

A leitura de fábulas na perspectiva do Interacionismo Sociodiscursivo¹

La lecture de fables dans la perspective de l'Interactionisme Sociodiscursif

Eulália Vera Lúcia Fraga Leurquin
Renata Uchoa Bezerra

Resumo

Este artigo apresenta uma proposta interacionista de aula de leitura (LEURQUIN, 2014) com foco no gênero de texto fábula. As etapas da aula de leitura estão articuladas com as concepções interacionistas de leitura e se alinham ao quadro teórico Interacionismo Sociodiscursivo (BRONCKART, 1999). O nosso objetivo é discutir as contribuições da Linguística Aplicada para a prática de leitura de fábulas. A metodologia aplicada é pesquisa-ação realizada em sala de aula de língua portuguesa, em uma turma da Educação Básica. Os dados foram gerados a partir de uma sequência de atividades pedagógicas cujo alvo eram o contexto de produção, os elementos linguístico-discursivos e os elementos discursivos. Os resultados mostraram um avanço significativo na compreensão do texto. A conclusão da pesquisa apresenta a necessidade de planejar a aula de leitura e regular a aprendizagem para obter um melhor desempenho dos estudantes.

Palavras-chave: *Leitura. Fábula. Interacionismo sociodiscursivo*

Résumé

Cet article présente une proposition interactionniste de lecture (LEURQUIN, 2015), basée sur le genre textuel fable. Les étapes du cours de lecture sont articulées aux conceptions interactionnistes de lecture et elles sont articulées au cadre théorique interactionisme socio-discursif (BRONCKART, 1999). Notre but est de discuter les contributions de la linguistique appliquée pour le cours de lecture de fables. Il s'agit d'une recherche-action réalisée dans une classe de langue portugaise, de niveau secondaire. Les données ont été gerées à partir d'une séquence d'activités pédagogiques dont la cible était le contexte de production, les éléments linguistiques-discursifs et les éléments discursifs. Les résultats ont montré une avance significative dans la compréhension du texte de genre fable. La conclusion de la recherche montre la nécessité de planifier le cours de lecture et réguler l'apprentissage pour avoir un meilleur résultat chez les élèves.

Mots-clé: *Lecture. Fables. Interactionnisme Sociodiscursif*

Recebido em: 11/09/2020

Aceito em: 26/10/2020

¹ Número do parecer: 3.512.126 do Conselho de Ética da Universidade Federal do Ceará.

Introdução

Nosso objetivo é discutir, na perspectiva da Linguística Aplicada, a prática de leitura de fábulas na sala de aula de língua portuguesa. Para tanto, articulamos conhecimentos da Linguística Aplicada, da teoria do texto/discurso (Interacionismo sociodiscursivo); da teoria da leitura (concepções interacionista e sociopsicolinguística da leitura); da Educação (transposição didática) e da Literatura (fábula). A nossa discussão se sustenta nos seguintes questionamentos: como motivar a leitura do gênero de texto fábula em uma turma de nivelamento? De que maneira a Linguística Aplicada se articula aos conhecimentos citados para que o professor possa realizar a prática de leitura em sala de aula?

Os dados analisados foram gerados de acordo com os pressupostos teóricos e metodológicos de uma pesquisa-ação, em uma escola pública de Fortaleza. Eles fazem parte do acervo do Grupo de Estudos e Pesquisas em Linguística Aplicada (GEPLA). Estão organizados em três blocos: ensino e aprendizagem de línguas, formação de professores e condições de trabalho do professor. Assumimos o posicionamento de que o texto é a centralidade do ensino e aprendizagem da língua materna e o gênero textual é um instrumento de comunicação e também o objeto de ensino e aprendizagem.

A pesquisa está articulada a outras já concluídas no grupo de pesquisa citado. Dentre elas, destacamos a pesquisa de Amorim (2018), desenvolvida a partir de contos de Pedro Bandeira, em sala de aula do 9º ano do Ensino Fundamental. Nesta pesquisa, a autora desafiou o tempo e a necessidade de fazer um trabalho de qualidade ao utilizar um texto completo, portanto, de maior volume. Com propósitos semelhantes, mas com temas diferentes, ressaltamos a pesquisa de Bandeira (2018), com base em contos de Clarice Lispector, desenvolvida no mesmo nível de ensino. A terceira pesquisa é realizada por Lopes (2019) que, diferentemente das duas anteriores, utilizou o gênero literário cordel. Com esta opção, a autora convidou seus alunos-leitores a se aproximarem das suas raízes culturais, ao trazer o gênero de texto oral cordel para a sala de aula. Ela investiu no formato de texto em verso, valorizou o propósito de comunicação e ressaltou as representações sociais e políticas.

Os pontos de convergência que unem as três pesquisas citadas à pesquisa que realizamos estão reunidos nos seguintes fatos: todas as pesquisas seguem orientações metodológicas da pesquisa-ação; possuem como tema o ensino de leitura; aconteceram no contexto do Ensino Fundamental; apresentam a realidade da sala de aula de língua portuguesa; focalizam o gênero textual literário; e possuem o mesmo quadro referencial teórico basilar. Embora as quatro pesquisas mostrem tantos pontos comuns, a nossa se diferencia das demais por apresentar as seguintes particularidades: ela se realizada em uma turma de nivelamento; possui objetivos e interesses particulares; resalta a leitura do gênero de texto fábula; e a geração dos dados acontece através de uma sequência de atividades pedagógicas.

A fábula é um gênero de texto literário com particularidades sutis. Para muitos, é um texto para crianças, devido à presença dos animais. Mas é justamente a personificação do ser humano, em movimento na sociedade, que contribui para tornar complexa a compreensão da fábula. Ela mostra um jogo de representação com refinadas características que, muitas vezes, dificultam a compreensão dos fatos até por adultos, pois exige um conhecimento muito apurado da sociedade em questão e também da língua portuguesa. Seus personagens defendem posicionamentos sobre o tema tratado na fábula, alinhados aos

papeis que eles representam. A composição textual da fábula é rica, heterogênea, assim como é rica a sua composição discursiva. Impossível não destacar a maneira que o autor retoma o conteúdo, depois do final da narrativa, para anunciar a moral da história, como se não bastasse o apelo social e político observados durante o texto.

O presente artigo está dividido da seguinte maneira: fazemos considerações gerais sobre a pesquisa; apresentamos modelos e concepções de leitura; mostramos a prática de leitura em sala de aula; propomos uma aula interacionista sociodiscursiva; apresentamos o Interacionismo Sociodiscursivo (ISD); descrevemos aspectos metodológicos da pesquisa; analisamos a aula de leitura; e fazemos as considerações finais.

Sobre a pesquisa desenvolvida

A leitura em situação de ensino e aprendizagem da língua materna é bastante pesquisada. O que trazemos de particularidade para esta discussão é a proposta de uma didática de leitura do gênero literário, a maneira de mediar o encontro do leitor com o texto literário, tendo como referência conhecimentos relacionados ao gênero textual fábula e ao ISD. As questões tratadas neste artigo estão presentes nos documentos mais atualizados do ensino e aprendizagem da língua portuguesa, mas ainda estão distantes da sala de aula.

Tanto na Base Nacional Comum Curricular quanto no Documento Curricular Referencial do Ceará é preconizado que a prática de linguagem/eixo leitura faz mobilizar, no leitor, conhecimentos previamente adquiridos que interagem com os conhecimentos trazidos no texto, num processo de reconstrução de significados. Também é ressaltado que a aula de leitura deve ser planejada de acordo com o propósito de ensino. O hiato percebido entre o agir prefigurado e o agir real parece estar na prática de didatização do gênero e nos posicionamentos que precisamos tomar, quanto às contribuições dos conhecimentos da língua portuguesa em uso.

Ambos documentos defendem que a escola deve entender a necessidade de ensinar os estudantes a interagir com seus pares, nas diversas práticas sociais, para que eles saibam lutar por seus direitos, recebendo, assim, uma educação holística com vistas à formação do cidadão. Foi a partir da consciência da necessidade dessa formação integral do aluno e considerando os resultados da escola pesquisada, quanto aos exames em larga escala, que decidimos realizar a nossa pesquisa.

A proposta da aula de leitura que apresentamos e as concepções de leitura que fundamentam a didática dessa aula têm ancoragem na pesquisa realizada por Leurquin e Cavalcante (2001); nos estudos desenvolvidos por Cicurel (1995, 2011) sobre a aula de leitura; e na obra de Braggio (1992) sobre as concepções de leitura. Quanto ao dispositivo responsável pelo trabalho de regulação da aprendizagem de leitura e pela geração de dados da pesquisa, realizamos uma Sequência de Atividades Pedagógicas.

Durante a preparação e uso das atividades de leitura, dois modelos de leitura foram acionados pelo professor e pelos alunos na sala de aula: o modelo interativo, utilizado na interação aluno-leitor x autor x professor-leitor, mediado pelo texto, pelas consignas e pelos conhecimentos prévios dos envolvidos; e o modelo sociopsicolinguístico, utilizado na interação professor-leitor x autor x alunos- leitores, também mediado pelo texto, pelas consignas e pelos conhecimentos prévios dos envolvidos. Neste contexto de ensino de

leitura, o professor é um leitor, mas também um formador de leitores, quando assume o papel de mediador. O que precisamos analisar é a qualidade da mediação. É sobre esses modelos de leitura que passamos a tratar.

A prática de leitura em sala de aula revela modelos e concepções de leitura

Diferentemente do que muitos defendem, a aula de leitura precisa ser preparada conscientemente, porque nela emergem conceitos e concepções. Portanto, apresentar modelos de leitura não deveria ser entendido como moldar as aulas de leitura, mas sim como maneiras de mostrar o processo de didatização, de modelização do gênero textual para que possamos ter maior clareza do trabalho que realizamos em sala de aula. Conscientemente ou não, há sim modelos de leitura em realização na sala de aula e eles fazem emergir conceitos e concepções inerentes a este processo.

a) O modelo interativo de leitura

O modelo interativo de leitura permite a interação do leitor com o autor, através do texto. De acordo com este modelo, o leitor é um homem real que interage com o autor do texto, considerando o papel do contexto social, das comunidades heterogêneas e da cultura diversificada. Neste modelo, entram em evidência as funções da comunicação. Assim, em vez da competência linguística universal, da comunidade homogênea, imutabilidade e normatividade da língua, temos a competência comunicativa diferencial, o falante ouvinte real, a variação e a mudança linguística.

Este modelo envolve um indivíduo e um texto particular, num determinado momento, em circunstância específica, num certo contexto social e cultural, como parte da vida do indivíduo e do grupo. Neste modelo de leitura, destacamos os esquemas e as memórias do leitor, responsáveis por armazenar e organizar os conhecimentos adquiridos pelo ele, em suas experiências de leitura, e o papel da memória a longo-prazo. Ao se remeter às memórias do leitor, Smith (1989) destaca a importância de não acumular informações visuais para não sobrecarregar a memória de curto prazo, fenômeno por ele identificado como visão de túnel. Segundo este autor, esse fenômeno ocorre quando o aluno lê cada letra de uma palavra. A seu ver, esse procedimento, ainda realizado por leitores inexperientes, dificulta a compreensão do texto e, quando há interrupção no processo, a construção do significado é apagada antes de chegar à memória a longo-prazo.

Ainda nessa perspectiva, Carrel (1990) apresenta uma tipologia dos esquemas. De acordo com esta estudiosa, há três tipos de esquemas: os esquemas formais que mobilizam conhecimentos sobre diferentes tipos de textos, organização e estrutura típica; os esquemas de conteúdo que mobilizam conhecimentos sobre o assunto tratado no texto, sobre crenças e mundos; e os esquemas linguísticos, conhecimentos lexicais, sintáticos, semânticos e pragmáticos sobre a língua. Segundo ela, também são mobilizados os objetivos pessoais que se implicam no ato de ler. Ler é conjugar essas duas manifestações dos conhecimentos.

b) O modelo sociopsicolinguístico de leitura

No modelo sociopsicolinguístico, o(s) leitor(es) e o texto se tocam e, no processo, se transformam. Esse modo de entender a leitura é denominado de transacional. O foco concentra-se no encontro do leitor com o documento lido, o que dá origem a um novo evento. Mas, esse evento não pode ser explicado considerando apenas o ponto de vista do leitor, nem o ponto de vista do autor, uma vez que o processo de ler transforma ambos e o significado é sempre uma relação entre textos e contexto (socio-histórico).

Leurquin (2001) amplia a discussão sobre o tema leitura feita por Braggio (1992), pontuando o contexto de leitura. Ela então ressalta o papel do professor enquanto um leitor e mediador experiente; o papel dos alunos como leitores em situação de aprendizagem; a interação didática como espaço de realização da linguagem, de ensino e aprendizagem; a linguagem como um instrumento fundamental para o desenvolvimento do humano; a voz do autor do texto e seus posicionamentos representam a sociedade, mas também traz conhecimentos do autor do texto; o gênero de texto como objeto de ensino e instrumento de comunicação; as condições de trabalho do professor como um fator que implica em seu agir professoral e contribui para a qualidade do ensino. A prática de leitura, assim entendida, é vista como uma atividade pessoal, social, cultural e histórica, que, por meio de transações, possibilita que alunos e professor reconstruam os sentidos do texto durante a interação didática.

Além dos fatores expostos no parágrafo anterior, alinhado ao modelo em questão está a seguinte concepção de língua:

a língua é parte de uma cultura humana complexa, cujas formas e usos são restringidos pelos valores e costumes daquela cultura, a qual desenvolve também restrições pragmáticas e formas textuais que todavia não limitam a criatividade do escritor (BRAGGIO, 1992, p.73)

Esta concepção de língua permite-nos evocar as intenções e os objetivos envolvidos no ensino de leitura e, a partir de então, pensar no alinhamento entre eles, pois se a intenção do leitor não estabelecer relações com as do professor, haverá um desencontro de objetivos que pode afetar a compreensão do aluno. Essa visão de língua se alinha ao posicionamento que defende que o escritor deve produzir textos coerentes e consonantes com a intenção e a situação comunicacional, uma vez que há um contrato oculto estabelecido entre escritor e leitor que diz que o texto precisa ser compreensível e ter a estrutura coerente com o texto que seu autor propunha produzir.

Nesse modelo de leitura, o homem e a sociedade são organismos em permanente movimento e desenvolvimento; e as transformações são motivadas por contradições provenientes do próprio viver em sociedade. Ampliamos essa posição ao sugerirmos que a linguagem seja vista como um instrumento que possibilita uma tomada de consciência. Nesse sentido, é necessário que o leitor faça uma reflexão sobre a sua condição, como um ser social, para que alcance a qualidade de leitor crítico, transformador, ativo e competente. Mesmo dando abertura para pensar nessa perspectiva, não observamos claramente esse posicionamento assumido por parte dos autores. Parece-nos que falta uma dimensão que dê conta do leitor que, ao apropriar-se criticamente da linguagem, reflita sobre a sua realidade.

Essa ampliação que propomos aqui se afilia ao pensamento de Freire (1983) e ao de Vygotsky (1998) quanto ao posicionamento crítico no mundo e quanto à relação linguagem e pensamento, papel do mais experiente nas práticas de linguagem, tomada de consciência e

conceito de instrumento. Esse conjunto de fatores se alinha à epistemologia do Interacionismo Sociodiscursivo. Segundo Bronckart (1999), o homem humanizado pela linguagem se transforma e a transforma como sujeito e como agente socio-histórico, enquanto um ser real e concretamente concebido, capaz mudar a si e a sociedade, motivado pelas contradições que aí se vão gerando.

As duas concepções de leitura apresentadas foram referências para a organização da aula interativa de leitura que passamos a apresentar. Mas elas foram revisadas, pensando na perspectiva de ensinar a língua materna com base em gêneros textuais. Acreditamos que cabe ao leitor considerar o contexto de produção do texto, seu campo de atuação, pois a partir daí é possível compreender o conteúdo temático, os envolvidos na prática de linguagem, seus posicionamentos, suas vozes representadas, suas intenções e sua forma de textualizá-los.

No item que segue, os modelos de leitura e as concepções de leitura que embasam esta prática estão presentes na proposta da aula de leitura.

Da aula interativa de leitura a uma aula sociointeracionista de leitura

A versão da aula de leitura interativa foi proposta por Cicurel (1991). Ela é organizada em quatro etapas, como veremos mais adiante. É baseada nos objetivos de uma aula de leitura; ressalta o contexto comunicacional, o texto selecionado (e a sua situação de produção) e outros elementos envolvidos no evento da aula. Em 2014, ela foi redefinida por Leurquin, que a alinhou à proposta teórica de análise de gêneros textuais, segundo apresenta Bronckart (1999), e a aproximou dos estudos vygotskyanos e do pensamento freireano, conforme já anunciado no item precedente.

A primeira etapa da aula consiste em orientar e ativar os conhecimentos prévios, ao utilizar uma das três possibilidades: o acionamento dos conhecimentos; o cenário da antecipação; e a associação de ideias a partir de palavras-chave. Nessa etapa, o aluno ainda não leu o texto. Ela tem a função de possibilitar a formulação de hipóteses que serão confirmadas ou não na sequência da atividade de leitura. A segunda etapa da aula caracteriza-se pela observação e antecipação, quando o objetivo do professor é fazer com que o aluno se familiarize com o texto. Estas etapas permaneceram em sua versão original.

A maior contribuição dada acontece na terceira etapa da aula, quando há uma confrontação das hipóteses levantadas no início da leitura com as informações do texto. Na proposta original, esta etapa revela oito entradas seguintes: pela arquitetura discursiva, na qual os alunos percebem os gêneros e sequências discursivas; pela procura por elementos referenciais, em que são vistos elementos de coesão e coerência; pela intenção comunicativa, na qual se observa os atos de fala; pelas marcas enunciativas, na qual se estudam os modalizadores apreciativos; a partir de articuladores transfrásticos, sugerindo causa, tempo, lugar, etc.; entrada situacional, essa entrada considera a origem do texto, o suporte, o lugar de distribuição; a partir de citações no texto, visualizando marcas tipográficas; e, por fim, a partir da progressão temática.

Foi observado que havia repetições na estratégia de entradas no texto, porque elas não apresentavam com clareza as divisões.

A proposta de Leurquin (2014) consiste em ressignificar a proposta original, considerando cinco pontos: o ensino de leitura deve partir de um projeto maior; a aula de leitura deve ser planejada; os estudos vigotskianos, o pensamento freireano e o quadro teórico Interacionismo sociodiscursivo, conforme veremos na sequência do artigo, são fundamentais para o desenvolvimento do leitor. Nesse sentido, foi proposto que as entradas no texto partissem da prática de linguagem. Isso muda completamente a maneira de pensar o ensino da leitura.

A quarta e também última etapa da aula interativa de leitura proposta por Cicurel (1991) trata do tempo que temos para reagir e refazer as ligações dos conhecimentos. Nessa etapa da aula, o professor pede aos alunos para socializar as respostas. Ao final, o significado do texto não será aquele do professor nem o dos alunos, mas um significado construído na coletividade.

Uma vez apresentadas as questões metodológicas sobre a leitura, passamos a apresentar o quadro teórico que nos permitiu fazer as atividades de leitura.

Apresentação do quadro teórico do ISD

A opção que fizemos pelo ISD se sustenta pela sua construção teórica e afiliação epistemologia. É muito caro, para nós, por exemplo, entender o texto como um produto da atividade humana, porque traz para a discussão sobre a aula de leitura elementos como: necessidade, interesses e condições de funcionamento das formações sociais. Assim posto, é possível também entender que as práticas sociais são diversas e evolutivas e que as produções languageiras se apresentam em forma de gêneros textuais. Portanto, devido à interdependência com as atividades humanas, os gêneros são múltiplos, embora os segmentos que entram em sua composição (segmentos de relato, de argumentação, de diálogo etc.) sejam em número finito, podendo ser definidos por critérios linguísticos.

O ISD centra-se, primeiramente, nas condições sociopsicológicas da produção dos textos e, depois, considerando essas condições, na análise de suas propriedades estruturais e funcionais internas. Para tal, os cientistas, mais frequentemente, tomam como *corpus* inicial textos empíricos cuja qualidade foi reconhecida em uma determinada comunidade linguística, isto é, textos, na maior parte, escritos, que lhes parecem estar de acordo com os modelos constituídos pelos gêneros socialmente valorizados. Para a atividade de compreensão, todo texto empírico é objeto de um procedimento de observação ou, mais simplesmente, de leitura, e essa busca de informação inicial incide sobre três conjuntos de observáveis: de ordem semântica; de ordem léxico-sintática; e de ordem paralinguística.

Em um retorno ao quadro teórico proposto, Bronckart (2019) apresenta duas dimensões, os pré-construídos da história social e as condições sincrônicas da produção, de análises. Ele ratifica a lógica descendente, isto é, informa que a análise acontece a partir da atividade de linguagem e apresenta três níveis de análise na arquitetura dos textos. O primeiro é da *infraestrutura do texto* (planificação dos conteúdos temáticos e tipos de discurso); o segundo nível é da *coerência temática* (conexão e coesão nominal); e terceiro é da *coerência interativa* (vozes - do autor empírico, vozes sociais e vozes de personagens; e modalizações – apreciativa, pragmáticas, deôntica, lógica).

No item seguinte, mesmo que de forma geral, devido ao espaço que temos,

apresentaremos a metodologia da pesquisa.

Aspectos metodológicos da pesquisa

A pesquisa foi desenvolvida em uma escola pública, localizada na periferia de Fortaleza, em uma sala de aula do 7º ano, de uma turma de nivelamento, composta por dez alunos. A opção feita por esta turma decorreu do fato de que a pesquisadora também era a professora de língua portuguesa. A pesquisa-ação aconteceu na aula de leitura do gênero fábula. Optamos por este tipo de pesquisa porque

é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo (THIOLLENT, 2004, p. 14).

Esse posicionamento está completamente alinhado aos objetivos e às questões da pesquisa-ação desenvolvida. Os seus principais aspectos considerados são os seguintes: haver ampla e explícita interação entre pesquisadores e pessoas implicadas na situação investigada, o que resulta na ordem de prioridade dos problemas a serem pesquisados e nas soluções a serem encaminhadas sob forma de ação concreta; não ter como objeto de investigação pessoas e sim situação social e problemas de diferentes naturezas encontrados nesta situação; focalizar em resolver ou, pelo menos, esclarecer os problemas da situação observada; acompanhar as decisões, as ações e toda a atividade intencional dos atores da situação; e, por fim, não se limitar a uma forma de ação (risco de ativismo): a pretensão em aumentar o conhecimento dos pesquisadores e o conhecimento ou o “nível de consciência” das pessoas e grupos considerados.

Portanto, ao querermos ampliar as capacidades de leitura dos estudantes, mobilizadas pelo gênero literário, entendemos que estamos assumindo esse conjunto de fatores mencionados no parágrafo anterior, característicos desse tipo de pesquisa. Assim sendo, estamos também justificando a nossa escolha por um tratamento qualitativo de dados; uma vez que queremos compreender alguns fenômenos relacionados à compreensão leitora de alunos em aulas de nivelamento e apresentar uma proposta de intervenção sobre tais fenômenos.

Para realizar a intervenção, no ensino da leitura, utilizamos um dispositivo que denominamos na pesquisa de Sequência de Atividades Pedagógicas (SAP) e que o integramos à proposta de aula de leitura de Leurquin já mencionada. A referida sequência compreendeu sete aulas de leitura. Em todas elas, houve a mediação do professor. Na primeira, a mediação aconteceu apenas através das consignas, porque queríamos saber o que o aluno compreendia a partir da mediação escrita, sem a regulação do professor. A última aula tem o mesmo objetivo, mas com uma variante: a regulação aconteceu de forma coletiva e as dificuldades apresentadas foram trabalhadas com o professor. As cinco outras aulas intermediárias de leitura aconteceram de acordo com a proposta da aula interacionista de leitura, conforme apresentou Leurquin (2014). Nas duas aulas seguintes (2ª aula e 3ª aula), focalizamos questões sobre a infraestrutura do gênero fábula; e, nas demais aulas (da 4ª à 6ª aula), prestigiamos questões com base no nível da coerência temática e no da coerência interativa,

Na primeira aula de leitura aconteceu uma interação leitor x autor x professor através do texto e das consignas das atividades, sobressaindo a concepção interacionista de leitura. Da segunda à sexta aula, sobressaiu o modelo interacionista e o interacionista sociodiscursivo de leitura. Neste modelo de leitura, a interação aconteceu entre os alunos x o autor x o professor. Portanto, a concepção de leitura que a embasou assegura que ler é construir sentidos a partir dos conhecimentos previamente adquiridos e a compreensão acontece na interação. A última aula de leitura é semelhante à primeira e deixa emergir a mesma concepção de leitura.

Uma vez apresentados os caminhos metodológicos, no item seguinte, trataremos das análises dos dados referentes ao último momento da Sequência de Atividades Pedagógicas.

Análise da Sequência de Atividades Pedagógicas: a última aula de leitura

Concentramo-nos na última aula da Sequência de Atividades Pedagógicas, realizada a partir da fábula *O sapo e o boi*. Ter selecionado esta aula significa muito. Apresenta o resultado global da pesquisa quanto ao trabalho realizado de regulamentação.

Conforme já dissemos, nesta aula, o estudante deve realizar a sua atividade com a intervenção do professor apenas através das consignas, condições semelhante à aula inicial. Passaremos a apresentar a atividade.

ATIVIDADE DE LEITURA

I- Leia o texto que segue

O sapo e o boi

Há muito, muito tempo, existiu um boi imponente. Um dia, o boi estava dando seu passeio da tarde, quando um pobre sapo todo mal vestido olhou para ele e ficou maravilhado. Cheio de inveja daquele boi que parecia o dono do mundo, o sapo chamou os amigos.

– Olhem só o tamanho do sujeito! Até que ele é elegante, mas grande coisa: se eu quisesse também era.

Dizendo isso o sapo começou a estufar a barriga e em pouco tempo já estava com o dobro de seu tamanho natural.

– Já estou grande que nem ele? – perguntou aos outros sapos.

– Não, ainda está longe! – responderam os amigos.

O sapo se estufou mais um pouco e repetiu a pergunta.

– Não – disseram de novo os outros sapos –, e é melhor você parar com isso porque senão vai acabar se machucando.

Mas era tanta a vontade do sapo de imitar o boi que ele continuou se estufando, estufando, estufando – até estourar.

Moral: Seja sempre você mesmo.

Fábulas de Esopo. Compilação de Russell Ash e Bernard Higon. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 1994, p. 14.

II- Após a leitura silenciosa do texto *O sapo e o boi*, responda:

a) Contexto de produção

1. O texto lido é uma fábula. É possível perceber devido a suas características. Sublinhe a alternativa que representa característica de uma fábula.

- a) As histórias se passam em castelos, com príncipes, bruxas e fadas.
- b) São histórias que propõem a solução de enigmas, crimes ou mistérios.
- c) Inicia-se com um local, data e vocativo. Finaliza-se com saudação de despedida.
- d) São narrativas curtas cujas personagens são animais que agem como pessoas.

2. Há dois personagens que se destacam. Descreva os papéis desempenhados por eles.

O sapo _____

O boi _____

3. Circule a alternativa que representa o tema do texto.

- a) Ganância
- b) Inveja
- c) Esperteza
- d) Maldade

b) Plano textual da fábula

4. Toda narrativa é constituída de ações que apresentam situação inicial, complicação, a reação ou clímax, desfecho ou desenlace e situação final. Reconstrua o texto lido, colocando diante de cada alternativa as ações correspondentes.

- a) Situação inicial - _____
- b) Complicação - _____
- c) Clímax - _____
- d) Desfecho - _____
- e) Situação final - _____

I – “Mas era tanta a vontade do sapo de imitar o boi que ele continuou se estufando, estufando, estufando – até estourar”.

II – “Um dia, o boi estava dando seu passeio da tarde quando um pobre sapo todo mal vestido olhou para ele e ficou maravilhado”.

III – “ -- Olhem só o tamanho do sujeito! Até que ele é elegante, mas grande coisa: se eu quisesse também era”.

IV – “Seja sempre você mesmo”.

V – “ O sapo se estufou mais um pouco e repetiu a pergunta. – Não – disseram de novo os outros sapos –, e é melhor você parar com isso porque senão vai acabar se machucando”.

c) Elementos linguístico-discursivos

5. Os elementos linguístico-discursivos contribuem para a interpretação da fábula lida e podem mostrar as vozes e os posicionamentos. Selecione a alternativa correta, quanto ao uso do verbo **existir**:

“Há muito, muito tempo, **existiu** um boi imponente”.

- a) Verbo no pretérito imperfeito, representando a voz e posicionamento do narrador da fábula.
- b) Verbo no presente, representando a voz e posicionamento de um

personagem.

- c) Verbo no pretérito perfeito, representando a voz e posicionamento do narrador da fábula.
- d) Verbo no presente, representando a voz social e um posicionamento.

6. No trecho “Um dia, o boi **estava dando** seu passeio da tarde...” a locução verbal em destaque poderia ser substituída, sem alteração de sentido, por uma das alternativas abaixo que também está relacionada à rotina de um dos personagens da fábula. Qual é a alternativa correta?

- a) dava
- b) deu
- c) dá
- d) dará

7. No trecho “– Já **estou** grande que nem ele?”, vemos o verbo

- a) no passado e representa a voz do personagem.
- b) no presente e representa a voz do narrador.
- c) no futuro e representa a voz do narrador.
- d) no presente e representa a voz do personagem.

8. Os modos verbais são muito importante para a compreensão do texto. No trecho “- **Olhem** só o tamanho do sujeito!”, considerando a relação entre os personagens da fábula, é correto afirmar que o modo verbal em destaque é o:

- a) Imperativo e expressa uma ordem ou pedido.
- b) Subjuntivo e expressa uma dúvida.
- c) Indicativo e expressa uma certeza.
- d) Imperativo e expressa uma recomendação.

9. No trecho “e é melhor você parar com isso porque senão **vai acabar** se machucando”, sobre o termo em destaque, é correto afirmar que é uma locução verbal no:

- a) passado e pode ser substituída por **acabou**.
- b) presente e pode ser substituída por **acaba**.
- c) futuro e pode ser substituída por **acabará**.
- d) pretérito e pode ser substituída por **acabava**.

d) Socialização de aprendizados

- 10. Qual é a função da moral nas fábulas? Comente a moral da fábula lida: “Seja sempre você mesmo”.

Conforme prevê este momento da aula interacionista sociodiscursiva de leitura, o leitor interagiu com o autor através do seu texto e com o professor a partir das consignas. Não houve a etapa específica cujo objetivo é acionar conhecimentos prévios. Os alunos foram solicitados a ler a fábula com atenção para que eles pudessem responder às questões propostas.

O primeiro bloco de questões faz mobilizar o contexto de produção. Ele evidencia conhecimentos sobre o gênero fábula. 100% dos alunos acertaram o questionamento sobre

características deste gênero de texto, quando indicaram o item: “São narrativas curtas cujas personagens são animais que agem como pessoas”. A segunda questão exigia um conhecimento sobre os papéis representados pelos animais no texto e 80% dos alunos responderam que o sapo era invejoso e o boi era imponente. 20% não responderam à questão adequadamente. Para responder à terceira questão, o aluno precisou mobilizar seus conhecimentos sobre o conteúdo temático do texto e 100% dos alunos responderam corretamente.

A quarta questão tratou do nível da coerência temática e do nível da coerência interativa da fábula. Os leitores precisavam estabelecer relações entre o plano textual da narrativa (situação inicial, complicação ou nó desencadeador, reação ou clímax, desfecho ou desenlace e situação final) e os fatos que ocorreram na fábula. 60% dos alunos acertaram a questão de forma total. 30% acertaram a questão de forma parcial, apresentando duas inadequações de cinco no total. 10% (um aluno) não responderam à questão adequadamente.

O conjunto de questões, da quinta à nona, abordou precisamente *Elementos linguístico-discursivos na fábula lida e suas funções da narrativa*, ressaltando o uso do verbo e suas implicações na leitura. Na quinta questão, em ‘*Há muito, muito tempo, existiu um boi imponente*’, o aluno deveria identificar a fala do narrador representada na alternativa *c* (*é um verbo e representa a fala do narrador*). 100% dos alunos escolheram o item adequado.

A questão seguinte tem uma locução verbal destacada em ‘*Um dia, o boi estava dando seu passeio da tarde...*’ e o aluno deveria ter capacidade para saber fazer substituição, sem que houvesse alteração de sentido da informação. 50% dos alunos responderam à questão adequadamente, 40% escolheram o item *b: deu*. Eles conseguiram entender que se tratava do tempo passado, mas não souberam diferenciar o uso do pretérito imperfeito e do perfeito. Um aluno, correspondente a 10%, escolheu o item *c: dá*.

A questão sete também exigia uma compreensão das vozes da narrativa. No trecho ‘*– Já estou grande que nem ele?*’, o aluno deveria saber as relações temporais e também a voz do personagem. Portanto, ele deveria optar pela alternativa *d: É um verbo no presente e representa a fala de uma personagem*. 70% dos alunos escolheram a resposta adequada.

A questão oito ressalta o uso e os sentidos dos modos verbais em ‘*Olhem só o tamanho do sujeito!*’, A alternativa adequada corresponde ao item *a: Está no modo imperativo e expressa uma ordem ou pedido*. 70% dos alunos escolheram o item adequado.

A questão nove retoma o uso da locução verbal e do seu significado na fábula. Em ‘*é melhor você parar com isso porque senão vai acabar se machucando*’, a resposta adequada é o item *c: É uma locução verbal que está no futuro e pode ser substituída por acabará*. 70% dos alunos escolheram o item adequado. Todas as perguntas deste bloco estão relacionadas à narrativa, contemplando as relações estabelecidas entre os personagens e suas vozes na fábula. Embora tenhamos feito questões sobre o contexto de produção e o plano textual da fábula, quisemos ressaltar o verbo porque este foi apontado pelos alunos, na primeira atividade de leitura, como um dos elementos de dificuldade na compreensão da fábula. Então, relacionamos o uso dos verbos às vozes na narrativa.

A questão dez solicita que o aluno discorra sobre a função da moral nas fábulas e que eles comentem sobre o significado da moral da fábula lida. Com relação à primeira pergunta, a função da moral nas fábulas, 60% dos alunos responderam adequadamente, ao

afirmarem que a moral nas fábulas tem o objetivo de passar um ensinamento às pessoas. Sobre a segunda pergunta da questão dez, acerca do significado da moral da fábula lida, 90% dos alunos deram respostas coerentes e 10% responderam de forma inadequada.

Constatamos, no resultado final da atividade, que não houve respostas em branco. Todas as questões relacionadas ao contexto de produção do gênero e ao seu conteúdo temático foram adequadamente respondidas. No que diz respeito aos papéis sociais assumidos pelos personagens, 60% responderam adequadamente, 30% de respostas parcialmente corretas e 10% deram respostas inconsistentes.

O plano geral do texto teve um percentual de 60% de acerto, 30% de respostas parcialmente corretas e 10% de inconsistências. Quanto aos mecanismos de textualização, mobilizados nas cinco questões sobre o uso e papel dos verbos na fábula, a primeira obteve um percentual de 100% de acerto; três, conseguiram 70% de acerto e uma questão obteve 50% de acerto.

A moral da história foi compreendida por 60% dos alunos e 30% deles parcialmente acertaram. O percentual de 10% deu respostas com inconsistências. Vale a pena dizer que os três alunos que obtiveram melhor nota na atividade final estiveram presentes em todos os 15 encontros da Sequência de Atividades Pedagógicas. Acreditamos que o comprometimento e assiduidade às aulas possibilitaram o maior rendimento dos alunos.

Conforme tínhamos dito, esta atividade corresponde ao último momento da Sequência de Atividades Pedagógicas. Os alunos que apresentaram melhor desempenho nunca faltaram a nenhuma aula. Ao compararmos a *atividade inicial* à *atividade final*, obtemos a seguinte tabela:

Tabela 1: Comparativo do percentual de acertos por aluno na Atividade Inicial e Atividade Final

Alunos	A1	A2	A3	A4	A5	A6	A7	A8	A9	A10
Atividade Inicial	43%	72%	43%	65%	58%	43%	29%	50%	72%	22%
Atividade Final	65%	90%	95%	65%	95%	90%	50%	90%	100%	50%

Fonte: As autoras

Embora tenhamos apresentado dados quantitativos, a função deles foi apenas contribuir para uma interpretação mais afinada da análise comparativa que necessitamos realizar. Como podemos observar, dos dez alunos participantes, um obteve um aproveitamento de 100%, cinco conseguiram quase 100%, dois conseguiram 65% e dois alunos ficaram com um aproveitamento mediano. É possível constatar, na tabela, que nenhum aluno regrediu no que diz respeito ao número de acertos da atividade final se comparado à atividade inicial.

Considerações finais

A aula de leitura com base no gênero *fábula* desenvolvida numa turma de nivelamento em língua portuguesa, do 7º ano do Ensino Fundamental, por meio de uma

sequência de atividades pedagógicas, com vistas a uma aula interacionista de leitura, possibilitou mobilizar os conhecimentos prévios dos alunos e os conhecimentos trazidos no texto. Nas atividades feitas, ressaltamos as dificuldades apresentadas pelos estudantes sobre os mecanismos de textualização, mais especificamente, a coesão verbal.

Ao constatarmos a realidade das aulas de nivelamento, que eram vistas como um castigo ou punição por alunos e professores, levantamos questionamentos que motivaram a realização da nossa pesquisa e chegamos às seguintes respostas: o professor tem um papel fundamental na dinâmica da leitura em sala de aula. Por esta razão, precisa planejar a aula e ter condições de realizá-la. O ISD pode contribuir significativamente para ampliar o nível de leitura dos alunos e o gênero *fábula* pode ser uma excelente opção pelas características que ele reúne. A *fábula* é uma opção de leitura para qualquer nível, a diferença consiste em saber que aula ministrar e em qual turma.

Nosso trabalho se fundamentou nas concepções interacionista e sociopsicolinguística de leitura descrita por Braggio (1992) e no quadro teórico do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) proposto por Bronckart (1999). Valemo-nos dos estudos vigotskianos e freireanos e as atividades seguiram a proposta da aula interacionista (LEURQUIN, 2014), realizada em consonância com uma Sequência de Atividades Pedagógicas.

O ISD pode contribuir significativamente para ampliar o nível de leitura dos alunos e o gênero *fábula* pode ser uma excelente opção pelas características que ele reúne. Os resultados da pesquisa mostram que os alunos apresentaram resultados positivos ao final da pesquisa. Todavia, percebemos que alguns pontos precisam ser intensificados e ajustados, com vistas à necessidade de se trabalhar o texto em suas mais diversas facetas.

Sabemos que outros trabalhos necessitam de ser realizados, podendo, inclusive, ter este como base, pois ele traz à tona o texto literário, a importância dos saberes linguísticos na compreensão dele; e, também, a importância de a aula de leitura ser planejada e articulada ao dispositivo de um projeto, organizado em uma sequência de atividades pedagógicas.

Por fim, a realização das etapas dessa pesquisa permitiu à professora-pesquisadora a constante reflexão sobre seu agir professoral (CICUREL, 2011), elaborando e reelaborando etapas de seu trabalho com o intuito de aprimorar as estratégias de desenvolvimento de capacidades de linguagem dos alunos e colaborar para a consciência do seu uso, enquanto elemento eficaz na efetivação das práticas sociais dos estudantes num contexto formativo.

Referências

AMORIM, A. M. de. **Contribuições do ISD para o ensino de leitura de gêneros literários na sala de aula do 9º ano do ensino fundamental**. 2018. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Centro de Humanidades, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2018.

BANDEIRA, E. F. **Aprendizagem de língua materna: o gênero conto no desenvolvimento de capacidades para a leitura**. 2018. Dissertação (Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Centro de Humanidades, Universidade Federal do Ceará,

Fortaleza, 2018.

BAGNO, M. Fábulas Fabulosas. In: **Práticas de leitura e escrita**. Maria Angélica Freire de Carvalho, Rosa Helena Mendonça (Orgs.). 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.

BRAGGIO S. L. B. **Leitura e alfabetização**: da concepção mecanicista à sociopsicolinguística. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular. BNCC – 3ª** versão. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/> acesso em: 09/12/2018.

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

CARREL, P. Culture et contexte dans la lecture em angue étrangère: rôle des schémas de contnu et des schémas formels in **Le français dans le monde**: recherches et applications, n° spécial, mars, p. 16-29, 1990. Paris.

CEARÁ. **Documento Curricular Referencial do Ceará (DCRC)**. Governo do Estado do Ceará. 2019. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/documento_curricular_ce.pdf. Acesso em 15 de janeiro de 2020.

CICUREL, F. **Lecture interatives en langue étrangère**. Paris: Hachette, 1991.

CICUREL, F. **Les interactions dans l'enseignement des langues: agir professoral et pratiques de classe**. Didier, 2011.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler**. São Paulo, Cortez, 1983.

GONDIM, A. A. L. **Formação de Professor com Foco na Produção de material didático de Português Língua Estrangeira**. Tese (Doutorado em linguística). – Centro de Humanidades, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2017.

LEURQUIN, E. V. L. F. **Contrato de comunicação e concepções de leitura na prática pedagógica de língua portuguesa**. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2001.

LEURQUIN, E. V. L. F. O espaço da leitura e da escrita em situação de ensino e de aprendizagem de português língua estrangeira. In: **Eutomia Revista de Literatura e Linguística**. Recife, v. 1, n. 14, dezembro. 2014.

LEURQUIN, E. V. L. F. Que dizem os professores sobre o seu agir professoral? In: GERHARDT, A. F. L. M. (Org.). **Ensino aprendizagem na perspectiva da Linguística Aplicada. Campinas**. São Paulo: Pontes, 2013.

LOPES, C. M. de S. **O ensino de leitura do gênero cordel na perspectiva interacionista sociodiscursiva**. 2019, Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) –

Centro de Humanidades, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2019.

SMITH, F. **Compreendendo a leitura:** uma análise psicolinguística da leitura e do aprender a ler. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

THIOLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação.** 13ª ed. São Paulo: Cortez, 2004.