifica-se por vários motivos. Dentre eles, podemos destacar que as fábulas são narrativas simbólicas que chegam até nós trazendo as marcas das leituras que precederam a nossa (PORTELLA,1983). Por isso, cabe ao aluno/leitor desvendar essas marcas impressas no discurso do outro e, a partir disso, perceber que a compreensão e a interpretação da localização desses elementos discursivos também permeiam a sociedade em que vivemos.

Ao desvendar essas pistas discursivas, o aluno/leitor também se apropria da cultura do passado e do presente, pois, ao tomar conhecimento, passará a compreender muitos costumes populares que estão e estiveram contidos nesse tipo de narrativa. Assim, o leitor poderá questionar os valores neles implícitos por meio das mudanças dos contextos históricos em que se deu a produção do discurso. Nessa ocasião, o discente poderá verificar que valores tinham as pessoas que viveram em determinadas época e hoje, quais as intenções do enunciador e confrontar essas ideias com as atuais.

Quando nos referimos à análise de determinados discursos do passado e do presente, estamos diante de um discurso ideológico que surge diante das convenções sociais e de suas necessidades (PORTELLA,1983). Dessa forma, investigar os valores ideológicos implícitos em cada momento histórico é fundamental para a construção de um posicionamento crítico do leitor.

Usar o gênero fábula como proposta de uma leitura crítica é desvendar seu universo histórico e cultural advindo da sociedade. Para isso, abordamos a fábula em sua gênese histórica procurando evidenciar os recursos estilísticos utilizados pelos autores em diferentes contextos de produção dessas obras, assim como as intenções comunicativas nelas contidas.

Portanto, defendemos a proposição de que trabalhar com fábulas, assim como qualquer outro gênero discursivo, no ensino e aprendizagem da leitura, pressupõe uma reflexão a respeito do próprio determinismo formulado acerca da sabedoria prática. Nessa perspectiva, é preciso estimular no aluno/leitor uma postura crítica com reação aos padrões de comportamento e as relações de poder

que transparecem nessas narrativas. Por esse motivo, no contexto escolar, quem trabalha com a leitura desse gênero necessita saber com clareza que questões colocar para o ouvinte/leitor diante das fábulas.

Ao refletirmos sobre as necessidades de conhecermos melhor o gênero em questão, apresentamos, na próxima seção, a origem das fábulas e sua função social, histórica e cultural.

4.2 O percurso histórico das fábulas

Assim, é importante que os discentes saibam quais eram os valores ideológicos implícitos nas fábulas de Esopo, escritas no século VI a.C., e de La Fontaine, produzidas no século XVII, de Fedro, no século I a.C., e de Monteiro Lobato, em épocas mais atuais. É imprescindível saber se os enunciados desses e de outros autores eram os mesmos em épocas tão distintas, se houve alguma modificação e qual foi o motivo que os levou a alterar ou não os sentidos dos textos.

As fábulas originaram-se na Antiguidade e transformaram-se com o tempo no que hoje conhecemos como tradição popular. De acordo com Souza (2004), possivelmente, esse gênero destacou-se na sociedade no século VI a.C. através de seu maior fabulista, o grego Esopo. Porém não é a Esopo que se pode atribuir a origem desse gênero. Primeiramente, aparece no antigo Egito e na Índia e, depois, no Ocidente.

A fábula (...) possui uma longa tradição e está entre as mais antigas manifestações literárias. Suas origens confundem-se com as da literatura como um todo. Antes mesmo que o homem tivesse o domínio da palavra escrita, a fábula já existia em forma de narrativa oral (SOUZA, 2004, p. 16).

Com relação ao caráter literário da fábula, Souza (2004), ao citar Antônio Candido, descreve que toda obra, para ser literária, precisa cumprir sua função total, a de simbolizar o mundo por meio de mecanismos expressivos que constituem um sistema simbólico capaz de transmitir certa visão do mundo. Nessa perspectiva, as fábulas podem ser enquadradas como produções literárias por representarem simbolicamente “a expressão de uma coletividade e retornam para esta mesma coletividade como forma de alimento espiritual, contribuindo para a formação da identidade comum do grupo” (SOUZA, 2004, p. 16).

Muitos discentes, porém, não entendem o caráter literário das fábulas como a capacidade de refletir a condição humana e a vida de uma sociedade. Muitos leem as fábulas porque elas são sugeridas pela escola, outros alunos leem por entretenimento e outros afirmam que elas são textos moralistas usados apenas quando se quer dar uma lição de moral a alguém. Diante dessas questões, seria importante levar o aluno a perceber que a fábula é um texto literário que proporciona conhecimento da vida e do mundo e que, ao lê-las, os discentes podem experimentar e compartilhar sensações e experiências do cotidiano, refletir sobre a vida, sobre si e sobre os outros, envolver-se na história ao ponto de identificar-se com os fatos narrados, pensar na temática, discuti-la e correlacionar esses assuntos com o seu cotidiano.

Diante dessa característica simbólica de representação do real, as fábulas também podem ser instrumentos de convencimento do homem para com o outro. Nesse caso, Portella (1983) esclarece que Aristóteles enquadra a fábula no campo da retórica como um mecanismo de persuasão e ressalta que a razão de Aristóteles ter considerado o caráter oratório

em relação à fábula é o fato de ele ter sistematizado os princípios da retórica a partir do que se praticava em seu tempo e anteriormente, nesse campo, a exemplo de Esopo, espécie de orador popular, que inseria, em seus discursos, histórias inventadas ou reais como meio atraente e eficaz de persuasão (PORTELLA, 1983, p.2).

Fica evidente, nos comentários de Portella (1983), que a origem da fábula está atrelada às necessidades do homem de persuadir o seu próximo com algo que possa atingi-lo de forma indireta. Dessa forma, a fábula é um instrumento bem organizado capaz de denunciar publicamente a verdade de uma determinada situação sem fazê-la explicitamente. Para o autor, isto é denominado de “verdade camuflada” e ocorre por que

todo homem odeia a verdade tão logo ela o atinja. ‘A verdade nua e crua machuca’ é a expressão corrente na boca do povo. Nem mesmo partindo da boca de um sábio ou de um santo, é recebida com prazer, especialmente se ela visa corrigir o comportamento humano. Como, porém, não podemos prescindir da verdade, a fábula foi o meio encontrado para proclamá-la sem que o homem se sentisse diretamente atingido por ela e conseqüentemente não a rejeitasse de pronto (PORTELLA, 1983, p.126).

Silva (2010), ao fazer uma espécie de mapeamento da origem das fábulas e apontar sua função à formação do leitor crítico, esclarece que a fábula é uma possibilidade de conhecimento do universo social, porque é

(...) uma narrativa curta, de caráter crítico, que expõe de forma sintética fatos da vida, sem, contudo, deixar claro a que fatos específicos se refere. Nascida da necessidade natural que o homem sente em expressar seus conhecimentos, experiências e circunstâncias do seu universo por meio de imagens e símbolos (SILVA, 2010, p.40).

Verificamos, por meio da afirmação da autora, que as fábulas nascem das necessidades humanas em um determinado momento e que, em outro momento, essas necessidades podem deixar de existir ou evoluir. Além disso, fica evidente, também, em seus esclarecimentos, que esses enunciados fazem parte de uma simbologia que os protege por meio do dizer disfarçado da sociedade sem que o enunciador comprometa-se com seu posicionamento crítico submerso na narrativa.

Ao transcrever o percurso histórico desse gênero, Silva (2010) pontua os valores ideológicos implícitos nas fábulas de cada momento e, dentre eles, destaca um episódio da bíblia contido no livro de Juízes. Nele, Joatão, personagem bíblico, usa uma fábula com a finalidade de advertir seus ouvintes a fazerem a escolha de seu irmão como rei. Percebemos, implicitamente, que, nesse contexto, a fábula possui uma ideologia de dominação, pois relata um contexto histórico de luta de poder.

Mais adiante, Silva (2010) apresenta as ideologias perpassadas nas fábulas de Esopo, escravo alforriado que viveu na Grécia antiga no século VI a.C. Autor de muitas fábulas, ele as capturava no cotidiano, divulgava-as com intuito de criticar ou esclarecer determinadas situações do mundo real em que viveu por meio de histórias breves e concisas.

Nessa perspectiva, Silva (2010) enfatiza que

(...) tanto em Joatão quanto em Esopo, as histórias criadas com as personagens do mundo vegetal e animal serviram para que os seus ouvintes entendessem melhor situações concretas do mundo real. Primando pela brevidade e concisão, as duas fábulas apresentam-se, então como instrumentos de persuasão, evidenciam seu caráter doutrinário e moralizante (SILVA, 2010, p.42).

Além de Esopo, outros fabulistas ajudaram divulgar o gênero fábula pelo mundo mantendo-as vivas até os nossos dias. Dentre eles, temos Fedro no século I

a.C., escravo romano que aperfeiçoou esse gênero e criou suas próprias fábulas. As fábulas fedrianas, assim como as fábulas esópicas, tinham como objetivo denunciar as injustiças sociais e até mesmo à escravidão, mas, diferente das fábulas de Esopo, possuíam um estilo próprio e uma escrita bem criativa e refinada que se destacava por sua forma e estilo. Esse estilo próprio do autor, segundo Portella (1983), proporcionou a esse gênero “caracteres de gênero literário autônomo” a partir dessa época (PORTELLA, 1983, p. 120).

La Fontaine também entrou no rol dos fabulistas que se propuseram a divulgar muito bem as fábulas. Foi considerado, no século XVII, como o maior fabulista moderno. Autor dinâmico e criativo passa reescrever as fábulas de Esopo e a criar suas próprias fábulas. Entretanto, diferente de Esopo, as fábulas de La Fontaine eram mais delicadas e poéticas. Porém, essa elaboração do estilo literário era simples e atraía o público. Por meio de um texto bem criativo e ritmado, seus textos eram bem aceitos pelo povo e pela alta sociedade de sua época. Uma das razões para isso está no fato de que poucos entendiam as críticas presentes nas entrelinhas de seus textos.

Ao pensarmos em um trabalho com as fábulas na escola, é importante que o docente proporcione momentos de reflexão sobre os aspectos sociais, culturais e discursivos desse gênero e sua repercussão na sociedade, pois é de suma importância a mudança na leitura que alguns alunos fazem desses textos. Muitos, sem conhecer o contexto de produção, tiram conclusões equivocadas ao lerem textos como estes. Tendem a particularizá-lo compreendendo-o como um tema voltado aos problemas individuais do ser humano e não como problemas de uma sociedade e de suas ideologias. Por tanto, cabe ao professor a quebra desses paradigmas por meio de atividades que possam dar direcionamento aos seus alunos a uma postura crítica e participativa.

Expostas as considerações sobre o percurso histórico da fábula, discorreremos, na próxima subseção, sobre algumas definições e características desse gênero.

4.3 Definições e características das fábulas

Portella (1983) esclarece que o conceito de fábulas possui inúmeros significados e, dentre eles, adota fábula como narração alegórica em seus estudos. Nesse caso, afirma que

como forma literária específica, a fábula é uma narração breve, em prosa ou em verso, cujos personagens são, via de regra, animais e, sob uma ação alegórica, encerra uma instrução, um princípio geral ético, político ou literário, que se depreende naturalmente do caso narrado (PORTELLA, 1983, p. 121).

A fábula ficou por muito tempo à margem da crítica literária e uma das possibilidades dessa desvalorização está no fato, talvez, de sua forma ser híbrida, prosa ou poesia. Alguns estudiosos chegam a afirmar que as formas antes referidas à fábula não poderiam nomeá-la como literatura, pois, para ser considerada literatura precisaria ser produzida em versos e adquirir formas poéticas (PORTELLA, 1983).

Souza (2004), ao contrário dessa teoria de que para ser literatura precisa conter forma e rigor poético, compartilha com Antônio Cândido a visão de literatura humanizadora e afirma que

Quanto a isso, aprendemos com Antônio Cândido que a literatura, não importando o modo como ela se manifesta, é uma necessidade básica do homem, que precisa dar vazão ao seu potencial imaginário. Em todas as culturas, o homem primitivo precisou externar o seu pensamento por meio de imagens e recursos simbólicos. A simples existência de histórias da tradição oral, criadas em épocas remotas, confirma a necessidade humana de fantasia e é, por conseguinte, uma manifestação de humanidade (SILVA, 2010, p.17).

A fábula possui duas partes, nomeadas por Jean de La Fontaine como corpo e alma. “O corpo é representado pela narrativa que trabalha as imagens e dá forma sensível às ideias gerais. A alma são exatamente as verdades gerais corporificadas na narrativa” (PORTELLA, 1983, p.121). Portanto, o corpo é a narração propriamente dita que se caracteriza por um texto figurativo⁵ em que os personagens são animais, vegetais, homens etc. A alma é sintetizada pela moral e caracteriza-se como um texto temático⁶ que reitera a temática principal desenvolvida no texto.

⁵Os textos figurativos, segundo Fiorin e Savioli (1992, p. 72), compõem-se de figuras que “são palavras ou expressões que correspondem a algo existente no mundo natural(...). Quando falamos de mundo natural, não estamos querendo dizer apenas o mundo realmente existente, mas também os mundos ficcionais criados pela imaginação humana.

⁶Os textos temáticos, segundo Fiorin e Savioli (1992, p. 72), compõem-se de temas que “são palavras ou expressões que correspondem a algo existente no mundo natural, mas elementos que organizam, categorizam, ordenam a realidade percebida pelos sentidos. Por exemplo, humanidade, idealizar, privação, feliz, necessidade.

Há nas fábulas, um terceiro elemento estrutural, a alegoria, que não pode ser entendida somente como uma ação representativa de um fato, mas como uma narrativa que representa esse fato. Para exemplificar, Portella (1988) cita que os gestos de alguém, indicando um ensinamento do dever ou não fazer, não podem ser confundidos como uma fábula, já uma narração que contenha esse ensinamento poder ser classificada como fábula. Dessa forma, “conclui-se daí que a fábula não é uma simples ação alegórica, mas, sim, a narrativa de uma ação alegórica na qual se oculta um ensinamento (PORTELLA, 1983, p. 124). Essa ação alegórica é uma sequência metafórica que representa algo, mas que possui outro significado.

A alegoria presente na trama fabular é o maior desafio do aluno/leitor que ainda não conhece as características metafóricas da fábula. A narrativa, para muitos discentes, é compreendida apenas como um exemplo de uma situação do que não se pode fazer ou de uma lição do que se deve fazer, sem que haja uma estrita relação entre os elementos figurativos e a realidade. Nessa perspectiva, é possível verificarmos que, diante de uma pergunta como, “que comportamentos humanos estão representados no texto? ”, muitos alunos não conseguem associar os elementos figurativos representados na história às relações sociais que eles representam. Para eles, em muitos casos, o leão, por exemplo, é apenas um personagem ilustrativo com atitude superior e não a simbologia do poder de dominação subentendida nas relações de poder na sociedade.

Diante dessa problemática, as práticas pedagógicas podem ser grandes aliadas ao processo de compreensão leitora dos alunos ao desenvolver atividades que possam desvendar os implícitos presentes na alegoria do enredo em busca de objetivos como: a) discutir as temáticas correlacionadas aos jogos de oposição presente no processo de ação e reação do enredo; b) desvendar o simbolismo representado pelos personagens, tempo e espaço presente na narrativa; c) identificar as intenções subtendidas no texto ao identificar o contexto de produção do gênero e associá-lo a atualidade etc.

A estrutura fabular é organizada, segundo Silva (2010), em: a) **situação inicial** que corresponde a apresentação dos personagens, do momento e do lugar em que acontecem os fatos; b) **ação** que corresponde início da trama por meio da ação de um dos personagens “lançando um questionamento à outra (pode ser solicitando ajuda, fazendo uma provocação, desdenhando o oponente, entre outras possibilidades)” (SILVA, 2010, p.125); c) **reação** que corresponde a reação de uma

personagem com relação à outra concordando ou discordando de seus atos. Nesse momento, instaura-se um diálogo no qual as personagens não revelam claramente o que querem e usam subentendidos, ou seja, “dizem uma coisa querendo dizer outra, são astutas ou impõem o poder da força bruta(...). A sequência da ação e de reação, poderá ser breve e se prolongar, esgotando os recursos de persuasão das personagens” (SILVA, 2010, p.125); d) **situação final** que representa o resultado proveniente da série de ações e reações dos personagens. Nessa etapa, confirma-se a verdade proposta ao longo da trama e o narrador reafirma a lição de vida ou moral proposta na narrativa. Já Portella resume o esquema geral da fábula da seguinte forma: Situação-Ação / Reação-Resultado).

As fábulas podem condensar uma só unidade de lugar, de tempo e uma unidade de ação, isto significa “que numa mesma fábula não pode haver mais de um conflito, drama ou ação. Ações paralelas não interessam à fábula. Isto se justifica porque a fábula tem ou persegue, em cada ação, um só objetivo, uma só verdade geral” (PORTELLA, 1983, p. 125).

Quanto à linguagem utilizada nas fábulas, percebemos a predominância de diálogos e, por estruturar-se como um pequeno drama, sua forma é simples e objetiva. Portella (1983) aponta quatro tipos de diálogos:

1. Diálogo direto, quando o fabulista faz as personagens conversarem entre si diretamente; 2. diálogo indireto, quando o fabulista mesmo narra a conversa dos interlocutores, sem permitir que eles falem diretamente um com o outro; 3. diálogo misto, quando o fabulista permite apenas a um dos interlocutores o discurso direto; 4. diálogo interior (monólogo) é aquele que se passa na mente da personagem. O conflito é resolvido internamente e apenas o resultado é enunciado (PORTELLA, 1983, p. 132).

Dentre estes quatro tipos de diálogo, há uma certa predominância do diálogo misto sobre os demais na composição das fábulas. Nesse tipo de diálogo, um dos interlocutores é substituído pelo narrador e ele desempenha um papel importante na constituição de uma fábula (PORTELLA, 1983, p. 132).

A característica mais marcante da linguagem nas fábulas é o seu sentido figurado. Constituída de imagens e simbologia representa o mundo concreto e tem como objetivo relacionar-se com a vida dos sujeitos sociais, pois é a possibilidade de apropriar-se da verossimilhança para representar a vida e a realidade e, por meio de sua característica simples, clara e objetiva, pode manifestar as divergências, os conflitos, os atritos, componentes essenciais para a narrativa fabular. Nela,

predomina o diálogo, exatamente por ter a estrutura de um pequeno drama. (PORTELLA,1983).

As personagens fabulares são geralmente representadas em um número bem reduzido, isso ocorre porque as fábulas são breves, objetivas e organizam-se geralmente em uma unidade de ação, espaço e tempo com o objetivo persuadir o interlocutor. Outra característica das personagens é que em “(...) conseqüência também das características deste gênero literário, as personagens tendem a ser estáticas ou planas: não crescem, não evoluem diante do espectador como as personagens de um romance(...)”(PORTELLA, 1983, p. 133). Nesse caso, o leitor pode capturá-las rapidamente durante o enredo. Os personagens das fábulas são em sua maioria animais. Portella (1983) esclarece que a preferência por animais como personagens

deve-se, sem dúvida, ao fato de que seus caracteres, qualidades e temperamento são sobejamente conhecidos, não sendo então necessária a prévia descrição destes animais. Ao tomarmos, por exemplo, como personagem de uma fábula o Lobo, sabemos de antemão que se trata de um personagem de caráter prepotente, voraz, antissocial, etc., ao passo que o cordeiro é símbolo da inocência, mansidão, ingenuidade. Por consenso universal, consagrados não só em fábulas como também nos provérbios populares e até na heráldica, são atribuídos aos animais comportamentos, qualidades e características as quais são freqüentemente comparadas às dos homens (PORTELLA, 1983, p. 135).

Os animais e a imagem metafórica que eles representam são de origem prática e empírica, por isso, segundo Portella (1983) são elementos que se associam apenas pela observação popular sem necessidade de conhecimento científico específico, pois é por meio das experiências cotidiano que se dá as relações de sentido entre ambos.

Após tecermos considerações sobre as características das fábulas, enfatizaremos, na próxima seção, as contribuições que a leitura das fábulas de Monteiro Lobato pode proporcionar ao trabalho com o texto na sala de aula.

4.4 Fábulas de Monteiro Lobato: uma proposta de leitura dialógica na escola

Verificamos, ao longo de todo percurso histórico, que o processo de criação das fábulas está diretamente vinculado ao contexto de produção e aos objetivos de seus autores. Esopo escrevia textos com o objetivo de criticar ou esclarecer os

problemas sociais de seu tempo. Com esse objetivo, elaborava histórias breves e concisas, dava voz a um narrador em terceira pessoa e organizava o enredo expondo os fatos sem se deter a seus pormenores (SILVA, 2010).

As fábulas de La Fontaine, tendo em vista o público infantil, diferente de Esopo, eram histórias com um conteúdo narrativo maior e de fácil compreensão na época e, por meio de uma linguagem mais refinada e poética, esses textos tinham como objetivo conquistar o interesse desse público.

Monteiro Lobato também pensou em seu destinatário, as crianças, ao fazer a adaptação das fábulas em sua obra. A motivação do autor em reescrever as fábulas nasceu da observação de seus filhos, ao ouvirem fábulas contadas por Purezinha, sua esposa. Nesses momentos, o fabulista se dá conta que as crianças gastavam das histórias, contudo, não entendiam a moralidade das fábulas. Souza (2004) salienta mais um critério motivador para o interesse de Lobato ao iniciar seu projeto literário, o que de

além de gostar das fábulas, as crianças ainda recontavam-nas para seus amigos porque tinham guardado o enredo de memória. E esse é também outro ponto importante: se as crianças memorizavam as histórias, isso ocorria porque se tratava de textos curtos. Mais tarde (...) Lobato louvaria esse mérito da fábula por meio da personagem Pedrinho (SOUZA, 2004, p. 139)

Outro motivo, tão importante, para Lobato, quanto o anseio do público infantil, era de fazer de uma literatura que priorizasse os problemas sociais de seu tempo e a realidades de seus leitores. Por isso, esse escritor revolucionário iniciou um projeto literário que desse conta dessas mudanças. A inovação de seus textos partiu da “intenção de recriar fábulas antigas, substituindo os animais exóticos por aqueles provenientes da fauna brasileira” (SILVA, 2010 p. 45). Assim, já que seu maior objetivo era produzir uma literatura inovadora e desvinculada do tradicional, ele reestrutura toda a forma clássica das fábulas dando-lhes características da cultura brasileira.

Silva (2010) enfatiza que o desejo de escrever uma literatura infantil que atendesse à necessidade desse público passa a se concretizar a partir do momento em que Lobato começa a corresponder-se, por meio de cartas, com seu amigo Godofredo Rangel, no ano de 1916. No trecho abaixo, extraído da carta destinada a

Godofredo Rangel, Lobato explicita o porquê de seu interesse em escrever para as crianças:

Ando com várias idéias. Uma: vestir à nacional as velhas fábulas de Esopo e La Fontaine, tudo em prosa e mexendo nas moralidades. Coisa para crianças. Veio-me diante da atenção curiosa com que meus pequenos ouvem as fábulas que Purezinha lhes conta... Guardam-nas de memória e vão recontá-las aos amigos — sem, entretanto, prestarem nenhuma atenção à moralidade, como é natural. A moralidade nos fica no subconsciente para ir se revelando mais tarde, à medida que progredimos em compreensão. Ora, um fabulário nosso, com bichos daqui em vez dos exóticos, se for feito com arte e talento dará coisa preciosa. As fábulas em português que conheço, em geral traduções de La Fontaine, são pequenas moitas de amora do mato — espinhentas e impenetráveis. Que é que nossas crianças podem ler? Não vejo nada. Fábulas assim seriam um começo da literatura que nos falta. Como tenho um certo jeito para impingir gato por lebre, isto é, habilidade por talento, ando com idéia de iniciar a coisa. É de tal pobreza e tão besta a nossa a literatura infantil, que nada acho para a iniciação de meus filhos. [...]. (LOBATO, 1972, p.245-6, carta escrita a Godofredo Rangel em 08/09/1916 apud SOUZA, 2004, p. 138)

Nos comentários do escritor ao longo da carta, vemos que a ideia de escrever fábulas não nasce apenas de um desejo particular de Lobato, mas surge também a partir de uma situação caótica da literatura nacional analisada por ele até então. Na carta, essa opinião do autor pode ser identificada a partir do sentido metafórico descrito em: “são pequenas moitas de amora do mato — espinhentas e impenetráveis. Que é que nossas crianças podem ler? Não vejo nada” Lobato (1972 apud SOUZA, 2004, p.138). Nesse caso, a expressão enfática de “ Não vejo nada” descreve perfeitamente a crítica de Lobato à literatura infantil brasileira da época.

Lobato era um homem que se envolvia nas transformações sociais, econômicas e políticas de seu país sempre em busca de uma identidade nacional, por esse motivo, um dos objetivos de Lobato era aproximar ao máximo o leitor de seu contexto literário. Nesse sentido, a criação de uma obra envolvente da qual o leitor participa ativamente do enredo tornou-se um poderoso jogo de conquista do autor com o seu público leitor.

Dessa forma, as fábulas recontadas pelo autor passam a fazer parte de uma narrativa maior, o enredo do Sítio do Pica-Pau Amarelo. Nela, o leitor é convidado a participar da narrativa, por meio da atuação dos personagens do sítio, na construção do sentido do texto. Assim, ao longo da leitura do texto, é importante que os discentes percebam a atuação crítica dos personagens do sítio que ora criticam e sugerem mudanças nas posturas dos personagens de cada fábula como em: “ -Não

concordo, vovó - disse Pedrinho- Se toda gente ficasse fazendo romaria em casa a vida perderia a graça. Eu gosto de aventuras, nem que volte de perna quebrada / - Eu também!- berrou Emília.- E hei de uma fábula o contrário dessa.(...)"(LOBATO, 2010, p. 71), ora discordam da maneira como o fabulista se dispõe a caracterizar esses personagens: "Pois eu não gostei- berrou Emília-, porque trará com disperso um animal tão inteligente como o burro. Por que é que esse fabulista fala em "estúpida criatura"? E por que chama o pobre burro de "animalejo"? Animalejo é a avó dele...(...) (LOBATO, 2011, p. 48). Além disso, ora contribuem e avaliam as críticas e o comportamento dos personagens do *sítio do Picapau Amarelo*: "-Cuidado Emília! – disse Narizinho.- De repente você estufa demais e acontece como no caso da rã... E sabe o que sai de dentro de você, se arrebentar?" (LOBATO, 2010, p. 16) e ora concordam e exemplificam com situações do cotidiano: "Eu conheci um homem assim- disse Dona Benta, - Tomava um milhão de precauções para evitar males. Só bebia água filtrada(...)"(LOBATO, 2010, p. 51).

Segundo Souza (2004), Lobato mantém a temática original da maioria das fábulas clássicas, mas optou por incluí-las em um universo maior, o *Sítio do Picapau Amarelo*. Além disso, ao transformar os personagens clássicos em animais representativos da cultura brasileira, o autor estimula muito mais a compreensão do leitor e o envolve nesse universo fabuloso da obra. Nesse caso, durante a leitura desses textos, o leitor é estimulado a interagir com a obra, a identificar-se com os comentários das personagens e, por fim, a posicionar-se criticamente frente a tais relatos.

Logo, percebe-se que Lobato não pretendia criar suas próprias fábulas, mas reescrevê-las a seu modo e suas "(...) estratégias para a reescritura das fábulas seriam basicamente três: vesti-las à nacional, escrevê-las em prosa e mexer nas moralidades. Tudo isto, é claro, de modo a direcionar o texto para o público infantil" (SOUZA, 2004, p. 139).

Portanto, a leitura das fábulas na obra de Monteiro Lobato poderá possibilitar ao aluno/leitor uma visão de leitura participativa e mais crítica da realidade, pois a obra, por seu caráter metalinguístico, na qual os personagens discutem os assuntos presentes na narrativa, desperta uma leitura ativa e levam o leitor a adentrar no mundo encantado do *Sítio do Picapau Amarelo* e associá-lo ao mundo real e aos problemas sociais em busca de compreendê-lo um pouco mais ou até mesmo envolver-se como um sujeito modificador da realidade. Por esse motivo, o leitor

deixa de ser um mero observador dos fatos durante a leitura, ou seja, um sujeito passivo e passa a dialogar com o texto.

Segundo Souza (2004), Lobato deixa em segundo plano o caráter pedagógico das fábulas de outros autores, como La Fontaine, ao inseri-las em uma narrativa maior e mais instigadora a criticidade do público leitor. Mesmo produzindo literatura para crianças, não ignora que elas, mais cedo ou mais tarde, tornar-se-ão adultas e enfrentarão o mundo com todas as suas mazelas sociais e suas virtudes. Assim, ao desmistificar a moral imposta, procura orientar as crianças para que estas percebam e entendam o contexto não mais do *Sítio do Picapau Amarelo*, mas o contexto social do qual os textos formam-se e do qual pertence. Dessa forma, a obra fábulas de Monteiro Lobato destinadas às crianças, “acima de tudo, ensina-lhes a não serem receptores passivos, mas, sim, críticos, que avaliam e selecionam o melhor para suas vidas” (SILVA, 2010, p.61).

O diálogo é um dos componentes fundamentais da obra que chama a atenção dos leitores, pois, em *Fábulas de Monteiro Lobato*, há a presença simbólica dos componentes da enunciação correlacionados pelo Círculo de Bakhtin, o locutor e o interlocutor. D. Benta, no papel de locutor, reconta as fábulas a seus netos e aos demais moradores do *sítio do Picapau Amarelo*, os interlocutores. As personagens do Sítio – D. Benta, Emília, Narizinho, Pedrinho, Visconde de Sabugosa, Tia Nastácia – e, indiretamente, os leitores- envolvem-se no diálogo de forma ativa e direta, pois D. Benta, ao contar as fábulas e ao esclarecer os seus significados, conta-as também para o público que é convidando a interagir com a obra e em um processo dialógico. Podemos perceber essa construção dialógica do enredo em toda a narrativa. Nessa perspectiva, essa postura da obra lobatiana pode ser verificada no trecho abaixo quando os personagens discutem a fábula: *O cão e o lobo*.

- Fez muito bem! – berrou Emília. Isso de coleira o diabo queira... Narizinho bateu palmas.
- E não é que ela fez um versinho, vovó? “Isso de coleira, o diabo queira...” Bonito, hein?...
- Bonito e certo – continuou Emília. Eu sou como esse lobo. Ninguém me segura. Ninguém me bota coleira. Ninguém me governa. Ninguém me...
- Chega de “mes”, Emília. Vovó está com cara de querer falar sobre a liberdade.
- Talvez não seja preciso, minha filha. Vocês sabem tão bem o que é liberdade que nunca me lembro de falar disso.
- Nada mais certo, vovó! – gritou Pedrinho. Este seu sítio é o suco da liberdade; e se eu fosse refazer a natureza, igualava o mundo a isto aqui.

Vida boa, vida certa, só no Pícapau Amarelo.
- Pois o segredo, meu filho, é um só: liberdade. Aqui não há coleiras. A grande desgraça do mundo é a coleira. E como há coleiras espalhadas pelo mundo!
(LOBATO, 2010, p. 58)

Silva (2010) sinaliza esse caráter dialógico do livro *Fábulas de Lobato* ao compará-lo ao processo dialógico de Platão e à proposta central de sua obra, um contexto dialético⁷. Pressupomos que a alegoria presente na narrativa nasce em uma perspectiva de liberdade de expressão e de ideia, além disso, como proposta de difusão da leitura crítica e participativa.

Ao associarmos a obra de Lobato às ideias de Platão, pensamos no cerne da teoria do filósofo, o mito ou alegoria da caverna, cujo significado remete à noção de que somos prisioneiros numa “caverna” quando nos tornamos sujeitos passivos e apenas contemplativos da realidade, mas, se caso, conseguíssemos sair de tal prisão poderíamos contemplar a razão. Nota-se que o pensamento de Platão sugere duas realidades, a da submissão e escuridão e da razão e participação no mundo. Nessa perspectiva de mudança de comportamento na realidade, Lobato sugere, por meio de sua obra, a saída da “caverna”, condição de leitor passivo e a chegada à “luz”, condição de leitor ativo.

Segundo Silva (2010), Lobato propõe uma mudança na visão de leitor e de literatura que se tinha na época. A obra é construída a partir de uma ideia de maturidade de leitura e desenvolvimento da criticidade do leitor. Um exemplo dessa organização do enredo é que, depois da leitura das fábulas e discussões pelos moradores do sítio, há uma mudança no nível de conhecimento dos personagens lobatianos que se tornam mais críticos e reflexivos diante da realidade que os rodeia.

(...) em *Fábulas*, as personagens do sítio do Pícapau Amarelo adquiriram conhecimento de vida, desvendaram verdades antigas e souberam transpô-las para o presente do mundo de sua vivência, atingindo, com isso, o propósito educativo da fábula, que se processa duplamente: com as personagens e com os leitores. Estes, desta feita, tomando contato com as duas realidades, a da fábula e a do Sítio do Pícapau Amarelo, sentem a intensidade dos ensinamentos presentes, tanto nas fábulas quanto nos diálogos entabulados pelas personagens do sítio. Desse modo, o leitor apreende aspectos formais peculiares a esse gênero narrativo e,

⁷ A dialética pode ser descrita como a arte do diálogo. Uma discussão na qual há contraposição de ideias, onde uma tese é defendida e contradita logo em seguida; uma espécie de debate. Sendo ao mesmo tempo, uma discussão onde é possível dividir e defender com clareza os conceitos envolvidos. Disponível em: <http://www.infoescola.com/filosofia/dialectica/>

principalmente, é levado a refletir sobre as moralidades e a verificar os seus efeitos no mundo real (SILVA, 2010, p.61)

Há, portanto, uma ampliação dos horizontes social dos personagens que, ao adquirirem experiências reais com a leitura das fábulas, podem dispor de uma consciência mais crítica dos fatos presentes na sociedade. Essas relações de consciência crítica dos sujeitos sociais concretizam-se a partir de um horizonte social envolvido na expressão que orienta os valores construídos na interação. Essa é mais uma habilidade a ser estimulada nos discentes, a possibilidade de uma consciência crítica e reflexiva e não passiva diante da leitura de textos literários.

A temática desenvolvida na narrativa, também, constitui-se numa perspectiva dialógica da linguagem. Nesse sentido, os assuntos das fábulas são discutidos sob o ponto de vista crítico e a participação do leitor. Nesse caso, Souza (2004) e Silva (2010) apresentam os assuntos presentes na obra em temas como: a) liberdade em: *O cão e o lobo*; c) sabedoria em: *O pulo do gato e o galo e a pérola*; d) questões de identidade e de autoconhecimento em: *A rã e o boi*, *A gralha enfeitada com penas de pavão*, *O burro na pele de leão*, *O útil e o belo*, *O corvo e o pavão*, *Pau de dois bicos*, *O velho, o menino e a mulinha*, *A coruja e a águia*, *O ratinho, o gato e o galo*, *O gato vaidoso*, *O orgulhoso*, *As duas panelas*, *O rato da cidade e o rato do campo*, *O jabuti e a peúva* e *As razões do porco*; e) questões de imprevidência em: *O touro e as rãs*, *A rã sábia*, *A pele do urso*, *Mal maior*, *As aves de rapina e os pombos*, *Os dois pombinhos* e *O rato e a rã*; f) temática da morte em: *A morte e o lenhador* e *O sabiá na gaiola*; g) temática da hipocrisia em: *Os dois viajantes na macacolândia*; h) aspectos valorativos como qualidade e quantidade em: *O automóvel e a mosca*; i) covardia ou falta de coragem em: *O pastor e o leão*, *A assembleia dos ratos* e *O carreiro e ao papagaio*; j) inveja em: *O sabiá e o urubu*.

Há uma diversidade de temas que poderão ser explorados pelos alunos e quanto mais se discute tais assuntos mais eles terão consciência dos sentidos presentes nesse gênero e mais proficiente estarão na leitura dessa obra. Além disso, há outros dois tipos de organização dos assuntos, de acordo com Souza (2004). Um possível “conjunto de fábulas que poderíamos chamar de ‘ciclo do burro’”. (...) ‘*Burrice*’, ‘*O burro juiz*’, ‘*O burro na pele de leão*’, ‘*Os dois burrinhos*’, ‘*Os dois ladrões*’, ‘*O cavalo e o burro*’, ‘*O burro sábio*’ e ‘*Tolice de asno*’” (SOUZA, 2004, p.144) e os “que retratam “tipos” humanos: ‘*O reformador do mundo*’, ‘*A menina do*

leite, *'O intrujão*', *'Unha-de-fome*', *'A galinha dos ovos de ouro*', *'O imitador dos animais*', *'Segredo de mulher*' e *'O olho do dono*'" (SOUZA, 2004, p.144).

Há uma diversidade de assuntos veiculados na obra, mas que nem sempre dizem respeito somente à moral das fábulas. Em certas ocasiões, as discussões voltam-se para assuntos, como: literatura: "(...) –Então por que a senhora não diz logo 'qualidade' em vez de 'naipe' e 'igualha'?/ -Para variar, minha filha. Estou contando estas fábulas em estilo literário, e uma das qualidades do estilo literário é a variedade(...)" (LOBATO, 2010, p. 66, gramática:

Mostrengo ou monstrengo, vovó?- quis saber Pedrinho. -Vejo essa palavra escrita de dois jeitos./-Os gramáticos querem que seja mostrengo- coisa de mostrar: mãos o povo acha melhor monstrengo- coisa monstruosa, e vai mudando. Por mais que os gramáticos insistam na forma "mostrengo, o povo diz 'monstrengo'(...)"(LOBATO, 2010, p. 15).

Língua e linguagem, quando Pedrinho e Narizinho quiseram saber o sentido de uma expressão e o emprego de uma palavra que ainda não conheciam ao ouvir a fábula: *Burrice*

- Que é passar a vau?- perguntou Pedrinho./-É uma expressão antiga e muito boa. Que quer dizer 'vadar um rio', passar por dentro da água no lugar mais raso(...)/ - E por que a senhora disse 'redarguiu'? Não pedantismo? - quis saber a menina. (...)/É pedantismo para os que gostam da linguagem mais simplificada possível. E não é pedantismo para os que gostam de falar com grande propriedade de expressão"(LOBATO, 2010, p. 25-26).

As discussões e trocas de experiências voltam-se também para as características da fábula como gênero discursivo em:

"(...)-A fábula diz que não há e as fábulas sabem.../ -São sabidíssimas, sim!- continuou Emília.- E os dos filhos da coruja é a mais sabida de todas. Quem é que andou inventando as fábulas, Dona Benta? Foram os animais mesmos?/ Dona Benta riu-se./- Não Emília. Quem inventou foi o povo e os escritores as foram aperfeiçoando. A sabedoria que há nas fábulas é a mesma sabedoria do povo, adquirida à força de experiências(...)" (LOBATO, 2010, p. 58).

Em outras ocasiões, há explicações práticas da funcionalidade das fábulas para a realidade dos ouvintes e, indiretamente, para ao público leitor. Nesse momento, os moradores do sítio, assim como os leitores, podem compreender o sentido metafórico das fábulas ao relacioná-las seu ao cotidiano. Percebemos essa construção em um dos comentários de Narizinho sobre a fábula *A raposa e as uvas*:

- Que coisa certa, vovó! - exclamou a menina. – Outro dia eu vi esta fábula em carne e osso. A filha do Elias Turco estava sentada à porta da venda. Eu passei no meu vestidinho novo de pintas-cor-de-rosa e ela fez um muxoxo. 'Não gosto de chita cor-de-rosa'. Uma semana depois lá a encontrei toda importante num vestido cor-de-rosa igualzinho ao meu, namorando o filho do Quindó..." (LOBATO, 2010, p. 98).

Além disso, no diálogo dos personagens do sítio, é possível perceber uma caracterização subjetiva do conceito que eles mesmos vão atribuindo às fábulas. Essa caracterização passa a receber um conceito valorativo para os personagens. Segundo Souza (2004, p. 164), no enredo

(...) vai se desenvolvendo uma tendência avaliativa, manifesta em expressões do tipo: "fábula [...] errada" (p.12), "rainha das fábulas" (p.12), "fábula [...] bem boazinha" (p.15), "fábula muito dolorosa" (p.25), "fábula [...] certa" (p.26), "fábula [...] muito pitoresca" (p.27), "esta fábula merece grau dez" (p.37), fábula "muito 'literária'" (p.39), "fábula mais famosa de todas" (p.42), "fábula inútil" (p.52), "fábula indecente" (p.39), entre outras.

Toda a narrativa de Lobato é elaborada a partir de um processo dialógico da linguagem que envolve os personagens do sítio e os leitores. Ao pensarmos em uma possibilidade de leitura crítica e participativa dos alunos/leitores, no contexto escolar, assim como, sua transformação ou desenvolvimento, compartilhamos das mesmas proposições de Silva (2010):

Se as personagens do sítio saem amadurecidas, transformadas pelo que receberam do texto literário, com certeza, o leitor real também sentirá os efeitos de cada fábula lida e discutida. À moda dos integrantes do sítio que colocaram à luz as verdades das fábulas, o leitor também se sentirá instigado a proceder da mesma forma (SILVA, 2010, p.64).

Levado para a sala de aula, a leitura do livro *Fábulas*, de Monteiro Lobato, pode proporcionar um momento de interação do aluno/leitor com o texto, além do desenvolvimento crítico desse discente ao compreender que a leitura é um processo ativo e participativo. Ademais, permite ao aluno assumir-se como coautor dos sentidos, percebendo que sua participação é um ato interativo.

Uma possibilidade é, semelhante à proposta do autor, que os discentes sejam estimulados a reagir diante dos enunciados que terão contato durante a leitura da obra. Com esse objetivo, o docente poderá organizar debates dos textos lidos após cada fábula apresentada pela narradora D. Benta e discutida pelos personagens do sítio.

Silva (2010, p.63) elabora várias formas de se trabalhar com as *Fábulas de Monteiro Lobato* em sala de aula. Nesse sentido, pontuamos uma de suas sugestões:

após a leitura de cada fábula, os ouvintes intervêm com suas opiniões, trazendo a fábula para o cotidiano de cada um, verificando como a verdade contida na fábula se concretiza na atualidade. Com isso, desenvolvemos o exercício democrático da leitura, em que o saber é construído pela junção de vários saberes, que são discutidos, avaliados, aceitos ou rejeitados (...) (SILVA, 2010, p.64).

Além de ser uma grande possibilidade de novas formas de construção do sentido e do desenvolvimento da leitura crítica, o discente será estimulado a demonstrar responsividade diante do discurso do outro na voz do texto ou dos colegas de classe que também participarão da atividade.

Destarte, encerramos o quarto capítulo teórico da nossa pesquisa, em que tratamos das características das fábulas e seus aspectos discursivos, contexto histórico, cultural e social e ressaltamos a leitura das fábulas na obra de Monteiro Lobato como proposta que pode permitir ao aluno/leitor uma visão de leitura participativa e mais crítica da realidade. Após conhecermos especificamente o gênero estudado na pesquisa. No próximo capítulo, nosso objetivo é caracterizar a pesquisa por meio da descrição do percurso metodológico da investigação.

5 METODOLOGIA DA PESQUISA

Neste capítulo, nosso objetivo consiste em traçar o percurso metodológico da investigação por meio de sua caracterização. Inicialmente, especificamos a abordagem metodológica. Em seguida, apresentamos o contexto em que ela foi realizada, os sujeitos envolvidos e a instituição, os materiais que foram coletados para a análise e a forma como a coleta de dados foi feita.

Para embasar a caracterização de nossa investigação, utilizamos os escritos de alguns autores como Lüdke (1986), André (1995), Vasconcelos (2002), Gil (2006), Bortoni-Ricardo (2008) e Ohuschi (2013).

5.1 Tipo de investigação

Esta pesquisa caracteriza-se como pesquisa-ação, qualitativo-interpretativa de caráter etnográfico e de natureza aplicada. Assim, a fim de compreendermos especificamente do que se tratam tais características, descrevemos a seguir suas definições e contribuições à pesquisa.

Vasconcelos (2002) e Gil (2006) descrevem a pesquisa-ação como um tipo de pesquisa qualitativa que possui como objetivo a solução ou transformação de um problema de um grupo que possui participação ativa na pesquisa e comunga dos mesmos objetivos do pesquisador. Acreditamos que as vantagens de se adotar esse tipo de pesquisa, portanto, são de “provocar mudanças no grupo ou nas ações do grupo, na oportunidade que criam ao proporcionar a construção de mais conhecimento a respeito de questões teórico-práticas que permearam o processo da pesquisa” (VASCONCELOS, 2002, p. 289).

A postura dos pesquisadores, para Thiollent (1988 apud GIL 2006), assemelha-se à dialética, pois procura capturar os fenômenos históricos caracterizando-os por meio do contato direto e da relação cooperativa dos sujeitos envolvidos. “Assim, o relacionamento entre o pesquisador e o pesquisado não se dá como mera observação (...)” (GIL, 2006, p. 47) do primeiro sob o segundo, mas ambos têm participação ativa e identificam-se com o procedimento adotado.

Nossa pesquisa caracteriza-se como pesquisa-ação, pois a proposta de intervenção foi desenvolvida na turma da professora efetiva que também era pesquisadora. Assim, tanto a professora da turma quanto os alunos fizeram parte da

aplicação da proposta de intervenção de forma cooperativa e com o objetivo de desenvolver habilidades que pudessem melhorar o desempenho dos discentes e desenvolver métodos eficazes com relação ao trabalho com a leitura em sala de aula. Nesse caso, o problema, as hipóteses, os objetivos e as propostas das atividades foram bem esclarecidas aos participantes que se envolveram na pesquisa em busca de solução e tiveram participação ativa com objetivos comuns aos do pesquisador.

Apesar de as etapas desse tipo de pesquisa serem diversas, há, de acordo com Gil (2006), um consenso entre os pesquisadores que as organizam da seguinte forma: “a) planejamento, coleta de dados, análise, interpretação e redação do relatório”(GIL, 2006, p. 47). Essas etapas, geralmente, são subdivididas em outras mais específicas como:

a) formulação do problema; b) construção de hipóteses ou determinação dos objetivos; c) delineamento da pesquisa; d) operacionalização dos conceitos e variáveis; e) seleção da amostra; f) elaboração dos instrumentos de coleta de dados; g) coleta de dados; h) análise e interpretação dos resultados; i) redação do relatório” (GIL, 2006, p. 47).

Também adotamos todas essas etapas, descritas acima, com objetivo de desenvolver um trabalho organizado e com métodos claros que pudessem direcionar todo o percurso de aplicação de nossa proposta de intervenção.

Quanto à pesquisa qualitativa e às suas contribuições na formação docente, acreditamos, assim como Vasconcelos (2002), que a adoção desse tipo de pesquisa proporciona, ao professor, um saber mais reflexivo e analítico dos dados. Porém, a caracterização da pesquisa qualitativa por si só, de acordo com André (1995), Ludke (1986) e Vasconcelos (2002), pode dar margem para qualquer tipo de pesquisa que não precise de dados quantitativos e isso, segundo Vasconcelos, pode proporcionar

a ambiguidade decorrente da não distinção entre os tipos de pesquisa, bem como da não-distinção das bases políticas, epistemológicas, filosóficas ou metodológicas pode ser prejudicial ao desenvolvimento da abordagem qualitativa, caso qualquer estudo que não use numéricas seja chamado de qualitativo, seja bem ou mal planejado e por decorrência ocorrer o risco de levá-la a um descrédito (VASCONCELOS, 2002, p. 281).

Diante da possibilidade de considerar-se a pesquisa qualitativa, Vasconcelos (2002) aponta as considerações de Erickson (1988) ao sugerir o termo pesquisa

interpretativa como mais pertinente aos estudos científicos. Nessa ocasião, ressaltamos que esse tipo de pesquisa qualitativa ou interpretativa proporciona novos enfoques sobre os fenômenos educacionais, visto que ao investigar os fatos, não mais centrados em dados quantitativos e estatísticos, ou seja, em números, pode-se centrar os estudos na interpretação mais detalhada do problema com foco no percurso e nos sujeitos pesquisados.

Ao direcionar os estudos mais ao processo do que ao produto, esse tipo de investigação científica propõe procedimentos com base em três passos fundamentais. Diante dessa afirmação, Vasconcelos (2002) cita, de acordo com Ludke e André (1986), três passos mais gerais para a atuação do pesquisador:

1) escolhe o local onde efetuará o estudo e estabelece os contatos necessários para a entrada no campo; 2) busca sistematicamente os dados já selecionados por ele como mais importante para compreender e interpretar o fenômeno; 3) empreende a tentativa de encontrar os princípios subjacentes ao fenômeno ou de explicar aquela realidade delimitada. Para cumprir essas etapas ou passos, a estratégia ou técnica empregada na coleta ou construção dos dados recaís sobre as opções: observação sistemática e/ou entrevista e/ou análise documental (VASCONCELOS 2002, p. 283)

Nessa mesma perspectiva, Ohuschi (2006) destaca como possibilidade a terminologia qualitativo-interpretativa e, ao justificar tal escolha, ressalta que o uso desse conceito evita “a conotação de se considerar as pesquisas qualitativas com maior qualidade que as outras” (ERICKSON, 1988 apud OHUSCHI, 2006, p. 44). Além disso, há a vantagem de ser uma pesquisa voltada para os aspectos relativos ao comportamento humano e à sociedade.

Por esses motivos, adotamos o termo qualitativo-interpretativa, visto que essa denominação torna a pesquisa mais clara e objetiva e evitando, assim, possíveis dúvidas da qualidade dos dados pesquisados. Nesse caso, a investigação consistiu da observação das etapas desenvolvidas na pesquisa e de como os sujeitos pesquisados envolveram-se nas atividades. Assim, ao investigarmos a qualidade das propostas e como elas contribuem para desempenho dos discentes, acreditamos que ela proporciona ao professor um saber mais reflexivo e analítico do processo e dos dados da pesquisa.

Outro passo muito importante, nesse tipo de pesquisa, é a análise da coleta dos dados. Nessa etapa, o estudioso analisará os dados a partir de alguns procedimentos:

a) identificação de tendências ou padrões relevantes nas verbalizações dos sujeitos entrevistados ou nos documentos analisados, tendo em vista o objetivo da pesquisa; b) construção de categorias descritivo-interpretativas que deem conta do universo analisado, à luz do instrumento teórico assumido (VASCONCELOS 20002, p. 283)

Bortoni-Ricardo (2008) salienta que, dentre as várias possibilidades de pesquisas qualitativas, interpretativas no contexto escolar, há a pesquisa etnográfica “que faz uso de métodos desenvolvidos na tradição etnográfica, como observação, especialmente para a geração e análise dos dados” (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 38). A etnografia tem suas origens na antropologia e objetiva investigar a cultura dos povos. “Etimologicamente significa ‘descrição cultural’ e englobaria técnicas de coletas de dados sobre os valores, os hábitos, as crenças, as práticas e os comportamentos de um grupo social, e ainda, um relato escrito do emprego dessas técnicas” (VASCONCELOS 20002, p. 284).

No contexto educacional, diferente do contexto social, “o foco central do estudo etnográfico é o processo educativo, e não o produto, a partir da observação do participante, da entrevista intensiva e da análise dos documentos. É a chamada triangulação na coleta de dados (...)” (VASCONCELOS 20002, p. 284). A etnografia não ficou restrita apenas à investigação dos fenômenos sociais. Sua extensão também contribuiu para a educação e, nesse campo de estudo, foi bem aceita. Contudo, há uma diferença de enfoque nessas duas áreas. “Se o foco de interesse dos etnógrafos é a descrição da cultura (práticas, hábitos, crenças, valores, linguagens, significado) de um grupo social, a preocupação central dos estudiosos da educação é com o processo educativo” (ANDRÉ, 1995, p. 28).

Portanto, a etnografia sofreu alterações em sua natureza de aplicação. André (1995) afirma que ela deixa de ser etnografia e caracteriza-se como estudos de cunho etnográfico. Nesse ponto, Vasconcelos (2002) enfatiza que a pesquisa, no contexto escolar, não é etnografia, é pesquisa de cunho etnográfico pelo “(...) fato de a pesquisa etnográfica realizada na escola não seguir estritamente os procedimentos utilizados pelos antropólogos, porque não consideram o entorno social-político-econômico-cultural no estudo do fenômeno (...)” (VASCONCELOS 2002, p. 284).

Nessa perspectiva, o estudo, para ser de caráter etnográfico, é preciso, em primeiro lugar, possuir o uso de “técnicas que tradicionalmente são associadas à

etnografia, ou seja, a observação participante, a entrevista intensiva e a análise de documentos” (ANDRÉ, 1995, p. 28). Vasconcelos (2002) destaca também que a primeira variação da pesquisa de caráter etnográfico se deu no tempo de permanência do pesquisador. Por se tratar da investigação do contexto escolar, não é necessária uma longa permanência do pesquisador em campo. Outro fato que facilita a pesquisa é a categoria de análise dos dados que não precisa ser feita em grande quantidade, mas é essencial que o que for coletado sirva de dados significativos para que o pesquisador possa ser claro e coerente em seus resultados.

Assim como pressupõe a denominação cunho etnográfico, nossa pesquisa também apresentou uma postura de análise do comportamento de um grupo restrito de alunos em um período não muito longo e com poucos dados, mas com dados e permanência suficientes para que possamos fundamentar nossos estudos. Nosso foco de interesse voltou-se, então, para a observação de dados específicos desse grupo e de como os participantes reagem a uma determinada situação (atividades de leitura).

Quanto à natureza da pesquisa, há, segundo Gil (2006), duas possibilidades de classificação através de sua finalidade, podendo ser de natureza pura ou aplicada. A pesquisa de natureza pura tem como objetivo contribuir para o progresso da ciência sem se preocupar com a aplicação do estudo realizado. Já a aplicada volta-se diretamente para a aplicação e para as consequências práticas dos conhecimentos. Nossa investigação classifica-se como pesquisa de natureza aplicada, visto que foi aplicada no contexto educacional com objetivo intervir na forma de ensino por meio da aplicação de uma proposta. Dessa forma, é uma pesquisa que centra suas bases numa perspectiva do processo e de seus efeitos no estudo realizado.

Diante do exposto, ao longo dessa seção, caracterizamos nossa pesquisa como pesquisa-ação, qualitativo-interpretativa de caráter etnográfico e de natureza aplicada, pois, como pesquisadores, envolvemo-nos com os discentes, os pesquisados, em busca de mudanças ou transformação de seu desempenho enquanto leitores no contexto educacional.

Ao adotarmos esse tipo de pesquisa, nossa perspectiva volta-se para o processo, ou seja, para todo percurso no qual os participantes da pesquisa tiveram envolvidos, e não somente para o resultado, isto é, apenas para a etapa final do processo. Nesse caso, visamos intervir no ensino e aprendizagem, por meio da

aplicação de uma proposta de intervenção que pudesse propiciar novas percepções do fenômeno educacional, especialmente, com relação ao trabalho com a leitura, por meio dos gêneros discursivos em busca de formar sujeitos críticos e participativos. Diante disso, buscamos que os discentes desenvolvessem uma visão e um comportamento mais crítico e participativo no contexto social.

Partindo desse esclarecimento sobre o tipo de pesquisa que realizamos, passamos à descrição do contexto no qual a pesquisa foi desenvolvida.

5.2 O contexto da pesquisa

A proposta de intervenção foi desenvolvida no primeiro semestre de 2016. Iniciamos dia 13 de abril de 2016 e encerramos dia 15 de junho de 2016. As atividades foram aplicadas em dez etapas distribuídas em quinze encontros. Adotamos cinco aulas por semana em um total de quarenta e cinco aulas (com carga horária de 45 horas/aula).

Nessa ocasião, participaram da pesquisa 28 alunos com faixa etária de 13 a 16 anos. Esses discentes faziam parte de uma turma do 9º ano (8ª série) cujo perfil socioeconômico, podemos deduzir que, em sua maioria, era de baixa renda, pois a maioria dos alunos era atendida por programas sociais como o Bolsa Família.

Por ser uma pesquisa-ação, a proposta de intervenção foi aplicada na turma da professora pesquisadora que, nesse caso, além de ser professora regente da turma também fazia parte da investigação.

A pesquisa foi realizada em uma escola pública do Município de Belém-PA, localizada no distrito de Icoaraci, no bairro Paracuri II. Essa instituição de ensino atende a alunos do ensino fundamental do 1º ao 9º distribuídos em três turnos, matutino, vespertino e noturno. Nos dois primeiros turnos, a instituição recebe alunos do ensino fundamental do 1º ao 9º ano, já, no terceiro turno, a Educação de Jovens e Adultos (EJA).

A organização do ensino é feita com base na concepção de ciclos e tem como objetivo superar os altos índices de reprovação e fracasso escolar nos anos iniciais e finais de escolarização do regime seriado. Os objetivos enfatizados nessa nova forma de organizar o currículo objetiva dar uma oportunidade mais justa e, de acordo com as capacidades de cada indivíduo, um ser único que possui um desenvolvimento, às vezes, semelhante ou diferente dos demais sujeitos envolvidos

no processo ensino aprendizagem. Diante desses objetivos, os anos iniciais do ensino fundamental são organizados em ciclo I, que corresponde ao 1º, 2º e 3º anos do ensino fundamental e ciclo II, que corresponde ao 4º e 5º anos do ensino fundamental. Os anos finais são ciclo III, que contempla o 6º e o 7º anos do ensino fundamental e ciclo IV, que se refere ao 8º e ao 9º anos do ensino fundamental.

Por estar localizada em área de periferia do município, a escola enfrenta problemas de violência dentro e fora da escola e, constantemente, realiza ações com o objetivo de melhorar esse problema. No entanto, essa dificuldade afeta o desenrolar das atividades pedagógicas, pois tanto professores como alunos precisam estar atentos a problemas de violência a qual são, muitas vezes, submetidos.

A falta de recursos pedagógicos adequados às boas condições de ensino também é mais um problema que dificulta as ações pedagógicas. Dentre esses materiais, a escola não dispõe de multimídia, como computador, data show etc., para que os professores desenvolvam aulas de maneira mais atrativa, muitos alunos não receberam todos os livros didáticos e não há uma cota de cópias para que os professores possam disponibilizar aos discentes e, quando precisam desse material, eles ou os professores ficam responsáveis em providenciá-los.

A estrutura do prédio também pode ser considerada um problema para as condições de ensino. Todas as salas de aula possuem paredes vazadas e todos os ruídos externos chegam até os alunos que, a todo momento, dispersam-se com os acontecimentos que ocorrem fora da sala de aula. Diante dessa situação, os alunos relatam que geralmente não conseguem entender os assuntos discutidos em sala, porque o barulho externo atrapalha. Uma atividade de interação e socialização de opinião entre os discentes é, por exemplo, quase impossível de ser realizada em sala de aula.

Com relação ao nível de comportamento, interesse e participação no ensino e aprendizagem, o perfil dos alunos pode ser descrito da seguinte forma: a) havia, por parte da maioria dos discentes, desmotivação e pouca participação no ensino e aprendizagem; b) uma grande parte dos alunos não concluía ou não realizava as atividades sugeridas mesmo com auxílio do professor; c) poucos alunos concentram-se nas atividades propostas; d) há um grande problema de indisciplina por parte da turma.

Quanto ao acompanhamento individual dos alunos que possuíam mais dificuldade de aprendizagem, ainda não havia, na escola, um apoio mais específico com a finalidade de melhorar o desempenho dos alunos nos estudos, especialmente dos alunos dos anos finais, como era o caso do 9º ano.

Apesar dos problemas e das dificuldades expostas acima, conseguimos concluir todas as etapas da proposta de intervenção e obtivemos resultados positivos. Para evitar o barulho, fizemos algumas atividades na biblioteca da escola e adotamos atividades escritas que orientavam os alunos a acompanhar com mais atenção o passo a passo das questões propostas. Com relação ao nível de interesse e comportamento da turma, dialogamos individualmente com os alunos e durante as atividades incentivávamos os discentes a resolver ou amenizar essas dificuldades.

Após especificarmos o contexto no qual fizemos a investigação, descrevemos, abaixo, como ocorreu a coleta de dados e os materiais que foram usados na pesquisa.

5.3 Elaboração da proposta de intervenção

A proposta de intervenção dessa pesquisa originou-se de uma atividade desenvolvida na disciplina *Texto e Ensino*, sob a responsabilidade da Prof.^a Dr.^a Márcia Cristina Greco Ohuschi, que nos direcionou a organizar um projeto de leitura e escrita com o objetivo de abordar o trabalho com os gêneros discursivos a partir da proposta pedagógica de Lopes-Rossi (2008). Essa disciplina, a qual cursamos, fez parte da grade curricular do Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) da Universidade Federal do Pará (UFPA).

Nesse referido projeto, também era essencial que as atividades de leitura contemplassem as estratégias e compreensão de leitura enfatizadas por Solé (1998). Assim foi feito um primeiro projeto que nos serviu de base para a nossa proposta. Esse projeto contemplava os módulos de leitura, produção textual e divulgação ao público, como propõe Lopes-Rossi (2008), mas, como o nosso foco é a leitura, optamos por aplicar apenas o módulo de leitura. Assim, após essa atividade, desenvolvida na disciplina acima apresentada, acrescentamos outras atividades de leitura e aprimoramos nossa proposta de intervenção.

A maioria dos textos escolhidos, para os estudos em sala de aula, foi selecionada a partir do livro: *Fábulas* de Monteiro Lobato, visto que adotamos essa

obra como motivadora para o trabalho com a leitura e, dentre essas fábulas, escolhemos a fábula: *O julgamento da ovelha* para desenvolver a atividade de leitura final da pesquisa.

Com o objetivo de apresentar de forma sintética as atividades propostas no projeto de leitura que desenvolvemos em sala, elaboramos um quadro com as etapas da pesquisa, as atividades, os principais objetivos a serem alcançados, o número de aulas utilizadas e os dias de aplicação.

Quadro 6: Sistematização das atividades da proposta de intervenção

| Etapas | Atividades propostas | Objetivos | Quantidade de aulas | Datas |
|----------------|---|--|----------------------------|--------------|
| 1 ^a | Apresentação do projeto de leitura. Investigação de conhecimentos prévios sobre o gênero fábula (atividade escrita). Socialização dos conhecimentos prévios dos alunos. | Identificar o que os discentes já sabem sobre o gênero em estudo. Socializar os conhecimentos prévios já adquirido sobre fábulas, opinar sobre informações que não concorde, concordar, reformular, exemplificar e criticar os assuntos apresentados. | 3 aulas | 13-04-16 |
| 2 ^a | Leitura de 2 fábulas: <i>A cigarra e as formigas</i> , de Esopo, <i>A formiga boa</i> e de Monteiro Lobato. (Familiarização dos alunos com o gênero, compreensão de texto). Socialização da atividade escrita. | Conhecer e familiarizar os alunos com o gênero fábula. Compreender a leitura dos textos sugeridos. Socializar impressões e fazer comentário sobre as leituras. Compartilhar posicionamento crítico sobre os textos lidos. Dar opinião, exemplificar, discordar, concordar ou reformular o que fora apresentado nos textos. | 3 aulas | 20-04-16 |
| 3 ^a | Estudo da sócio-história do gênero fábula, principais autores, origem e principais características. (Contexto de produção do gênero fábula). | Identificar o contexto de produção e autores. Adquirir conhecimentos específicos sobre o gênero fábula. | 3 aulas | 27-04-16 |
| 4 ^a | Estudo sobre obra: "Fábulas", de Monteiro Lobato, seu contexto de produção, temática e | Identificar o contexto de produção e autores. Adquirir conhecimentos específicos sobre o | 3 aulas | 04-05-16. |

| | | | | |
|----------------|--|--|---------|----------------------|
| | <p>biografia do autor. Contato com a obra do autor Monteiro Lobato (livro de fábulas na íntegra) Orientação sobre a leitura do livro na íntegra (em casa) e sobre as anotações, em um diário, das reflexões, críticas, avaliações etc. sobre os momentos de leitura que fizeram.</p> | <p>gênero fábula. Familiarizar os alunos com o livro. Observar e analisar os elementos pré-textuais, textuais e sua disposição na obra e reconhecer a função desses elementos para a obra. Conhecer e entender as finalidades da leitura e o passo a passo da atividade que farão extraclasse.</p> | | |
| 5 ^a | <p>Estudo dos temas das fábulas, ideia central e crítica por meio dos implícitos (uso de outros textos que abordem as temáticas discutidas nas fábulas). Dinâmica de identificação de implícitos (atividade de associação da moral de algumas fábulas de Monteiro Lobato ao significado que mais se aproxima do sentido contido nela. Compreensão da crítica implícita nos textos, identificação de fatos sociais por meio dos subentendidos). Localização do tema, ideia central, crítica e opinião das fábulas: <i>A coruja e a águia</i>, <i>A rã e o boi</i>, <i>O egoísmo da onça</i> e <i>A garça velha</i>, de Monteiro Lobato.</p> | <p>Compreender o conteúdo temático das fábulas. Identificar a moral das fábulas e implícitos discursivos relacionando-os a problemas da sociedade. Localizar os implícitos e sua função na construção do sentido do texto.</p> | 5 aulas | 11-05-16 13-05-16 |
| 6 ^a | <p>Trabalhando com provérbios. Dinâmica de identificação de implícitos. Atividade de compreensão da moral das fábulas por meio de estudos provérbios populares. Estudo das fábulas: <i>A coruja e a águia</i> e <i>A rã e o boi</i></p> | <p>Identificar as temáticas das fábulas.</p> | 3 aulas | 18-05-16. |
| 7 ^a | <p>Estudo da estrutura composicional do gênero fábula e seus efeitos de sentidos. Proposta de atividade oral das fábulas: <i>A coruja</i> e <i>a</i></p> | <p>Identificar as características do gênero fábula ao diferenciá-lo de outros gêneros. Localizar os implícitos e sua função na construção</p> | 5 aulas | 20-05-16 23-05-16 |

| | | | | |
|-----|---|---|------------------|-----------------------------------|
| | <i>águia, A rã e o boi, O egoísmo da onça e A garça velha</i> , de Monteiro Lobato. | do sentido do texto. | | |
| 8ª | Estudo do estilo. Análise das escolhas linguísticas e efeitos de sentido do gênero nas fábulas: <i>O homem e a cobra</i> e <i>Pau de Dois Bicos</i> , de Monteiro Lobato. | Compreender o estilo dos textos estudados ao reconhecer que o uso da língua e da gramática contribuem para o sentido do texto. | 5 aulas | 25-05-16 01-06-16 |
| 9ª | Rodas de leitura, em sala de aula, do livro <i>Fábulas</i> , de Monteiro Lobato. Promover discussões sobre as fábulas lidas. Nesse momento, cada aluno iniciará a discussão sobre duas fábulas lidas. | Socializar as leituras. Discutir sobre as leituras feitas anteriormente. Compartilhar impressões sobre os textos lidos. Desenvolver a argumentação e expor pontos de vista e reflexão sobre o livro lido. Socializar impressões e fazer comentário sobre as leituras. Apresentar posicionamento crítico sobre os textos lidos. Dar opinião, exemplificar, discordar, concordar ou reformular o que fora apresentado nos textos. | 8 aulas | 03-06-16. 08-06-16 10-06-16 |
| 10ª | Atividade de motivação – estratégia “antes da leitura”. Atividade de compreensão e interpretação da fábula, <i>O julgamento da ovelha</i> , de Monteiro Lobato. | Compreender e interpretar as questões discursivas do gênero em estudo por meio da identificação de implícitos discursivos. | 3 aulas | 15-06-16 |
| | | | Total: 45 aulas. | Total: 15 encontros. |

Após a descrição da contextualização e da elaboração da pesquisa, apresentamos como ocorreram os encontros e as atividades desenvolvidas em sala de aula.

5.4 Os encontros e as atividades desenvolvidas em sala de aula

Os encontros e as atividades da proposta de intervenção foram desenvolvidos no final do primeiro semestre do ano letivo de 2016 e, por esse motivo, essas atividades foram adotadas como avaliação dos discentes.

Ressaltamos que muitos alunos não se dedicaram e participaram de todas as etapas propostas como se esperava. Muitos foram indisciplinados e não concluíram todas as atividades solicitadas e, em muitos momentos, a aplicação da atividade ficava comprometida, pois era necessário interromper algumas etapas para orientar os discentes quanto a um melhor comportamento e participação nas atividades. Outro problema que podemos destacar foi a falta de estrutura física do local para a realização das atividades.

Objetivamos, no primeiro encontro, em um total de três aulas, estimular a participação dos discentes no projeto e investigar os conhecimentos prévios deles sobre o gênero fábula. Nessa ocasião, foram apresentados os objetivos da pesquisa, a justificativa do projeto, as atividades propostas, os momentos de aplicação, o cronograma e o papel do professor e dos alunos na pesquisa.

Quanto à investigação de conhecimentos prévios dos alunos sobre o gênero fábula, foram desenvolvidas duas atividades, uma escrita e outra oral. Na primeira atividade, os discentes responderam a dezoito perguntas que tinham como objetivo investigar o que eles sabiam sobre as características das fábulas, finalidades, circulação desse gênero no cotidiano e quais eram as experiências dos alunos com as fábulas. Na segunda atividade, os alunos socializaram e discutiram sobre o que sabiam a respeito das fábulas, fazendo uma apreciação crítica das opiniões apresentadas com a mediação do pesquisador.

Quanto à participação e desempenho dos discentes, nessa etapa da pesquisa, podemos sistematizar que:

a) Estavam presentes dezessete alunos que participaram de todas as etapas sugeridas. A adesão da maioria dos alunos, ao projeto, foi imediata ao compreender os objetivos e a justificativa. Porém, alguns alunos recusaram a proposta de leitura do livro fábulas na íntegra como atividade extraclasse.

b) Todos responderam ao questionário rapidamente e afirmaram não saber responder a maioria das questões. Muitos alunos diziam que não sabiam nada sobre fábulas e outros afirmavam que haviam se esquecido do assunto, porque muitos são os assuntos estudados na escola e eles não conseguem reter todo conhecimento desenvolvido na sala de aula. Quanto às experiências capturadas no cotidiano, sobre as fábulas, muitos disseram que hoje o uso desse gênero é raro na comunidade onde vivem e, às vezes, o único contato com o gênero é na escola.

c) As fábulas, para a maioria dos alunos, eram textos curtos nos quais os personagens são animais e que serve para ensinar o bom comportamento especialmente para as crianças, que estão em fase inicial de construção da personalidade. Percebe-se, nos comentários, que os discentes compreendem o gênero como um texto para corrigir os desvios de conduta do indivíduo em sua subjetividade. Diante desse pensamento, o caráter pedagógico do gênero voltado à valorização das virtudes é mais priorizado e a função humanizadora, ou seja, a reflexão das condutas do homem em sociedade do texto fica à parte ou em segundo lugar.

A segunda etapa da proposta de intervenção foi desenvolvida no segundo encontro, em um total de três aulas, e objetivava identificar a proficiência leitora dos discentes diante do gênero fábula. Com essa finalidade, desenvolvemos atividades de leitura prévia, por meio de perguntas orais, que pudessem estimular os discentes a participarem da atividade proposta. Em seguida, foi solicitado aos alunos que lessem duas fábulas de autores distintos (*A cigarra e as formigas*, de Esopo e *A formiga boa*, de Monteiro Lobato) e respondessem a perguntas escritas com o objetivo de apresentar como estava o nível de compreensão e interpretação deles. Em seguida, desenvolvemos atividades de pós leitura que se destinava a averiguar o nível de compreensão dos alunos diante da leitura de fábulas.

Na atividade escrita, identificamos que os alunos tinham dificuldade para compreender o tema, a ideia central das fábulas lidas, a função social, a construção da opinião por meio dos aspectos explícitos e implícitos e, como consequência, não conseguiam posicionar-se criticamente diante da leitura, ao fazer relação dos assuntos presente no texto com o cotidiano.

Durante a socialização das atividades, verificamos que todos os alunos indicavam como tema das fábulas somente as virtudes humanas. Dentre elas, foram citadas, a preguiça, a determinação, irresponsabilidade, solidariedade, maldade, bondade e o amor como aspectos particulares do ser humano sem fazer relação desses comportamentos humanos com as questões sociais. A ideia central presente no texto, valorização ou desvalorização dos artistas, em nenhum momento foi mencionada pelos alunos. Alguns até citaram a questão do trabalho, mas apenas como significado de determinação e dedicação.

Percebemos também que, para os alunos, o sentido da moral está totalmente voltado à noção do ensinamento subjetivo, ou seja, a mudança de comportamento

individual do ser humano. Por esse motivo, todos os alunos não identificaram as questões sociais implícitas nos textos. Nesse caso, o que mais nos chamou a atenção foi que os alunos reconhecem a alegoria do texto, mas sabiam relacioná-lo com o texto discutido em sala. Quando perguntávamos se no texto havia comportamento social, desigualdade social, questões ideológicas, temas de sua importância para a compreensão do texto, eles não conseguiam entender o comando das questões.

Além de não compreender o significado dos fenômenos sociais, eles também não entendiam a alegoria das fábulas e o sentido figurado. Para a maioria, as fábulas eram historinhas que serviam de exemplo para proporcionar um ensinamento. Muitos relatavam que achavam muito fácil compreender as fábulas porque são textos curtos, divertidos e destinados às crianças especialmente porque ensinam o bom comportamento. Percebemos, nos relatos escritos e orais dos alunos, uma visão estigmatizada sobre o gênero discursivo fábula que apontava para um texto desprestigiado e que nada continha quando o assunto é a reflexão do cotidiano e as questões sociais.

Na terceira etapa da pesquisa, organizada em três aulas, estudamos o contexto de produção e principais autores das fábulas com o objetivo de desenvolver nos discentes a compreensão de que a situação imediata de produção da obra, a finalidade do gênero discursivo e do autor contribuem para o processo de compreensão do texto.

Nesse momento, os discentes assistiram a um vídeo que tratava da origem das fábulas, principais autores, importância do gênero para a sociedade, semelhança e diferença entre as fábulas dos principais autores (Fedro, Esopo, La Fontaine e Monteiro Lobato) e objetivos de produção dos textos. Após a exibição do vídeo, os alunos foram estimulados a socializar suas impressões e compreensão a respeito dos assuntos discutidos. Para isso, responderem oralmente a várias perguntas sobre o que eles sabiam sobre a função do contexto de produção e a situação imediata dos textos/enunciados para a compreensão de seus sentidos.

Durante esses momentos, podemos observar que os discentes compreenderam a finalidade do contexto de produção do gênero para a compreensão de seus sentidos e interagiram muito bem durante a socialização dos assuntos discutidos durante a aula.

Na quarta etapa, realizada em três aulas, os discentes puderam estudar o contexto de produção, vida e obra de Monteiro Lobato e o livro *Fábulas* de Lobato, ocasião que tinha como objetivo compreender a importância o contexto de produção da obra, o suporte no qual as fábulas foram publicadas, vida e obras do autor para a leitura do livro.

Nessa atividade, os discentes assistiram a dois vídeos sobre a origem, a vida e a obra de Monteiro Lobato, contexto de produção do livro *Fábulas* e a importância do autor para a sociedade em que viveu. Após a apresentação dos vídeos, foram dados mais esclarecimentos sobre o livro com o objetivo de sintetizar as informações mais importantes apresentadas no vídeo. Nessa ocasião, os discentes, com a orientação da professora, verificaram que a mudança do suporte é responsável pela formação de uma nova função discursiva do gênero, isto é, que as fábulas, quando organizadas no livro, assumem uma nova função textual e discursiva, a de literatura infantil.

Estudamos o livro como uma possibilidade de compreensão das características das fábulas e adotamos as fábulas do livro como exemplo de fábulas advindas do cotidiano, sempre estabelecendo uma relação do texto literário com as fábulas provenientes da sociedade e sua função persuasiva. Por isso, adotamos o nome fábulas e não literatura infantil durante as atividades.

A orientação da leitura do livro também foi feita por meio da entrega de textos que orientaram o passo a passo da atividade. Nesse momento, todos os alunos receberam cópias do livro e um diário de leitura (caderno de anotações) que tinha como objetivo estimular a leitura e capturar as impressões dos alunos ao ler o livro.

Na quinta etapa, foram desenvolvidos estudos sobre as questões sociais, a temática e ideia central e a crítica presente no gênero discursivo fábula com o objetivo de identificar os aspectos sociais implícitos nas entrelinhas.

Nessa atividade, desenvolvida em cinco aulas distribuídas em dois encontros. No primeiro encontro, os alunos receberam três textos informativos com os temas: princípios, valores e virtudes e relações sociais e um artigo de opinião com tema desigualdade social e foram convidados a fazer uma leitura silenciosa com o objetivo de ampliar seus conhecimentos sobre o assunto que seria discutido nas atividades de leitura posteriores com as fábulas.

Após a leitura individual, os alunos leram em voz alta os textos e, ao término de cada texto, socializaram a compreensão e impressão que tiveram. Notamos que

os discentes não compreendiam os assuntos como temas sociais, a crítica aos comportamentos e os implícitos discursivos subentendidos no gênero fábula.

No encontro posterior, foi organizada uma proposta de discussão sobre o significado de tema, ideia central, crítica e opinião. Nessa atividade, nós, professora-pesquisadora, fizemos a leitura da fábula: *A formiga boa e A formiga má*, com o auxílio dos alunos, e identificamos o tema, a ideia central, a crítica e a opinião do texto ao relacionar a situação imediata de produção do texto aos efeitos de sentidos que ela proporciona.

Para a atividade escrita, os alunos foram organizados em equipes e tinham o objetivo de identificar o tema, ideia central, crítica e opinião das fábulas que seriam lidas e, posteriormente, expor a opinião sobre os assuntos presentes nos textos. Nessa atividade, foram lidas as fábulas: *A coruja e águia*, *A rã e o boi*, *O egoísmo da onça e a garça velha* de Monteiro Lobato e responderam a quatro questões. Todas as equipes tinham muitas dúvidas para realizar a atividade solicitada, especialmente para localizar a ideia central e crítica subentendida nas fábulas. Por isso, precisamos intervir, a todo momento, tirando as dúvidas dos alunos.

Ao finalizarem atividade, os alunos discutiram e socializaram as respostas que deram para a atividade a respeito das fábulas, fazendo uma apreciação crítica das discussões e esclarecendo as dificuldades que tiveram ao fazer o exercício. Ao encerrar as atividades, percebeu-se uma melhor compreensão dos alunos acerca dos assuntos estudados.

Na sexta etapa, os discentes estudaram, durante três aulas, a temática das fábulas e suas relações com os provérbios. Nessa ocasião, foram feitas rodas de leitura e discussão dos provérbios populares e suas relações com as fábulas.

Para a atividade de leitura, os alunos receberam um texto com 50 provérbios populares e fizeram uma leitura silenciosa com o objetivo de ampliar seus conhecimentos sobre o assunto que seria discutido nas atividades de leitura com as fábulas. Após a leitura individual, cada aluno leu em voz alta dois provérbios populares e, ao término de cada texto, socializaram a compreensão e impressão que tiveram dos textos. Nesse momento, os alunos eram estimulados a identificar os temas e a função comunicativa dos provérbios populares no cotidiano por meio de exemplos reais de uso desse gênero discursivo.

Os alunos foram organizados em grupos com cinco componentes e leram as fábulas: *A coruja e a águia* e *A rã e o boi* relacionando a moral delas aos provérbios

estudados na atividade anterior. Além da identificação da moral das fábulas, os discentes foram estimulados a reconhecer o tema, a ideia central e a crítica presente nos textos.

Na sétima etapa da pesquisa, organizada em cinco aulas, houve o estudo da estrutura composicional do gênero fábula e os efeitos de sentido desses componentes para a compreensão dos implícitos discursivos do gênero por meio de leitura silenciosa, socialização e discussão da leitura com objetivo de desenvolver o conhecimento prévio dos alunos sobre a estrutura composicional das fábulas.

Nessa atividade, os alunos receberam um texto que tratava da estrutura composicional do gênero fábula como título, característica do texto narrativo- enredo e organização da trama (situação inicial, conflito, clímax, desfecho), personagem, tempo, espaço e fizeram uma leitura silenciosa com o objetivo de ampliar seus conhecimentos sobre o assunto que seria discutido nas atividades posteriores de leitura com as fábulas.

Após a leitura e estudo das características das fábulas, nós, professora-pesquisadora, com a participação da turma, identificamos na fábula: *O egoísmo da onça* de Monteiro Lobato a função e os efeitos de sentido que essas estruturas proporcionam no texto. Nesse caso, os alunos foram estimulados a reconhecer as estratégias argumentativas organizadas por meio dos elementos narrativos e sua função discursiva para o objetivo do gênero em estudo.

Em seguida, os discentes, organizados em cinco equipes, leram, no livro *Fábulas de Monteiro Lobato*, as fábulas: *A coruja e águia*, *A rã e o boi*, *O egoísmo da onça e a garça velha*, estudadas no encontro anterior, com o objetivo de identificar a estrutura composicional do gênero e seus efeitos de sentidos com relação à organização do tema, ideia central e crítica como elemento persuasivo do texto. Após a identificação, cada equipe socializou os conhecimentos desenvolvidos na atividade.

Na oitava etapa, realizamos, em um período de cinco aulas, o estudo do estilo do gênero fábula e os efeitos de sentido desses componentes para a compreensão dos implícitos discursivos do gênero. Iniciamos esse momento com um estudo e discussão sobre as escolhas linguísticas das fábulas “O homem e a cobra” e “Pau de Dois Bicos” de Monteiro Lobato. Para essa atividade a professora projetou, no quadro branco, as fábulas e, com o auxílio dos discentes, desenvolveu uma leitura participativa de compreensão dos aspectos linguísticos.

Inicialmente os discentes leram individualmente as fábulas com o objetivo de compreender o tema, a ideia central e os recursos persuasivos, como a crítica a comportamentos sociais. Após os questionamentos mais gerais do texto, com o auxílio da professora, eles analisaram a organização textual e os elementos linguísticos das fábulas estudadas e expuseram suas impressões.

Na fábula “O homem e a cobra”, foram analisadas os seguintes assuntos: a) as palavras ou expressões que proporcionam a continuidade da história, tais como as que caracterizam e se referem ao lugar e momento no qual a história se desenvolve, aos personagens da história e ao desenrolar das ações; b) as figuras de linguagem metáfora, eufemismo e personificação; c) uso do presente do indicativo como recurso de atualidade dos assuntos discutidos na moral das fábulas; d) fusão entre uma linguagem simples e rebuscada com uso de palavras do cotidiano do leitor e vocábulos mais antigos;

Posteriormente foi estudada na fábula “Pau de Dois Bicos”: a) os personagens típicos de fábulas ao reconhecer o recurso da personificação e o sentido metafórico do gênero; b) o sentido figurado dos elementos estilísticos das fábulas e seus efeitos de sentido; c) a progressão temática e continuidade do texto por meio do processo de referenciação e retomada anafóricas e catafóricas (manutenção); d) a substituição de palavras ou expressões garantem a informatividade do texto e a ampliação vocabular.

A compreensão do sentido do texto, por meio de seus aspectos estilísticos, não foi tão fácil. Em todos os momentos, era necessário explicar com mais exemplos as questões que eram tratadas, para isso, usávamos o quadro branco para destacar as dificuldades dos alunos, e, em seguida, eles copiavam essas informações.

Na nona etapa, desenvolvida em oito aulas, houve a leitura compartilhada do livro “Fábulas” de Monteiro Lobato cujo objetivo era estimular a socialização das leituras feitas em casa e as que seriam feitas em sala de aula. Com essa finalidade, organizamos rodas de leitura do livro e promovemos discussões sobre as fábulas lidas. Nesse momento, alguns alunos apresentaram os registros feitos no diário de leitura. Do total de vinte e oito alunos, apenas dezesseis leram todo o livro e fizeram os registros no diário. Os demais alunos, porém, não leram o livro ou leram apenas algumas páginas.

Durante as rodas de leitura, cada aluno ficou responsável de ler uma fábula do livro e iniciar as discussões. Após a leitura de cada fábula a maior parte dos

alunos contribuía com suas opiniões e, com o objetivo de avançar na leitura do livro, foram lidas somente as fábulas que não fizeram parte das atividades desenvolvidas ao longo do projeto.

Dentre elas, foram lidas, nas três primeiras aulas, as fábulas: “A rã e o boi”, “O reformador o mundo”, “A gralha enfeitada com penas de pavão”, “O velho, o menino e a mulinha e o “O pastor e o leão”. Nas duas aulas seguintes, lemos, “Burrice”, “O julgamento da ovelha”, “O burro juiz”, “O touro e as rãs” e a “A assembleia dos ratos”. Para encerrar os momentos de leitura em grupo, nas três aulas finais, lemos “A morte e o lenhador”, “O útil e o belo”, “As aves de rapina e os pombos”, “O burro na pele de leão”.

A leitura do livro na íntegra não foi concluída, em sala de aula, porém, os alunos que leram o livro, em casa, apresentaram as leituras que fizeram das fábulas e seus relatos escritos no diário de leitura. Dessa forma, todos tiveram contato com todas as fábulas do livro. Do total de vinte oito alunos, dezesseis, socializaram suas experiências prévias com o texto e puderam discutir as temáticas expostas nas demais fábulas. Percebemos uma desenvoltura dos alunos que expuseram suas ideias e de alguns discentes que ora concordavam, ora discordavam do que era apresentado.

As vantagens da leitura prévia do livro *Fábulas*, como atividade extraclasse, podem ser pontuadas da seguinte forma:

- a) houve um maior interesse, nas atividades, dos alunos que fizeram a leitura das fábulas e registraram suas impressões, em casa, do que os que não fizeram;
- b) os alunos que fizeram a leitura prévia do livro lideravam as discussões tanto nas rodas de leitura e socialização, quanto nos trabalhos feitos em grupo;
- c) os discentes usavam as fábulas como exemplos e argumentos durante as trocas de experiências. Nesses momentos, narravam as fábulas que poderiam explicar um tipo de comportamento social ou tema, citavam as falas dos personagens do Sítio do Picapau Amarelo para ratificar seus pontos de vista, questionavam a falta de explicação dos temas, em algumas fábulas, quando Monteiro Lobato destaca outros assuntos como literatura e Língua Portuguesa, por exemplo, revelando posicionamento crítico diante da leitura;

- d) os educandos citavam experiências das leituras feitas em casa e da participação das famílias e destacavam os aspectos positivos desses momentos para eles, como apoio dos pais para a compreensão dos temas e o envolvimento de irmãos, sobrinhos e primos nas leituras, já que eram feitas todos os dias;
- e) maior entrosamento dos alunos com a professora-pesquisadora tanto em sala de aula quanto fora de sala de aula em busca de explicações para a compreensão das leituras que estavam fazendo. Além dos relatos de todos os momentos agradáveis que estavam realizando com a leitura do livro;
- f) a leitura passou a ser um hábito para esse alunos, pois ultrapassou o contexto da sala de aula e atingiu algumas famílias e os amigos de vários alunos;
- g) muitos enfatizaram que a leitura fez mais sentido para eles, porque houve um contato individual, extraclasse, e compartilhado, em sala de aula, com a orientação do professor e trocas de experiências de todos e que esses momentos possibilitam uma maior compreensão dos textos.

Na décima etapa, realizada em três aulas, os discentes participaram da atividade leitura, compreensão e interpretação do gênero discursivo fábula, por meio da escrita, com a finalidade de desenvolver a habilidade de criticar, contrariar, concordar, emitir opinião, reformular e dar respostas ao perceber os implícitos textuais e discursivos presente no gênero fábula.

Inicialmente, realizamos estratégias de leitura que estimulassem a verificação de hipóteses por meio da motivação e da ativação dos conhecimentos prévios dos alunos. Com esta atividade, pretendíamos investigar as inferências que os alunos pudessem fazer antes de ler o texto. Para isso, solicitamos que os alunos respondessem oralmente a várias perguntas sobre o título e o tema da fábula que seria lida. Após a pré-leitura, iniciamos a leitura silenciosa da fábula: *O julgamento da ovelha*, de Monteiro Lobato, e os alunos responderam, de forma escrita, as perguntas propostas na atividade. A maioria apresentou autonomia para responder tanto as questões orais da leitura prévia quanto da atividade escrita, pois os discentes não fizeram pergunta sobre as questões sugeridas na atividade. Todos receberam a atividade e responderam no tempo previsto, num total de três aulas.

5.5 Metodologia de coleta de dados e materiais para análise

Com o objetivo de investigarmos as ações do contexto escolar no qual atuamos, lançamos mão de um projeto que nos serviu de orientação ao longo das atividades, pois acreditamos que a organização do conhecimento auxilia a possibilidade de um estudo mais significativo e mais envolvente dos sujeitos participantes de uma pesquisa.

Nessa perspectiva, primeiramente, é importante saber que projeto, no contexto da educação, é uma organização didática que “tem um objetivo compartilhado por todos os envolvidos, que se expressa em um produto final em função do qual todos trabalham e que terá, necessariamente, destinação, divulgação e circulação social” (BRASIL, 1998, p.87-88) na escola ou fora dela.

Diante disso, a coleta de dados da pesquisa foi realizada ao longo da aplicação da proposta de intervenção, a partir de uma atividade escrita do gênero fábula. As etapas de aplicação não foram descartadas, pois ressaltamos que todo o processo é fundamental para o resultado final. Por isso, apresentamos, de forma sintética, a participação dos discentes em todas as etapas da pesquisa. Para isso, utilizamos gravação eletrônica em vídeo e áudio e anotações em diário de campo para a descrição das atividades desenvolvidas na proposta de intervenção.

Segundo Bortoni-Ricardo (2008), a utilização desses instrumentos de coleta proporciona uma organização dos dados a serem analisados. Corroboramos Bortoni-Ricardo (2008) ao afirmar que esses instrumentos auxiliam a prática de reescrita dos momentos de investigação, além de contribuir para a reflexão, além disso, possibilita a percepção mais detalhada dos elementos que o pesquisador não percebe ao longo da atividade desenvolvida. Nesse caso, a “gravação eletrônica em vídeo ou áudio tem uma grande vantagem na coleta de dados porque permite ao observador ‘revisitar’ os dados muitas vezes para tirar dúvidas e refinar a teoria que está construindo (...)” (BORTONI-RICARDO; PEREIRA, 2008, p. 62).

Os dados a serem coletados, de acordo com Bortoni-Ricardo (2008), “(...) podem ser de diversas naturezas, como notas de campo, comentário de entrevista, documentos recolhidos no local e gravações eletrônicas” (BORTONI-RICARDO; PEREIRA, 2008, p. 158). Dentre eles, utilizamos notas de campo do pesquisador e documentos recolhidos no local (as atividades de leitura e escrita produzidas pelos

discentes) e gravações eletrônicas de todos os encontros entre os participantes da pesquisa.

Para coletar os dados de nossa investigação, elaboramos uma proposta de intervenção pautada na metodologia de Lopes-Rossi (2008), exposta, na íntegra, no Capítulo 6. Dessa forma, a organização didática desta pesquisa contém os seguintes passos metodológicos:

- a) Elaboração de uma proposta de intervenção pedagógica, pautada na metodologia de projetos de leitura de Lopes-Rossi (2008);
- b) Aplicação da proposta de intervenção em uma turma do 9º ano;
- c) Coleta de uma atividade escrita de leitura do gênero fábula realizada durante a aplicação da proposta;
- d) Seleção do corpus da pesquisa;
- e) Análise da responsividade na atividade selecionada.

Posterior ao esclarecimento de como foi desenvolvida a proposta e os materiais que foram usados, elencamos, na próxima seção, o que foi analisado.

5.6 Constituição do corpus e categorias de análise

Como posto, em busca de investigarmos o nível de responsividade dos discentes, utilizamos uma atividade escrita e escolhemos apenas dez alunos, para realizar a análise de responsividade. Para esse momento, escolhemos os alunos que frequentaram todas as aulas e que realizaram todas as atividades sugeridas na proposta de intervenção. Na análise, escrevemos, por meio de comentários e tabelas, o desempenho dos discentes a partir das atividades propostas. Nesse caso, pontuamos quais questões despertam mais o nível de responsividade dos alunos e quais responsabilidades foram observadas. Para isso, fizemos comparações dos resultados alcançados pelos participantes.

No módulo de leitura, elaboramos uma atividade com o objetivo de estimular a responsividade ativa dos discentes. Nela, foram organizadas questões de leitura prévia, leitura propriamente dita e pós leitura baseadas no contexto de produção, nas características gerais, no conteúdo temático, no estilo e na construção composicional do gênero em estudo. Sempre com o intuito de estimular a leitura crítica dos alunos por meio de estratégias de retomadas do texto e de localização dos implícitos. Para isso, organizamos questões que envolvessem a motivação,

estimulação de conhecimentos prévios e avaliação do que se compreendeu durante a leitura.

Para tanto, utilizamos como material de análise às respostas escritas dos discentes sobre a fábula *O julgamento da ovelha* de Monteiro Lobato. Durante análise desse material, foram especificados os principais aspectos do desempenho dos discentes com relação ao nível de responsividade demonstrado. Com esse objetivo, organizamos categorias de análise que nos serviu de apoio para avaliar os textos/enunciados dos alunos.

Nessas categorias de análise, descrevemos os objetivos das questões propostas, qual nível de responsividade que o aluno alcançou ao ler os textos/enunciados e o que precisaria compreender para ampliar seu conhecimento e tornar-se um leitor crítico.

Nas análises, verificamos se os alunos:

- 1- conseguiram localizar a ideia central das fábulas e se posicionaram criticamente diante do sentido do texto;
- 2- localizaram os argumentos implícitos e deram sua opinião a respeito deles;
- 3- identificaram os papéis sociais representados pelos personagens das fábulas e fizeram críticas sobre essas atitudes;
- 4- compreenderam as questões propostas e se posicionaram criticamente a respeito delas.

Ainda nas análises observamos:

- 1- se as questões propostas estimulam a responsividade ativa dos discentes
- 2- que inferências os discentes usam e precisariam usar para compreender e interpretar as questões sugeridas;

Para a análise e descrição dos níveis de responsividade dos discentes, baseamo-nos nas categorias e níveis de responsividade expandidas por Ohuschi (2013) a partir de Menegassi (2008) e Bakhtin (2003) disponíveis no Capítulo 2, conforme quadro 3.

Após descrevermos todas as etapas de aplicação e produção da pesquisa, apresentamos no próximo capítulo a proposta de intervenção da pesquisa com os objetivos de cada atividade e passos metodológicos. Nesse sentido, descrevemos todas as etapas de aplicação das atividades sugeridas para o trabalho com o gênero discursivo fábula e a leitura crítica na escola,

6 A PROPOSTA DE INTERVENÇÃO

Nossa proposta de intervenção foi desenvolvida por meio do módulo de leitura no qual as atividades contemplam as teorias de Bakhtin (2003) no que diz respeito aos gêneros dos discursos e do direcionamento dos autores que transpuseram suas teorias para as propostas didáticas. Etapas estas voltadas ao contexto de produção, às características gerais, ao conteúdo temático, ao estilo e à construção composicional, além da interpretação e compreensão das fábulas.

A proposta foi subdivida em dez etapas, distribuídas em quinze encontros, no período de dois meses e cinco dias. Essas atividades voltam-se à participação dos discentes que tiveram a oportunidade dar seu ponto de vista sobre as atividades desenvolvidas. Em seguida, socializar esses conhecimentos com os demais colegas de sala de aula.

Com o objetivo de organizar uma atividade que contemplasse a leitura proficiente do gênero fábula, descrevemos, abaixo, todas etapas da proposta de intervenção.

6.1 Apresentação do projeto

Antes de iniciarmos as atividades do módulo de leitura, é necessário familiarizar os educandos com o projeto. Com essa finalidade, iremos⁸ expor os objetivos do trabalho, os benefícios pedagógicos que a atividade pode proporcionar aos discentes e qual o papel deles e do professor no trabalho. Dessa forma, os alunos conhecerão todas as etapas do projeto, objetivos e tempo de aplicação.

6.2 Módulo de leitura

No módulo de leitura, serão organizadas questões de compreensão e interpretação de texto, de leitura prévia, leitura propriamente dita e pós leitura baseadas no contexto de produção, nas características gerais, no conteúdo

⁸ A proposta de intervenção foi elaborada em ocasião anterior à escrita da Dissertação e, por ser uma sugestão de aplicação adotada por nós, mantivemos os verbos no futuro, exatamente como consta na proposta utilizada em sala de aula.

temático, no estilo e na construção composicional do gênero em estudo. Sempre com o intuito de estimular a leitura crítica dos alunos. Para isso, organizaremos questões que envolvam a motivação, estimulação de conhecimentos prévios e avaliação do que se compreendeu durante a leitura.

1ª ETAPA:

Investigação de conhecimento prévio

a) Conteúdo: investigação de conhecimento prévio sobre o gênero fábula.

b) Objetivo geral: Investigar o conhecimento prévio dos discentes sobre as características gerais do gênero fábula.

c) Objetivos específicos:

- Identificar as características do gênero fábula e sua função comunicativa;
- Reconhecer o contexto de produção do gênero fábula;
- Compreender o assunto discutido no gênero discursivo fábula como captura dos fenômenos sociais;
- Identificar a crítica aos problemas e comportamentos sociais.

1. Proposta de atividade escrita com o objetivo de investigar os conhecimentos prévios dos discentes a respeito do gênero discursivo fábula

Após a apresentação do projeto, iniciaremos o levantamento de conhecimentos prévios dos alunos sobre o gênero em estudo, por meio de perguntas que avaliem o quanto eles sabem desse gênero. Com essa finalidade, eles responderão por escrito⁹ às questões abaixo:

1 - O que você sabe sobre fábulas?

2 - Você já leu alguma fábula? Qual? Onde você costuma ver ou ouvir fábulas?

⁹ Optamos fazer por escrito algumas atividades da proposta intervenção, pois elas servirão para que o aluno possa apresentar como se dá o seu desempenho individual, uma vez que, oralmente, a maioria dos alunos apoia-se na opinião do outro e às vezes, não emite realmente o que sabe, ou seja, espera o outro dizer o que pensa para depois organizar o seu dizer. Dessa forma, ficaria difícil saber o que cada aluno pensa sobre as questões. Além desse motivo, destacamos outras interferências, como o barulho externo e a falta de comportamento de alguns alunos que também poderá comprometer a verificação do conhecimento prévio dos discentes. Com a atividade escrita os discentes têm um momento particular para refletir sobre o que vai dizer.

3- A fábula que você leu era de qual autor? Vocês conhecem outros autores de fábulas?

4 - Qual era o tema (o assunto discutido na fábula) apresentado na fábula?

5 - Foi difícil compreender o tema da fábula que você leu? Por quê?

6- Havia alguma crítica social? Qual? Explique

7 - Ao ler a fábula, você concordou ou discordou do assunto discutido?

Explique por que.

8- Havia semelhança da fábula que você leu com alguma situação que já vivenciou e conhece? Comente.

9 - Na fábula, havia personagem? O que eles representavam?

10 - Na fábula, havia algum conflito que seria resolvido? O que poderia simbolizar esse conflito para o sentido do texto?

2. Proposta de atividades orais com objetivo de estimular a socialização das respostas da atividade escrita

Nessa atividade, a intenção é fazer os alunos perceberem que é importante executarmos uma análise prévia do quanto sabemos sobre o gênero em estudo e, a partir da observação do que eles sabem ou não, podermos iniciar o trabalho com o gênero.

Os alunos discutirão e socializarão sobre o que sabem a respeito das fábulas, fazendo uma apreciação crítica das discussões, instaurando uma troca informações em sala entre eles com a mediação da professora-pesquisadora. Nesse momento, é importante que eles esclareçam oralmente o porquê das respostas durante a socialização da atividade.

2ª ETAPA:

Investigação da proficiência leitora dos discentes

a) Conteúdo: Prática de leitura de fábulas e investigação do nível de leitura proficiente dos discentes sobre o gênero em estudo.

b) Objetivo geral: Identificar a capacidade de proficiência na leitura do gênero fábula assim como a habilidade de uma leitura crítica e reflexiva.

c) Objetivos específicos:

- Estabelecer relações entre textos e seus conhecimentos prévios em busca de compreender os textos em estudo.
- Reconhecer o contexto de produção e a função social das fábulas;
- Analisar e identificar semelhanças e diferenças as fábulas sugeridas;
- Observar os aspectos explícitos e implícitos que determinam o tema e a construção da opinião nas fábulas;
- Reconhecer a crítica dos textos, bem como suas finalidades;
- Posicionar-se criticamente diante da leitura das fábulas ao fazer relação dos assuntos presente no texto com o cotidiano.

1. Proposta de atividades orais com objetivo de ativação de conhecimento prévio dos discentes sobre os textos

Antes da leitura propriamente dita, é necessário familiarizar os discentes com o texto que será lido. Com essa finalidade, desenvolveremos atividades de leitura prévia, por meio de perguntas orais, que possam estimular os discentes a participarem da atividade. Para isso, faremos, aos discentes, as perguntas a seguir:

Observem os títulos dos textos que vocês irão ler: *A cigarra e as formigas*, de Esopo, e *A formiga boa* de Monteiro Lobato.

- Ao ler o título dos textos, é possível identificar a qual gênero eles pertencem?
- Que assunto pode ser tratado em textos com esses títulos?
- O que sabem sobre o sentido das palavras formiga e cigarra?
- O que você sabe sobre os autores desses textos?

2. Proposta de atividade escrita com o objetivo de investigar a proficiência leitora dos discentes sobre do gênero discursivo fábula

Primeiramente, é importante orientar como os discentes poderão organizar as respostas da atividade por meio da retomada das perguntas. Esse momento tem

como objetivo evitar que os discentes elaborem respostas descontextualizadas, respondendo apenas “sim” ou “não”, ou, ainda, iniciando a partir de uma justificativa, sem retomar o que lhe fora perguntado. Para isso, o professor poderá escrever no quadro algumas questões da primeira atividade e, juntamente com os alunos, construir a melhor forma de elaborar as respostas contextualizadas.

Em seguida, solicitaremos aos alunos, individualmente, que leiam duas fábulas de autores distintos (*Esopo, A cigarra e as formigas* e *Monteiro Lobato, A formiga boa*) e que levante hipóteses sobre o título dos textos. Nessa atividade, os discentes responderão a perguntas escritas com o objetivo de apresentar como está o nível de compreensão e interpretação deles, por esse motivo adotaremos essa atividade escrita de forma individual e depois em grupo.

Quadro 7: Texto- A Cigarra e as formigas

| A Cigarra e as formigas | Autor: Esopo |
|---|--------------|
| <p>Num belo dia de inverno, as formigas estavam tendo o maior trabalho para suas reservas de trigo. Depois de uma chuvarada, os grãos tinham ficado completamente molhados. De repente aparece a cigarra:</p> <p>__Por favor, formiguinhas, me deem um pouco de trigo! Estou com uma fome danada, acho que vou morrer.</p> <p>As formigas pararam de trabalhar, coisa que era contra os princípios delas, perguntaram:</p> <p>_Mas por quê? O que você fez durante o verão? Por acaso não se lembrou de guardar comida para o inverno?</p> <p>__Para falar a verdade, não tive tempo – respondeu a cigarra – Passei o verão cantando!</p> <p>_ Bom...Se você passou o verão cantando, que tal passar o inverno dançando? – Disseram as formigas e voltaram para o trabalho dando risada.</p> <p>Moral da História: Os preguiçosos colhem o que merecem.</p> | |

Fonte: <<http://pensador.uol.com.br/frase/Njg2MDA/>>

Quadro 8: Texto – A formiga boa

| A formiga boa | Autor: Monteiro Lobato |
|---|------------------------|
| <p>Houve uma jovem cigarra que tinha o costume de chiar ao pé dum formigueiro. Só parava quando cansadinha; e seu divertimento então era observar as formigas na eterna faina de abastecer as tulhas. Mas o bom tempo afinal passou e vieram as chuvas. Os animais todos, arrepiados, passavam o dia cochilando nas tocas. A pobre cigarra, sem abrigo em seu galhinho seco e metida em grandes apuros, deliberou socorrer-se de alguém.</p> <p>Manquitolando, com uma asa a arrastar, lá se dirigiu para o formigueiro. Bateu – tique, tique, tique... tique...</p> <p>Aparece uma formiga, friorenta, embrulhada num xalinho de paina.</p> <p>– Que quer? – perguntou, examinando a triste mendiga suja de lama e a tossir.</p> <p>– Venho em busca de um agasalho. O mau tempo não cessa e eu...</p> <p>A formiga olhou-a de alto a baixo.</p> <p>– E o que fez durante o bom tempo, que não construiu sua casa?</p> <p>A pobre cigarra, toda tremendo, respondeu depois de um acesso de tosse:</p> <p>– Eu cantava, bem sabe...</p> <p>– Ah! ... exclamou a formiga recordando-se. Era você então quem cantava nessa árvore enquanto nós labutávamos para encher as tulhas?</p> <p>– Isso mesmo, era eu...</p> <p>– Pois entre, amiguinha! Nunca poderemos esquecer as boas horas que sua cantoria nos proporcionou. Aquele chiado nos distraía e aliviava o trabalho. Dizíamos sempre: que felicidade ter como vizinha tão gentil cantora! Entre, amiga, que aqui terá cama e mesa durante todo o mau tempo.</p> <p>A cigarra entrou, sarou da tosse e voltou a ser a alegre cantora dos dias de sol.</p> <p>(...)</p> | |

Fonte: LOBATO, Monteiro. Fábulas. 2 ed. São Paulo: Globo Livros, 2010

- 1) O que há de interessante nos textos?
- 2) Com relação ao assunto discutido, o que eles têm em comum e o que há de diferente?
- 3) Os textos que você leu são fábulas e são produzidas a partir de um objetivo social. Para que eles servem, ou seja, qual é a sua finalidade?
- 4) Os personagens representam alguns comportamentos sociais? Quais? Que atitudes e comportamentos sociais são criticados? Explique.
- 5) Nas fábulas, geralmente há o destaque a oposição de comportamentos. As qualidades de um personagem são valorizadas enquanto que as qualidades do outro personagem são desvalorizadas. Explique como isso acontece em cada fábula.

- 6) Em alguns textos, a moral está escrita em outros textos não é possível percebê-la. Você concorda com a moral das fábulas que você leu? Por quê? Faça um comentário.
- 7) Qual é a ideia central dos textos?
- 8) Qual é o tema abordado nos textos? Esses assuntos são atuais? É importante discutirmos sobre esses temas? Explique.
- 9) Comente sobre um fato do cotidiano que possa exemplificar o assunto discutido nos textos:
 - a) “A cigarra e as formigas”, de Esopo;
 - b) “A formiga boa”, de Monteiro Lobato.
- 10) Qual é a crítica apresentada em cada fábula? Comente fazendo relação com fatos do cotidiano.

3. Proposta de atividades orais com objetivo de estimular os discentes a socializarem as respostas da atividade escrita

Nesta etapa, desenvolveremos atividades de pós-leitura, na quais os alunos discutirão e socializarão as respostas que deram para a atividade a respeito das fábulas, fazendo uma apreciação crítica das discussões e esclarecendo as dificuldades que tiveram ao fazer o exercício.

Essa atividade de leitura proporcionará aos alunos um maior domínio do gênero em estudo, por isso, é importante que eles esclareçam o porquê das respostas durante a socialização.

3ª ETAPA:

Contexto de produção e principais autores de fábulas

- a) Conteúdo:** Estudo sobre contexto de produção e principais autores de fábulas.
- b) Objetivo geral:** Identificar a função do contexto de produção e finalidade do gênero discursivo e do autor para o processo de compreensão do texto.
- c) Objetivos específicos:**
 - compreender que a origem das fábulas, principais autores e a importância do gênero para a sociedade, contribuem para o processo de produção do gênero fábula.

- Identificar semelhanças e diferenças entre as fábulas dos principais autores e o que provoca essas mudanças.
- Identificar a importância de quem produziu as fábulas e por que ela foi produzida.
- Reconhecer o momento histórico em que os textos foram produzidos e a função deles para a compreensão dos textos.
- Reconhecer a importância do público a quem o texto destina-se como elemento base para sua produção e compreensão de seus efeitos de sentido.

1. Proposta de atividades orais com objetivo de ativar conhecimento prévio dos alunos

Nesse momento, faremos uma conversa dirigida com os alunos sobre as questões abaixo:

- Ao ler um texto, você considera importante saber quem o produziu e por que ele foi produzido?
- Você acha importante conhecer o momento histórico em que os textos foram produzidos e a função deles para a compreensão dos textos?
- Será que o momento em que o autor viveu contribui para a produção dos textos?
- Sempre escrevemos algo para alguém ou para um grupo de pessoas. É importante saber o público a quem o texto destina-se?

Nesse momento, nós, professora-pesquisadora, explicaremos que é muito importante ter, pelo menos, o mínimo de conhecimento do contexto de produção de um texto, sabendo a origem do gênero a que ele pertence, sua finalidade, a função social de seu autor, porque é por meio dessas informações que, muitas vezes, desvendamos algumas informações que ficam subentendidas no texto.

2. Sessão de vídeos sobre o contexto de produção das fábulas, origem e principais autores

Nesta etapa, os discentes são convidados a assistirem a um vídeo (com duração de 12 minutos e 20 segundos) sobre a origem das fábulas, principais autores, importância do gênero para a sociedade, semelhança e diferença entre as fábulas dos principais autores - Fedro, Esopo, La Fontaine e Monteiro Lobato e objetivos de produção dos textos. (Vídeo disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=maBuSI1fGbM>> Acesso em mai de 2016.

Para auxiliar no momento de conversa sobre o vídeo, elaboramos as seguintes questões:

- Os vídeos assistidos lhe ajudam, de alguma forma, a compreender a função social e os motivos de produção do gênero fábula?
- Qual é a finalidade do gênero fábula para a comunicação humana?
- O que lhes chamou a atenção nesses vídeos?
- O que você aprendeu sobre as fábulas e seu contexto de produção?
- A origem das fábulas, principais autores e a importância do gênero para a sociedade contribuem para o processo de compreensão do gênero fábula? Por quê?
- Por que há semelhança e diferença entre as fábulas dos principais autores? O que provoca essas mudanças?
- Será que o momento em que o autor viveu contribui para a produção dos textos?
- Sempre escrevemos algo para alguém ou para um grupo de pessoas. É importante saber o público a quem o texto destina-se?

Com o objetivo de estimular o processo de retenção de informações sobre os assuntos estudados, os discentes serão convidados a anotar algumas informações básicas sobre a sócio-história do gênero fábula, autores e as características, a partir de um texto teórico e de esquemas que possam resumir as informações mais importantes do gênero. Nessa ocasião, os discentes serão estimulados a

apropriarem-se de conhecimentos mais específicos sobre o gênero por meio da retomada de informações apresentadas no vídeo.

4ª ETAPA:

Contexto de produção do livro “Fábulas de Monteiro Lobato, vida e obra do autor.

a) Conteúdo: Estudo do contexto de produção, vida e obra de Monteiro Lobato e do livro *Fábulas*, de Lobato.

b) Objetivo geral: Compreender a importância do contexto de produção e organização do livro, vida e obra do autor para a leitura do livro, de Monteiro Lobato.

c) Objetivos específicos:

- fomentar a leitura participativa e prazerosa do gênero fábula e do livro sugerido;
- familiarizar os alunos com o livro em estudo;
- reconhecer o contexto de produção e a função social do livro em questão;
- observar e analisar a estrutura do livro e suas características - elementos pré-textuais e textuais;
- entender os objetivos da leitura do livro e compreender o passo a passo da leitura extraclasse.

Antes da atividade, é necessário familiarizar os discentes com a proposta que será desenvolvida. Com essa finalidade, esclareceremos os objetivos da atividade e como ela será desenvolvida.

1. Sessão de vídeos sobre vida e obra do autor Monteiro Lobato, o contexto de produção do livro “Fábulas”

Nessa etapa, os discentes são convidados a assistirem dois vídeos sobre a origem a vida e a obra de Monteiro Lobato, contexto de produção do livro *Fábulas*, a importância do autor para a sociedade em que ele viveu. (Vídeo disponível em:

<https://www.youtube.com/watch?v=n24Fg3M2g_k,> e
<<https://www.youtube.com/watch?v=6K67fcPHB1E>> Acesso em mai de 2016).

Após a apresentação dos vídeos, serão dados mais esclarecimentos sobre o livro, por meio de conversa dirigida, com o objetivo de sintetizar as informações mais importantes apresentadas no vídeo.

2. Proposta de atividades orais sobre a obra: *Fábulas* de Monteiro Lobato apresentada nos vídeos

Os vídeos assistidos por você provocaram de alguma forma o seu interesse em conhecer alguma obra do autor Monteiro Lobato? Por quê?

A vida e o contexto de produção influenciaram na produção das obras de Lobato?

3. Apresentação do livro *Fábulas* de Monteiro Lobato

Nesse momento, os discentes terão contato com as fábulas do autor Monteiro Lobato em seus respectivos suportes.

Ao entregar os livros e as cópias do livro para os discentes, nós, professora-pesquisadora, apresentaremos a função dos elementos pré-textuais e textuais livro: capa, contracapa, sumário, biografia do autor nas páginas introdutórias, ilustração, apresentação do livro, número de páginas etc.

a) Proposta de atividades orais com objetivo de estimular os discentes a lerem o livro *Fábulas* de Monteiro Lobato

- O que lhes chamou a atenção nesse livro?
- Observe a introdução do livro e o resumo da vida e obra do autor Monteiro Lobato e imagine as possibilidades de leitura que poderão ser feitas no livro. Diga o que pensa sobre isso.
- Você conhece alguma fábula das que estão indicadas no sumário?
- Qual das fábulas você gostaria de ler? Por quê?

4. Descrição dos objetivos e orientação para a leitura do livro “Fábulas de Monteiro Lobato na íntegra

Nessa etapa, os discentes receberão cópias do livro e um caderno de anotações com orientações de como desenvolver as atividades (ver orientações em Apêndice1). Neles, os alunos terão a oportunidade de registrar o ponto de vista sobre o livro sugerido ao envolverem-se nas histórias, realizarem reflexões e comentários de todos os momentos de leitura que eles fizerem.

A leitura do livro na íntegra tem como objetivo estimular o interesse dos discentes a leitura do texto literário tanto com relação às fábulas quanto com relação a proficiência de obras mais densas como as obras de Monteiro Lobato. Além de desenvolver a leitura crítica e reflexiva dos discentes e, com relação ao diário de leitura, objetivamos capturar as primeiras impressões dos alunos sobre a leitura do livro.

Por esse motivo, os alunos serão convidados a ler o livro ao longo de 30 dias e registrar esses momentos. Para isso, sugerimos a leitura de 3 três fábulas por dia e o registro dessas leituras, acompanhados das respectivas datas. Esses registros serão usados durante as atividades de leitura das fábulas, em sala de aula, e servirão de apoio ao aluno que poderá desenvolver uma compreensão mais atenta dos textos antes das atividades propostas. Portanto, é importante solicitar aos alunos dedicação, criatividade e responsabilidade em todas as etapas da leitura.

5ª ETAPA:

Estudo de questões sociais, da temática, ideia central e crítica presente no gênero discursivo fábula.

a) Conteúdo: Estudo de questões sociais, da temática e ideia central e crítica presente no gênero discursivo fábula por meio de implícitos textuais e discursivos.

b) Objetivo geral: Identificar os aspectos sociais implícitos nas entrelinhas do gênero fábula ao localizar o tema, a ideia central e a crítica.

c) Objetivos específicos:

- desenvolver habilidades de compreensão das questões sociais implícitas nas fábulas por meio da crítica como forma de persuasão;

- reconhecer e diferenciar o significado de princípios, valores e virtudes e sua função no gênero discursivo fábula;
- diferenciar e identificar o sentido de tema e ideia central em fábulas;
- interpretar e fazer inferências com o objetivo de reconhecer os implícitos discursos representados nas fábulas ao analisar a situação imediata de produção do gênero;
- identificar a crítica presente no gênero fábula como elemento persuasivo e reflexivo dos fenômenos sociais.

1. Proposta de leitura silenciosa, socialização e discussão de leitura com objetivo de desenvolver de conhecimentos prévios dos alunos

Nessa atividade, os alunos receberão quatro textos que tratam de questões sociais. Três textos informativos (com os temas: princípios, valores e virtudes e relações sociais) e um artigo de opinião (com tema desigualdade social) - Textos disponíveis em anexo 1 - e serão convidados a fazer uma leitura silenciosa com o objetivo de ampliar seus conhecimentos sobre o assunto que será discutido nas atividades de leitura com as fábulas.

Após a leitura individual, os alunos serão convidados a ler, em voz alta, os textos e, ao término de cada texto, serão estimulados a socializar a compreensão e impressão que tiveram dos textos.

Objetivamos, com essa atividade, desenvolver a compreensão dos discentes sobre os temas sociais, para que possam compreender a crítica aos comportamentos e os implícitos discursivos subentendido no gênero fábula. Acreditamos que os alunos precisam reconhecer assuntos como relações sociais, desigualdade social e injustiça social, assim como, diferenciar as noções, princípios, valores e virtudes para poderem compreender a intenção comunicativa do gênero fábula.

2. Proposta de discussão sobre o significado de tema, ideia central, crítica e opinião

Para esse momento, será organizada uma conversa dirigida com os alunos sobre as seguintes questões:

- O que você sabe sobre tema, ideia central, crítica e opinião dos textos?
- Você considera fácil localizar e diferenciar o tema, a ideia central, a crítica e a opinião de fábulas?
- É importante considerar o contexto de produção, ou seja, para que e para quem o texto é produzido, como é produzido, quando e por quem é produzido para a compreensão do tema, ideia central, crítica e opinião dos textos?

3. Proposta de atividade de leitura de fábulas, respondida por escrito, e localização do tema, ideia central, crítica e opinião

Nessa atividade, o professor fará a leitura das fábulas *A formiga boa*, *A formiga má* e, com os alunos, identificará o tema, a ideia central, a crítica e a opinião do texto ao relacionar a situação imediata de produção do texto aos efeitos de sentidos que ela proporciona. Dessa forma, é importante destacar quem é o autor e sua possível intenção comunicativa ao produzir o gênero, o objetivo ou finalidade que se teve ao produzi-la, seu interlocutor (o público-alvo a que o texto se destina) e o contexto histórico em que a fábula foi produzida.

Em seguida, organizar os alunos em grupos e solicitar que eles discutam sobre o texto e façam uma atividade escrita com o objetivo de identificar o tema, ideia central, crítica e opinião das fábulas que serão lidas. Posteriormente, cada grupo irá expor a opinião sobre os assuntos presentes nos textos. Nessa atividade, os discentes lerão as fábulas: *A coruja e águia*, *A rã e o boi*, *O egoísmo da onça* e *A garça velha*, do livro *Fábulas*, de Monteiro Lobato (disponível no Anexo 2) e responderão às questões disponíveis abaixo.

1-Leia as fábulas de Monteiro Lobato, indicadas no quadro abaixo, com a respectiva página em que se encontra no livro em estudo. Discuta, nos grupos, sobre o que entenderam de cada texto e, em seguida, identifique o tema, a ideia principal e a crítica representada no texto. Leia os enunciados abaixo e faça associação deles com as fábulas sugeridas no quadro.

- a) A dificuldade de se avaliar com justiça algo que temos afinidade.
- b) Nas relações de poder entre fortes e fracos, ricos e pobres, líderes e subordinados, usar a sabedoria para resolver situações difíceis é uma boa estratégia.
- c) Avaliação subjetiva.
- d) Afirmação da identidade diante da ascensão social (mudança de classe social ou status social).
- e) Desigualdade social.
- f) Os problemas para os poderosos são grandes, quando pertencem a eles, e nunca quando pertencem ao outro.
- g) A falsidade e os jogos de interesse.
- h) Egoísmo.

| Fábulas | Temática | Ideia principal |
|---------------------------|----------|-----------------|
| A coruja e águia (p.14). | | |
| A rã e o boi (p. 15) | | |
| O egoísmo da onça (p.107) | | |
| A garça velha (p.102) | | |

2- Escolha duas fábulas, no quadro acima, e responda as questões abaixo:

- a) Verifica-se, nas fábulas, as relações sociais marcadas por uma oposição de comportamentos. Identifique em cada fábula como se dá essa construção e quais são essas atitudes.

- b) Qual é a crítica (positiva ou negativa) enfatizada em cada fábula?
- c) Qual é o seu ponto de vista sobre as críticas, as temáticas e as ideias principais das fábulas que você analisou? Faça o seu comentário.

4. Proposta de atividades orais com objetivo de estimular os discentes a socializarem as respostas da atividade descrita acima

Os alunos discutirão e socializarão as respostas que deram para a atividade a respeito das fábulas, fazendo uma apreciação crítica das discussões e esclarecendo as dificuldades que tiveram ao fazer o exercício.

6ª ETAPA:

Trabalhando com provérbios populares e suas relações com o gênero fábula

a) Conteúdo: Estudo da temática das fábulas e suas relações com os provérbios.

b) Objetivo geral: Compreender o tema do gênero discursivo fábula e suas relações com os provérbios populares.

c)Objetivos específicos:

- desenvolver habilidades de compreensão das questões sociais implícitas nas fábulas e em provérbios populares ;
- interpretar e fazer inferências com o objetivo de reconhecer os implícitos discursivos representados nos provérbios populares ao relacioná-los com o cotidiano;
- Considerar a variação cultural e seus efeitos nas modificações da moral das fábulas no decorrer dos tempos ao fazer uma associação com os provérbios;
- Reconhecer as características dos provérbios populares, origem e contexto de produção;
- Relacionar o contexto de produção e as finalidades dos gêneros fábulas e provérbios populares com objetivo de compreender o tema e a função comunicativa dos gêneros.

1. Proposta de leitura e discussão sobre provérbios populares e suas relações com as fábulas

Roda de leitura e discussão dos provérbios populares e suas relações com as fábulas. Para esse momento, será organizada uma conversa dirigida com os alunos sobre as seguintes questões:

- O que você sabe sobre provérbios populares?
- Onde você ouviu ou ouve os provérbios populares?
- Como os provérbios populares surgiram e por quê?
- Para que serve os provérbios populares?
- Você acha que há alguma relação dos provérbios populares com as fábulas?
- Que provérbios populares você conhece e qual é o assunto discutido neles?
- Quando e por que as pessoas usam os provérbios populares?

Para a atividade de leitura, os alunos receberão um texto, no qual contém uma lista com 50 provérbios populares (Anexo 3) e serão convidados a fazerem uma leitura silenciosa com o objetivo de ampliar seus conhecimentos sobre o assunto que será discutido nas atividades de leitura com as fábulas.

Após a leitura individual, os alunos serão convidados a lerem em voz alta o texto e, ao término, poderão a socializar a compreensão e impressão que tiveram do texto. Nesse momento, os alunos poderão a identificar os temas e a função comunicativa dos provérbios populares no cotidiano. Dessa forma, poderão dar exemplos reais de uso desse gênero discursivo.

2. Proposta de atividade oral de identificação da moral das fábulas ao relacioná-los aos provérbios populares

Organizar os alunos em grupos de cinco componentes e solicitar que eles leiam as fábulas: *A coruja e águia* e *A rã e o boi* (disponível no Anexo 2). Após a leitura e discussão sobre o que entenderam do texto, cada grupo relacionará a moral

dessas fábulas aos provérbios estudados na atividade anterior. Além da identificação da moral das fábulas, os discentes serão estimulados a reconhecer o tema, a ideia central e a crítica presente nos textos.

7ª ETAPA:

Estudo da construção composicional do gênero fábula

a) Conteúdo: Estudo da construção composicional do gênero fábula e os efeitos de sentido desses componentes para a compreensão dos implícitos discursivos do gênero.

b) Objetivo geral: Identificar a função da estrutura composicional do gênero fábula e os efeitos de sentido para a compreensão do gênero.

c) Objetivos específicos:

- compreender o sentido figurado e o significado do título e dos personagens-tipo do gênero fábula, como sintetizadores de condutas humanas e questões sociais;
- desenvolver habilidades de compreensão das questões sociais implícitas nas fábulas ao reconhecer a função dos elementos estruturais do gênero;
- diferenciar os elementos estruturais das fábulas e sua função no gênero discursivo ao reconhecer a estrutura da sequência narrativa (situação inicial, conflito, resolução) e relacioná-la com a moral da fábula;
- reconhecer a intenção argumentativa representada no enredo e nos demais componentes estrutural da fábula;
- identificar o sentido figurado dos elementos estruturais das fábulas e seus efeitos de sentido;
- reconhecer o gênero fábula e a situação de comunicação em que é praticado: uma narrativa tradicional, de origem oral, com função de promover ensinamento norteadores de condutas sociais;

Nessa atividade, os alunos receberão um texto que trata da estrutura composicional do gênero fábula como título, característica da fábula, assim como do narrativo que a caracteriza- enredo e organização da trama (situação inicial, conflito,

clímax, desfecho), personagem, tempo, espaço- e serão convidados a fazerem uma leitura silenciosa com o objetivo de ampliar seus conhecimentos sobre o assunto que será discutido nas atividades de leitura com as fábulas. (Texto disponível no Anexo 4).

Após a leitura e o estudo das características das fábulas, o professor, com a participação da turma, identificará em uma das fábulas já estudada, em encontros anteriores, a função e os efeitos de sentido que elas proporcionam no texto. Nesse caso, os alunos serão estimulados a reconhecer as estratégias argumentativas organizadas por meio dos elementos narrativos e sua função discursiva para o objetivo do gênero em estudo.

Em seguida, os discentes serão organizados em equipes e convidados a escolherem, no livro *Fábulas*, de Monteiro Lobato, uma das fábulas que já foram estudadas por eles na quinta etapa, com o objetivo de analisar a estrutura composicional do gênero e seus efeitos de sentidos com relação a organização do tema, ideia central e crítica como elemento persuasivo do texto. Após a identificação, cada equipe fará a apresentação da fábula que escolheu e socializará os conhecimentos capturados na atividade.

Para isso, será organizado um esquema de orientação que ficará disponível no quadro branco com as seguintes questões:

a) identifique o sentido figurado e o significado do título do gênero fábula como sintetizador de condutas humanas e questões sociais;

b) identifique as questões sociais implícitas nas fábulas ao reconhecer a função dos elementos estruturais do gênero como personagem, tempo e espaço;

c) diferencie os elementos estruturais das fábulas e sua função no gênero discursivo ao reconhecer a estrutura da sequência narrativa (situação inicial, conflito, resolução) e relacioná-la com a moral da fábula;

d) reconheça a intenção argumentativa representada no enredo e nos demais componentes estruturais da fábula;

e) identifique o sentido figurado dos elementos estruturais das fábulas e seus efeitos de sentido;

f) reconheça, no gênero fábula, a situação de comunicação como: uma narrativa tradicional, de origem oral, com função de promover ensinamento norteadores de condutas sociais.

8ª ETAPA

Estudo do estilo do gênero fábula

a) Conteúdo: Estudo do estilo do gênero fábula e os efeitos de sentido desses componentes para a compreensão dos implícitos discursivos do gênero.

b) Objetivo geral: Identificar a função do estilo do gênero fábula e os efeitos de sentido no texto.

c) Objetivos específicos:

- desenvolver habilidades de compreensão das questões sociais implícitas nas fábulas ao reconhecer a função dos elementos linguísticos do gênero;
- reconhecer a intenção argumentativa representada no texto por meio das escolhas linguística;
- interpretar e fazer inferências com o objetivo de reconhecer os implícitos discursos representados na organização estrutural das fábulas;
- identificar os personagens típicos de fábulas ao reconhecer o recurso da personificação e o sentido metafórico do gênero ;
- identificar o sentido figurado dos elementos estilísticos das fábulas e seus efeitos de sentido tais como: a) progressão temática e continuidade do texto por meio do processo de referenciação, retomada(manutenção) (anáforas e catáforas);
- Reconhecer a substituição de palavras ou expressões garantem a informatividade do texto e a ampliação vocabular.

1. Proposta de estudo e discussão sobre as escolhas linguísticas das fábulas “O homem e a cobra” e “Pau de Dois Bicos”, de Monteiro Lobato:

Os alunos serão estimulados a ler as fábulas *O homem e a cobra* e *Pau de Dois Bicos* de Monteiro Lobato (disponível no Anexo 5) e analisar a função das escolhas linguísticas no texto com o objetivo de identificar os efeitos de sentidos que elas provocam.

Para essa atividade, o professor projetará, em *datashow*, o texto a ser estudado e, com o auxílio dos discentes, desenvolverá uma leitura participativa de compreensão dos aspectos linguísticos da fábula.

Inicialmente os discentes lerão individualmente a fábula com o objetivo de compreender o tema, a ideia central e os recursos persuasivos, como a crítica a comportamentos sociais. Após os questionamentos mais gerais do texto, os discentes serão convidados a observar a organização textual e os elementos linguísticos das fábulas estudadas e expor suas impressões sobre

- As palavras ou expressões que proporcionam a continuidade da história. Dentre elas temos as que caracterizam e se referem ao lugar e momento no qual a história se desenvolve, aos personagens da história e ao desenrolar das ações;
- As figuras de linguagem que são estratégias usadas pelos autores das fábulas para conseguir causar um determinado efeito no texto. Dentre elas temos: a metáfora, o eufemismo e a personificação.
- A moral das fábulas e uso do presente do indicativo como recurso de atualidade dos assuntos discutidos nos textos.
- A linguagem nas fábulas estudadas na qual há fusão entre uma linguagem simples e rebuscada com uso de palavras do cotidiano do leitor e vocábulos mais antigos;
- Os personagens típicos de fábulas ao reconhecer o recurso da personificação e o sentido metafórico do gênero;
- O sentido figurado dos elementos estilísticos das fábulas e seus efeitos de sentido tais como: a) progressão temática e continuidade do texto por meio do processo de referência e retomada (manutenção) (anáforas e catáforas);
- A substituição de palavras ou expressões garantem a informatividade do texto e a ampliação vocabular.

9ª ETAPA:

Rodas de leitura do livro “Fábulas” de Monteiro Lobato.

a) Conteúdo: Leitura compartilhada do livro “Fábulas” de Monteiro Lobato.

b) Objetivo geral: Socializar as leituras do livro “Fábulas” de Monteiro Lobato.

c) Objetivos específicos:

- Discutir sobre as leituras feitas em casa e na sala de aula do livro “Fábulas” de Monteiro Lobato.
- Compartilhar impressões sobre os textos lidos.
- Desenvolver a argumentação e expor pontos de vista e reflexão sobre o livro.
- Socializar impressões e fazer comentário sobre as leituras.
- Apresentar posicionamento crítico sobre os textos lidos.
- Dar opinião, exemplificar, discordar, concordar ou reformular o que fora apresentado nos textos e das leituras que serão feitas em sala de aula.

2. Proposta de leitura e discussão do livro “Fábulas” de Monteiro Lobato

Organizar rodas de leitura, em sala de aula, do livro *Fábulas*, de Monteiro Lobato, e promover discussões sobre as fábulas lidas em casa e em sala de aula. Para esse momento, os alunos apresentarão, ao longo das leituras do livro, os registros feitos no diário de leitura.

Cada aluno terá a oportunidade de ler uma fábula do livro e iniciar as discussões e, nessa ocasião, os demais alunos também contribuirão para seus pontos de vista. Com o objetivo de avançar na leitura do livro, serão lidas, em sala de aula, somente as fábulas que ainda não fizeram parte das atividades desenvolvidas ao longo do projeto.

Nessa etapa, será muito importante estimular a participação de todos, assim como desenvolver o relato de experiências que os alunos tiveram ao longo do projeto sobre o gênero fábula

10ª ETAPA**Atividade de compreensão e interpretação da fábula *O julgamento da ovelha***

- a) Conteúdo:** Leitura, compreensão e interpretação do gênero discursivo fábula.

b) Objetivo geral: desenvolver a habilidade de criticar, contrariar, concordar, emitir opinião, reformular e dar respostas ao perceber os implícitos textuais e discursivos presente no gênero fábula.

c) Objetivos específicos:

- desenvolver a argumentação e expor pontos de vista e reflexão sobre o gênero fábula;
- compreender sentido figurado e o significado do gênero fábula como sintetizador de condutas humanas e questões sociais;
- desenvolver habilidades de compreensão das questões sociais implícitas nas fábulas ao reconhecer a função dos elementos linguísticos do gênero;
- reconhecer e dar opinião sobre a intenção argumentativa representada no texto;
- identificar o tema e a ideia central da fábula ao compreender o sentido figurado dos elementos estilísticos e seus efeitos de sentido;

Como nas outras atividades, esclareceremos os objetivos dessa proposta e como ela será desenvolvida.

1. Proposta de atividades orais com objetivo de ativação de conhecimento prévio

Após todo o trabalho já realizado com o gênero fábula, os alunos, individualmente, farão atividades de compreensão e interpretação da fábula *O julgamento da ovelha*, de Monteiro Lobato, para que possamos verificar os níveis de responsividade discente. Objetivamos verificar se, após terem lido e analisado várias fábulas, no decorrer do projeto, conseguem, sozinhos, compreender e interpretar o texto, atentando para aquilo que está implícito.

Inicialmente, utilizaremos estratégias de leitura que envolvam a verificação de hipóteses por meio da motivação e da ativação dos conhecimentos prévios dos alunos. Com esta atividade, pretendemos investigar as inferências que os alunos podem fazer antes de ler o texto. Para isso, solicitaremos que os alunos leiam um texto de apoio, exposto abaixo, relacionado ao tema da fábula.

Quadro 9: Texto de apoio – atividade antes da leitura

Na sociedade, inúmeras são as situações que nos deparamos com pessoas que possuem instintos ruins e prejudicam o seu próximo com voracidade e prazer. São pessoas perigosas, tecedoras de mentiras, com o objetivo de levar alguma vantagem ao destruir o outro. Na maioria das vezes, elas conseguem o seu intento, pois quem lhes dá atenção é fraco de caráter e possui condições favoráveis para lhes auxiliar em seus objetivos. Nesse quadro de relações de poder, geralmente, o mais forte, com relação a hierarquia social, o que possui mais influência com relação aos demais e quem dita as regras e se essa pessoa comungar dos mesmos interesses que o perverso, aí tudo pode piorar ainda mais.

À palavra julgamento, podemos atribuir vários significados como: sentença, arbitramento, decisão, deliberação, despacho, determinação. Geralmente se refere a uma avaliação que considera uma série de fatores ou provas para a formação de uma decisão embasada.

Fonte: A autora.

Após a leitura e discussão do texto de apoio, apresentaremos o título da fábula a ser estudada e levantaremos os seguintes questionamentos, que direcionarão uma discussão oral:

- 1- Observe o título e diga qual assunto poderá ser abordado no texto?
- 2- Nos textos, de forma geral, os títulos resumem seu assunto principal.
- 3- Pensando nisso, qual será o assunto desse texto?

Após as atividades prévias, os alunos serão convidados a fazerem uma leitura silenciosa do texto e, após, responderem às questões que vêm na sequência.

Quadro10: Texto *O julgamento da ovelha*

O julgamento da ovelha

Um cachorro de maus bofes acusou uma pobre ovelhinha de haver furtado um osso.
— Para que furtaria eu esse osso — alegou ela — se sou herbívora e um osso para mim vale tanto como um pedaço de pau?

— Não quero saber de nada. Você furtou o osso e vou levá-la aos tribunais. E assim fez.

Queixou-se ao gavião e pediu-lhe justiça. O gavião reuniu o tribunal para julgar a causa, sorteando para isso doze urubus de papo vazio.

Comparece a ovelha. Fala. Defende-se de forma cabal, com razões muito irmãs das do cordeirinho que o lobo em tempos comeu.

Mas o júri, composto de carnívoros gulosos, não quis saber de nada e deu a sentença:

— Ou entrega o osso já e já, ou condenamos você à morte!

A ré tremeu: não havia escapatória! ... Osso não tinha e não podia, portanto, restituir; mas tinha vida e ia entregá-la em pagamento do que não furtara.

Assim aconteceu. O cachorro sangrou-a, cortou-a em pedaços, reservou para si um quarto e dividiu o restante com os juízes famintos, a título de custas...

Fiar-se na justiça dos poderosos, que tolíce! ... A justiça deles não vacila em tomar do branco e solenemente decretar que é preto.

(...)

Fonte: LOBATO, Monteiro. Fábulas. 2 ed. São Paulo: Globo Livros, 2010.

- 1) O texto que você leu foi escrito no século XX, por Monteiro Lobato, autor brasileiro, que tinha como objetivo provocar, no público-alvo (as crianças e adolescentes), uma leitura mais crítica e participativa. A leitura é um caminho para ampliar novos horizontes dos leitores, torná-los mais críticos e participativos na sociedade. Esse texto contribui para o pensamento crítico desses leitores? Por quê?

- 2) O texto “O julgamento da ovelha” é uma fábula. As fábulas são histórias em que os personagens quase sempre são animais que agem como se fossem pessoas; é uma narrativa tradicional, de origem oral, com função de promover ensinamentos norteadores de condutas sociais. Nessa fábula, há comportamentos humanos sendo criticados. Você considera que atitudes como essas podem prejudicar o convívio entre os membros de uma sociedade? Explique.

- 3) Por meio das ações e do diálogo presentes na fábula, percebemos as atitudes das personagens, nas quais há comportamentos opostos e que revelam, por meio do desfecho da história, o tema da fábula:
 - a) Qual é a temática da fábula? Esse assunto é atual? Explique.

 - b) Você concorda com a moral da fábula? Explique.

- 4) Será que, se agirmos como o cachorro e os urubus, não estaremos reforçando um comportamento negativo do ser humano? O que você pensa disso?

- 5) Por que o cachorro acusou a ovelha de ter furtado o osso? Há, na sociedade, atitudes como a desse personagem? Por que isso acontece?

- 6) Na fábula, aparecem palavras que caracterizam a ovelhinha e o cachorro, quais são elas? Qual efeito de sentido elas provam na construção dos personagens?

7) O que podemos fazer para que não ocorra injustiça em nossa sociedade?

Após finalizarmos o capítulo destinado à apresentação da proposta de intervenção, no qual descrevemos todas as etapas de aplicação das atividades sugeridas para o trabalho com o gênero discursivo fábula e a leitura crítica na escola, discutiremos, no próximo capítulo, os resultados verificados nas análises da atividade de leitura final da proposta de intervenção.

7 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Neste capítulo, buscamos analisar e caracterizar a responsividade de dez alunos que foram submetidos a uma atividade escrita de leitura na proposta de intervenção. Os aportes teóricos usados na análise dos dados estão pautados nas categorias de responsividade propostas por Bakhtin (2003), expandidas por Menegassi (2008) e sistematizadas por Ohuschi (2013) com ampliações de diferentes subcategorias. Além de destacarmos as responsabilidades dos alunos, tecemos discussões sobre o processo interativo dos discentes durante a atividade de leitura e, para isso, embasamo-nos em Bakhtin/ Volochinov (2006), Menegassi (2010b) e outros teóricos.

O capítulo organiza-se em duas seções: a) na primeira, descrevemos os níveis de responsividade dos discentes ao responder uma atividade escrita sobre a fábula “ O julgamento da ovelha”, de Monteiro Lobato. Apresentamos as questões e, em seguida, relatamos as responsabilidades dos discentes analisando se houve um avanço no desempenho deles com relação à leitura crítica e participativa; b) na segunda seção, ressaltamos os níveis de responsividade dos alunos em cada questão.

A responsividade, durante a leitura de um texto, está diretamente ligada às habilidades de compreensão do leitor e seus objetivos de leitura. Porém, diante de perguntas de leitura, essas atitudes podem variar muito, pois o que está em jogo não é somente o texto em si, mas também os questionamentos que são feitos e o que se deseja saber do sujeito respondente. Com relação a responsividade na leitura, segundo Angelo e Menegassi (2011), o leitor poderá demonstrar diversas atitudes, tais como: a) falta de interesse de manter a continuidade do diálogo com o autor e o texto; assumir uma postura responsiva ativa imediata, caso consiga compreender os sentidos do texto, estabelecendo um diálogo com o texto, sendo capaz de julgar, questionar e reformular o enunciado; c) caso tenha dúvida de sua resposta, poderá assumir uma atitude retardada, ou seja, precisará de um tempo maior para refletir, reelaborar o enunciado e só então tomar uma posição acerca do que leu.

Diante dessas possibilidades, nessa etapa da pesquisa, apresentamos e discutimos os níveis de responsividade nas respostas às perguntas de leitura de alunos do 9º ano (8ª) série do Ensino Fundamental, de uma escola pública da cidade de Belém do Estado do Pará. Ressaltamos que, antes da aplicação dessa atividade,

os alunos leram e analisaram outras fábulas, a partir do projeto de leitura que desenvolvemos na turma, o qual, como posto, totalizou 45 horas/aula. Na aplicação, foi entregue a cada participante uma cópia da fábula “O julgamento da ovelha” de Monteiro Lobato e uma atividade escrita com dez perguntas de leitura. Solicitamos, então, que os alunos realizassem a leitura do texto e respondessem às questões propostas, individualmente.

Antes da leitura individual e da resposta das questões, os discentes participaram de uma atividade de pré-leitura que consistia em proporcionar um momento de reflexão sobre o assunto proposto no texto. Dessa forma, os alunos fizeram a leitura de um pequeno texto introdutório e responderam perguntas, oralmente, que tinham como objetivo estimular o conhecimento prévio dos discentes sobre os assuntos e despertar o interesse deles para a leitura do texto. Nessa etapa da pesquisa, a maioria dos discentes participou com dedicação e concentração.

As questões elaboradas do texto em questão, a serem respondidas por escrito, tinham como objetivo desenvolver a responsividade ativa dos discentes ao posicionarem-se ativamente diante da leitura do texto. Nesse caso, foram elaboradas questões que estimulassem a continuidade da corrente dialógica e conduzisse o aluno/leitor a uma postura crítica e questionadora. Ao escrever a resposta, o discente poderia ser estimulado a trazer sua realidade e seu ponto de vista para o texto, num processo de ampliação, reflexão e criticidade.

Estimulamos, em todas as questões, a localização dos implícitos textuais e discursivos por meio da elaboração de inferências. Para isso, como posto, foram elaboradas perguntas de respostas textuais, inferenciais e interpretativas pautadas nos estudos de Menegassi (2010b), como apresentamos na Seção 3 do capítulo 4. Ao levarmos em consideração esses três tipos de questões, pautamos nossas atividades na concepção de leitura com foco na interação autor-texto-leitor na qual, segundo Menegassi (2010b), autor e leitor participam do processo interativo na condição de sujeitos ativos que dialogam e constroem sentidos. O texto passa a ser o lugar da interação verbal que possui uma diversidade de implícitos que podem ser identificados a partir do contexto sócio-histórico dos interlocutores.

7.1 Análise dos níveis de responsividade discente nas questões de leitura da fábula: “O julgamento da ovelha”

A primeira questão era composta por uma pergunta da etapa de interpretação e tinha como objetivo principal desenvolver a opinião do aluno/leitor sobre o contexto de produção, em especial, a importância do público-alvo do texto para a compreensão de seus sentidos. Nessa perspectiva, era importante que o aluno identificasse a contribuição do texto para o posicionamento crítico do público leitor diante de sua realidade, entendesse o tema do texto e pudesse associá-lo a sua finalidade. Assim, a questão consistiu do seguinte questionamento:

1) *“O texto que você leu foi escrito no século XX por Monteiro Lobato, autor brasileiro, que tinha como objetivo provocar, no público-alvo, as crianças e adolescentes, uma leitura mais crítica e participativa. A leitura é um caminho para ampliar novos horizontes dos leitores, torná-los mais críticos e participativos na sociedade. Esse texto contribui para o pensamento crítico desses leitores? Por quê?”*

Diante dessa pergunta, nove alunos obtiveram responsividade ativa expansiva¹⁰ de explicação, um aluno apresentou responsividade de explicação e de crítica e um aluno apresentou responsividade passiva de compreensão, como observamos nas respostas abaixo:

A2: *“Sim. Contribui porque as pessoas vão ler e vão entender e a maioria das pessoas vão ser contra a injustiça presente na fábula.”*

A3: *“Sim. Contribui para o pensamento crítico desses leitores porque eles vão entender que na sociedade tem muita gente que morre igual a ovelha, paga por um crime que não cometeu.”*

A4: *“Com esse texto, dá para sermos críticos por falar de injustiça e esse assunto mexe muito com as pessoas.”*

A5: *“Sim. Porque os leitores podem começar a refletir que há pessoas que vão presas inocentemente e a justiça não quer enxergar isso.”*

A6: *“Eu acho que sim, porque esse texto é bem direto, e é bom pra pessoas que ainda não sabiam o que era o julgamento de verdade.”*

¹⁰ Menegassi (2008) ao expandir as categorias de responsividade de Bakhtin caracteriza-as como responsividade ativa com expansão explicativa e exemplificativa. Consideramos, por questões didáticas, a terminologia de Menegassi (2008) como responsividade ativa expansiva ao longo de nossa análise.

A7: “Sim. Porque a crítica do texto se refere ao julgamento sem justiça, sendo assim abre os olhos do leitor ao refletir sobre a nossa justiça.”

A8: “O texto contribui e muito com o pensamento crítico porque os leitores ficam sabendo da justiça e das injustiças ou o bem e o mal”.

A9: “Sim. As pessoas podem pensar mais a respeito da injustiça pra tentar mudar essa injustiça que esse mundo tem.”

A10: “Esse texto contribui muito para a sociedade nos dias de hoje do jeito que tá, porque tem muita gente sendo julgada por coisas que não fizeram...”

Observamos, nas respostas da primeira questão, o predomínio de responsividade ativa expansiva de explicação em nove alunos, de um total de dez. Segundo Ohuschi (2013, p. 162), percebemos responsividade ativa expansiva de explicação, quando há “resposta imediata do parceiro da situação de interação, com marcas de reflexão, explicitando compreensão ativa”. Nesse sentido, os alunos, acima elencados, justificaram os benefícios que o texto pode proporcionar aos prováveis leitores, tais como perceber que, na sociedade, há injustiça, a importância de estar atento às questões de injustiça social e o despertar de uma consciência mais crítica. Nas respostas, há um julgamento prévio dos respondentes que concordam com a ideia principal discutida no texto e, em seguida, dizem o porquê de sua opinião.

A5: “Sim. Porque os leitores podem começar a refletir que há pessoas que vão presas inocentemente e a justiça não quer enxergar isso.”

Verificamos responsividade ativa expansiva de crítica (“resposta imediata do parceiro da situação de interação, com análise, julgamento e avaliação”. OHUSCHI, 2013, p. 162), em A5, pois, além de explicar por que o texto contribui para o pensamento crítico do leitor, critica o fato de os representantes da justiça não agirem com ética com relação a casos de injustiças, em especial, a prisão de pessoas inocentes. Há uma postura ativa do aluno/leitor que interage com o texto/enunciado e expõe o seu ponto de vista.

A1: “Contribui, porque ajuda a ver como é a justiça dos poderosos, porque ele pensa que os homens negros são ladrões.”

Somente A1 apresentou responsividade silenciosa de compreensão, pois ainda está em processo de decodificação do texto. Esse aluno inicia uma explicação

sobre as vantagens da leitura do texto para o público leitor, todavia não conclui com coerência suas ideias, já que atribui a moral do texto a noção de preconceito racial associada à injustiça. Deduzimos que o discente não compreende a ideia principal do texto porque, ao ler a moral da fábula, supõe que as palavras negro e branco, expressas no texto, signifiquem raça. Para Ohuschi (2013, p. 162), a responsividade silenciosa de compreensão surge quando “o parceiro revela tentativas de compreensão, encontrando-se em processo de internalização (VYGOTSKY, 1988)”.

Ao verificarmos o nível de responsividade dos discentes, nessa questão, podemos destacar que a análise do contexto de produção dos gêneros discursivos desperta uma avaliação crítica das finalidades do texto, pois pensar no para que o enunciado foi produzido e para quem se destina estimula no aluno/leitor a busca de informações que não estão na superfície do texto, mas que fazem parte das finalidades do gênero e sua situação imediata de produção.

No entanto, nas primeiras etapas de aplicação do projeto, os discentes tinham muita dificuldade de relacionar os benefícios da leitura da fábula para o público-alvo, visto que, ao ler as fábulas sugeridas nas atividades, não levavam em consideração o papel do autor e as finalidades do gênero. Diante dessas dificuldades, destacamos que houve um avanço significativo na proficiência leitora dos alunos, visto que a maioria dos alunos soube explicar muito bem a função do gênero discursivo para os possíveis interlocutores.

Acreditamos, assim como Bakhtin (2003), que a compreensão dos enunciados e o desenvolvimento do processo interativo se dá a partir do domínio de um determinado gênero e a análise do contexto de produção é um dos caminhos para a compreensão do leitor diante de um gênero discursivo. Portanto, a atitude responsiva na leitura também vai depender do repertório de gêneros discursivos que o interlocutor compartilha com os demais sujeitos sociais, já que os enunciados são formados a partir da escolha de um determinado gênero. Sem esse domínio, seria praticamente impossível a realização do processo comunicativo.

O compartilhamento dos gêneros discursivos também pode aumentar o grau de consciência crítica do interlocutor. Segundo Bakhtin/ Volochinov (2006), esse amadurecimento cognitivo ocorre a partir do reconhecimento dos aspectos sociais e das experiências dos sujeitos sociais com esse universo. Acreditamos que os alunos ampliaram o nível de conhecimento e experiência com o gênero, ao longo do projeto de pesquisa, visto que, nessa questão, passaram a compreender os aspectos

discursivos do texto e associá-los às questões ideológicas submersas nas entrelinhas, para depois, apresentar um posicionamento crítico diante do texto.

A segunda questão foi organizada a partir de dois questionamentos. O primeiro instiga o reconhecimento dos aspectos extratextuais do texto/enunciado ao desvendar o sentido figurado na caracterização dos personagens. Temos, nesse caso, uma pergunta que exige a compreensão do leitor na busca de informações textuais. O segundo questionamento corresponde à etapa de interpretação, estimulando a interpretação do texto ao proporcionar ao leitor a possibilidade de desenvolver um juízo de valor a respeito do assunto discutido no texto. A questão proposta aos discentes foi a seguinte:

2) O texto “O julgamento da ovelha” é uma fábula. As fábulas são histórias em que os personagens quase sempre são animais que agem como se fossem pessoas; é uma narrativa tradicional, de origem oral, com função de promover ensinamentos norteadores de condutas sociais. Nessa fábula, há comportamentos humanos sendo criticados? Você considera que atitudes como essas podem prejudicar o convívio entre os membros de uma sociedade? Explique.”

Para elaboração dessa questão, partimos da observação da estrutura composicional do gênero discursivo com foco na função específica dos personagens para a construção do processo metafórico. Portanto, partimos da necessidade de produção de questões que proporcionem muito mais do que a identificação das estruturas do texto, que estimulem no aluno/leitor a compreensão desses componentes textuais para os objetivos do texto/enunciado e a produção de sentidos que remetem o leitor a elaborar uma resposta pessoal ao emitir sua opinião. Diante dessa possibilidade, percebemos diversas atitudes responsivas dos discentes, como observamos a seguir:

A2: “Sim. Eu acho que pode prejudicar porque decisões como essas são injustas. É o que a gente mais vê, pessoas pedindo para acabar com a injustiça.”

A6: “Eu acho que sim, porque muitas pessoas inocentes são julgadas e acabam sendo prejudicadas por um ato que elas não cometeram, isso é injusto.”

A8: “As atitudes como essas prejudicam uma sociedade porque se ficarem sempre julgando os inocentes e lhes derem sentença, não haverá pessoas boas.”

A10: “Sim, porque se nós nos comportamos como o cachorro e os urubus vamos ser todos interesseiros.”

Nas respostas acima, percebemos dois diferentes níveis de responsividade. A2, A6, A8 e A10 explicam e criticam o discurso e a ideologia do seu grupo, ao afirmarem que a justiça é um desejo de todos os cidadãos que anseiam por justiça social, repetindo o discurso predominante na sociedade, em especial, de situações que ocorrem em seu dia a dia. Notamos, nessas respostas, que os discentes identificam os subentendidos expressos nas entrelinhas do texto, ao desvendarem as insinuações escondidas por trás dos recursos persuasivos do jogo narrativo. Diante dessa situação, revelam dois níveis de responsividade, um de responsividade ativa expansiva de explicação e outro de crítica. De acordo com Ohuschi (2013, p. 162), percebemos responsividade ativa expansiva de explicação quando há “resposta imediata do parceiro da situação de interação, com marcas de reflexão explicitando compreensão ativa” e responsividade ativa expansiva de crítica quando há “resposta imediata do parceiro da situação de interação, com análise, julgamento e avaliação”.

A9: “Sim. Nas partes que eles julgam a ovelha, parece com o tribunal de justiça quando as pessoas são julgadas injustamente e ficam com vários problemas, exemplo não conseguem emprego”.

De forma semelhante, A9 explica, exemplifica e vai mais além: ao dar um exemplo, compara o problema da injustiça social com o que aconteceu com a ovelha. Diante disso, nesta resposta, notamos três níveis responsividade ativa expansiva: de explicação, de comentário e exemplificação e de comparação. Ao explicar, o discente estabelece responsividade ativa expansiva de explicação - “resposta imediata do parceiro da situação de interação, com marcas de reflexão explicitando compreensão ativa” (OHUSCHI, 2013, p. 162), conforme quadro 10 da tese. A responsividade ativa expansiva de comentário e exemplificação ocorre quando há continuidade do diálogo do respondente apoiando-se em suas experiências do cotidiano (OHUSCHI, 2013, p. 162) e responsividade ativa expansiva de comparação ocorre quando continuidade do diálogo do respondente ao estabelecer comparações entre o enunciado e experiências do cotidiano.

A1: “Claro, porque uma pessoa que foi acusada de um crime que não fez e ficar na cadeia afeta muito a pessoa e os familiares.”)

A4: “Sim. Acho que esse comportamento pode prejudicar a sociedade, porque com injustiça pode gerar um grande conflito social, exemplo, um pode matar o outro.”

A1 e A4 também demonstram responsividade ativa expansiva em dois níveis, um de explicação e outro de comentário e exemplificação, pois explicam, por meio de exemplo, os prejuízos que a injustiça pode provocar à sociedade. Notamos, nesse caso, que os alunos exprimem marcas de continuidade do diálogo do leitor com os sentidos do texto, visto que identificam os implícitos discursivos do texto ao reconhecer o sentido metafórico e ao relacioná-lo à situação pragmática extraverbal. Nesse caso, o aluno/leitor interage com o texto por meio de exemplos e situações do cotidiano que ratificam suas opiniões.

A3: “Sim. Pode prejudicar a sociedade, por exemplo, eu não vou querer morar perto de uma pessoa que quer me prejudicar e quer me julgar só porque não gosta de mim.”

A3 traz uma reflexão pessoal a respeito dos problemas que os atos de injustiça podem provocar na rotina dos sujeitos sociais da qual ele faz parte e com essa atitude verificamos responsividade ativa expansiva de comentário e exemplificação, uma vez que interage com o discurso alheio e estabelece uma cumplicidade capaz de remeter a discussão a experiências pessoais. Segundo Ohuschi (2013, p. 162), nesse nível de responsividade, o sujeito respondente emite “uma resposta imediata que pode apresentar-se: a) por meio das vivências pessoais; (...)”.

A5: “Sim. Prejudica o convívio e muito, porque vivemos sob a injustiça desse país, causando desigualdade social.”

A7: “Sim. O gavião, o cachorro e os urubus de papo vazio refere-se aos grandes e poderosos, que julgam por interesse e a ovelha refere-se a pessoa alvo, o inocente.”

A5 inicia uma explicação de como a injustiça pode provocar alguns problemas à sociedade, no entanto, não conclui a explicação e A7 apenas explica o sentido figurado dos personagens para a compreensão do texto/enunciado. Ambos não fazem uma reflexão crítica das questões sociais dispostas no texto, mas demonstram uma compreensão parcial dos sentidos do texto, por isso classificamos como responsividade silenciosa de compreensão, na qual, segundo Ohuschi (2013,

p. 162), “o parceiro revela tentativas de compreensão, encontrando-se em processo de internalização (VYGOTSKY, 1988)”.

Desse modo, verificamos, no dizer dos discentes, compreensão responsiva ativa em diferentes níveis, com nuances de reflexão pessoal. A crítica feita pelo autor do texto subentendida nas entrelinhas do texto/enunciado, que era quase imperceptível pelos alunos, na segunda etapa do projeto de pesquisa, foi localizada e discutida pela maioria dos discentes que apontaram, em suas respostas, para uma crítica ao comportamento interesseiro e injusto de determinados grupos sociais, dentre eles, os representantes da lei e tipos sociais individualistas e corruptos. Todos concordaram que há, no texto, uma crítica a determinados comportamentos humanos por meio das ações dos personagens e, além identificar a crítica implícita no texto, teceram um julgamento dessas atitudes relacionando-as a situações do cotidiano.

Esse é mais um aspecto importante da compreensão leitora que os discentes se apropriaram, a identificação da presença do outro, o interlocutor, por meio da identificação da opinião. Assim, os subentendidos, como a crítica do autor em textos figurativos, que eram uma grande barreira para muitos alunos, passam a ser compreendidos com mais desenvoltura. Notamos que os discentes passaram a reconhecer a presença do interlocutor e a dialogar com ele para a construção de seus pontos de vista.

O interlocutor, para Bakthin/ Volochinov (2006), é um aspecto de suma importância para interação verbal, pois o enunciado é constituído a partir da interação entre dois sujeitos, na qual o caráter responsivo surge por meio da troca de experiência entre os interlocutores. Diante disso, o interlocutor não pode ser uma abstração, ou seja, não pode deixar de fazer parte da enunciação. Logo, é fundamental que o aluno/leitor compreenda a presença do interlocutor no discurso e dialogue com ele para a construção dos sentidos do texto.

A terceira pergunta, de resposta inferencial, foi elaborada a partir de dois questionamentos a respeito da contribuição das ações dos personagens para a compreensão da temática da fábula e a validade do tema na atualidade. Para alcançar esse objetivo, os discentes precisavam identificar no texto o sentido figurado das ações dos personagens e associá-lo ao tema, posteriormente fazer relação do assunto discutido, no texto, com situações do cotidiano. Com esse intuito, os alunos responderam à pergunta:

3) *Por meio das ações e do diálogo presente na fábula, percebemos as atitudes das personagens, nas quais há comportamentos opostos e que revelam, por meio do desfecho da história, o tema da fábula. Qual é a temática da fábula? Esse assunto é atual? Explique.*

Ao responder a pergunta acima, os alunos evidenciaram diferentes níveis de responsividade, como notamos nas respostas a seguir:

A5: “A temática fala sobre a injustiça em nosso país, e que lidamos com isso até os dias de hoje, infelizmente por causa de uma sociedade desigual. ”

A6: “A temática é que as pessoas devem saber mais sobre julgamento. É atual porque abre nossos olhos para a situação de julgamento injusto, pra vê se a gente muda de opinião sobre os julgamentos. ”

A10: “A temática da fábula é que nem sempre devemos confiar na justiça, porque podemos nos dá mal, esse assunto ocorre muito atualmente na sociedade. Pessoas inocentes sendo julgadas por coisas que não cometeram. ”

A5, A6 e A10 apresentam, a partir de uma reflexão pessoal, a temática do texto como um assunto importante para a sociedade e discutem a necessidade de todos os cidadãos estarem mais atentos com relação a situações de injustiça. Em seguida, diante desse quadro de injustiça social, apontam para a necessidade de mudança de atitude de toda sociedade. Nesse caso, notamos responsividade ativa expansiva de opinião na qual, conforme Ohuschi (2013, p. 162), o sujeito da interação dá uma “resposta imediata, normalmente ligada à crítica, a partir de posicionamento, revelando marcas de reflexão pessoal”.

A3: “A temática da fábula é a injustiça com as pessoas. Sim, esse é assunto atual, porque acontece muito no nosso cotidiano. Quase todos os dias sabemos de pessoas que acusam outras de ter roubado algo delas e por isso muitas pessoas vão presas por crimes que não cometeram e quando não são presas são mortas. ”

A4: “Injustiça é a temática da fábula. Esse assunto é atual porque todos os dias vejo, na TV, homens de paletó sendo considerados pelos juízes inocentes, já pessoas de classes baixa são julgados inocentemente. ”

A8: “A temática é a justiça dos poderosos, esse assunto é atual sim. Exemplo, sempre vimos na tv que a polícia prende uma pessoa inocente, por vários anos enquanto o criminoso está livre. ”

A3, A4 e A8 demonstram responsividade ativa expansiva de comentário e exemplificação, pois destacam os motivos pelos quais a temática do texto é atual e

reforçam suas opiniões com exemplos de situações que ocorrem na sociedade, como casos que são divulgados pela mídia ou que acontecem no dia a dia. Desse modo, a resposta imediata apresenta-se por meio das vivências pessoais, de acordo com Ohuschi (2013).

A2: “ A temática é a injustiça. É sim atual esse assunto porque pessoas querem ser justas, mas outras querem ver injustiça. ”

A9: “Desigualdade social. Sim. Existem muitas pessoas que são julgadas injustamente no mundo todo. Dessas pessoas os negros são os mais julgados e sofrem mais. ”

A2 apresenta a temática do texto e tenta explicar por que esse assunto é atual, todavia não consegue apresentar compreensão responsiva. Essa aluna está em processo de compreensão do texto, por isso ainda não responde ativamente à questão. A9 também está em processo de construção do conhecimento, visto que tenta explicar qual é a temática do texto, mas confunde o tema da injustiça com desigualdade social que de certa forma está subentendido nas situações de injustiça social. Dessa forma, verificamos que ambos evidenciam responsividade silenciosa de compreensão, na qual, de acordo com Ohuschi (2013, p. 162), “O parceiro revela tentativas de compreensão, encontrando-se em processo de internalização (VYGOTSKY, 1988)”.

A1: “A temática é a injustiça e a acusação falsa. Esse assunto é atual porque ele acontece”.

A7: “O julgamento injusto. Sim, ele está presente na nossa vida, nos tribunais, no cotidiano, desde o julgamento pequeno (por uma pessoa), até o julgamento alto, cujo resultado é imodificável”.

A1 e A7 não emitem nenhuma atitude responsiva sobre a temática das fábulas apenas dizem qual é o tema sem fazer qualquer discussão, sem marcas de reflexão pessoal, por isso apresentam responsividade ativa sem expansão explicativa e exemplificativa de concordância, uma vez que há “resposta imediata em que o parceiro da situação de interação demonstra concordar com o que está sendo debatido, apenas para que a discussão prossiga, sem marcas de reflexão pessoal” Ohuschi (2013, p. 162),

Durante a aplicação do projeto, reservamos duas etapas que tinham como objetivo o estudo da temática das fábulas e, nesses momentos, verificamos que,

para a maioria dos discentes, a localização do tema nas fábulas era um grande desafio, pois a maioria trazia para a compreensão desse gênero discursivo somente temas relacionados à conduta individual do ser humano como as virtudes e não faziam relação desses comportamentos como reflexo de uma sociedade. Nesse caso, os valores, que surgem das relações sociais, geralmente, não eram discutidos pelos alunos.

No entanto, essas dificuldades foram superadas no final da proposta de intervenção, pois, nas respostas da atividade, a maioria dos alunos identificou a temática do texto sem dificuldade e soube relacioná-la a situações do cotidiano. Nesse caso, podemos destacar que houve uma evolução na proficiência leitora dos alunos que, ao localizar o sentido geral do texto, puderam fazer uma leitura crítica e sair da condução de leitor passivo que só identifica no texto as informações e não contribui com o sentido do texto.

Percebemos que a maioria dos discentes participou ativamente do processo interativo, visto que julgam, discutem e contribuem com as ideias pressupostas no texto/enunciado. O discurso que pertencia ao outro, o autor, torna-se parte do discurso do aluno que também expõe o seu ponto de vista alterando assim o discurso disposto no texto. Notamos, nesse caso, que o processamento da leitura é muito mais que um ato cognitivo e linguístico inerente a ações individuais do leitor; é um envolvimento do ser social que se relaciona com o discurso alheio e torna-os seu. Verificamos que a comunicação é o resultado da responsividade dos sujeitos envolvidos nos atos comunicativos e surge das exigências das práticas sociais humanas, visto que essas práticas só são concretizadas se houver adesão de parceiros nas relações sociais (MENEGASSI, 2009).

A quarta questão destinava-se a estimular o processo de interpretação dos discentes no que se refere à moral da fábula e, por ser uma pergunta que estimula a etapa da interpretação, poderia despertar um julgamento do leitor ao concordar ou discordar da ideia principal discutida no texto/enunciado. Com esse objetivo, os alunos responderam a questão:

4) Você concorda com a moral da fábula? Explique.

Ao analisarmos as respostas dos discentes, identificamos diferentes níveis de responsividade, apresentados abaixo.

A4: “Sim. Eu concordo porque se os poderosos falarem que algo certo tá errado, então tá errado, por isso se nós nos metermos com eles dificilmente sairemos ganhando.”

A5: “Sim. Porque sobre os poderosos não temos poder algum. Para eles nós não passamos de uma simples pessoa e eles tem poder sobre a gente.”

Em A4 e A5, identificamos responsividade ativa expansiva de opinião, na qual há, segundo Ohuschi (2013, p. 162), “resposta imediata, normalmente ligada à crítica, a partir de posicionamento, revelando marcas de reflexão pessoal”, pois os discentes criticam o assunto discutido no texto emitindo uma reflexão pessoal e incluem-se como parte da situação. Trazem para a discussão o que pode acontecer com os membros da sociedade caso se envolvam em situações como as representadas no texto e emitem certa experiência de vida sobre as situações de injustiças que ocorrem no dia a dia.

A6: “Sim. Porque essa moralidade pode fazer também as pessoas saberem um pouco mais sobre os julgamentos.”

A10: “Eu concordo com a moral porque fala que nem sempre podemos confiar na justiça dos poderosos, porque eles sempre têm com algum interesse em alguma coisa que nós temos.”

Nos comentários de A6 e A10, percebemos uma atitude responsiva ativa expansiva de explicação. Os discentes explicam por que concordam com a moral da fábula por meio de uma opinião acerca do interesse dos poderosos e da possibilidade de conhecermos o que ocorre em determinados julgamentos. Nesse caso, a interação se dá quando o parceiro da situação de interação responde imediatamente ao enunciado, com marcas de reflexão e compreensão (OHUSCHI, 2013).

A2: “Eu não concordo porque não vejo nenhum ensinamento. Essa fábula ensina a ser justos, mas não fala pra sermos. Eu acho que poderia ter uma palavra para sermos justos.”

A2 indica responsividade silenciosa de compreensão ao discordar da temática do texto. Esse nível de responsividade, de acordo com Ohuschi (2013, p. 162), é momento em que “o parceiro revela tentativas de compreensão, encontrando-se em processo de internalização (VYGOTSKY, 1988)”. Verificamos que este aluno ainda está em processo de compreensão da função discursiva do gênero fábula. Para ela,

assim como era para os demais alunos, as fábulas eram textos que tinham apenas a função de ensinar valores e virtudes a partir do estímulo a bons comportamentos e não a revelação das contradições humanas e conflitos sociais. Ao ler uma fábula, sem esse modelo preconcebido pelos discentes, provocou-lhe estranhamento e incompreensão, apesar de todas as etapas do projeto de leitura, nas quais discutimos a função social e discursiva da fábula.

A3: “Sim. Eu concordo com a moral da fábula, O julgamento da ovelha, porque realmente a ovelha foi julgada até a morte pelo cachorro e devorada pelos juizes.”

A8: “Eu concordo sim porque a justiça deles é injusta, eles são mentirosos e não vacila em tomar do branco e solenemente decretar o que é preto.”

A9: “Sim, concordo. Explica que eles julgam as pessoas negras e as brancas não, isso é que eu acho.”

A3, A8 e A9 apresentam respostas parcialmente incoerentes sem trazer para o texto sua realidade e seu ponto de vista, por esse motivo também expressam responsividade silenciosa de compreensão, visto que se determinam a tarefa de copiar trechos do texto ou buscar no nele a resposta, sem ampliação, reflexão e criticidade ou a explicar o significado do enredo. Para Ohuschi (2013, p. 162), quando “o parceiro revela tentativas de compreensão, encontrando-se em processo de internalização (VYGOTSKY, 1988)” temos responsividade silenciosa de compreensão.

A1: “Sim, porque no mundo acontece muitas dessas injustiças.”

A7: “Sim. Ela mostra para nós o que há por baixo das máscaras.”

A1 e A7 explicitam responsividade ativa sem expansão explicativa e exemplificativa de concordância, ou seja, ocorre “resposta imediata em que o parceiro da situação de interação demonstra concordar com o que está sendo debatido, apenas para que a discussão prossiga, sem marcas de reflexão pessoal (OHUSCHI, 2013, p. 162), visto que não conseguem emitir um posicionamento sobre os sentidos do texto demonstrando apenas concordância para que a discussão prosseguisse, sem marcas de reflexão pessoal.

Observamos, nas respostas da maioria dos alunos, uma leitura pautada no processo de identificação dos aspectos textuais com indício de compreensão, mas sem marcas de reflexão pessoal. Verificamos, então, que os discentes estão em processo de internalização do conhecimento, pois revelam tentativas de compreensão (VYGOTSKY, 1988 apud OHUSCHI 2013).

Identificar o significado da moral das fábulas sempre foi um desafio para os alunos, que, ao serem submetidos a várias atividades desenvolvidas na proposta de intervenção, tinham dificuldade de identificar o sentido figurado da narrativa. A moral, parte sintetizadora da ideia central do gênero (PORTELLA, 1983), que poderia revelar ao aluno/leitor a ideia central do texto, em muitas fábulas, também se apresenta de forma metafórica e configurava-se uma barreira para a maioria dos alunos. Diante dessas dificuldades, notamos que a maioria dos discentes identifica, na moral, apenas o tema do texto sem associá-lo à ideia central e, por essa razão, não consegue julgar o significado específico empregado. Contudo, percebemos também que eles estão em processo de sedimentação do conhecimento (VYGOTSKY, 1988 apud OHUSCHI, 2013), visto que revelam, nas questões anteriores, identificar a ideia central do texto. Não fazem isso nessa questão, mas deixam marcas de reflexão sobre o assunto principal discutido no texto nas questões anteriores ao citarem diversas situações do cotidiano.

Supomos que a formulação da pergunta poderia ter orientado o aluno/leitor no processo de compreensão da ideia central caso relacionasse, de alguma forma, a narrativa com as questões sociais discutidas no texto. Por essa razão, podemos ressaltar que a falta de uma contextualização da pergunta mais completa poderia ter ajudado esse grupo de alunos a compreenderem melhor o questionamento feito e a apresentar responsividade ativa, como fazem em outras questões da atividade.

A quinta questão de compreensão de nível interpretativo, foi construída a partir de três questionamentos complementares que apontavam para a análise de um dos elementos estruturais da narrativa, o conflito. Para isso, era necessário que o aluno/leitor identificasse o motivo gerador do conflito, desvendasse o sentido figurado do texto por meio da alegoria que esse ato representava e associasse esses fatos ao seu conhecimento prévio para chegar a uma resposta significativa. Nesse caso, o aluno/leitor precisaria relacionar o texto com aspectos atuais, da sociedade. Nesse sentido, a questão continha as seguintes perguntas:

5) *Por que o cachorro acusou a ovelha de ter furtado o osso? Há, na sociedade, atitudes como a desse personagem? Por que isso acontece?*

Ao analisarmos as respostas dos discentes, verificamos que seis alunos apresentaram responsividade ativa expansiva de explicação, dois alunos evidenciaram responsividade ativa expansiva de explicação e de comentário e exemplificação e dois alunos, responsividade silenciosa de dúvida, distribuídas nos seguintes enunciados:

A1: *“Porque ele era de maus bofes. Assim como os poderosos que pensam que podem fazer isso.”*

A2: *“Porque o cachorro queria comê-la e por isso acusou a ovelha de ter pego o osso e também existem atitudes como essas na sociedade porque pessoas botam culpa um no outro por interesse.”*

A3: *“Sim. Há atitudes assim na sociedade. Isso acontece porque muitas pessoas não gostam umas das outras e sempre querem ser melhor do que o outro.”*

A4: *“Esse tipo de comportamento acontece na sociedade porque talvez as pessoas queiram encher seus egos, queiram ver pessoas inocentes pagar por algo que não fizeram. Outros tem o prazer de humilhar as pessoas.”*

A5: *“Porque ele estava com algum interesse sobre ela. E até hoje existe pessoas na sociedade com atitude do cachorro, infelizmente.”*

A6: *“Sim. Muitas pessoas são assim, ficam acusando pessoas mesmo sabendo que elas são inocentes. Assim como o cachorro queria comer a ovelha.”*

Os comentários de A1, A2, A3, A4, A5 e A6 revelam responsividade ativa expansiva de explicação, pois os discentes justificam por que ocorreu o conflito associando as atitudes do personagem cachorro a tipos sociais interesseiros que não se importam com o bem-estar de seu semelhante. Observa-se, nas respostas, uma reafirmação de que há na sociedade um individualismo reforçado pelo egoísmo dos sujeitos sociais. Nesse caso, ocorre responsividade ativa expansiva de explicação na qual, de acordo com Ohuschi (2013, p.162), nota-se uma compreensão ativa por meio “resposta imediata do parceiro da situação de interação, com marcas de reflexão (...)”

A8: *‘Há na sociedade sim atitudes como essas. Ex. As pessoas acusam umas as outras com a intensão delas se darem mal’.*

A9: *“Sim. O mundo todo é assim. Porque tem pessoas que querem prejudicar a vida dos outros e culpar o inocente. Vejo muito no jornal”.*

A10: “O cachorro acusou a ovelha porque ele queria comer. Pior é que hoje em dia tem muita gente que acusa o outro sem ele ter feito nada. Eu acho que acontecesse isso porque não existe mais respeito de um pelo outro e por falta de bondade e interesses particulares”.

A8, A9 e A10 explicam o que causa o conflito por meio de exemplos do cotidiano que afetam a sociedade de modo geral e expõem situações que são veiculadas pela mídia e que ocorrem no dia a dia da comunidade. Diante disso, apresentam responsividade ativa expansiva de explicação e de exemplificação, promovendo a manutenção do diálogo (no sentido bakhtiniano do termo).

A7: “Não dá para saber ao certo, mas deduzo que foi por interesse. Sim, existem vários casos como este. Várias vezes pode ser por interesse ou simplesmente por achar um alvo fácil”.

Identificamos em A7 responsividade silenciosa de dúvida, em que, conforme Ohuschi (2013, p. 162), o parceiro da interação comunicativa “demonstra ainda ter dúvida/dificuldade sobre algo discutido, por apresentar-se em processo de sedimentação do conhecimento”. O discente identifica o motivo gerador do conflito associando-o a pessoas interesseiras e a maldade como algo própria de algumas pessoas, mas ainda apresentam uma pequena insegurança em seus comentários.

De modo geral, a maioria dos alunos identifica o que iniciou a situação conflituosa e o sentido figurado que ela representa associando-a a comportamentos sociais e a problemas do cotidiano. Notamos, nessa questão, que eles compreendem o que provoca o conflito relacionando-o às características do gênero discursivo fábula. Nesse sentido, reconhecem, na personificação do personagem cachorro, que a fábula traz uma crítica sobre algo que pode acontecer na vida real, visto que ela é “sempre uma história de homens, mesmo quando os personagens são animais, pois estes falam, sentem paixões humanas etc. o que indica que são personificações dos seres humanos(...)” (FIORIN; SAVIOLI, 1992. p. 238).

Observamos que a responsividade ativa dos discentes ocorre porque há compreensão dos objetivos discursivos do gênero como a denúncia dos comportamentos de determinados tipos sociais subentendida na origem do problema da narrativa. Nesse sentido, identificam as estratégias discursivas do ser humano expressa na história e posicionam-se criticamente a respeito da crítica expressa no texto/enunciado. Segundo Fiorin e Saviolli (1992, p.398), a fábula “revela um

mecanismo discursivo de que se valem as pessoas para mascarar seus propósitos, para encobrir suas intenções, para alterar o significado de seus atos (...). Essa característica da fábula é reconhecida pelos discentes que dialogam com os sentidos do texto e julgam tais atitudes.

A sexta questão, caracterizada como pergunta de resposta inferencial, tinha como objetivo estimular uma leitura crítica dos alunos/leitores ao buscar nas entrelinhas do texto o sentido metafórico da situação descrita pelo narrador. A resposta, então, não poderia somente contemplar as razões explícitas na narrativa, mas relacionar a trama a determinadas condutas humanas presentes no cotidiano que representam, na personagem ovelhinha, a esperança de uma sociedade mais justa e mais humana na qual os indivíduos lutam por seus direitos em qualquer circunstância. Com essa finalidade, os alunos responderam a pergunta:

6) Por que a ovelha compareceu ao julgamento mesmo sabendo que seus julgadores poderiam ter interesses pessoais ao julgá-la?

A partir desse questionamento, identificamos que cinco alunos alcançaram o objetivo proposto na atividade e obtiveram responsividade ativa de explicação e cinco alunos ainda estão em processo de compreensão, pois apresentam responsividade silenciosa de compreensão, como observamos a seguir:

A4: “A ovelha compareceu ao julgamento para deixar as coisas claras e falar que não tinha precisão de pegar o osso do cachorro. A ovelha significa pessoas inocentes e ingênuas que não tem medo de enfrentar as dificuldades.”

A5: “Porque o julgamento serve para esclarecer um ato que a pessoa fez, e a ovelha foi lá para se esclarecer e provar sua inocência.”

A7: “Porque a ovelha representa a pessoa injustiçada que mesmo sabendo do escuro da situação se mostra e participa dignamente a procura de justiça.”

A8: “Porque a ovelha representa uma pessoa justa, compreensiva e pacífica, sem querer fazer mal a ninguém.”

A10: “Porque ela representa uma pessoa boa que pensava que podia se livrar desse julgamento falso.”

A4, A5, A7, A8 e A10 respondem ativamente ao texto/enunciado, pois compreendem o sentido figurado representado na situação alegórica da fábula e os remete a situações do contexto social, por isso tecem explicações que ultrapassam

os limites da narrativa. Percebemos que esses alunos evidenciam responsividade ativa de explicação, pois justificam as atitudes da personagem ovelhinha como a representam de uma sociedade justa e participativa e que ainda acredita na justiça como possibilidade de luta por direitos.

A1: “Ela queria provar que era inocente, pois ela não era nem carnívora”.

A2: “Porque é uma ovelha delicada, sensível e inocente. Ela sabia que não tinha pego o osso porque era justa”.

A3: “Na minha opinião, ela era muito corajosa e pensava que ia ser inocentada quando desse o seu primeiro depoimento e falasse a verdade que ela não tinha pegado o osso do cachorro”.

A6: “Porque se ela não fosse aí que os julgadores iriam botar culpa nela mesma, ela já foi julgada injustamente, imagina se ela não fosse ao julgamento”.

A9: “Porque ela pensava que ia dar certo, que ia ficar solta, mas na verdade ela morreu”.

Já A1, A2, A3, A6 e A9 expressam responsividade silenciosa de compreensão, pois percebemos, nas respostas, que esses alunos estão em processo de compreensão e internalização do conhecimento, pois tecem explicações baseados apenas nos elementos verbais presentes no enredo. As razões, expressas por eles, justificam o que a personagem ovelha faz na história, porém essa justificativa não indica o sentido figurado representado na situação alegórica. Não notamos, nesses comentários, reflexões e julgamentos pessoais sobre tema subentendido nas ações da personagem. Essas atitudes são silenciosas porque, ao longo das respostas às questões anteriores, os alunos identificam o sentido metafórico do enredo, entretanto, ao responder essa pergunta, não fazem nenhuma relação da história com o seu significado.

Podemos inferir que esses alunos, por estarem em processo de compreensão do gênero discursivo, ao lerem a pergunta sem uma contextualização da narrativa com as questões sociais, ficaram presos à superfície textual sem realizar um julgamento do assunto discutido no texto.

Segundo Menegassi (2010b), a responsividade ativa é o resultado da compreensão como resposta a um signo e sem a compreensão desse signo é impossível uma resposta significativa ao enunciado. Nesse caso, para assumir uma postura ativa em seus discursos, os alunos precisavam reconhecer mais do que

aquilo que está incluído dentro dos fatores estritamente verbais do texto lido, tais como a situação pragmática extraverbal, ou seja, fatores não-ditos, mas fundamentais no processo de compreensão do texto e das perguntas.

Assim, na leitura da fábula, os alunos precisavam partilhar com o autor do texto conhecimentos voltados à representação alegórica da personagem ovelhinha. Porém, nem todos os alunos alcançaram esses objetivos. Nessa questão, observamos que a metade da turma identificou muito bem a função comunicativa do gênero e a outra metade ainda está em processo de decodificação e retenção do conhecimento.

A sétima questão configura-se como pergunta de resposta interpretativa e destinava-se a despertar a compreensão leitora dos discentes sobre o desfecho da história. Para isso, o aluno/leitor precisava identificar o processo argumentativo submerso na solução da situação-problema e fazer um julgamento subjetivo a respeito da ideia principal do texto. Nesse caso, era de suma importância que os discentes reconhecessem os implícitos textuais (a simbologia da situação narrada) e relacionassem os sentidos do texto com implícitos discursivos (a ideologia presente na sociedade em que vivem) para responder a pergunta. Com esse objetivo, os discentes responderam a seguinte pergunta:

7) Com o avanço da narrativa, a história encaminha-se para uma solução até chegar a um desfecho. Explique como foi resolvida a situação-problema vivenciada pelos personagens. O que você achou do desfecho dessa história?

Diante essa pergunta, nove alunos demonstraram responsividade silenciosa de compreensão e uma aluna apresentou responsividade passiva sem expansão de desconsideração.

A1: “A situação foi resolvida quando a ovelha foi sentenciada, “não teve escapatória e teve que pagar com a própria vida”. Esse desfecho foi muito triste, mas é assim que acontece na sociedade”.

A2: “Achei triste e impressionante a frieza dos juízes que deviam pensar se eles estivessem no lugar da ovelha, mas eles só pensaram em seus interesses e comeram ela”.

A3: “Eu não gostei muito dessa história porque a ovelhinha morre”.

A4: “O desfecho dessa fábula era de esperar porque como uma pobre ovelha vai conseguir convencer os poderosos juízes famintos, então ao longo da fábula vai dando para perceber que a ovelha vai morrer, mas isso é uma injustiça”.

A5: *“Eu achei esse desfecho injusto porque a ovelha foi morta por uma coisa ou ato que ela não cometeu”.*

A6: *“Eu não gostei, pelo fato da ovelha pagar por um crime que não cometeu”.*

A7: *“O desfecho não resolveu nada, a ovelha acabou perdendo a vida ao ser injustiçada. Não gostei do fim, porém é a mais pura verdade”.*

A8: *“Eu achei muito injusto e triste, mas é que acontece em nosso cotidiano e em nossa sociedade”.*

A9: *“Não foi legal, porque a ovelha morreu injustamente pelos cachorros”.*

As respostas dos nove alunos elencados acima evidenciam responsividade silenciosa de compreensão, pois percebemos que os discentes estão em processos de compreensão da ideia central apresentada no desfecho da história e ficam presos à superfície textual sem explicar a relação do sentido figurativo com a narrativa. Entretanto, durante as respostas anteriores, os discentes identificam o sentido figurado nas ações dos personagens relacionando-as à ideia central do texto. Esse fato configura que esses alunos estão em processo de maturação do conhecimento, já que identificam o assunto discutido no texto/enunciado, mas, em algumas situações, não revelam totalmente esse conhecimento.

Supomos, diante dessa questão, que a elaboração da pergunta não favoreceu uma resposta voltada à temática do texto e que é possível que esse resultado tenham surgido porque há uma limitação na pergunta, ou seja, o fato de perguntarmos “o que você achou do desfecho” dá margem para os alunos responderem o que quiserem: gostei, não gostei, é uma história triste etc. Quando refletimos sobre esse problema, podemos relacionar essa situação com o que declara Menegassi (2010b), ao citar Marcuschi (2008) que considera esse tipo de pergunta como perguntas “subjetivas” ou de “vale-tudo”, de que a elaboração de algumas perguntas abertas pode permitir qualquer resposta dos alunos. Além dessa possibilidade, também destacamos a necessidade de contextualizar a pergunta com informações que identifiquem os objetivos do desfecho e suas relações com a linguagem metafórica do gênero fábula.

Além dessas respostas que revelam uma de compreensão parcial do texto/enunciado, A10 não respondeu à questão proposta, talvez por não ter segurança da resposta ou não ter compreendido o sentido metafórico do enredo, por esse motivo revelou responsividade passiva sem expansão de desconsideração. Nessa perspectiva, Ohuschi (2013, p. 162), destaca que a responsabilidades passiva

sem expansão de desconsideração surge quando “o parceiro não realiza as tarefas solicitadas, impossibilitando a instauração do diálogo”.

Nessa questão, esperávamos que os discentes identificassem, no desfecho, a ideia central do texto (de que há interesses pessoais em alguns julgamentos dos detentores do poder em situações de injustiça) e se posicionassem criticamente sobre o assunto discutido no texto, tornando-se coparticipante do processo dialógico ao interagir com o autor e compreender o sentido do texto/enunciado, mas não foi isso que os alunos indicaram nas respostas.

A interação com o texto não foi totalmente alcançada e o leitor fixou-se de forma geral nos limites da narrativa desconsiderando, assim, toda significação textual implícita no enredo e na situação extraverbal, ou seja, as questões ideológicas do contexto. Por esse motivo, a significação plena do enunciado ficou comprometida. O aluno/leitor não manifestou uma reação, de concordância ou discordância com a ideia principal, ou seja, de efetivar a interação com o autor e o texto como é normalmente esperada.

Bakhtin/Volochinov (2006) acrescentam que a compreensão revela-se por meio de um material semiótico e o signo, sujeito a critérios ideológicos, não apresenta valor absoluto fora da interação social. Portanto, o sujeito da interação necessita compreendê-lo como representante das questões sociais, culturais e ideológicas. Nesse sentido, pode-se dizer que a compreensão dos discentes ainda está parcialmente impregnada de significações ideológicas, visto que a compreensão ficou reduzida ao reconhecimento/identificação apenas da situação narrada, sem manifestação de compreensão da significação do texto/enunciado. No entanto, não podemos desconsiderar que, nas demais questões, esse processo ideológico foi concebido pelos alunos/leitores e, por isso, acreditamos que eles estão avançando nesse processo de retenção do conhecimento com relação à compreensão e à interpretação da ideia central das fábulas.

A oitava questão, pergunta de resposta textual, objetivava desenvolver a compreensão dos discentes a respeito das escolhas linguísticas e os efeitos de sentidos que determinadas palavras provocam no enunciado. Com essa finalidade, os discentes seriam estimulados a perceber que há uma intenção discursiva do autor ao elaborar o seu texto. Assim, em um texto persuasivo, como a fábula, essa construção se dá por meio do processo metafórico empregado em determinadas palavras.

Dessa forma, os discentes foram submetidos à seguinte questão:

8) Por que você acha que a ovelha é tratada como pobre ovelhinha? O que o diminutivo na palavra ovelhinha indica na construção da personagem?

Ao responderem a essa questão, três discentes obtiveram responsividade ativa expansiva de explicação e sete apresentaram responsividade silenciosa de compreensão (dispostas respectivamente abaixo).

A3: “Pobre ovelhinha porque ela não tinha nada haver com o crime e foi acusada por um crime que não cometeu. Pobre é para dar pena dela e representa um caso de injustiça social”.

A7: “Porque ela foi tratada com injustiça. Para provocar sentimentos de remorsos no leitor”.

A10: “Na minha opinião é porque ela é uma pessoa inocente e boba ao mesmo tempo”.

A3, A7 e A10 apresentam responsividade ativa expansiva de explicação, pois explicam o porquê do emprego do diminutivo na palavra ovelha ao fazer referência às intenções comunicativas do autor de persuadir o leitor. Nesse caso, os alunos indicam que esse recurso estilístico provoca no leitor o sentimento de dó ao reconhecer, na personagem ovelhinha, um ser inocente e bobo e associam a narrativa às situações que ocorrem na sociedade como pessoas inocentes e desprovidas de conhecimento das situações de injustiça.

A1: “Porque ela é acusada por uma coisa que não fez, pobre e indefesa”.

A2: “Porque ela é inocente e não tem culpa de nada. É simplesmente uma pobre ovelhinha”.

A4: “O diminutivo da palavra ovelhinha quer dizer pessoa simples pobre e humilde”.

A5: “Porque ela é inocente, indica que ela é uma pessoa inofensiva e medrosa”.

A6: “Eu acho que essa “pobre ovelhinha” quer dizer que ela é alguém inocente, bom, que tá sendo julgada inocentemente”.

A8: “O diminutivo da palavra ovelhinha quer dizer que ela é pequena, frágil, inofensiva, bondosa e sem maldade”.

A9: “Porque ela não podia se defender eram muitos julgando ela”.

Diferente do que ocorre com A3, A7 e A10, nas respostas de A1, A2, A4, A5, A6, A8 e A9, percebemos responsividade silenciosa de compreensão, pois os discentes tentam explicar as razões do emprego do diminutivo na palavra ovelha e, sutilmente, remetem a noção de pessoa indefesa e injustiçada, porém as justificativas não ultrapassam por completo a superfície textual para alcançar o sentido figurado do texto e o processo argumentativo desenvolvido pelo autor. O argumento persuasivo discutido pelos três primeiros discentes não é identificado pelos demais alunos, já que eles fazem pouca referência do recurso gramatical usado pelo autor ao sentido discursivo do texto.

Nessa questão, verificamos que os discentes ainda estão em fase de compreensão das escolhas linguísticas do autor, visto que alguns alunos apresentam uma compreensão mais voltada à superfície textual e, por mais que se pergunte qual é o efeito de sentido da palavra ovelhinha, o aluno/leitor fica preso à caracterização da personagem sem relacioná-la completamente ao tema proposto no enredo. Há, portanto, somente uma pequena indicação de que ovelha se refere a pessoas da sociedade.

Inferimos que isso tenha ocorrido, porque não contemplamos, em nossas atividades, momentos mais específicos do trabalho com a análise linguística do gênero fábula. Fizemos apenas dois encontros com o objetivo de estudar os efeitos de sentido dos elementos linguísticos dos textos, mas essas atividades foram feitas em grupo e não desenvolvemos um momento em que o aluno pudesse refletir sobre essas questões individualmente e depois socializar suas impressões.

Segundo Bakhtin e Volochinov (2006), a compreensão da palavra-signo proporciona a percepção do significado do enunciado e a atitude responsiva daquele a quem a palavra é lançada. Nesse caso, não basta reconhecer apenas o código linguístico, mas é necessário que se confronte os valores impregnados nos signos, pois, segundo Bakhtin/Volochinov (2006, p.45), “(...) em todo signo ideológico confrontam-se índices de valor contraditórios” que surgem dos aspectos sociais. Sem a total compreensão desses sentidos, não é possível a responsividade ativa do leitor.

De modo geral, podemos destacar que há, no desempenho dos alunos, alguns aspectos positivos que não foram notados na segunda atividade de leitura da proposta de intervenção (atividade com foco na proficiência leitora dos discentes) como a fase inicial de compreensão dos recursos estilísticos e seus efeitos de

sentido no texto/enunciado, pois todos remetem, de alguma forma, em suas explicações, à noção de sujeito social injustiçado mesmo que não identifiquem totalmente os efeitos discursivos.

A nona questão, proposta aos discentes, configura-se como pergunta de interpretação e tinha como objetivo estimular uma avaliação crítica do leitor ao associar a compreensão do texto com o seu conhecimento de mundo. Nesse caso, acreditamos, assim como Menegassi (2010a), que o leitor precisa extrapolar as informações verbais e lançar-se mão da capacidade crítica, ao analisar, refletir e julgar as informações do texto. Para isso, os alunos responderam à seguinte pergunta:

9)Será que, se agirmos como o cachorro e os urubus, não estaremos reforçando um comportamento negativo do ser humano? O que você pensa disso?

Ao responderem a essa questão, cinco alunos evidenciaram responsividade ativa expansiva de crítica, três alunos, responsividade ativa de explicação, um aluno apresentou dois níveis de responsividade ativa expansiva, um de retórica e outro de sugestão, e um aluno, responsividade silenciosa compreensão.

A1: “Alguns sim, alguns não, eu penso que os poderosos acham que podem fazer de tudo, só quem pode fazer tudo é Deus”.

A3: “Sim. Estaremos reforçando um comportamento negativo. Não podemos fazer injustiça, nem mentir e julgar as pessoas injustamente”.

A4: “Sim. Se formos iguais ao cachorro e aos urubus, estaremos reforçando um comportamento negativo. Todos os dias, pessoas más aparecem e vai aumentam esse tipo de comportamento esperto, malicioso, cruel e sem moral”.

A7: “Sim. Acho isso errado, porém minha opinião não mudaria nada porque os grandes não dão ouvidos ao certo”.

A9: “Sim. Estaríamos sendo injustos com pessoas e o mundo ia ser só tristeza”.

A1, A3, A4, A7 e A9 revelam responsividade ativa expansiva de crítica, em que há “resposta imediata do parceiro da situação de interação, com análise, julgamento e avaliação” (OHUSCHI, 2013, p. 162). A1 e A7 fazem uma crítica aos poderosos que, segundo os alunos, sentem-se soberanos e agem com crueldade para atingir seus objetivos e, assim, são prejudiciais a sociedade. Já A3, A4 e A9

trazem uma crítica generalizada sobre o comportamento social em que todos os sujeitos podem provocar injustiça social e deveriam evitar qualquer tipo de injustiça.

A5: “Sim. Porque vamos estar acusando uma pessoa por um ato que ela não cometeu”.

A6: “Eu acho que sim, porque se a gente ter o mesmo comportamento do cachorro e dos urubus a gente tá sendo pessoas egoístas, maldosas etc”.

A8: “Se agirmos dessa forma acabamos com a humanidade e deixamos apenas as pessoas ruins, por isso temos que fazer o bem mas também sem olhar a quem”.

A5, A6 e A8 explicam que todos os membros da sociedade não devem agir como o cachorro e os urubus, pois estarão reforçando situações de injustiça, egoísmo e maldade. Dessa forma, esses alunos apresentam responsividade ativa de explicação, revelando “resposta imediata do parceiro da situação de interação, com marcas de reflexão, explicitando compreensão ativa” (OHUSCHI, 2013, p. 162).

A10: “Eu acho que sim, já pensou toda a sociedade agindo como o urubu e o cachorro, não iria mais haver justiça, seria melhor nós mesmos resolvermos”.

Classificamos a resposta de A10 como atitude responsiva ativa expansiva de retórica, em há resposta imediata do parceiro da situação de interação, mobilizada por meio de pergunta reflexiva, com marca explícita de continuidade do diálogo e atitude responsiva ativa expansiva de sugestão, na qual se percebe “resposta imediata, evidenciada a partir da busca de solução de um problema encontrado, evidenciando amadurecimento” (OHUSCHI, 2013, p. 161-162), ao propor um diálogo reflexivo sobre a possibilidade negativa da falta de justiça na sociedade. Nessa perspectiva, sugere, por meio de uma pergunta retórica, que a justiça é necessária para o equilíbrio social e instaura imediatamente com o seu interlocutor um momento de questionamento de suas ações. Em seguida, sugere uma possível atitude a ser adotada pelos membros da sociedade. Assim, os dados suscitados na pesquisa revelaram-nos esse novo nível de responsividade.

A2: “Eu acho que todo ser humano deve ser bom e generoso, mas nem todos são assim”.

A2 inicia uma opinião sobre uma possível solução para o problema, mas não esclarece que situação está julgando. Nesse caso, apresenta responsividade silenciosa de compreensão, pois demonstra estar confusa com relação à temática discutida no texto. Nas questões anteriores, porém, aponta para a noção de justiça e injustiça, mas ao responder essa questão trata da noção de virtudes do ser humano como a generosidade.

A maioria dos alunos identifica, por meio da personificação dos personagens da narrativa, as verdades humanas subentendidas no sentido metafórico da situação narrada. Percebemos que eles julgam o comportamento desses personagens como reveladores de comportamentos sociais, criticam essas posturas inadequadas e sugerem uma possível mudança pautada nos valores e virtudes humanas. Assim, o desempenho dos alunos, nessa questão, faz-nos conceber que a leitura é uma prática social que estimula novos diálogos entre o autor, representado pelo texto, e o leitor (MENEGASSI; FUZA, 2010). Essa atitude ativa dos alunos é confirmada na maioria das respostas, visto que eles interagem com o texto ao reafirmar uma postura de mudança na situação discutida no texto/enunciado.

Verificamos, nas atitudes dos discentes, que há uma construção do processo interativo sugerido pelos PCN (BRASIL, 1998) que apontam para a visão interacionista da leitura caracterizada como um processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo e constrói significados do texto por meio dos objetivos da leitura e da localização dos aspectos sociais contido nos sentidos do texto. A leitura, diante dessa abordagem, é vista como um processo de interação entre leitor e texto, o que possibilita a formação e o desenvolvimento do leitor competente.

A décima questão, pergunta de interpretação, volta-se à temática do texto e buscou estimular a responsividade ativa do leitor por meio da etapa de interpretação que possibilita a associar os sentidos do texto às informações pessoais do leitor. Nessa pergunta, as respostas não são encontradas no texto lido. O leitor precisava fazer deduções e avaliá-las a partir de seus conhecimentos e experiências de vida para alcançar a resposta. Logo, para compreendê-la, era necessário que os discentes identificassem a ideia central e os implícitos discursivos submersos nas entrelinhas do texto, posicionassem-se criticamente sobre o ponto de vista discutido no texto e, a partir desse diálogo com texto, sugerissem uma solução para o problema.

10) *“O que podemos fazer para que não ocorra injustiça em nossa sociedade?”*

Ao serem submetidos à pergunta, os alunos elucidaram responsividade ativa expansiva de sugestão e injunção e responsividade silenciosa de dúvida. Nesse caso, caracterizamos mais um novo nível de Responsividade (quando nos referimos aos níveis apontados pelos estudiosos elencados em nossa análise), pois, além de os estudantes sugerirem uma possibilidade de solução para o problema, determinam o que os sujeitos sociais precisam fazer para que ocorra uma mudança de comportamento do homem na sociedade. Percebemos uma espécie de ordem sugestiva subentendida nas afirmativas injuntivas dos alunos expressas, nas respostas abaixo, que caracterizamos como responsividade ativa expansiva de injunção.

A1: “Tem que saber se defender, se alguém acusar alguém tem que ter provas”.

A2: “Podemos ser justos, pensar no próximo e até mesmo ajudar os outros. Nós temos que ser justos conosco e com os outros ao pensar no próximo”.

A4: “Nós podemos fazer uma grande coisa: sermos justos. Devemos ser honestos e não pensar em encher o nosso próprio ego, mas sim pensar mais nas pessoas que estão ao nosso redor”.

A5: “Primeiramente temos que ter ética e exigir todos os nossos direitos e antes de julgar alguém temos que ter provas de que foi aquela pessoa que fez aquilo que está sendo acusado”.

A6: “A gente tem que abrir mais os olhos dos povos, temos que escutar o lado das pessoas, temos que nos botar no lugar das pessoas”.

A8: “Temos que escolher pessoas que não sejam tão injustas com as pessoas e fazer um julgamento justo sem querer que o outro se dê mal”.

Observamos, nos diálogos acima, que há uma reafirmação da necessidade de uma sociedade mais justa, mais participativa e consciente de seus direitos e deveres. Percebemos, nas respostas de A1, A2, A4, A5, A6 e A8, dois níveis de responsividade ativa expansiva, um de sugestão e outro de injunção na imposição de uma postura menos pacífica e voltada à defesa de interesses coletivos. Nesse caso, verificamos em todas as respostas dos alunos o uso de pronomes e verbos na primeira pessoa do plural que indicam uma mudança compartilhada de todos os membros de uma sociedade. Eles não se excluem, mas exigem a participação de todos, assim como a deles.

Nesse grupo de respostas, há uma reflexão sobre a dimensão social subentendida no texto e discutida pelos alunos. Segundo Ohuschi (2013, p. 162), a responsividade ativa expansiva de sugestão surge quando há “resposta imediata, evidenciada a partir da busca de solução de um problema encontrado, evidenciando amadurecimento”. Além desse nível, há a responsividade ativa expansiva de injunção que podemos caracterizar como resposta imediata, evidenciada a partir da busca de solução de um problema encontrado, com marcas de imposições atitudinais, indicando amadurecimento. Além da dimensão social discutida pela maioria dos discentes, A8 traz para a discussão a dimensão política subentendida no texto ao afirmar a necessidade de todos os cidadãos de escolherem representantes que possam agir com justiça social. Há uma orientação por parte do aluno/leitor de que a consciência política é de suma importância para uma sociedade mais justa.

A10: “Devemos ter respeito um pelo outro e devemos ser bondosos, senão, vai haver muitas injustiças como essa da ovelhinha”.

A10, além de impor uma mudança significativa aos membros da sociedade por meio do respeito e da bondade, explica por que se faz necessário essa mudança de comportamento ao relacionar a sua explicação com o que aconteceu com a personagem ovelha. Nessa resposta, verificamos três níveis de Responsividade, um responsividade ativa expansiva de sugestão, de injunção e de explicação. Diante dessa questão, o aluno apresenta-se como sujeito questionador dos sentidos apresentados no texto que contribui com seu conhecimento. Nesse caso, percebemos um leitor ativo e crítico que reage diante do texto em um papel de coautor do enunciado.

A3: “É que na sociedade as pessoas não se amam, não gostam umas das outras. Eles tem que aprender a gostar das pessoas e serem justas com todo mundo”.

A7: “A única coisa que podemos fazer é protestar e processar, sendo que as vezes não dão ouvidos e dão sentenças erradas”.

Nota-se também que a reafirmação dos discentes sobre a necessidade de uma sociedade mais justa despertam em A3 e A7 um posicionamento crítico sobre a dificuldade de mudança de atitudes em determinados representantes da lei que

insistem em não adotar comportamentos adequados com relação a situações de justiça, mesmo que haja uma participação efetiva de luta por direitos por parte dos cidadãos. Nesse caso, verificamos três níveis de responsividade ativa expansiva, um de sugestão, outro de injunção e outro de crítica. Os alunos determinam e sugerem o que deve ser feito e julgam o comportamento desse representam da justiça na sociedade.

A9: “Acho que só é parar de ficar julgando as pessoas injustamente”.

Somente A9 demonstrou responsividade silenciosa de dúvida, na qual “O parceiro revela tentativas de compreensão, encontrando-se em processo de internalização (VYGOTSKY, 1988)” (OHUSCHI, 2013, p. 162), pois ainda tem dúvida ou dificuldade sobre o assunto discutido. Esse aluno apresenta-se em processo de sedimentação do conhecimento, visto que demonstra insegurança ao apresentar uma proposta de solução para o problema.

Há um caráter injuntivo nas sugestões dos alunos que reforça a necessidade de mudança na sociedade e no comportamento individual dos cidadãos. Todos, de alguma forma, posicionam-se contra as atitudes de injustiça que ocorrem na sociedade, tanto dos poderosos como dos cidadãos de modo geral. Nesse caso, a imposição, nas respostas, surge como uma forma de instrução do que se pode fazer para mudar esse quadro negativo do comportamento humano.

Observamos, nos diálogos dos discentes, portanto, um envolvimento com o discurso do outro, o texto, que se torna deles e os faz sujeitos questionadores dos discursos que os cercam e produtores de seus próprios discursos. Nessa perspectiva, os alunos/leitores deixam de assumir uma postura passiva, a de aceitar tudo que está posto no texto, sem ao menos questionar tais fatos e passam a sujeitos ativos e coparticipantes dos discursos ao contribuir com suas opiniões.

Ao trazermos para a discussão a evolução do desempenho dos discentes durante a aplicação do projeto, podemos ressaltar que houve, nessa questão, um desempenho significativo. A maioria identificou a ideia principal pressuposta no texto e participou ativamente da leitura ao tecer comentários e julgar e criticar as atitudes dos sujeitos sociais expressos nas entrelinhas do texto. Logo, houve interação verbal por meio de uma troca contínua de experiências. Os interlocutores recebem e

compreendem o enunciado (escrito), em seguida, adotam uma atitude responsiva e devolvem os enunciados ao seu par da comunicação, o texto (MENEGASSI, 2009).

Diante dessas análises, sintetizamos, no quadro abaixo, os níveis de responsividade dos discentes durante a atividade de leitura.

Quadro 11: Sistematização dos níveis de responsividade discente na atividade de leitura

| Categoria | Nível | Alunos |
|-------------------------------------|-----------------------------|---|
| Responsividade ativa expansiva | Explicação | A1, A2, A3, A4, A5, A6, A7, A8, A9, A10 |
| | Comentário e exemplificação | A1, A3, A4, A5, A6, A7, A8, A9, A10 |
| | Crítica | A1, A2, A4, A5, A6, A7, A8, A9, A10 |
| | Opinião | A4, A5, A6, A10 |
| | Sugestão | A1, A2, A3, A4, A5, A6, A7, A8, A10 |
| | Injunção | A1, A2, A3, A4, A5, A6, A7, A8, A10 |
| | Retórica | A10 |
| | Comparação | A9 |
| Responsividade ativa sem expansão | Concordância | A1, A7 |
| Responsividade passiva sem expansão | Desconsideração | A10 |
| Responsividade silenciosa | Compreensão | A1, A2, A3, A4, A5, A6, A7, A8, A9 |
| | Dúvida | A7, A9, A10 |

Ao analisarmos, no Quadro 11, o desempenho dos alunos em cada questão, verificamos que todos apresentaram, em números significativos, responsividade ativa expansiva em vários níveis. A presença da responsividade ativa revela-nos um aspecto positivo da aplicação da proposta de intervenção em que é possível desenvolver a proficiência leitora dos discentes por meio de atividades com os gêneros discursivos. Os implícitos discursivos, como a crítica do autor e as questões ideológicas, foram identificados pelos alunos/leitores que interagiram com texto/enunciado expondo os seus pontos de vistas. Nesse caso, percebemos um leitor crítico e participativo que julga, critica e reformula o sentido do enunciado estabelecendo um processo dialógico com o autor via texto.

Se considerarmos o número de questões, as repostas de cada aluno e o desempenho deles, com relação à responsividade ativa, destacamos que a maioria deles apresenta responsividade ativa. Diante desses resultados, podemos ressaltar

que o trabalho com os gêneros discursivos voltado para uma postura interativa da linguagem, em sala de aula, pode proporcionar um desempenho significativo dos discentes com relação à leitura crítica e participativa, visto que a interação dos alunos/leitores com o texto/enunciado ocorre de alguma forma em maior ou menor intensidade. Nesse processo, todos julgam o enunciado e tecem explicações sobre o fato narrado e trazem para o texto o seu ponto de vista sobre o assunto discutido, tornando-se, assim, sujeitos ativos e participativos durante a leitura de textos.

Ao considerarmos a participação ativa dos discentes em maior e menor grau em todas as questões apresentadas no quadro acima, podemos destacar os seguintes desempenhos:

- a) Ao analisarmos as questões, verificamos que, em A1 e A2, predomina uma atitude responsiva silenciosa de compreensão, pois estão em processo de retenção do conhecimento. Os discentes apresentaram responsividade ativa durante a atividade escrita, em somente um terço das questões propostas, ocasião que explicam, criticam o texto/enunciado e sugerem uma proposta de mudança para o problema veiculado no texto. São alunos que discutem, julgam e criticam os fatos apresentados no texto, mas ainda não demonstram tanta segurança em seus comentários;
- b) A7 e A9 demonstraram estar em fase de transição do conhecimento, visto que apresentaram, na metade das questões, responsividade ativa em suas respostas. São alunos que também apresentam uma postura ativa diante do texto/enunciado, todavia ainda precisam de auxílio, com relação a compreensão do gênero discursivo, para que possam avançar na leitura proficiente;
- c) Em A3, A5, A6 e A8, observamos um bom desempenho com relação à leitura crítica e participativa. Ao interagir com o texto/enunciado os discentes evidenciam responsividade ativa na maioria das questões. Esses alunos assumem uma postura analítica e reflexiva dos sentidos textuais e discursivos do gênero em estudo ao julgar, opinar, criticar, comentar e explicar por meio de exemplos de situações do cotidiano as ideologias presentes na sociedade;
- d) Em A4 e A10, notamos uma maior desenvoltura no processo interativo e participativo, pois os alunos obtiveram em quase todas as questões atitude responsiva ativa. São alunos que já alcançaram a proficiência leitora do

gênero fábula e conseguem na maioria das questões interagir com o texto/enunciado com desenvoltura e efetiva participação.

A verificação do desempenho dos discentes, após a aplicação da proposta de intervenção, pode ser uma possibilidade intervenção do docente com o objetivo de tentar solucionar os problemas mais específicos de cada aluno, pois ao conhecermos como se deu as atitudes responsivas dos discentes e, a partir desse resultado da proposta de intervenção, poderíamos adotar uma postura de orientação específica para cada um.

Diante da análise do desempenho dos alunos nas questões, evidenciamos, no quadro abaixo, quais os níveis de responsividade discente por questão.

Quadro 12: Sistematização dos níveis de responsividade discente por questão

| Questão | Categorias e níveis |
|----------------|---|
| 1 | Responsividade ativa expansiva de explicação, crítica e responsividade silenciosa de compreensão. |
| 2 | Responsividade ativa expansiva de explicação, comentário e exemplificação, crítica, comparação e responsividade silenciosa de compreensão. |
| 3 | Responsividade ativa expansiva de comentário e exemplificação, opinião, responsividade ativa sem expansão explicativa e exemplificativa de concordância e responsividade silenciosa de compreensão. |
| 4 | Responsividade ativa expansiva de explicação, opinião, responsividade ativa sem expansão explicativa e exemplificativa de concordância e responsividade silenciosa de compreensão. |
| 5 | Responsividade ativa expansiva de explicação, comentário e exemplificação e responsividade silenciosa de compreensão. |
| 6 | Responsividade ativa expansiva de explicação e responsividade silenciosa de compreensão. |
| 7 | Responsividade passiva sem expansão de desconsideração e responsividade silenciosa de compreensão. |
| 8 | Responsividade ativa expansiva de explicação e responsividade silenciosa de compreensão. |
| 9 | Responsividade ativa expansiva de explicação, crítica, sugestão, retórica e responsividade silenciosa de compreensão. |
| 10 | Responsividade ativa expansiva de explicação, crítica, sugestão, injunção e responsividade silenciosa de dúvida. |

Com relação ao diagnóstico das questões e o despertar da responsividade discente, destacamos que algumas questões despertaram mais de um nível de responsividade ativa em alguns alunos e outras questões não estimularam nenhuma responsividade ativa. Outras questões proporcionam responsividade silenciosa de

compreensão, responsividade silenciosa de dúvida e responsividade ativa sem expansão explicativa e exemplificativa de concordância.

Nesse caso, podemos destacar que nem todas as questões da atividade escrita de leitura final despertaram Responsividade ativa dos alunos, no entanto, tivemos um resultado significativo do desempenho dos alunos na maioria das questões. Ao pensarmos nesse resultado, ressaltamos que as questões que foram elaboradas com o apoio da contextualização da função discursiva do gênero e referências a problemas sociais estimularam um número mais expressivo de responsividade dos discentes, como exposto acima.

Assim, ao finalizarmos a análise da atividade escrita podemos ressaltar que a maioria evidencia uma leitura crítica e participativa ao compreender os implícitos textuais e discursivos do texto/enunciado, pois predominam, ao longo da maioria das respostas dos alunos, atitudes responsivas ativas. A partir das reações dos discentes ao responderem as questões, identificamos que os alunos apresentaram responsividade ativa expansiva de: explicação, comentário e exemplificação, crítica, opinião, sugestão, injunção, retórica, comparação, responsividade ativa sem expansão explicativa e exemplificativa, nos níveis de concordância e desconsideração e responsividade silenciosa nos níveis de compreensão e de dúvida.

Após a explanação do desempenho dos discentes, ao longo da atividade de leitura da fábula: “O julgamento da ovelha”, apresentamos, no próximo capítulo, a conclusão da pesquisa.

CONCLUSÃO

A partir dos resultados obtidos, na aplicação da proposta de intervenção, entendemos que os estudos da linguagem em sua natureza sócio-histórica ideológica, com base em trabalhos com os gêneros discursivos no ensino de LP, proporcionam propostas pedagógicas eficazes com relação à formação de leitores críticos, visto que, ao analisarmos as questões da atividade escrita final, diagnosticamos o processo interativo dos alunos/leitores com o texto/enunciado ao qual tiveram contato. Diante dessa questão, retomamos o objeto de estudo da pesquisa, que foi o diagnóstico dos níveis de responsividade dos discentes no ensino e aprendizagem da leitura, no que tange à compreensão de implícitos discursivos, a partir do trabalho com o gênero fábula.

Desse modo, neste trabalho, buscamos desenvolver uma proposta pedagógica que contemplasse o ensino contextualizado da LP, especialmente, com relação ao trabalho com a leitura, pois partimos da hipótese de que, as atividades de leitura, a partir do trabalho com os gêneros discursivos, tomando-os como eixo de progressão e de articulação curricular na aprendizagem da Língua Portuguesa, promovem a responsividade ativa dos alunos, contribuindo para a formação de leitores críticos.

Para isso, adotamos o gênero fábula, já que julgamos ser este gênero, devido ao seu caráter sintetizador dos fenômenos sociais, uma das ferramentas de ensino importantes para a compreensão dos elementos implícitos e discursivos que contemplam questões sociais e ideológicas da sociedade. Neste sentido, retomamos os objetivos que foram elaborados no início da pesquisa a fim de verificar se foram contemplados.

Podemos afirmar que o primeiro objetivo específico, proposto na investigação, que consistia em identificar e descrever os níveis de responsividade dos discentes na leitura, durante a atividade escrita, foi alcançado, visto que, no Capítulo 7, apresentamos os níveis de responsividade discente.

Assim, ao verificarmos o desempenho dos discentes, podemos ressaltar que a maioria evidencia uma leitura crítica e participativa ao compreender os implícitos textuais e discursivos do texto/enunciado, pois predomina, ao longo da maioria das respostas dos alunos, atitudes responsivas ativas. Comportamento este que não ocorreu no início da proposta de intervenção, visto que os alunos revelavam não

compreender o gênero discursivo em estudo, mas que foi construído ao longo das atividades desenvolvidas.

Nesses encontros, os alunos tiveram a oportunidade de vivenciar e analisar a função discursiva do gênero fábula a partir do estudo de suas características específicas que lhes proporcionou um conhecimento mais profundo do gênero e lhes possibilitou uma compreensão leitora proficiente. A partir das reações dos discentes ao responder as questões, identificamos que todos os alunos apresentaram responsividade ativa expansiva de explicação. Além dessa responsividade apresentada por todos, podemos destacar os seguintes níveis de responsividade nas questões: a) responsividade ativa expansiva de: comentário e exemplificação, crítica, opinião, sugestão, injunção, retórica, comparação (sendo os quatro últimos novos níveis que emergiram a partir dos dados suscitados pela pesquisa); b) responsividade ativa sem expansão explicativa e exemplificativa de concordância; c) responsividade passiva sem expansão de desconsideração; d) responsividade silenciosa, nos níveis de compreensão e de dúvida.

O segundo objetivo específico destinava-se a investigar a eficácia da atividade de leitura, sugerida na proposta de intervenção, voltada à localização e à compreensão de inferências discursivas como proposta de desenvolver a responsividade ativa dos alunos na leitura. Dessa forma, podemos destacar que nem todas as questões da atividade escrita de leitura final despertaram responsividade ativa dos alunos, pois verificamos que as questões que foram elaboradas com o apoio da contextualização da função discursiva do gênero e referências a problemas sociais estimularam um número mais expressivo de responsividade ativa dos discentes.

Nesse âmbito, inferimos que, além de ser necessário desenvolver uma proposta de intervenção para a compreensão dos gêneros discursivos, é de suma importância que as questões possam estar bem elaboradas e contextualizadas para que os alunos compreendam o que se está perguntando a ele, ou seja, a elaboração das questões também influencia diretamente no desempenho dos alunos, quando são submetidos às atividades escritas de leitura.

Dessa forma, chegamos ao objetivo geral da pesquisa, compreender a responsividade discente no ensino e aprendizagem da leitura, especialmente, no que se refere à localização e compreensão de informações implícitas nas fábulas. Destacamos que, com a pesquisa, passamos a compreender as atitudes

responsivas dos alunos frente às informações implícitas do texto. Assim, vislumbramos as seguintes considerações:

- Quando os estudantes identificavam as informações implícitas, como a crítica aos problemas sociais e a comportamentos humanos, apresentavam responsividade ativa, porém quando a compreensão limitava-se a aspectos da narrativa, não havia responsividade ativa em todos os alunos.
- As atividades propostas estimularam a compreensão leitora dos discentes, visto que todos os alunos apresentaram responsividade ativa diante da atividade de leitura proposta. Logo, entendemos que o trabalho com o gênero discursivo fábulas no ensino de LP é recomendável, pois, por meio delas, pode-se construir um trabalho significativo, que possa promover e/ou auxiliar a formação/desenvolvimento de leitores reflexivos e críticos e a formação de cidadãos conscientes.
- Não basta que o docente apenas apresente o gênero e esclareça a sua função comunicativa sem que se tenha um contato mais profundo e sistematizado dos textos que circulam na sociedade e que possam analisar tanto os aspectos textuais quanto os aspectos discursivos a partir da função comunicativa dos gêneros e que compreenda que a elaboração das questões também pode desenvolver uma melhor interação do aluno com o texto.

Quanto às limitações da pesquisa, ressaltamos que a elaboração de algumas questões da atividade de leitura final da proposta de intervenção, tais como, quarta, sétima e oitava questões, não oportunizaram a compreensão do texto como objetivávamos e, por esse motivo, é possível que talvez tenham dificultado a responsividade ativa dos todos os alunos, uma vez que a maioria evidenciou responsividade passiva de compreensão. Diante disso, sugerimos a reformulação das questões.

A pesquisa também colaborou, significativamente, para nossa formação como professora, uma vez que identificamos os aspectos positivos do trabalho com os gêneros discursivos em uma perspectiva sócio-histórica da linguagem e a possibilidade de desenvolver a responsividade discente e aspectos negativos, quando não elaboramos questões que estimulavam a responsividade ativa dos discentes. Esta condição ofereceu-nos amadurecimento acadêmico e profissional,

possibilitando-nos compreender os saberes constituídos tanto com relação ao desempenho dos discentes e quanto com relação a minha própria atuação ao aplicar a pesquisa.

Dessa forma, sugerimos, para futuras pesquisas, a investigação da responsividade discente no ensino e aprendizagem do gênero fábula com foco em análises linguísticas associadas às questões discursivas dos gêneros, já que verificamos que os alunos ainda estão em processo de maturação nesse critério, visto que esse não era o nosso objetivo principal, mas que ainda precisa de um momento mais específico de análise dos discentes. Além disso, o trabalho poderia contribuir para os docentes na elaboração de novas propostas pedagógicas, com outros gêneros discursivos, pertencentes a outras esferas da comunicação, quando se objetiva investigar a leitura crítica dos alunos/leitores

Por fim, podemos concluir que a aplicação da proposta de intervenção revelou-nos dados positivos com relação ao trabalho com os gêneros discursivos em sala de aula quando se adota uma postura interativa da linguagem nos estudos LP, visto que os alunos passaram a compreender com mais desenvoltura o gênero fábula que para eles era um grande desafio.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, M. E. D. A. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papius, 1995.

ANGELO, C. M. P. Compreensão responsiva: aspectos para o ensino da leitura. In: / *CIELLI - Colóquio Internacional de Estudos Linguísticos e Literários. Anais*. Maringá: UEM, 2010. Disponível em: <<http://www.cielli.com.br/downloads/439.pdf>>. Acesso em: 10 jan 2016.

_____; MENEGASSI, R. J. Manifestações de compreensão responsiva em avaliação de leitura. **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v.14, n.1, p. 201-221, jan./jun. 2011.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 4ª ed., São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BAKHTIN, M; VOLOCHINOV, V. N. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 12ª ed., São Paulo: HUCITEC, 2006.

BARBOSA, J.P. Do professor suposto pelos PCNs ao professor real de Língua Portuguesa: São os PCNs praticáveis? In: ROJO, R. **A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCNs**. São Paulo. Educ. 2005, p. 149-182.

BORTONI-RICARDO, S. M. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Parábola editorial, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa: terceiro e quarto ciclos**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.

BRITTO, L. P. de L. **Inquietudes e desacordos: a leitura além do óbvio**. Campinas, São Paulo: Mercado de letras, 2012.

BRITO, M. G. **Entre resistência e resignação: As fábulas de Fedro como perspectivas sobre as relações sociais ao início do Principado romano**. Dissertação (Mestrado em História Social). Universidade Estadual de Londrina,

Londrina, 2009. Disponível em:
<http://www.uel.br/pos/mesthis/arqtxt/dissertaMiltoGBritoMESTHIS.pdf>. Acessado em:
20 ago 2015.

CABRAL, L. S. **Processos psicolinguísticos de leitura e a criança**. Letras de Hoje. 19(1): 7-20, 1986. Disponível em
<<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/fale/article/view/17425/11161>>.
Acesso em: 10 jan 2016.

CARVALHO, M. A. F. de. MENDONÇA, Rosa Helena (orgs.). **Práticas de leitura e escrita**. Brasília: Ministério da Educação, 2006. Disponível em:
<http://www.alemdasletras.org.br/biblioteca/material_formadoras/Salto_para_o_futuro_Praticas_de_leitura_e_escrita.pdf>. Acesso em: 31 agos 2015

FARACO, C. A. **Linguagem & diálogo: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin**. São Paulo: Parábola, 2009.

FIORIN, J. L. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. São Paulo: Ática, 2006.

FIORIN, J. L.; SAVIOLI, F. P. **Para entender o texto: Leitura e redação**. -6e.- São Paulo: Editora Ática, 1992

GERALDI, J. W. (org.). **O texto na sala de aula**. São Paulo: Anglo, 2012.

_____. **Portos de Passagem**. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

GIL, A. C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. São Paulo: Atlas, 2006.

KLEIMAN, A. **Texto e Leitor: Aspectos Cognitivos da Leitura**. 8 ed. Campinas: Pontes, 2002.

_____. **Oficina de leitura – teoria e prática**- 15 ed.-, Campinas, São Paulo: Pontes Editores, 2013.

LEFFA, V. J. **Aspectos da leitura: uma perspectiva psicolinguística**. Porto alegre: Sagra: DC Luzzatto, 1996.

_____. Perspectiva no estudo da leitura: texto, leitor e interação social. In: LEFFA, V. J. ;PERREIRA, A. E. (Org.). **Ensino da leitura e produção textual**. Pelotas: Educal, 1999.

LOBATO, M. **Fábulas**. 2 ed. São Paulo: Globo Livros, 2010

LOPES-ROSSI, M. A. G. Gêneros discursivos no ensino de leitura e produção de texto. In: KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, Beatriz; BRITO, K. S. (orgs.) **Gêneros textuais: reflexões e ensino** –3 ed. rev. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2008.

_____.O desenvolvimento de habilidades de leitura e de produção de textos a partir de gêneros discursivos. In:_____ (Org.) **Gêneros discursivos no ensino da leitura e produção de textos**. Taubaté SP: Cabral Editora e Livraria Universitária, 2002.

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

MACHADO, I. Gêneros discursivos. In: BRAIT, Beth (org). Bakhtin: **Conceitos chaves**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2005, p. 151-166.

MENEGASSI, R. J. Compreensão e interpretação no processo da leitura: noções básicas ao professor. Maringá: **UNIMAR**, v.17, n. 1, p. 85-94, 1995.

_____; ANGELO, C. M. P. Conceitos de leitura. In: MENEGASSI, R. J. (org). **Leitura e Ensino (formação de professores EAD)**. Maringá: EDUEM, 2005, p. 15-40.

_____. Estratégias de Leitura. In: MENEGASSI, R. J. (org). **Leitura e Ensino (formação de professores EAD)**. Maringá: EDUEM, 2005, p.77- 98.

_____. Responsividade e dialogismo no discurso escrito. In NAVARRO, Pedro(org.) **O discurso nos domínios da linguagem e da história**. São Carlos: Claraluz, 2008.

_____**Aspectos da responsividade na interação verbal**. Revista Língua & Letras, Cascavel, v. 10, n. 18, p. 147-170, 1º sem. 2009, p. 147-170

_____. O leitor e o processo de leitura. In: GRECO, E.A.; GUIMARÃES, B.(org.). **Leitura: aspectos teóricos e práticos. (formação de professores EAD)**. Maringá: EDUEM, 2010a. p. 35-60.

_____. Perguntas de leitura. In: MENEGASSI, R. J. (org). **Leitura e Ensino.2 ed.** Maringá: EDUEM, 2010b, p.167- 190.

_____; FUZA, A. F. **O Conceito de Leitura nos Documentos Oficiais**. Londrina - SIGNUM: Estud. Ling, n. 13/2, dez. 2010, p. 315-336. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/signum/article/viewFile/7500/6981>. Acesso em: 06 jan. 2016.

OHUSCHI, M. C. G. Resignificação de saberes na formação continuada: a responsividade docente no estudo das marcas linguístico-enunciativas dos gêneros notícia e reportagem. 2013. 294 p. **Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem)** – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2013.

_____**OLIVEIRA, N. L. de; LUPPI, S. E. Abordagens metodológicas dos conceitos bakhtinianos sobre os gêneros do discurso**. In: CIELLI – Colóquio Internacional de estudos linguísticos e Literários, 1, 2010, Maringá. **Anais...** Maringá: UEM-PLE. Disponível em: <<http://www.ple.uem.br>>. Acesso em: 13 abr. 2016.

_____. A produção de texto no curso de Letras: diagnóstico do ensinar a escrita, 2006, 118 f. **Dissertação** (Mestrado em Letras) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá.

PERFEITO, A. M.; OHUSCHI, M. C. G.; BORGES, C. A. G. Bula de remédio: da teoria à prática de sala de aula. In: OSÓRIO, E. M. (Org). **Mikhail Bakhtin: cultura e vida**. São Carlos: Pedro e João Editores, 2010. p. 51-74

PORTELLA, O. **A fábula**. 1983. Revista Letras- (32) 119-138. Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 1983. Disponível em: <http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs/index.php/letras/article/viewFile/19338/12634>. Acessado em: 12 set. 2015.

PIETRI, É. de. **Práticas de leitura e elementos para a atuação docente**. - 2ed.- Rio de Janeiro: Ediouro, 2009.

ROJO, R. H. R.; BARBOSA, J. **Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos**. 1ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

_____. Gêneros do discurso e gêneros textuais: questões teóricas e aplicadas. In: MEURER, J. L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (Org.). Gêneros: teorias, métodos, debates. São Paulo: Parábola, 2005. p. 184-293

SILVA, R. M. G. **Fábula de Monteiro Lobato e a formação do leitor**. In: MENEGASSI, Renildo José (orgs.). Leitura, escrita e gramática no ensino fundamental. Maringá, 2010.

SILVA, E. T. da. **Elementos de pedagogia da leitura**. 3ª ed. São Paulo: Martins Fonte, 1948.

SOBRAL, A. **Do dialogismo ao gênero: as bases do pensamento do círculo de Bakhtin**- Série ideias sobre linguagem. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2009.

SOLÉ, I. **Estratégias de Leitura**; trad. Cláudia Schiling- 6 ed.- Porto Alegre: Artmed,1998.

SOUZA, L. N. **O processo estilístico de reescrita das fábulas por Monteiro Lobato**. 2004. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Assis. 2004.

VASCONCELOS, S. I. C. C. de. Pesquisas qualitativas e formação de professores de português. In: BASTOS, N. M. **Língua Portuguesa: uma visão em mosaico**. São Paulo: I. P. - PUC/SP/EDUC, 2002, p. 277-2

APÊNDICE 1- Roteiro para leitura do livro *Fábulas* de Lobato**Projeto de leitura: LEITURA E RESPONSABILIDADE AO DESVENDAR AS ENTRELINHAS DO TEXTO:****uma proposta de trabalho com o gênero fábula na escola.**

Aluno(a): _____

Turma: _____ turno: _____

Querido aluno(a),

Este é um diário de leitura que tem como objetivo capturar as suas impressões sobre a leitura que irá fazer durante um mês. Nele, você terá a oportunidade de registrar o seu ponto de vista sobre o livro *Fábulas* de Monteiro Lobato. Por isso, envolva-se nas histórias, faça reflexões e comentários de todos os momentos de leitura que você fizer.

Você terá 30 dias para fazer a leitura e escrever sobre esses momentos. Iniciará a leitura dia 05 de junho de 2016 e encerrará a leitura dia 05 de junho de 2016. Sugerimos que você leia 3 três fábulas por dia. Não esqueça de escrever as datas das leituras que você fizer.

Divirta-se e dedique-se a essa tarefa. Mostre a sua criatividade e responsabilidade em todas as etapas desse projeto.

SUGESTÕES DE COMENTÁRIOS QUE PODERÃO SER FEITOS NOS DIÁRIOS.

Inicie apresentando as fábulas que você leu, que tema (assunto) elas abordam e comente o que lhe chamou atenção.

As perguntas abaixo poderão orientar você a elaborar o seu comentário:

Você gostou das histórias, por quê?

O que você aprendeu com essas histórias?

Faça relação do que você leu nas fábulas com alguma situação do cotidiano e, se for possível, retire fragmentos do texto para ilustrar a sua opinião.

Comente sobre os comportamentos dos personagens das fábulas fazendo relação comportamentos sociais.

Comente sobre as atitudes dos personagens, das críticas e comentários que eles fazem sobre as fábulas, sobre a opinião que tecem a respeito da opinião e comportamentos dos outros personagens?

Que comentário você acrescentaria se caso pudesse conversar com os personagens do sítio?

Você concorda com as opiniões discutidas pelos personagens do sítio?

ANEXO 1 - Texto para estudo dos temas, princípios, valores e virtudes, relações sociais e desigualdades sociais.

Aluno (a) _____

Data _____

PRINCÍPIOS, VALORES E VIRTUDES

Jerônimo Mendes

Existe uma grande diferença entre princípios, valores e virtudes embora sua efetividade seja válida apenas quando os conceitos estão alinhados. No mundo corporativo em geral, noto que muitos profissionais são equivocados com relação aos conceitos e, apesar de defenderem o significado de um ou outro, a prática se revela diferente.

Princípios são preceitos, leis ou pressupostos considerados universais que definem as regras pela qual uma sociedade civilizada deve se orientar. Em qualquer lugar do mundo, princípios são incontestáveis, pois, quando adotados não oferecem resistência alguma. Entende-se que a adoção desses princípios está em consonância com o pensamento da sociedade e vale tanto para a elaboração da constituição de um país quanto para acordos políticos entre as nações ou estatutos de condomínio. Vale no âmbito pessoal e profissional.

Amor, felicidade, liberdade, paz e plenitude são exemplos de princípios considerados universais. Como cidadãos – pessoas e profissionais -, esses princípios fazem parte da nossa existência e durante uma vida estaremos lutando para torná-los inabaláveis. Temos direito a todos eles, contudo, por razões diversas, eles não surgem de graça. A base dos nossos princípios é construída no seio da família e, em muitos casos, eles se perdem no meio do caminho.

De maneira geral, os princípios regem a nossa existência e são comuns a todos os povos, culturas, eras e religiões, queiramos ou não. Quem age diferente ou em desacordo com os princípios universais acaba sendo punido pela sociedade e sofre todas as consequências. São as escolhas que fazemos com base em valores equivocados, não em princípios.

Valores são normas ou padrões sociais geralmente aceitos ou mantidos por determinado indivíduo, classe ou sociedade, portanto, em geral, dependem basicamente da cultura relacionada com o ambiente onde estamos inseridos. É comum existir certa confusão entre valores e princípios, todavia, os conceitos e as aplicações são diferentes.

Diferente dos princípios, os valores são pessoais, subjetivos e, acima de tudo, contestáveis. O que vale para você não vale necessariamente para os demais colegas de trabalho. Sua aplicação pode ou não ser ética e depende muito do caráter ou da personalidade da pessoa que os adota.

Pessoas de origem humilde definem valores de maneira diferente das pessoas de origem mais abastada. De um lado, a escassez pode gerar a ideia de que dinheiro não traz felicidade, portanto, mesmo sem dinheiro, é possível ser feliz utilizando-se valores como amizade, por exemplo. Do outro, o apego ao dinheiro e a convivência harmoniosa com o conforto pode gerar a ideia de que sem dinheiro não é possível ser feliz, ou seja, o dinheiro traz felicidade, amizade, conforto e, se houver mais dinheiro do que o necessário, valores como filantropia e voluntariado podem ser praticados.

Essa comparação não define o certo e o errado. Ela apenas levanta uma questão interessante sobre o conceito de valores e depende do ponto de vista de cada cultura ou de cada pessoa, em particular. Na prática, é muito mais simples ater-se aos valores do que aos princípios, pois este último exige muito de nós. Os valores completamente equivocados da nossa sociedade – dinheiro, sucesso, luxo e riqueza – estão na ordem do dia, infelizmente. Todos os dias somos convidados a negligenciar os princípios e adotar os valores ditados pela sociedade.

Virtudes, segundo o Aurélio, são disposições constantes do espírito, as quais, por um esforço da vontade, inclinam à prática do bem. Aristóteles afirmava que há duas espécies de virtudes: a intelectual e a moral. A primeira deve, em grande parte, sua geração e crescimento ao ensino, e por isso requer experiência e tempo; ao passo que a virtude moral é adquirida com o resultado do hábito.

Segundo Aristóteles, nenhuma das virtudes morais surge em nós por natureza, visto que nada que existe por natureza pode ser alterado pela força do hábito, portanto, virtudes nada mais são do que hábitos profundamente arraigados

que se originam do meio onde somos criados e condicionados através de exemplos e comportamentos semelhantes.

Uma pessoa pode ter valores e não ter princípios. Hitler, por exemplo, conhecia os princípios, mas preferiu ignorá-los e adotar valores como a supremacia da raça ariana, a aniquilação da oposição e a dominação pela força. Significa que também não dispunha de virtudes, pois as virtudes são decorrentes dos princípios e o seu legado foi um dos mais nefastos da história. Sua ambição desmedida o tornou obcecado por valores que contrastam com os princípios universais.

Diferente de Hitler, Madre Teresa de Calcutá, Irmã Dulce e Mahatma Gandhi tinham princípios, valores e virtudes integralmente alinhados com a sua concepção de vida. Todos lutavam por causas nobres e tinham um ponto comum: a dignidade humana. Enquanto Hitler, Milosevic e Karadzic entraram para o rol das figuras mais odiadas da humanidade, Madre Teresa, Irmã Dulce da Bahia e Gandhi são personalidades singulares que inspiram exemplos para a humanidade.

Existem pessoas que nunca seguiram princípio algum e, apesar de tudo, continuam enriquecendo, fazendo sucesso na televisão, conquistando cargos importantes nas empresas e assumindo papéis relevantes na sociedade. Entretanto, riqueza material não é a única medida de sucesso. Avalie, por si mesmo, quais os exemplos deixados por elas, a sua contribuição para o mundo e o seu triste legado para os descendentes.

No mundo corporativo não é diferente. Embora a convivência seja, por vezes, insuportável, deparamo-nos com profissionais que atropelam os princípios, como se isso fosse algo natural, um meio de sobrevivência, e adotam valores que nada tem a ver com duas grandes necessidades corporativas: a convivência pacífica e o espírito de equipe. Nesse caso, virtude é uma palavra que não faz parte do seu vocabulário e, apesar da falta de escrúpulo, leva tempo para destituí-los do poder.

Valores e virtudes baseados em princípios universais são inegociáveis e, assim como a ética e a lealdade, ou você tem, ou não tem. Entretanto, conceitos como liberdade, felicidade ou riqueza não podem ser definidos com exatidão. Cada pessoa tem recordações, experiências, imagens internas e sentimentos que dão um sentido especial e particular a esses conceitos.

O importante é que você não perca de vista esses conceitos e tenha em mente que a sua contribuição, no universo pessoal e profissional, depende da aplicação mais próxima possível do senso de justiça. E a justiça é uma virtude tão difícil, e tão negligenciada, que a própria justiça sente dificuldades em aplicá-la, portanto, lute pelos princípios que os valores e as virtudes fluirão naturalmente. O que vale em casa vale no trabalho. Não existe paz de espírito nem crescimento interior sem o triunfo dos princípios.

Disponível em: <http://www.jeronimomendes.com.br/principios-valores-e-virtudes/>.
Acessado em 12 de maio de 2016.

Relações Sociais

Na sociologia, as relações sociais absorvem um conceito complexo que trata do conjunto de interações (contato, convívio) entre os indivíduos ou grupos sociais, seja em casa, na escola, no trabalho. Em outras palavras, a relação social representa as diferentes formas de interação que ocorrem em diversos espaços sociais, podendo ocorrer de maneira natural ou através de interesses individuais.

Inicialmente, devemos atentar para uma característica muito importante dos homens: os seres humanos são seres sociais. A partir disso, a sociabilização é fundamental para o desenvolvimento da sociedade, uma vez que ela integra os grupos sociais. Ela resulta num processo de assimilação e identificação, ou seja, quando o ser humano se identifica com tal grupo fazendo parte dele.

Durante a vida desenvolvemos diversas relações sociais as quais são fundamentais para a evolução da sociedade e dos seres humanos. Assim, elas são a base para a constituição das sociedades (estrutura social) e, portanto, um ser humano que não desenvolve as relações sociais pode apresentar diversos problemas patológicos (depressão, isolamento social, preconceitos, etc.).

Atualmente, as relações sociais ganharam uma nova possibilidade de desenvolvimento, ou seja, através da internet e sobretudo, das redes sociais.

Tipos de Relações Sociais

De acordo com o contexto que ocorrem, as relações sociais podem ser:

Formais: destituídas de relação de companheirismo e afeto entre os membros, as relações formais geralmente são passageiras desenvolvidas em diversos contextos da vida, por exemplo no trabalho.

Informais: relações duradouras e desenvolvidas por meio do afeto entre as pessoas que interagem e, portanto, é realizada por meio de uma linguagem mais coloquial, por exemplo, as relações familiares e de amizade.

Segue abaixo alguns exemplos de relações sociais:

Relação Familiar

Relação Cultural

Relação Pedagógica

Relações Econômica

Relação Comercial

Relação Política

Relações Religiosa

Disponível em: <https://www.todamateria.com.br/relacoes-sociais/>. Acessado em 12 de maio de 2016.

SOCIEDADE: RELAÇÕES SOCIAIS, DIVERSIDADE E CONFLITOS

Anselmo Lázaro Branco.

No filme "Náufrago", Chuck Noland, vivido por Tom Hanks cai numa ilha deserta e passa a viver isolado do mundo. Para suportar essa situação de isolamento, cria Wilson, "um companheiro" - na verdade, uma bola de vôlei. Nessa ilha, consegue se alimentar, desenvolvendo habilidades para coletar frutos, pescar, fazer fogueira, etc.

Será que conseguiríamos suportar uma situação de isolamento, sem ninguém para conversar? Será que aprenderíamos a obter alimentos? E se ficássemos doentes?

As relações sociais

Os seres humanos não conseguem viver isoladamente. No decorrer de nossas vidas, vamos desenvolvendo uma série de habilidades para nos relacionar com o mundo que nos cerca. Assim formamos o nosso jeito de ser, nos

desenvolvemos intelectualmente e aprendemos a viver com outras pessoas, das quais necessitamos para concretizar nossos projetos.

A "descoberta" do mundo externo começa na família. A família é o primeiro grupo do qual cada um de nós participa. Depois, vem a escola. Esses dois grupos sociais influenciam bastante nossas vidas. Daí a importância deles na formação das pessoas.

Desde o nosso nascimento, várias pessoas passam a fazer parte de nossas vidas e com elas vamos desenvolvendo muitos tipos de relações. Relacionamo-nos por amizade, por motivos de estudo, para participar de associações de diversos tipos (moradores de um bairro ou de um condomínio; um clube), para desenvolver atividades profissionais, etc.

Sociedade civil

As relações entre as pessoas, entre os grupos sociais e as próprias pessoas e grupos formam a sociedade. É comum utilizar-se o termo sociedade civil para designar o conjunto de pessoas e grupos sociais (e suas relações) que compõem um país.

Esse conjunto de pessoas e grupos sociais está sujeito a normas e regras, que podem estar escritas ou não. As normas e regras compõem a cultura de uma sociedade. Mas há muitos outros elementos formadores da cultura: as crenças, as artes, a música, as formas de se produzirem mercadorias e de se relacionar com a natureza, a culinária, as maneiras de se transmitir conhecimento, entre outros.

Tudo isso está presente no espaço geográfico e as características desse espaço dependem das características culturais de uma determinada sociedade.

Solidariedade e conflitos

Nas relações sociais, desenvolvem-se, por diversos motivos, situações de solidariedade e de conflito. Os conflitos estão presentes nas relações entre as pessoas, seja porque elas são diferentes, seja porque têm objetivos e interesses diferentes.

Eles ocorrem também entre grupos sociais ou entre sociedades de países diferentes. Frequentemente, esses conflitos são o resultado do desrespeito às diferenças entre grupos e sociedades, da intolerância, do fato de sociedades

quererem se sobrepôr a outras e explorá-las de alguma forma - essa situação foi uma constante ao longo da história da humanidade.

Diversidades socioculturais

Há diversos tipos de sociedade, cada qual com suas características, dependendo, principalmente, dos aspectos culturais de cada uma. Por exemplo, o povo Massai, que habita o sul do Quênia, no continente africano, dedica-se à criação de gado e à caça e vive em aldeias formadas por cabanas.

Seu modo de vida, seus costumes, tradições e diversões são bastante diferentes das sociedades na qual a maior parte das pessoas vive em cidades, consome, sobretudo, produtos industrializados, utiliza diversos meios de transporte, dedica-se a atividades que dependem de energia elétrica. As características que acabamos de descrever referem-se às chamadas sociedades urbano-industriais.

As características das sociedades urbano-industriais estão presentes, com certas variações culturais, em muitos países do mundo. Uma característica marcante dessas sociedades é a variedade dos meios de comunicação - televisão, rádio, jornal, revista, cinema, telefone, internet - e o papel que eles têm na difusão de informações, na formação ou transformação de hábitos e costumes, nas atividades profissionais, no lazer, na divulgação de ideias, no estudo etc.

As classes sociais

Por fim, não podemos deixar de destacar que, dentro de cada sociedade, também existem muitas diferenças. Elas são de diversos tipos, principalmente nas sociedades urbano-industriais - grupos de profissionais e de estudantes variados; pessoas que vivem no campo e outras que vivem nas cidades; entre outros. Uma diferença importante que existe nas sociedades refere-se às condições socioeconômicas.

Olhando para as paisagens, percebemos diferentes condições de moradia, de alimentação, de transporte, de acesso à cultura, ao lazer, à educação, e, tudo isso, depende do rendimento que as pessoas obtêm. Em função disso, temos diferentes classes sociais.

Nos países subdesenvolvidos, como o Brasil, as diferenças entre as classes sociais que têm maior renda e as que têm menor renda são muito grandes; além disso, os mais pobres não conseguem satisfazer as necessidades básicas de

alimentação, saúde, educação, transporte, moradia etc. Já nos países desenvolvidos, como a França, essas diferenças não são tão grandes e mesmo os que têm menor renda conseguem satisfazer as suas necessidades básicas.

Anselmo Lázaro Branco é geógrafo, professor do colégio Catamarã e autor dos livros "Viver e aprender História e Geografia", "Geografia Homem & Espaço", "Geografia Geral e do Brasil" e "Geografia Território e Sociedade".

Disponível em: <http://educacao.uol.com.br/disciplinas/geografia/sociedade-relacoes-sociais-diversidade-e-conflitos.htm>. Acessado em 12 de maio de 2016.

DESIGUALDADE SOCIAL

A desigualdade social e a pobreza são problemas sociais que afetam a maioria dos países na atualidade. A pobreza existe em todos os países, pobres ou ricos, mas a desigualdade social é um fenômeno que ocorre principalmente em países não desenvolvidos.

O conceito de desigualdade social é um guarda-chuva que compreende diversos tipos de desigualdades, desde desigualdade de oportunidade, resultado, etc., até desigualdade de escolaridade, de renda, de gênero, etc. De modo geral, a desigualdade econômica – a mais conhecida – é chamada imprecisamente de desigualdade social, dada pela distribuição desigual de renda. No Brasil, a desigualdade social tem sido um cartão de visita para o mundo, pois é um dos países mais desiguais. Segundo dados da ONU, em 2005 o Brasil era a 8º nação mais desigual do mundo. O índice Gini, que mede a desigualdade de renda, divulgou em 2009 que a do Brasil caiu de 0,58 para 0,52 (quanto mais próximo de 1, maior a desigualdade), porém esta ainda é gritante.

Alguns dos pesquisadores que estudam a desigualdade social brasileira atribuem, em parte, a persistente desigualdade brasileira a fatores que remontam ao Brasil colônia, pré-1930 – a máquina midiática, em especial a televisiva, produz e reproduz a ideia da desigualdade, creditando o “pecado original” como fator primordial desse flagelo social e, assim, por extensão, o senso comum “compra” essa ideia já formatada –, ao afirmar que são três os “pilares coloniais” que apoiam a desigualdade: a influência ibérica, os padrões de títulos de posse de latifúndios e a escravidão.

É evidente que essas variáveis contribuíram intensamente para que a desigualdade brasileira permanecesse por séculos em patamares inaceitáveis. Todavia, a desigualdade social no Brasil tem sido percebida nas últimas décadas, não como herança pré-moderna, mas sim como decorrência do efetivo processo de modernização que tomou o país a partir do início do século XIX. Junto com o próprio desenvolvimento econômico, cresceu também a miséria, as disparidades sociais – educação, renda, saúde, etc. – a flagrante concentração de renda, o desemprego, a fome que atinge milhões de brasileiros, a desnutrição, a mortalidade infantil, a baixa escolaridade, a violência. Essas são expressões do grau a que chegaram as desigualdades sociais no Brasil.

Segundo Rousseau, a desigualdade tende a se acumular. Os que vêm de família modesta têm, em média, menos probabilidade de obter um nível alto de instrução. Os que possuem baixo nível de escolaridade têm menos probabilidade de chegar a um status social elevado, de exercer profissão de prestígio e ser bem remunerado. É verdade que as desigualdades sociais são em grande parte geradas pelo jogo do mercado e do capital, assim como é também verdade que o sistema político intervém de diversas maneiras, às vezes mais, às vezes menos, para regular, regulamentar e corrigir o funcionamento dos mercados em que se formam as remunerações materiais e simbólicas.

Observa-se que o combate à desigualdade deixou de ser responsabilidade nacional e sofre a regulação de instituições multilaterais, como o Banco Mundial. Conforme argumenta a socióloga Amélia Cohn, a partir dessa ideia “se inventou a teoria do capital humano, pela qual se investe nas pessoas para que elas possam competir no mercado”. De acordo com a socióloga, a saúde perdeu seu status de direito, tornando-se um investimento na qualificação do indivíduo.

Ou, como afirma Hélio Jaguaribe em seu artigo. No limiar do século 21: “Num país com 190 milhões de habitantes, um terço da população dispõe de condições de educação e vida comparáveis às de um país europeu. Outro terço, entretanto, se situa num nível extremamente modesto, comparável aos mais pobres padrões afro-asiáticos. O terço intermediário se aproxima mais do inferior que do superior”.

A sociedade brasileira deve perceber que sem um efetivo Estado democrático, não há como combater ou mesmo reduzir significativamente a desigualdade social no Brasil.

Orson Camargo- Colaborador Brasil Escola- Graduado em Sociologia e Política pela Escola de Sociologia e Política de São Paulo – FESPSP- Mestre em Sociologia pela Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP.

CAMARGO, Orson. "Desigualdade social"; Brasil Escola. Disponível em <<http://brasilecola.uol.com.br/sociologia/classes-sociais.htm>>. Acesso em 12 de maio de 2016.

ANEXO 3 – Fábulas de Lobato para atividades de leitura**A coruja e a águia**

Coruja e águia, depois de muita briga resolveram fazer as pazes.

— Basta de guerra — disse a coruja.

— O mundo é grande, e tolice maior que o mundo é andarmos a comer os filhotes uma da outra.

— Perfeitamente — respondeu a águia.

— Também eu não quero outra coisa.

— Nesse caso combinemos isso: de agora em diante não comerás nunca os meus filhotes.

— Muito bem. Mas como posso distinguir os teus filhotes?

— Coisa fácil. Sempre que encontrares uns borrachos lindos, bem feitinhos de corpo, alegres, cheios de uma graça especial, que não existe em filhote de nenhuma outra ave, já sabes, são os meus.

— Está feito! — Concluiu a águia.

Dias depois, andando à caça, a águia encontrou um ninho com três monstrenghos dentro, que piavam de bico muito aberto.

— Horríveis bichos! — disse ela. — Vê-se logo que não são os filhos da coruja.

E comeu-os.

Mas eram os filhos da coruja. Ao regressar à toca a triste mãe chorou amargamente o desastre e foi ajustar contas com a rainha das aves.

— Quê? — disse esta admirada. — Eram teus filhos aqueles monstrenghinhos? Pois, olha não se pareciam nada com o retrato que deles me fizeste...

Moral da história: Para retrato de filho ninguém acredite em pintor pai. Já diz o ditado: quem ama o feio, bonito lhe parece.

(...)

Fonte: LOBATO, Monteiro. Fábulas. 2 ed. São Paulo: Globo Livros, 2010

A rã e o boi

Tomavam sol à beira dum brejo uma rã e uma saracura. Nisto chegou um boi, que vinha para o bebedouro.

— Quer ver — disse a rã — como fico do tamanho deste animal?

— Impossível, rãzinha. Cada qual como Deus o fez.

— Pois olha lá! — retorquiu a rã estufando-se toda. Não estou “quase” igual a ele?

— Capaz! Falta muito amiga.

A rã estufou-se mais um bocado.

— E agora?

— Longe ainda!...

A rã faz novo esforço.

— E agora?

— Que esperança!...

A rã, concentrando todas as forças, engoliu mais ar e foi-se estufando, estufando, até que PLAF! Rebentou como um balãozinho de elástico.

O boi que tinha acabado de beber lançou um olhar de filósofo sobre a rã moribunda e disse:

— Quem nasce para dez réis não chega a vintém.

(...)

Fonte: LOBATO, Monteiro. Fábulas. 2 ed. São Paulo: Globo Livros, 2010

A Garça Velha

Certa garça nascera, crescera e sempre vivera à margem duma lagoa de águas turvas, muito rica em peixes. Mas o tempo corria e ela envelhecia. Seus músculos cada vez mais emperrados, os olhos cansados – com que dificuldade ela pescava!

– Estou mal de sorte, e se não topo com um viveiro de peixes em águas bem límpidas, certamente que morrerei de fome. Já se foi o tempo feliz em que meus olhos penetrantes zombavam do turvo desta lagoa...

E de pé num pé só, o longo bico pendurado, pôs-se a matutar naquilo até que lhe ocorreu uma ideia.

– Caranguejo, venha cá! – disse ela a um caranguejo que tomava sol à porta do seu buraco.

– Às ordens. Que deseja?

– Avisar a você duma coisa muito séria. A nossa lagoa está condenada. O dono das terras anda a convidar os vizinhos para assistirem ao seu esvaziamento e o ajudarem a apanhar a peixaria toda. Veja que desgraça! Não vai escapar nem um miserável guaru.

O caranguejo arrepiou-se com a má notícia. Entrou na água e foi contá-la aos peixes.

Grande rebuliço. Graúdos e pequeninos, todos começaram a pererecar às tontas, sem saberem como agir. E vieram para a beira d'água.

– Senhora dona do bico longo, dê-nos um conselho, por favor, que nos livre da grande calamidade.

– Um conselho?

E a matreira fingiu refletir. Depois respondeu.

– Só vejo um caminho. É mudarem-se todos para o poço da Pedra Branca.

– Mudar-se como, se não há ligação entre a lagoa e o poço?

– Isso é o de menos. Cá estou eu para resolver a dificuldade. Transporte a peixaria inteira no meu bico.

Não havendo outro remédio, aceitaram os peixes aquele alvitre – e a garça os mudou a todos para o tal poço, que era um tanque de pedra, pequenininho, de águas sempre límpidas e onde ela sossegadamente poderia pescá-los até o fim da vida.

Ninguém acredite em conselho de inimigo.

(...)

Fonte: LOBATO, Monteiro. Fábulas. 2 ed. São Paulo: Globo Livros, 2010

O egoísmo da onça

Ao voltar da caça, com uma veadinha nos dentes, a onça encontrou sua toca vazia. Desesperada, esgoelou-se em urros de encher de espanto a floresta. Uma anta veio indagar do que havia.

- Mataram-me as filhas! - gemeu a onça. Infames caçadores cometeram o maior dos crimes: mataram-me as filhas...

Diz a anta:

- Não vejo motivo para tamanho barulho... Fizeram-te uma vez o que fazes todos os dias. Não andas sempre a comer os filhos dos outros? Inda agora não mataste a filha da veada?

A onça arregalou os olhos, como que espantada da estupidez da anta.

- Ó grosseira criatura! Queres então comparar os filhos dos outros com os meus? E equiparar a minha dor à dor dos outros?

Um macaco, que do alto do seu galho assistia à cena, meteu o bedelho na conversa.

- Amiga onça, é sempre assim: Pimenta na boca dos outros não arde...

(...)

Fonte: LOBATO, Monteiro. Fábulas. 2 ed. São Paulo: Globo Livros, 2010

ANEXO 3- Provérbios populares

PROVÉRBIOS POPULARES

Os provérbios são ditos populares (frases e expressões) que transmitem conhecimentos comuns sobre a vida. Muitos deles foram criados na antiguidade, porém estão relacionados a aspectos universais da vida, por isso são utilizados até os dias atuais. É muito comum ouvirmos provérbios em situações do cotidiano. Quem nunca ouviu, ao fazer algo rapidamente, que “a pressa é a inimiga da perfeição”. Os provérbios fazem sucesso, pois possuem um sentido lógico.

A maioria é de criação anônima. O provérbio é fácil de decorar e transmitir em função de seu formato simples, curto e direto. Falam sobre diversos assuntos e fazem parte da cultura popular da humanidade. Encontramos provérbios para praticamente todas as situações de vida.

Lista de provérbios populares:

Dai a César o que de César e a Deus o que de Deus.

- Quem com ferro fere, com ferro será ferido.

- Mais vale um pássaro na mão do que dois voando.

- A pressa é a inimiga da perfeição.

- Cavalo dado não se olha os dentes.

- A ocasião faz o ladrão.

- A mentira tem perna a perna curta.

- Quando um não quer, dois não brigam.

- Gato escaldado tem medo de água fria.

- Papagaio come milho, periquito leva a fama.

- Cavalo que voa não quer espora.

- A necessidade é a mãe das invenções.

- Para bom entendedor, meia palavra basta.

- Águas passadas não movem moinhos.

- Macaco velho não pula em galho seco.

- O boi engorda é com o olhar do dono.

- Criou fama e deitou na cama.

- A morte não chega de véspera.

- Antes calar que mal falar.

- Quem quer faz, quem não quer manda.

- Água mole em pedra dura, tanto bate até que fura.
- Cada cabeça, cada sentença.
- Cachorro que late não morde.
- Quem tem boca vai à Roma.
- Quem vê a barba do vizinho arder põe a sua de molho.
- Quem usa cuida.
- Deus ajuda quem cedo madruga.
- Caiu na rede é peixe.
- Casa de ferreiro, espeto de pau.
- O seguro morreu de velho.
- Cada macaco no seu galho.
- Quem tudo quer nada tem.
- Devagar se vai ao longe.
- De grão em grão a galinha enche o papo.
- Errar é humano.
- Falar é fácil, fazer é que é difícil.
- Filho de peixe, peixinho é.
- Leite de vaca não mata bezerro.
- Nada como um dia depois do outro.
- Não há rosas sem espinhos.
- Não se faz uma omelete sem quebrar os ovos.
- Nunca digas que desta água não bebereis.
- O barato sai caro.
- Onde há fumaça, há fogo.
- Pela boca morre o peixe.

Disponível em: <http://www.suapesquisa.com/musicacultura/proverbios.htm>.
Acessado dia 19 de maio de 2016.

ANEXO 4- Texto para estudo sobre a construção composicional do gênero fábula

DESVENDANDO A CONSTRUÇÃO COMPOSICIONAL

Data: _____

Aluno(a): _____

Vamos conhecer as características do gênero fábula!

As informações abaixo vão te ajudar a conhecer um pouco mais sobre as fábulas.

Leia essas informações com atenção e socialize suas impressões com a turma.

A fábula é uma **narrativa breve** em prosa ou verso, composta por personagens que são, geralmente, representados por **animais**, cujas ações passam uma **lição de moral**. Sua singularidade reside fundamentalmente na apresentação direta das virtudes e dos defeitos do caráter humano, ilustrados pelo comportamento humanizado dos animais.

Normalmente, a fábula é formada por duas partes: a **narrativa** (trabalha as imagens, que constituem a forma sensível, o corpo dinâmico e figurativo da ação) e a **moralidade** (trabalha com conceitos ou noções gerais, que sugerem uma verdade e uma reflexão aos homens).

1. A estrutura narrativa possui:

- Situação inicial
- Conflito
- Tentativa de solução
- Desfecho (resultado final)
- Moral

2. Moral - linguagem temática, dissertativa, transmissora de algum ensinamento.

Dessa forma, a fábula nos leva a dois mundos:

- o imaginário, o narrativo, fantástico;
- o real, o dissertativo, temático.

Disponível em: <http://soumaisenem.com.br/redacao/generos-textuais/fabula>.

Acessado em

A ESTRUTURA NARRATIVA

O ENREDO- Enredo é a sequência de acontecimentos da história, a rede de situações que as personagens vivem, a trama das ações que elas fazem ou que elas sofrem.

Situação inicial – É o início dos fatos em que os personagens e espaço são apresentados.

Quebra da situação inicial – Um acontecimento modifica a situação apresentada. Há o estabelecimento de um conflito no qual surgimento uma situação a ser resolvida, que quebra a estabilidade de personagens e acontecimentos.

Desenvolvimento – busca da solução do conflito.

Clímax – ponto de maior tensão na narrativa.

Desfecho– solução do conflito. A solução do conflito não significa um final feliz. Pode ser um rompimento se, diante de um impasse, os personagens optarem por essa solução.

Personagem é um ser fictício que é responsável pelo desenvolvimento do enredo.

Personagens tipo:

As personagens da fábula são denominadas “personagens tipo”, pois representam o comportamento de um conjunto de pessoas e não de forma individualizada. Alguns exemplos são a cigarra (representa os irresponsáveis) e a formiga (representando o grupo dos trabalhadores). Há também outros tipos humanos, como o egoísta, o ingênuo, o espertalhão, o vaidoso, o mentiroso, etc. Nesse sentido, cada animal representa uma característica do ser humano como o leão que representa a força; a raposa, a astúcia etc.

Uma fábula não se prender a muitos detalhes, não havendo necessidade, por exemplo, de descrever minuciosamente os personagens, visto que, normalmente, suas qualidades e seus defeitos costumam ser bem conhecidos.

O tempo e o espaço:

Espaço é o lugar onde se passa a ação na narrativa.

O tempo costuma ser indeterminado e o espaço tende a ser reduzido. O espaço constitui o pano de fundo para o enredo. Já o tempo é a época da história que nem sempre coincide com o tempo real em que foi publicada ou escrita, pois representa, geralmente, uma situação que pode acontecer em qualquer momento de uma sociedade.

A linguagem:

A linguagem utilizada originalmente tendia a ser culta e formal, apesar de hoje se aceitar, muitas vezes, uma linguagem mais coloquial, representada principalmente pelos diálogos.

OUTRAS NARRATIVAS ALEGÓRICAS

Narrativas alegóricas são aquelas que têm o propósito de transmitir uma moral, um ensinamento. Além das fábulas, existem outros dois tipos de narrativas que se diferenciam destas, principalmente com relação aos personagens principais, essas narrativas são:

A parábola: é protagonizada principalmente por seres humanos.

O apólogo: é protagonizado principalmente por seres inanimados.

ANEXO 5- Fábulas de Lobato para estudo do estilo**Pau de Dois Bicos**

Um morcego estonteado pousou certa vez no ninho da coruja, e ali ficaria de dentro se a coruja ao regressar não investisse contra ele.

– Miserável bicho! Pois te atreves a entrar em minha casa, sabendo que odeio a família dos ratos?

– Achas então que sou rato? Não tenho asas e não vôo como tu? Rato, eu? Essa é boa!...

A coruja não sabia discutir e, vencida de tais razões, poupou-lhe a pele.

Dias depois, o finório morcego planta-se no casebre do gato-do-mato. O gato entra, dá com ele e chia de cólera.

– Miserável bicho! Pois te atreves a entrar em minha toca, sabendo que detesto as aves?

– E quem te disse que sou ave? – retruca o cínico – sou muito bom bicho de pêlo, como tu, não vês?

– Mas voas!...

– Vôo de mentira, por fingimento...

– Mas tem asas!

– Asas? Que tolice! O que faz a asa são as penas e quem já viu penas em morcego? Sou animal de pêlo, dos legítimos, e inimigo das aves como tu. Ave, eu? É boa...

O gato embasbacou, e o morcego conseguiu retirar-se dali são e salvo.

Moral da Estória:

O segredo de certos homens está nesta política do morcego. É vermelho? Tome vermelho. É branco? Viva o branco!

(...)

Fonte: LOBATO, Monteiro. Fábulas. 2 ed. São Paulo: Globo Livros, 2010

O homem e a cobra

Certo homem de bom coração encontrou na estrada uma cobra entanguida de frio.

- Coitadinha! Se fica por aqui ao relento, morre gelada.

Tomou-a nas mãos, conchegou-a ao peito e trouxe-a para casa. Lá a pôs perto do fogão.

- Fica-te por aqui em paz até que volte do serviço à noite. Dar-te-ei então um ratinho para a ceia. E saiu.

De noite, ao regressar, veio pelo caminho imaginando as festas que lhe faria a cobra.

- Coitadinha! Vai agradecer-me tanto...

Agradecer, nada! A cobra, já desentorpecida, recebeu-o de linguinha de fora e bote armado, em atitude tão ameaçadora que o homem enfurecido exclamou:

- Ah, é assim? É assim que pagas o benefício que te fiz? Pois espera, minha ingrata, que já te curo...

E deu cabo dela com uma paulada.

Fazei o bem, mas olhe a quem.

(...)

Fonte: LOBATO, Monteiro. Fábulas. 2 ed. São Paulo: Globo Livros, 2010