



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ**  
**CENTRO DE HUMANIDADES**  
**DEPARTAMENTO DE LETRAS VERNÁCULAS**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM LETRAS**

**RENATA UCHOA BEZERRA**

**A COMPREENSÃO LEITORA DE FÁBULAS NA PERSPECTIVA DO ISD**

**FORTALEZA**

**2020**

RENATA UCHOA BEZERRA

A COMPREENSÃO LEITORA DE FÁBULAS NA PERSPECTIVA DO ISD

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós Graduação - Mestrado Profissional em Letras (ProfLetras), da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial da obtenção do título de mestre. Área de Concentração: Leitura e Produção Textual: Diversidade Social e Práticas Docentes.

Orientadora: Prof. Dra. Eulália Vera Lúcia Fraga Leurquin.

FORTALEZA

2020

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação  
Universidade Federal do Ceará  
Biblioteca Universitária

Gerada automaticamente pelo módulo Catalog, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

---

B469c Bezerra, Renata Uchoa.

A compreensão leitora de fábulas na perspectiva do ISD / Renata Uchoa Bezerra. – 2020.  
212 f. : il. color.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Centro de Humanidades, Programa de Pós-graduação Profissional em Letras, Mestrado Profissional em Letras, Fortaleza, 2020.

Orientação: Prof. Dr. Eulália Vera Lúcia Fraga Leurquin.

1. Leitura. 2. Capacidades de Linguagem. 3. Fábula. 4. Intencionismo Sociodiscursivo. I. Título.

CDD 400

---

RENATA UCHOA BEZERRA

A COMPREENSÃO LEITORA DE FÁBULAS NA PERSPECTIVA DO ISD

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós Graduação - Mestrado Profissional em Letras (ProfLetras), da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial da obtenção do título de mestre. Área de Concentração: Leitura e Produção Textual: Diversidade Social e Práticas Docentes.

Orientadora: Prof. Dra. Eulália Vera Lúcia Fraga Leurquin

Aprovado em: 23 / 03 / 2020.

BANCA EXAMINADORA

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Eulália Vera Lúcia Fraga Leurquin (Orientadora)  
Universidade Federal do Ceará (UFC)

---

Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup>. Paula Francinetti Araújo Tavares  
Instituto Federal do Maranhão (IFMA)

---

Prof. Dr. José leite Júnior  
Universidade Federal do Ceará (UFC)

A Deus...

“Deus é o centro e não eu. Deus é o centro e não as minhas necessidades. Eu procuro Deus por causa de Deus; não posso procurá-Lo por causa de meu interesse, de minha saúde, de minha paz e felicidade”.

ABIB, Monsenhor Jonas.

## AGRADECIMENTOS

A meus pais, por toda dedicação, apoio e amor.

À professora Eulália, minha querida orientadora, por todo suporte profissional e pelos valorosos conselhos que me ajudaram a ter mais autoconfiança.

À Isabelle, minha sobrinha/filha, pela parceria e pela troca constante de aprendizados.

Aos sobrinhos João, Maria e Lucas, pelo amor que me fazem sentir.

Aos meus irmãos, Ronaldo e Rômulo, pelo laço que nos une e pelos sobrinhos amados que me deram.

Às professoras Ednilza e Maria de Fátima, pelas significativas contribuições ao meu projeto de qualificação.

Aos professores Leite Junior e Paula Francinetti, professores da banca examinadora da defesa dessa dissertação, pelo convite aceito e pelos importantes apontamentos que enriqueceram esse trabalho.

Aos professores do PROFLETRAS, pelos valiosos ensinamentos.

Às *princesas* da turma 5 do PROFLETRAS, pela amizade, pelas conversas bem humoradas e pelo companheirismo nas horas de angústia.

À diretora escolar Francisca Nobre, pelo apoio e atenção a mim dispensados.

Aos professores de língua portuguesa da escola onde leciono – Eveline, Kélvia, Leiliana e Rivelino - pela solícita participação na pesquisa.

Aos alunos participantes da pesquisa, razão das minhas inquietações profissionais e sujeitos principais dessa pesquisa. Desejo que eles não percam a capacidade de lutar pelos seus sonhos.

Aos amigos e parentes que, direta ou indiretamente, contribuíram para a realização dessa pesquisa.

“É através dos outros que nos tornamos nós mesmos”.

Lev Vygotsky

## RESUMO

Esta pesquisa tem como objeto de estudo o ensino da leitura do texto literário na sala de aula do ensino fundamental. No que concerne à leitura, nosso estudo aborda os modelos de leitura, bem como os objetivos da leitura propostos por Solé (1998). Para a análise dos dados, ancoramo-nos nos estudos desenvolvidos por Bronckart (1999). O objetivo da nossa pesquisa é explorar as capacidades de linguagem de alunos do 7º ano inscritos em aulas de nivelamento de língua portuguesa. Tais alunos são de uma escola de tempo integral da prefeitura de Fortaleza e se encontram em turmas de nivelamento porque estão com rendimento baixo em língua portuguesa. Para explorar as capacidades de linguagem desses alunos, o quadro teórico do ISD concebe a organização do texto como um *folhado* constituído por três camadas superpostas: a *infraestrutura geral do texto*, os *mecanismos de textualização* e os *mecanismos enunciativos*. Por meio de uma sequência de atividades pedagógicas trabalhamos com textos do gênero literário *fábula*, um gênero com predominância da sequência narrativa, que visa formar leitores críticos através das discussões que suas histórias provocam. A sequência de atividades é composta de uma Leitura Inicial, cinco etapas mediadas e uma Leitura Final. A partir dos resultados da Leitura Inicial, as atividades tiveram um enfoque maior na *coesão verbal*, uma vez que foi um dos itens em que os alunos apresentaram maior dificuldade em mobilizar no momento da compreensão. As atividades trazem como proposta, uma aula interativa contemplada no modelo sociopsicolinguístico de Braggio (1992) e defendido por Leurquin (2015). No que diz respeito aos aspectos metodológicos, a presente pesquisa se caracteriza como uma *pesquisa-ação*, que de acordo com Thiollent (2004), seus principais aspectos considerados são: ampla e explícita interação entre pesquisadores e pessoas implicadas na situação investigada. Os resultados comprovaram que o ensino por meio de uma sequência de atividades apoiadas nas categorias de análise textual do quadro teórico do ISD através da leitura de textos literários do gênero *fábula*, se mostraram eficazes no desenvolvimento das capacidades de linguagem dos aprendizes.

**Palavras-chave:** Leitura. Capacidades de linguagem. Fábula. Interacionismo Sociodiscursivo.

## ABSTRACT

This research has as its object of study the teaching of reading the literary text in the elementary school classroom. With regard to reading, our study addresses the reading models, as well as the reading objectives proposed by Solé (1998). For data analysis, we are anchored in the studies developed by Bronckart (1999). The purpose of our research is to explore the language skills of 7th grade students enrolled in Portuguese language leveling classes. These students are from a full-time school in the city of Fortaleza and are in leveling classes because they have low performance in Portuguese. To explore the language skills of these students, the ISD theoretical framework conceives the organization of the text as a sheet consisting of three overlapping layers: *the general infrastructure of the text*, *the textualization mechanisms* and *the enunciative mechanisms*. Through a sequence of pedagogical activities we work with texts of the literary genre *fable*, a genre with predominance of the narrative sequence, which aims to train critical readers through the discussions that their stories provoke. The sequence of activities consists of an Initial Reading, five mediated steps and a Final Reading. From the results of the Initial Reading, the activities had a greater focus on *verbal cohesion*, since it was one of the items in which students had greater difficulty in mobilizing at the time of comprehension. The activities bring as a proposal, an interactive class contemplated in the sociopsycholinguistic model of Braggio (1992) and defended by Leurquin (2015). With regard to methodological aspects, the present research is characterized as an action-research, which according to Thiollent (2004), its main aspects considered are: wide and explicit interaction between researchers and people involved in the investigated situation. The results proved that teaching through a sequence of activities supported by the textual analysis categories of the ISD theoretical framework through the reading of literary texts of the genre *fable*, proved to be effective in the development of the language skills of the learners.

**Keywords:** Reading; Language Capabilities; Fable; Sociodiscursive Interactionism.

## **LISTA DE GRÁFICOS**

- Gráfico 1 – Comparativo dos acertos da atividade inicial e final – Contexto de produção ... 151
- Gráfico 2 – Comparativo do percentual de acerto envolvendo a coesão verbal..... 152

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Protótipo mínimo da sequência narrativa .....	54
Tabela 2 – Gêneros narrativos e difusão dos contos .....	63
Tabela 3 – A especificação de fábula segundo Góes (2005).....	63
Tabela 4 – Campos de atuação da área de linguagem do EF .....	74
Tabela 5 – Textos utilizados nas etapas da sequência pedagógica.....	100
Tabela 6 – Frequência dos alunos participantes da pesquisa.....	101
Tabela 7 – Resultados da Atividade Inicial .....	111
Tabela 8 – Rendimento (porcentagem e questões corretas) por aluno – Leitura Inicial .....	112
Tabela 9 – Respostas dos alunos da atividade de texto e gênero textual.....	117
Tabela 10 – Respostas da atividade sobre fábula .....	121
Tabela 11 – Respostas da atividade da Etapa 4 .....	126
Tabela 12 – Respostas sobre a galinha .....	129
Tabela 13 – Respostas sobre o marido .....	130
Tabela 14 – Respostas sobre a mulher.....	130
Tabela 15 – Respostas sobre onde se passava a história .....	131
Tabela 16 – Respostas da atividade da etapa 5.....	133
Tabela 17 – Respostas da atividade da etapa 6.....	142
Tabela 18 – Respostas da atividade final de leitura.....	148
Tabela 19 – Número de questões corretas e percentual de acertos da atividade final por aluno .....	150
Tabela 20 – Comparativo do percentual de acertos por aluno na Atividade Inicial e Atividade Final.....	150
Tabela 21 – Notas escolares do 1º bimestre .....	153
Tabela 22 – Notas escolares do 2º bimestre .....	153
Tabela 23 – Notas escolares do 3º bimestre .....	154
Tabela 24 – Notas escolares do 4º bimestre .....	154
Tabela 25 – Médias dos bimestres e MAF .....	155

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Questionário sobre nivelamento – diretora.....	81
Quadro 2 – Questionário sobre nivelamento – professores.....	83
Quadro 3 – Questionário sobre leitura.....	86
Quadro 4 – Questionário socioeconômico .....	89
Quadro 5 – Plano de aula 1.....	92
Quadro 6 – Plano de aula 2.....	93
Quadro 7 – Plano de aula 3.....	94
Quadro 8 – Plano de aula 4.....	95
Quadro 9 – Plano de aula 5.....	96
Quadro 10 – Plano de aula 6.....	97
Quadro 11 – Plano de aula 7.....	98
Quadro 12 – Instrumental de avaliação e autoavaliação .....	99
Quadro 13 – Texto 1: A cigarra e a formiga.....	104
Quadro 14 – Etapa 1: atividade A cigarra e a formiga .....	105
Quadro 15 – Definição de texto.....	114
Quadro 16 – Definição de gênero textual.....	114
Quadro 17 – Atividade sobre texto e gênero textual .....	115
Quadro 18 – Atividade sobre Fábulas e suas características .....	119
Quadro 19 – Atividade da etapa 4: A coruja e a águia .....	122
Quadro 20 – Atividade da etapa 4: A coruja e a águia .....	123
Quadro 21 – Texto 3: A galinha dos ovos de ouro.....	128
Quadro 22 – Atividade da etapa 5: A galinha dos ovos de ouro .....	129
Quadro 23 – Texto 4: O galo que logrou a raposa.....	135
Quadro 24 – Texto 5: O lobo e o cabritinho.....	135
Quadro 25 – Texto 6: O alce e os lobos .....	136
Quadro 26 – Atividade da etapa 6 .....	137
Quadro 27 – Continuação da atividade da etapa 6 .....	138
Quadro 28 – Texto 7: O sapo e o boi.....	144
Quadro 29 – Atividade da etapa 7 (Leitura Final).....	145
Quadro 30 – Continuação da atividade da etapa 7 (Leitura Final).....	146
Quadro 31 – Resultados da atividade de leitura final.....	149
Quadro 32 – Avaliação e autoavaliação .....	156

Quadro 33 – Perguntas de Autoavaliação.....	159
Quadro 34 – Perguntas de avaliação da professora .....	160

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Esquema: Etapas da sequência pedagógica .....	102
Figura 2 – Resposta de A3 para a questão 1 .....	157
Figura 3 – Resposta de A4 para a questão 1 .....	157
Figura 4 – Resposta de A5 para a questão 2 .....	158
Figura 5 – Resposta de A8 para a questão 2 .....	158
Figura 6 – Resposta de A6 para a questão 3 .....	158
Figura 7 – Resposta de A7 para a questão 3 .....	159

## LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ANA	AVALIAÇÃO NACIONAL DE ALFABETIZAÇÃO
BNCC	BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR
CE	CEARÁ
CEP	COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA
DCRC	DOCUMENTO CURRICULAR REFERENCIAL DO CEARÁ
EF	ENSINO FUNDAMENTAL
ICE	INSTITUTO DE CORRESPONSABILIDADE PELA EDUCAÇÃO
IDEB	ÍNDICE DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA
IDH	ÍNDICE DE DESENVOLVIMENTO HUMANO
IFCE	INSTITUTO FEDERAL DO CEARÁ
ISD	INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO
MAF	MÉDIA ARITMÉTICA FINAL
MEC	MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
NP	NÃO PROMOVIDO
ONU	ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS
P	PROMOVIDO
PCN	PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS
PISA	PROGRAMME FOR INTERNATIONAL STUDENT ASSESSMENT
PNE	PROGRAMA NACIONAL DE EDUCAÇÃO
PPGL	PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA
PROFLETRAS	MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS
PROPESQ	PRÓ-REITORIA PARA ASSUNTOS DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
SAEB	SISTEMA DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA
SEDUC	SECRETARIA DE EDUCAÇÃO
SD	SEQUÊNCIA DIDÁTICA
SME	SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
SPAECE	SISTEMA PERMANENTE DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA
TALE	TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
TCLE	TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
UFC	UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
ZDP	ZONA DE DESENVOLVIMENTO PROXIMAL

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO .....</b>	<b>19</b>
<b>2 A LEITURA EM EVIDÊNCIA.....</b>	<b>28</b>
<b>2.1 Concepções, modelos e práticas de leitura.....</b>	<b>28</b>
<b>2.1.1 Modelo linguístico, mecanicista ou tradicional .....</b>	<b>28</b>
<b>2.1.2 Modelo Psicolinguístico .....</b>	<b>29</b>
<b>2.1.3 Modelo Interacionista de Leitura I.....</b>	<b>31</b>
<b>2.1.4 Modelo Interativo de Leitura II .....</b>	<b>34</b>
<b>2.1.5 Modelo Sociopsicolinguístico de Leitura.....</b>	<b>36</b>
<b>2.1.6 Os objetivos da leitura .....</b>	<b>39</b>
<b>2.2 Da aula interativa de leitura a uma aula de leitura na perspectiva interacionista sociodiscursiva.....</b>	<b>41</b>
<b>3 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS .....</b>	<b>44</b>
<b>3.1 Considerações iniciais sobre o ISD.....</b>	<b>44</b>
<b>3.2 Apresentação do quadro teórico do ISD .....</b>	<b>48</b>
<b>3.3 O folhado textual.....</b>	<b>50</b>
<b>3.4 A Coesão Verbal na Narração .....</b>	<b>53</b>
<b>3.5 As capacidades de linguagem.....</b>	<b>59</b>
<b>3.6 O gênero textual literário <i>fábula</i> .....</b>	<b>61</b>
<b>3.6.1 Origem e conceitos .....</b>	<b>61</b>
<b>3.6.2 Tipos de Fábulas e Autores Importantes.....</b>	<b>64</b>
<b>3.6.2.1 Fábulas de Tradição Esópica .....</b>	<b>64</b>
<b>3.6.2.2 Fábulas de Tradição Indiana.....</b>	<b>66</b>
<b>3.6.2.3 A Fábula Brasileira.....</b>	<b>67</b>
<b>3.6.3 Escritores Brasileiros de Fábula .....</b>	<b>68</b>
<b>3.7 Uma discussão sobre Literatura e o seu papel na escola.....</b>	<b>70</b>
<b>3.8 Literatura e Gêneros Literários na BNCC.....</b>	<b>72</b>

3.9 O gênero literário fábula em sala de aula.....	75
<b>4 ASPECTOS METODOLÓGICOS .....</b>	<b>78</b>
4.1 Percurso para elaboração da proposta metodológica .....	78
4.2 O universo de aplicação da pesquisa.....	79
4.3 Método de procedimento: a pesquisa-ação.....	80
4.3.1 A pesquisa bibliográfica.....	81
4.3.2 A fase exploratória .....	81
4.3.3 A fase de produção .....	91
4.3.4 A elaboração do material interventivo.....	91
4.3.5 A aplicação do material interventivo .....	99
<b>5 ANÁLISE DOS DADOS E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS .....</b>	<b>101</b>
5.1 A participação dos alunos na sequência de atividades pedagógicas .....	101
5.2 Análise da apropriação das capacidades de linguagem através da aplicação de uma sequência de atividades pedagógicas.....	102
5.2.1 Análise da etapa 1.....	103
5.2.2 Análise da etapa 2.....	113
5.2.3 Análise da etapa 3.....	118
5.2.4 Análise da etapa 4.....	121
5.2.5 Análise da etapa 5.....	128
5.2.6 Análise da etapa 6.....	134
5.2.7 Análise da etapa 7.....	143
5.2.8 Rendimentos dos alunos participantes em língua portuguesa .....	152
5.2.9 Análise do instrumental de avaliação dos alunos .....	156
<b>6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>161</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>164</b>
<b>APÊNDICES.....</b>	<b>168</b>
<b>APÊNDICE A .....</b>	<b>169</b>

<b>APÊNDICE B.....</b>	<b>172</b>
<b>APÊNDICE C .....</b>	<b>173</b>
<b>APÊNDICE D .....</b>	<b>175</b>
<b>APÊNDICE E.....</b>	<b>178</b>
<b>APÊNDICE F .....</b>	<b>180</b>
<b>APÊNDICE G .....</b>	<b>184</b>
<b>APÊNDICE H .....</b>	<b>188</b>
<b>APÊNDICE I.....</b>	<b>189</b>
<b>APÊNDICE J .....</b>	<b>190</b>
<b>APÊNDICE K .....</b>	<b>191</b>
<b>APÊNDICE L.....</b>	<b>192</b>
<b>APÊNDICE M .....</b>	<b>197</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>203</b>
<b>ANEXO A – PARECER DO CEP .....</b>	<b>204</b>
<b>ANEXO B – FOLHA DE ROSTO ASSINADA .....</b>	<b>205</b>
<b>ANEXO C – AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL .....</b>	<b>206</b>
<b>ANEXO D – CARTA DE SOLICITAÇÃO.....</b>	<b>207</b>
<b>ANEXO E – TERMO DE COMPROMISSO .....</b>	<b>208</b>
<b>ANEXO F – TCLE .....</b>	<b>209</b>
<b>ANEXO G – TALE.....</b>	<b>212</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Esta dissertação está situada no Grupo de Estudos e Pesquisas em Linguística Aplicada (GEPLA). Nele, há pesquisas desenvolvidas sobre ensino e aprendizagem e sobre formação de professores. Dentro do contexto do ensino e aprendizagem de português língua materna, todos os estudos têm o texto como centralidade. Nesta perspectiva, há investigações sobre leitura, produção, análise linguística/semiótica ou oralidade. Algumas a partir de textos literários e outras a partir de textos não literários. Esta pesquisa se articula com outros trabalhos cujo foco é o texto literário em sala de aula do Ensino Fundamental. Ela se alinha ao trabalho desenvolvido por Amorim (2018) quando utilizou contos de Pedro Bandeira no contexto da sala de aula do 9º ano do Ensino Fundamental. Está próximo do trabalho desenvolvido por Bandeira (2018) quando utilizou contos de Clarice Lispector em sala de aula do 9º do Ensino Fundamental mostrando contribuições da abordagem linguística na atividade de leitura. E se soma à pesquisa de Lopes (2019) quando trouxe para a sala de aula o gênero *literatura de cordel*. Como todos eles, mostramos a possibilidade de trabalhar o gênero literário em sala de aula, mostrando contribuições da linguística sem perder de vista a necessidade de contemplar aspectos literários. Em particular, o nosso trabalho traz uma outra reflexão, embora complementar, ao evidenciar as contribuições do ensino da leitura do gênero *fábula* para uma turma de nivelamento em língua portuguesa.

Nossa pesquisa tem como foco a leitura, um tema que está sempre na ordem do dia e que está a exigir pesquisas constantes, se considerarmos o problema da competência leitora dos alunos da educação básica em nossa sociedade.

Segundo Solé (1998, p.22), “*a leitura é um processo de interação entre o leitor e o texto onde tenta-se satisfazer os objetivos que guiam tal leitura*”. A autora afirma que nas sociedades ocidentais, a aprendizagem da leitura é encomendada à instrução formal e institucionalizada oferecida pela escola. Ela defende que o trabalho de leitura deve ser estendido ao longo de toda a escolaridade e não somente ao ciclo inicial dela. Solé também acredita que os recursos do ensino devem fazer dos alunos bons leitores, que sintam prazer e gosto pela leitura e, se possível, que se apaixonem por ela.

Nos documentos oficiais que norteiam a educação brasileira e a cearense, respectivamente, a BNCC (Base Nacional Comum Curricular) e o DCRC (Documento Curricular Referencial do Ceará), é preconizado que a prática de linguagem/eixo de leitura faz mobilizar no leitor conhecimentos previamente adquiridos que interagem com os conhecimentos trazidos no texto num processo interativo de reconstrução de significados. Nos

documentos, também é ressaltado que a aula de leitura deve ser planejada de acordo com o propósito de ensino.

Os documentos oficiais também apontam 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 para sua formação como cidadãos. A partir da consciência dessa formação integral do aluno, o presente trabalho intitulado “*A compreensão leitora de fábulas na perspectiva do ISD*” é constituído de reflexões teóricas acerca da leitura escolar, do processo interativo da aprendizagem e de uma proposta de intervenção realizada em uma turma de nivelamento de língua portuguesa com alunos do sétimo ano de uma escola pública de tempo integral da rede municipal de Fortaleza – CE.

Sabemos que todo grupo de aprendizes é heterogêneo, portanto, não tivemos a pretensão de que os alunos que aparentemente apresentavam baixo rendimento tivessem o mesmo ritmo daqueles que apresentavam bom rendimento. Contudo, o grande desnivelamento em turmas do ensino fundamental – anos finais - é um obstáculo que pode dificultar a fluidez habitual das aulas de compreensão leitora e demais práticas sociais da língua portuguesa, visto que muitos alunos vão passando de ano sem aprender as habilidades básicas de leitura, podendo aumentar ainda mais o desnível ao final do ensino fundamental e levar a uma possível evasão da escola no ensino médio. Pois, segundo Teberosky (2003), “*níveis muito defasados desencadeiam, por um lado, a impossibilidade de fazer um mesmo tipo de atividade e, por outro, a atuação exclusiva das crianças mais avançadas, enquanto os outros elementos do grupo adotam uma atitude de recepção passiva*”.

O projeto de nivelamento, teoricamente, é um projeto inovador pois busca tomar a responsabilidade para a escola sobre um problema que pode se tornar maior no futuro. Pois, os alunos podem chegar ao final do ensino fundamental ou ao ensino médio com uma defasagem muito crítica na aprendizagem e o problema ficar mais difícil de ser solucionado. Por tratar-se de um projeto recente na escola pesquisada, observou-se a necessidade de uma melhora em sua prática. As turmas de nivelamento são muito estigmatizadas, já que são turmas de alunos que se encontram com nível aquém do esperado. Para minimizar tal problema nas aulas de nivelamento em língua portuguesa, sentimos a necessidade de propiciar aulas de leitura planejadas e interativas.

Um trabalho relevante para a nossa pesquisa foi o de Martens (2016), que aborda a dimensão pedagógica do fracasso escolar e reflete sobre como o Processo de Nivelamento desenvolvido em doze escolas públicas de São Paulo, que fazem parte do PEI (Programa Ensino

Integral) pôde ser considerado não apenas uma ação emergencial para combatê-lo, mas também uma ótima oportunidade para a escola se rever enquanto espaço de fato comprometido com a aprendizagem de todos os seus alunos. A autora alega ainda que nivelar de fato requer um percurso por diferentes níveis cognitivos.

Soares (2017) também aborda a questão do fracasso escolar. A autora apresenta dados desse fracasso considerando o ano de 2014 apresentado no Anuário Brasileiro de Educação Básica de 2016, em que se verificam taxas altas de reprovação no ensino fundamental (acima de 10%), e de reprovação e abandono no ensino médio (quase 20% dos jovens são reprovados ou abandonam a escola nessa etapa); fluxo irregular, com defasagem de mais de dois anos entre a idade adequada e o ano que o aluno está cursando, tanto no ensino fundamental quanto no ensino médio; baixa taxa de conclusão na idade prevista (em 2014, apenas 73,7% dos jovens de até 16 anos tinham concluído o ensino fundamental, e apenas 56,7% de jovens de 19 anos tinham concluído o ensino médio); baixo índice de alfabetização no 3º ano do ensino fundamental, com os alunos tendo alcançado 44% de proficiência em leitura e 65% de proficiência em escrita, segundo resultados da Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) realizada em 2014; baixo nível de proficiência em língua portuguesa e matemática, segundo resultados da Prova Brasil 2013 (no ensino fundamental, acima do nível considerado adequado em língua portuguesa, apenas 40,5% de alunos do 5º ano, 24% dos alunos do 9º ano e, no ensino médio, não mais que 21,5% do 3º ano).

Outro fator que justifica pesquisas acerca da leitura é que as avaliações externas em larga escala, às quais os alunos das escolas públicas são submetidos, avaliam, principalmente, a compreensão textual. Logo, a escola “é obrigada” a ensinar, principalmente, o eixo da leitura, pois é através dele que os alunos são avaliados. “*Ensina-se o que se avalia*” (MARCUSCHI, 2008). Tal fato nos leva a crer que estudos com vista para uma melhoria na didática em aulas de leitura não se esgotam.

Importantes trabalhos têm investigado o processo da dinâmica com leitura em ambientes educacionais. Dentre esses pesquisadores, podemos mencionar Leurquin (2001; 2014), Barbosa e Leurquin (2008), Leurquin e Carneiro (2014), Braggio (1992), Pereira (2015), Nocrato (2016), Carvalho e Santana (2017), Gondim (2017), Bandeira (2018), Amorim (2018) entre outros. Percebe-se, portanto, que a atenção dada ao tema da leitura está em consonância com as preocupações daqueles que pensam a educação, justificando, assim, nossa escolha por este tema.

O trabalho de Leurquin (2001) nos serviu de base no que diz respeito às concepções de leitura. A autora verifica as concepções de leitura que sustentam o discurso do professor e

sua prática em sala de aula; descreve e interpreta as concepções de leitura implícitas no *contrato de comunicação* estabelecido entre professor e alunos, no início da aula de leitura e o desempenho dos leitores durante a atividade de leitura. A descrição precisa das concepções de leitura de Leurquin (2001) foi de suma importância para a teorização do tema em nossa pesquisa.

No que se refere aos ideais vygotskyanos, assim como o presente estudo, Barbosa e Leurquin (2008) apresentam um arcabouço teórico que converge com ideias vygotskyanas. Portanto, “o aluno é um ser humano em desenvolvimento e enquanto tal, é visto como um ser social, não só como um indivíduo que participa da sociedade, mas como um indivíduo que se integra nela, que a modifica e que é modificado por ela. Ele é um organismo vivo e consciente, e essa consciência emerge como “*contato social consigo mesmo*” (VYGOTSKY, 1994, p.48).

As autoras orientam-se pelo modelo sociopsicolinguístico de leitura, conforme descrito por Braggio (1992) porque segundo elas, esse modelo permite entender a situação da formação de leitores em sala de aula. As autoras acreditam que é na interação estabelecida entre o autor do texto e os leitores, professor e alunos, reconhecendo que há uma mediação feita pelo mais experiente, que para elas acontece no espaço da zona de desenvolvimento proximal (ZDP), que o processo de reconstrução dos significados se realiza. Nesse processo, não apenas o professor media como ele deve perceber quando e como fazer para que aconteça de forma produtiva.

Outro trabalho que reflete as ideias de Vygotsky é o de Pereira (2015), que escreve sobre a aula de leitura e o gênero resenha em turmas de 9º ano do ensino fundamental. O autor propõe uma sequência didática (SD) aplicada à leitura a partir do agir professoral. Pereira (2015) afirma que desenvolver a competência leitora do aluno é fazer-se entender humano, além de habilitá-lo ao desempenho cidadão de sua própria existência. O autor também descreve os modelos de leitura de acordo com Braggio (1992) e se baseia também no modelo sociopsicolinguístico que tem o professor como mediador que vai ajudar o aluno a avançar da zona de desenvolvimento proximal para zona de desenvolvimento potencial.

Outro estudo relevante para o nosso trabalho é o de Nocrato (2016) que escreve sobre o ensino de habilidades de leitura para o desenvolvimento da compreensão leitora e também trabalha com sequência didática (SD). A autora opta por trabalhar com leitura porque acredita que o sucesso em leitura pode promover não apenas um bom desempenho escolar, mas

também um bom desempenho na vida. Nocrato (2016) tem como ponto de partida os descritores<sup>1</sup> nos quais os alunos mais sentem dificuldade.

Interessante observar que Nocrato (2016) também questiona o desnivelamento em sala de aula, e aponta que uma grande heterogeneidade constitui um fator complicador das aulas de leitura, de forma que o professor acaba tendo que realizar atividades de leitura em que praticamente fornece as respostas, já que, quando apenas indica percursos, há diversos estudantes que não conseguem responder às questões.

Segundo a autora, uma forma de proporcionar a esses estudantes – tão atrasados no que diz respeito ao desenvolvimento cognitivo do uso da linguagem – alguma participação na aula é utilizar textos que lhes sejam de alguma forma familiares, seja pelo assunto tratado ou ainda pelo gênero escolhido. Entretanto, esse fazer limita o desenvolvimento dos alunos que se encontram em níveis mais avançados de compreensão. Acreditamos que as aulas de leitura, planejadas e interativas, na turma de nivelamento em língua portuguesa podem ajudar a amenizar tal problema.

Já no que diz respeito à proposta de trabalho com as sequências didáticas, Amorim (2018) tem como foco o ensino de leitura a partir de gêneros literários, ou seja, a construção dos módulos não para uma produção final, oral ou escrita, mas para o entendimento eficaz do texto em questão (estrutura, modalizadores...), o que não exclui completamente o trabalho com a escrita, uma vez que leitura e escrita estão sempre atreladas, uma em função da outra. Enfatizamos também a mescla desse trabalho com a utilização das etapas da aula interativa de leitura. Entendemos que esta metodologia foi posta ao aluno não somente por fruição (como nas teorias de formação do leitor), mas como base para o trabalho com mecanismos linguístico-discursivos, contribuindo, assim, com as teorias presentes nesta pesquisa.

Os trabalhos que utilizam como método a sequência didática (SD) sob a perspectiva apresentada por Schnewly e Dolz (2004), têm, precisamente, a finalidade de ajudar o aluno a dominar melhor um gênero de texto, permitindo-lhe, assim, escrever ou falar de uma maneira mais adequada numa dada situação de comunicação.

Embora a presente pesquisa utilize uma sequência de atividades pedagógicas inspirada na SD de Schnewly e Dolz (2004), distancia-se dela por focar na compreensão leitora, uma vez que uma SD tradicional tem o enfoque no aprendizado da escrita ou da oralidade de um gênero textual e todos os alunos devem participar de todos os módulos. Diante do fato de

---

<sup>1</sup> Descritores – conjunto de habilidades mínimas esperadas dos estudantes que fazem parte das matrizes de referência utilizadas pelas avaliações em larga escala, como SPAECE, por exemplo.

considerarmos a frequência *versus* a falta dos alunos às aulas como efeito de análise, optamos por chamar o agrupamento do material interventivo de Sequência de Atividades Pedagógicas.

No que diz respeito à escolha do quadro teórico do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), que é a base da fundamentação teórica para nossa pesquisa, observamos que muitos pesquisadores escolheram tal aporte teórico, na medida que seus trabalhos derivam de uma psicologia da linguagem, herdada dos trabalhos de Vygotsky (1934/1985), e ainda toma empréstimos da sociologia de Harbemas (1987) e da de Ricouer (1986).

Carvalho e Santana (2017) afirmam que o ISD demonstra que a linguagem ocupa o papel central no desenvolvimento humano, ou seja, mostra que esse desenvolvimento ocorre em consequência das mediações educativas e/ou formativas realizadas no processo interativo com textos orais e escritos nas diferentes esferas sociais. Com o objetivo de investigar o processo ensino-aprendizagem que envolve o ato de ler e escrever textos, os pesquisadores dessa abordagem de estudo consideram importante a compreensão dos usos linguístico-discursivos em seus respectivos contextos de interação, configurados pelos gêneros de textos.

Sendo assim, o ISD contribui com as investigações direcionadas para o processo de transposição didática voltada para a interação com gêneros de texto, observando as formas de funcionamento de atividades sociais e culturais envolvidas na interação verbal.

O trabalho de Gondim (2017) foi de grande relevância para a nossa pesquisa pois, aliou o quadro teórico do ISD ao desenvolvimento das capacidades de linguagem. A autora apresenta resultados de uma formação de professores de português língua estrangeira cuja base teórica é interacionista sociodiscursiva. O objetivo é possibilitar e desenvolver no professor a cultura de refletir sobre suas escolhas quanto à produção e à utilização do seu material didático, numa atitude de tomada de consciência profissional em busca de uma intervenção em seu agir.

Para tanto, a autora propõe a análise e a produção de material didático de português como língua estrangeira com foco no desenvolvimento das capacidades de linguagem (DOLZ, PASQUIER e BRONCKART, 1993; SCHNEUWLY e DOLZ, 2004) do falante, pois, de acordo com Gondim (2017), são essas capacidades que permitem a comunicação eficiente através dos gêneros de texto

A escolha de um gênero literário como meio para o desenvolvimento das capacidades de linguagem nos levou a conhecer outro importante trabalho cujo foco é o letramento literário atrelado ao modo de compreender o texto oferecido pelo quadro teórico do ISD. Amorim (2018) investiga como os mecanismos enunciativos estão a favor da compreensão do texto literário. A autora pesquisa acerca das “*Contribuições do ISD para o ensino de leitura de gêneros literários no contexto da sala de aula do 9º ano do ensino fundamental*”.

A pesquisa de Amorim (2018) tem como objetivo primordial ampliar o letramento literário de alunos do 9º ano do Ensino Fundamental, a partir das etapas de uma aula interativa de leitura. O estudo oportunizou o trabalho com as capacidades de linguagem, quais sejam as capacidades de ação e as capacidades linguístico-discursivas, no que concerne ao nível enunciativo da análise textual.

Outro estudo com textos literários é o de Bandeira (2018) que pesquisa acerca da “*Aprendizagem de língua materna: o gênero conto no desenvolvimento de capacidades de leitura*”. A autora desenvolve uma proposta de intervenção em que o principal objeto de análise envolve a habilidade de identificar, a partir da leitura de contos de Clarice Lispector, os contextos de produção e os mecanismos enunciativos, a saber, as vozes e as modalizações, levando em conta a representação dos papéis sociais assumidos pelos personagens à luz do quadro teórico do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) proposto por Bronckart (2009), além das contribuições de Braggio (1992) quanto às concepções de leitura historicamente construídas.

Já no que diz respeito ao gênero literário *fábula*, encontramos poucas dissertações que explorassem o gênero atrelado ao quadro teórico do ISD. Esse fato é, por si só, uma ótima justificativa para o presente estudo. Bagno (2002) afirma que as fábulas podem ser um importante aliado, tanto para o trabalho pedagógico com a língua oral, a leitura e a língua escrita, quanto para um trabalho numa perspectiva sociológica e antropológica, já que oferecem esquemas de análise e ou explicação para um sem-número de comportamentos sociais e de traços de personalidade dos indivíduos.

O gênero é muito conhecido pelo público do Ensino Fundamental – anos finais, visto que ele é muito utilizado desde o Ensino Fundamental – anos iniciais. Esse foi um dos motivos que nos levou a escolher o gênero, uma vez que o público era de sétimo ano e estava com baixo rendimento em língua portuguesa. Pressupomos que eles já teriam intimidade com o gênero, o que deveria oportunizar um foco maior na compreensão do mesmo.

A leitura desses trabalhos nos fez amadurecer e afunilar nossos objetivos de pesquisa, com vistas a um processo real e viável de desenvolvimento da capacidade leitora dos alunos. Nesse sentido, foi de fundamental importância estabelecer o principal problema: “*Os alunos das turmas de nivelamento, a partir de um trabalho com sequência de atividades pedagógicas com o gênero fábula, ampliam as suas capacidades de linguagem/ capacidades leitoras?*”

Com a construção de nosso trabalho, nas leituras desenvolvidas, nos diálogos levantados, entendemos que ele objetiva desenvolver as capacidades de linguagem de alunos

do 7º ano do Ensino Fundamental (inscritos em turmas de nivelamento, estando, portanto, com o rendimento aquém do esperado), a partir das etapas de uma aula interativa de leitura, produzida em etapas de uma sequência de atividades pedagógicas.

Como objetivo geral, apontamos: Contribuir para o desenvolvimento da capacidade leitora dos alunos frente às capacidades de linguagem mobilizadas nas instruções promovidas na sequência de atividades pedagógicas a serem ampliadas mediante o gênero fábula. Como objetivos específicos, temos: explorar as capacidades de ação a partir dos elementos do contexto de produção de textos; identificar e analisar as capacidades linguístico-discursivas no processo de compreensão; e interpretar os elementos da capacidade discursiva. Todas essas ações têm como suporte textos do gênero *fábula*.

Defendemos a hipótese de que o ensino de língua materna com foco no desenvolvimento das capacidades de linguagem mobilizadas na compreensão leitora de fábulas por alunos do 7º ano do EF– com baixo rendimento em língua portuguesa– pode ser aperfeiçoado através da mediação do professor no processo de leitura. Assim, concebemos como o objetivo específico, contribuir com o aumento do rendimento dos alunos em língua portuguesa por meio das atividades de compreensão leitora.

Depois do capítulo de INTRODUÇÃO, temos o segundo capítulo desta dissertação que trata das concepções de leitura e dos objetivos da leitura propostos por Solé. No que diz respeito às concepções de leitura, nos baseamos na pesquisa de Leurquin (2001) que abordou o percurso da construção de cada contexto socio-histórico e ideológico que promoveu o surgimento de modelos de leitura que muito influenciam a prática do formador de leitores. Nesse caminho, delineamos um referencial teórico que contempla cinco modelos de leitura: o modelo linguístico, mecanicista ou tradicional; o psicolinguístico; o interacionista de leitura I; o interacionista de leitura II; e o sociopsicolinguístico. Com relação aos objetivos da leitura, Solé (1998) considera que os objetivos da leitura determinam a forma em que um leitor se situa frente a ela e controla a consecução do seu objetivo, isto é, a compreensão do texto. Abordamos também as etapas da aula interativa de leitura de Cicurel (1991) revisitada por Leurquin (2017).

O terceiro capítulo revela o referencial teórico da nossa pesquisa, que está voltado para o quadro do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) que tem como principal estudioso Jean Paul de Bronckart. Abordamos a constituição do ISD, o conceito de *gênero textual* e o estudo através de textos no ISD. Discutimos os *mecanismos de textualização* e, mais especificamente, a *coesão verbal* e sua importância para a *narração*. Tratamos o conceito do gênero textual literário *fábula*, ressaltando seus tipos e principais autores. Tratamos também do papel da

literatura na BNCC, documento que norteia a educação brasileira e abordamos o ensino e a leitura de textos do gênero literário *fábula* em sala de aula.

O quarto capítulo refere-se aos procedimentos metodológicos e nele são apresentadas as bases epistemológicas que delineiam a metodologia da pesquisa-ação (THIOLLENT, 2011), teoria que orientou todas as etapas de nosso trabalho. Abordamos também os caminhos percorridos para a realização desta pesquisa, os procedimentos de coleta e de seleção de dados, o contexto em que se deu a investigação, os sujeitos envolvidos, os materiais utilizados na proposta interventiva com foco no ensino de leitura aplicada em sala de aula e que se serviu das contribuições da proposta da sequência de atividades pedagógicas inspirada na SD de Schenewly e Dolz (2004).

No último capítulo, apresentamos os resultados da intervenção didática aplicada, analisando a participação dos alunos nas atividades propostas. Fazemos a análise dos dados obtidos e verificamos se os objetivos iniciais foram alcançados. Para tanto, explicitamos a reflexão sobre a aprendizagem dos elementos do nível organizacional, mais especificamente, a *coesão verbal* dentro de um universo de construção de sentido do texto.

Na sequência, apresentamos algumas considerações que apontam para alguns questionamentos que podem esboçar futuras pesquisas.

O mestrado profissional em Letras (PROFLETRAS) traz em sua filosofia uma abordagem que visa a favorecer a reflexão e a transformação do contexto de ensino e aprendizagem nas escolas de ensino fundamental do país. Assim sendo, esta pesquisa tem profunda pertinência pois interviu positivamente em aulas de nivelamento com a intenção de desenvolver ou recuperar habilidades básicas de competência leitora por meio de um modelo de aula de leitura que reconhecesse a necessidade de interagir com o outro, com vistas para o desenvolvimento de leitores ativos, críticos e participativos. A pesquisa se justifica também porque, embora muitos estudos tenham abordado a leitura e suas dificuldades na compreensão, há uma especificidade neste, no que se refere às aulas de leitura em turmas de nivelamento, um projeto recente para as escolas públicas de ensino fundamental, que pode ser replicado para outras escolas e mais valorizado no que diz respeito a sua prática de sala de aula de leitura.

Nesta pesquisa serão explorados na leitura, particularmente, os recursos da língua que contribuem para a compreensão de textos do gênero *fábula*, entendendo-se que a partir dessa experiência fluirá a capacidade de ler textos, especialmente aqueles compostos pela sequência narrativa.

## 2 A LEITURA EM EVIDÊNCIA

Nesta seção trataremos das concepções de leitura, dos objetivos da leitura propostos por Solé (1998) e da aula de leitura interativa de Leurquin (2015) inspirada em Cicurel (1991).

### 2.1 Concepções, modelos e práticas de leitura<sup>2</sup>

Neste item, abordaremos os cinco modelos de leitura que serão contemplados nesse referencial teórico, a saber: o linguístico, mecanicista ou tradicional; o psicolinguístico; o interacionismo de leitura I; o interacionismo de leitura II; e o sociopsicolinguístico. Em seguida, trataremos também dos objetivos da leitura propostos por Solé (1998).

#### 2.1.1 Modelo linguístico, mecanicista ou tradicional

Segundo Leurquin (2001), neste modelo de leitura, “*a linguagem é vista como um sistema fechado, autônomo, constituído de componentes não relacionados entre si*”. A autora afirma que o significado fica em segundo plano, em favor da forma. Para a autora, trata-se de um modelo unilateral, unívoco e cristalizado.

Leurquin (2001) afirma que esse modelo de leitura foi bastante divulgado nos processos tradicionais de alfabetização porque se concebia que a leitura com significado somente devesse ser feita em fases posteriores de letramento.

Braggio (1992 apud Leurquin, 2001) afirma que o professor, ao assumir esse modelo de leitura, nega-se a admitir que o leitor questione o posicionamento do autor do texto, contribuindo assim, para a formação de leitores acríticos, cidadãos sem posicionamento formado, para interagir em uma sociedade idealista e abstratamente concebida, estática, homogênea, vazia de valores antagônicos.

Dentro da perspectiva do modelo de leitura linguístico, também conhecido como mecânico ou tradicional, há os modelos ascendentes (Gough, 1976; Laberge e Samuels, 1977) que, segundo seus estudiosos, concebiam a leitura como um processo perceptivo de decodificação, o que obrigava o leitor a procurar nos elementos linguísticos a compreensão do

---

<sup>2</sup> Este item tem como referência maior a tese “Contrato de comunicação e concepções de leitura na prática pedagógica de língua portuguesa” de Leurquin (2001). Por essa razão, o texto está muito próximo do texto da referida autora.

texto escrito. Dessa forma, ele recorria às letras, às sílabas, às palavras, à frase, ao parágrafo e à compreensão global do texto, resultando num processo ascendente.

Acreditamos que a leitura ancorada nesse modelo fica limitada à decodificação pois as possibilidades de interação entre leitor/texto/autor são limitadas. Ademais, o leitor apresenta certa passividade, ao não questionar o texto nem estabelecer relações intratextuais ou extratextuais.

### **2.1.2 Modelo Psicolinguístico**

O modelo psicolinguístico de leitura é baseado na teoria cognitiva. Segundo Leurquin (2001), nesse modelo, o leitor deixa de ser compreendido como uma tábula rasa e passa a ser um processador ativo de conhecimentos, dotado filogeneticamente de capacidade para adquirí-los. A autora afirma que o processo de leitura é visto como busca de significado e, de acordo com essa concepção, a aprendizagem resulta de uma interação entre ambiente e estruturas cognitivas preexistentes do indivíduo. Contudo, ainda nessa visão de leitura, sujeito e linguagem são abstraídos do contexto sócio-histórico.

Esse modelo representa também o resultado da mudança de paradigma no campo da linguística: do empirismo para o racionalismo. Leurquin (2001) assevera que na perspectiva racionalista, o foco dos estudos desloca-se para o sujeito (o leitor) e da sua atividade mental; não mais incide sobre o objeto (o texto), como no empirismo. O leitor se comporta como um processador de informação ativo e seletivo, conforme sublinha Smith: *“a leitura é vista como uma atividade construtiva e criativa, tendo quatro características distintivas e fundamentais: é objetiva, seletiva, antecipatória e baseada em compreensão, temas sobre os quais, o leitor deve claramente exercer controle”*. (SMITH 1989, P.17)

Influenciado por Chomsky (1965), esse modelo de leitura defende a existência de um falante/ouvinte ideal, comunidade homogênea de fala, desconsiderando a natureza variacional da língua. Segundo Leurquin (2001), nesse modelo de leitura, o sujeito/leitor é ativo e idealista. Entretanto, ainda se mantém isolado da sociedade, que permanece estática, homogênea, vazia de valores antagônicos, como era no modelo linguístico de leitura. A diferença é que a sociedade é dotada de capacidade criativa.

Goodman (1973) e Smith (1982) foram importantes defensores desse modelo de leitura. Para esses teóricos, a leitura era vista como um processo, o leitor como sujeito do processo do ato de ler e os conhecimentos previamente adquiridos como sendo fundamentais

para a compreensão. Leurquin (2001) afirma que nessa concepção, a leitura é um processo cognitivo que envolve autor e leitor. Ler é atribuir significados ao texto.

Segundo Goodman (1973), para compreendermos melhor o processo de leitura, precisamos conhecer a natureza do *input* gráfico, como a língua funciona, como a linguagem é usada pelo leitor, em que medida o significado depende da aprendizagem anterior da experiência do leitor na reconstrução desse significado. Leurquin (2001) afirma que, para esse autor, a recriação dos significados subordina-se à capacidade e habilidade do leitor.

Smith (1989) aponta que a compreensão textual acontece quando temos questões relevantes a fazer ao texto e quando somos capazes de encontrar as respostas para elas. Leurquin (2001) assegura que, para esse autor, a compreensão é o próprio fundamento da leitura e não a consequência. Ou seja, quando não se compreende, o ato de ler não é realizado.

Diante do exposto, Smith (1989) afirma que a leitura não é apenas a decodificação de signos linguísticos (letras, palavras), mas, sobretudo, a construção de significados para eles, relacionando conhecimentos previamente adquiridos com os conhecimentos novos que emergem do texto. Para isso, o autor propõe como fundamentais, dois tipos de informações: a *informação visual* e a *informação não visual*.

A informação visual está relacionada ao que está escrito (letras, palavras) e a informação não visual refere-se à teoria de mundo do leitor, ou seja, é dependente do ambiente da pessoa. Este tipo de informação encontra-se no cérebro do leitor e está relacionada ao conhecimento anteriormente adquirido por ele. Essa informação não visual possibilita aos leitores atribuírem significados à informação visual. Para Smith (1991), “*quanto mais informações não visuais o leitor possui, menos informação visual necessita*”.

Para o referido autor, ler é construir significados considerando os conhecimentos prévios do leitor. Smith também aborda o desempenho das três memórias: (1) armazém sensorial, que é o lugar onde as informações ficam enquanto o cérebro toma suas decisões; (2) memória a curto prazo, que guarda as informações enquanto espera a tomada de decisão pelo cérebro para saber se essas informações ficam ou não na (3) memória a longo prazo, responsável pelas informações não visuais que constituem a teoria de mundo dos leitores.

Leurquin (2001) conclui que na sala de aula, esse modelo de leitura é encarado positivamente, sob certos aspectos, uma vez que aceita a ideia de que o aluno traz consigo situações de interação social que lhe facilitam a construção de cenários possíveis de acionar no momento da leitura, ou seja, o aluno não chega à escola desprovido de conhecimentos. Contudo, como o objetivo do nosso trabalho é formar leitores no contexto da sala de aula de língua portuguesa através da mediação do professor, que age como um formador de leitores, mediador

do conhecimento dos alunos, a autora entende que não é vantajoso pautar-se apenas nesse modelo de leitura pois pode suscitar problemas refletidos nos questionamentos a seguir:

- a) Se cada leitor possui experiências prévias o que diferencia sua leitura das demais?
- b) Se a leitura é individual e individualizante, como podemos desenvolver a sociabilidade dos aprendizes?

Buscando responder a tais questionamentos, passemos a estudar o Modelo Interacionista de Leitura I.

### ***2.1.3 Modelo Interacionista de Leitura I***

O modelo interacionista de leitura I apresenta o leitor como um homem real que interage como o objeto (o texto), considerando o papel do contexto social, das comunidades heterogêneas e da cultura diversificada.

Segundo Leurquin (2001), nesse modelo, a linguagem escrita deixa de ser concebida como uma imagem em espelho da linguagem oral e também deixa de ser compreendida como um objeto fragmentável, desprovido de funções sociais. A autora afirma que 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, as funções da linguagem, o falante/ouvinte real, a variação e a mudança linguística. A autora reitera que no contexto do modelo interacionista de leitura I, destacam-se a sociolinguística, a linguística do texto e a psicolinguística, assegurando, ser de fato, um novo olhar sobre a leitura.

De acordo com Leurquin (2001), os estudos de sociolinguística de Dell Hymes (1967) contribuíram muito para o modelo interativo I. Hymes (através de Leurquin 2001), a partir da incompletude observada na proposta da *competência linguística* ou *gramatical* defendida por Chomsky, sugere uma *competência comunicativa* que por ser baseada no contexto social do sujeito não pode ser universal. Tal competência, segundo o autor, consiste, não apenas em saber sobre a língua, mas também em como usar esse saber em situações reais de comunicação. A competência é então influenciada pelo *status* dos interlocutores, pelo contexto do ato de fala, pela mensagem veiculada, e pela forma como se produz esse ato, incluindo os gestos, os tópicos e as pressuposições.

Como os aspectos sociais da linguagem são considerados nesse modelo de leitura, as funções que a criança adquire antes de chegar à escola aparecem nesse cenário. Segundo

Halliday (1969 através de Leurquin 2001), tais funções acontecem numa ordem sequencial, como se apresenta a seguir:

- a) *Função instrumental* (usa a linguagem para obter coisas. Exemplo: Eu quero)
- b) *Função regulatória* (usa a linguagem para regular o comportamento. Exemplo: Faça como eu digo).
- c) *Função interacional* (usa a linguagem para estabelecer contato entre o eu e o tu. Exemplo: Você e eu)
- d) *Função pessoal* (usa a linguagem para expressar sua individualidade. Exemplo: Aqui, estou eu)
- e) *Função heurística* (usa a linguagem como meio de investigar a realidade. Exemplo: Diga-me porque)
- f) *Função imaginária* (usa a linguagem para criar seu próprio ambiente. Exemplo: Vamos fingir)
- g) *Função informacional* (usa a linguagem como meio de comunicação, falar sobre ideias. Exemplo: Tenho algo para lhe dizer)

Leurquin (2001) assegura que essas funções foram utilizadas posteriormente por Goodman (1976) na proposição de uma teoria psicolinguística de leitura. Contudo, segundo a autora, um dos nomes que mais se sobressaiu nos estudos sociolinguísticos foi o de Labov (1966). Leurquin (2001) afirma que foi com base nos estudos de Labov que a sociolinguística adquiriu metodologia e teoria própria e que graças às suas constatações, a partir das conclusões de seus estudos realizados com pescadores, as variedades linguísticas não puderam mais ser consideradas incorretas, assistemáticas, e não governadas por regras internas.

Searle (1965), outro estudioso mencionado por Leurquin (2001), preocupava-se com a relação do signo com seus usuários. Para esse autor, no processo comunicacional, há uma intenção do falante quando ele se comunica. Dessa forma, ele pode persuadir ou convencer, quando argumenta; assustar ou alarmar, quando alerta; fazer algo, quando pede e convencer, quando informa.

Assim como a sociologia, a psicologia cognitiva também contribuiu muito para a formação desse modelo interativo de leitura, ao colocar em discussão o papel dos esquemas, das memórias do leitor no processo de compreensão de texto. Segundo Leurquin (2001), um de seus representantes é Rumelhart (1981), que explica como o conhecimento é adquirido, organizado e armazenado na memória a longo termo.

Para Leurquin (2001), os estudos de Smith também são relevantes para esse modelo de leitura. De acordo com a autora, é Smith (1989) que traz para a discussão sobre o processo da leitura problemas oriundos do acúmulo de informações visuais. Segundo ele, quando o aluno lê cada letra de uma palavra, sobrecarrega a memória de curto termo, fenômeno por ele identificado como visão de túnel. A seu ver, esse procedimento dificulta a compreensão do texto, e quando há interrupção no processo, apaga-se a construção do significado, antes de chegar à memória a longo termo.

Já no campo da linguística textual, os nomes destacados por Leurquin (2001) são Beaugrande e Dressler (1983). Para eles, o texto é uma ocorrência comunicativa, com sete padrões de textualidade:

- a) a coesão que é manifestada no que é visto ou ouvido. Ela se apoia na dependência gramatical;
- b) a coerência que constitui as relações subjacentes dos conceitos e suas relações;
- c) a intencionalidade que é a contribuição feita pelo escritor para distribuir conhecimento ou para atingir um objetivo;
- d) a aceitabilidade que leva em consideração o papel do leitor, onde esse assume que o texto terá alguma relevância para ele;
- e) a informatividade que se preocupa com o fato de que o texto pode ter ou não um nível de informação adequada. Quando o texto não é informativo para leitor, pode resultar em cansaço ou rejeição do mesmo;
- f) a situacionalidade é o padrão que representa a adequação social do texto;
- g) a intertextualidade diz respeito a fatores que tornam o conhecimento de um texto dependente do conhecimento de outros textos.

Leurquin (2001) afirma que o modelo interacionista I é, na verdade, fruto dessas reflexões. A construção do significado e a intenção que guiam o ato de fala são retomados por Goodman em sua proposta de modelo interacionista de leitura, também denominado modelo *ascendentes/descendentes simultaneamente* de leitura. Ele apresenta um fluxo bilateral de informações. E considera que tanto os conhecimentos anteriores como os novos entram em evidência no momento da leitura.

De acordo com os modelos *ascendentes/descendentes simultaneamente* ou *modelos interacionistas*, no momento de compreensão textual, estão em evidência os esquemas dos leitores, isto é, as informações anteriormente adquiridas e armazenadas na memória a longo-

termo. A leitura, nessa visão, é uma atividade complexa e interativa que envolve tanto esses conhecimentos previamente adquiridos pelos leitores como os conhecimentos veiculados pelo texto. Ler é, pois, conjugar essas duas manifestações dos conhecimentos.

Passemos, agora, para o Modelo Interativo de Leitura II.

#### **2.1.4 Modelo Interativo de Leitura II**

Segundo Leurquin (2001), Os Goodman, em 1976, são influenciados pelas pesquisas de Halliday. *Comunicação e função* passam a nortear seus estudos sobre o ato de ler. Os autores defendem a tese que a leitura é um processo ativo de busca de significado que se orienta pela necessidade de comunicação e alertam para o fato de que essa necessidade só poderá ser satisfeita se contemplada pelos discursos sociais que circulam nas sociedades letradas.

Para Leurquin (2001), é no modelo interacionista de leitura II que os Goodman (1976 a) se aprofundam mais nas reflexões a respeito das funções da linguagem. Nessa perspectiva, acrescentam aos estudos de Halliday, atividades com o objetivo de trabalhar as funções da linguagem. Dessa maneira, para desenvolver a *função instrumental*, eles sugerem que o professor pode brincar de loja, de estação de trem/ônibus, de posto de gasolina etc; para desenvolver a *função regulatória*, o educador pode trabalhar regras, sinais, direções etc; no que diz respeito à *função interacional*, o professor pode sugerir um correio de classe, jogos envolvendo o uso de leitura etc; no tocante à *função pessoal*, o professor pode trabalhar com livros sobre a criança e a família, fotografias etc; quanto à *função heurística*, o profissional pode construir caixa de questões, livros sobre conceitos etc; com relação à *função imaginativa*, o educador pode contar histórias, fazer dramatizações etc., e quanto à *função informacional*, o educador pode fazer mensagens no quadro, boletins, notas etc.

Leurquin (2001) afirma que há uma evolução de um modelo interacionista para o outro na medida em que, o modelo interacionista de leitura II se aprofunda mais nas reflexões de Halliday e, como vimos, dá sugestões para o professor viabilizar suas atividades na sala de aula. Se no modelo anterior a palavra interação já se inscrevia no discurso, neste, ela é utilizada com mais intensidade. Segundo a autora, em 1976, os Goodman descrevem o processo da leitura como uma interação estabelecida entre leitores e autores, por meio do texto, para construir significado. Nessa construção, há uma relação entre pensamento e linguagem, e as estratégias se fazem importantes para o processo. No modelo interacionista II, entram em jogo

os conhecimentos anteriormente adquiridos, o nível de confiança do leitor na compreensão e as características do texto. Braggio, analisando teorias dos Goodman afirma que:

O processamento dos ciclos e estratégias requeridos no ato de ler é simultâneo, todos interagindo no mesmo tempo. [...] sua concepção de leitura não se focaliza nem somente no leitor inside-out view, de dentro para fora, nem somente no texto outside-out view, de fora para dentro. (BRAGGIO, 1992, p. 60)

Nesse modelo de leitura, segundo Leurquin (2001), um mapeamento, predição, confirmação e correção ocorrem no seu processo. O foco desse processo é o resultado da dinâmica interativa texto e leitor. Nessa perspectiva, o texto é a base da língua, tomada holisticamente; o significado não é unilateral; a leitura é um processo que envolve os dois sistemas e os erros proporcionam tentativas de chegar ao significado.

Em 1984, os Goodman ampliam o seu modelo de leitura. Leurquin (2001) assegura que os autores defendem uma educação igual para todos os americanos e afirmam que a educação deve começar onde os aprendizes estão e que nas práticas da leitura devem ser utilizados materiais que fazem parte da realidade do aprendiz (úteis e relevantes para o leitor). Os autores chamam a atenção para a importância do contexto socioeconômico e cultural em que o aluno foi formado e para o papel da escola na formação do aluno cidadão.

Para Leurquin (2001), o modelo interacionista de leitura II toma uma direção muito ampliada, na medida em que começa a considerar o leitor como um ser social que não necessariamente faz parte do mesmo grupo social do produtor do texto, nem pode ter a mesma compreensão dele.

A abordagem interacionista apresentada pelos Goodman, segundo a autora, está baseada na teoria do desenvolvimento da linguagem, dos processos da linguagem e aprendizagem da linguagem, incluindo a pesquisa sobre leitura e escrita, numa visão de aprendizagem da psicologia cognitiva e das relações de linguagem, pensamento e aprendizagem. Ela inclui concepções sobre percepção, cognição, teoria de esquemas e desenvolvimento de conceitos. Esse quadro referencial levou os Goodman a proporem uma visão psicossociolinguística da aprendizagem (relacionando o indivíduo a uma visão sociocultural do desenvolvimento), e retomam a importância da funcionalidade da linguagem na comunicação.

### ***2.1.5 Modelo Sociopsicolinguístico de Leitura***

Considerando a análise dos modelos de leitura, Leurquin (2001) constata que do modelo behaviorista da leitura ao modelo interacionista houve muitas mudanças. Todavia, entre a concepção interacionista e a sociopsicolinguística não se acentuaram tanto essas diferenças. Os autores que tratam dessas questões são, em sua maioria, os mesmos; muda apenas o fato de haverem redimensionado suas posições, postulando uma versão transacional para explicar como se processa o ato de leitura.

Na versão interacionista da leitura, leitor e textos se tocam, mas seguem caminhos separados. Para a sociopsicolinguística, eles se tocam e, no processo, se transformam. Leurquin (2001) afirma que, nesse modelo de leitura, o ato de ler é um evento que envolve um indivíduo e um texto particular, num momento específico, em circunstância também específica, num contexto social e cultural específico, como parte da vida envolvente do indivíduo e do grupo, conforme postulava Rosenblat em 1978.

Esse modo de entender a leitura é denominado de transacional. O foco concentra-se no encontro do leitor com o documento lido, o que resulta num novo evento. Mas esse evento não pode ser explicado, considerando apenas o ponto de vista do leitor, nem o ponto de vista do documento lido, uma vez que o processo de ler transforma ambos e o significado é sempre uma relação entre textos e contexto (socio-histórico).

Segundo Leurquin (2001), nesse ponto de vista, a leitura é uma atividade pessoal, social, cultural e histórica. O leitor, por meio de transações, constrói um texto durante a leitura, num evento que não se concretiza apenas no contexto de sua realização; também devem ser consideradas as intenções dos participantes. Nessa perspectiva, a prática de leitura sofrerá variações de acordo com os objetivos do leitor e escritor, com a audiência, a proficiência da língua, a visão de mundo e o momento socio-histórico do sujeito e do grupo. Tendo base nesse modelo de leitura, a leitura eficiente resulta da habilidade em selecionar os aspectos mais produtivos, necessários para construir e testar hipóteses sobre a linguagem escrita. Nesse processo, há três sistemas linguísticos: o grafofônico (ortografia, fonologia, fonética), o sintático (unidades simbólicas podem representar o significado) e o semântico (a língua pode representar significado pessoal e social altamente complexo).

No processo da compreensão, estratégias cognitivas são definidas e operam na busca do significado. Além desse tipo de estratégias, também são considerados os ciclos: ótico, perceptual, sintático e semântico. Leurquin (2001) afirma que segundo os Goodman, na medida em que os processamentos perceptuais e linguísticos ocorrem, eles afetam a qualidade da

informação ótica, já que essa informação é dirigida pelo cérebro. Tal fato é reforçado por Braggio:

Assim sendo, a leitura é um processo psicolinguístico cíclico, onde o processamento perceptual depende do input ótico, o processamento sintático opera sobre o input perceptual e o processamento semântico opera sobre o input sintático. Cada ciclo mistura-se ao outro e é tentativo e parcial já que inferências possibilitam ir a direção ao significado sem completar amplamente o ciclo (BRAGGIO, 1992, p. 72)

De acordo com Leurquin (2001), os autores alertam para o fato de que há intenções e objetivos do leitor e também do escritor, e que ambos são importantes e variáveis. Quando a leitura é uma atividade de sala de aula sugerida pelo professor, para testar conhecimentos, e a intenção do leitor não é a mesma, esse desencontro de objetivos pode afetar a compreensão do aluno. Além dessa variante, também são pertinentes as características pessoais do escritor e as características do texto. Tratando dos trabalhos dos Goodman, Braggio (1992, p.73) afirma que, na visão desses estudiosos, *“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”*.

Para os Goodman, o escritor deve produzir textos coerentes e consonantes com a proposta de cada audiência, a intenção e a situação comunicacional, porque 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. Cabe ao leitor construir uma interpretação significativa do texto e não mais se concentrar em letras ou palavras. Para Smith (1989), um dos principais motivos para se contar mais com o que já se conhece é que o conjunto das informações visuais processadas pelo cérebro é limitado.

No modelo sociopsicolinguístico da leitura, o contexto da linguagem engloba todos os elementos da situação em que a linguagem acontece. Ele modifica os esquemas mentais e esses elementos, por sua vez, direcionam a utilização de estratégias que mapeiam o contexto da linguagem. Leurquin (2001) ressalta que o homem e a sociedade, nessa abordagem, são organismos em permanente movimento e desenvolvimento; e as transformações são motivadas por contradições provenientes de o próprio viver em sociedade.

Leurquin (2001), assim como Braggio (1992), acredita que esse modelo apresenta limites. Leurquin afirma, que por essa razão, Braggio trata de repensá-lo. Nesse repensar, a autora sugere que a linguagem seja vista como um instrumento formador de consciência, pois é necessário que o leitor tenha uma reflexão sobre a sua condição, como um ser social, para que alcance a qualidade de leitor crítico, transformador, ativo e competente. Segundo a referida

autora, parece faltar uma dimensão que dê conta do leitor que, ao apropriar-se criticamente da linguagem, reflita sobre a sua realidade. Como alerta Bakhtin (1997), a linguagem, como não é um produto acabado, não pode ser reduzida a uma norma imutável.

Segundo a pesquisa de Leurquin (2001), estudos de Freire (1987), Bakhtin (1997) e Vygotsky (1998) entrelaçam-se na construção teórica desse novo enfoque. À luz dessas teorias, amplia-se a compreensão no sentido de que o homem humanizado pela linguagem se transforma e a transforma como sujeito e como agente socio-histórico. Sob esse olhar, o homem é real e concretamente concebido. Capaz de mudar a si e a sociedade, motivado pelas contradições que aí se vão gerando.

O papel da linguagem na comunicação e na formação da consciência só foi adequadamente discutido, a partir do momento em que houve uma mudança na concepção de linguagem e de consciência. Para explicar as formas mais complexas da vida consciente, é preciso buscar as origens dessa vida consciente e do comportamento nas condições externas, no convívio social, nas formas histórico-sociais da existência humana, como postularam Vygotsky e Luria, em 1987. Deriva-se, assim, a concepção da linguagem como uma atividade histórica única.

Como vimos, nesse processo de evolução das concepções de leitura, os autores foram aprofundando seus estudos, orientados pela mudança das ciências, da sociedade e do próprio homem. Da decodificação das palavras, e das letras chegamos à transação dos conhecimentos, dos elementos que constituem o processo da leitura. Chegamos também ao leitor crítico, indivíduo socio-historicamente localizado.

Leurquin (2001) assegura que a visão sociopsicolinguística da leitura representa uma compreensão mais ampliada dos fenômenos específicos dessas áreas de conhecimento. Concebe como referencial o processo porque esse é contínuo, complexo e dinâmico, acontecendo em rede e de forma transacional, não sendo entendido como produto acabado inalterável. Nessa visão, as diversas variantes contextuais são importantes. Assim sendo, concretiza-se uma mudança na compreensão das teorias, que deixaram de ser uniformes, unilaterais, para serem interpretadas a partir de conexões, de redes, de transações o que redundará na formação do leitor crítico, um leitor capaz de se comunicar com variados textos de diferentes formações.

Em se tratando da prática de leitura em uma sala de aula de língua portuguesa, num evento comunicacional em que o professor assume a função de formador de leitores, torna-se complicado enxergar o educador no desempenho do papel de um simples leitor, pois, dessa forma, estaríamos reduzindo a sua participação no processo de formação de leitores. E, então,

caberia questionar: Como fica o papel do mediador dos conhecimentos de seus aprendizes? Que participação o formador de leitores teria no contrato de comunicação, que se efetiva numa instituição denominada escola, em uma aula de língua portuguesa, no ensino fundamental?

Como já pontuado anteriormente, fundamentando-nos na teorização de Vygotsky sobre a zona de desenvolvimento proximal, trazemos para a discussão o papel do formador de leitores críticos. Na sala de aula, o professor não apenas assume o papel de leitor, mas também age como mediador que poderá conduzir o aluno no caminho da ZDP proposta por Vygotsky.

Com relação também à formação de leitores críticos, Solé (1998) aponta a importância dos objetivos da leitura. Tema que discutiremos no próximo item.

### ***2.1.6 Os objetivos da leitura***

Solé (1998) afirma que existe um acordo geral sobre o fato de que bons leitores não leem qualquer texto da mesma maneira, e que isto é um indicador da competência de bons leitores. A autora aponta os objetivos da leitura e assegura que estes podem ser muito variados. Por esta razão, Solé menciona alguns objetivos gerais cuja presença é importante na vida adulta e que podem ser trabalhados na escola.

- a) *Ler para obter uma informação precisa.* Requer o ensino de algumas estratégias, a busca de uma palavra em um dicionário, por exemplo, exige que o leitor conheça a ordem alfabética e saiba que o dicionário está organizado conforme essa ordem. É um tipo de leitura muito seletiva pois deixa de lado grande quantidade de informação como requisito para encontrar a necessária;
- b) *Ler para seguir instruções.* Neste tipo de tarefa, a leitura é um meio que deve nos permitir fazer algo concreto. Lê-se com o objetivo de “saber como fazer”. Garantir a compreensão do que se leu é muito importante. Exemplo: ler as instruções de um jogo;
- c) *Ler para obter uma informação de caráter geral.* É a leitura que fazemos quando queremos saber de que trata um texto. Segundo Solé, esse tipo de leitura é essencial para a leitura crítica pois o leitor lê segundo seus próprios interesses e propósitos, assumindo plenamente sua responsabilidade como leitor. Exemplo: ao ler a manchete de uma notícia, o leitor decide se aquele assunto lhe interessa ou não e escolhe se deve continuar ou não a leitura.

d) *Ler para aprender*. A finalidade de tal objetivo consiste de forma explícita em ampliar os conhecimentos de que dispomos a partir da leitura de um texto determinado. As orientações para a leitura e as discussões prévias são estratégias para tal finalidade. O aluno deve saber o que se espera que ele aprenda concretamente. Exemplo: buscar informação sobre algum assunto para conhecê-lo ou aprofundá-lo.

e) *Ler para revisar um escrito próprio*. Leitura muito habitual em determinados grupos – aqueles que utilizam a escrita como instrumento de trabalho -, embora seja muito restrito fora deles. Exemplo: no contexto escolar, a autorrevisão das próprias redações escritas é imprescindível em um enfoque integrado do ensino da leitura e da escrita. Quando o autor lê o que escreve, ele se coloca no papel do futuro leitor de seu texto, capacitando estudantes no uso de estratégias de redação de textos;

f) *Ler por prazer*. Como o prazer é algo absolutamente pessoal, pouco é dito sobre esse objetivo. O que importa, quando se trata de tal objetivo, é a experiência emocional desencadeada pela leitura. O leitor pode elaborar critérios próprios para selecionar os textos que lê, assim como para avaliá-los e criticá-los. Em geral, a leitura por prazer associa-se à leitura de literatura.

g) *Ler para comunicar um texto a um auditório*. Sua finalidade é que as pessoas para as quais a leitura é dirigida possam compreender a mensagem emitida. O leitor pode utilizar toda uma série de recursos: entoação, pausas, ênfases etc. Para que um texto seja lido em voz alta, é necessário que o mesmo tenha sido lido previamente pois a leitura eficaz em voz alta requer a compreensão do texto. Exemplos: ler um discurso, um sermão, ler poesia em uma apresentação.

Dois objetivos que são tipicamente escolares:

h) *Ler para praticar a leitura em voz alta*. Pretende-se que os alunos leiam com clareza, rapidez, fluência e correção, pronunciando adequadamente, respeitando as normas de pontuação e com a entoação requerida. Solé sugere que antes da leitura em voz alta, o aluno faça uma leitura individualizada em silêncio, permitindo que o leitor siga seu ritmo, para atingir o objetivo “compreensão”. Depois de uma leitura em voz alta, o professor pode fazer perguntas sobre o conteúdo do texto para avaliar a compreensão, mas esta fica em segundo plano nesse objetivo;

i) *Ler para verificar o que se compreendeu*. A sequência tradicional desse objetivo é leitura/perguntas/respostas. Segundo Solé, esta habilidade tem poucas possibilidades de ser atualizada em situações habituais de leitura. A autora também

afirma que tal sequência é útil mas que ela deve ser convenientemente planejada. Uma visão ampla da leitura, e um objetivo geral que consista em formar bons leitores não só para o contexto escolar, mas para a vida, exige maior diversificação nos seus propósitos, nas atividades que a promovem e nos textos utilizados como meio para utilizá-la.

Solé (1998) considera alguns pontos no que diz respeito aos objetivos da leitura. Em primeiro lugar, a autora afirma que dentro de cada categoria cabe uma grande variedade de objetivos mais concretos, que devem ser compreendidos pelo leitor, isto é, que devem ser acordados com ele na situação de ensino. Em segundo lugar, Solé lembra que os objetivos se referem tangencialmente ao tema dos tipos de textos (narrativo, descritivo, expositivo, instrutivo-indutivo etc). A autora alega que os diversos objetivos se aplicam melhor a certos textos que a outros e, por outro lado, se tem sentido ler diferentes textos na escola é porque isso facilita o trabalho de determinados objetivos, que permitam aprender os distintos usos da leitura.

Em terceiro lugar, a autora assegura que sempre é preciso ler com algum propósito e que o desenvolvimento da atividade de leitura deve ser relacionada a esse propósito. No caso de ler por ler, não é adequado ficar fazendo perguntas sobre o que se leu. Por último, Solé afirma que é preciso levar em conta que o propósito de ensinar as crianças a ler com diferentes objetivos é que, com o tempo, elas mesmas sejam capazes de se colocar objetivos de leitura que lhes interessem e que sejam adequados.

Levando também em conta os objetivos da leitura, Cicurel (1991) apresenta uma proposta de aula interativa, comunicativa em sala de língua estrangeira, que pode, apesar dessa particularidade, ser extensiva às salas de língua materna. Cicurel, assim como Solé, tem o objetivo de desenvolver no professor competências que o definam como formador de leitores. Passemos, então, a discutir tal proposta.

## **2.2 Da aula interativa de leitura a uma aula de leitura na perspectiva interacionista sociodiscursiva**

Na versão original da **aula de leitura interativa**, Cicurel (1991 apud LEURQUIN 2001) nos mostra **quatro possíveis etapas**. A organização dessas etapas baseia-se nos objetivos da aula de leitura, no contexto comunicacional, no texto selecionado (e na sua situação de produção) e em outros elementos envolvidos no evento. Em 2017, Leurquin redefiniu a aula de

leitura, alinhando-a à proposta teórica de análise de gêneros textuais conforme apresenta Bronckart (1999), que será discutida mais adiante. A autora propõe uma didática para a aula de leitura com base nos estudos vygotskyanos sobre o desenvolvimento humano (com ênfase nas zonas de desenvolvimento – que também serão abordadas na fundamentação teórica da presente pesquisa).

A primeira etapa de aula consiste em orientar e ativar os conhecimentos prévios. Essa etapa compreende a utilização de três técnicas: o acionamento dos conhecimentos; o cenário da antecipação; 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. O objetivo do professor é fazer com que o aluno se familiarize com o texto. Estas etapas permanecem em sua versão original.

A terceira etapa da aula remete ao ato de ler com um objetivo. Trata-se de uma leitura criteriosa. Segundo Leurquin (2017), é nesse momento que há uma confrontação das hipóteses levantadas no início da leitura com as informações do texto. A maior mudança da proposta ocorreu neste momento. Essa etapa revela **oito entradas** no texto: uma entrada de arquitetura discursiva, na qual os alunos percebem os gêneros e sequências discursivas; entrada de procura por elementos referenciais, em que são vistos elementos de coesão e coerência; entrada com intenção comunicativa, na qual se observa os atos de fala; entrada pelas marcas enunciativas, na qual se estudam os modalizadores apreciativos; entrada 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; entrada a partir de citações no texto, visualizando marcas tipográficas; por fim, entrada a partir da progressão temática. Foi observado que havia repetições de entradas e que elas não mostravam clareza em suas divisões. Leurquin (2017) propõe, então, que as entradas aconteçam a partir da proposta de Bronckart (1999) para a análise do gênero textual.

A quarta e última etapa da aula interativa de leitura, proposta por Cicurel (1991), vai tratar do tempo que temos para reagir e refazer as ligações dos conhecimentos. Nesse momento, o leitor expõe e defende seu ponto de vista. De acordo com Leurquin (2017), nessa fase, o texto estudado passa a ser ponto de partida para uma reflexão e aprofundamento. Essa proposta de aula interativa de leitura é ancorada por **dois modelos de leitura**, a saber, a **concepção interativa de leitura**, cujo modelo de leitura descreve um leitor ativo que mobiliza seus conhecimentos previamente adquiridos e os conhecimentos trazidos no texto; e na

concepção **sociopsicolinguística**, para tratar de questões específicas sobre a situação de formação de leitores.

Leurquin (2017) esclarece que a aula interativa de leitura deve ser planejada, de acordo com os objetivos do professor e com as expectativas dos alunos. Com base nessa tese, a autora propõe que a didática da aula de leitura esteja alinhada ao dispositivo de sequência de atividades pedagógicas.

Uma vez apresentadas as questões teóricas sobre a leitura, passa-se a apresentar o quadro teórico que permitiu fazer as atividades de leitura.

A seguir, a fundamentação teórica do nosso estudo.

### 3 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

Nesta seção trataremos do arcabouço teórico que irá reger nossa pesquisa. Toda nossa fundamentação está voltada para a teoria do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) que tem como principal estudioso Jean Paul de Bronckart.

Primeiro, abordaremos a constituição do ISD, depois, o conceito de *gênero textual* e o estudo através de textos no ISD. Em seguida, discutiremos os *mecanismos de textualização* e, mais especificamente, a *coesão verbal* e sua importância para a *narração*. Discutiremos também o conceito do gênero textual literário *fábula*, ressaltando seus tipos e principais autores. Trataremos do papel da literatura na BNCC, documento que norteia a educação brasileira e por fim, abordaremos o ensino e a leitura de textos do gênero literário *fábula* em sala de aula.

#### 3.1 Considerações iniciais sobre o ISD

O presente estudo ancora-se nos ideais vygotskyanos no que diz respeito à zona de desenvolvimento proximal da criança (VYGOTSKY, 1978) – que postula dois níveis de conhecimento: *nível real de conhecimento* – relacionado ao que a criança pode fazer, de forma independente, para resolver uma tarefa; *nível potencial de desenvolvimento* – relacionado ao que a criança pode resolver uma tarefa com a ajuda do professor ou com a colaboração de outras crianças.

A distância entre os níveis constitui a zona de desenvolvimento proximal (ZDP). Teberosky (2003) acredita que o professor é quem trabalha na ZDP e que para este, a criança não precisa esperar até que ela “esteja madura” ou preparada para começar o ensino, mas, ao contrário, quer dizer que o ensino pode fomentar o desenvolvimento. A teoria de Vygotsky sobre as zonas de desenvolvimento traz profundas contribuições para a educação, pois, Vygotsky contempla a interação humana ao reconhecer as zonas de desenvolvimento e definir a zona de desenvolvimento proximal (ZDP).

Para Vygotsky, a psicologia ocupa um lugar nodal no campo das ciências humanas, no sentido de que sua problemática está inelutavelmente confrontada à dualidade físico-psíquica dos fenômenos observáveis no ser humano. Bronckart (1999), um dos principais nomes do ISD, afirma que é, sobretudo, a obra de Vygotsky que constitui o fundamento mais radical do interacionismo em psicologia e é então a ela que se articula mais claramente a própria abordagem da teoria. O ISD aponta para uma mescla entre o cognitivismo, a neurociência e o behaviorismo.

Segundo Bronckart (1999), Vygotsky e os adeptos do ISD veem o homem em constante processo de evolução dotado de capacidades comportamentais que, por sua vez, torna-o criador de instrumentos mediadores para a convivência no meio social, capaz de organizar cooperações de trabalho (em formações sociais) e de desenvolver formas verbais de comunicação.

No que diz respeito à atividade social e linguagem, o ISD é inspirado em Léontiev (1979) em que a noção geral de **atividade** designa as organizações funcionais de comportamentos dos organismos vivos, através das quais eles têm acesso ao meio ambiente e podem construir elementos de representação interna (ou de conhecimento) sobre esse mesmo ambiente. A evolução espetacular da espécie humana está indissolúvelmente relacionada à emergência de um modo de comunicação particular, a **linguagem**, e essa emergência confere às organizações e atividades humanas uma dimensão particular, que justifica que sejam chamadas de **sociais**, dessa vez, no sentido estrito do termo.

Bronckart (1999) afirma que na espécie humana, a cooperação dos indivíduos na **atividade** é regulada e mediada por verdadeiras interações verbais e a **atividade** caracteriza-se, portanto, por essa dimensão que Harbemas (1987 apud Bronckart 1999) chamou de **agir comunicativo**. Tal agir comunicativo veicula representações coletivas do meio, chamadas de **mundos representados**. Habermas sugere três tipos de mundos: um *mundo objetivo*, em que os signos remetem a aspectos do meio físico; um *mundo social*, em que os signos incidem sobre a maneira de organizar a tarefa, isto é sobre as modalidades convencionais de cooperação entre membros do grupo; e um *mundo subjetivo*, em que os signos incidem sobre as características próprias de cada um dos indivíduos.

Segundo Bronckart (1999), todo esse exame do estatuto da atividade social mediada pelo agir comunicativo e análise dos efeitos dessa atividade e dessa linguagem na transformação do meio em mundos representados estão centrados nas *dimensões sociológica e histórica* das condutas humanas. O autor ressalta que tais dimensões são primeiras. E que essas mesmas condutas são analisadas em suas *dimensões psicológicas*, que são secundárias. Tais dimensões estão centradas na problemática das capacidades mentais e das comportamentais que nelas são atestáveis.

A unidade de análise das condutas humanas em suas dimensões psicológicas é a **ação**, que de acordo com Bronckart (1999), apresenta um estatuto duplo:

Pode ser definida, de um lado, como essa “parte” da atividade social imputada a um ser humano particular (ponto de vista do observador externo) e, de outro, como o conjunto das representações construídas por esse ser humano sobre sua participação

na atividade, representações essas que o erigem em um organismo consciente de seu fazer e de suas capacidades de fazer, isto é, um **agente** (ponto de vista interno). (BRONCKART, 1999, P. 39)

Bronckart (1999) assegura que a tese central do interacionismo sociodiscursivo “*é que a ação constitui o resultado da apropriação, pelo organismo humano, das propriedades da atividade social mediada pela linguagem*”. O autor também ressalta que a unidade psicológica que constitui a ação de linguagem não existe senão como produto semiótico.

Machado (2009), cujas pesquisas apresentam como objetivo mais amplo o de colaborar para o desenvolvimento do quadro teórico-metodológico do ISD, enfoca o uso dos termos *agir*, *ação* e *atividade* e da expressão *elementos constitutivos do agir*, a partir da apresentação das noções de *reconfiguração do agir* e de *figuras interpretativas do agir* ou ainda de *representações do agir*.

Bronckart (2004<sup>a</sup> apud Machado, 2009) verifica a variedade de acepções com que os termos *agir*, *ação* e *atividade* são usados em diferentes autores e disciplinas que têm construído teorias de *ação* ou de *atividade* e sugere uma terminologia que possa ser utilizada de modo mais estável no conjunto das pesquisas por ele coordenadas.

De acordo com Machado (2009), para Bronckart, os termos *agir* e *actante* podem ser tomados como termos mais “neutros”, isto é, como termos referentes ao nível ontológico do conjunto de condutas individuais, mediatizadas pela atividade coletiva de trabalho e dos seres que a realizam. “*Em outras palavras, esses termos referem-se aos ‘objetos’ das interpretações que se constroem sobre as condutas observáveis dos seres humanos*”. (Machado, 2009, p. 34)

Já no que diz respeito à interiorização dos signos, que é condição da constituição do pensamento, Bronckart (1999) afirma que Piaget rejeita o social pois não vê que o signo é radicalmente arbitrário. Por essa razão, o ISD rejeita teses piagetianas porque acredita que o ser humano só pode construir signos sob o efeito das intervenções sociais.

A grande questão do ISD a ser respondida é herdada de uma reformulação do posicionamento monista emergentista de Vygotsky: *Por meio de quais processos o funcionamento psíquico prático se transforma, no homem, em pensamento consciente?* O próprio Vygotsky afirma que a consciência emerge como “*contato social consigo mesmo*” (1994, p.48).

Bronckart (1999) também aborda a questão do papel que desempenham as ações de linguagem e os textos ou discursos no desenvolvimento do conteúdo e das operações do pensamento consciente. O autor utiliza também o termo *discurso* porque menciona Bakhtin, que, entre a multiplicidade de gêneros, distingue discursos primários (ou livres) dos discursos

secundários (padronizados). Os discursos primários seriam estruturados pelas ações não verbais e os discursos secundários (romances, obras científicas etc.) se desligariam delas e seriam objeto de uma estruturação autônoma, convencional, ou ainda, especificamente linguística, estes, sim, constituindo verdadeiras ações de linguagem.

Como posicionamento epistemológico, o ISD inscreve-se na linha direta de Spinoza, em que o homem não é uma substância específica, mas uma unidade discreta e finita produzida pela atividade permanente da matéria e, como tal, deve sua existência a causas exteriores. O corpo humano deve ser apreendido como um sistema definido de relações. Segundo Bronckart (1999), graças à retomada do hegelianismo e do marxismo, esse posicionamento pôde tomar corpo: pela tese da transformação do meio humano em mundos socialmente representados, que levou à proposição final de que a consciência é, primeiramente, conhecimento dos outros, antes de ser conhecimento de si ou que o conhecimento de si não é mais que um caso particular do conhecimento social.

Bronckart (1999) também afirma que a perspectiva metodológica do ISD implica que sejam consideradas todas as variedades de ações humanas e que uma ênfase particular seja dada principalmente às que são especificamente orientadas para o desenvolvimento e a formação dos outros seres humanos. Nesse sentido, o autor assegura que as intervenções educativas, compreendidas em sua forma escolar, constituem um dos objetos maiores da psicologia e isso explica o engajamento da maioria dos psicólogos de inspiração Vygotskyana no campo didático e/ou pedagógico.

Em relação às ações de linguagem e aos textos que as materializam, a metodologia compreensiva global que o ISD preconiza é decomposta de modo semelhante ao que defende Vygotsky. De acordo com Bronckart (1999), primeiramente, a análise do estatuto das ações semiotizadas e de suas relações de interdependência com o mundo social, de um lado, e com a intertextualidade, de outro. Em seguida, o autor aponta a análise da arquitetura interna dos textos e do papel que nela desempenham as características próprias de cada língua. Por fim, a análise da gênese e do funcionamento das operações mentais e comportamentais implicadas na produção e no domínio dos textos.

Com o objetivo de investigar o processo ensino-aprendizagem que envolve o ato de ler e escrever textos, os pesquisadores dessa abordagem de estudo consideram importante a compreensão dos usos linguístico-discursivos em seus respectivos contextos de interação, configurados pelos gêneros de textos. Sendo assim, o ISD contribui com as investigações direcionadas para o processo de transposição didática voltada para a interação com gêneros de

texto, observando as formas de funcionamento de atividades sociais e culturais envolvidas na interação verbal.

No próximo item, discutiremos o conceito de gênero textual e o ensino de línguas através de textos.

### 3.2 Apresentação do quadro teórico do ISD

Neste item, abordaremos o quadro teórico do ISD baseado em Bronckart (1999).

Bronckart (1999) e a teoria do ISD afirmam que **textos são produtos da atividade humana e, como tais, estão articulados às necessidades, aos interesses e às condições de funcionamento das formações sociais no seio das quais são produzidos**. Para o autor, os contextos sociais são muito diversos e evolutivos, portanto, há diferentes **espécies** de texto que podem ser designadas em termos de **gêneros** e que, conseqüentemente, todo exemplar de texto observável pode ser considerado como pertencente a um determinado gênero.

Bronckart (1999) alega também que os gêneros de texto continuam sendo entidades profundamente vagas. Pois as múltiplas classificações são divergentes e parciais e, para tentar escapar das terminologias teóricas, o autor passa a chamar de **texto toda unidade de produção de linguagem situada, acabada e autossuficiente (do ponto de vista da ação ou da comunicação)**. Na medida em que todo texto se inscreve, necessariamente, em um conjunto de textos ou em um **gênero**. Diferente de Bakhtin, Bronckart adota a expressão **gênero de texto** em vez de *gênero de discurso*.

Ainda segundo Bronckart (1999), os **gêneros são múltiplos devido à sua relação de interdependência com as atividades humanas**. Contudo, os segmentos que entram em sua composição (segmentos de relato, de argumentação, de diálogo etc.) são em número finito, podendo ser definidos por critérios linguísticos.

Com relação ao ensino, o ISD aponta o texto como sua unidade genérica (ou geral). A noção de texto designa toda unidade de **produção de linguagem** que veicula uma mensagem linguisticamente organizada e que tende a produzir um efeito de coerência sobre o destinatário. Conseqüentemente, essa unidade de produção de linguagem pode ser considerada como a **unidade comunicativa** de nível superior.

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. 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.

Para o ISD, os textos são primeiros e o sistema da língua não é senão um construto secundário, a cuja elaboração se consagraram gerações de gramáticos. Baseando-nos nessa modificação radical da perspectiva teórica, uma abordagem ideal consistiria em iniciar o ensino da língua pelas atividades de leitura e de produção de textos e depois se articularia, a esse procedimento inicial, atividades de inferência e codificação das regularidades observáveis no *corpus* de textos mobilizado.

As propostas do ISD para o trabalho a ser desenvolvido com gêneros de texto têm assim, como várias outras concepções teóricas, um embasamento da obra de Bakhtin, mas, ao mesmo tempo, distancia-se dela por ser mais empírica e menos teórica. “*O quadro interacionista-social leva a analisar as ações humanas como ações significantes, ou como ações situadas.*” (BRONCKART, 2003, P.13).

No que diz respeito à arquitetura interna dos textos, Bronckart (1999) e o ISD concebem a organização de um texto como um *folhado* constituído por três camadas superpostas: **a infra-estrutura geral do texto, os mecanismos de textualização e os mecanismos enunciativos.**

Os **mecanismos de textualização**, em particular as cadeias de unidades linguísticas (ou séries isotópicas) de organizadores e de retomadas nominais, contribuem para marcar ou ‘tornar mais visível’ a estruturação do conteúdo temático (plano geral que combina tipos de discurso e, eventualmente, sequências); portanto, pressupõem essa organização mais profunda que chamamos de *infra-estrutura*.

Quanto aos **mecanismos enunciativos**, que podem ser considerados como sendo do domínio do nível mais “superficial”, no sentido de serem mais diretamente relacionados ao tipo de interação que se estabelece entre o agente-produtor e seus destinatários. Tais mecanismos são reagrupados em três subconjuntos: a *voz do autor empírico*; as *vozes sociais*; e as *vozes de personagens*.

A **infra-estrutura geral do texto** é considerada um nível mais profundo que é constituído pelo plano mais geral do texto, pelos tipos de discurso que comporta, pelas modalidades de articulação entre esses tipos de discurso e pelas sequências que eventualmente

aparecem. O plano geral refere-se à organização de conjunto do conteúdo temático; mostra-se visível no processo de leitura e pode ser codificado em um resumo.

### 3.3 O folhado textual

Como já dito na seção anterior, Bronckart (1999) e o ISD concebem a organização de um texto como um *folhado* constituído por três camadas superpostas: **a infra-estrutura geral do texto, os mecanismos de textualização e os mecanismos enunciativos.**

No que diz respeito aos mecanismos de textualização, temos a *conexão*, a *coesão nominal* e a *coesão verbal*. Os mecanismos de **conexão** contribuem para marcar as articulações da progressão temática. São realizados por *organizadores textuais*, que podem ser aplicados ao plano geral do texto, às transições entre tipos de discurso e entre fases de uma sequência, ou ainda às articulações mais locais entre frases sintáticas. As unidades ou grupos de unidades que podem ser considerados *organizadores textuais* são: conjunções, advérbios ou locuções adverbiais, grupos preposicionais, grupos nominais e segmentos de frases.

Bronckart (1999) afirma que os mecanismos de **conexão** explicitam as relações existentes entre os diferentes níveis de organização de um texto. No nível mais englobante, esses mecanismos explicitam as articulações do plano de texto: delimitam suas partes constitutivas e assinalam, portanto, eventualmente, os diferentes tipos de discursos correspondentes a essas partes. Assumem, nesse caso, uma função de **segmentação**. Num nível inferior, esses mecanismos podem marcar os pontos de articulação entre as fases de uma sequência ou de uma outra forma de planificação; sua função específica é então denominada de **demarcação** ou **balizamento**. Em um nível mais inferior ainda, esses mecanismos podem explicitar as modalidades de integração das frases sintáticas à estrutura que constitui a fase de uma sequência ou de uma outra forma de planificação, sua função então é chamada de **empacotamento**. O autor considera que são esses mesmos mecanismos que articulam duas ou várias frases sintáticas em uma só frase gráfica, exercendo, assim, uma função de **ligação** (justaposição, coordenação) ou de **encaixamento** (subordinação).

As marcas de **conexão**, portanto, pertencem às categorias gramaticais (partes do discurso) diferentes (advérbio, preposição, substantivo, conjunções coordenativas, subordinativas, etc.), elas se organizam eventualmente em sintagmas, também diferentes (sintagma nominal, sintagma preposicional); e assumem, eventualmente, funções específicas no quadro da micro- ou da macrossintaxe. No discurso da ordem do NARRAR, que é a

sequência predominante nas *fábulas* (o gênero escolhido para as atividades de intervenção do presente estudo), os organizadores com valor temporal aparecem de modo privilegiado.

Sobre os mecanismos de **coesão nominal**, Bronckart (1999) postula que eles explicitam as relações de dependência existentes entre argumentos que compartilham uma ou várias propriedades referenciais (ou entre os quais existe uma relação de **co-referência**). A marcação dessas relações é feita por *sintagmas nominais* ou *pronomes*, organizados em série (ou constituindo **cadeias anafóricas**), cada uma delas sendo inserida em estruturas oracionais e aí assumindo, localmente, uma função sintática determinada (sujeito, atributo, complemento, etc.). Segundo o autor, **duas funções** de coesão nominal podem ser distinguidas: a função de **introdução** e a de **retomada**. A primeira consiste em marcar, em um texto, a inserção de uma unidade de significação nova (ou *unidade-fonte*) que é a origem de uma cadeia anafórica. A função de retomada consiste em reformular essa unidade-fonte (ou *antecedente*) no decorrer do texto.

Bronckart (1999) aponta que, em francês, a marcação da **coesão nominal** é feita por duas categorias de anáforas. A categoria das **anáforas pronominais**, que é composta de pronomes pessoais, relativos, possessivos, demonstrativos e reflexivos, na qual se pode incluir ainda a marca  $\emptyset$ , que pode ser considerado como o produto de uma transformação de apagamento de um pronome. O autor ainda acrescenta que algumas ocorrências de pronomes pessoais, em particular da primeira e da segunda pessoa, podem não se inscrever em uma cadeia anafórica e remeter diretamente a uma instância fora do texto (agente produtor ou destinatários): trata-se, portanto, de pronomes *dêiticos*. A outra categoria é a das **anáforas nominais**, que é composta por sintagmas nominais de diversos tipos. Os sintagmas que asseguram uma retomada podem ser idênticos a seu antecedente (a repetição do nome de alguém, por exemplo), mas, geralmente, diferencia-se dele, ou no plano lexical ou no plano das marcas de determinação ou ainda nos dois planos. Vale ressaltar que na medida que os tipos da ordem do NARRAR, normalmente, colocam em cena séries de personagens, encontraremos aí mais frequentemente, **anáforas pronominais de terceira pessoa**.

Dando continuidade aos *mecanismos de textualização*, o mecanismo de **coesão verbal** contribui para a explicitação das relações de continuidade, descontinuidade e/ou oposição existentes entre os elementos de significação expressos pelos sintagmas verbais. De acordo com Bronckart (1999), essa forma de coerência temática é marcada pela escolha dos constituintes obrigatórios desses sintagmas: escolha dos lexemas verbais e, sobretudo, escolha dos seus determinantes (auxiliares e flexões verbais) que são os chamados tempos verbais. O

autor alega que muitas pesquisas identificam três classes gerais de significados dos sintagmas verbais: *temporalidade, aspectualidade, modalidade*.

Com relação às abordagens de **temporalidade**, Bronckart (1999) assegura que qualquer análise das relações temporais deve considerar, não dois, mas **três parâmetros**: ao *momento da produção* e ao *momento do processo*, deve ser acrescentado o *momento psicológico de referência*. Segundo o autor, essa **abordagem tricotômica** é decisiva porque mostra que o valor de um tempo verbal resulta de uma decisão de codificação da relação estabelecida entre o “momento do processo”, de um lado, e o “momento da fala” ou o “momento da referência psicológica”, de outro.

Bronckart (1999) chama de **aspecto** ou **aspectualidade** a expressão de uma ou várias propriedades internas do processo (sua duração, sua frequência, seu grau de realização etc.). Segundo o autor, a categoria de aspecto apresenta duas funções principais: a expressão dos **tipos de processo** e a **expressão dos graus de realização do processo**. Bronckart (1999) afirma que o termo genérico *processo* designa o significado correspondente ao significante que constitui o lexema verbal. O termo **tipos de processo** se refere a um número restrito de classes verbais (que podem se referir a um estado, a uma ação, a uma relação etc.). Com base nessa classificação dos processos, há uma classificação secundária, a dos **tipos de verbo**. De acordo com Vendler (1967 apud Bronckart 1999), os aspectólogos assumem geralmente as seguintes classes de verbos: os **verbos de estado**, os **verbos de atividade**, os **verbos de realização** e os **verbos de acabamento**. Essa categoria de **tipos de processo** é inerente ao próprio processo e ao verbo que o expressa, por isso, é às vezes chamada de *aspecto lexical*.

A segunda categoria, a **expressão dos graus de realização do processo**, relaciona-se ao modo como um processo é tomado em uma determinada fase de sua realização. De acordo com Bronckart (1999) podem ser distinguidos **três graus** de realização que dizem respeito aos processos dinâmicos (verbos de atividade, de realização ou de acabamento). O processo pode ser apresentado como **inconcluso**, isto é, tomado no curso de seu desenvolvimento (*eles caminhavam juntos, e, de repente, um ruído retiniu*); **concluso** ou acabado, isto é, tomado no fim do seu desenvolvimento (*no ano passado, nesta época, eu tinha capinado o jardim e ele ficou limpo*); o processo pode ser apresentado em sua **realização total**, isto é, tomado na totalidade de seu desenvolvimento e de seu acabamento (*no ano passado, ele capinou o jardim com a enxada e ele ficou limpo*).

Bronckart (1999) reformula a **coesão verbal**, considerando três categorias de parâmetros: os **processos** efetivamente verbalizados, com suas diversas propriedades aspectuais e sua propriedade eventual de situabilidade temporal objetiva; os **eixos de**

**referência**, quer se trate do eixo global associado a um tipo de discurso quer de eixos mais locais; e a **duração** psicológica associada ao ato de produção. Com base em tal reformulação, o autor identifica as **quatro funções de coesão verbal**: *temporalidade primária, temporalidade secundária, contraste global e contraste local*.

Na função da **temporalidade primária**, o processo é diretamente relacionado ou com um dos eixos de referência, ou com a duração associada ao ato de produção; a função da **temporalidade secundária** consiste em situar um processo em relação a um outro processo; as funções de contraste consistem em opor os processos entre si. Na função de **contraste global**, séries isotópicas de processo são distinguidas, sendo uma delas colocadas em primeiro plano e as outras, em segundo; quanto à função de **contraste local**, consiste em apresentar um processo como um quadro sobre o qual se destaca, localmente, um outro processo.

Passemos, agora, para a próxima seção, onde será melhor explicitado o mecanismo da *coesão verbal* em textos narrativos.

### 3.4 A Coesão Verbal na Narração

Bronckart (1999), ao mencionar a divisão dos discursos (primários e secundários) feita por Bakhtin – já abordada no presente estudo – afirma que é necessário determinar o estatuto da função da estruturação autônoma dos discursos secundários, aqueles nos quais entram os gêneros de texto de sequência narrativa. O autor recorre a Ricoeur e sua série *Temps et récit* (1983, 1984, 1985) que apresenta uma interpretação da função da estruturação própria dos discursos secundários, referindo-se apenas aos gêneros narrativos. O mesmo autor e obra são também mencionados por Adam e Revaz (1997)

Segundo Bronckart (1999), Ricoeur, que se apoia na filosofia de Agostinho, assim como na de Heidegger (1964), acredita que o ser humano, em seu mundo vivido, confronta-se com a preocupação existencial e, em particular, com as aporias do tempo e graças a seus pré-conhecimentos, ele percebe alguns dos traços estruturais das ações nas quais está engajado. O autor alega que o filósofo, baseando-se na concepção aristotélica de *mimesis*, sustenta que a elaboração de estruturas narrativas pode ser interpretada como um trabalho que visa compreender o mundo, propondo sua refiguração ou esquematização.

Bronckart (1999) também afirma que a narração propõe um mundo ficcional em que agentes, motivos etc. são colocados em cena, de modo que formem uma estrutura harmônica (os esquemas narrativos: situação inicial, complicação, ação, resolução, situação final + avaliação, moral); o autor assegura que os acontecimentos e incidentes individuais pouco

inteligíveis se organizam em uma estrutura configuracional significativa ou em *história*. Bronckart acrescenta que é em relação a essa história mesma que os acontecimentos e sua sucessão temporal ganham sentido.

Embora Bronckart e a teoria do ISD concordem globalmente com a tese de Ricoeur, eles não se satisfazem com a noção filosófica de *mundo vivido* porque acreditam que tal tese parece amalgamar unidades psicológicas muito heterogêneas. Com isso, Bronckart afirma que os determinantes das ações humanas (o papel das intenções, dos motivos, das circunstâncias externas etc.) não podem jamais ser definitivamente identificados. O autor assegura que:

É para enfrentar, ao mesmo tempo, as pressões do psiquismo inconsciente e as aporias da interpretação das ações que os discursos narrativos propõem refigurações clarificadas ou interpretáveis, e é por meio da interpretação dos discursos narrativos que o funcionamento psíquico humano se expande, se enriquece e se reestrutura perpetuamente. (BRONCKART, 1999, p. 62).

No que diz respeito ao conceito das sequências textuais, Bronckart (1999, p. 219) apoia-se em Adam (1992) e define que “a *sequência narrativa seria uma história com personagens implicados em acontecimentos organizados no eixo do sucessivo, sendo essa organização sustentada por um processo de **intriga***”. Segundo Bronckart (1999), esse processo de *intriga* consiste em selecionar e organizar os acontecimentos de modo a formar um *todo*, uma *história*, ou *ação* completa, com início, meio e fim.

Bronckart (1999) afirma também que múltiplos modelos de sequência narrativa foram propostos. De acordo com o autor, o mais simples ou o protótipo mínimo, se reduz à articulação de três fases:

Tabela 1 – Protótipo mínimo da sequência narrativa

SITUAÇÃO INICIAL	TRANSFORMAÇÃO	SITUAÇÃO FINAL
Início	Meio	Fim

Fonte: Bronckart (1999)

Segundo Bronckart, a partir de Labov e Waletzky (1967), um protótipo-padrão se impôs. Ele é constituído de cinco fases principais, cuja ordem de sucessão é obrigatória:

- a fase de **situação inicial** (de *exposição*, ou de *orientação*), na qual um “estado de coisas” é apresentado, estado esse que pode ser considerado “equilibrado”, não em

si mesmo, mas na medida em que a sequência da história vai nele introduzir uma perturbação;

- a fase de **complicação** (de *desencadeamento*, de *transformação*), que introduz exatamente essa perturbação e cria uma tensão;

- a fase de **ações**, que reúne os acontecimentos desencadeados por essa perturbação;

- a fase de **resolução** (de *retransformação*), na qual se introduz os acontecimentos que levam a uma redução efetiva da tensão;

- a fase de **situação final**, que explicita o novo estado de equilíbrio obtido por essa resolução.

Bronckart ainda acrescenta outras duas fases, cuja posição é menos restrita, pois dependem mais diretamente do posicionamento do narrador em relação à história narrada:

- a fase de **avaliação**, em que se propõe um comentário relativo ao desenrolar da história e cuja posição na sequência parece ser totalmente livre;

- a fase de **moral**, em que se explicita a significação global atribuída à história, aparecendo geralmente no início ou no fim da história.

Bronckart (1999) concebe que as sequências narrativas efetivas podem organizar-se de modo mais complexo e apresentar todas as fases, como é o caso de gêneros, como o *romance*. Contudo, podem comportar apenas um número limitado de fases, como é o caso da *fábula* que, de modo geral, apresenta: situação inicial + complicação + resolução + moral.

Na ordem do NARRAR, Bronckart (1999) assegura que os mundos específicos dos discursos são claramente disjuntos do mundo ordinário do ato de produção e essa disjunção é marcada, particularmente, pela presença de uma **origem** espaço-temporal, a partir da qual os processos são organizados no sucessivo. O autor afirma que o **eixo de referência temporal** pode, então, ser definido como a duração formal do processo narrativo que se desenvolve a partir de uma origem absoluta. Essa origem absoluta pode ser retomada, no decorrer do texto por fórmulas do tipo *no dia 20 de novembro, no dia seguinte, três dias mais tarde*, que são espécies de traços da escansão do processo narrativo.

Ainda de acordo com Bronckart (1999), devido a origem absoluta que se estabelece na narração, há uma relação de indiferença à duração do ato de produção e que portanto, a análise dos mecanismos de coesão verbal pode ser efetuada restringindo-se para as funções de temporalidade, apenas às relações de localização interna estabelecidas entre os processos e o eixo de referência e, para as funções de contraste, apenas às oposições estabelecidas entre processos ou série de processos.

No que diz respeito à função de temporalidade primária, Bronckart (1999) considera que o decorrer do processo narrativo e a ordem de sucessão dos processos se desenvolvem em paralelo e que esses processos são objeto de uma **localização isocrônica** em relação ao eixo de referência temporal. Contudo, o autor afirma que há casos em que os processos são apresentados como anteriores à fase atual do curso do processo narrativo, sendo objeto de uma **localização retroativa**, ou são apresentados como posteriores à fase atual desse processo e, então, são objeto de uma **localização projetiva**.

Ao analisar narrações em francês, Bronckart (1999) informa que a localização isocrônica é marcada pelo passado simples (*passa, fut donné, s'entretint etc – passou, foi dado, se entreteve etc*) ou pelo imperfeito (*affluiait, était, se frottait – afluía, era, se esfregava etc*); a localização retroativa é marcada pelo passado anterior ou pelo mais-que-perfeito (*avait exercé, avait changé – tinha exercido, tinha mudado etc*); e a localização projetiva é marcada pelo imperfeito perifrástico ou pelo condicional (*allait se produire, allait affronter – ia se produzir, ia afrontar etc*).

Bronckart (1999) conclui que os pares de tempo passado (simples/imperfeito; anterior/mais-que-perfeito; e imperfeito perifrástico/condicional) são nas narrações, portadores de um mesmo valor de temporalidade primeira (respectivamente, isocronia, retroação e projeção). Todavia, o autor evidencia que os dois primeiros termos dos pares de passado (simples/imperfeito; anterior/mais-que-perfeito) também são portadores de valores de contraste que os diferenciam e as formas compostas (anterior/mais-que-perfeito) podem, além disso, ser portadoras de valores suplementares de temporalidade secundária ou de aspecto.

Ao referir-se à função de temporalidade secundária, Bronckart (1999) determina que tal função diz respeito à relação de um primeiro processo com um segundo, que é, por sua vez, objeto de uma localização de temporalidade primária. Segundo o autor, essa relação dos processos pode expressar a *anterioridade relativa*, a *simultaneidade relativa*, ou ainda, *posterioridade relativa*.

O valor de *anterioridade relativa* marca-se, em primeiro lugar, por um procedimento de encaixamento sintático: o processo anterior é incluído numa oração encaixada, introduzida por uma subordinada temporal. Há também uma oposição dos tempos verbais: o tempo da oração principal é uma forma simples e o da subordinada, uma forma composta. Observemos o exemplo:

(1) Quando *tinha subido* um quilômetro mais ou menos, Fred *fez* uma pausa.

(G. Manceron, *Pauvres petites crevettes*, p. 62)

No exemplo (1), o tempo simples da oração principal (passado simples) marca uma localização isocrônica e o tempo composto da oração subordinada (passado anterior) marca a anterioridade relativa do processo aí incluído, em relação ao da oração principal. Bronckart assegura que neste exemplo, é o procedimento sintático de encaixamento que constitui a marca maior desse valor de anterioridade relativa.

O valor de *simultaneidade relativa* é marcado, exclusivamente, pelo processo de encaixamento sintático e as eventuais variações de formas verbais estão relacionadas às funções de contraste global ou local:

(2) Ela *sentiu* que sua cabeça girava, enquanto *olhava*, atordoada, em torno dela.

(Pérez-Reverte, *Le tableau du maître flamando*, p. 192)

O valor da *posterioridade relativa*, é geralmente marcado, em francês, apenas pelo encaixamento sintático de orações infinitivas:

(3) Antes de se *sentar*, ele *procurou*, entre seus discos, a interpretação do concerto de Schumann que mais convinha a seus gostos...

(J. Harpman, *Orlando*, p. 128)

Dando sequência à análise da coesão verbal na narração, Bronckart (1999) discorre acerca das **funções de contraste** e afirma que a função de *contraste global* consiste em marcar a oposição entre, (ao menos) duas séries isotópicas de processos denotados de sintagmas verbais: uma série de processos colocados em **primeiro plano**, uma outra (ou outras séries) em **segundo plano**. O autor afirma que:

Em francês, os processos de primeiro plano são marcados pelo passado simples ou pelo passado anterior e os processos de segundo plano, pelo imperfeito ou pelo mais-que-perfeito, tendo esses tempos verbais, além disso, um valor de temporalidade primeira (localização isocrônica para o passado simples e para o imperfeito; retroativa para o passado anterior e o mais-que-perfeito). (Bronckart, 1999, p. 290)

Bronckart (1999) também afirma que a distinção entre primeiro/segundo plano foi objeto de grande número de análises. Para alguns autores (principalmente Hopper, 1982; Labov, 1972 apud Bronckart, 1999), ela pode ser reformulada em termos de oposição entre frases narrativas e não narrativas: as primeiras se sucederiam em uma ordem que traduz fielmente a

cronologia dos acontecimentos da diegese, enquanto as segundas não estariam submetidas a essa restrição temporal e, conseqüentemente, poderiam ser deslocadas, sem prejudicar a inteligibilidade da história.

A partir de Wallace (1982), Bronckart (1999) afirma que seriam apresentados em primeiro plano os acontecimentos mais importantes, os principais personagens ou entidades implicados em um episódio, enquanto o segundo plano incluiria acontecimentos de menor importância, digressões e personagens menores.

Segundo Bronckart (1999), todos os narratólogos afirmam que “*as narrações caracterizam-se, frequentemente, por fenômenos de prolepse (antecipação de acontecimentos) e de analepse (retorno a acontecimentos anteriores), atestando o fato de que a cronologia da atividade narrativa não reproduz necessariamente a da diegese*”. O autor, então, conclui que a função de contraste procede sempre de uma **decisão**, tomada pelo **narrador**, de colocar em destaque, alguns elementos da diegese, em prejuízo de outros.

Bronckart (1999) ainda acrescenta que a função de contraste pode interagir com as sequências narrativas, constituídas geralmente pelas cinco fases principais (mencionadas anteriormente): *situação inicial, complicação, ação, resolução e situação final*. Segundo o autor, decorre daí que, nas fases iniciais e finais, os processos são quase que, de fato, postos em segundo plano, enquanto as fases de ação e de resolução são quase, de fato, postas em primeiro plano, caracterizando-se a fase de complicação, frequentemente, por uma oposição entre esses dois planos. No exemplo a seguir, temos:

(4) Ele *dirigia*, portanto, atento ao tráfego intenso desse fim de dia, quando *estourou* em suas costas [...]

(Exbrayat, *On se reverts petite*, p. 47)

No exemplo (4), Bronckart constata que o processo de fundo é marcado pelo imperfeito (ou por sua forma composta, o mais-que-perfeito) e o processo em relevo é marcado pelo passado simples (ou por sua forma composta, o passado anterior). O autor ainda observa que quando as narrações têm o presente, como o tempo básico, ele marca uma nítida ênfase da localização específica dos processos em relação ao eixo de referência temporal.

Bronckart (1999) finalmente, assume que a análise proposta não é suficiente para dar conta do conjunto de valores que podem assumir as formas verbais das narrações. Contudo, apesar de seus limites, tal abordagem serve-nos de referência para o exame das funções de coesão verbal em funcionamento nos outros tipos de discurso.

Como o gênero *fábula* é um gênero textual com predominância da sequência narrativa, todas as funções de *conexão*, *coesão nominal* e, principalmente, as de *coesão verbal* foram de suma importância ao preparar as atividades de intervenção da sequência de atividades pedagógicas.

Toda essa exposição teórica contribuiu também para a compreensão das categorias de análise desta dissertação, as *capacidades de linguagem*. Estas foram estudadas por Schnewly e Dolz (2010) conforme poderemos observar adiante. O assunto será abordado na próxima seção.

### 3.5 As capacidades de linguagem

Muito relevantes foram os estudos desenvolvidos por Schnewly e Dolz (2010) com relação ao quadro teórico do ISD. Os autores relacionaram as categorias do ISD às capacidades mobilizadas no momento da leitura de um texto.

De acordo com Schnewly e Dolz (2010, p. 52), as **capacidades de linguagem** “*evocam as aptidões requeridas do aprendiz para a produção de um gênero numa situação de interação determinada*”. Gondim (2017) trabalha com a noção de capacidades de linguagem proposta pelos autores e acredita que os exercícios que trabalham o gênero como instrumento de ensino devem contribuir para que os alunos desenvolvam tais capacidades.

A definição das capacidades de linguagem permitiu aos autores sistematizar o trabalho com gêneros textuais. Segundo Schnewly e Dolz (2010), essas capacidades de linguagem são decorrentes das práticas de linguagem e contribuem na construção de sentido por meio das representações do contexto, dos elementos próprios do gênero e da microestrutura. Estas se subdividem em **capacidade de ação**, **capacidade discursiva** e **capacidade linguístico-discursiva**.

Gondim (2017) corrobora tais autores quando afirmam que as capacidades de linguagem podem se desenvolver em ambientes naturais, através de mecanismos de reprodução, e formais, nos quais os falantes são levados a aprender a utilização que não lhes foi possível somente com a reprodução. A autora (a partir de Schnewly e Dolz, 2010) afirma que a primeira capacidade a ser desenvolvida é a **capacidade de ação**. Ela é de cunho pragmático, está relacionada a tomada de decisões quanto à comunicação. Tal capacidade começa a ser desenvolvida antes mesmo da apropriação verbal da linguagem. É através dela que o indivíduo constrói os primeiros significados dos objetos através da interação com seu entorno social. Esta capacidade é crucial para a aquisição das demais, pois é ela que viabiliza as ações verbais e as

demais capacidades só se desenvolvem após a ação verbal. A **capacidade discursiva** relaciona-se à forma como um produtor de um texto (oral ou escrito) seleciona um tipo de discurso para realizar uma determinada ação de linguagem, como organiza o seu texto e o formato dado.

Schnewly e Dolz (2010 apud Gondim, 2017) concebem a **capacidade linguístico-discursiva** como a que tem relação com a arquitetura interna de um texto, ou seja, refere-se mais especificamente a operações que o produtor utiliza na produção de textos de acordo com as exigências e características de cada gênero. As operações envolvem: a) operações de textualização (que incluem as operações de conexão e as operações de coesão nominal e coesão verbal), que permitem explicitar os diferentes níveis de organização de um texto; b) os mecanismos enunciativos (realizadas por meio de dois tipos de operações as vozes enunciativas presentes no texto e as modalizações); c) as operações da construção de enunciado (frase ou período) que dependem da consideração do contexto onde será produzido o texto; d) as escolhas lexicais que constituem um conjunto de interações com forte interação com outros níveis.

Os estudos de Bronckart, Dolz e Pasquier (1993 *apud* Gondim 2017) dão pistas de que para que aconteçam o desenvolvimento das capacidades de um falante, é necessário que haja um trabalho com as quatro modalidades ou práticas de compreensão e produção orais e compreensão e produção escritas. Acrescentam ainda que o desenvolvimento ou não dessas capacidades provém de uma aprendizagem social e não natural como apontavam os estudos sobre competência de Chomsky ou através de estados de desenvolvimento, através de mecanismos de assimilação, acomodação e regulação como propunha Piaget. Dessa forma, o ensino de línguas que busca desenvolver essas capacidades deve estar articulado com o ensino de textos e dos discursos.

Gondim (2017) pondera que ao avaliar o desenvolvimento ou não das capacidades de linguagem, é importante ter em mente que o importante não é identificar um estado de desenvolvimento, mas os processos dinâmicos em que é capaz de se engajar conforme o entendimento da ZDP de Vygotsky. É necessário, assim, identificar as ações de linguagem que o aluno é capaz de realizar em resposta a um dado contexto, em uma específica situação didática. A autora afirma ainda que é necessário entender que ao produzirmos ou interpretarmos um texto, as capacidades de linguagem funcionam de forma engendrada.

A autora conclui que na produção e para compreensão de qualquer texto:

a) as **capacidades de ação** são mobilizadas pelo (e mobilizadoras) do **contexto de produção**;

b) as **capacidades discursivas** são mobilizadas pelo (e mobilizadoras dos) elementos que constituem a **infraestrutura geral do texto** (plano geral do texto, sequências textuais e tipos de discurso);

c) as **capacidades linguístico-discursivas** são mobilizadas pelos (e mobilizadoras dos) **mecanismos enunciativos, mecanismos de textualização e construção de enunciados e escolhas lexicais**.

Gondim (2017), apoiada em Schnewly e Dolz (2010), observa ainda que existem elementos que irão contribuir para produção e compreensão de textos, mas não são trabalhados em contextos textuais. Esses elementos são chamados de pré-mobilizadores e semimobilizadores de capacidades de linguagem. Como exemplo desses elementos, a autora cita as normatizações referentes à ortografia, à concordância, à regência, etc., significados de palavras trabalhados isoladamente, regras para produção de determinados gêneros (como é o caso das netiquetas), trabalho com sequências didáticas fora de contextos textuais, elementos fonéticos e fonológicos, etc.

A seguir, abordaremos o gênero textual literário *fábula*, que serviu de meio para as atividades de intervenção do presente estudo.

### **3.6 O gênero textual literário *fábula***

Nesta seção, abordaremos o gênero literário *fábula* desde a etimologia da palavra *fábula* até a importância e a popularidade do gênero na contemporaneidade. Perpassaremos pelos tipos de *fábula* e autores importantes, incluindo os principais escritores brasileiros do gênero. Abordaremos também o papel da literatura na escola e como esse papel está descrito na BNCC, documento atualmente norteador da educação básica brasileira.

#### **3.6.1 Origem e conceitos**

Góes (2005) reúne vários conceitos da palavra *fábula*. O primeiro conceito prende-se ao verbo latino *fari*: falar, prognosticar. A autora apresenta verbetes de vários dicionários em que a *fábula* foi conceituada desde “sucessos fingidos para instruir ou divertir”, “qualquer conto ou narrativa de caráter mitológico”, a: alegoria, rumor, relação falsa, mentirosa, destituída de todo fundamento, conto ou novela imoral.

Góes (2005) conta que os gregos apreciavam muito a fábula e que viam no gênero um bom exercício para desenvolver a competência argumentativa dos alunos. A autora afirma que Théon (séc. I d.C) – um dos retores gregos – formulou a primeira definição de fábula: “é um discurso mentiroso que retrata a verdade”. Os termos “fábula” e “discurso” correspondem, no seu texto, aos termos “mythos” e “logos”, respectivamente.

Segundo os estudos de Góes (2005), a fábula nasceu em tempos primevos, entre as raças, etnias e culturas as mais diversas. Dezotti (2003), outra autora que escreve sobre a origem da fábula assegura que muitos estudos foram feitos para tentar descobrir a pátria da fábula. A partir do século XX, quando o Ocidente descobriu a cultura indiana, as opiniões se dividiam entre a Grécia e a Índia.

Dezotti (2003), porém, afirma que, no começo do século XXI, a decifração da escrita cuneiforme possibilitou o conhecimento de textos sumerianos datados, no mínimo, do século XVIII a. C., que veiculavam narrativas com animais antropomorfizados muito parecidas com as fábulas gregas e indianas. Segundo a autora, esse fato levou a uma nova conclusão: *a fábula grega nem era autóctone, nem originária da Índia; ao contrário, essas duas vertentes derivariam de uma fonte comum não ariana*. A autora crê que a fábula é um modo universal de construção discursiva e que, entre as fábulas de um povo e outro, sempre haverá diferenças quanto ao modo de estruturar o texto ou quanto aos temas e figuras selecionados. Mas essas diferenças são determinadas por fatores culturais.

Dezotti (2003) também afirma que para abrigar a diversidade de textos que a cultura ocidental rotula como fábula, é necessário propor uma definição que a contempla na sua essência: *fábula é um ato de fala que se realiza por meio de uma narrativa*. Logo, para a autora, a fábula constitui um modo poético de construção discursiva, em que o narrar está a serviço dos mais variados atos de fala: mostrar, censurar, recomendar, aconselhar, exortar, etc.

A autora também acredita que a característica formal e muito simples pode ser uma explicação para a popularidade e a resistência desse gênero através dos tempos. Dezotti (2003) acrescenta que a maleabilidade da forma do gênero lhe permite incorporar novos repertórios de narrativas e ajustar-se à expressão de visões de mundo de diferentes épocas.

Para fecharmos os conceitos de fábula, retiramos do Dicionário de Gêneros Textuais de Costa (2018) o seguinte conceito:

FÁBULA (v. CONTO POPULAR, ESTÓRIA, HISTÓRIA, LENDA): sem entrar na discussão de outros conceitos de fábula, como, por exemplo, o dos Formalistas Russos ou as relações ou oposições com os conceitos de *intriga* (v.) ou *motivo* da Teoria Literária ou o conceito de *mythos* em Aristóteles, vamos nos ater ao clássico conceito de fábulas que tem sua origem em Esopo (séc. VI a.C.) e Fedro (séc. I d.C.) e foi

retomada no classicismo francês, por La Fontaine. **Trata-se de uma narrativa (v.), quase sempre breve, em prosa, ou na maioria, em verso, de ação não muito tensa, de grande simplicidade e cujos personagens, muitas vezes animais irracionais que agem como seres humanos, não são de grande complexidade. Aponta sempre para uma conclusão ético-moral. É um gênero de grande projeção pragmática por seu claro objetivo moralizador e de grande efeito perlocutório, próprio dos textos narrativos, pois vai ao encontro dos hábitos, das expectativas e das disponibilidades culturais do leitor.**

Como pode ser observado na definição acima, Costa (2018) utiliza de didatização para definir o gênero. O autor coloca a origem do gênero em Esopo (séc.VI a. C.) e Fedro (séc. I d.C.) e acrescenta que o gênero foi retomado por La Fontaine na França. Costa (2008) afirma também que a fábula pertence à sequência narrativa. Tal fato nos remete à Góes (2005) que acrescenta uma especificação de fábula à tabela proposta por Michèlle Simosen sobre gêneros narrativos e difusão dos contos:

Tabela 2 – Gêneros narrativos e difusão dos contos

<b>GÊNERO NARRATIVO</b>	<b>ATITUDE</b>	<b>FORMA</b>	<b>PROTAGONISTAS</b>	<b>FUNÇÃO SOCIAL</b>
MITO	Verdade	Poesia	Divindades, heróis	Rito
GESTA	Verdade	Poesia	Seres humanos, clã, linhagem	Política, divertimento
LENDA	Verdade	Prosa	Divindades, seres Sobrenaturais, santos, seres humanos	Lição moral ou sapiencial
CONTO	Ficção	Prosa, Fórmulas rimadas	Seres humanos, Seres sobrenaturais, Animais	Divertimento
ANEDOTA	Verdade	Prosa	Seres humanos	Informação, Divertimento

Fonte: Tabela proposta por Michèlle Simonsen para gêneros narrativos e difusão dos contos.

Tabela 3 – A especificação de fábula segundo Góes (2005)

FÁBULA	Ficção	Prosa, Poesia, Fórmulas rimadas	Seres humanos, animais, Seres Inanimados, Seres divinos	Lição moral ou Sapiencial, Informação, divertimento
--------	--------	---------------------------------	---	---

Fonte: Góes (2005)

### 3.6.2 Tipos de Fábulas e Autores Importantes

Nesta seção, discorreremos acerca da divisão classificatória das fábulas: **Fábulas de Tradição Esópica** (ocidental) e **Fábulas de Tradição Indiana** (oriental) que segundo Góes (2005), teriam originado um subgênero: a **Fábula Brasileira**. Dentro de tal classificação, abordaremos os principais autores desse universo literário.

#### 3.6.2.1 Fábulas de Tradição Esópica

Dezotti (2003) afirma que o conjunto de textos que a tradição nos legou como “*fábulas de Esopo*” constitui-se, na verdade de textos anônimos. A autora questiona a autoria das fábulas atribuídas a **Esopo** e até se o escritor teria mesmo existido ou se não passaria de um nome fictício, inventado pelos gregos para dar conta das origens de uma obra anônima, popular, produto de uma época ou mesmo de várias. Tal questionamento é feito devido à escassez de documentos autênticos.

De acordo com a pesquisa de Dezotti (2003), se Esopo realmente existiu, ele foi mencionado pela primeira vez no século V a.C. pelo historiador grego Heródoto. Segundo a autora, Heródoto seria quase um contemporâneo de Esopo que teria vivido em meados do século VI a.C. Dezotti (2003) também afirma que a pátria de Esopo é incerta, sendo a Frígia o país mais citado pelos testemunhos antigos.

A maior parte das biografias de Esopo alega que ele foi um escravo que teria vivido em Samos, entre os séculos VI e VII a. C., e que teria recebido sua alforria devido à sua sabedoria e conduta. Esopo foi mencionado por Aristóteles na *Retórica*, como orador em uma assembleia dos samianos e na oportunidade, o fabulista teria contado ao povo de Samos a fábula da raposa e dos carrapatos.

Segundo Dezotti (2003), os dados de suas biografias são suspeitos, porém a autora afirma que tais dados permitem-nos avaliar sua popularidade entre os gregos. Sua morte teria acontecido em Delfos arquitetada pelos delfianos, como vingança. De acordo com a autora, na Grécia, houve registros de uma expressão proverbial “sangue de Esopo”, usada quando se queria fazer referência a condenações injustas. No século IV a.C., Esopo foi homenageado com uma estátua assentada na ágora de Atenas.

Dezotti (2003) informa que a maior parte das lendas sobre a vida de Esopo foram divulgadas por um romance anônimo do final da Antiguidade, conhecido como *Vida de Esopo*.

Uma das versões desse romance foi recriada por La Fontaine: *A vida de Esopo, o Frígio*. Segundo a autora, esses dados também foram utilizados na literatura de língua portuguesa, em duas peças teatrais: *Esopaida* (1734), de Antônio José da Silva, e *a raposa e as uvas* (1964), de Guilherme Figueiredo.

A partir de Alceu Dias Lima (1984), Dezotti (2003) analisa as **fábulas esópicas**, levando em conta a sua instância de enunciação, e observa que ela é um discurso, um *ato de fala*, que se realiza pela articulação de **três discursos**: um discurso narrativo, um interpretativo ou moral, e um metalinguístico. Dezotti analisa a fábula *O lobo e o cordeiro* sob essa perspectiva:

Um lobo viu um cordeiro a beber água de um rio e desejou devorá-lo por um motivo qualquer bem pensado. Por isso, tendo-se postado mais acima, pôs-se a turvar a água e impedí-lo de beber. Então o cordeiro disse que bebia na ponta dos lábios e que, além do mais, não podia ser que ele, que estava mais abaixo, estivesse turvando a água de cima, vencido nessa acusação, o lobo disse: “mas no ano passado você injuriou meu pai!” E como o outro dissesse que naquela época nem era nascido, o lobo lhe disse: “Mesmo que você se saia bem na defesa, eu não vou deixar de te comer!”. A fábula mostra que junto daqueles cujo propósito é praticar a injustiça, nem uma justa defesa prevalece. (DEZOTTI, 2003, p. 23)

De acordo com a análise de Dezotti (2003), como toda fábula esópica, essa também se organiza em dois parágrafos: no primeiro, está a narrativa e, no segundo, o *epimítio*, assim chamado pelos antigos por ser um texto que vem depois da narrativa (*mythos*). O texto do *epimítio*, por sua vez, se constitui de duas porções facilmente delimitáveis: uma porção que apresenta uma interpretação da narrativa (“junto daqueles cujo propósito é praticar a injustiça, nem uma justa defesa prevalece”), e uma outra porção que informa a ação que o enunciador da fábula está realizando (“a fábula mostra”). Segundo a autora, ao texto interpretativo, chamamos *moral*; ao texto que informa o ato de fala que está sendo realizado chamamos *metalinguístico*.

Seguindo a tradição das fábulas esópicas, de acordo com a pesquisa de Dezotti (2003), surge um novo escritor: **Fedro**, que era filho de escravos e nasceu num país de língua grega, a Trácia. Coube a ele a honra de ter sido o introdutor do gênero *fábula* na literatura romana. A obra de Fedro que chegou até nós é constituída de um conjunto de cerca de cem fábulas, distribuídas por cinco livros. São transcrições de fábulas de Esopo, e foram compostas com dupla finalidade: entreter e aconselhar. Fedro, no prólogo do Livro I de acordo com Dezotti (2003, p. 74):

Esopo, minha fonte, inventou esta matéria  
que eu burilei em versos senários.  
Duplo é o propósito deste livrinho: mover o riso

e guiar a vida com prudentes conselhos.  
 Se alguém, porém, quiser criticar,  
 porque até as árvores falam, e não só os bichos,  
 lembre-se de que nos divertimos com histórias fictícias.

Dando continuidade à tradição ocidental da fábula, temos **Bábrio**, que é um fabulista posterior a Fedro. Segundo Dezotti (2003), Bábrio teria nacionalidade romana. O fabulista versificou em grego aproximadamente duas centenas de fábulas, agrupadas em dois livros, cada um deles precedido de um prólogo em que o poeta nomeia os destinatários de seus versos e comenta a sua própria arte.

### 3.6.2.2 *Fábulas de Tradição Indiana*

Segundo Dezotti (2003), a tradição indiana da fábula, se inicia com os textos sânscritos da coleção *Pañcatranta*, “Cinco tratados”, compilada por volta do século I d. C., e que se expande por meio da versão árabe *Calila e Dimma* (VIII d.C.), de Abdallah IbnAl-Muqaffa’, e das inúmeras versões elaboradas a partir desse texto.

Dezotti (2003) afirma que a tradição indiana da fábula chegou à França através de David Sahid e Gaulmin, de 1644, intitulada *Livre des lumières ou la conduite des roys, composé par le sage Pilpay indien*, geralmente considerada como fonte principal de muitas das histórias de La Fontaine. De acordo a autora, La Fontaine, no prefácio ao Livro VII de sua coleção de fábulas, revela, que a partir dali, buscaria inspiração no sábio indiano Pilpay. A autora também afirma que “Pilpay”, ou “bidpay”, é uma corruptela do termo sânscrito *vidyâpati*, “o senhor da sabedoria”, um dos epítetos de Visnuçarman, o brâmane que, na coleção indiana, narrava as histórias.

Seguindo então ambas as tradições, tanto a esópica quanto a indiana, surge **Jean de La Fontaine** que nasceu em 1621, em Châteu-Thierry, França. Dezotti (2003) afirma que em 1668, La Fontaine lançou a primeira coletânea das *Fábulas* (*Fables choisies mises em vers*), que teve um sucesso extraordinário: seis edições em dois anos. Segundo a autora, das 124 fábulas que compõem a obra, uma centena, segue a tradição de Esopo. O segundo conjunto de *Fábulas* data de 1678-1679 e difere sensivelmente do primeiro. Apenas um terço das peças provém da tradição esópica. Ainda de acordo com Dezotti (2003), o próprio escritor francês reconheceu dever a maior parte dos temas ao indiano Pilpay, como mencionado anteriormente. Um terceiro e último conjunto de *Fábulas* apareceu em 1694, alguns meses antes da morte do

também poeta a 13 de abril de 1695. O sucesso de suas *Fábulas* é comprovado pelas inúmeras edições que foram feitas: 125 no século XVIII e 1200 no século XIX.

### 3.6.2.3 A *Fábula Brasileira*

Góes (2005) apresenta a **Fábula Brasileira** como subgênero derivado das duas tradições (Esópica e Indiana), acrescido de peculiaridades espaço-temporais, mais histórico-sócio-culturais únicas. De acordo com a autora, a Fábula Brasileira possui três grandes vertentes: a Fábula da Recriação Popular (que unirá as duas tradições acima referidas), a Fábula de Origem Indígena e a Fábula de Origem Africana. Góes (2005) afirma ainda que a Fábula Brasileira é uma tessitura de múltiplos fios: mestiçagem, culturação, enraizamento.

Góes (2005) então propõe quatro subcategorias para a Fábula Brasileira: FÁBULA APRENDIZAGEM, FÁBULA DIDÁTICO-MORALISTA, FÁBULA ADMIRAÇÃO, FÁBULA MODERNA. E cada subcategoria pode ter novas subcategorias. Vejamos a síntese feita pela autora:

- ✓ **FÁBULA APRENDIZAGEM:** Procura explicar o mundo em primeiro lugar e esse explicar precede o mundo do prazer. Desdobra-se em: **Fábula Etiológica**, que busca a origem de um aspecto, propriedade, caráter de qualquer ente natural; **Fábula Ética ou de “Como conduzir-se”**, procura convencer através da narrativa que se adote uma conduta sábia, ponderada e precavida, que resultará benéfica para quem a adotar; **Fábula Política ou de “Como conviver em Sociedade”**, evidencia as armadilhas do homem originadas das paixões geradas pelo poder, astúcia, cobiça, falsidade etc.; e **Fábula Admonitória**, mostra tanto por indução quanto por demonstração “o como” precaver-se de perigos e prejuízos de toda ordem.
- ✓ **FÁBULA DIDÁTICO-MORALISTA:** Narrativa didático-moralista que porta exemplos, modelos, sentenças onde o maniqueísmo está presente. Há dois discursos: o do narrador e o do personagem; o enunciado temático e o enunciado figurativo.
- ✓ **FÁBULA SENTENCIOSA:** Obra fechada, discurso monolítico-dogmático, moralista, maniqueísta. Inclui: **Fábula Catequética (Isopetes)**, estória de natureza indutiva, ética, religiosa. Sua Voz é doutrinadora, no geral, são Fábulas

Indianas ou Parábolas, apoiadas sobre a fé ou sobre um dogma; **Fábula Tendenciosa e Preconceituosa**, trata-se de estória detalhista, regionalista em prosa ou poesia, na qual a “Voz da Experiência” impõe um valor preconcebido sob disfarce de preceito fatalístico (o mais comum o pretume, o negror) sob a alegação de estar esse valor ligado ao mau, ao errado, ao condenado; **Fábula Autoritária-Punitiva**, sua natureza indicial desenha um comportamento condenado, cujo o infrator recebe um castigo.

- ✓ **FÁBULA ADMIRAÇÃO:** divertida, admirativa, criativa e plural. Compreende: **Fábula Geradora de Beleza**, nasce da espontaneidade e ingenuidade de líricas do sentimento popular, palavra tecida com fios de beleza, formosura, encanto; **Fábula Alimentadora da Curiosidade**, brota do olhar explicativo e inquiridor dos porquês de tudo que acontece ao redor do ser humano. Universo cultural explicativo ou imaginoso; **Fábula Detonadora de Alegria/ Leveza**, constitui o borbulhar da alma, coração e ideal do povo brasileiro. Apresenta ritmo, melodia e harmonia; **Fábula Deflagadora do Riso**, inverte os papéis, o dominado liberta-se de todo e qualquer jugo, por sua capacidade de rir, de propor algo em seu favor.
- ✓ **FÁBULA MODERNA:** resulta da Matriz-Fábula que gerou outras subcategorias: **Estórias de Animais**, aquelas cuja ação desenvolve-se centrada nas personagens animais, independentemente da presença ou não de seres humanos, sobrenaturais ou inanimados; **Resgate de Formas**, configura a narrativa em Resgate das Estórias de Animais. São formas novas de ler o convencional: processos de liberação do Discurso.

### 3.6.3 Escritores Brasileiros de Fábula

Para homenagear a Fábula Brasileira, neste item, escolhemos abordar, de modo sucinto, a biografia e o estilo de dois grandes escritores brasileiros de *fábulas*: Monteiro Lobato e Millôr Fernandes. O primeiro é considerado precursor da literatura infantil brasileira e o segundo é considerado um gênio do gênero *fábulas contemporâneas*.

José Renato **Monteiro Lobato** viveu entre 1882 e 1948. Nascido em Taubaté, São Paulo, é considerado o precursor da Literatura Infantil Brasileira. Ao herdar uma bengala de seu pai com as iniciais J.B.M.L., decidiu trocar seu nome por José Bento Monteiro Lobato.

Justo (2006) afirma que Monteiro Lobato sempre demonstrou preocupação com a leitura, com o leitor e com o papel da literatura na vida social e que o escritor do *Sítio do Pica-Pau Amarelo* sempre esteve preocupado em cultivar uma literatura legitimamente brasileira.

De acordo com Justo (2006), Lobato, em seu trabalho como tradutor, apresentou também preocupação com a linguagem que deveria ser abasileirada. Com a literatura infantil, seu maior campo de atuação, Monteiro Lobato traduziu e adaptou vários clássicos sempre preocupando-se em extirpar as ‘literaturas’ que estragavam as obras infantis e tornavam a linguagem mais difícil. Tal fato fazia com que Lobato fosse crítico severo das traduções da época. Segundo Justo (2006), o escritor de Taubaté utilizava em suas cartas termos como ‘literatice’, ‘falar difícil’ e ‘retirar a literatura’.

Ainda segundo Justo (2006), Lobato associou espaço rural e imaginação e levou o desafio da literatura infantil durante toda a sua vida. A autora afirma que Lobato sabia da importância da literatura para a formação da criança e criticava, por vezes, o próprio gênero *fábula*, cujas traduções davam mais importância à moral e menos importância à aventura. Segundo Gouveia (2001 apud Justo 2006), Lobato rompeu com os cânones de uma literatura mais centrada em valores pedagógicos e estabeleceu o recurso à imaginação.

O espaço rural aliado à imaginação fez com que grande parte de sua obra tenha sido ambientada em um sítio. Segundo Justo (2006), não era um sítio qualquer, era um espaço que reinava a fantasia, a diversão e também a aprendizagem. Justo (2006) também afirma que Lobato, ao criar o *Sítio do Pica-Pau Amarelo*, estava imbuído de um projeto de instigar a fantasia na literatura infanto-juvenil.

Gouveia (2001 apud Justo, 2006) reitera que em Lobato, houve a importância de valorizar a criança ao dialogar com ela pois, esta seria dotada de uma inteligência fundada na imaginação. Acreditamos que, por compreender tão bem o universo infantil, Monteiro Lobato tenha revolucionado a literatura, principalmente a infantil, de modo definitivo.

Millôr Viola Fernandes, mais conhecido como **Millôr Fernandes**, nasceu em 16 de agosto de 1923 e faleceu em 27 de março de 2012 no Rio de Janeiro. Foi desenhista, humorista, dramaturgo, escritor, poeta, tradutor e jornalista brasileiro. Conquistou notoriedade por suas colunas de humor gráfico em publicações como *Veja*, *O Pasquim* e *Jornal do Brasil*.

Escritor desde os 14 anos, Millôr Fernandes começou a produzir fábulas nos anos 60. Segundo Martelozo, (2014), no período da ditadura militar, o escritor buscou na fábula, a forma de expressar todo seu repúdio ao regime.

De acordo com Oliveira e Lucena (2006) e Coleone (2008 apud Martelozo, 2014), Millôr apresentava uma personalidade extremamente crítica e recontextualizou a fábula clássica

à sua época, utilizando-se da estrutura fantástica e alegórica do gênero para dizer aquilo que, de outra forma, não poderia.

A fábula de Millôr não era destinada ao público infantil, mas a leitores adultos, perspicazes o suficiente para entender seu estilo que apresentava ironia, humor, trocadilhos, sátiras e paródias, como observa Theodoro (2006 apud Marteloço, 2014)

Marteloço (2014) também afirma que Millôr Fernandes usou a fábula como um recurso de crítica e denúncia social e, na maioria das vezes, assim como Esopo, “*suas fábulas faziam referência à injustiça, à dominação, à falsidade, à esperteza, à inteligência, à ganância, enfim, às fraquezas, aos vícios e às virtudes do ser humano na sociedade clássica e moderna globalizada de modo especial dos poderosos*”. (Marteloço, 2014, p. 6)

Coleone (2008) alega que Millôr Fernandes foge do modelo didático-pedagógico e que abandona algumas características da fábula clássica em favor de uma criação mais voltada à comicidade e à irreverência em meio a movimentos políticos, lutas trabalhistas, e por salários, greves, atos de contestação, manifestações estudantis e sindicais.

O próprio fabulista concedeu algumas entrevistas em vida em que se autodefiniu como “*um humorista nato que empresta novo brilho ao humor nativo*”. Devido à irreverência crítica de Millôr Fernandes, sua fábula deixa de ser uma fábula como as demais, segundo Coleone (2008) pois, “*as mudanças presentes na estrutura da história e, principalmente na moral, acabam por caracterizar esse novo texto, que se vale da ironia, como ferramenta da paródia*”. (COLEONE, 2008, p.41).

Millôr Fernandes tornou-se uma das figuras mais versáteis do seu tempo, marcando o contexto sociocultural brasileiro através de sua obra que transgredia, em certos aspectos, as formas tradicionais.

Passemos ao próximo item que discutirá a literatura e a sua relação com a educação.

### **3.7 Uma discussão sobre Literatura e o seu papel na escola**

Neste item, abordaremos o ensino da literatura na escola.

Cândido (1972) ressalta a potencialidade que guarda a literatura de confirmar no homem a sua condição de sujeito. Nessa mesma linha de pensamento, Vygotsky (1987) afirma que a dicotomia entre fantasia e realidade própria do senso comum mostra-se infrutífera, uma vez que a fantasia como resultado do exercício a partir da imaginação criadora não significa fuga da realidade.

A partir do ponto de vista de que a literatura é algo essencial para a humanidade, Dalvi, Rezende e Jover-Faleiros (2013) corroboram os estudiosos citados (Cândido e Vygotsky) e alegam que a experiência da humanidade por meio do material literário ganha forma pelo menos desde a antiguidade clássica. As autoras ainda asseveram que a narrativa consiste em dimensão estruturante da condição humana.

Cosson (2014) afirma também que a literatura faz parte das comunidades humanas desde tempos imemórias. O autor alega que as histórias que relatavam como surgiu o mundo assinalavam normas comportamentais, garantiam a transcendência e, acima de tudo, davam um sentido à vida.

Cosson (2014) garante que tais relatos serviram de base para a expansão da literatura em diversas manifestações, gerando uma plethora de gêneros inicialmente orais, depois escritos, como as gestas, as adivinhas, as lendas, as canções, os ditados, as sagas, as anedotas, as epopeias, as tragédias, as comédias, os contos, os provérbios e outros tantos modos de usar a palavra para ser apenas palavra antes ou depois do ser mundo – o uso que faz essa palavra se tornar literária.

Apesar do fato de que a história da literatura esteja imbricada com a história da humanidade, de acordo com alguns estudiosos, a **leitura literária** parece não ter um lugar privilegiado no contexto educacional. Dalvi, Rezende e Jover-Faleiros (2013) abordam também o tema das práticas escolares de leituras (não) literárias. As autoras alegam que “*a literatura na escola resiste às mudanças e se vê relegada a lugar secundário e sem força na formação das crianças, dos adolescentes e dos jovens*”. A partir de tal alegação, as autoras levantam vários questionamentos:

Qual o papel da literatura na educação e, particularmente, na escola? O que sabemos, podemos e queremos em relação às práticas escolares atinentes à literatura? Que mudanças são necessárias? É possível (e mais: é desejável) potencializar a literatura na formação de crianças e jovens, pela via educacional? Como pensar as relações entre literatura e escola em tempos como os nossos? (DALVI, REZENDE E JOVER-FALEIROS, 2013, p. 9)

Ao mesmo tempo que as autoras lançam tais questionamentos, elas propõem um trabalho com literatura na escola sempre de modo integrativo, pensando a leitura, a escrita, o ensino, o sujeito leitor, a formação de professores, os materiais didáticos, os currículos e métodos de ensino de leitura e literatura como faces de um mesmo desejo: contribuir para a apropriação da leitura e escrita (e, em particular, das leituras e escritas literárias) por sujeitos inseridos em espaços e tempos de educação formal e não-formal.

Dalvi, Rezende e Jover-Faleiros (2013) entendem que *literatura não se ensina, se lê, se vive*. Portanto, o que é ensinado é algo sobre literatura e não literatura propriamente dita. As autoras concluem que o objeto do ensino da literatura deve ser a experiência da leitura literária e a reflexão que podem ser mediadas e sociabilizadas no espaço da sala de aula.

Como o presente estudo trabalha com leitura literária, acreditamos que o trabalho com a literatura foi vivido de uma maneira reflexiva dentro da sala de aula. Os alunos participantes da pesquisa puderam ser mediados pela professora e puderam sociabilizar suas impressões acerca dos textos literários, expandindo suas reflexões para suas realidades.

Cosson (2014) também compartilha da preocupação do espaço da literatura na escola. O autor debate sobre a circulação e permanência da literatura na escola e na sociedade em geral, suas múltiplas configurações e diferentes formas de sua apropriação e conceitua literatura sob dois diferentes pontos de vista.

O primeiro conceito de Cosson (2014) compactua com a ideia de que *a literatura é um conjunto de obras exemplares ou significativas para uma determinada comunidade*. Nesse caso, segundo o autor, há um sumiço ou estreitamento da literatura na escola pois há uma preocupação com a leitura dos clássicos, chamados também de cânones literários.

No segundo conceito, Cosson (2014) pensa que *a literatura é o uso da palavra para criar mundos ou um sentimento de mundo, correspondendo a um uso específico da palavra*. Para os que defendem o segundo conceito, o autor afirma que valem as transformações em novas manifestações, como o cinema, a canção popular e as HQS, e os novos usos, como dados pelos jovens que se apossam da literatura para outros fins.

Para Cosson (2014), essas duas perspectivas de literatura são contrárias apenas aparentemente pois comungam uma mesma posição. O autor assevera que *para ambas, a literatura é essencialmente um produto, como um livro ou um filme, um arquivo ou uma fala, um jogo narrativo ou um modo de viver*.

Corroboramos Cosson (2014) porque acreditamos que as duas visões de literatura se opõem, porém, também se complementam. Todavia, admitimos uma preferência pelo segundo conceito, que engloba um maior número de gêneros e, com isso, populariza o literário.

A seguir, veremos o que diz a BNCC sobre literatura e gêneros literários.

### **3.8 Literatura e Gêneros Literários na BNCC**

Nesta seção, abordaremos a BNCC e o papel que é dado à literatura em tal documento de referência.

A BNCC “*define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica*” (BRASIL, 2017, p. 7). O documento atua nas três etapas da Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio), através, principalmente, do desenvolvimento de competências:

Ao adotar esse enfoque, a BNCC indica que as decisões pedagógicas devem estar orientadas para o desenvolvimento de competências. Por meio da indicação clara do que os alunos devem “saber” (considerando a constituição de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores) e, sobretudo, do que devem “saber fazer” (considerando a mobilização desses conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho), a explicitação das competências oferece referências para o fortalecimento de ações que assegurem as aprendizagens essenciais definidas na BNCC. (BRASIL, 2017, p. 13)

No Ensino Fundamental, além de se preocupar com o desenvolvimento de tais competências, a BNCC afirma que é necessário ser consideradas medidas para assegurar aos alunos um percurso contínuo de aprendizagens entre as duas fases dessa etapa (Anos Iniciais e Anos Finais), visto que é a etapa mais longa da Educação Básica, com nove anos de duração, atendendo estudantes entre 6 e 14 anos. Há, portanto, crianças e adolescentes que, ao longo desse período, passam por uma série de mudanças relacionadas a aspectos físicos, cognitivos, afetivos, sociais, emocionais, entre outros.

Dessa forma, a BNCC alega que ao longo do Ensino Fundamental – Anos Finais é importante retomar e ressignificar as aprendizagens do Ensino Fundamental – Anos Iniciais no contexto das diferentes áreas, visando ao aprofundamento e à ampliação de repertórios dos estudantes.

A área de linguagem da BNCC do Ensino Fundamental está dividida da seguinte maneira: Anos Iniciais - Língua Portuguesa, Arte, Educação Física e, Anos Finais – Língua Portuguesa, Arte, Educação Física e Língua Inglesa. Cada área do conhecimento possui Competências Específicas. Dentre as competências específicas da Área de Linguagem, destacamos uma que apresenta estreita relação com o tema da presente pesquisa: “*Compreender as linguagens como construção humana, histórica, social e cultural, de natureza dinâmica, reconhecendo-as e valorizando-as como formas de significação da realidade e expressão de subjetividades e identidades sociais e culturais*”. (BRASIL, 2017, p. 65)

O componente Língua Portuguesa, que faz parte da Área de Linguagem, também apresenta suas Capacidades Específicas. Dentre as quais, ressaltamos a que tem maior relação com a literatura e, portanto, com o nosso trabalho: “*Envolver-se em práticas de **leitura literária***

*que possibilitem o desenvolvimento do senso estético para fruição, valorizando a literatura e outras manifestações artístico-culturais como formas de acesso às dimensões lúdicas, de imaginário e encantamento, reconhecendo o potencial transformador e humanizador da experiência com a literatura”.* (BRASIL, 2017, p. 87)

No que diz respeito à estrutura da Área de Linguagem do Ensino Fundamental, a BNCC organiza as **práticas de linguagem** ou **eixos da língua** (oralidade, leitura/escuta, produção (escrita e multissemiótica) e análise linguística/semiótica) em cinco **campos de atuação**: *Campo da vida cotidiana (somente anos iniciais), Campo artístico-literário, Campo das práticas de estudo e pesquisa, Campo jornalístico-midiático e Campo de atuação na vida pública, sendo que esses dois últimos aparecem fundidos nos anos iniciais do Ensino Fundamental, com a denominação Campo da vida pública.* Vejamos como estão organizados os campos de atuação no Ensino Fundamental na tabela abaixo:

Tabela 4 – Campos de atuação da área de linguagem do EF

ANOS INICIAIS	ANOS FINAIS
Campo da vida cotidiana	
Campo artístico-literário	Campo artístico-literário
Campo das práticas de estudo e pesquisa	Campo das práticas de estudo e pesquisa
Campo da vida pública	Campo jornalístico-midiático
	Campo de atuação na vida pública

Adaptado da BNCC

A BNCC considera que os campos de atuação orientam a seleção de gêneros, práticas, atividades e procedimentos em cada um deles. Como o presente trabalho foca na leitura literária que está dentro do campo de atuação artístico-literário, destacamos as especificidades de tal campo de atuação.

De acordo com a BNCC (Brasil, 2017, p. 96), o campo artístico-literário é o “*campo de atuação relativo à participação em situações de leitura, fruição e produção de textos literários e artísticos, [...]. Alguns gêneros deste campo: lendas, mitos, **fábulas**, contos, crônicas, canção, poemas, poemas visuais, cordéis, quadrinhos, tirinhas, charge/cartum, dentre outros*”.

Observamos que o gênero literário *fábula* é mencionado na BNCC desde o Ensino Fundamental – Anos Iniciais. Como já dito anteriormente, a BNCC assevera a importância na

continuidade das aprendizagens dos Anos Iniciais ao longo dos Anos Finais do EF. Como veremos na metodologia desse trabalho, os alunos participantes da pesquisa foram alunos com rendimento aquém do esperado em língua portuguesa. Por essa razão, acreditamos que foi muito pertinente a escolha do gênero textual literário *fábula* pois, os alunos já conheciam o gênero e puderam se aprofundar mais nas questões abordadas nos textos estudados.

Uma das habilidades trabalhadas nesse campo de atuação no que se refere à leitura de textos literários é a seguinte: (EF69LP44) *“Inferir a presença de valores sociais, culturais e humanos e de diferentes visões de mundo, em textos literários, reconhecendo nesses textos formas de estabelecer múltiplos olhares sobre as identidades, sociedades e culturas e considerando a autoria e o contexto social e histórico de sua produção”*. (BRASIL, 2017, p. 157)

Por tratar-se de um gênero com predominância da **sequência narrativa**, a *fábula* fez com que os alunos pudessem explorar e talvez resgatar habilidades mal desenvolvidas em anos anteriores no que diz respeito à sequência narrativa. Algumas dessas habilidades estão presentes também na BNCC:

(EF35LP22) - Perceber diálogos em textos narrativos, observando o efeito de sentido de verbos de enunciação e, se for o caso, o uso de variedades linguísticas no discurso direto.

(EF35LP26) Ler e compreender, com certa autonomia, narrativas ficcionais que apresentem cenários e personagens, observando os elementos da estrutura narrativa: enredo, tempo, espaço, personagens, narrador e a construção do discurso indireto e discurso direto. (BRASIL, 2017, p.133)

Comprovadamente, a BNCC promove e incentiva a leitura literária pois entende que a literatura é relevante para o exercício da empatia e do diálogo, tendo em vista seu contato com diversificados valores, *“o que contribui para reconhecer e compreender modos distintos de ser e estar no mundo e, pelo reconhecimento do que é diverso, compreender a si mesmo e desenvolver uma atitude de respeito e valorização do que é diferente”*. (BRASIL, 2017, p. 139)

A seguir, abordaremos o trabalho com o gênero literário *fábula* em sala de aula.

### 3.9 O gênero literário *fábula* em sala de aula

Dalvi, Rezende e Jover-Faleiros (2013) afirmam que a finalidade do ensino de literatura é a formação de um leitor livre, responsável e crítico – capaz de construir o sentido de modo autônomo e de argumentar sua recepção. Nesse sentido, as autoras também colocam

a importância do professor ser um sujeito leitor e seu importante papel na formação desse aluno leitor.

De acordo com Dalvi, Rezende e Jover-Faleiros (2013), o professor do Ensino Fundamental deve identificar zonas de incompreensão ou de dificuldades, para submetê-las ao debate interpretativo. Tal fato está em consonância com o presente estudo pois, objetivamos, a partir das dificuldades apresentadas pelos alunos participantes da pesquisa, ajudá-los de modo que os alunos pudessem progredir em suas capacidades de linguagem a partir da leitura de textos do gênero literário *fábula*.

Góes (2005) afirma que a *fábula* é um gênero que nasceu da necessidade inata do ser humano de explicar por meio de imagens, de símbolos, os seus pensamentos. A autora afirma também que o gênero é extremamente adequado para a criança, o jovem e o adulto-criança-jovem e menciona Soriano 1975 (apud Góes, 2005) que afirma sobre a *fábula* que nenhuma obra literária tem o poder de deflagrar identificação tão seletiva e que o interesse da criança pelas “estórias de animais” não se limita ao gênero mas ao próprio animal.

Góes (2005) afirma que com a publicação da obra de Soriano, o conhecimento humano ganhou velocidade e que o conhecimento sobre a natureza animal passou por total revolução. Com isso, os livros da literatura infantil não puderam ignorar a comoção das crianças com o sofrimento dos animais

Outro estudioso do gênero literário *fábula* é o folclorista Luís da Câmara Cascudo (1984 apud Góes, 2005), estudioso também da literatura oral do Brasil. Cascudo (1984 apud Góes, 2005) afirma que o narrar do povo brasileiro vem desde o povo indígena e que é cheio de lendas, mitos, fábulas e é passado por pajés, anciãos e mães. O folclorista sentencia que a *fábula* é “*a estória em que os animais discutem, sentenciam, decidem prêmios, castigos, ironias e louvores, substituindo os homens em suas virtudes e vícios*”.

Segundo Góes (2005), as Fábulas, em especial as Brasileiras, são adequadíssimas para as crianças pequenas e grandes. A autora afirma que a literatura, em especial a *fábula*, pode influir na vida afetiva e estética da criança. A autora então enfatiza que:

o livro, e por redução e representação, a **fábula**, traz conhecimento do mundo, do homem, das coisas, da natureza, do avanço da civilização em dimensões múltiplas – histórica, social, ética, tecnológica, psicológica, ontológica, holística – portanto auxilia a aprendizagem de vida, formando o gosto, possibilitando escolhas, paradigmas fundamentais para o ser humano. (GÓES, 2005. p. 252)

Diante do exposto, o gênero *fábula* foi escolhido porque o gênero apresenta um caráter lúdico devido sua ligação com o fantasioso e com o imaginário, o que a torna um gênero

atrativo para a leitura, principalmente ao público infanto-juvenil. Acreditamos que o trabalho com a leitura de fábulas em sala de aula pode proporcionar aos alunos discussões acerca de aspectos socioculturais e ético-morais de uma maneira leve.

Outro motivo para a escolha do gênero *fábula* foi o público (os alunos do 7º ano que se encontram em turmas de nivelamento). Tais alunos apresentavam dificuldade na disciplina de língua portuguesa. Como mencionado na introdução da presente pesquisa, pressupomos que o gênero já fosse conhecido por eles, visto que é um gênero amplamente trabalhado no Ensino Fundamental – anos iniciais.

Acreditamos também que a familiaridade com o gênero *fábula*, que possui uma linguagem simples, envolverá os alunos em aulas interativas de leitura com vistas para uma melhora na sua compreensão leitora através da mobilização de suas capacidades de linguagem. E por tratar-se de textos curtos, acreditamos ainda que podemos estimular o gosto pela leitura naqueles que ainda não o têm.

Neste capítulo, apresentamos nosso quadro teórico de referência para a análise dos dados. Optamos por mostrar as referências de maneira que o leitor pudesse compreender as escolhas feitas. Apresentamos os modelos, funcionamentos, objetivos e didática de leitura; mostramos o quadro teórico do ISD como opção para a preparação das atividades de leitura constituintes da sequência das atividades pedagógicas realizadas. Por fim, apresentamos o gênero textual *fábula*, como objeto de investigação e opção prazerosa de leitura na sala de aula da Educação Básica.

O capítulo seguinte irá tratar da metodologia do presente estudo.

## **4 ASPECTOS METODOLÓGICOS**

Nesta seção, descreveremos os métodos aplicados para alinhar a reflexão teórica com a intervenção prática que constitui nosso trabalho de pesquisa.

### **4.1 Percurso para elaboração da proposta metodológica**

O mestrado profissional em Letras (PROFLETRAS) traz em sua filosofia uma abordagem que visa a favorecer a reflexão e a transformação do contexto de ensino e aprendizagem nas escolas de ensino fundamental do país. Sabemos que o grande objetivo do programa é intervir, de maneira positiva, na prática de sala de aula de língua portuguesa. A partir do que é detectado como problema, o pesquisador deve encontrar estratégias para a sua solução.

Diante do exposto, a professora pesquisadora percebeu que as aulas de nivelamento eram motivo de reclamação, tanto por parte dos professores como por parte dos alunos. Ambos se sentiam desmotivados porque julgavam que a aula de nivelamento era apenas uma aula a mais de língua portuguesa na semana, em que os envolvidos não queriam estar ali. Os professores acreditavam que os alunos que estavam no nivelamento eram aqueles que “não queriam nada”. Por outro lado, os alunos viam as aulas de nivelamento como uma punição, ou seja, eles estavam ali, porque não estavam com bom rendimento em língua portuguesa.

Esta pesquisa fez uma intervenção em aulas de nivelamento com a intenção de desenvolver ou recuperar habilidades básicas de competência leitora por meio de um modelo de aula de leitura que reconhecesse a necessidade de interagir com o outro, com vistas para o desenvolvimento de leitores ativos e participativos. Acreditamos que o projeto de nivelamento tem o objetivo de tomar a responsabilidade para a escola sobre um problema que pode se tornar maior no futuro, pois os alunos podem chegar ao final do ensino fundamental ou no ensino médio com uma defasagem muito crítica na aprendizagem e o problema ficar mais difícil de ser solucionado. Por tratar-se de um projeto recente e inovador, observa-se a necessidade de uma melhora em sua prática. As turmas de nivelamento, por vezes são estigmatizadas, pois, são turmas de alunos que se encontram com nível aquém do esperado.

Vale salientar que não se tem conhecimento se o projeto de nivelamento funciona em outras escolas de tempo integral. Sabe-se que o projeto faz parte das políticas educacionais do Instituto de Corresponsabilidade em Educação (ICE), mas sua prática foi adaptada pela gestão da escola em questão.

Sentimos a necessidade de propiciar aulas de leitura interativas nas aulas de nivelamento porque acreditamos no projeto. O gênero textual escolhido para nortear as atividades pedagógicas foi a fábula, pois trata-se de um gênero conhecido pelos alunos com narrativas curtas e linguagem simples, bem apropriado para se trabalhar em 1h/a.

#### **4.2 O universo de aplicação da pesquisa**

A escola pesquisada apresenta boa estrutura física e atualmente está passando por uma reforma que envolve a construção de um auditório, vestiários e toda uma requalificação do prédio. A escola possui 10 salas de aula em atividade, cada sala possuía uma TV. Contudo, houve um roubo de seis TVs, restando apenas 4. Quando o professor precisa, ele pode utilizar uma das quatro lousas digitais que a escola também possui. A escola conta ainda com biblioteca, onde os alunos podem pegar livros emprestados. Vale ressaltar que o espaço da biblioteca é amplo e agradável.

Na escola, contamos também com o projeto federal *mais educação*, onde estagiários acompanham os alunos em atividades extraclasse, como esportes, letramentos, clubes e reforço das disciplinas de português e matemática. Há um laboratório de ciências, um de matemática e um de informática, refeitório. Como podemos observar, a escola em que se deu a pesquisa, apresenta uma boa infraestrutura com relação aos espaços internos. Contudo, por ser uma escola de ensino integral, necessitaria um melhor espaço externo, onde os alunos pudessem ter mais conforto em seus horários de intervalo. Atualmente, as áreas livres da escola estão restritas à quadra e ao seu entorno. O lugar onde havia um pátio, está sendo construído um auditório com vestiários. Porém, a reforma encontra-se parada.

A escola possui 3 turmas regulares de 7º ano. Dentre esses alunos, há os que apresentam baixo rendimento em língua portuguesa. Vale salientar que o projeto de nivelamento acontece para os alunos que estão com baixo rendimento também em matemática. Os alunos que apresentam baixo rendimento são inscritos em aulas de nivelamento que se dividem em duas turmas. Uma turma assiste às aulas às quartas-feiras e outra turma assiste às aulas às sextas-feiras no horário de 16 às 16:55. Esse horário fica fora da carga horária obrigatória para os alunos das escolas de tempo integral, ou seja, a aula de nivelamento é uma aula extra para cada aluno. A turma de nivelamento da quarta-feira consta de 10 estudantes, sendo 7 meninas e 3 meninos. Tais alunos foram escolhidos para a pesquisa pois são os alunos com os quais a professora-pesquisadora trabalha. O reduzido número de alunos das turmas de

nivelamento tem um propósito: dar uma atenção maior àquele(a) aluno(a), para ajuda-lo(a) de uma maneira mais eficaz a superar suas dificuldades.

### **4.3 Método de procedimento: a pesquisa-ação**

A pesquisa é uma pesquisa descritiva, uma vez que descreve as características de um fenômeno. No que diz respeito à nossa pesquisa, será a descrição do desenvolvimento de capacidades de linguagem dos alunos inscritos em aulas de nivelamento em uma turma do 7º ano de uma escola pública de Fortaleza. Trata-se de uma pesquisa-ação que de acordo com Thiollent (2004):

A pesquisa-ação 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)

Segundo Thiollent (2004), os principais aspectos considerados na pesquisa-ação são: ampla e explícita interação entre pesquisadores e pessoas implicadas na situação investigada; desta interação resulta a ordem de prioridade dos problemas a serem pesquisados e das soluções a serem encaminhadas sob forma de ação concreta; o objeto de investigação não é constituído pelas pessoas e sim pela situação social e pelos problemas de diferentes naturezas encontrados nesta situação; o objetivo da pesquisa-ação consiste em resolver ou, pelo menos, esclarecer os problemas da situação observada; há um acompanhamento das decisões, das ações e de toda a atividade intencional dos atores da situação; a pesquisa não se limita a uma forma de ação (risco de ativismo): pretende-se aumentar o conhecimento dos pesquisadores e o conhecimento ou o “nível de consciência” das pessoas e grupos considerados.

No que diz respeito à educação, de acordo com Thiollent (2004), com a orientação metodológica da pesquisa-ação, os pesquisadores em educação estariam em condição, de produzir informações e conhecimentos de uso mais efetivo, inclusive ao nível pedagógico. Segundo o autor, a pesquisa-ação promove a participação dos usuários do sistema escolar na busca de soluções aos seus problemas.

A pesquisa apresenta caráter qualitativo pois a intenção é compreender alguns fenômenos relacionados à compreensão leitora de alunos em aulas de nivelamento e apresentar uma proposta de intervenção sobre tais fenômenos. Para realização de intervenção, haverá o planejamento de oficinas de leitura baseadas em uma sequência didática (SD) de Dolz e

Schneuwly (2004). Os autores assim definem uma sequência didática: “é um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito”. Segundo os autores, o trabalho escolar será realizado sobre gêneros que o aluno não domina ou o faz de maneira insuficiente. As sequências didáticas servem, portanto, para dar acesso aos alunos a prática de linguagens novas ou dificilmente domináveis.

#### ***4.3.1 A pesquisa bibliográfica***

Nessa etapa inicial do nosso trabalho, fizemos os primeiros levantamentos dos principais autores que trabalham com a noção de leitura de um modo geral e com a noção de *texto* e *gênero textual*. Buscamos também estudos sobre o gênero *fábula*, ressaltando o embasamento para o nosso trabalho nos fundamentos do ISD.

#### ***4.3.2 A fase exploratória***

Nessa etapa, fizemos uma análise do nosso campo de pesquisa através da aplicação de questionários socioculturais com perguntas objetivas e subjetivas para os alunos-participantes da pesquisa. Fizemos também questionários para os professores de língua portuguesa da escola e para a diretora. Cada professor respondeu a dois questionários, a saber: um sobre o projeto do nivelamento e um outro questionário sobre leitura. A diretora da escola respondeu a um questionário sobre o projeto do nivelamento.

Os questionários foram enviados aos professores e à diretora em anexo por e-mail. Depois de alguns dias. A professora pesquisadora os recebeu respondidos.

A seguir, apresenta-se um quadro síntese com as perguntas para a diretora da escola sobre o projeto de nivelamento.

#### **Quadro 1 – Questionário sobre nivelamento – diretora**

##### **QUESTIONÁRIO SOBRE O PROJETO DE NIVELAMENTO – DIRETORA**

1. Como foi e de quem foi a ideia de ter aulas de nivelamento na escola?
2. O que você entende por nivelar?
3. Você acha que o projeto está alcançando seus objetivos?

A primeira pergunta do questionário destinado à diretora da escola foi “*Como foi e de quem foi a ideia de ter aulas de nivelamento na escola?*”. Ao que a diretora respondeu que a proposta do nivelamento já existia, porém com outra configuração pensada pelo ICE (Instituto de Corresponsabilidade pela Educação). O modelo atual foi pensado pela diretora, pois foi observado a dificuldade de alguns alunos em acompanhar o ritmo das aulas. No ano de 2017, segundo a diretora, foi realizado “um projeto piloto” com algumas turmas e foi percebido a diminuição no quantitativo de alunos em recuperação final e conseqüentemente reprovados ao final do ano letivo. Em 2018, o público-alvo foi ampliado.

A questão 2 foi: O que você entende por nivelar? A diretora respondeu que nivelar seria deixar todos os alunos no mesmo nível de aprendizagem, ou pelo menos não deixar que as discrepâncias entre o conhecimento de um e outro interfira no resultado final que se deseja alcançar. A gestora ainda afirmou que a meta da escola era nenhum aluno a menos.

A questão 3 foi a respeito da eficácia do projeto: “Você acha que o projeto está alcançando seus objetivos?”. A diretora respondeu que acreditava que sim, pois a cada término de etapa, caso houvesse melhoria no processo de aprendizagem, os alunos eram retirados das aulas de nivelamento e outros eram inseridos de acordo com a necessidade. Para o ano de 2018, todas as turmas dispõem de aulas nas disciplinas de português e matemática. No ano de 2019, por causa de uma mudança na carga horária de matemática, o nivelamento para todas as turmas continuou apenas em língua portuguesa.

Os questionários elaborados para os professores foram respondidos por quatro profissionais que atuam no ensino de língua portuguesa nos anos finais do EF da escola pesquisada. O primeiro questionário abordou as aulas de nivelamento e o segundo abordou questões ligadas à leitura.

Dentre os respondentes, todos são graduados em letras e com especializações nas áreas de linguística ou literatura, o que revela interesse do profissional em sua formação continuada. P1 tem especialização em língua portuguesa e literatura, P2 tem especialização em ensino de língua portuguesa, P3 é especialista em linguística aplicada ao ensino de língua portuguesa e P4 tem duas especializações: uma, em literatura e outra, em gestão escolar.

Quadro 2 – Questionário sobre nivelamento – professores

QUESTIONÁRIO SOBRE AS AULAS DE NIVELAMENTO – PROFESSORES

1. O que você entende por nivelar?
2. Quais são os fatores positivos e negativos das aulas de nivelamento? Você acredita na eficácia do projeto?
3. Como são planejadas as atividades para as aulas de nivelamento?
4. Quais são os critérios que você utiliza para definir que os alunos necessitam ir para o nivelamento?
5. Quais são os critérios que você utiliza para definir que o aluno deve sair do nivelamento?

Chamaremos de P1, a professora do 6º ano; P2, a do 7º ano; P3, o professor do 8º ano; e P4, a professora do 9º ano.

No que diz respeito às aulas de nivelamento, os professores responderam à 5 perguntas. A primeira foi: “O que você entende por nivelar?”. P1 respondeu que seria igualar o conhecimento dos alunos com as expectativas exigidas de cada série. P2 respondeu que nivelar é um algo a mais que é feito para que o aluno progrida, para que ele atinja a média que se pretende. P3 afirma que nivelar é dar condições para que o aluno corrija possíveis distorções de aprendizagem e apreenda o conteúdo que já deveria ter sido apreendido. P4 acredita que nivelar é uma estratégia para o aluno promover habilidades básicas não desenvolvidas no ano escolar anterior.

Diante das respostas à questão 1, percebemos que os educadores entendem que nivelar é dar uma maior atenção para aquele aluno que apresenta um desnível na turma por conta de um rendimento abaixo do esperado.

A questão 2 foi “Quais são os fatores positivos e negativos das aulas de nivelamento? Você acredita na eficácia do projeto?”. O intuito de tal pergunta era saber como cada professor se sentia dando uma aula a mais na semana para aquele aluno com rendimento abaixo da média. Supõe-se que esses alunos são desmotivados nos estudos e isso pode desmotivar os professores.

P1 respondeu que um fator positivo é o fato do professor poder acompanhar o aluno mais de perto, verificando assim suas reais dificuldades. O fator negativo é a questão de os alunos apresentarem dificuldades diversas e muitas vezes uma atividade não servir para todos da turma, pois há alunos que ainda não foram nem sequer alfabetizados e há outros que estão com dificuldade em gramática ou interpretação. P1 não respondeu se acredita na eficácia do projeto.

P2 vê como pontos positivos das aulas de nivelamento a proposta de reforçar o conteúdo das aulas de língua portuguesa para aqueles alunos que estão com rendimento comprometido. Como ponto negativo, a professora acredita que, mesmo sendo uma turma de nivelamento, a turma tem níveis diferenciados: alunos com déficit na leitura, outros com déficit na produção textual, outros na interpretação textual, outros na gramática. P2 diz que no dia que dá aula de gramática, “*eu tenho alunos muito bons que estão ali na mesma sala mas tem outros bem mais fracos*”. P2 acredita que deve ser assim porque é inviável um nivelamento para cada eixo. Então ela divide as aulas por eixo. São 4 aulas mensais. Cada aula é para um eixo. Dessa maneira, P2 diz que consegue *atingir* todos os alunos que estão ali.

Outro ponto negativo que P2 vê, é com relação a alguns alunos que não se sentem motivados por causa do horário de nivelamento ser de 4 às 5. “Eles estão exaustos, bem cansados, doidos para irem para casa”. P2 acredita que o professor das turmas de nivelamento precisa estar bastante motivado, mesmo ele estando também cansado para que os estudantes não achem a aula do nivelamento um tédio. Para P2, a questão do horário é um grande ponto negativo.

P2 acredita que o estigma acerca dos alunos que estão no nivelamento é também outro ponto negativo. Ela diz que alguns alunos falam que o nivelamento é para alunos ‘burros’. Esse fato, de acordo com a professora, pode desmotivar ainda mais os estudantes. Portanto, P2 acredita que as aulas de nivelamento devam ter o papel também de motivá-los. Por isso, P2 procura sempre falar para os alunos que eles podem mais e que as aulas de nivelamento existem para ajuda-los a superar suas dificuldades.

Mesmo percebendo mais pontos negativos que positivos nas aulas de nivelamento, P2 diz que se identificou com o projeto e que quer colher os resultados.

O professor do 8º ano, P3, afirma que os pontos positivos das aulas de nivelamento são: a oportunidade dada ao aluno para que o mesmo possa continuar seus estudos de formar gradual e sem perdas, apreendendo os conteúdos necessários; desmistificar o aprendizado de língua portuguesa como algo difícil.

Como fatores negativos, P3 aponta a falta de material para as aulas e quando o foco das aulas de nivelamento passa a ser treinar alunos para avaliações a fim de ‘maquiar’ resultados. Contudo, P3 acredita na eficácia do projeto, primeiro porque o tratamento é individualizado, embora, o conteúdo seja dado para todos. Segundo, a aula é direcionada à dificuldade do aluno, e portanto, permite ao professor, trabalhar o conteúdo de maneira mais lúdica e envolvente.

P4, professora do 9º ano, acredita na eficácia do projeto e não vê pontos negativos, pois, o desenvolvimento dos alunos é comprovado no decorrer do ano. Vale salientar que P4 não dá aulas de nivelamento propriamente ditas, mas sim, aulas com testes simulados de língua portuguesa com questões do SPAECE, prova BRASIL e IFCE para toda a turma.

A questão 3 foi sobre o planejamento das aulas de nivelamento: “Como são planejadas as atividades para as aulas de nivelamento?”. P1 respondeu que são planejadas a partir das dificuldades apresentadas pela maioria da turma e que são feitas atividades de leitura, interpretação e gramática.

P2 respondeu que no dia do planejamento, segunda-feira, vê o conteúdo que os alunos estão vendo com ela em sala e planeja atividades extras acerca desse conteúdo. A professora do 7º ano vê o assunto que eles estão apresentando dificuldade e planeja atividades sobre tal assunto. P2 afirma que trabalha com resolução de atividades com explicação, sempre com texto, de forma contextualizada em todos os eixos. Para produção textual, P2 escolhe um gênero e diz que quando há tempo, corrige individualmente as produções, dizendo o que eles têm que melhorar.

P3 respondeu que planeja as aulas geralmente a partir dos resultados das avaliações, mas também pela aula de língua portuguesa, uma vez que, é possível verificar as distorções, ou a não assimilação do conteúdo programado para aquele período. Já P4 respondeu que as aulas são planejadas baseadas nos eixos de língua portuguesa: análise linguística, leitura e interpretação de texto e produção textual.

A questão 4 diz respeito aos critérios utilizados pelos professores para a escolha dos alunos a serem inscritos nas aulas de nivelamento: “Quais são os critérios que você utiliza para definir os alunos que necessitam ir para o nivelamento?”. P1 respondeu que os alunos que ficam abaixo da média (6,0) vão para as aulas de nivelamento.

P2 respondeu que os alunos que ficam com média abaixo de 6,9 vão para o nivelamento. Porém, a professora diz que pensa em mudar o critério porque as turmas de nivelamento estão com um número alto de alunos, em torno de vinte. P2 afirma também que o número ideal de alunos nas turmas de nivelamento seria no máximo de dez alunos, para que assistência ao aluno fosse mais individualizada.

P3 disse que utiliza a nota da avaliação diagnóstica e também o rendimento do aluno durante toda a etapa. O professor utiliza também as reuniões de conselho de turma. E acrescenta que existem casos que o próprio aluno pede para ficar no nivelamento, por ter alguma dificuldade. P4 respondeu que analisa a participação nas aulas e as notas dos alunos para escolher os que devem ir para as turmas de nivelamento.

A questão 5 é sobre o critério que o professor utiliza para decidir que o aluno deve sair do nivelamento: “Quais são os critérios que você utiliza para definir que o aluno pode sair do nivelamento?”. P1 respondeu que os alunos que conseguem atingir a média exigida pela escola e que saibam ler.

P2 respondeu que alunos com média acima de 6,9 não entram no nivelamento. Porém mudará o critério e seguirá a média da escola. Alunos com média acima de 5,9 não irão para o nivelamento. P3 respondeu que utiliza o resultado bimestral ou a verifica os avanços e assimilação de conteúdos antes não apreendidos. P4 afirmou que quando o aluno apresenta avanço nas notas e melhora a participação nas aulas não precisa mais ir para o nivelamento.

De acordo com os dados gerados no questionário aplicado, os pontos positivos das aulas de nivelamento foram: o estreitamento da relação professor-aluno; o reforço do conteúdo nas aulas de língua portuguesa para alunos que estão com rendimento comprometido; e a oportunidade que os alunos têm de apreender os conteúdos que já deveriam ter apreendido.

Os principais pontos negativos relatados foram: diversidade de dificuldades dos alunos e níveis diferenciados mesmo dentro de uma turma de nivelamento; a desmotivação dos alunos devido ao horário das aulas (a última aula do dia de um sistema integral, ou seja, a oitava aula do dia); o foco distorcido das aulas, em outras palavras, quando as aulas de nivelamento deixam de nivelar e passam a dar reforço para os alunos durante o período de avaliações.

Apesar dos pontos negativos relatados, todos os professores acreditam na eficácia do projeto de nivelamento.

Depois de analisarmos as respostas dos professores sobre as aulas de nivelamento, sentimos a necessidade de elaborar um questionário para os professores sobre leitura, visto que é o foco do nosso trabalho. Observemos o quadro com as perguntas sobre leitura:

### Quadro 3 – Questionário sobre leitura

#### QUESTIONÁRIO SOBRE LEITURA - PROFESSORES

1. Com que frequência você trabalha com leitura nas aulas de nivelamento?
2. Você usa textos diversos? Qual gênero você mais utiliza para trabalhar a compreensão leitora? Por que?
3. Para você, qual é a importância de trabalhar com leitura nas aulas de nivelamento?
4. Você poderia descrever como são suas aulas de leitura no nivelamento?

À primeira pergunta do questionário sobre leitura “*Com que frequência você trabalha com leitura nas aulas de nivelamento?*”, P1 respondeu que em pelo menos três aulas no total de 4 por mês, trabalha com leitura nas aulas de nivelamento. P2 respondeu que em todas as aulas tem leitura de textos, ou de livros paradidáticos ou de dicionários e que trabalha também a interpretação dos textos, a produção textual e a gramática. P3 respondeu que trabalha com leitura duas vezes por mês e P4 respondeu que em todas as 4 aulas de nivelamento que acontecem no mês, trabalha-se com leitura.

A segunda pergunta do questionário sobre leitura foi: “Você usa textos diversos? Qual gênero você mais utiliza para trabalhar a compreensão leitora? Por que?”. P1 respondeu que utiliza textos diversos e que o gênero mais utilizado em suas aulas de nivelamento é o gênero conto devido tal gênero fazer parte dos conteúdos e expectativas do sétimo ano.

P2 respondeu que também utiliza textos diversos e diferentes gêneros como: Fábula, Conto, Notícia de jornal/internet, carta. Pois, como dá aula para os sextos anos, acredita que os alunos gostam desses gêneros, podendo assim prender mais a atenção dos alunos. P3 respondeu que utiliza gêneros diversificados, porém, dependendo dos descritores em que os alunos apresentam mais dificuldades, acaba por selecionar textos específicos, como charges, tirinhas ou crônicas. P4 respondeu que também utiliza textos diversos e que leva para sala de aula com maior frequência crônicas e textos argumentativos, pois os alunos podem conhecer esses gêneros textuais, escritores e suas obras, valorizar diferentes estilos e apreciar textos de qualidade.

A terceira pergunta acerca do tema leitura foi: “Para você, qual é a importância de trabalhar com leitura nas aulas de nivelamento?”. P1 respondeu que é importante para o desenvolvimento da compreensão leitora dos alunos. P2 mencionou três tipos de leitura: literal, interpretativa e crítica; e disse que era importante trabalhar com leitura para verificar o conhecimento prévio dos alunos acerca do tema e do gênero textual. A professora acrescentou também que é importante utilizar a leitura para avaliar o nível do aluno e incentivá-lo ao gosto da leitura.

P3 respondeu que é importante trabalhar com leitura para o desenvolvimento quanto à fluência, análise de gênero e interpretação textual. P4 respondeu que a leitura amplia a experiência dos alunos com os textos e colabora na compreensão do que se lê, ajudando-os a interpretar e a argumentar seus pontos de vista.

A última pergunta do questionário pede uma descrição das aulas de nivelamento de cada professor: “Você poderia descrever como são suas aulas de leitura no nivelamento?”. P1 respondeu que Inicialmente são feitas indagações acerca do título. Em seguida, é feita uma

leitura compartilhada do texto e depois uma reflexão sobre o que foi lido. Cada aluno fala o que entendeu do texto. P2 respondeu que geralmente pede aos alunos para fazerem uma leitura silenciosa. Depois, pede para eles dizerem o que entenderam do texto. Em seguida, eles releem em voz alta e logo após a professora mesma faz a leitura tirando dúvida sobre significado de palavras desconhecidas e fazendo a interpretação pelo contexto, sempre interagindo com eles. Por último, os alunos fazem a atividade de compreensão leitora.

P3 respondeu que geralmente aprofunda algum gênero já estudado, para que os alunos possam assimilar melhor as características e finalidades, afirma que a leitura é feita de forma silenciosa e em seguida é feita uma socialização do texto. As atividades de compreensão giram em torno da finalidade do gênero e de questões mais específicas, fazendo, quando necessário esclarecimentos sobre palavras desconhecidas. P4 respondeu que faz leitura compartilhada em que lê junto com os alunos e em seguida, ideias e impressões acerca do que foi lido são apresentadas.

O último questionário dessa fase exploratória foi aplicado aos 10 participantes da turma de nivelamento da quarta-feira. O objetivo desse questionário foi delinear o perfil dos estudantes envolvidos na pesquisa. As perguntas que foram elaboradas para esse grupo apresentavam caráter pessoal e socioeconômico e tinham a intenção de conhecer o contexto familiar e a experiência de leitura dos aprendizes. O quadro 4 apresenta o questionário.

Quadro 4 – Questionário socioeconômico

QUESTIONÁRIO SOBRE O PERFIL SOCIOECONÔMICO, FAMILIAR E EDUCACIONAL DOS ALUNOS.

**Dados Pessoais/socioeconômicos:**

1. Idade: \_\_\_\_\_ anos.
2. Sexo: ( ) masculino ( ) feminino
3. Com quem você mora? Quem você reconhece como seu responsável?
4. Qual é o nível de escolaridade do seu responsável?
5. Qual é a profissão de seus pais ou responsáveis?
6. Marque os eletroeletrônicos que há em sua casa?  
 aparelho de TV                       geladeira/freezer     veículo automotor  
 micro-ondas                       internet / wi-fi     smartphone  
 computador/notebook     TV a cabo  
 máquina de lavar roupas     ar condicionado

**Hábitos de leitura/ Relação com a leitura:**

7. Com que frequência você vê seus pais/responsáveis lendo? Que tipo de leitura?
8. Em casa, quem o ajuda nas atividades escolares?
9. Você gosta de ler?
10. O que você prefere ler?
11. Quantos livros você tem em casa (exceto os livros didáticos)?
12. Durante as férias escolares você costuma ler algum livro?
13. Que pessoas o incentivam a ler?
14. Qual critério você usa para escolher um livro?
15. Ao iniciar a leitura de um livro, qual o seu objetivo?
16. O que você faz em seu tempo livre?
17. Você considera que seu tempo dedicado a leitura é: ( ) suficiente ( ) insuficiente
18. Você acha a leitura importante?
19. Você entende o que lê?
20. De um modo geral para que serve a leitura na sua opinião?
21. De que forma você tem acesso a leitura?
22. Com que frequência você vai à biblioteca da escola? Por quê?
23. A biblioteca da escola é um lugar agradável? Justifique.
24. O que mais dificulta o início da sua prática de leitura?
25. Pense na trajetória que você faz de casa para a escola. Você utiliza a leitura em algumas dessas situações: pegar um ônibus, ler um anúncio, um folheto de propaganda, uma placa de trânsito, receber ou fornecer informações, ler informativos no portão ou no flanelógrafo da escola, entre outros. Reflita: na prática, como seria sua vida se você não soubesse ler?
26. Que eventos representam a aula de leitura na escola para você?
27. Como você gostaria que fossem realizadas as aulas de leitura?

Os alunos têm entre onze e doze anos. São sete meninas e três meninos. Todos os alunos participantes moram com os membros da família (mãe, pai ou padrasto, irmãos, avós). A maioria dos alunos respondeu que seus pais/responsáveis têm o ensino médio incompleto à questão que diz respeito à escolaridade.

As profissões das mães que foram mencionadas: doméstica, dona de casa, vendedora e costureira. As profissões dos pais ou padrastos mencionadas: vendedor, feirante, ferreiro, zelador e vigilante. A profissão das avós foi: dona de casa. Com relação aos itens que constavam em suas casas, todos têm aparelho de TV, geladeira e smartphone.

Com relação aos hábitos de leitura, analisamos apenas as questões com mais enfoque na leitura propriamente dita. A questão sete foi a primeira relacionada ao tema: *Com que frequência você vê seus pais/responsáveis lendo? Que tipo de leitura?* A maioria dos alunos respondeu que às vezes veem os pais lendo e com relação ao tipo de leitura, os mencionados foram: jornal, revista, bíblia e livros evangélicos.

A questão nove perguntou se os alunos gostavam de ler. Cinco alunos (50%) responderam ‘sim’; três alunos (30%) responderam ‘mais ou menos’; dois alunos (20%) responderam que não gostavam de ler. Contudo, ao responderem a questão 12: *‘Durante as férias escolares, você costuma lê algum livro?’*, cinco alunos responderam ‘não’ à pergunta. Nenhum aluno respondeu ‘sim’. Quatro alunos responderam ‘às vezes’ e um aluno respondeu ‘de vez em quando’.

Através das respostas dos alunos, constatamos que, mesmo aqueles alunos que afirmaram gostar de ler, liam pouco ou não liam durante as férias, mostrando, então, que a leitura não era uma atividade rotineira ou prazerosa para a maioria dos alunos. Os alunos também foram questionados sobre as atividades que praticavam quando tinham tempo livre na questão 16. Nenhum dos alunos respondeu que era a leitura sua atividade no tempo livre.

Com relação às atividades praticadas em seus tempos livres, a maioria dos alunos mencionou mais de uma atividade. Quatro alunos mencionaram em suas respostas que mexiam ou jogavam no celular, três alunos mencionaram que assistiam TV e cinco alunos mencionaram que ajudavam nas atividades domésticas.

90% dos alunos responderam que achavam a leitura importante. Apenas um aluno (10%) respondeu *mais ou menos* à questão dezoito sobre a importância da leitura. No que diz respeito à compreensão de leitura deles, cinco alunos responderam que entendiam o que liam, os outros cinco alunos responderam *mais ou menos* à pergunta sobre o entendimento deles acerca do que liam.

Quando questionados sobre a frequência e o motivo de ir à biblioteca da escola, todos os dez alunos responderam que iam sempre à biblioteca da escola para fazer suas tarefas ou estudar. Como se trata de uma escola de tempo integral, os alunos podem ficar na biblioteca para estudar ou fazer suas tarefas, incentivando-os, assim, a procurarem algum livro para ler. Dos dez alunos, apenas um mencionou que, além de fazer suas tarefas ou estudar, ia à biblioteca também para ler.

Percebemos, pelas respostas dos alunos, que ainda não havia uma intimidade na relação entre os alunos participantes da pesquisa e a leitura. Seus hábitos de leitura precisavam

ser melhorados. Por isso, acreditamos que projetos de leitura, como este do presente estudo, possam ajudar no sentido de incentivar os alunos em suas práticas de leitura.

#### ***4.3.3 A fase de produção***

O objetivo dessa fase foi escolher os participantes de pesquisa, constituída por dez alunos do 7º ano do ensino fundamental II, inscritos em turmas de nivelamento. Os estudantes da turma de quarta-feira foram convidados formalmente a participar da pesquisa, através de um Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE), direcionado a eles, e de um Termo de Consentimento Livre e esclarecido (TLCE), direcionado aos pais, por tratar-se de pesquisa que envolvia menores.

Vale ressaltar que o projeto de execução da pesquisa foi registrado no Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Federal do Ceará (UFC) por meio da Plataforma Brasil, órgão vinculado ao Ministério da Saúde sendo devidamente aprovado através do Parecer nº 3.512.126 e representa nível de risco mínimo aos participantes. Os documentos citados encontram-se na seção de anexos desta dissertação.

Depois de aceito o convite, os alunos foram orientados a participar com seriedade da pesquisa. A aula de nivelamento, como já foi dito, não faz parte da grade de aulas obrigatória dos alunos. Portanto, só ficava na escola às quartas-feiras no horário da aula de nivelamento quem estava inscrito no projeto e os alunos do 9º ano, que tinham testes simulados das avaliações externas.

#### ***4.3.4 A elaboração do material interventivo***

A objetivo dessa parte do estudo é discorrer acerca do material que foi utilizado para a intervenção nas aulas de nivelamento. Nesse sentido, é importante registrar que todas as atividades da proposta interventiva objetivaram abordar as categorias de análise propostas por Bronckart (1999) e a noção de **capacidades de linguagem**, de Bronckart, Dolz e Pasquier (1993 apud Gondim 2017), mais especificamente, as *capacidades de ação* e as *capacidades linguístico-discursivas*.

Tais capacidades têm relação com a arquitetura interna de um texto, ou seja, referem-se mais a operações que o produtor utiliza na produção de textos de acordo com as exigências e características de cada gênero. As operações envolvem: a) operações de textualização (que incluem as operações de *conexão* e as operações de *coesão nominal* e *coesão*

*verbal*), que permitem explicitar os diferentes níveis de organização de um texto. Para o nosso estudo, focamos principalmente na **coesão verbal**, porque verificamos, por meio de uma atividade diagnóstica, que o conteúdo mais problemático dos alunos estava relacionado a este item, como veremos mais adiante.

A seleção das fábulas para as aulas de leitura foi feita gradativamente mediante a necessidade dos alunos. A temática das fábulas foi de suma importância na hora da escolha das atividades. Procuramos temas que pudessem ampliar a criticidade dos alunos, como: o trabalho versus a diversão; a ganância; a beleza versus a utilidade; a esperteza versus a bondade etc.

A fase inicial da nossa proposta foi marcada por uma das fábulas mais famosas e adaptadas de todos os tempos: *A cigarra e a formiga*. Essa atividade serviu como um teste de sondagem em que pudemos diagnosticar os conteúdos mais problemáticos dos alunos. Vejamos o plano de aula 1 no quadro 5, proposto para essa etapa inicial.

#### Quadro 5 – Plano de aula 1

<p>EMTI ALDEMIR MARTINS          PROJETO DE LEITURA VAMOS CONFABULAR?          PLANO DE AULA 1          PROFESSORA: RENATA UCHOA BEZERRA</p>
<p>SÉRIE: 7º ANO TURNO: INTEGRAL CH: 1H/A</p>
<p><b>Tema:</b>          Atividade diagnóstica a partir da fábula <b>A cigarra e a formiga</b>, adaptada da obra de La Fontaine.</p>
<p><b>Objetivos:</b>          Diagnosticar as principais dificuldades dos alunos no que diz respeito à compreensão leitora;          Orientar os alunos para uma leitura atenta do texto;          Realizar atividade de compreensão leitora.</p>
<p><b>Procedimentos:</b>          Entregar a atividade para que os alunos a realizem sem a intervenção da professora.</p>
<p><b>Recursos didáticos:</b>          Xerox da atividade proposta.</p>

Essa leitura inicial possibilitou à professora pesquisadora verificar em quais entradas do texto se concentravam as dificuldades dos alunos. Essa etapa aconteceu sem qualquer intervenção da professora.

Como as atividades da proposta interventiva foram elaboradas gradativamente, a professora pesquisadora sentiu a necessidade de trabalhar com os alunos, as noções de texto e gênero textual. Os alunos precisariam ter essa base para realizar a sequência de atividades relacionadas ao gênero fábula. Por isso, as aulas subsequentes foram planejadas para atenderem o propósito dos alunos conhecerem e aprenderem sobre tais noções. Vejamos o plano de aula 2 a seguir:

## Quadro 6 – Plano de aula 2

<p>EMTI ALDEMIR MARTINS          PROJETO DE LEITURA VAMOS CONFABULAR?          PLANO DE AULA 2          PROFESSORA: RENATA UCHOA BEZERRA</p>
<p>Série: 7º ano turno: integral carga horária: 2h/a</p>
<p><b>Tema:</b>          Atividade mediada a partir das noções de texto e gênero textual.</p>
<p><b>Objetivos:</b>          Ativar o conhecimento prévio dos alunos através da pergunta: “você sabe o que é um texto?”;          Fazer os alunos aprenderem as definições de texto e gênero textual;          Levar o aluno ao conhecimento dos diferentes estilos de textos e gêneros textuais.</p>
<p><b>Procedimentos:</b>          Discutir oralmente sobre o que os alunos já sabem sobre texto e gênero textual;          Exibir a apresentação de <i>slides</i> em <i>power point</i> sobre texto e gênero textual;          Construir conceitos sobre texto e gênero textual;          Realizar atividade escrita baseada na apresentação assistida;          Corrigir coletivamente as questões.</p>
<p><b>Recursos didáticos:</b>          Projetor, <i>pendrive</i>;          Xerox da atividade proposta;          Quadro branco, pincel, apagador.</p>

Nessa aula, os alunos foram incentivados a mostrar o que eles sabiam sobre texto e gênero textual. Percebemos que mesmo eles tendo contato com diferentes textos desde antes de entrar na escola, definir texto não é tarefa fácil. Foi interessante como os alunos tentavam definir texto mas não encontravam as palavras certas para tal. A definição que lhes foi apresentada no *slide* foi: “Chamamos de texto toda unidade de produção de linguagem situada, acabada e autossuficiente (do ponto de vista da ação ou da comunicação). Na medida que todo texto se inscreve, necessariamente, em um conjunto de textos ou em um gênero”. Segundo os principais estudiosos da língua, não há como nos comunicarmos, a não ser através dos gêneros de textos orais ou escritos.

Ao apresentarmos a definição de texto para os alunos, não informamos o nome de nenhum autor ou quadro teórico, pois, tivemos o intuito de sermos didáticos. Essa técnica chama-se didatismo. Utilizamos-a também para apresentar a definição de gênero textual: “Diferentes textos assemelham-se, porque se configuram segundo características dos gêneros textuais que estão disponíveis nas interações sociais. Todos os textos produzidos, orais ou escritos, verbais, não verbais ou mistos, apresentam um conjunto de características relativamente estáveis. Essas características configuram os gêneros textuais ou discursivos, que podem ser caracterizados por três aspectos: o *tema*, o *estilo* e o *modo composicional* (estrutura)”.

Os gêneros textuais presentes na apresentação de *slides* foram de conhecimento dos alunos. Tais textos circulavam tanto no contexto escolar como no extraescolar: placa de trânsito, anúncio publicitário, bilhete, carta, e-mail, manual de instruções, poema, conversa de *WhatsApp*, piada, tirinha e fábula. A atividade escrita sobre a apresentação pôde ser consultada pelas anotações feitas durante a apresentação.

Propositalmente, terminamos a apresentação sobre texto e gênero textual com uma fábula pois, este gênero serviria de suporte para todas as atividades de compreensão leitora da pesquisa. A aula seguinte teve como objetivo apresentar o gênero *fábula*. Vejamos o plano de aula 3:

#### Quadro 7 – Plano de aula 3

<p>EMTI ALDEMIR MARTINS          PROJETO DE LEITURA VAMOS CONFABULAR?          PLANO DE AULA 3          PROFESSORA: RENATA UCHOA BEZERRA</p>
<p>Série: 7º ano turno: integral carga horária: 2h/a</p>
<p><b>Tema:</b>          Atividade mediada a partir das noções do gênero fábula</p>
<p><b>Objetivos:</b>          Acionar conhecimentos prévios nos alunos acerca do gênero fábula;          Fazer com que os alunos percebam que as fábulas pertencem predominantemente à sequência narrativa;          Conduzir os alunos na observação dos elementos e a arquitetura textual de um texto narrativo;          Levar os alunos ao conhecimento das características das fábulas, a história do gênero, os principais escritores de fábulas e a representatividade humana através dos animais nas fábulas;          Discutir oralmente sobre algumas fábulas famosas;</p>
<p><b>Procedimentos:</b>          Exibir apresentação em <i>power point</i> sobre o gênero fábula;          Explorar oralmente o conhecimento prévio dos alunos sobre o gênero;          Promover o debate das impressões dos alunos durante a apresentação dos slides;          Construir conceitos relacionados ao gênero;          Realizar atividade escrita sobre a apresentação assistida.</p>
<p><b>Recursos didáticos:</b>          Projetor, <i>pendrive</i>, quadro branco, pincel, apagador;          Xerox da atividade proposta</p>

Durante a elaboração dessas aulas sobre texto, gênero textual e mais especificamente, o gênero textual fábula, a atividade de leitura inicial, que serviu como um teste de sondagem, estava sendo corrigida pela professora pesquisadora. Estávamos analisando as entradas de maiores dificuldades dos alunos participantes da pesquisa. A correção coletiva dessa atividade inicial aconteceu no sétimo encontro do projeto. A partir de então, as outras atividades foram elaboradas com a intenção de focar mais na categoria que os alunos sentiram mais dificuldade: a coesão verbal. A seguir, o plano de aula 4.

## Quadro 8 – Plano de aula 4

<p>EMTI ALDEMIR MARTINS          PROJETO DE LEITURA VAMOS CONFABULAR?          PLANO DE AULA 4          PROFESSORA: RENATA UCHOA BEZERRA</p>
<p>Série: 7º ano turno: integral carga horária: 2h/a</p>
<p><b>Tema:</b>          Atividade mediada a partir da fábula <i>a Águia e a Coruja</i>.</p>
<p><b>Objetivos:</b>          Acionar o conhecimento prévio dos alunos acerca da fábula “A Águia e a Coruja” e da representatividades desses animais;          Conduzir os alunos no reconhecimento das ações que organizam a arquitetura de um texto narrativo;          Mediar os alunos no desenvolvimento de habilidades de leitura analítica e criteriosa;          Mediar os alunos na exploração de suas capacidades de linguagem;          Fazer com que os alunos confrontem hipóteses antes e depois da leitura para construir conhecimento e saber se posicionar sobre eles.</p>
<p><b>Procedimentos:</b>          Oralmente, explorar o conhecimento prévio dos alunos sobre os animais que são personagens na fábula;          Promover a leitura compartilhada em voz alta e esclarecer que os alunos precisam ler individual e criteriosamente o texto para a resolução da atividade proposta;          Disponibilizar o tempo para os alunos realizarem a atividade proposta com a intervenção do professor e dos colegas;          Comentar coletivamente as questões, esclarecendo as possíveis dúvidas dos alunos;          Debater o conteúdo temático do texto de forma crítica.</p>
<p><b>Recursos didáticos:</b>          Quadro, pincel, apagador;          Xerox da atividade proposta.</p>

A partir da atividade com a fábula *A Águia e a Coruja*, iniciamos as atividades mediadas de compreensão leitora com o gênero *fábula* propriamente ditas. Tais atividades visaram desenvolver as capacidades de linguagem dos alunos, mobilizadas pelos mecanismos de textualização, principalmente, no que diz respeito à coesão verbal. Houve uma pergunta de pré-leitura como estratégia de acionamento de ideias acerca do que os animais do título da fábula representavam. Em seguida, uma leitura dramatizada foi feita pelos alunos. Um aluno lia as falas do narrador, outro aluno lia as falas da coruja e um terceiro, lia as falas da águia. A mesma leitura foi repetida com outros alunos. Em seguida, os alunos respondiam às questões propostas na atividade e tiravam as dúvidas com a professora. Durante a correção da atividade, sempre havia espaço para que os alunos expressassem suas impressões acerca da história lida e tirar suas conclusões a partir da moral da fábula.

A fábula que serviu de norte para a atividade seguinte foi “A galinha dos ovos de ouro”. A pesquisadora planejou esta atividade com apenas cinco questões com o propósito de que ela fosse uma atividade para ser corrigida no mesmo encontro, ou seja, em 1h/a. As demais atividades continham dez questões e eram trabalhadas em pelo menos dois encontros. Vejamos o plano de aula 5:

## Quadro 9 – Plano de aula 5

<p>EMTI ALDEMIR MARTINS          PROJETO DE LEITURA VAMOS CONFABULAR?          PLANO DE AULA 5          PROFESSORA: RENATA UCHOA BEZERRA</p>
<p>Série: 7º ano turno: integral carga horária: 1h/a</p>
<p><b>Tema:</b>          Atividade mediada a partir da fábula “A galinha dos ovos de ouro”.</p>
<p><b>Objetivos:</b>          Acionar o conhecimento prévio dos alunos acerca da fábula “A galinha dos ovos de ouro”;          Levar os alunos ao reconhecimento das ações que organizam a arquitetura de um texto narrativo;          Conduzir os alunos a uma leitura analítica e criteriosa;          Mediar os alunos na exploração de suas capacidades de linguagem;          Fazer com que os alunos confrontem hipóteses antes e depois da leitura para construir conhecimentos e saber se posicionar sobre eles;          Fazer com que os alunos produzam um resumo como estratégia de compreensão leitora.</p>
<p><b>Procedimentos:</b>          Oralmente, explorar o conhecimento prévio dos alunos sobre a temática da fábula;          Promover a leitura compartilhada em voz alta e dramatizada;          Disponibilizar o tempo para os alunos realizarem a atividade proposta com a intervenção do professor;          Comentar coletivamente as questões, esclarecendo as possíveis dúvidas dos alunos;          Debater o conteúdo temático do texto de forma crítica;          Escrever um resumo da história como atividade de casa.</p>
<p><b>Recursos didáticos:</b>          Quadro, pincel, apagador;          Xerox da atividade proposta.</p>

Como a atividade com a fábula “A galinha dos ovos de ouro” demandou menos tempo para ser realizada pois continha apenas cinco questões, foi solicitado aos alunos que fizessem um resumo da história. A intenção era saber se os alunos saberiam captar as ideias principais do texto lido. A atividade que solicitou aos alunos um resumo da fábula lida foi para casa. Salientamos que o resumo não será analisado por ser considerado outro gênero textual. Correríamos o risco de fazer uma análise superficial.

Para a atividade seguinte, três fábulas foram escolhidas: “O galo que logrou a raposa”, “O lobo e o cabritinho” e “O alce e os lobos”. O objetivo de escolher três fábulas foi oferecer questões para que os alunos pudessem comparar os textos e trabalhar em equipes. Essa atividade foi realizada em três encontros. No primeiro encontro, os alunos realizaram a atividade em equipes. Cada equipe tinha que colocar em ordem a fábula recebida. Foram duas equipes de três alunos e uma equipe de dois. Nesse dia, dois alunos haviam faltado. Havia oito alunos presentes.

No segundo encontro, os alunos receberam as três fábulas e realizaram a atividade de compreensão leitora. Havia questões sobre o conteúdo temático de cada fábula, de comparação entre as histórias e as personagens e muitas sobre a coesão verbal através das vozes

das personagens. Essa atividade foi a de maior complexidade, visto que era a última antes da atividade final, que seria uma avaliação realizada sem a intervenção da professora. Vejamos o plano de aula desta atividade.

#### Quadro 10 – Plano de aula 6

<p>EMTI ALDEMIR MARTINS          PROJETO DE LEITURA VAMOS CONFABULAR?          PLANO DE AULA 6          PROFESSORA: RENATA UCHOA BEZERRA</p>
<p>Série: 7º ano turno: integral carga horária: 3h/a</p>
<p><b>Tema:</b>          Atividade mediada a partir das fábulas “O galo que logrou a raposa”, “O lobo e o cabritinho” e “O alce e os lobos”.</p>
<p><b>Objetivos:</b>          Conduzir os alunos a aprender a ordenar textos de forma coerente e coesa;          Levar os alunos a refletirem sobre os elementos responsáveis pela coesão dos parágrafos e construção do sentido do texto;          Levar os alunos ao reconhecimento das ações que organizam a arquitetura de um texto narrativo;          Conduzir os alunos a uma leitura analítica e criteriosa;          Mediar os alunos na exploração de suas capacidades de linguagem;</p>
<p><b>Procedimentos:</b>          Organizar os alunos em duplas ou trios e entregar um envelope com texto embaralhado para cada grupo;          Orientar os alunos sobre a importância de observar atentamente cada parágrafo antes de montar o texto;          Durante a realização da tarefa, observar as hipóteses levantadas pelos alunos para no momento da correção retomar dúvidas quanto à coesão e sentido do texto          Realizar a correção oralmente e anotar na lousa as hipóteses e dúvidas da turma;          Disponibilizar os textos completos para a atividade de compreensão leitora;          Comparar as histórias e as ações das personagens das três fábulas.</p>
<p><b>Recursos didáticos:</b>          Folha 40kg, xerox dos textos embaralhados, envelope, tesoura;          Quadro, pincel, apagador;          Xerox da atividade proposta.</p>

Os alunos se mostraram bastante motivados ao fazerem a atividade de ordenar os textos. A apresentação das equipes foi filmada pela professora. No segundo encontro dessa etapa, os alunos receberam a atividade de compreensão das três fábulas e realizaram-na através de uma leitura criteriosa. No terceiro encontro, a atividade foi corrigida e os alunos puderam esclarecer suas dúvidas com a professora.

A última fábula da sequência de atividades foi trabalhada de maneira avaliativa. A história escolhida foi “o sapo e o boi” que trouxe a temática da inveja. Nesta atividade, os alunos não contaram com a mediação da professora. Vejamos o plano de aula da última atividade:

## Quadro 11 – Plano de aula 7

EMTI ALDEMIR MARTINS  
PROJETO DE LEITURA *VAMOS CONFABULAR?*  
PLANO DE AULA 7  
PROFESSORA: RENATA UCHOA BEZERRA

Série: 7º ano turno: integral carga horária: 1h/a

**Tema:**

Atividade avaliativa a partir da fábula “o sapo e o boi”.

**Objetivos:**

Avaliar os alunos no que diz respeito à compreensão leitora mediante a exploração de suas capacidades de linguagem.

**Procedimentos:**

Disponibilizar tempo para que os alunos realizem a atividade proposta sem a mediação da professora;

Recolher as atividades ao final do encontro;

Comentar a atividade no encontro final do projeto.

**Recursos didáticos:**

Xerox da atividade proposta.

Nossa última etapa teve como objetivo avaliar o progresso da aprendizagem dos alunos no que diz respeito à compreensão leitora de textos narrativos. Esse foi o penúltimo encontro do projeto.

Depois da atividade avaliativa, tivemos um encontro de encerramento do projeto, onde uma autoavaliação, uma avaliação da professora e das aulas do projeto foram realizadas. No instrumental que os alunos receberam, eles responderam às seguintes perguntas:

## Quadro 12 – Instrumental de avaliação e autoavaliação

<p><b>AVALIAÇÃO DAS AULAS DE NIVELAMENTO</b></p> <p>O que você achou das aulas de nivelamento. Aborde os pontos positivos e negativos. Diga o que você gostou e não gostou.</p> <p>Você acha que as aulas de leitura com o gênero fábula contribuíram para melhorar o seu rendimento em língua portuguesa? Justifique.</p> <p>Qual a importância da leitura para você? Por que você acha que o gênero fábula foi escolhido para as aulas de nivelamento?</p> <p><b>AUTOAVALIAÇÃO</b></p> <p>Escreva <b>sim</b>, <b>não</b> ou <b>parcialmente</b>.</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Eu fui dedicado?</li> <li>2. Eu fui assíduo?</li> <li>3. Eu participei das aulas?</li> <li>4. Eu me interessei pelas leituras propostas?</li> <li>5. Eu realizei as atividades solicitadas?</li> </ol> <p><b>AVALIAÇÃO DA PROFESSORA</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. A professora mostrou interesse pela aprendizagem dos alunos?</li> <li>2. A professora realizou atividades dinâmicas nas aulas?</li> <li>3. A professora mostrou segurança no conteúdo?</li> </ol>
---

Para efeito de análise, as respostas do questionário de avaliação dos alunos somente serão discutidas na análise de dados do presente estudo.

No próximo item, discutiremos a aplicação do material interventivo.

### 4.3.5 A aplicação do material interventivo

A seleção dos textos do gênero *fábula* contemplou a necessidade dos alunos, diagnosticada na fase inicial dessa intervenção. Foram **15 encontros de 1h/a cada**, divididos em uma **apresentação inicial (1 encontro)**, onde os alunos responderam a um **questionário** sobre seus hábitos de leitura e expectativas com relação às atividades das aulas de nivelamento. Em seguida, houve uma **primeira leitura (1 encontro)**, que foi um **teste de sondagem** sem a intervenção da professora. Esta primeira leitura teve como objetivo diagnosticar as maiores dificuldades da turma. Depois disso, foi elaborada gradativamente uma **sequência de atividades pedagógicas (11 encontros)**. Por fim, houve uma **atividade final (1 encontro)** ou avaliação final, para checarmos o progresso ou não dos alunos envolvidos; e também um **questionário final (1 encontro)**, com uma autoavaliação, avaliação da professora e das aulas.

As questões das atividades apresentaram todas as entradas possíveis no texto, conforme indicou Leurquin (2015).

A seguir, uma tabela com os textos utilizados nas etapas da sequência de atividades pedagógicas.

Tabela 5 – Textos utilizados nas etapas da sequência pedagógica

<b>ATIVIDADES</b>	<b>FÁBULAS</b>
Leitura inicial (sem mediação)	A cigarra e a formiga
Atividade mediada	A águia e a coruja
Atividade mediada	A galinha dos ovos de ouro
Atividade mediada – As três fábulas	O galo que logrou a raposa O lobo e o cabritinho O alce e os lobos
Leitura final (sem mediação)	O sapo e o boi

Fonte: a autora

O próximo capítulo tem como objetivo analisar a aprendizagem dos alunos participantes, através da realização das atividades elaboradas no processo de intervenção da pesquisa. Os recursos utilizados para a geração de dados foram: observação direta, registros fotográficos e de vídeos, planos de aula e caderno de atividades. Tais recursos permitiram à professora pesquisadora analisar e avaliar sua prática, o processo de aprendizagem dos alunos e as interações necessárias entre professor-aluno; aluno-aluno e aluno-texto.

O capítulo de coleta e análise de dados abordará questões relevantes acerca da participação dos alunos na sequência de atividades pedagógicas planejadas para a intervenção em sala de aula e discutirá as aprendizagens dos participantes da pesquisa no que tange à compreensão leitora de fábulas.

Passemos, então, ao capítulo de Análise dos Dados.

## 5 ANÁLISE DOS DADOS E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Este capítulo tem como objetivo apresentar a participação dos alunos na sequência de atividades pedagógicas realizadas para o projeto de intervenção dessa pesquisa, bem como analisar e discutir os resultados dos alunos obtidos através dessas atividades, analisando suas respostas e comparando os dados obtidos da sua leitura inicial com os dados obtidos da sua leitura final, perpassando pelas análises das leituras mediadas.

### 5.1 A participação dos alunos na sequência de atividades pedagógicas

A participação dos alunos foi bastante expressiva no que diz respeito à assiduidade e pontualidade. Vale ressaltar que a aula de nivelamento era uma aula extra, ou seja, fora da grade obrigatória dos alunos. Contudo, a presença do aluno, inscrito no nivelamento, era exigida pela escola. Ficava fácil para o aluno “fugir” dessa aula, visto que, todos os demais alunos que não estavam na lista para a turma de nivelamento, saíam da escola às 16 horas na quarta-feira. Os alunos inscritos nas aulas de nivelamento deveriam ficar 1h/a a mais.

Como sabemos, foram dez alunos participantes da pesquisa. Observemos a seguir a tabela com a frequência desses alunos, onde *p* se refere à presença e *f*, à falta:

Tabela 6 – Frequência dos alunos participantes da pesquisa

ALUNOS	Março 13 20 27	Abril 3 10 17 24	Maiο 8 22 29	Junho 5 12 18 19 26	Presenças	Faltas
A1	fpp	pppp	pfp	ppppp	13	2
A2	fpp	ppfp	ppf	ppppp	12	3
A3	ppp	pppp	ppp	ppppp	15	0
A4	ppp	ppfp	ppp	ppppp	14	1
A5	ppp	pppp	ppp	ppppp	15	0
A6	fpp	ppfp	ppp	ppppf	13	2
A7	ppp	fppp	ppf	ppppp	13	2
A8	fpp	pffp	ppp	ppppp	12	3
A9	ppp	pppp	ppp	ppppp	15	0
A10	ppp	pppf	pfp	ppppp	13	2

Fonte: a autora

Como podemos observar na tabela 8, três alunos (A3, A5 e A9) estiveram presentes em todos os 15 encontros do projeto. Um aluno (A4) teve uma ausência durante a aplicação das atividades. Três alunos (A6, A7 e A10) tiveram duas ausências e três alunos (A1, A2 e A8) tiveram três ausências durante todo o processo. Inicialmente, pensamos em analisar somente os

dados daqueles alunos que não tinham faltas. Porém, percebemos que tal procedimento seria inviável porque, por mais que os alunos soubessem da importância da pesquisa e tivessem aderido ao projeto, houve momentos que eles não puderam estar presentes. Decidimos, então, analisar os dados dos dez alunos e também analisar o impacto das faltas destes no desenvolvimento das suas capacidades de linguagem.

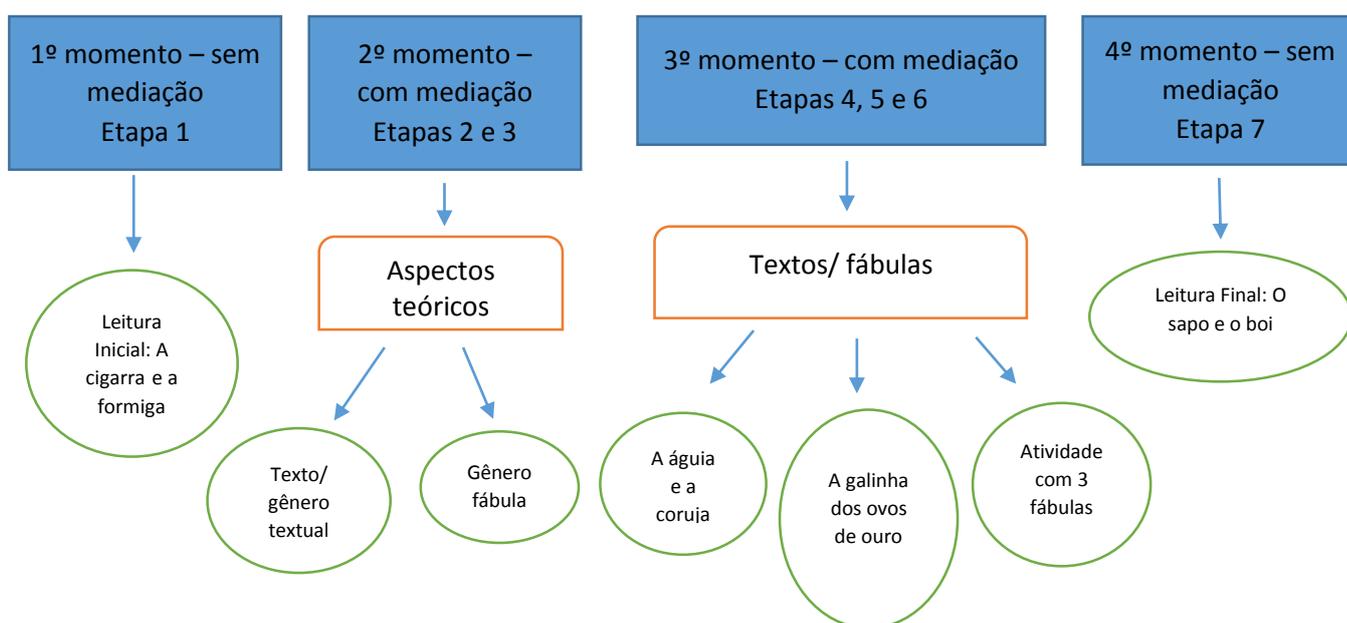
## 5.2 Análise da apropriação das capacidades de linguagem através da aplicação de uma sequência de atividades pedagógicas

Nessa fase da pesquisa, analisamos as atividades planejadas. Nosso foco são as *capacidades de linguagem* dos alunos, principalmente, as *capacidades linguístico-discursivas*, mobilizadas pelos *mecanismos de textualização* que fazem parte da arquitetura interna do texto, já explicitados na fundamentação teórica da presente pesquisa.

Dentre os *mecanismos de textualização*, destacamos a *coesão verbal* e a sua função na compreensão leitora de fábulas. Ressaltamos também que nossas questões e reflexões foram ancoradas no quadro teórico do ISD.

Apresentamos a seguir um esquema com os passos utilizados em todas as etapas da sequência pedagógica.

Figura 1 – Esquema: Etapas da sequência pedagógica



A partir desse momento, nosso interesse foi analisar o desenvolvimento das capacidades de linguagem dos alunos durante as atividades de compreensão leitora de fábulas. Para tanto, todas as atividades foram planejadas à luz do modelo das categorias de análise textual do ISD, que contemplam os textos como um folhado, constituído por três camadas: a infraestrutura geral do texto, os mecanismos de textualização e os mecanismos enunciativos.

Para cada atividade com textos do gênero fábula, foram elaboradas questões que contemplassem as categorias de análise textual do ISD, a saber: a textualização ou contexto de produção, a contextualização e o discurso. Sabemos que cada capacidade de linguagem é mobilizada por tais categorias. A capacidade de ação é mobilizada pelas questões do contexto de produção; a capacidade linguístico-discursiva é mobilizada pelas questões de contextualização; e a capacidade discursiva é mobilizada pelas questões referentes ao discurso.

A análise dos resultados se deu de maneira gradativa, visto que, uma etapa sempre serviu de pré-requisito para a etapa seguinte. O roteiro das análises de cada etapa segue o seguinte roteiro: apresentamos o texto escolhido, em seguida a atividade proposta, descrevemos as respostas dos alunos, mostramos uma tabela com o resultado da atividade e por último analisamos as respostas dos alunos e o desenvolvimento de suas capacidades de linguagem. Continuemos, então, com a descrição e análise dos resultados.

### ***5.2.1 Análise da etapa 1***

A primeira etapa desta pesquisa teve como objetivo diagnosticar os conteúdos mais problemáticos dos alunos através de questões de compreensão leitora que contemplasse as várias camadas do texto. Nessa etapa, os alunos não contaram com a mediação da professora. Cada aluno fez a leitura silenciosa do texto e respondeu às questões que se seguiam. Para isso, trabalhamos com uma das fábulas mais conhecidas e adaptadas por vários escritores: A cigarra e a formiga. Abaixo segue o texto utilizado nessa fase da pesquisa:

Quadro 13 – Texto 1: A cigarra e a formiga

**TEXTO 1**

**A cigarra e a formiga**

Era uma vez uma cigarra que vivia saltitando e cantando pelo bosque, sem se preocupar com o futuro. Esbarrando numa formiguinha, que carregava uma folha pesada, perguntou:

- Ei, formiguinha, para que todo esse trabalho? O verão é para gente aproveitar! O verão é para gente se divertir!

- Não, não, não! Nós, formigas, não temos tempo para diversão. É preciso trabalhar agora para guardar comida para o inverno.

Durante o verão, a cigarra continuou se divertindo e passeando por todo o bosque. Quando tinha fome, era só pegar uma folha e comer. Um belo dia, passou de novo perto da formiguinha carregando outra pesada folha.

A cigarra então aconselhou:

- Deixa esse trabalho para as outras! Vamos nos divertir. Vamos, formiguinha, vamos cantar! Vamos dançar!

A formiguinha gostou da sugestão. Ela resolveu ver a vida que a cigarra levava e ficou encantada. Resolveu viver também como sua amiga. Mas, no dia seguinte, apareceu a rainha do formigueiro e, ao vê-la se divertindo, olhou feio para ela e ordenou que voltasse ao trabalho. Tinha terminado a vidinha boa.

A rainha das formigas falou então para a cigarra:

- Se não mudar de vida, no inverno você há de se arrepender, cigarra! Vai passar fome e frio.

A cigarra nem ligou, fez uma reverência para rainha e comentou:

- Hum!! O inverno ainda está longe, querida!

Para a cigarra, o que importava era aproveitar a vida, e aproveitar o hoje, sem pensar no amanhã. Para que construir um abrigo? Para que armazenar alimento? Pura perda de tempo.

Certo dia o inverno chegou, e a cigarra começou a tiritar de frio. Sentia seu corpo gelado e não tinha o que comer. Desesperada, foi bater na casa da formiga. Abrindo a porta, a formiga viu na sua frente a cigarra quase morta de frio.

Puxou-a para dentro, agasalhou-a e deu-lhe uma sopa bem quente e deliciosa.

Naquela hora, apareceu a rainha das formigas que disse à cigarra:

- No mundo das formigas, todos trabalham e se você quiser ficar conosco, cumpra o seu dever: toque e cante para nós. Para a cigarra e para as formigas, aquele foi o inverno mais feliz das suas vidas.

Adaptado da obra de La Fontaine.

<http://www.qdivertido.com.br/verconto.php?codigo=9>

Acesso em 02/09/2018.

Para efeito de compreensão da análise dos resultados, apresentaremos um quadro com os procedimentos realizados nessa atividade inicial.

Quadro 14 – Etapa 1: atividade A cigarra e a formiga

PROJETO DE LEITURA *VAMOS CONFABULAR?*  
 ETAPA 1 – ATIVIDADE INICIAL  
 Fábula: A cigarra e a formiga

**Primeira etapa da leitura:** leitura silenciosa da fábula.  
 Leia o texto que segue e responda às questões solicitadas.

**Segunda etapa da leitura:** questões com entradas pelos níveis textuais com base no ISD (BRONCKART, 1999)

**Contextualização**

1. Qual é esse gênero textual e quais elementos o caracterizam? Quem escreve o texto?
2. De que trata o texto?
3. Quais os papéis desempenhados pelas personagens dentro da narrativa?  
 Cigarra –  
 Formiguinha-  
 Rainha do Formigueiro -
4. Onde acontece a história?
5. Quando acontece a história?
6. O narrador é personagem da história? Retire do texto um trecho para justificar sua resposta.
7. Como você divide a história?
8. Qual é a moral da história?

**Textualização**

9. Como a história evolui, progride? Quais são os elementos que permitem a progressão da história?
10. Circule os verbos, informe os tempos verbais e explique a função de cada tempo verbal na história.
11. Para não repetir os nomes dos personagens, como o autor da história faz?
12. Quando observamos a fala dos personagens? Como?

**Discurso**

13. No trecho: “**Para cigarra, o que importava era aproveitar a vida, e aproveitar o hoje, sem pensar no amanhã**”. Quais são os pontos de vistas defendidos pelo narrador sobre a vida da Cigarra? Que avaliações podem ser destacadas a partir dos comentários do narrador?
14. No trecho “**Mas, no dia seguinte, apareceu a rainha do formigueiro e, ao vê-la se divertindo, olhou feio para ela e ordenou que voltasse ao trabalho. Tinha terminado a vidinha boa**”. O que a expressão em destaque sugere? O que você achou da atitude da Rainha do formigueiro?

**Terceira etapa da leitura:** Socialização das compreensões e apreensão de novos conhecimentos.  
 Correção coletiva da atividade.

Nessa etapa, os alunos foram encorajados a lerem o texto com atenção e responder às questões da atividade proposta sem a mediação da professora ou qualquer outro colega, pois, essa fase tinha caráter diagnóstico. Os alunos sabiam que estavam participando de um projeto de leitura, mas nada lhes foi dito sobre o gênero textual que iria nortear as leituras porque tínhamos a intenção de diagnosticar também seu conhecimento acerca do gênero *fábula*. Analisemos agora as respostas obtidas:

As questões da atividade diagnóstica, como as demais atividades da sequência, foram divididas em três partes: contextualização, textualização e discurso. A contextualização tem a ver com o contexto de produção do texto e com o gênero textual do qual ele faz parte. Foram oito questões, a questão 1 constava de duas perguntas. Portanto, no total foram nove

perguntas acerca do contexto de produção do texto. Passemos à descrição das respostas dos alunos.

A primeira foi: “1. Qual é esse gênero textual e quais elementos o caracterizam? Quem escreve o texto?”. Dois alunos (A1 e A10) não responderam à pergunta (20%). Quatro alunos (A2, A4, A6 e A9) responderam que o texto lido era uma fábula e afirmaram que a característica deste gênero era que os animais falavam. Seis alunos (A2, A3, A4, A5, A8 e A9) souberam responder que a fábula era uma adaptação da obra de La Fontaine. Apenas um aluno (A2) respondeu à pergunta de forma completa.

Houve ainda extrapolações na compreensão leitora da primeira questão por parte de alguns alunos. A7 ofereceu uma resposta sem coerência: “Quem não trabalha, não come como a cigarra, a formiga e a cigarra”. Entendemos que o aluno fugiu ao tema da pergunta e fez uma espécie de resumo da fábula, informando as suas personagens. A8, apesar de ter acertado a resposta no que tange ao autor do texto, escreveu: “ele é muito legal, La Fontaine”. Percebemos que o aluno respondeu sua opinião acerca do texto lido. Contudo, a questão não solicitava isso. A5 também respondeu corretamente sobre o autor do texto, mas em sua resposta havia os elementos fogo, terra e gelo. Inferimos que A5 confundiu os elementos da natureza (terra, fogo, ar e água) com os elementos da fábula que a questão solicitava.

A segunda questão era sobre o conteúdo temático do texto: “2. De que trata o texto?”. Todos os alunos responderam à questão. A resposta de dois alunos (A6 e A10) foi a mesma: “Da formiga e da cigarra”. Os demais acrescentaram as características das personagens principais. A3, por exemplo, respondeu que o texto se tratava “de uma formiga que trabalhava muito e uma cigarra que não queria saber de trabalhar, só na vida boa”. A7 fugiu um pouco ao tema do texto e respondeu: “Para comer tem que trabalhar”. Percebemos que o aluno escreveu uma possível moral para a fábula. A9, ao responder à pergunta, fez um pequeno resumo da história lida. Nenhum dos alunos respondeu que o texto se tratava da relação diversão versus trabalho, representada pelos personagens principais. Por essa razão, todas as respostas foram consideradas inconsistentes.

A questão seguinte era sobre as personagens da fábula: “3. Quais os papéis desempenhados pelas personagens dentro da narrativa?”. As três personagens já vinham nomeadas na questão para que os alunos pudessem escrever sobre suas características e importância para a narrativa. Apenas A2 não soube responder à pergunta e apenas circulou o nome da personagem cigarra. Acreditamos que a aluna não leu com atenção o enunciado da questão ou simplesmente não entendeu o que lhe era solicitado. A maioria dos alunos respondeu à questão utilizando as ações referentes às personagens ou respondeu referente à função de cada

personagem. A1 respondeu que a cigarra cantava, dançava e se divertia; a formiguinha trabalhava para sentir fome e a rainha dos formigueiros via se as formigas estavam trabalhando. A5 respondeu que a cigarra era uma camponesa cantora, a formiguinha era uma trabalhadora do formigueiro e a rainha do formigueiro era quem comandava as formigas.

A questão de número quatro era “4. Onde acontece a história?”. Quatro alunos responderam que a história acontecia na *floresta*. Seis alunos responderam que a história acontecia no *bosque*. A resposta mais adequada seria *bosque*, visto que a palavra estava explícita no texto e foi mencionada duas vezes. Porém, não consideramos a resposta ‘*floresta*’ totalmente inadequada, visto que as duas palavras pertencem ao mesmo campo semântico.

A questão seguinte foi: “5. Quando acontece a história?”. Dois alunos (A3 e A10) não responderam à questão. A1 e A2 responderam que a história havia acontecido no verão. A4 respondeu ‘um dia’. A5 respondeu ‘de manhã’. A7 respondeu ‘no presente’. A8 respondeu ‘no inverno’. A6 fez um pequeno resumo ao responder à pergunta e A9 respondeu que a história havia acontecido ‘no verão virando *pro* inverno’. Julgamos que a resposta mais completa foi a resposta de A9 porque realmente a história começa durante o verão e termina na estação do inverno.

A questão seis foi sobre o narrador da história: “6. O narrador é personagem da história? Retire do texto um trecho para justificar sua resposta”. Seis alunos (A1, A2, A3, A5, A6 e A9) responderam que o narrador não era personagem da história. Dos seis, apenas dois alunos (A2 e A9) deram justificativa à resposta, utilizando um trecho do texto. Ambos os trechos da justificativa eram próprios da voz do narrador, coerentes com a resposta solicitada. Para efeito de análise, consideraremos como acertos apenas as respostas completas, ou seja, aquelas que os alunos tenham respondido *não* e tenham colocado como exemplo uma fala do narrador.

A4 e A8 responderam sim à pergunta solicitada com um trecho do narrador. Percebemos que os dois alunos não souberam reconhecer era de terceira pessoa e não era personagem da história. A7 respondeu à pergunta com um trecho do texto que se referia à voz do narrador mas não respondeu se o narrador era ou não personagem da história. A10 fugiu totalmente ao tema da pergunta e respondeu: ‘a cigarra e a formiga’

A questão sete foi: “7. Como você divide a história?”. A2, A4, A5 e A6 responderam que a história se dividia em três partes: *começo*, *meio* e *fim*. A4 e A5 ainda mencionaram alguns fatos ocorridos em cada parte, como por exemplo, “a cigarra cantando e a formiga preocupada”. A9 colocou algo parecido, mas apenas mencionou as palavras *começo* e *final*. A10 respondeu com as palavras *começo* e *final*. A1 e A3 responderam que o texto se

dividia em parágrafos. A1 mencionou também a quantidade de parágrafos (nove). A7 respondeu que a história se dividia em passado, presente e futuro.

Percebemos que nenhuma resposta à questão sete foi dada de forma completa. Contudo, aquelas respostas que mencionaram *começo*, *meio* e *fim* serão consideradas acertos para efeito de análise.

A questão oito foi: “8. Qual é a moral da história?”. A4 e A8 responderam à questão, utilizando a última frase do texto: “aquele foi o melhor inverno das suas vidas”. Acreditamos que os alunos sabiam que em fábulas, a moral geralmente vem na sua parte final. Os demais alunos responderam à questão, utilizando frases originadas de provérbios ou pontos de vista com um tom moral. As respostas, de modo geral, diziam que deveríamos nos esforçar no presente para receber tudo em troca no futuro; não deveríamos pensar só no futuro; quem mais trabalha mais cedo madruga; que é para trabalhar na hora de trabalhar e para se divertir na hora de se divertir; que nunca devemos deixar o que deve ser feito hoje para o amanhã.

A1 respondeu que não deveríamos deixar para trás o que podemos fazer hoje. Percebemos que o aluno não escolheu adequadamente o vocabulário para responder à pergunta. A3 colocou como moral da história a seguinte frase: “aproveitar hoje sem pensar no amanhã”. Acreditamos que a aluna levou em consideração a atitude da cigarra para formular a moral da história. A10 foi o único a não responder à questão. Contudo, ressaltamos que nove alunos sabiam o que significava moral da história. E dos nove, sete souberam responder coerentemente sobre a lição transmitida pela fábula.

Foram oito questões sobre a contextualização do texto. As questões 9, 10, 11 e 12 fizeram parte da sessão de textualização em que abordamos os *mecanismos de textualização*, que são a *conexão*, a *coesão nominal* e a *coesão verbal* no texto. Como estudado na fundamentação teórica do presente estudo, os mecanismos de **conexão** contribuem para marcar as articulações da progressão temática. São realizados por *organizadores textuais*, que podem ser aplicados ao plano geral do texto, às transições entre tipos de discurso e entre fases de uma sequência, ou ainda às articulações mais locais entre frases sintáticas. As unidades ou grupos de unidades que podem ser considerados *organizadores textuais* são: conjunções, advérbios ou locuções adverbiais, grupos preposicionais, grupos nominais e segmentos de frases.

A questão 9, que trabalhou o mecanismo da conexão, foi: “Como a história evolui, progride? Quais são os elementos que permitem a progressão da história?”. Quatro alunos não responderam à questão. A5 e A10 deram respostas que fugiram totalmente ao tema da pergunta. A3 respondeu: “acrescentando pontuações e etc.”. Percebemos que o aluno pensou que progressão estivesse relacionado à pontuação.

A7 respondeu: “o presente e o futuro”, já transmitindo a ideia de que sabia que progressão estava relacionada à questão do tempo na narrativa. A1 escreveu um trecho do texto para responder à pergunta: “*A cigarra nem ligou, fez uma reverência para rainha e comentou: - Hum!! O inverno ainda está longe, querida!*”. Embora não tenha respondido adequadamente à pergunta, o aluno fez menção ao inverno que estava longe. A4 respondeu que o texto evolui “*Quando o inverno está chegando e a cigarra não tem nada e pede para que os outros não a abandonem*”. Notamos que o aluno mencionou apenas um item que permitia a progressão da história. Para efeito de análise, consideraremos que não houve acertos nas respostas dessa questão.

Os alunos não perceberam os organizadores textuais que marcavam a progressão temática do texto. Como já mencionado na fundamentação teórica do presente estudo, na narração, os organizadores com valor temporal aparecem de modo privilegiado.

A questão 10 trabalhou o mecanismo da coesão verbal, que contribui para a explicitação das relações de continuidade, descontinuidade e/ou oposição existentes entre os elementos de significação expressos pelos sintagmas verbais. Como já visto na fundamentação teórica do presente estudo, de acordo com Bronckart (1999), essa forma de coerência temática é marcada pela escolha dos constituintes obrigatórios desses sintagmas: escolha dos lexemas verbais e, sobretudo, escolha dos seus determinantes (auxiliares e flexões verbais) que são os chamados tempos verbais.

A questão 10 foi “Circule os verbos, informe os tempos verbais e explique a função de cada tempo verbal na história.” Nenhum aluno respondeu à pergunta de modo adequado. A maioria apenas circulou algumas palavras e muitos circularam palavras que não eram verbos, eram substantivos, adjetivos ou até pronomes. Três alunos mencionaram os tempos verbais: presente, passado e futuro, mas não souberam relacionar adequadamente aos verbos presentes no texto nem tão pouco explicar as funções dos tempos verbais. Observamos que essa questão foi a questão que os alunos apresentaram maior dificuldade.

A questão 11 trabalhou o mecanismo da coesão nominal. Sobre tais mecanismos, Bronckart (1999) postula que eles explicitam as relações de dependência existentes entre argumentos que compartilham uma ou várias propriedades referenciais (ou entre os quais existe uma relação de **co-referência**). A marcação dessas relações é feita por *sintagmas nominais* ou *pronomes*, organizados em série (ou constituindo **cadeias anafóricas**), cada uma delas sendo inserida em estruturas oracionais e aí assumindo, localmente, uma função sintática determinada (sujeito, atributo, complemento, etc.).

A questão 11 foi: “Para não repetir os nomes dos personagens, como o autor da história faz?”. Dois alunos (A2 e A8) responderam à pergunta de modo mais adequado. Ambos afirmaram que o autor utilizava pronomes para não repetir os nomes dos personagens. A4 respondeu: “ele, ela, para, quando etc.”. Percebemos que o aluno compreendeu a pergunta, porém extrapolou na resposta. A5 foi o único a não responder à pergunta. Os outros seis alunos responderam que o autor utilizava o nome dos próprios animais. A1 ainda enfatizou que o autor repetia os nomes dos personagens. Percebemos que a maioria dos alunos não soube responder sobre o recurso de coesão do uso dos pronomes para a não repetição das palavras.

A questão 12 trabalhou os mecanismos enunciativos, que podem ser considerados como sendo do domínio do nível mais “superficial”, no sentido de serem mais diretamente relacionados ao tipo de interação que se estabelece entre o agente-produtor e seus destinatários. Tais mecanismos são reagrupados em três subconjuntos: a *voz do autor empírico*; as *vozes sociais*; e as *vozes de personagens*.

A questão 12 teve a intenção de saber se os alunos sabiam identificar as vozes dos personagens: “Quando e como observamos a fala dos personagens?”. Seis alunos (A1, A2, A3, A4, A6 e A8) responderam adequadamente a questão mencionando o travessão. Dos seis alunos, dois utilizaram a palavra traço. Três alunos (A5, A7 e A10) fugiram completamente ao tema da pergunta e um aluno (A9) deixou a resposta em branco.

A parte seguinte da atividade diagnóstica trouxe duas questões sobre o **discurso** do texto. A questão 13 também trabalhou os mecanismos enunciativos no que se refere às vozes sociais. A questão 13 foi: “No trecho: “*Para a cigarra, o que importava era aproveitar a vida, e aproveitar o hoje, sem pensar no amanhã*”. Quais são os pontos de vista defendidos pelo narrador sobre a vida da cigarra? Que avaliações podem ser destacadas a partir dos comentários do narrador?”.

Três alunos (A3, A6 e A8) deixaram a questão em branco e os demais alunos não responderam à pergunta de forma adequada. Nenhum aluno compreendeu que deveria discorrer sobre a opinião do narrador sobre as atitudes da cigarra. Percebemos que os alunos apresentaram dificuldade em perceber a intenção do narrador através de sua fala.

A questão 14 focou nas ações de uma personagem. Os alunos puderam analisar as atitudes das personagens através das marcas linguísticas presentes no texto. Esta foi a última questão da atividade de sondagem: “No trecho “*Mas, no dia seguinte, apareceu a rainha do formigueiro e, ao vê-la se divertindo, olhou feio para ela e ordenou que voltasse ao trabalho. Tinha terminado a vidinha boa*”. O que a expressão em destaque sugere? O que você achou da atitude da Rainha do formigueiro?”.

Dois alunos (A3 e A10) não responderam à pergunta. A6 respondeu que “a rainha gostou da atitude da formiga. Achei certo a atitude dela”. Há duas possibilidades de análise dessa resposta. Ou o aluno esqueceu de colocar o advérbio de negação *não* ou ele realmente compreendeu o oposto do que sugere a expressão em destaque. Como não tivemos como saber exatamente o que ele quis responder, a resposta foi considerada como inconsistente.

A maioria dos alunos compreendeu que a Rainha não havia gostado da atitude da formiguinha e que a expressão em destaque indicava que ela estava com raiva ou chateada com a formiguinha. Dois alunos (A2 e A5) utilizaram as palavras *rígida* e *grosseira* para se referirem à atitude da Rainha. Quatro alunos (A1, A4, A6 e A9) acharam que a atitude da Rainha foi correta. A7 interpretou que a Rainha não queria trabalhar e que explorava as formigas. Para efeito de análise, todas essas respostas foram consideradas acertos, visto que a questão solicitou a opinião do aluno.

Apresentamos a seguir uma tabela com os resultados da atividade diagnóstica:

Tabela 7 – Resultados da Atividade Inicial

Resultados da Atividade Inicial				
categorias do ISD	subcategorias	valores médios		
		acertos	inconsistências	em branco
contextualização	gênero textual/elementos	40%	10%	50%
	autor da produção	60%	0%	40%
	conteúdo temático	0%	100%	0%
	papéis sociais dos personagens	80%	20%	0%
	lugar da produção	100%	0%	0%
	tempo da produção	10%	70%	20%
	papel do narrador	30%	30%	40%
textualização	progressão temática	60%	40%	0%
	moral da história	70%	20%	10%
	conexão	0%	60%	40%
	coesão verbal	0%	90%	10%
	coesão nominal	30%	60%	10%
	vozes dos personagens	60%	30%	10%
	discurso	noção dos mundos discursivos	0%	70%
modalizações		70%	10%	20%

Fonte: A autora

De acordo com a tabela 9, das 9 questões do contexto de produção, o total de acerto foi de 50%. Os pontos mais críticos, com menos de 30% de acertos, foram com relação ao conteúdo temático e o tempo em que se passou a história. Em seguida, as questões que envolveram o gênero textual e o papel do narrador, com menos de 50% de acerto. Diante desse

resultado, interpretamos que os alunos precisavam de estratégias para desenvolver sua capacidade de ação que é mobilizada pelas questões que envolvem o contexto de produção.

Percebemos também pela exposição da tabela 9, que os alunos apresentaram maior dificuldade em duas subcategorias da textualização: a conexão e a coesão verbal. Em nossas atividades de mediação, tais subcategorias, principalmente, a **coesão verbal**, que faz parte dos *mecanismos de textualização*, foram mais enfatizadas. Percebemos que os alunos necessitavam explorar questões que ampliassem suas capacidades linguístico-discursivas. Portanto, as atividades de mediação foram elaboradas focando mais nessas subcategorias da textualização.

No que diz respeito à parte do discurso do texto, o ponto mais problemático foi a questão referente à noção dos mundos discursivos. Interpretamos que os alunos também precisavam desenvolver sua capacidade discursiva através de questões que os fizessem perceber os pontos de vista defendidos por personagens e narrador por meio da identificação dos mecanismos enunciativos. Exploramos questões contemplando as três categorias de análise, porém, ressaltamos que a subcategoria da coesão verbal obteve mais destaque em nosso trabalho devido à importância de tal item na compreensão de textos narrativos.

A seguir, apresentamos uma pequena tabela com o rendimento em porcentagem e o número de questões corretas obtidas por cada aluno nessa leitura inicial.

Tabela 8 – Rendimento (porcentagem e questões corretas) por aluno – Leitura Inicial

Alunos	A1	A2	A3	A4	A5	A6	A7	A8	A9	A10
Percentual de acertos	43%	72%	43%	65%	58%	43%	29%	50%	72%	22%
Número de questões certas	6/14	10/14	6/14	9/14	8/14	6/14	4/14	7/14	10/14	3/14

Fonte: A autora

De acordo com a tabela 9, apenas três alunos (A2, A4 e A9) apresentaram mais de 50% de acerto. E dentre os três alunos, nenhum chegou a 75% de acerto.

Essa primeira etapa foi finalizada com a correção coletiva da atividade diagnóstica que aconteceu cinco aulas depois da realização da mesma. As quatro aulas que ficaram entre a realização da atividade e sua correção foram aulas expositivas e atividades relacionadas ao estudo da definição de texto e de gênero textual e, mais especificamente, o gênero textual *fábula*. Tais aulas fizeram parte da segunda etapa do projeto que será analisada a posteriori.

Durante a correção coletiva da atividade diagnóstica, a professora pesquisadora tirou as dúvidas dos alunos e percebeu que todos estavam atentos à correção. Alguns alunos ficavam contentes ao constatar seus acertos e aqueles que haviam cometido inadequações nas respostas, compreendiam suas razões. Os alunos fizeram anotações em seus cadernos, visto que eles não poderiam escrever na atividade que seria recolhida pela professora em seguida para efeito de análise de dados.

O final da primeira atividade, além de percebermos as principais dificuldades dos alunos com relação à compreensão leitora, percebemos também a necessidade de trabalhar alguns aspectos teóricos.

Então, antes de partir para atividades mediadas de compreensão leitora de fábulas, percebemos a necessidade de trabalhar noções de *texto*, *gênero textual* e as *características do gênero fábula* que fizeram parte da etapa 2 que vamos analisar a seguir.

### **5.2.2 Análise da etapa 2**

A segunda etapa do projeto *Vamos Confabular?* se caracterizou por uma apresentação de *slides* em *power point* sobre noções e exemplos de texto e gênero textual. Tal apresentação foi realizada em 1h/a e os alunos fizeram uma atividade escrita na aula seguinte sobre o conteúdo visto na apresentação, totalizando 2h/a. Os alunos fizeram anotações em seus cadernos e puderam pesquisar as respostas neles. A intenção dessa etapa foi fazer que os alunos apreendessem definições de texto e tivessem contato com a diversidade de gêneros textuais.

Passemos à descrição do material utilizado nessa etapa que contou com uma apresentação de quinze *slides* em *power point* e uma atividade de cinco questões acerca da apresentação. O primeiro slide apresentava uma indagação: *Você sabe o que é um texto?*

Houve questionamentos orais na sala, era como se os alunos soubessem do que se tratava um texto, mas não sabiam expressar em palavras. A2 pegou um livro e falou de uma maneira bem ansiosa: “Ó tia. Isso é um texto”. Essa resposta foi a que nos pareceu mais emblemática pois, o aluno soube mostrar o que era um texto mas não soube falar. A professora, então, perguntou: “Todo texto é escrito?”. Essa nova pergunta fez aumentar ainda mais as dúvidas dos alunos. Em seguida, a professora apresentou o slide 2, que apresentava a seguinte definição:

### Quadro 15 – Definição de texto

“Chamamos de *texto* toda unidade de produção de linguagem situada, acabada e autossuficiente (do ponto de vista da ação ou da comunicação). Na medida que todo texto se inscreve, necessariamente, em um conjunto de textos ou em um *gênero*”. Segundo os principais estudiosos da língua, não há como nos comunicarmos, a não ser através dos gêneros de textos orais ou escritos.

A professora explicou que havia textos orais e mencionou exemplos como palestras, comunicações orais, seminários etc. Alguns alunos já tinham conhecimento dos gêneros mencionados, principalmente, palestra e seminário. A professora explicou também que havia uma diversidade de gêneros textuais e apresentou o slide 3, este sobre os gêneros textuais:

### Quadro 16 – Definição de gênero textual

Diferentes textos assemelham-se, porque se configuram segundo características dos gêneros textuais que estão disponíveis nas interações sociais. Todos os textos produzidos, orais ou escritos, verbais, não verbais ou mistos, apresentam um conjunto de características relativamente estáveis. Essas características configuram os **gêneros textuais** ou discursivos, que podem ser caracterizados por três aspectos: o tema, o estilo e o modo composicional (estrutura).

A partir do slide 4, a professora apresentou aos alunos vários exemplos de textos pertencentes a diferentes gêneros textuais, um gênero por slide<sup>3</sup>. Foram eles: placa de trânsito, anúncio publicitário, bilhete, carta, *e-mail*, manual de instruções, poema, conversa de *WhatsApp*, piada, tirinha, e, por último, fábula. Durante a apresentação de cada slide, a professora perguntava sobre o gênero textual, tema, estilo e modo composicional de cada texto.

Os alunos participaram expressivamente da aula e reagiram com empolgação a cada novo gênero. Quando o texto apresentado continha linguagem verbal, a leitura em voz alta era solicitada e os alunos faziam questão de participar, com exceção de A6, que apresentava uma limitação fonoaudiológica. O aluno era fanho. Sempre que lhe era solicitado para ler algo em voz alta, o aluno respondia negativamente com a cabeça. Mais adiante, veremos que, em uma das atividades mediadas, o aluno conseguiu enfrentar essa barreira de se expressar oralmente em público.

Na aula seguinte, os alunos realizaram uma atividade escrita de cinco questões acerca do conceito de texto e gênero textual.

<sup>3</sup> Os *slides* se encontram nos anexos do presente estudo.

## Quadro 17 – Atividade sobre texto e gênero textual

EMTI ALDEMIR MARTINS  
PROJETO VAMOS CONFABULAR?

Nome: \_\_\_\_\_

**Atividade sobre texto e gênero textual**

1. O que é um texto?
2. O que é um gênero de texto ou gênero textual?
3. Você poderia dar exemplos de gêneros textuais orais e escritos?
4. Você poderia dar exemplos de textos verbais, não verbais e mistos?
5. Analise os aspectos do texto a seguir:
  - Gênero textual:
  - Tema:
  - Estilo:
  - Modo composicional:



À questão 1 “*O que é um texto?*”, os alunos, que fizeram anotações, responderam utilizando as palavras da definição dada. Foi o caso de A4, A7, A8 e A9: “*é toda unidade de produção de linguagem situada, acabada e autossuficiente*”. A1 respondeu “*é tudo aquilo que é escrito ou oral*”. A2 e A6 responderam à questão utilizando exemplos de texto: “*é uma informação, notícia, uma frase, um diálogo*”. A3 respondeu que texto “*é uma forma de aprender a ler e a escrever*”. A5 respondeu que “*textos são frases que se transformam em texto. Quando conversamos, a gente tá falando um texto*”. A10 não respondeu à pergunta de forma coerente: “*é tudo aquilo que é uma unidade de solução linguagem mista das formas dos*”. Possivelmente, o aluno não fez suas anotações de forma adequada.

Na questão 2 “*O que é um gênero de texto ou gênero textual?*”. A1, A2 e A7 relacionaram gênero textual aos aspectos do tema, estilo e modo composicional: “*gêneros textuais ou discursivos podem ser caracterizados por três aspectos...*”. A3 e A9 entenderam que gênero de texto e gênero textual eram coisas diferentes. Ambos responderam com exemplos de gêneros textuais, não deram definições. A4, A5 e A10 deram respostas inconsistentes sobre

gênero. Possivelmente, tais alunos não fizeram as devidas anotações. A6 e A8 deixaram a resposta em branco.

A questão 3 foi: “Você poderia dar exemplos de gêneros orais ou escritos?”. Com relação aos gêneros escritos, A2, A4 e A5 responderam com exemplos adequados: fábula, receita, poema etc. A7, A8, A9 e A10 apresentaram inconsistência na resposta. Tais alunos não responderam com exemplos de gênero, deram definições.

Com relação aos gêneros orais, A1, A5 e A6 responderam dando exemplos de situações orais: “quando uma pessoa se declara para outra”; “quando conversamos com alguém”. Observamos que os alunos não souberam nomear o gênero, mas sabiam do que se tratavam os gêneros orais. Ainda sobre gêneros orais, A2 e A4 responderam que conversa de WhatsApp era um gênero oral. Acreditamos que os alunos estavam se referindo aos áudios que podem ser enviados pelo aplicativo. Por isso, a questão foi considerada adequada. A3 deixou toda a questão em branco.

A questão 4 foi: “Você poderia dar exemplos de textos verbais, não verbais e mistos?”. Três alunos (A5, A7 e A10) não responderam à pergunta adequadamente. A6 deixou a questão em branco. Contudo, seis alunos responderam à pergunta com adequação. Os outros seis alunos souberam dizer que textos verbais apresentavam palavras, os não verbais apresentavam imagens e os mistos apresentavam palavras e imagens. Contudo, os alunos não deram exemplos.

A questão 5 pediu que os alunos analisassem um texto nos seguintes aspectos: gênero textual, tema, estilo e modo composicional. A seguir, o texto:



Sete alunos (A2, A3, A4, A5, A6, A8 e A9) souberam responder que o gênero textual era uma propaganda. Um aluno deixou em branco (A1) e dois alunos (A7 e A10) não

responderam adequadamente. Com relação ao tema do texto, cinco alunos (A1, A2, A3, A5 e A9) responderam que era concorrência ou competição. Dois alunos (A4 e A8) responderam que o tema do texto era comida. Um aluno (A7) respondeu que o tema era o Burger King. Dois alunos (A6 e A10) deixaram a resposta em branco. Para efeito de análise, as respostas *comida* e *concorrência* foram consideradas adequadas. Portanto, sete alunos responderam à questão sobre o tema do texto adequadamente.

No que diz respeito ao estilo do texto, sete alunos (A1, A2, A3, A4, A5, A8 e A9) souberam responder que o texto apresentava linguagem mista, ou seja, verbal e não-verbal. A6 e A7 não responderam adequadamente e A10 deixou o item em branco. Quanto ao modo composicional do texto, dois alunos (A2 e A10) utilizaram “palavras e imagens” para dar a resposta. A1 respondeu que o texto era uma propaganda que falava sobre o hambúrguer do Burger King. A5 e A9 responderam que no texto estava acontecendo uma competição. Os demais alunos deixaram a resposta em branco. Nenhuma resposta ao item foi considerada adequada. Uma resposta consistente seria: O texto utiliza imagem de um hambúrguer na sua parte não verbal e na parte verbal faz um trocadilho de palavras entre duas grandes empresas de fast food: Burger King e MacDonal’d’s.

A seguir, a tabela com os acertos da atividade por aluno, onde A é acerto, I representa inconsistência na resposta e B representa resposta em branco:

Tabela 9 – Respostas dos alunos da atividade de texto e gênero textual

Alunos/ Questões	A1	A2	A3	A4	A5	A6	A7	A8	A9	A10
1. Texto	I	I	I	A	A	I	A	A	A	I
2. Gênero textual	I	I	I	I	I	B	A	B	I	I
3. Gênero oral	A	A	B	A	A	A	I	I	I	I
Gênero escrito	I	A	B	A	A	B	I	I	I	I
4. Texto verbal	I	I	I	I	I	B	B	I	I	I
Texto não verbal	I	I	I	I	I	B	B	I	I	I
Texto misto	I	I	I	I	I	B	B	I	I	I
5. gênero	B	A	A	A	A	A	I	A	A	I
Tema	A	A	A	A	A	B	A	A	A	B
Estilo	A	A	A	A	A	B	I	A	A	B
Modo composicional	I	I	I	B	I	B	I	B	I	I

Fonte: A autora

Legenda: A – acerto; I – inconsistência; B – em branco

Como pode ser observado na tabela 10, na questão sobre texto, houve 50% de acertos. Na questão sobre gênero textual, foram 70% de respostas inconsistentes, 20% de respostas em branco e 10% de acertos. Na questão que solicitava exemplos de gêneros orais,

foram 50% de acertos, 40% de inconsistências e 10% de respostas em branco. Com relação aos gêneros escritos, foram 50% de inconsistências, 30% de acertos e 20% de respostas em branco.

No que diz respeito à questão 4, que solicitou exemplos de textos, não houve acertos. Acreditamos que os alunos que deram respostas inconsistentes entenderam que a questão solicitava a definição dos tipos de textos. Foram 80% de inconsistências e 20% de respostas em branco.

Com relação à questão 5, que solicitou a análise de um texto nos aspectos *gênero*, *tema*, *estilo* e *modo composicional*, 70% dos alunos acertaram o gênero, 20% deixaram em branco, 10% não responderam adequadamente. O tema do texto foi respondido adequadamente por 80% dos alunos e 20% deixaram em branco. Não houve inconsistência.

70% dos alunos deram respostas adequadas sobre o estilo do texto. 20% deixaram em branco e 10% deram respostas inconsistentes. Os alunos não souberam responder corretamente à questão sobre o modo composicional, totalizando 70% de respostas inconsistentes e 30% de respostas em branco.

Vale ressaltar que essa etapa foi finalizada com a correção coletiva da atividade onde a professora pesquisadora apresentou novos exemplos de diferentes gêneros textuais e tirou as dúvidas dos alunos acerca da atividade.

Uma vez trabalhados os conceitos de *texto* e *gênero textual*, iniciamos o estudo sobre o gênero textual *fábula*, que será abordado no próximo item.

### 5.2.3 Análise da etapa 3

Nessa etapa, vamos descrever a segunda atividade mediada da sequência de atividades pedagógicas que consistiu em uma didatização do gênero *fábula*. A intenção foi abordar as características do gênero para que os alunos pudessem ter um maior conhecimento acerca das entrelinhas da fábula. Para tal, houve uma apresentação de slides em powerpoint e uma atividade escrita sobre a apresentação.

A apresentação continha dezenove *slides* (presentes na seção dos anexos do presente trabalho) com as características, origem, os escritores conhecidos mundialmente e a representatividade humana através dos animais. A atividade escrita constava de oito questões distribuídas em questões de múltipla escolha, questões para completar lacunas, questões de associação e uma questão aberta que solicitava o resumo de uma fábula. A seguir, o quadro com a atividade sobre fábula e suas características:

## Quadro 18 – Atividade sobre Fábulas e suas características

**Projeto de leitura *Vamos confabular?*****Gênero textual *Fábula***

Baseado no que você estudou na apresentação sobre as fábulas, responda às questões a seguir.

1. A sequência predominante nas fábulas é:

- a. Dissertativa
- b. Descritiva
- c. Narrativa
- d. Injuntiva

2. Sobre o narrador da fábula, é correto afirmar que:

- a. Ele também é personagem da história.
- b. Ele é um narrador observador, ou seja, não participa da história.
- c. Ele é um animal.
- d. Ele é apenas personagem da história.

3. Sobre as personagens da fábula, é correto afirmar que:

- a. São animais que representam os seres humanos.
- b. São seres humanos que representam animais.
- c. São seres inanimados, ou seja, objetos.
- d. São seres mágicos.

4. Qual escritor teria vivido na Grécia a. C. como escravo e contou muitas histórias com animais, sendo assim considerado, o precursor do gênero?

- a. Monteiro Lobato
- b. Jean de La Fontaine
- c. Fedro
- d. Esopo

5. De que país é o escritor Jean de La Fontaine?

- a. Brasil
- b. Estados Unidos
- c. França
- d. Grécia

6. Relacione os animais com suas características tradicionalmente conhecidas.

- |                  |  |
|------------------|--|
| a. Leão ( )      | 1. esperteza                                   |
| b. Rato ( )      | 2. lerdeza                                     |
| c. Raposa ( )    | 3. realeza, coragem.                           |
| d. Tartaruga ( ) | 4. fama de artista que não gosta de trabalhar. |
| e. Cigarra ( )   | 5. covardia                                    |
| f. Formiga ( )   | 6. que vive para o trabalho.                   |

7. Complete as frases abaixo com as palavras abaixo:

poucas – ganância – injustiças – ensinamento - curtas

- a. A fábula trata de certas atitudes humanas como: a esperteza, a \_\_\_\_\_, a gratidão, a bondade, etc.
- b. As fábulas são narrativas \_\_\_\_\_ com \_\_\_\_\_ personagens.
- c. Monteiro Lobato foi um escritor brasileiro que usou as fábulas para criticar as \_\_\_\_\_ sociais.
- d. A moral da história, geralmente presente no final das fábulas, traz um \_\_\_\_\_ ou uma lição que devemos levar para a vida.

8. Escreva aqui um resumo de uma fábula que você conhece.

Com relação à primeira questão da atividade, sobre a sequência textual predominante nas fábulas, apenas um aluno (A4) não respondeu à pergunta adequadamente, o aluno respondeu que seria a sequência descritiva. Os demais marcaram o item correto: narrativa. Portanto, 90% acertaram a questão.

A segunda questão era sobre o narrador das fábulas: “Sobre o narrador das fábulas, é correto afirmar que:” Apenas um aluno (A8) marcou o item que dizia que o narrador era também personagem da história. Os outros alunos marcaram o item adequado que dizia: “Ele é um narrador observador, ou seja, não participa da história”. Mais uma vez 90% de acerto.

A terceira questão da atividade foi: “Sobre as personagens da fábula, é correto afirmar que:”. 70 % respondeu à pergunta adequadamente: “São animais que representam seres humanos”. 30 % respondeu o item que dizia “São animais que representam seres humanos”. Acreditamos que tais alunos foram desatenciosos ao responder à questão.

Com a intenção de testar a memória dos alunos, elaboramos perguntas de conhecimento geral sobre fábulas. Tais perguntas tiveram um cunho tradicional e solicitaram nome e lugar de nascimento de escritores de fábulas mencionados na apresentação.

A questão quatro foi “Qual escritor teria vivido na Grécia a. C. como escravo e contou muitas histórias com animais, sendo assim considerado, o precursor do gênero?” 40 % responderam à pergunta com o item adequado: Esopo. 40% responderam “Jean de La Fontaine” e 20 % responderam “Monteiro Lobato”.

A questão cinco foi: “De que país é o escritor Jean de La Fontaine?”. A maioria dos alunos (60%) respondeu que era da Grécia. 30 % responderam à questão adequadamente: França. 10% responderam que o escritor era do Brasil.

A questão seis solicitou que o aluno relacionasse os animais com suas características tradicionalmente conhecidas. Os alunos deveriam relacionar o leão com realeza, coragem; o rato com covardia; a raposa com esperteza; a tartaruga com lerdeza; a cigarra como alguém que tem fama de artista que não gosta de trabalhar; e a formiga como alguém que vive para o trabalho. 70% dos alunos relacionaram corretamente os animais às suas características. 30% acertaram a associação parcialmente.

A questão sete solicitou que os alunos completassem frases com palavras dadas em um quadro. As frases tratavam do conteúdo abordado na apresentação. As frases já completas foram: a. A fábula trata de certas atitudes humanas como: a esperteza, a *ganância*, a gratidão, a bondade, etc. b. As fábulas são narrativas *curtas* com *poucas* personagens. C. Monteiro Lobato foi um escritor brasileiro que usou as fábulas para criticar as *injustiças* sociais. D. A moral da história, geralmente presente no final das fábulas, traz um *ensinamento* ou uma lição

que devemos levar para a vida. 70% responderam à questão adequadamente, completando corretamente todas as frases. Os outros 30% acertaram a questão apenas de forma parcial.

A última questão da atividade solicitava que o aluno escrevesse um resumo de uma fábula conhecida. Portanto, a tabela a seguir mostra os valores médios das sete questões da atividade de fábula obtidos por cada aluno, onde *A* significa que o aluno acertou a questão e *I* significa que ele forneceu uma resposta inconsistente.

Tabela 10 – Respostas da atividade sobre fábula

Alunos Questões	A1	A2	A3	A4	A5	A6	A7	A8	A9	A10
1.sequência	A	A	A	I	A	A	A	A	A	A
2.narrador	A	A	A	A	A	A	A	I	A	A
3.personagens	I	A	I	A	A	A	A	A	A	I
4.Esopo	I	I	A	I	A	I	A	I	I	A
5.La Fontaine	I	I	A	I	I	I	A	I	I	A
6.associação	I	A	A	A	A	A	I	I	A	A
7.lacunas	A	A	A	A	A	I	A	A	I	I

A – acertos; I – inconsistências

Não houve respostas em branco nessa atividade e como podemos observar na tabela 11, somando o número de questões com o número de alunos, obtemos o número setenta. Desse total, foram quarenta e seis respostas adequadas e 24 respostas inconsistentes. Percebemos que os alunos não sentiram muita dificuldade na realização da atividade e esclarecemos que a etapa foi concluída com a correção coletiva da mesma. Na ocasião, os alunos que deram respostas inconsistentes, puderam esclarecer suas dúvidas.

Para dar continuidade ao trabalho de mediação, selecionamos a fábula “A coruja e a águia”, que analisaremos na próxima seção.

#### 5.2.4 Análise da etapa 4

Nessa etapa, tivemos a terceira atividade mediada, porém a primeira atividade mediada de compreensão leitora de fábulas propriamente dita. A opção pela fábula *A coruja e a águia*

ocorreu porque seus temas geradores eram amor de mãe e beleza. Tais temas foram bastante pertinentes para as discussões e atividades.

Quadro 19 – Atividade da etapa 4: A coruja e a águia

**TEXTO 2**

**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 monstrenhos 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.

**Monteiro Lobato.**

A seguir, o quadro com a atividade da etapa 4.

Quadro 20 – Atividade da etapa 4: A coruja e a águia

PROJETO DE LEITURA *Vamos confabular?*

Etapa 4 – atividade de compreensão leitora mediada

**Fábula:** A coruja e a águia

**Primeira etapa da leitura:** acionamento de conhecimentos prévios

A fábula que você vai ler intitula-se “A coruja e a Águia”. O que esses animais representam para você?

**Segunda etapa da leitura:** entrada pelos níveis textuais com base no ISD (BRONCKART, 1999)

**Contextualização:**

1. Quem é o autor da fábula? O que você sabe sobre ele?
2. Todo texto narrativo (que conta uma história), tem personagens, narrador, tempo e espaço.
  - a) Quais são as personagens do texto? Quais são suas características?
  - b) Onde ocorre essa narrativa?
  - c) Que tipo de narrador apresenta essa fábula? ( ) personagem ( ) observador

**Textualização:**

3. Como a coruja descreveu seus filhotes para que a águia soubesse identificá-los?
4. Por que a águia acabou comendo os filhotes da coruja?

**Discurso:**

5. O trecho: “Coruja e águia, depois de muita briga, *resolveram* fazer as pazes” representa a fala do narrador da fábula. Em que tempo verbal está o verbo em destaque. Explique o uso desse tempo verbal na narrativa.
6. O trecho: “*Basta* de guerra” representa a fala da coruja. O verbo em destaque é utilizado no modo imperativo. Qual é a intenção ao se utilizar esse modo?
7. O trecho: “Mas como *posso distinguir* os teus filhotes?” apresenta uma locução verbal, formada por um verbo auxiliar e um verbo principal. Classifique-os.

Verbo auxiliar:

Verbo principal:

Qual é o sentido da locução verbal?

8. Observe o trecho abaixo e responda as questões a seguir.

“Dias depois, *andando* à caça, a águia *encontrou* um ninho com três monstrenghos dentro, que *piavam* de bico muito aberto”.

- a) As palavras em destaque pertencem à qual classe gramatical?  
( ) substantivo ( ) adjetivo ( ) verbo
  - b) Relacione as palavras em destaque do trecho acima com as palavras relacionadas abaixo.  
Pretérito imperfeito –  
Pretérito perfeito –  
Gerúndio –
  - c) O que cada tempo ou forma acima (pretérito imperfeito, pretérito perfeito e gerúndio) representa para o sentido do texto?
9. O ditado que aparece como moral da história é: “quem *ama* o feio, bonito lhe *parece*”. Em que tempo verbal os verbos estão. Por que esse tempo verbal é usado no ditado?

**Terceira etapa da aula:** socialização do aprendizado e apreensão de novos conhecimentos.

10. A partir da história da fábula, você saberia explicar a expressão “*mãe coruja*”?

A partir desse texto, passamos a focalizar questões e etapas específicas da leitura. Como essa etapa tratou da primeira aula de compreensão leitora mediada propriamente dita, tivemos a oportunidade de trabalhar com todas as estratégias de leitura de uma aula interativa de leitura baseada em Leurquin (2015). Dessa forma, pudemos ativar o conhecimento prévio dos alunos no que dizia respeito à representatividade dos animais envolvidos na fábula com a intenção de fazer com que eles deduzissem qual seria o tema do texto que eles iriam ler.

No que diz respeito ao contexto de produção, foram abordadas duas questões. A primeira questão foi: “Quem é o autor da fábula? O que você sabe dizer sobre ele?” 100% dos alunos responderam que foi Monteiro Lobato e desses, 60% souberam falar algo correto sobre o autor.

A segunda questão era sobre a sequência narrativa da história. Solicitamos dos alunos as personagens e suas características, o local e o tipo de narrador da fábula. Com relação ao item *a* da questão, que perguntava sobre as personagens da história e suas características, 100% dos alunos responderam à questão adequadamente: a coruja e a águia.

No que diz respeito às características das personagens, 30% responderam com suas características físicas: “são aves...”. 10% responderam com um trecho da história que representa a ação das personagens: “Depois de terem brigado, elas resolveram fazer as pazes”. Somando, foram 40% de respostas inconsistentes. 60% responderam com adjetivos que traçavam a personalidade de cada animal a partir de suas atitudes na narrativa. Resumidamente, esses 60% dos alunos avaliaram a águia como um animal valente e a coruja como uma mãe protetora.

O item *b* da segunda questão perguntava sobre o local da narrativa. 70% responderam que o local era uma floresta. 10% responderam que a narrativa ocorreu nas árvores. Para efeito de análise, consideramos ambas as respostas corretas. 10% responderam à pergunta com total inadequação: “na fala da personagem”. E 10% deixaram a resposta em branco.

O item *c* era sobre o narrador da história. Os alunos tiveram que marcar se ele era um narrador personagem ou narrador observador. 60% responderam à pergunta adequadamente: narrador-observador. 30% responderam narrador-personagem e 10% não responderam à pergunta.

A terceira questão da atividade fazia parte das questões de textualização. A pergunta foi: “Como a coruja descreveu seus filhotes para que a águia soubesse identificá-los?”. Essa resposta estava explícita no texto. Apenas 10% (um aluno – A10) responderam à pergunta inadequadamente.

A pergunta de número quatro foi “Por que a águia acabou comendo os filhotes da coruja?”. Novamente, apenas 10% (um aluno – A10) respondeu à pergunta com inadequação. Resumidamente, as respostas dos alunos apresentaram o fato de que a águia comeu os filhotes da coruja porque não sabiam que era dela. Algumas respostas mencionaram ainda que a coruja achava seus filhotes lindos, mas a águia os considerava verdadeiros monstrenginhos.

A questão de número cinco foi a primeira questão relacionada à coesão verbal, mecanismo que mobiliza a capacidade linguístico-discursiva dos alunos e ponto de dificuldade comprovado na Atividade Inicial da presente pesquisa. Como visto na fundamentação teórica, a temporalidade e a aspectualidade estão presentes na coesão verbal e a compreensão desses itens coesivos são de fundamental importância para a compreensão geral do texto.

A questão cinco foi: “O trecho: ‘Coruja e águia, depois de muita briga, *resolveram* fazer as pazes’ representa a fala do narrador da fábula. Em que tempo verbal está o verbo em destaque? Explique o uso desse tempo verbal na narrativa”. 50% dos alunos responderam à pergunta adequadamente e disseram o tempo verbal do verbo em destaque era passado. Todavia, desses cinco alunos, apenas um aluno mencionou que a fala era do narrador e, quando o narrador fala, em geral, o tempo verbal é passado. Os outros 50% responderam à pergunta com inadequações.

A questão seis foi: “O trecho: ‘*Basta* de guerra’ representa a fala da coruja. O verbo em destaque é utilizado no modo imperativo. Qual é a intenção ao se utilizar esse modo?”. 40% deixaram a resposta em branco. 60% responderam à pergunta com inconsistências.

A questão sete foi: “O trecho: ‘Mas como *posso distinguir* os teus filhotes?’ apresenta uma *locução verbal*, formada por um verbo auxiliar e um verbo principal. Classifique-os”. A questão ainda solicitava que o aluno respondesse sobre o sentido da locução verbal. 40% responderam à pergunta adequadamente no que diz respeito à classificação dos verbos. Tais alunos souberam responder que *posso* era verbo auxiliar e *distinguir* era verbo principal. 10% deixaram a resposta em branco e 60% deram respostas inadequadas.

Com relação ao sentido da locução verbal, houve 0% de acerto. 50% dos alunos responderam à pergunta com inconsistências e 50% deixaram a resposta em branco.

A questão oito solicitou que os alunos observassem um trecho do texto e a partir dele, respondessem três itens. O trecho foi: “Dias depois, *andando* à caça, a águia *encontrou* um ninho com três monstregos dentro, que *piavam* de bico muito aberto”. O item *a* solicitou dos alunos que eles marcassem a qual classe gramatical pertenciam as palavras em destaque. Os alunos escolheram entre substantivo, adjetivo e verbo. 40% responderam à pergunta

corretamente: verbo. 50% responderam que as palavras em destaque eram substantivos. A questão de um aluno foi anulada pois, o mesmo marcou duas alternativas, substantivo e verbo.

O item *b* solicitou que os alunos relacionassem as palavras em destaque com as seguintes palavras: pretérito imperfeito, pretérito perfeito e gerúndio. 40% acertaram a questão integralmente, 40% acertaram parcialmente, 10% não relacionou adequadamente nenhuma palavra e 10% deixaram a resposta em branco.

O item *c* da questão oito perguntou o que cada tempo ou forma do item anterior representava para o sentido do texto. 50% deixaram a resposta em branco e os outros 50% responderam à pergunta com inconsistências. Reconhecemos que tal questão possuiu um grau maior de dificuldade visto que a questão exigia que os alunos entendessem o sentido de cada tempo verbal, a diferença entre o uso de pretéritos e soubessem analisar esses itens dentro da compreensão do texto.

A questão nove foi: “O ditado que aparece como moral da história é: ‘quem *ama* o feio, bonito lhe *parece*’. Em que tempo verbal os verbos estão. Por que esse tempo verbal é usado no ditado?”. No que se refere ao tempo verbal, 40% deixaram a resposta em branco, 30% souberem responder que o tempo verbal era presente, 20% responderam que o tempo verbal era passado e 10% responderam que os tempos verbais dos verbos em destaque eram presente e futuro. Com relação ao motivo do uso do tempo verbal, nenhum aluno soube responder à pergunta adequadamente.

A questão dez, que teve a intenção de socializar as respostas dos alunos, foi: “A partir da história da fábula, você saberia explicar a expressão ‘*mãe coruja*?’”. 70% dos alunos responderam à pergunta adequadamente. Eles falaram que a expressão sugeriria que ‘*mãe coruja*’ é aquela mãe protetora e carinhosa com seus filhotes. 10% deixaram a resposta em branco e 20% responderam à pergunta com inconsistências.

A seguir, uma tabela com as respostas dos alunos da atividade da etapa 4 que utilizou a fábula *A águia e a coruja*:

Tabela 11 – Respostas da atividade da Etapa 4

ALUNOS/ QUESTÕES	A1	A2	A3	A4	A5	A6	A7	A8	A9	A10
<b>Contextualização</b>	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A
1.autor	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A
autor	A	A	A	A	A	B	B	A	I	B
2.a) personagens	A	A	I	A	A	A	I	A	I	I

b) espaço	I	A	A	A	A	A	A	A	B	A
c) narrador	A	A	A	I	A	I	A	I	A	B
<b>Discurso</b>	A	A	A	A	A	A	A	A	A	I
3. compreensão										
4. compreensão	B	A	A	A	A	A	A	A	A	I
<b>Textualização</b>	I	A	A	I	I	I	A	A	I	I
5. tempo verbal										
uso tempo verbal	I	I	I	I	I	B	A	B	I	I
6. imperativo	I	B	I	I	I	I	I	B	B	B
7. v. auxiliar.	A	I	A	I	I	A	I	I	A	B
v. principal	A	I	A	I	I	A	B	I	A	B
sentido	I	I	I	I	B	B	I	I	B	B
8.a) classe	I	I	A	A	I	I	I	A	A	A
b) associação	I	I	A	A	A	I	I	A	I	B
c) sentido	B	I	I	I	I	B	I	B	B	B
9. tempo	B	A	I	I	A	B	I	B	I	I
ditado	B	B	I	I	I	B	I	B	I	I
<b>Socialização</b>	B	A	A	A	A	A	I	A	A	I
10. mãe coruja										

Fonte: a autora

Legenda: A – acerto; B – em branco; I – inconsistência

De acordo com a tabela 12, no que diz respeito às questões do contexto de produção, cujo objetivo é explorar a capacidade de ação dos aprendizes, foram 5 itens abordados em 2 questões que solicitavam dos alunos informações sobre o autor, personagens, espaço e narrador da fábula. Das 50 respostas, houve 29 acertos, ou seja, 58% de acerto nas questões do contexto de produção, se comparado às questões do contexto de produção da Atividade Inicial, houve um aumento de 8% de acertos.

Podemos perceber também na tabela 12, que das 4 questões que solicitavam dos alunos o sentido ou motivo do uso dos tempos verbais em determinado momento da narrativa, apenas um aluno respondeu adequadamente uma das questões. Esses resultados são os resultados da atividade antes da mediação da professora. As questões foram comentadas com o objetivo de levar os alunos a perceberem a razão da escolha dos sintagmas verbais.

Como abordado na fundamentação teórica do presente estudo, o mecanismo da coesão verbal contribui para a explicitação das relações de continuidade, descontinuidade e/ou oposição existentes entre os elementos de significação expressos pelos sintagmas verbais. A escolha desses sintagmas envolve os chamados tempos verbais. Quando trabalhamos questões

que exploram os verbos de uma narrativa, temos a intenção de promover uma melhora nas suas capacidades linguístico-discursivas.

Salientamos que a etapa só foi concluída com a correção coletiva da atividade e esclarecimentos das dúvidas dos alunos.

### 5.2.5 Análise da etapa 5

A fábula escolhida para essa etapa foi *A galinha dos ovos de ouro*. Uma fábula que traz como tema a ganância.

#### Quadro 21 – Texto 3: A galinha dos ovos de ouro

<b>TEXTO 3</b>	
<b>A galinha dos ovos de ouro</b>	
Um certo casal foi a uma granja e comprou uma galinha. Aparentemente era uma galinha como outra qualquer. Tinha bico, penas, pés e um jeito de bobalhona.	
Na manhã seguinte, quando a mulher foi ao galinheiro para recolher os ovos, levou um susto enorme. Em frente aos seus olhos, no meio do ninho, havia um ovo muito diferente, era um ovo de ouro!	
A mulher pegou o ovo com a mão direita, cheirou-o, lambeu-o, examinou-o detalhadamente e não teve mais dúvida, era mesmo um ovo de ouro verdadeiro.	
Saiu correndo e foi acordar o marido para contar-lhe a novidade.	
- Querido, acorde. Olhe o que eu encontrei no ninho da galinha que compramos ontem.	
O marido acordou, olhou o ovo dourado, pegou, mediu, lambeu, pesou e, finalmente, soltou um grito:	
- Mulher, isso é ouro puro! Estamos ricos!	
Diante do fato, a mulher foi logo dizendo:	
- Se estamos ricos com um único ovo, imagine como ficaremos com o resto de ovos que essa galinha traz na barriga. Vamos logo abrir seu corpo para pegarmos logo essa fortuna.	
O marido, cego de ambição, não perdeu tempo. Correu até a cozinha, pegou uma faca e decepou a cabeça da galinha.	
Ao abrir o corpo, qual não foi sua decepção, dentro dela só havia o que há dentro de todas as galinhas: tripas, coração, moela, rins e sangue.	
O ovo de ouro foi logo gasto e os dois continuaram pobres e passaram o resto da vida se acusando:	
- Continuamos pobres por sua culpa.	
- Não, a culpa é sua que não teve paciência.	
- Minha não, foi sua.	
.Moral da história: O excesso de ambição, leva à precipitação e, quem tudo quer tudo perde.	
Adaptação: Nicéas Romeo Zanchett	
Disponível em: <a href="http://gotasdeculturauniversal.blogspot.com.br">http://gotasdeculturauniversal.blogspot.com.br</a>	
Acesso em: 19/05/2019	

Decidimos elaborar uma atividade com menos questões para que ela pudesse ser corrigida na mesma aula. A atividade apresentava uma questão de pré-leitura, duas questões de contextualização, cinco questões sobre o discurso e uma questão de pós-leitura. Não houve questão de textualização.

Quadro 22 – Atividade da etapa 5: A galinha dos ovos de ouro

**PROJETO DE LEITURA Vamos confabular?**  
**Etapa 5** – atividade de compreensão leitora mediada  
**Fábula:** A galinha dos ovos de ouro

**Primeira etapa da leitura:** acionamento de conhecimentos prévios  
 Você conhece a fábula “A galinha dos ovos de ouro”? Se sim, o que você lembra sobre ela? Se não, o que você acha que a história vai abordar?

**Segunda etapa da leitura:** Entrada pelos níveis textuais com base no ISD (MACHADO e BRONCKART, 2009)

**Contextualização:**

1. Quais são os papéis desempenhados por essas personagens dentro da narrativa?  
 Galinha-  
 Marido-  
 Mulher-
2. Onde se passa a história? Que indícios há no texto que comprovem sua resposta.

**Textualização:**

3. Os enunciados que representam a fala do narrador estão predominantemente em que tempo? Presente, passado ou futuro? Por que? Transcreva trechos que justifiquem sua resposta.
4. No trecho “-Mulher, isso é ouro puro! **Estamos** ricos!”  
 Os verbos em destaque estão em que tempo verbal? O que explica o uso desse tempo verbal?
5. No trecho: “(...) **Vamos** logo **abrir** seu corpo para pegarmos logo essa fortuna”. Os termos em destaque são partes de uma locução verbal. Como ela se divide? Em que tempo verbal está a locução verbal? Que intenção ela quer transmitir? Qual seria a outra maneira de usar **vamos abrir**, utilizando uma forma verbal simples

**Terceira etapa:** Socialização de impressões e apreensão de novos conhecimentos:  
 Socialize com seus colegas suas ideias acerca do dinheiro. Você acha que as pessoas realmente ficam “cegas” por causa do dinheiro e passam a não enxergar as coisas com lucidez? Você tem o objetivo de ficar muito rico? o que você faria se tivesse a oportunidade de ganhar muito dinheiro? Comente a moral da história.

Na primeira etapa da leitura, tivemos a oportunidade de saber que a maioria dos alunos já conhecia a fábula *A galinha dos ovos de ouro*. Alguns lembravam da história com bastante detalhes. A professora pesquisadora comentou que eles teriam a chance de reler a fábula e socializar suas impressões acerca do tema da narrativa.

A primeira questão da atividade foi sobre as personagens: “Quais são os papéis desempenhados por essas personagens dentro da narrativa?”. As personagens eram: a galinha, a mulher e o marido. Como a questão foi aberta, os alunos puderam utilizar mais de uma informação. Analisaremos as respostas de cada aluno. Primeiro, vejamos o que eles escreveram sobre a galinha:

Tabela 12 – Respostas sobre a galinha

A1	Era uma galinha qualquer, tinha bico, penas e um jeito de bobalhona.
A2	Vítima.
A3	Ela põe ovos de ouro.
A4	Que colocava ovos de ouro.

A5	Uma galinha qualquer.
A6	Bota ovo de ouro, vítima.
A7	Choca o ovo de ouro.
A8	Uma galinha muito poderosa e charmosa que bota ovos de ouro.
A9	O papel da galinha na narrativa é apenas chocar ovos de ouro.
A10	Uma galinha vítima.

Fonte: a autora

Nenhuma resposta foi considerada inadequada visto que os alunos responderam sobre o papel da galinha na narrativa (vítima) e sobre a sua função na história (colocar ovos de ouro). A5 respondeu que era uma galinha qualquer porque assim ela foi descrita depois que foi morta na história. Vejamos o que os alunos responderam sobre o marido:

Tabela 13 – Respostas sobre o marido

A1	Ambicioso.
A2	Ambicioso, ganancioso.
A3	Ele era muito ganancioso.
A4	Ele estava cego de ambição e não teve paciência.
A5	Ganancioso.
A6	Ganancioso, ambicioso.
A7	Ambicioso.
A8	Um homem ambicioso.
A9	O papel do marido é de um homem ganancioso.
A10	Ambicioso.

Fonte: a autora

Como podemos observar na tabela 14, os alunos souberam responder sobre o papel desempenhado pelo marido na história. Todas as respostas foram consideradas adequadas.

Vejamos a seguir a respostas dos alunos sobre a mulher:

Tabela 14 – Respostas sobre a mulher

A1	Ambiciosa.
A2	Esperta e sábia.
A3	Ela examinou para saber se era ovo de ouro de verdade.
A4	Ela só era uma mulher que cuidava da casa e do galinheiro.
A5	Ambiciosa.
A6	Gananciosa, ambiciosa.
A7	Gananciosa.
A8	Uma mulher muito gananciosa.
A9	A mulher foi gananciosa também.
A10	Gananciosa.

Fonte: a autora

Como pode ser observado na tabela 15, A2 descreveu a mulher como esperta e sábia. Acreditamos que o aluno se refere ao fato de que a mulher teve a atitude de matar a galinha ao perceber que ela pôs um ovo de ouro e com isso ela poderia se dar bem. A3 e A4 também não capturaram com adequação o papel da galinha na história. Para efeito de análise, sete respostas foram consideradas adequadas.

A questão dois foi: “*Onde se passa a história? Que indícios há no texto que comprovem sua resposta?*”. A seguir, a tabela com as respostas dos alunos:

Tabela 15 – Respostas sobre onde se passava a história

A1	No galinheiro. “Na manhã seguinte, quando a mulher foi ao galinheiro recolher os ovos”.
A2	Numa granja. “Certo dia um casal foi a uma granja”.
A3	Numa granja. “Um certo casal foi a uma granja e comprou uma galinha”.
A4	Fazenda. “Na manhã seguinte, quando a mulher foi ao galinheiro”.
A5	Num celeiro pelo fato de terem comprado uma galinha.
A6	No galinheiro e na casa da mulher.
A7	“Na manhã seguinte, quando a mulher foi ao galinheiro para recolher os ovos, levou um susto enorme”. Passado acontece a história.
A8	Em um galinheiro. “Na manhã seguinte, a mulher foi ao galinheiro...”
A9	A história se passa na fazenda. “Na manhã seguinte, a mulher foi ao galinheiro”.
A10	“Na manhã seguinte, quando a mulher foi ao galinheiro para recolher os ovos”.

Fonte: a autora

A resposta mais completa à pergunta seria: a granja, o galinheiro e cozinha da casa do casal. Como podemos observar na tabela 16, a resposta mais próxima da resposta adequada foi dada pelo aluno A6: “No galinheiro e na casa da mulher”. Contudo, o aluno não transcreveu o trecho que comprovaria sua resposta. As palavras *galinheiro* e *cozinha* são mencionadas no texto e dão indício da resposta. A palavra *granja* também é mencionada no início da história, é o local onde a mulher compra a galinha. Acreditamos que seja por essa razão que dois alunos (20%) responderam que o local onde se passava a história era em uma granja.

Outros 20% responderam que a história se passava em uma fazenda. Deduzimos que os alunos inferiram tal resposta porque galinheiros costumam se localizarem em áreas mais rurais. Mais 20% responderam que a história se passou no galinheiro. A5 respondeu que a história se passou em um celeiro porque o casal havia comprado uma galinha. Acreditamos que o aluno fez alguma confusão entre os termos celeiro e galinheiro. A7 e A10 apenas transcreveram o trecho em que havia a palavra *galinheiro*, ficando assim subentendido suas respostas. Para efeito de análise, todas as respostas foram consideradas parcialmente adequadas.

A primeira questão do discurso foi a questão três: *“Os enunciados que representam a fala do narrador estão predominantemente em que tempo? Presente, passado ou futuro? Por que? Transcreva trechos que justifiquem sua resposta”*. 20% dos alunos responderam que era passado e utilizaram um trecho da fala do narrador. Portanto, responderam à pergunta adequadamente. 50% não responderam que o tempo verbal era passado mas mencionaram um trecho que representava a fala do narrador e estava no passado. Um aluno (10%) deixou a questão em branco e dois alunos (20%) responderam à questão com total inconsistência.

A questão quatro foi: *No trecho “ ‘-Mulher, isso é ouro puro! **Estamos** ricos!’. Os verbos em destaque estão em que tempo verbal? O que explica o uso desse tempo verbal?”*. 40% dos alunos responderam que os verbos estavam no presente mas não explicaram o motivo adequadamente. 30% responderam de forma completa, ou seja, que o tempo era presente porque representava a fala de um personagem. 30% deram respostas inconsistentes.

A questão cinco foi: *“No trecho: ‘(...) **Vamos** logo **abrir** seu corpo para pegarmos logo essa fortuna’. Os termos em destaque são partes de uma locução verbal. Como ela se divide? Em que tempo verbal está a locução verbal? Que intenção ela quer transmitir? Qual seria a outra maneira de usar **vamos abrir**, utilizando uma forma verbal simples?”*.

Ao analisarmos melhor a questão, percebemos que havia quatro perguntas nela. Tal fato pode ter confundido os alunos. Não houve respostas completamente adequadas.

20% dos alunos deixaram a resposta em branco. A2 e A9 responderam à pergunta apenas com a palavra *abriremos*, acertando, assim, a forma verbal simples que poderia substituir a locução verbal do trecho. A3, A4 e A10 responderam à questão adequadamente no que diz respeito à divisão da locução verbal: *vamos* – verbo auxiliar; *abrir* – verbo principal. Apenas A5 e A10 acertaram o tempo verbal da locução: futuro. A10 também respondeu que a intenção da locução era certeza de querer fazer algo. A10 respondeu adequadamente três das quatro perguntas da questão. A6 e A7 deram respostas totalmente inadequadas e A1 e A8 deixaram a questão em branco. Para efeito de análise: 0% respondeu à questão de forma totalmente adequada, 60% responderam à questão de forma parcial, 20% responderam de forma inadequada e 20% deixaram a questão em branco.

A etapa somente foi finalizada com a correção coletiva da atividade e a socialização das impressões dos alunos acerca do tema da fábula: ganância. A questão de pós-leitura foi: *Socialize com seus colegas suas ideias acerca do dinheiro. Você acha que as pessoas realmente ficam “cegas” por causa do dinheiro e passam a não enxergar as coisas com lucidez? Você tem o objetivo de ficar muito rico? o que você faria se tivesse a oportunidade de ganhar muito dinheiro? Comente a moral da história*. Os alunos expressaram suas opiniões acerca da questão

e debateram sobre a importância que o dinheiro possuía no mundo e o que representava para eles. O texto os fez refletir a respeito do assunto.

A seguir, uma tabela com as respostas da atividade da etapa 5 onde A representa os acertos, P representa respostas parcialmente corretas, I representa respostas inconsistentes e B representa respostas em branco:

Tabela 16 – Respostas da atividade da etapa 5

Questões Alunos	A1	A2	A3	A4	A5	A6	A7	A8	A9	A10
<b>Contexto</b>	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A
1.Personagens Galinha										
Marido	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A
Mulher	A	I	I	I	A	A	A	A	A	A
2.Espaço	P	P	P	P	P	P	I	P	P	B
Indícios espaço	A	A	A	A	A	B	I	A	A	A
<b>Textualização</b>	I	I	I	I	I	A	I	B	A	I
3.Narrador Tempo verbal										
Explicação Tempo verbal	B	B	I	B	I	A	I	B	B	P
Trecho do texto	I	I	I	I	B	A	I	B	A	B
4.tempo verbal	A	A	A	A	A	A	I	I	A	I
Explicação tempo verbal	A	I	I	A	I	A	I	P	I	P
5.locução verbal	B	B	A	A	I	I	B	B	B	A
Tempo verbal da locução	B	B	B	B	A	I	B	B	B	A
Intenção da locução	B	B	B	B	A	I	B	B	B	A
Substituição da locução	B	A	B	B	I	I	B	B	A	B

Fonte: a autora

Legenda: A – acerto; I – inconsistência; P – resposta parcialmente correta; B – em branco.

As questões referentes ao contexto de produção da atividade da etapa 5 exploraram os papéis das personagens e o espaço da trama. Com relação aos papéis das personagens, podemos observar no quadro 18 que os alunos não sentiram dificuldade para perceber a função e as características das personagens na história. Houve apenas 30% de respostas inconsistentes acerca do papel da mulher.

No que diz respeito ao espaço da história. A história se passou em três lugares: a granja, o galinheiro e a cozinha da casa do casal. Nenhuma resposta foi considerada totalmente correta porque nenhuma apresentava os três lugares. Todavia, alguns alunos fizeram inferências ao responder que a história se passava em uma fazenda e comprovar sua resposta por meio do trecho em que aparecia a palavra ‘galinheiro’.

Percebemos que os alunos puderam desenvolver ainda mais suas capacidades de ação através das questões do contexto de produção.

As demais questões abordavam a coesão verbal no texto através do uso e explicação do tempo verbal. Observamos que os alunos apresentaram dificuldades nessas questões e somente foram compreendendo o uso dos tempos verbais e sua relação com as vozes do narrador e personagens através da mediação da professora no momento da correção coletiva da atividade, podendo, assim, desenvolver sua capacidade linguístico-discursiva.

A seguir, a análise da etapa 6.

### **5.2.6 Análise da etapa 6**

Iniciamos essa etapa de forma diferenciada. Realizamos a atividade do texto embaralhado, em que dividimos os alunos em três equipes. Cada equipe recebeu uma fábula diferente. Nesse dia, havia oito alunos presentes na sala, A2 e A7 estavam ausentes. Foram duas equipes de três alunos e uma equipe de dois alunos. A equipe de dois alunos recebeu o texto 4: *O galo que logrou a raposa*. As outras duas equipes receberam os textos 5 e 6, respectivamente: *O lobo e o cabritinho* e *O alce e os lobos*.

Como foi mencionado na metodologia do presente estudo, essa atividade de desembaralhar o texto teve o objetivo de estruturar o texto de forma coerente e coesa e refletir sobre os elementos responsáveis pela coesão e construção do sentido do texto.

Cada equipe recebeu seu texto e foi dado vinte minutos para que o texto fosse desembaralhado. Em seguida, cada equipe apresentou o resultado no quadro da sala de aula. Com a ajuda de fita adesiva, cada aluno foi colocando uma parte do texto para formar o texto completo. Os alunos tiveram a oportunidade de se expressarem oralmente na sala. Lembramos que na turma regular, esses alunos são os que menos participam da aula devido à dificuldade que sentem na disciplina.

A equipe dos dois alunos foi a única equipe que conseguiu realizar a atividade com 100% de precisão. Os dois alunos desembaralham o texto adequadamente. As outras duas equipes apresentaram algumas inconsistências na realização da atividade que foram comentadas e corrigidas pela professora pesquisadora. Os alunos se envolveram bastante na realização da atividade e até o aluno com problemas fonoaudiológicos que nunca havia se expressado oralmente na presença da professora pesquisadora até então, expressou sua oralidade. Tal atividade foi filmada e fotografada pela professora pesquisadora.

Toda essa parte inicial da etapa cinco durou 1h/a. Na aula seguinte, houve a atividade de compreensão leitora envolvendo as três fábulas já conhecidas pelos alunos.

Vejam os textos 4, 5 e 6, que foram utilizados na sexta etapa da pesquisa.

## Quadro 23 – Texto 4: O galo que logrou a raposa

**TEXTO 4:****O galo que logrou a raposa**

Um velho galo matreiro, percebendo a aproximação da raposa, empoleirou-se numa árvore. A raposa, desapontada, murmurou consigo: "...Deixa estar, seu malandro, que já te curo!.." E em voz alta:

-Amigo, venho contar uma grande novidade: acabou-se a guerra entre os animais. Lobo e cordeiro, gavião e pinto, onça e veado, raposa e galinha, todos os bichos andam agora aos beijos, como namorados. Desça desses poleiros e venha receber o meu abraço de paz e amor.

-Muito bem! –exclamou o galo. Não imagina como tal notícia me alegra! Que beleza vai ficar o mundo, limpo de guerras, crueldades e traições! Vou já descer para abraçar a amiga raposa, mas... como lá vem vindo três cachorros, acho bom esperá-los, para que eles também tomem parte da confraternização.

Ao ouvir falar em cachorros, dona raposa não quis saber de histórias, e tratou de pôr-se a fresco, dizendo:

- Infelizmente, amigo Có-ri-có-có, tenho pressa e não posso esperar pelos amigos cães. Fica para outra vez a festa, sim? Até logo.

E rapou-se.

*Com esperteza, - esperteza e meia.*

## Quadro 24 – Texto 5: O lobo e o cabritinho

**TEXTO 5:****O Lobo e o Cabritinho**

Certo dia, um lobo viu um cabritinho que brincava correndo pelos campos longe da casa dos seus pais. Sem nenhuma demora partiu correndo para pegá-lo. Mas o cabritinho, assustado e com muito medo, correu desesperadamente para salvar-se. Depois de muito correr, já cansado, decidiu dialogar com o lobo para que ele desistisse de devorá-lo. Parou e disse:

- Espere senhor lobo; já compreendi que não tenho como escapar de suas garras, mas antes de ser devorado quero lhe fazer um último pedido.

- Está bem - disse o lobo - se for possível vou atender o seu pedido. O que você quer?

- É que eu gosto muito de música e sempre trago comigo uma gaitinha; gostaria que, antes de me devorar, alegre meus últimos momentos tocando a gaita para eu dançar.

- Está certo. Dê-me essa tal gaita que tocarei. Vamos logo com isso porque estou com fome.

O lobo começou a tocar e o cabritinho dançou alegremente, indo e vindo para todos os lados.

O cabritinho sabia que ali perto havia uma casa com cães pastores. Não demorou muito e os bravos animais chegaram e puseram o lobo para correr desesperadamente.

O cabritinho voltou para casa a salvo e pensando: "Se tivesse ouvido o conselho da minha mãe não teria me metido em encrencas. Nunca mais vou sair às escondidas".

Moral da história:

*O conselho de nossos pais devem ser seguidos porque eles sempre querem o melhor para nós.*

## Quadro 25 – Texto 6: O alce e os lobos

**TEXTO 6:****O alce e os lobo.**

A água do lago estava tão limpa que refletia as imagens da floresta como um espelho. Todos os animais que foram beber água viram suas imagens refletidas no lago. O urso e seu filhote pararam admirados, mas foram embora. E assim passou pelo lago uma porção de animais.

Até que chegou um bando de alces que se espalhou pelas margens. Um deles abaixou a cabeça para beber e parou, olhando para os seus chifres:

- Que lindo par de galhos! Que maravilha é a minha imagem, com esta bonita cabeça!

De repente, observando as próprias pernas, compridas e finas, ficou desapontado e disse:

- Nunca tinha reparado, nas minhas pernas. Como são feias! Elas estragam toda a minha beleza!

Enquanto examinava sua imagem refletida no lago, o alce não percebera a aproximação de um bando de lobos ferozes que afugentara todos os seus companheiros.

Quando finalmente se deu conta do perigo, o alce correu assustado para o mato. Mas, enquanto corria, seus chifres se embaraçavam nos galhos, deixando-o quase ao alcance dos lobos.

Por fim o alce conseguiu escapar dos perseguidores, graças às suas pernas, finas e ligeiras. Ao perceber que já estava a salvo, o alce exclamou aliviado:

- Que susto! Os meus chifres são lindos, mas quase me fizeram morrer! Se não fossem as minhas pernas...

Moral: "Não devemos valorizar só o que é bonito, sem valorizar o que é útil."

A seguir, os procedimentos que foram utilizados com os textos 4, 5, e 6 que correspondem à etapa 6 da pesquisa.

## Quadro 26 – Atividade da etapa 6

**PROJETO DE LEITURA *Vamos confabular?***  
**Etapa 6** – atividade de compreensão leitora mediada

**As 3 fábulas:** O galo que logrou a raposa; O lobo e o cabritinho; O alce e os lobos.

**Contextualização:**

1. Relacione cada texto ao tema correspondente.

- a) Vaidade x Utilidade - \_\_\_\_\_  
 b) O valor da esperteza - \_\_\_\_\_  
 c) A importância da obediência - \_\_\_\_\_

**Textualização:**

2. Nos textos 4 e 5, o Lobo é personagem das histórias. Em geral, ele é visto como um animal bastante temido, pois é dotado de grande força física. Contudo, ele não consegue o que quer nas duas histórias. Que conclusão você pode tirar desse fato?

- a) A força física é o mais importante para alcançar seus objetivos.  
 b) Se você tem poder, você deve sempre usá-lo a seu favor.  
 c) A esperteza, por vezes, é melhor que a força física.  
 d) Mesmo que você não tenha boa intenção, você será bem sucedido.

3. No texto 6, o Alce fica triste ao perceber que suas pernas são finas e repara o quão bonitos são seus chifres. Porém, no final da história, o que o salva são suas pernas. Que mensagem a fábula quer passar?

- a) Ser bonito e vaidoso é extremamente necessário na vida.  
 b) Não devemos ter orgulho do que não é “bonito” em nós.  
 c) A vaidade é uma virtude que deve ser muito cultivada.  
 d) A beleza de nada vale se você não souber utilizá-la.

**Discurso:**

4. Em quais dos trechos abaixo, temos uma opinião?

- a) “O cabritinho voltou para a casa a salvo...”  
 b) “Tenho pressa e não posso esperar pelos amigos cães...”  
 c) “Os meus chifres são lindos, mas quase me fizeram morrer!”  
 d) “E assim passou pelo lago uma porção de animais.”

5. Em quais dos trechos abaixo, temos a fala do narrador e a ação verbal encontra-se no passado?

- a) “Por fim, o alce conseguiu escapar dos perseguidores.” (Texto 6)  
 b) “Elas estragam toda a minha beleza...” (Texto 6)  
 c) “O que você quer?” (Texto 5)  
 d) “...Deixa estar seu malandro, que já te curo” (Texto 4)

6. Em qual dos trechos, temos a fala de um personagem e a ação verbal encontra-se no futuro?

- a) “Que beleza vai ficar o mundo...” (Texto 4)  
 b) “O lobo começou a tocar e o cabritinho dançou alegremente.” (Texto 5)  
 c) “A água do lago estava tão limpa...” (Texto 6)  
 d) “Que susto!” (Texto 6)

Quadro 27 – Continuação da atividade da etapa 6

7. O tempo verbal passado também pode ser chamado pretérito. De acordo com a gramática normativa, temos: (1) pretérito perfeito, (2) pretérito imperfeito e (3) pretérito mais que perfeito. Relacione a definição de cada tempo verbal e em seguida analise os trechos dos textos estudados.

( ) acontecimento passado mas não concluído. Dá a ideia de continuidade, de duração dos processos verbais. São, por natureza, imperfectivos.

( ) acontecimento passado concluído. Ação completa e acabada.

( ) acontecimento passado que aconteceu antes de outra ação no passado.

“Enquanto examinava sua imagem refletida no lago, o alce não percebera a aproximação de um bando de lobos ferozes que afugentara todos os seus companheiros. Quando finalmente se deu conta do perigo, o alce correu assustado para o mato. Mas, enquanto corria, seus chifres se embaraçavam nos galhos, deixando-o quase ao alcance dos lobos.”

Examinava - \_\_\_\_\_

Percebera - \_\_\_\_\_

Afugentara - \_\_\_\_\_

Correu - \_\_\_\_\_

Corria - \_\_\_\_\_

Embaraçavam - \_\_\_\_\_

8. O tempo verbal utilizado no seguinte trecho: “o alce não percebera a aproximação de um bando de lobos ferozes...” é considerado muito formal. Qual seria a locução verbal que poderia substituí-lo, deixando um tom mais informal?

9. O modo imperativo pode expressar ordem, pedido, conselho, recomendação, etc. Todos os trechos abaixo encontram-se no modo imperativo, exceto em:

a) “Não valorize só o que é bonito...” (Texto 6)

b) “Dê-me essa tal gaita...” (Texto 5)

c) “Alegre meus últimos momentos...” (Texto 5)

d) “Se não fossem as minhas pernas...” (Texto 6)

**Socialização de aprendizagem e apreensão de novos conhecimentos:**

10. De qual fábula você mais gostou? Comente sua resposta.

A primeira constatação que precisamos fazer é que aqui houve uma progressão na sequência de atividades. Nessa etapa, utilizamos três textos. As questões envolveram uma maior complexidade. A primeira questão foi sobre conteúdo temático. Solicitamos que o aluno relacionasse o conteúdo temático de cada fábula. 80% dos alunos reconheceram que *o valor da esperteza* foi o tema do texto 4 (O galo que logrou a raposa), *a importância da obediência* foi o tema do texto 5 (O lobo e o cabritinho) e *a vaidade x utilidade* foi o tema do texto 6 (O alce e os lobos).

A questão dois foi: “Nos textos 5 e 6, o Lobo é personagem das histórias. Em geral, ele é visto como um animal bastante temido, pois é dotado de grande força física. Contudo, ele não consegue o que quer nas duas histórias. Que conclusão você pode tirar desse fato?”. A questão foi de múltipla escolha e o item correto foi o item *c* que dizia que *a esperteza, por vezes, é melhor que a força física*. 70% dos alunos marcaram o item correto.

A questão três foi: “No texto 6, o Alce fica triste ao perceber que suas pernas são finas e repara o quão bonitos são seus chifres. Porém, no final da história, o que o salva são suas pernas. Que mensagem a fábula quer passar?”. A resposta adequada estava no item *d*: *a beleza de nada vale se você não souber utilizá-la*. 60% dos alunos responderam à pergunta adequadamente.

A questão quatro, a primeira sobre o discurso do texto, solicitou dos alunos a escolha do item que apresentava uma opinião. O item adequado foi o item *c*: “Os meus chifres são lindos, mas quase me fizeram morrer!”. A intenção era fazer os alunos perceberem que tipos de palavras são escolhidas para expressar opinião. 80% dos alunos responderam à questão adequadamente.

As questões de cinco à nove trabalharam a *coesão verbal* do texto e envolvia os traços da *aspectualidade* e *temporalidade* dos verbos, assuntos tão caros para a compreensão da sequência narrativa, como vimos na fundamentação teórica do presente estudo. Bronckart (1999) afirma que os pares de tempo passado (simples/imperfeito; anterior/mais-que-perfeito; e imperfeito perifrástico/condicional) são nas narrações, portadores de um mesmo valor de *temporalidade primeira* (respectivamente, isocronia, retroação e projeção). Todavia, o autor evidencia que os dois primeiros termos dos pares de passado (simples/imperfeito; anterior/mais-que-perfeito) também são portadores de valores de contraste que os diferenciam e as formas compostas (anterior/mais-que-perfeito) podem, além disso, ser portadoras de valores suplementares de *temporalidade secundária* ou de *aspecto*.

Na questão cinco, solicitamos dos alunos a identificação de um trecho que representasse a fala do narrador e portanto, a ação verbal deveria encontrar-se no passado. O

item *a* era o item correto: “*Por fim, o alce conseguiu escapar dos perseguidores*”. 70% dos alunos responderam à pergunta adequadamente. Um aluno deixou a questão em branco (10%). 20% escolheram o item inadequado.

A questão seis solicitou que os alunos identificassem a fala de um personagem e que a ação verbal estivesse no tempo futuro. O item adequado à pergunta foi o item *a*: “*Que beleza vai ficar o mundo...*”. 80% dos alunos escolheram o item adequado.

A questão sete foi uma questão consideravelmente mais complexa. A questão apresentava duas partes e a primeira delas solicitou que os alunos relacionassem cada tempo verbal à sua definição: *O tempo verbal **passado** também pode ser chamado **pretérito**. De acordo com a gramática normativa, temos: (1) **pretérito perfeito**, (2) **pretérito imperfeito** e (3) **pretérito mais que perfeito**.*

( ) *acontecimento passado mas não concluído. Dá a ideia de continuidade, de duração dos processos verbais. São, por natureza, imperfectivos.*

( ) *acontecimento passado concluído. Ação completa e acabada.*

( ) *acontecimento passado que aconteceu antes de outra ação no passado*

Com relação à primeira parte da questão, apenas 30% relacionaram adequadamente cada tempo verbal a sua definição.

Na segunda parte da questão sete, foi solicitado aos alunos que eles analisassem as ações verbais, categorizando-as em pretérito perfeito, imperfeito ou mais que perfeito, em um trecho retirado da fábula *O alce e os lobos*. O trecho escolhido foi esse: “*Enquanto **examinava** sua imagem refletida no lago, o alce não **percebera** a aproximação de um bando de lobos ferozes que **afugentara** todos os seus companheiros. Quando finalmente se deu conta do perigo, o alce **correu** assustado para o mato. Mas, enquanto **corria**, seus chifres se **embaraçavam** nos galhos, deixando-o quase ao alcance dos lobos.*” Os alunos analisaram as ações verbais em destaque.

No que se refere à segunda parte da questão sete, nenhum aluno apresentou 100% de acerto na análise dos tempos verbais do trecho. Das seis ações verbais analisadas do trecho, houve um número máximo de quatro acertos. Dois alunos (20%) analisaram quatro ações verbais adequadamente. Um aluno (10%) analisou três ações verbais adequadamente. Um outro aluno (10%) analisou apenas duas ações verbais adequadamente. Dois alunos (20%) analisaram apenas uma ação verbal adequadamente. Outros dois alunos (20%) analisaram todas as ações verbais de forma inadequada e mais dois alunos (20%) deixaram essa segunda parte da questão em branco.

Percebemos que os alunos sentiram muita dificuldade nessa questão dada a sua complexidade. Contudo, ressaltamos que durante a correção coletiva da atividade, a professora pesquisadora explicou o que cada ação verbal significava dentro da narrativa.

A questão oito foi: “*O tempo verbal utilizado no seguinte trecho: ‘o alce não **percebera** a aproximação de um bando de lobos ferozes...’ é considerado muito formal. Qual seria a locução verbal que poderia substituí-lo, deixando um tom mais informal?*”. A resposta adequada seria: *tinha percebido*. 100% dos alunos responderam à pergunta inadequadamente. 70% responderam que *percebeu* poderia substituir o termo em destaque. Percebemos que os alunos responderam à questão utilizando uma ação verbal mais comum na oralidade. Contudo, não era uma locução verbal.

Durante a correção coletiva da atividade, a professora pesquisadora explicou que uma locução verbal possuía dois verbos, um auxiliar e um principal. A professora esclareceu também o uso do pretérito mais que perfeito que retratava uma ação no passado que aconteceu antes de outra ação no passado.

A questão nove foi sobre o modo imperativo: “*O modo imperativo pode expressar ordem, pedido, conselho, recomendação, etc. Todos os trechos abaixo encontram-se no modo imperativo, exceto em: a) “Não valorize só o que é bonito...” (Texto 6) b) “Dê-me essa tal gaita...” (Texto 5) c) “Alegre meus últimos momentos...” (Texto 5) d) “Se não fossem as minhas pernas...” (Texto 6)*. O único item que não apresentava uma frase no imperativo era o item d. 60% escolheram o item adequado. 20% escolheram um item inadequado e 20% deixaram a questão em branco.

A questão dez solicitava que o aluno expressasse sua opinião acerca da fábula que ele havia gostado mais. Essa questão teve o objetivo de fazer com que os alunos refletissem acerca dos temas das fábulas lidas. Apenas 20% responderam à pergunta sem comentar sua preferência.

A seguir, a tabela com as respostas por aluno da atividade da etapa 6, onde A representa que a questão foi respondida corretamente, I representa inconsistência na resposta, B representa resposta em branco. Na segunda parte da questão sete, os alunos analisaram os tempos verbais dos verbos do trecho em destaque da questão. Foram seis análises no total, os números correspondem ao número de análises corretas.

Tabela 17 – Respostas da atividade da etapa 6

ALUNOS QUESTÕES	A1	A2	A3	A4	A5	A6	A7	A8	A9	A10
<b>Contextualização</b> 1.tema	<i>I</i>	<i>A</i>	<i>I</i>	<i>A</i>						
<b>Textualização</b> 2.personagem	<i>I</i>	<i>A</i>	<i>A</i>	<i>A</i>	<i>A</i>	<i>I</i>	<i>A</i>	<i>I</i>	<i>A</i>	<i>A</i>
3.mensagem	<i>A</i>	<i>A</i>	<i>I</i>	<i>A</i>	<i>A</i>	<i>A</i>	<i>A</i>	<i>I</i>	<i>I</i>	<i>I</i>
<b>Discurso</b> 4.opinião	<i>A</i>	<i>A</i>	<i>A</i>	<i>A</i>	<i>A</i>	<i>A</i>	<i>I</i>	<i>A</i>	<i>I</i>	<i>A</i>
5.narrador – Ação verbal	<i>A</i>	<i>A</i>	<i>A</i>	<i>I</i>	<i>A</i>	<i>A</i>	<i>I</i>	<i>B</i>	<i>A</i>	<i>A</i>
6.personagem – Tempo futuro	<i>A</i>	<i>A</i>	<i>A</i>	<i>A</i>	<i>I</i>	<i>I</i>	<i>A</i>	<i>A</i>	<i>A</i>	<i>A</i>
7.definição	<i>I</i>	<i>I</i>	<i>I</i>	<i>I</i>	<i>I</i>	<i>A</i>	<i>I</i>	<i>A</i>	<i>A</i>	<i>I</i>
Análise – tempo verbal	<i>I</i>	<i>4</i>	<i>3</i>	<i>B</i>	<i>4</i>	<i>I</i>	<i>0</i>	<i>B</i>	<i>2</i>	<i>0</i>
8.locução verbal	<i>I</i>									
9.imperativo	<i>I</i>	<i>A</i>	<i>A</i>	<i>A</i>	<i>A</i>	<i>B</i>	<i>A</i>	<i>B</i>	<i>A</i>	<i>A</i>
<b>Socialização</b> Comentário pessoal	<i>A</i>	<i>I</i>	<i>A</i>	<i>A</i>						

Fonte: a autora

Legenda: a – acerto; i – inconsistência; b – em branco; os números correspondem ao número de acertos da análise das ações verbais na questão.

Como podemos observar na tabela 19, todos os alunos responderam corretamente à questão sobre o tema de cada texto. Essa foi a única questão do contexto de produção que explorou a capacidade de ação dos alunos. Optamos por não explorar mais questões acerca do contexto de produção do texto para evidenciarmos as questões acerca da contextualização e discurso.

No que se refere às questões do discursivo que exploram as capacidades discursivas dos alunos, percebemos uma melhora nas questões que enfatizam as vozes do narrador e personagens e o uso correto dos tempos verbais. Nas questões que exigem a definição através de associação dos tempos pretéritos, os alunos apresentaram mais dificuldade que foram esclarecidas pela professora no momento da correção coletiva.

Das três atividades mediadas de compreensão leitora de fábulas (*A coruja e a águia*, *A galinha dos ovos de ouro* e *As três fábulas*), que se referem respectivamente às etapas 4, 5 e 6, constatamos que na questão que solicita o tempo verbal de determinado(s) trecho(s) houve um progresso de quatro acertos para sete da etapa 4 para a etapa 5. E na etapa 6, foram oito acertos.

Ao compararmos o número total de acertos de cada atividade, ou seja, somando o número de questões mais o número de alunos, obtivemos o seguinte resultado: na etapa 4 (*A coruja e a águia*), das 190 respostas, houve 97 acertos, cerca de 51% do total. Na etapa 5 (*A galinha dos ovos de ouro*), das 140 respostas, foram 58 acertos, cerca de 41% do total. Na etapa 6 (*As três fábulas*), das 100 respostas, houve 69 acertos, que quer dizer 69% do total.

Percebemos que, no que diz respeito a uma das questões que trabalha a *coesão verbal*, a evolução para melhor foi sentida da etapa 4 para a etapa 5 e da etapa 5 para a etapa 6. Já no que se refere ao número total de acertos em cada atividade, da etapa 4 para a etapa 5, o percentual de questões certas caiu. Contudo, na etapa 6, o percentual de acertos subiu e ultrapassou até mesmo o percentual da etapa 4.

Esperávamos que a elevação do percentual de acertos fosse constante de uma atividade para outra. Porém, acreditamos que o fato desse número ter caído faça parte do processo de aprendizado.

Ressaltamos que a atividade da etapa 6 somente foi finalizada com a correção coletiva da atividade onde os alunos puderam esclarecer suas dúvidas. Na aula seguinte à correção, a professora fez um apanhado de todas as atividades estudadas no projeto para preparar os alunos para a atividade final.

### ***5.2.7 Análise da etapa 7***

Essa etapa da sequência de atividades pedagógicas teve como objetivo verificar os resultados obtidos pelos alunos depois que eles participaram das atividades mediadas pela professora. Uma atividade avaliativa individual foi realizada sem a mediação da professora. Vejamos o texto escolhido para a essa etapa:

## Quadro 28 – Texto 7: O sapo e o boi

**TEXTO 7****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 Higton. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 1994, p. 14.

A seguir, o quadro com a atividade final da sequência pedagógica.

## Quadro 29 – Atividade da etapa 7 (Leitura Final)

**PROJETO DE LEITURA *Vamos confabular?*****Etapa 7 – atividade avaliativa****Fábula: O sapo e o boi****Contexto de produção**

1. O texto lido é uma fábula. Quais são as características 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. Quais são os papéis desempenhados pelas personagens?

O sapo \_\_\_\_\_

O boi \_\_\_\_\_

3. Qual é o tema do texto?

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

**Textualização**

4. Toda narrativa é constituída de ações que apresenta a situação inicial, a complicação ou nó desencadeador, a reação ou clímax, o desfecho ou desenlace e a situação final. Relacione as partes da fábula O Sapo e o Boi de acordo com a narração dos fatos da história.

a) Situação inicial - \_\_\_\_\_

b) Complicação - \_\_\_\_\_

c) Clímax - \_\_\_\_\_

d) Desfecho - \_\_\_\_\_

e) Situação final - \_\_\_\_\_

Quadro 30 – Continuação da atividade da etapa 7 (Leitura 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”.

**Discurso**

As ações de uma narrativa são representadas pelos verbos. Portanto, os verbos têm uma importante função para a progressão e compreensão do texto. Responda às questões a seguir sobre as ações da história lida.

5. No trecho “Há muito, muito tempo, **existiu** um boi imponente”. Marque a opção correta sobre a palavra em destaque.

- a) É um substantivo que recebe a característica de imponente.
- b) É um verbo que está no presente e representa a fala de uma personagem.
- c) É um verbo que está no passado e representa a fala do narrador.
- d) É um adjetivo que dá característica ao substantivo boi.

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:

- a) dava
- b) deu
- c) dá
- d) dará

7. No trecho “ - Já **estou** grande que nem ele?”, sobre a palavra em destaque, é correto afirmar que:

- a) É um verbo no passado e representa a fala de uma personagem.
- b) É um verbo no presente e representa a fala do narrador.
- c) É um verbo no futuro e representa a fala do narrador.
- d) É um verbo no presente e representa a fala de uma personagem.

8. No trecho “- **Olhem** só o tamanho do sujeito!”, sobre a palavra em destaque é correto afirmar que:

- a) Está no modo imperativo e expressa uma ordem ou pedido.
- b) Está no modo subjuntivo e expressa uma dúvida.
- c) Está no modo indicativo e expressa uma certeza.
- d) Está no modo 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:

- a) É uma locução verbal que está no passado e pode ser substituída por **acabou**.
- b) É uma locução verbal que está no presente e pode ser substituída por **acaba**.
- c) É uma locução verbal que está no futuro e pode ser substituída por **acabará**.
- d) É uma locução verbal que está no pretérito e pode ser substituída por **acabava**.

**Socialização de aprendizados**

10. Qual é a função da moral nas fábulas? Comente a moral da fábula lida: “Seja sempre você mesmo”. O que ela quer dizer?

Nessa fase da sequência, não houve questões de acionamento de conhecimento prévio, dado o objetivo avaliativo da etapa. Os alunos foram solicitados a ler o texto com atenção para que eles pudessem responder às questões propostas.

A primeira questão da atividade foi sobre o gênero fábula. A questão solicitou que os alunos escolhessem o item que falava sobre as características da fábula. 100% dos alunos escolheram o item adequado para responder a questão: “São narrativas curtas cujas personagens são animais que agem como pessoas”.

A segunda questão solicitou que os alunos respondessem sobre os papéis desempenhados pelas personagens na história. 80% dos alunos responderam que o sapo era invejoso e o boi era imponente. 20% não responderam à questão adequadamente.

A terceira questão da atividade perguntou qual era o tema do texto. 100% dos alunos responderam que era a inveja, marcando, assim, o item correto.

A quarta questão foi sobre o nível organizacional do texto. A questão solicitou que os alunos relacionassem as partes da narrativa (situação inicial, complicação ou nó desencadeador, reação ou clímax, desfecho ou desenlace e situação final) com 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 respondeu à questão adequadamente.

As questões de cinco à nove abordaram o discurso do texto e chamaram a atenção do aluno para a coesão verbal. Todas as questões dessa parte foram objetivas. A questão cinco foi: “No trecho ‘*Há muito, muito tempo, **existiu** um boi imponente*’. Marque a opção correta sobre a palavra em destaque”. O item correto era o item *c* que dizia: *é um verbo e representa a fala do narrador*. 100% dos alunos escolheram o item adequado.

A questão seis foi: “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:”. O item correto era o item *a*: *dava*. 50% dos alunos responderam à questão adequadamente. 40% escolheram o item *b*: *deu*. Podemos deduzir que os alunos perceberam que se tratava do tempo passado, mas não apreenderam a diferença que existe entre o pretérito imperfeito e o perfeito. 10% (um aluno) escolheu o item *c*: *dá*.

A questão sete foi: “No trecho ‘– Já **estou** grande que nem ele?’, sobre a palavra em destaque, é correto afirmar que:”. O item *d* trazia a resposta adequada: *É um verbo no presente e representa a fala de uma personagem*. 70% dos alunos escolheram o item adequado.

A questão oito foi: “No trecho ‘- **Olhem** só o tamanho do sujeito!’, sobre a palavra em destaque é correto afirmar que:”. O item com a resposta adequada foi o item *a*: *Está no*

*modo imperativo e expressa uma ordem ou pedido.* 70% dos alunos escolheram o item adequado para responder à questão.

A questão nove foi: “*No trecho ‘e é melhor você parar com isso porque senão vai acabar se machucando’, sobre o termo em destaque, é correto afirmar que:’*”. O item adequado que respondia à questão era o item c: *É uma locução verbal que está no futuro e pode ser substituída por acabará.* 70% dos alunos escolheram o item adequado.

A questão dez foi uma questão aberta e solicitou que os respondessem sobre a função da moral nas fábulas e que eles comentassem acerca do significado da moral da fábula lida: “Seja sempre você mesmo”. Com relação à primeira pergunta, a função da moral nas fábulas, 60% dos alunos responderam à questão de forma adequada. Em suma, as respostas disseram que a moral nas fábulas têm o objetivo de passar um ensinamento às pessoas.

Com relação à segunda pergunta da questão dez, sobre o significado da moral da fábula lida, 90% dos alunos deram respostas coerentes sobre o significado da moral. Apenas um aluno (10%) respondeu de forma inadequada.

Apresentamos a seguir, uma tabela com as respostas dos alunos dessa atividade avaliativa:

Tabela 18 – Respostas da atividade final de leitura

Alunos Questões	A1	A2	A3	A4	A5	A6	A7	A8	A9	A10
<b>Contexto de produção</b>	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A
1.Fábula										
2.Personagens	A	A	P	I	P	A	A	A	A	I
3.Tema	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A
<b>Nível organizacional</b>	P	A	A	A	A	A	P	P	A	I
4.partes da narrativa										
<b>Textualização</b>	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A
5.existiu										
6.estava dando	I	I	A	I	A	I	I	A	A	A
7.estou	I	A	A	I	A	A	I	A	A	A
8.olhem	A	A	A	I	A	A	I	A	A	I
9.vai acabar	I	A	A	A	A	A	I	A	A	I
<b>Socialização</b>	A	A	A	A	A	A	P	P	A	I
10.moral										

Fonte: a autora

Legenda: A – acerto; I – inconsistência; P – resposta parcialmente adequada.

A seguir, apresentamos um quadro-resumo que mostra os resultados da atividade avaliativa no que diz respeito às categorias do ISD:

Quadro 31 – Resultados da atividade de leitura final

Categorias do ISD	Resultados da Atividade Avaliativa Final Subcategorias	Valores médios			
		Acertos	Inconsistências	Parcial	Em branco
Contexto de produção	Gênero	100%	0%	0%	0%
	Personagens	60%	10%	30%	0%
	Conteúdo Temático	100%	0%	0%	0%
Nível organizacional	Plano Global do Texto	60%	10%	30%	0%
Textualização	Coesão verbal	100%	0%	0%	0%
	Coesão verbal	50%	50%	0%	0%
	Coesão verbal	70%	30%	0%	0%
	Coesão verbal	70%	30%	0%	0%
	Coesão verbal	70%	30%	0%	0%
Socialização	Moral	60%	10%	30%	0%

Fonte: a autora

Como constatado pelo quadro 32, não houve respostas em branco na atividade final de leitura. Com relação ao gênero e ao conteúdo temático, ambos itens do contexto de produção, houve 100% de acerto. No que diz respeito aos papéis sociais desempenhados pelos personagens, houve um total de 60% de acerto, 30% de respostas parcialmente corretas e 10% de respostas inconsistentes. Ressaltamos aqui o desenvolvimento da capacidade de ação dos alunos.

Com relação ao plano global do texto, houve também 60% de acerto, 30% de respostas parcialmente corretas e 10% de inconsistências. Já no que se refere aos mecanismos de textualização, das cinco questões que abordaram a coesão verbal, a primeira obteve um percentual de 100% de acerto. Três questões obtiveram 70% de acerto e uma questão obteve 50% de acerto. Tais questões fizeram o aluno mobilizar suas capacidades linguístico-discursivas e discursivas.

No que diz respeito à socialização da moral da história, houve 60% de acerto, 30% de respostas parcialmente corretas e 10% de inconsistências.

Agora, uma tabela com o número de questões certas e o percentual de acertos da atividade avaliativa final por aluno:

Tabela 19 – Número de questões corretas e percentual de acertos da atividade final por aluno

Alunos	A1	A2	A3	A4	A5	A6	A7	A8	A9	A10
Percentual de acertos	65%	90%	95%	65%	95%	90%	50%	90%	100%	50%
Número de questões certas	6,5/10	9/10	9,5/10	6,5/10	9,5/10	9/10	5/10	9/10	10/10	5/10

Fonte: a autora

Aqui, cabe ressaltar que os três alunos (A3, A5 e A9) que obtiveram melhor nota na atividade final são os mesmos que 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.

Comparando os percentuais de acertos dos alunos da *atividade inicial* e da *atividade final*, obtivemos a seguinte tabela:

Tabela 20 – Comparativo do percentual de acertos por aluno na Atividade Inicial e Atividade Final

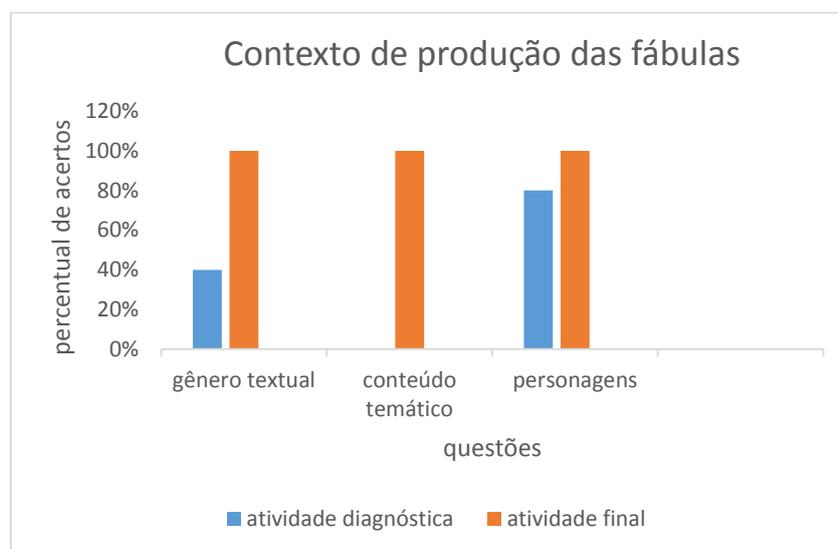
Alunos	A1	A2	A3	A4	A5	A6	A7	A8	A9	A10
Atividade Inicial	43%	72%	43%	65%	58%	43%	29%	50%	72%	22%
Atividade Final	65%	90%	95%	65%	95%	90%	50%	90%	100%	50%

Fonte: a autora

Como podemos observar na tabela 21, nenhum aluno regrediu no que diz respeito ao número de acertos da atividade final se comparado à atividade inicial. Apenas um aluno (A4 – 10%) não elevou o percentual do número de acerto e 90% dos alunos elevaram seus percentuais de acertos.

A seguir, o gráfico que mostra a construção das aprendizagens dos alunos no que se refere ao contexto de produção:

Gráfico 1 – Comparativo dos acertos da atividade inicial e final – Contexto de produção



Fonte: a autora

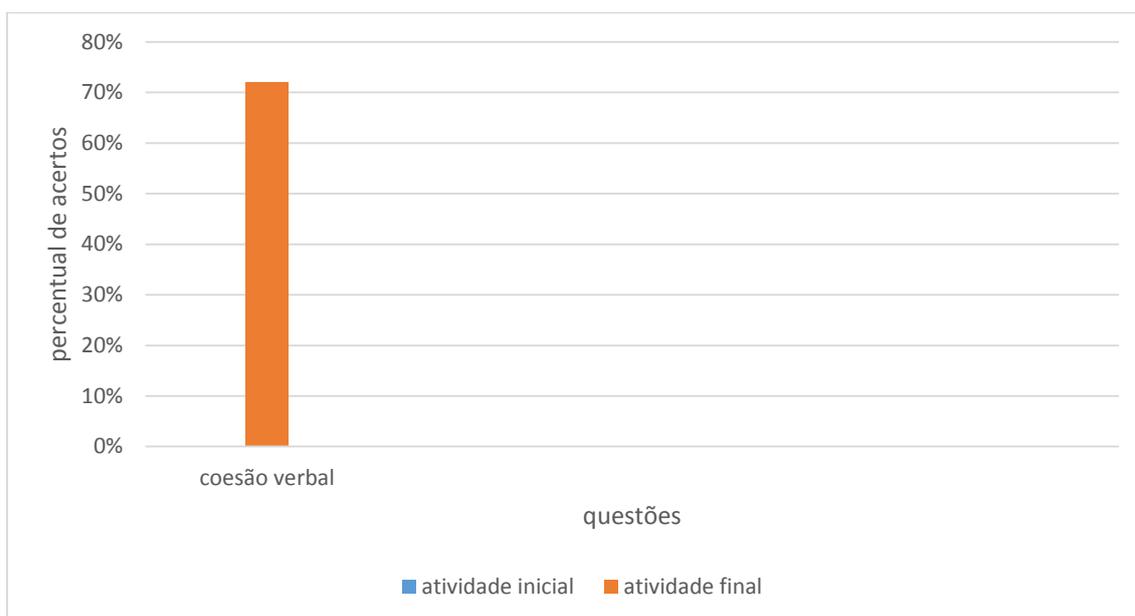
Podemos observar no gráfico 1 que os alunos obtiveram uma evolução bastante significativa no que se refere aos aprendizados que dizem respeito ao contexto de produção. Na atividade inicial (diagnóstica), nas questões que se referiam ao gênero textual, houve 40% de acerto e na atividade final, foi 100% de acerto.

No que se refere ao conteúdo temático, na atividade inicial, não houve acerto (0%). Os alunos não souberam responder sobre o que era o texto. Já na atividade final, todos (100%) acertaram o conteúdo temático do texto lido.

No que diz respeito aos papéis desempenhados pelas personagens, houve 80% de acertos na atividade inicial e 100% de acertos na atividade final. Podemos constatar que houve um progresso dos alunos na compreensão de todos os itens que envolvem o contexto de produção.

Como já explicitado, a partir dos resultados da atividade diagnóstica, vimos a necessidade de focarmos mais em questões voltadas para a *coesão verbal*. Houve uma questão que trabalhou a coesão verbal na atividade diagnóstica e cinco questões que trabalharam o item na atividade final. O gráfico 2 apresenta a evolução dos alunos no que tange à *coesão verbal*, item que faz parte dos *mecanismos de textualização* do ISD e que é mobilizado no desenvolvimento da sua *capacidade linguístico-discursiva*:

Gráfico 2 – Comparativo do percentual de acerto envolvendo a coesão verbal



Fonte: a autora

A questão voltada para a *coesão verbal* na atividade inicial teve 0% de acerto. Por isso não aparece a coluna azul no gráfico 2. Na atividade final, houve 72% de acerto dentro das cinco questões voltadas para a *coesão verbal*. Nossa intenção foi desenvolver suas capacidades de linguagem através da percepção desses itens linguísticos presentes no texto.

Na próxima seção, verificaremos os rendimentos dos alunos em língua portuguesa durante o ano letivo de 2019.

### 5.2.8 Rendimentos dos alunos participantes em língua portuguesa

Sabendo que o projeto de nivelamento foi concebido para melhorar o rendimento dos alunos em língua portuguesa, sentimos a necessidade de constatar essa possível melhoria através do mapa de notas desses alunos no ano de 2019.

Para isso, apresentaremos cinco tabelas (uma tabela por bimestre – total de 4 – e mais uma tabela com todas as médias), em que são apresentadas três notas (parcial, bimestral e produção textual, respectivamente AV1, AV2 e AV3) e a média final (MF) da etapa. Em alguns casos, há uma nota sobressalente, é a nota de recuperação paralela (RP). Essa nota corresponde a uma atividade extra feita pelos professores com a intenção de recuperar os conteúdos da etapa, elevando, assim, a média desse aluno. A nota de recuperação paralela substitui a nota mais baixa. Para obtenção da média da etapa, somam-se as três maiores notas cujo resultado é dividido por três.

Vejamos a tabela do primeiro bimestre em que não houve recuperação paralela.

Tabela 21 – Notas escolares do 1º bimestre

Alunos/notas	AV1	AV2	AV3	MF
A1	7,7	3,0	5,0	5,6
A2	5,4	6,0	3,0	4,8
A3	7,7	5,0	6,0	6,9
A4	6,3	7,0	5,0	6,4
A5	8,2	5,0	5,0	6,4
A6	7,2	4,0	5,5	6,4
A7	5,4	3,0	4,0	4,8
A8	7,2	6,0	5,0	6,2
A9	7,7	5,0	5,0	5,9
A10	5,4	5,0	3,5	5,0

Fonte: a autora

Sabendo que a média da escola é seis (6,0), com exceção dos alunos A3, A4 e A8 – que apresentavam somente uma nota abaixo da média na etapa, todos os alunos apresentavam pelo menos duas notas abaixo de seis. Dos dez alunos, cinco ficaram com a média do primeiro bimestre abaixo de seis.

Passemos, agora, para a tabela do segundo bimestre.

Tabela 22 – Notas escolares do 2º bimestre

Alunos/notas	AV1	AV2	AV3	RP	MF
A1	4,0	5,0	7,0		5,8
A2	3,0	6,0	5,5	6,5	6,0
A3	3,0	4,0	6,0	7,5	5,8
A4	7,0	5,0	8,0		7,0
A5	8,0	3,0	7,0		6,0
A6	4,0	7,0	7,0	6,5	6,8
A7	5,0	3,0	6,0		5,0
A8	3,0	6,0	6,0	9,5	7,2
A9	4,0	9,0	4,5		6,0
A10	3,0	1,2	4,5		3,5

Fonte: a autora

Percebemos através da tabela 23, que quatro alunos utilizaram o recurso da recuperação paralela para elevar suas médias e se compararmos o primeiro com o segundo bimestre, o número de alunos abaixo da média diminuiu de cinco alunos para quatro. Contudo, houve evolução nas notas da MF de sete alunos (70%). Três alunos (30%) regrediram em seus rendimentos do primeiro para o segundo bimestre.

Passemos para a tabela do terceiro bimestre.

Tabela 23 – Notas escolares do 3º bimestre

Alunos/notas	AV1	AV2	AV3	RP	MF
A1	7,7	6,0	6,5		6,7
A2	9,0	6,0	5,0		7,0
A3	8,1	6,0	4,5	6,0	6,7
A4	7,7	6,0	4,5	8,0	7,2
A5	8,6	8,0	7,0	8,5	8,4
A6	7,2	8,0	7,0		7,4
A7	5,4	3,0	3,0	7,0	5,3
A8	7,7	5,0	5,5	6,8	6,7
A9	7,7	6,0	4,5	6,0	6,0
A10	8,1	7,0	2,0	6,0	7,0

Fonte: a autora

Conforme podemos perceber na tabela 24, o número de alunos acima da média, que era de sete no segundo bimestre, passou para nove no terceiro bimestre. A7 foi o único aluno que ficou abaixo da média. Porém, o aluno conseguiu elevar suas médias ao longo dos três bimestres: 4,8 – 5,0 – 5,3.

Passemos para a tabela com as notas do quarto bimestre:

Tabela 24 – Notas escolares do 4º bimestre

Alunos/notas	AV1	AV2	AV3	RP	MF
A1	7,2	6,0	6,0		6,4
A2	8,0	6,0	5,0		6,4
A3	7,2	6,0	5,0	6,5	6,6

A4	6,3	7,0	6,0		6,4
A5	7,7	6,0	6,5		6,7
A6	7,2	9,0	6,0	9,5	8,6
A7	7,2	8,0	5,0		6,7
A8	4,1	8,0	7,0	7,0	7,3
A9	9,5	6,0	6,0		7,2
A10	8,6	8,0	1,0	2,0	6,2

Fonte: a autora

Como pode ser observado, no quarto bimestre, todos os dez alunos ficaram com a média acima de seis. Todos os alunos participantes da pesquisa melhoraram seus rendimentos em língua portuguesa.

Passemos, agora para a tabela que apresenta as médias dos quatro bimestres e a média aritmética final (MAF) do ano letivo de 2019 de cada aluno. Junto a esta MAF, aparecerá o resultado final do aluno, onde P significa promovido e NP significa não promovido, ou seja, o aluno que não for promovido diretamente, estará de recuperação final.

Tabela 25 – Médias dos bimestres e MAF

Alunos/médias	1º BIMESTRE	2º BIMESTRE	3º BIMESTRE	4º BIMESTRE	MAF
A1	5,6	5,8	6,7	6,4	6,1 (P)
A2	4,8	6,0	7,0	6,4	6,0 (P)
A3	6,9	5,8	6,7	6,6	6,5 (P)
A4	6,4	7,0	7,2	6,4	6,7 (P)
A5	6,4	6,0	8,4	6,7	6,8 (P)
A6	5,6	6,8	7,4	8,6	7,1 (P)
A7	4,8	5,0	5,3	6,7	5,4 (NP)
A8	6,2	7,2	6,7	7,3	6,8 (P)
A9	5,9	6,0	6,6	7,2	6,4 (P)
A10	5,0	3,5	7,0	6,2	5,4 (NP)

Fonte: a autora

Como podemos observar na tabela 26, oito alunos participantes da pesquisa (80%) foram aprovados por média em língua portuguesa. Dois alunos (20%) ficaram de recuperação final, sendo aprovados somente depois da recuperação final.

### 5.2.9 Análise do instrumental de avaliação dos alunos

Retomamos aqui o instrumental apresentado na metodologia do presente estudo. Tal instrumental foi respondido pelos alunos no último encontro do projeto de leitura. O instrumental apresentava três questões subjetivas acerca das impressões dos alunos sobre as aulas de nivelamento, cinco questões objetivas de autoavaliação e três questões objetivas de avaliação da professora.

Na oportunidade, houve uma solenidade com entrega de um kit escolar (contendo um livro, um caderno, duas canetas, um lápis e uma borracha) para cada aluno participante. A intenção foi incentivar ainda mais a leitura. Os livros ofertados eram voltados para o público infanto-juvenil.

Vejamos o instrumental já exposto na metodologia do presente trabalho

#### Quadro 32 – Avaliação e autoavaliação

##### AVALIAÇÃO DAS AULAS DE NIVELAMENTO

1. O que você achou das aulas de nivelamento. Aborde os pontos positivos e negativos. Diga o que você gostou e não gostou.
2. Você acha que as aulas de leitura com o gênero fábula contribuíram para melhorar o seu rendimento em língua portuguesa? Justifique.
3. Qual a importância da leitura para você? Por que você acha que o gênero fábula foi escolhido para as aulas de nivelamento?

Escreva **sim**, **não** ou **parcialmente**.

##### AUTOAVALIAÇÃO

1. Eu fui dedicado?
2. Eu fui assíduo?
3. Eu participei das aulas?
4. Eu me interessei pelas leituras propostas?
5. Eu realizei as atividades solicitadas?

##### AVALIAÇÃO DA PROFESSORA

1. A professora mostrou interesse pela aprendizagem dos alunos?
2. A professora realizou atividades dinâmicas nas aulas?
3. A professora mostrou segurança no conteúdo?

À pergunta um, todos os alunos responderam que gostaram das aulas de nivelamento. Apenas um aluno (A2) mencionou que ficava muito cansada por causa do horário da aula. Os demais alunos focalizaram nos pontos positivos das aulas.

Escolhemos as respostas de alguns alunos para as três primeiras perguntas:

Figura 2 – Resposta de A3 para a questão 1

1. O que você achou das aulas de nivelamento. Aborde os pontos positivos e negativos. Diga o que você gostou e não gostou.

eu achei as aulas de nivelamento top dt,  
os pontos positivos e que a tia chama-  
va para ler na frente, dava chocolates  
e muitas outras coisas e os pontos  
negativos eu acho que não tem.  
eu gostei de tudo, e não teve nada  
que me incomodou.

Figura 3 – Resposta de A4 para a questão 1

1. O que você achou das aulas de nivelamento. Aborde os pontos positivos e negativos. Diga o que você gostou e não gostou.

foi muito legal por que a gente aprendeu  
várias coisas sobre a leitura e como  
pode estar a leitura na hora de ler e  
eu acho que não teve nada negativo  
para mim por que eu gostei das aulas  
e mesmo que eu ficava até as 5:00  
eu estive das aulas e gostei muito de  
ler mais com a tia Renato.

Mantivemos as respostas dos alunos sem reescrita, mesmo fugindo à norma padrão da língua, para não comprometer a originalidade das mensagens. Podemos perceber que os alunos se sentiram confortáveis ao falar das aulas de nivelamento.

Passemos para algumas respostas da questão 2:

Figura 4 – Resposta de A5 para a questão 2

2. Você acha que as aulas de leitura com o gênero fábula contribuíram para melhorar o seu rendimento em língua portuguesa? Justifique.

sim pois, explicou como é um personagem observador ou personagem, para ensinar que uma fábula tem uma moral, começo meio e fim, com personagens que são animais representando pessoas.

Figura 5 – Resposta de A8 para a questão 2

2. Você acha que as aulas de leitura com o gênero fábula contribuíram para melhorar o seu rendimento em língua portuguesa? Justifique.

sim porque eu não sabia quase de nada e quando eu vim para o nivelamento eu aprendi.

Percebemos que A5 escreveu sobre as características do gênero *fábula* e acabou se confundindo, em vez de escrever *narrador observador*, o aluno escreveu *personagem observador*. Contudo, ele conseguiu responder com certa coerência a questão acerca do gênero estudado, embora não tenha respondido se as atividades com o gênero contribuíram ou não para a melhora do seu rendimento.

A8 respondeu que mudou depois que começou a frequentar as aulas de nivelamento e que antes não sabia de nada. Embora a aluna não tenha mencionado o gênero *fábula* em sua resposta, ela conseguiu expressar que as aulas do projeto contribuíram para melhorar seu rendimento em língua portuguesa.

A seguir, as respostas para a questão 3:

Figura 6 – Resposta de A6 para a questão 3

3. Qual a importância da leitura para você? Por que você acha que o gênero fábula foi escolhido para as aulas de nivelamento?

EU ACHO A LEITURA IMPORTANTE PORQUE SEM A LEITURA NÃO SABERIAMOS LER. PORQUE TEM MORAL FAZER REFLETIR UM POUCO DA MORAL.

Figura 7 – Resposta de A7 para a questão 3

3. Qual a importância da leitura para você? Por que você acha que o gênero fábula foi escolhido para as aulas de nivelamento?

a leitura é muito importante para a gente entender as coisas. as aulas de nivelamento ajudarão a entender as coisas que eu não entendi.

Percebemos que A6 escreveu sobre a importância da leitura de maneira redundante “*sem a leitura não saberíamos ler*”. Porém, a resposta não pode ser considerada uma resposta inadequada. Sobre a fábula, a aluna mencionou que a moral a fazia refletir.

A7, apesar de não ter mencionado sobre o gênero *fábula*, respondeu de modo muito pertinente acerca da importância da leitura: “*a leitura é muito importante para a gente entender as coisas*”.

Com relação às perguntas de autoavaliação, os alunos deveriam responder **sim**, *não* ou **parcialmente** às seguintes perguntas:

#### Quadro 33 – Perguntas de Autoavaliação

AUTOAVALIAÇÃO
1. Eu fui dedicado?
2. Eu fui assíduo?
3. Eu participei das aulas?
4. Eu me interessei pelas leituras propostas?
5. Eu realizei as atividades solicitadas?

No que diz respeito à dedicação, nove alunos responderam *sim* à pergunta, um aluno respondeu *parcialmente*. Com relação à assiduidade, quatro alunos responderam que eram parcialmente assíduos, os demais (seis) responderam *sim* à pergunta sobre assiduidade.

A terceira pergunta de autoavaliação abordou a participação, oito alunos responderam que eram participativos, um aluno respondeu que era parcialmente participativo e uma aluna respondeu que não era participativa (A6), a aluna que era fanha.

As duas últimas perguntas (4 e 5) foram, respectivamente, sobre o interesse pelas atividades propostas e a realização das atividades solicitadas. 100% dos alunos responderam *sim* a ambas perguntas.

Na última parte do questionário de avaliação, houve uma avaliação da professora feita pelos alunos com três perguntas:

Quadro 34 – Perguntas de avaliação da professora

**AVALIAÇÃO DA PROFESSORA**

1. A professora mostrou interesse pela aprendizagem dos alunos?
2. A professora realizou atividades dinâmicas nas aulas?
3. A professora mostrou segurança no conteúdo?

Todos os alunos responderam *sim* a todas as perguntas, com exceção de um aluno que respondeu parcialmente à pergunta dois, que se referia à dinamicidade das atividades nas aulas propostas.

Constatamos que, através de um trabalho em que o professor atue como mediador das dinâmicas de leitura, e em nosso caso específico da leitura literária do gênero *fábula*, é possível desenvolver não só habilidades que convergem para o aprimoramento das capacidades leitoras dos alunos, como também para o interesse, a criação do hábito e o gosto pela leitura, concebida aqui como resultado da articulação de duas concepções de leitura, a depender dos objetivos do professor, a concepção interativa e a sociopsicolinguística (BRAGGIO, 1992).

Na concepção interativa, temos a interação leitor x autor, mediada pelo texto. Na concepção psicolinguística, temos a situação de comunicação em que o professor media o processo de construção dos sentidos do texto no contexto da interação face a face. Nesse sentido, para que os objetivos de leitura sejam alcançados, a aula de leitura deve ser planejada pelo professor.

No próximo capítulo, em nossas considerações finais, retomaremos o trabalho de alguns estudiosos quanto ao ensino e à aprendizagem de leitura, bem como nossos objetivos e sugestões para futuras pesquisas. Delinearemos também algumas considerações a respeito da validade dessa pesquisa e das possibilidades de aprofundamento esboçados por ela.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho de leitura com textos literários do gênero *fábula*, desenvolvido numa turma de nivelamento em língua portuguesa do 7º ano do Ensino Fundamental, por meio de uma sequência de atividades pedagógicas com vistas para uma aula interativa e comunicativa de leitura, possibilitou, dentre outras metas, mobilizar as capacidades de linguagem dos alunos. Para tanto, desenvolvemos atividades voltadas para o estudo dos mecanismos de textualização, mais especificamente, da coesão verbal, mobilizando assim, as capacidades de ação e as linguístico-discursivas.

Para Cosson (2012), quando lemos, fazemos uma ligação do nosso mundo com o mundo do outro. O sentido do texto só se completa quando esse trânsito se efetiva, quando se faz a passagem de sentidos entre um e outro. A leitura de textos literários, então, representa uma modalidade privilegiada de leitura que pode colaborar sobremaneira na compreensão das práticas de linguagem que respaldam os posicionamentos críticos construídos através da interação entre os agentes sociais, e, provavelmente por isso, ela contribui para a ampliação das capacidades de linguagem do aprendiz.

Ao constatarmos a realidade das aulas de nivelamento, que eram vistas como um castigo ou punição por alunos e professores, levantamos questionamentos que suscitaram nossa pesquisa: Qual o papel do professor na dinâmica da leitura em sala de aula? De que maneira as categorias de análise de textos do ISD colaboram no desenvolvimento de capacidades de linguagem em língua portuguesa por alunos do 7º ano subsidiadas pelo gênero *fábula*?

Assim, o objetivo principal da nossa pesquisa foi contribuir com o propósito do letramento literário e do desenvolvimento das capacidades de linguagem apoiadas nas categorias de análise textual do quadro teórico do ISD.

Nosso trabalho se fundamentou na concepção sociopsicolinguística de leitura descrita por Braggio (1992) e no quadro teórico do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) proposto por Bronckart (1999), para a identificação das categorias de análise textual proposta pelo ISD. Nos valemos também das contribuições de Leurquin (2014) quanto ao desenvolvimento de práticas comunicativas de leitura no âmbito da sala de aula.

Para tanto, estivemos em consonância com o DCRC, cuja proposta sinaliza para um ensino através de projetos. O projeto de leitura *Vamos Confabular?* foi uma sequência de atividades pedagógicas inspirada na SD de Dolz, Noverraz e Schenewly (2004) que trata de um trabalho sistemático não somente com a apreensão dos gêneros escritos ou orais, mas também na articulação da compreensão leitora, além das proveitosas contribuições da metodologia da

pesquisa-ação descrita por Thiollent (2011) que permeou todas as etapas de realização deste trabalho.

Nosso *corpus* foi composto pelas atividades de leitura dos estudantes que participaram das etapas da sequência de atividades pedagógicas – 10 alunos ao total –, foi contado como avaliação também a assiduidade e o comprometimento dos alunos. Dessa forma, analisamos os resultados médios percentuais de todas as atividades de interpretação, comparando as fases iniciais e finais desenvolvidas sem a intervenção do professor, a fim de perceber a evolução dos indivíduos participantes da pesquisa, principalmente em relação à apropriação de estratégias de leitura reflexiva, por meio das categorias de análise do ISD.

Os resultados obtidos mostraram uma evolução bastante significativa no que se refere ao aprendizado do contexto de produção. Com relação aos elementos da coesão verbal, trabalhados no texto, houve uma evolução de 72% de acerto entre a atividade inicial e a atividade final. Sabemos que elementos como os de coesão verbal fazem o aluno compreender melhor as ações de um texto.

Faz-se necessário assumir que a questão que tratava da aspectualidade na atividade de Leitura final, ou seja, da diferença entre o pretérito perfeito e o pretérito imperfeito, presentes no texto, exigia do aluno um conhecimento maior com relação aos sentidos dos usos dos tempos verbais na narração. A complexidade do assunto necessitava de um tempo mais longo para ser explorado. Contudo, os alunos conseguiram compreender e distinguir as vozes do narrador e personagens e os tempos verbais referentes a tais vozes.

Consideramos que a sequência de atividades pedagógicas utilizada em nossa pesquisa foi eficaz quanto à mobilização das capacidades de linguagem dos estudantes analisados, principalmente no que concerne ao estudo dos mecanismos da coesão verbal. Todavia, percebemos que alguns pontos precisam ser intensificados e ajustados, com vistas à necessidade de se trabalhar o texto em suas mais diversas facetas.

Outros trabalhos necessitam de ser realizados, podendo, inclusive, ter esse 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.

É válido ressaltar os diversos pontos dessa pesquisa que merecem destaque: a evolução dos rendimentos em língua portuguesa dos alunos participantes, o estreitamento da relação professor-aluno através das aulas de leitura planejadas à luz de uma teoria que vê *a consciência como conhecimento dos outros antes de ser conhecimento de si ou que o*

*conhecimento de si não é mais que um caso particular do conhecimento social* (BRONCKART, 1999), e o interesse maior pela leitura dos alunos participantes.

Vale ressaltar que a escola pública no Brasil ainda está longe de formar leitores críticos capazes de interagirem com os textos que leem e de se posicionarem sobre o que é lido, evidenciando, assim, a necessidade de pesquisas interventivas que contribuam com a formação docente e ao mesmo tempo com o desenvolvimento da competência leitora dos alunos.

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

ADAM, J-M. **A linguística textual**: introdução à análise textual dos discursos. São Paulo: Cortez, 2008.

AMORIM, Aline Matos de. **Contribuições do isd para o ensino de leitura de gêneros literários na sala de aula do 9º ano do ensino fundamental**. 2018. 289f. – Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Centro de Humanidades, Programa de Pós-Graduação Profissional em Letras, Fortaleza (CE), 2018.

BAGNO, Marcos. 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](http://www.alemdasletras.org.br/biblioteca/material_formadoras/Salto_para_o_futuro_Praticas_de_leitura_e_escrita.pdf)

BAKHTIN, M. **A estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BANDEIRA, Edvania Ferreira. **Aprendizagem de língua materna: o gênero conto no desenvolvimento de capacidades para a leitura**. 2018. 201f. – Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-Graduação Profissional em Letras, Fortaleza (CE), 2018.

BARBOSA, Lílian Paula Leitão. **Uma visão interacionista sociodiscursiva de leitura: por uma proposta interventiva para a aula de leitura no ensino básico**. Dissertação. Ceará: Mestrado Profissional em Letras, Universidade Federal do Ceará – UFC, 2016.

BRAGGIO Silvia Lúcia Bigonjal. **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.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa**. 1999.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Educação Anísio Teixeira. **Pisa 2018 revela baixo desempenho escolar em leitura, matemática e ciências no Brasil**. Disponível em: [http://portal.inep.gov.br/artigo/asset\\_publisher/B4AQV9zFY7Bv/164spera164i/pisa-2018-revela-baixo-desempenho-escolar-em-leitura-matematica-e-ciencias-no-brasil/21206](http://portal.inep.gov.br/artigo/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/164spera164i/pisa-2018-revela-baixo-desempenho-escolar-em-leitura-matematica-e-ciencias-no-brasil/21206). Acesso em: 20 de dezembro de 2019.

BRAGGIO, Silvia Lúcia Bigonjal. **Leitura e alfabetização: da concepção mecanicista à sociopsicolinguística**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

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

\_\_\_\_\_. Jean Paul e MACHADO, Anna Rachel. (Re)configurações do trabalho do professor construídas nos e pelos textos: a perspectiva metodológica do grupo Alter-Lael. In:

CARVALHO, José Ricardo ; SANTANA, Catiana Santos Correia. Contribuições do Interacionismo Sociodiscursivo para a leitura de Crônicas. In : SANTOS, Jeanne de Cássia nascimento ; CARVALHO, José Ricardo ; REIS, Marileia, Silva dos. (Org.). **Ensino de Língua e Literatura : Gênero Textual e Letramento**. Aracaju : Criação ; Itabaiana : Profletras, 2017.

CEARÁ. **Documento Curricular Referencial do Ceará (DCRC)**. Governo do Estado do Ceará. 2019. Disponível em [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/165spera165ica165st/165spera165ica\\_estados/documento\\_curricular\\_ce.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/165spera165ica165st/165spera165ica_estados/documento_curricular_ce.pdf). Acesso em 15 de janeiro de 2020.

COLEONE, E. **Millôr Fernandes: análise do estilo de um escritor sem estilo através de suas fabulosas fábulas**. Araraquara: UNESP, 2008. Dissertação (Mestrado em Letras), Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2008, 63 p

COSTA, Sérgio Roberto. **Dicionário de gêneros textuais**. 3ª edição. Autêntica. 2008.

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. 2. Ed., 7 impressão. São Paulo: Contexto, 2018.

\_\_\_\_\_. **Círculos de leitura e letramento literário**. 1. Ed., 2 impressão. São Paulo: Contexto, 2018.

DALVI, M. A. Literatura na escola: propostas didático-metodológicas. In: DALVI, M. A.; REZENDE, N. L.; JOVER-FALEIROS, R. (Orgs). **Leitura de literatura na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

GONDIM, Ana Angélica Lima. **Formação de Professor com Foco na Produção de material didático de Português Língua Estrangeira**. Tese (doutorado). UFC, 2017.

\_\_\_\_\_. Ana Angélica Lima. **Desenvolvimento das Capacidades de Linguagem através das Atividades de Livros didáticos de Português Língua Estrangeira**. Dissertação (mestrado). UFC, 2012.

JUSTO, Rosa Maria Oliveira. **Os moinhos de vento do Brasil : uma adaptação da obra Dom Quixote das crianças de Monteiro Lobato**. Dissertação. USP, 2006.

LAJOLO, Marisa. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. São Paulo: Ática, 2007.

\_\_\_\_\_. Marisa. **Monteiro Lobato: um brasileiro sob medida**. São Paulo. Moderna. 2000.

LEURQUIN, Eulália Vera Lúcia Fraga. **Contrato de comunicação e concepções de leitura na prática pedagógica de língua portuguesa**. Tese de doutorado. Natal (RN), 2001, 238p.

\_\_\_\_\_. Eulália Vera Lúcia Fraga. **O espaço da leitura e da escrita em situação de ensino e aprendizagem de Português língua estrangeira**. Pernambuco: Revista Eutomia Revista de Literatura e Linguística, pg. 167-186, Dez. 2014.

\_\_\_\_\_. Eulália Vera Lúcia Fraga. **Que dizem os professores sobre seu agir professoral?** In Ensino e aprendizagem na perspectiva da Linguística Aplicada, São Paulo: Pontes, 2013.

\_\_\_\_\_. Eulália Vera Lúcia Fraga; BARBOSA, Lílian Paula Leitão. **Sequência Didática para o Ensino da Leitura.** Artigo para o livro PROFLETRAS, 2016.

MACHADO, Anna Rachel *et all.* **Linguagem e educação: o trabalho do professor em uma nova perspectiva.** Campinas, SP. Mercado de letras. 2009.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão.** São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MARTELOZO, Márcia Favaretto. **O gênero textual fábulas contemporâneas de Millôr Fernandes no ensino aprendizagem da Língua Portuguesa.** Artigo. UEM. 2014.

MARTENS, Vera Márcia. **Nivelamento de habilidades de leitura e escrita: Um Fazer pedagógico.** Disponível em: [pepsic.bvsalud.org](http://pepsic.bvsalud.org). Acesso em: 13 de abril de 2018.

NOCRATO, Raquel Nunes. **Ensino de Habilidades de Leitura para o desenvolvimento da compreensão leitora:** proposta de sequência didática para alunos de 9º ano da rede pública. Dissertação PROFLETRAS, 2016.

PACHECO, Abílio. O ensino da literatura e a BNCC do Ensino Fundamental. In: BRITO, Áustria Rodrigues; SILVA, Luíza Helena Oliveira da; SOARES, Eliane Pereira Machado. **Divulgando Conhecimentos de linguagem: pesquisas em língua e literatura no ensino fundamental.** Rio Branco: Nepan Editora, 2017. Pp 15-32.

PEREIRA, Antônio Marcos Rodrigues. **A Aula de leitura e o gênero resenha em turmas de 9º ano do ensino fundamental:** análise de uma experiência didática e proposta de SD aplicada à leitura. Fortaleza, CE. 2015.

PISA – **programa internacional de avaliação de estudantes.** Disponível em <[http://download.inep.gov.br/acoes\\_internacionais/pisa/resultados/2015/pisa2015\\_completo\\_f inal\\_baixa.pdf](http://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/pisa/resultados/2015/pisa2015_completo_f inal_baixa.pdf)> acesso em 02/12/2018.

SANTOS, Gilianne Vicente dos. **O uso do gênero Fábula para o aprimoramento da produção escrita no sexto ano do ensino fundamental.** Dissertação PROFLETRAS. Mamanguape. 2016.

SCHENEWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola.** Campinas: Mercado de Letras, 2010.

SILVA, Marlene Nasser de e FRANCESCHINI, Marcele Aires. **Estratégia de leitura por meio do uso da fábula no processo de ensino-aprendizagem.** Em: Os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor PDE.

SMITH, Franck. **Compreendendo a leitura:** uma análise 166spera166ical166stica da leitura e do aprender a ler. Porto Alegre, Artes Médicas, 1989.

SMITH, Franck. **Leitura significativa**. Porto Alegre, Artmed, 1999.

SOARES, Magda. **Alfabetização e Letramento**. São Paulo: Contexto, 2003.

SOARES, Magda. **Linguagem e escola: uma perspectiva social**. 18ª ed. – São Paulo: Contexto, 2017.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. Trad. Cláudia Schiling. 6ª ed. Porto Alegre. Artmed. 1998.

TEBEROSKY, Ana. **Aprender a ler e a escrever: uma proposta construtivista**/Ana Teberosky e Teresa Colomer; tradução: Ana Maria Neto Machado – Porto Alegre: Artmed, 2003.

TEIXEIRA, Flávia Regina de Gois; DIAS, Ana Maria Iório (Org.). **Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental Do Sistema Público Municipal de Ensino de Fortaleza**. Fortaleza: Secretaria Municipal de Educação, 2011.

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

VYGOTSKY, L.S. **A formação da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

**APÊNDICES**

## APÊNDICE A

**EMTI ALDEMIR MARTINS – NIVELAMENTO – 7º ANO**

**LÍNGUA PORTUGUESA – DATA:** \_\_\_\_\_

**PROJETO VAMOS CONFABULAR?**

**NOME:** \_\_\_\_\_ **Nº** \_\_\_\_\_

### ETAPA 1 – ATIVIDADE INICIAL (DIAGNÓSTICA)

**Leia o texto que segue e responda às questões solicitadas.**



#### **A cigarra e a formiga**

Era uma vez uma cigarra que vivia saltitando e cantando pelo bosque, sem se preocupar com o futuro. Esbarrando numa formiguinha, que carregava uma folha pesada, perguntou:

- Ei, formiguinha, para que todo esse trabalho? O verão é para gente aproveitar! O verão é para gente se divertir!

- Não, não, não! Nós, formigas, não temos tempo para diversão. É preciso trabalhar agora para guardar comida para o inverno.

Durante o verão, a cigarra continuou se divertindo e passeando por todo o bosque. Quando tinha fome, era só pegar uma folha e comer. Um belo dia, passou de novo perto da formiguinha carregando outra pesada folha.

A cigarra então aconselhou:

- Deixa esse trabalho para as outras! Vamos nos divertir. Vamos, formiguinha, vamos cantar! Vamos dançar!

A formiguinha gostou da sugestão. Ela resolveu ver a vida que a cigarra levava e ficou encantada. Resolveu viver também como sua amiga. Mas, no dia seguinte, apareceu a rainha do formigueiro e, ao vê-la se divertindo, olhou feio para ela e ordenou que voltasse ao trabalho. Tinha terminado a vidinha boa.

A rainha das formigas falou então para a cigarra:

- Se não mudar de vida, no inverno você há de se arrepender, cigarra! Vai passar fome e frio.

A cigarra nem ligou, fez uma reverência para rainha e comentou:

- Hum!! O inverno ainda está longe, querida!

Para a cigarra, o que importava era aproveitar a vida, e aproveitar o hoje, sem pensar no amanhã. Para que construir um abrigo? Para que armazenar alimento? Pura perda de tempo.

Certo dia o inverno chegou, e a cigarra começou a tiritar de frio. Sentia seu corpo gelado e não tinha o que comer. Desesperada, foi bater na casa da formiga. Abrindo a porta, a formiga viu na sua frente a cigarra quase morta de frio.

Puxou-a para dentro, agasalhou-a e deu-lhe uma sopa bem quente e deliciosa.

Naquela hora, apareceu a rainha das formigas que disse à cigarra:

- No mundo das formigas, todos trabalham e se você quiser ficar conosco, cumpra o seu dever: toque e cante para nós. Para cigarra e para as formigas, aquele foi o inverno mais feliz das suas vidas.

Adaptado da obra de La Fontaine.

<http://www.qdivertido.com.br/verconto.php?codigo=9>

Acesso em 02/09/2018.

### **Contexto de produção**

1. Qual é esse gênero textual e quais elementos o caracterizam? Quem escreve o texto?
2. De que trata o texto?
3. Quais os papéis desempenhados pelas personagens dentro da narrativa?

Cigarra –

Formiguinha-

Rainha do Formigueiro –

4. Onde acontece a história?
5. Quando acontece a história?
6. O narrador é personagem da história? Retire do texto um trecho para justificar sua resposta.
7. Como você divide a história?
8. Qual é a moral da história?

### **Textualização**

9. Como a história evolui, progride? Quais são os elementos que permitem a progressão da história?
10. Circule os verbos, informe os tempos verbais e explique a função de cada tempo verbal na história.

11. Para não repetir os nomes dos personagens, como o autor da história faz?
12. Quando observamos a fala dos personagens? Como?

### **Discurso**

13. No trecho: **“Para cigarra, o que importava era aproveitar a vida, e aproveitar o hoje, sem pensar no amanhã”**. Quais são os pontos de vistas defendidos pelo narrador sobre a vida da Cigarra? Que avaliações podem ser destacadas a partir dos comentários do narrador?
14. No trecho **“Mas, no dia seguinte, apareceu a rainha do formigueiro e, ao vê-la se divertindo, olhou feio para ela e ordenou que voltasse ao trabalho. Tinha terminado a vidinha boa”**. O que a expressão em destaque sugere? O que você achou da atitude da Rainha do formigueiro?

**APÊNDICE B****EMTI ALDEMIR MARTINS – NIVELAMENTO – 7º ANO****LÍNGUA PORTUGUESA – DATA: \_\_\_\_\_****PROJETO VAMOS CONFABULAR?****NOME: \_\_\_\_\_ Nº \_\_\_\_\_****ETAPA 2 – ATIVIDADE SOBRE TEXTO E GÊNERO TEXTUAL (COM MEDIAÇÃO)**

1. O que é um texto?
  2. O que é um gênero de texto ou gênero textual?
  3. Você poderia dar exemplos de gêneros textuais orais e escritos?
  4. Você poderia dar exemplos de textos verbais, não verbais e mistos?
- 
5. Analise os aspectos do texto a seguir (na página seguinte):
    - Gênero textual:
    - Tema:
    - Estilo:
    - Modo composicional:



## APÊNDICE C

**EMTI ALDEMIR MARTINS – NIVELAMENTO – 7º ANO**

**LÍNGUA PORTUGUESA – DATA:** \_\_\_\_\_

**PROJETO VAMOS CONFABULAR?**

**NOME:** \_\_\_\_\_ **Nº** \_\_\_\_\_

### **ETAPA 3: ATIVIDADE SOBRE O GÊNERO FÁBULA (COM MEDIAÇÃO)**

Baseado no que você estudou na apresentação sobre as fábulas, responda às questões a seguir

1. A sequência predominante nas fábulas é:
  - a. Dissertativa
  - b. Descritiva
  - c. Narrativa
  - d. Injuntiva
  
2. Sobre o narrador da fábula, é correto afirmar que:
  - a. Ele também é personagem da história.
  - b. Ele é um narrador observador, ou seja, não participa da história.
  - c. Ele é um animal.
  - d. Ele é apenas personagem da história.
  
3. Sobre as personagens da fábula, é correto afirmar que:
  - a. São animais que representam os seres humanos.
  - b. São seres humanos que representam animais.
  - c. São seres inanimados, ou seja, objetos.
  - d. São seres mágicos.
  
4. Qual escritor teria vivido na Grécia a. C. como escravo e contou muitas histórias com animais, sendo assim considerado, o precursor do gênero?
  - a. Monteiro Lobato
  - b. Jean de La Fontaine
  - c. Fedro
  - d. Esopo
  
5. De que país é o escritor Jean de La Fontaine?
  - a. Brasil
  - b. Estados Unidos
  - c. França
  - d. Grécia
  
6. Relacione os animais com suas características tradicionalmente conhecidas.
 

a. Leão ( )	1. Esperteza
b. Rato ( )	2. Lerdeza
c. Raposa ( )	3. Realeza, coragem.
d. Tartaruga ( )	4. Fama de artista que não gosta de trabalhar.



## APÊNDICE D

EMTI ALDEMIR MARTINS – NIVELAMENTO – 7º ANO

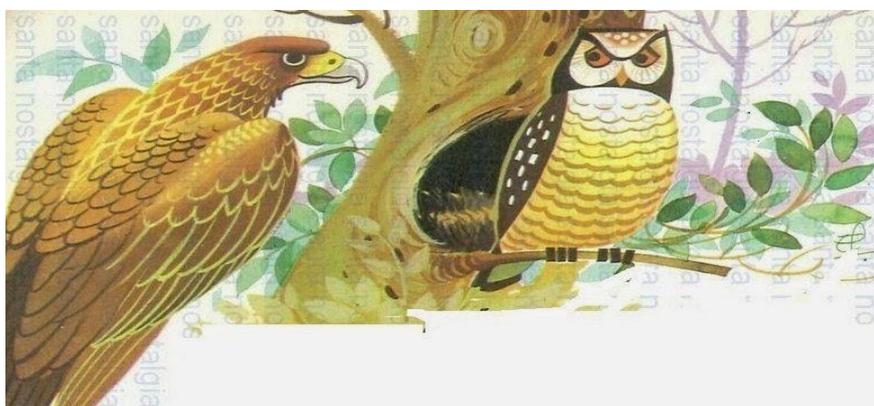
LÍNGUA PORTUGUESA – DATA: \_\_\_\_\_

PROJETO VAMOS CONFABULAR?

NOME: \_\_\_\_\_ Nº \_\_\_\_\_

### ETAPA 4 – A CORUJA E A ÁGUIA (COM MEDIAÇÃO)

Pré leitura: A fábula que você vai ler intitula-se “A coruja e a Águia”. O que esses animais representam para você?



Faça a leitura do texto:

#### 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 feitiños 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 monstrenços 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 **monstrenguinhos**? 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.

**Monteiro Lobato.**

### **Contexto de produção:**

1. Quem é o autor da fábula? O que você sabe sobre ele?
2. Todo texto narrativo (que conta uma história), tem personagens, narrador, tempo e espaço.
  - a) Quais são as personagens do texto? E quais os papéis desempenhados por elas?
  - b) Onde ocorre essa narrativa?
  - c) Que tipo de narrador apresenta essa fábula? ( ) personagem ( ) observador

### **Textualização:**

3. Como a coruja descreveu seus filhotes para que a águia soubesse 176spera176ica-los?
4. Por que a águia acabou comendo os filhotes da coruja?
5. A moral “**Quem ama o feio, bonito lhe parece**”, nos ensina que:
  - a) Não devemos amar as pessoas feias.
  - b) Quando há amor, a pessoa enxerga beleza.
  - c) O amor torna as pessoas mais feias.
  - d) As pessoas bonitas não são amadas.
6. Os verbos abaixo estão em destaque no texto. Você deve dizer qual é o sujeito de cada verbo e em que tempo verbal eles estão.
  - a) resolveram –
  - b) comerás –
  - c) ama –
7. Os termos abaixo estão em destaque no texto. A qual personagem, cada um se refere?
  - a) Rainha das aves –
  - b) esta –
  - c) deles –
  - d) os –
  - e) monstrenguinhos –

8. Qual expressão é utilizada no texto para ajudar na sua organização e tem valor temporal?
- 3 Perfeitamente
  - 4 Coisa fácil
  - 5 Dias depois
  - 6 Está feito!

**Discurso:**

9. No trecho “a triste mãe chorou **amargamente**...” O que a expressão destacada sugere?
- a) a mãe ficou muito triste.
  - b) a mãe ficou surpresa.
  - c) a mãe chorou de alegria.
  - d) a mãe ficou com raiva.
10. A partir da história da fábula, você saberia explicar a expressão “**mãe coruja**”?

## APÊNDICE E

**EMTI ALDEMIR MARTINS – NIVELAMENTO – 7º ANO**

**LÍNGUA PORTUGUESA – DATA:** \_\_\_\_\_

**PROJETO VAMOS CONFABULAR?**

**NOME:** \_\_\_\_\_ **Nº** \_\_\_\_\_

### ETAPA 5 – A GALINHA DOS OVOS DE OURO (COM MEDIAÇÃO)

**Pré-leitura:** Você conhece a fábula “A galinha dos ovos de ouro”? Se sim, o que você lembra sobre ela? Se não, o que você acha que a história vai abordar?

#### A GALINHA DOS OVOS DE OURO

Um certo casal foi a uma granja e comprou uma galinha. Aparentemente era uma galinha como outra qualquer. Tinha bico, penas, pés e um jeito de bobalhona.



Na manhã seguinte, quando a mulher foi ao galinheiro para recolher os ovos, levou um susto enorme. Em frente aos seus olhos, no meio do ninho, havia um ovo muito diferente, era um ovo de ouro!

A mulher pegou o ovo com a mão direita, cheirou-o, lambeu-o, examinou-o detalhadamente e não teve mais dúvida, era mesmo um ovo de ouro verdadeiro.

Saiu correndo e foi acordar o marido para contar-lhe a novidade.

- Querido, acorde. Olhe o que eu encontrei no ninho da galinha que compramos ontem. O marido acordou, olhou o ovo dourado, pegou, mediu, lambeu, pesou e, finalmente, soltou um grito:

- Mulher, isso é ouro puro! Estamos ricos!

Diante do fato, a mulher foi logo dizendo:

- Se estamos ricos com um único ovo, imagine como ficaremos com o resto de ovos que essa galinha traz na barriga. Vamos logo abrir seu corpo para pegarmos logo essa fortuna.

O marido, cego de ambição, não perdeu tempo. Correu até a cozinha, pegou uma faca e decepou a cabeça da galinha.

Ao abrir o corpo, qual não foi sua decepção, dentro dela só havia o que há dentro de todas as galinhas: tripas, coração, moela, rins e sangue.

O ovo de ouro foi logo gasto e os dois continuaram pobres e passaram o resto da vida se acusando:

- Continuamos pobres por sua culpa.

- Não, a culpa é sua que não teve paciência.

- Minha não, foi sua.

*Moral da história: O excesso de ambição, leva à precipitação e, quem tudo quer tudo perde.*

**Adaptação: Nicéas Romeo Zanchett**

**Disponível em: <http://gotasdeculturauniversal.blogspot.com.br>**

Acesso em: 19/05/2019

### CONTEXTO DE PRODUÇÃO

1. Quais são os papéis desempenhados por essas personagens dentro da narrativa?  
Galinha-  
Marido-  
Mulher-
2. Onde se passa a história? Que indícios há no texto que comprovem sua resposta.

### DISCURSO:

3. Os enunciados que representam a voz do narrador estão predominantemente em que tempo? Presente, passado ou futuro? Por que? Transcreva trechos que justifiquem sua resposta.
4. No trecho “-Mulher, isso é ouro puro! **Estamos** ricos!” Os verbos em destaque estão em que tempo verbal? O que explica o uso desse tempo verbal?
5. No trecho: “(...) **Vamos** logo **abrir** seu corpo para pegarmos logo essa fortuna”. Os termos em destaque são partes de uma **locução verbal**. Como ela se divide? Em que tempo verbal está a locução verbal? Que intenção ela quer transmitir? Qual seria a outra maneira de usar **vamos abrir**, utilizando uma forma verbal simples?

**Pós-leitura:** socialize com seus colegas suas ideias acerca do dinheiro. Você acha que as pessoas realmente ficam “cegas” por causa do dinheiro e passam a não enxergar as coisas com lucidez? Você tem o objetivo de ficar muito rico? o que você faria se tivesse a oportunidade de ganhar muito dinheiro? Comente a moral da história.

## APÊNDICE F

**EMTI ALDEMIR MARTINS – NIVELAMENTO – 7º ANO**

**LÍNGUA PORTUGUESA – DATA:** \_\_\_\_\_

**PROJETO VAMOS CONFABULAR?**

**NOME:** \_\_\_\_\_ **Nº** \_\_\_\_\_

### **ETAPA 6 – AS TRÊS FÁBULAS (COM MEDIAÇÃO)**

#### **TEXTO 1:**

##### **O galo que logrou a raposa**

Um velho galo matreiro, percebendo a aproximação da raposa, empoleirou-se numa árvore. A raposa, desapontada, murmurou consigo: “...Deixa estar, seu malandro, que já te curo!..” E em voz alta:

-Amigo, venho contar uma grande novidade: acabou-se a guerra entre os animais. Lobo e cordeiro, gavião e pinto, onça e veado, raposa e galinha, todos os bichos andam agora aos beijos, como namorados. Desça desses poleiros e venha receber o meu abraço de paz e amor.

-Muito bem! –exclamou o galo. Não imagina como tal notícia me alegra! Que beleza vai ficar o mundo, limpo de guerras, crueldades e traições! Vou já descer para abraçar a amiga raposa, mas... como lá vem vindo três cachorros, acho bom 180spera-los, para que eles também tomem parte da confraternização.

Ao ouvir falar em cachorros, dona raposa não quis saber de histórias, e tratou de pôr-se a fresco, dizendo:

- Infelizmente, amigo Có-ri-có-có, tenho pressa e não posso esperar pelos amigos cães. Fica para outra vez a festa, sim? Até logo.

E rapou-se.

*Com esperteza, - esperteza e meia.*

#### **TEXTO 2:**

##### **O Lobo e o Cabritinho**

Certo dia, um lobo viu um cabritinho que brincava correndo pelos campos longe da casa dos seus pais. Sem nenhuma demora partiu correndo para pegá-lo. Mas o cabritinho, assustado e com muito medo, correu desesperadamente para salvar-se. Depois de muito correr, já cansado, decidiu dialogar com o lobo para que ele desistisse de devorá-lo. Parou e disse:

- Espere senhor lobo; já compreendi que não tenho como escapar de suas garras, mas antes de ser devorado quero lhe fazer um último pedido.

- Está bem – disse o lobo – se for possível vou atender o seu pedido. O que você quer?

- É que eu gosto muito de música e sempre trago comigo uma gaitinha; gostaria que, antes de me devorar, alegre meus últimos momentos tocando a gaita para eu dançar.

- Está certo. Dê-me essa tal gaita que tocarei. Vamos logo com isso porque estou com fome.

O lobo começou a tocar e o cabritinho dançou alegremente, indo e vindo para todos os lados.

O cabritinho sabia que ali perto havia uma casa com cães pastores. Não demorou muito e os bravos animais chegaram e puseram o lobo para correr desesperadamente.

O cabritinho voltou para casa a salvo e pensando: “Se tivesse ouvido o conselho da minha mãe não teria me metido em encrencas. Nunca mais vou sair às escondidas”.

-----  
**Moral da história**

*O conselho de nossos pais devem ser seguidos porque eles sempre querem o melhor para nós.*

### TEXTO 3:

#### O alce e os lobos

A água do lago estava tão limpa que refletia as imagens da floresta como um espelho. Todos os animais que foram beber água viram suas imagens refletidas no lago. O urso e seu filhote pararam admirados, mas foram embora. E assim passou pelo lago uma porção de animais. Até que chegou um bando de alces que se espalhou pelas margens. Um deles abaixou a cabeça para beber e parou, olhando para os seus chifres:

- Que lindo par de galhos! Que maravilha é a minha imagem, com esta bonita cabeça!

De repente, observando as próprias pernas, compridas e finas, ficou desapontado e disse:

- Nunca tinha reparado, nas minhas pernas. Como são feias! Elas estragam toda a minha beleza!

Enquanto examinava sua imagem refletida no lago, o alce não percebera a aproximação de um bando de lobos ferozes que afugentara todos os seus companheiros.

Quando finalmente se deu conta do perigo, o alce correu assustado para o mato. Mas, enquanto corria, seus chifres se embaraçavam nos galhos, deixando-o quase ao alcance dos lobos.

Por fim o alce conseguiu escapar dos perseguidores, graças às suas pernas, finas e ligeiras. Ao perceber que já estava a salvo, o alce exclamou aliviado:

- Que susto! Os meus chifres são lindos, mas quase me fizeram morrer! Se não fossem as minhas pernas...

**Moral:** “*Não devemos valorizar só o que é bonito, sem valorizar o que é útil.*”

Fábula de La Fontaine

### CONTEXTO DE PRODUÇÃO

1. Relacione cada texto ao tema correspondente.

- a) Vaidade x Utilidade - \_\_\_\_\_  
 b) O valor da esperteza - \_\_\_\_\_  
 c) A importância da obediência - \_\_\_\_\_

2. Nos **textos 2 e 3**, o Lobo é personagem das histórias. Em geral, ele é visto como um animal bastante temido, pois é dotado de grande força física. Contudo, ele não consegue o que quer nas duas histórias. Que conclusão você pode tirar desse fato?

- a) A força física é o mais importante para alcançar seus objetivos.

- b) Se você tem poder, você deve sempre usá-lo a seu favor.
  - c) A esperteza, por vezes, é melhor que a força física.
  - d) Mesmo que você não tenha boa intenção, você será bem sucedido.
3. No **texto 3**, o Alce fica triste ao perceber que suas pernas são finas e repara o quão bonitos são seus chifres. Porém, no final da história, o que o salva são suas pernas. Que mensagem a fábula quer passar?
- a) Ser bonito e vaidoso é extremamente necessário na vida.
  - b) Não devemos ter orgulho do que não é “bonito” em nós.
  - c) A vaidade é uma virtude que deve ser muito cultivada.
  - d) A beleza de nada vale se você não souber utilizá-la.

### DISCURSO:

4. Em quais dos trechos abaixo, temos uma **opinião**?
- a) “O cabritinho voltou para a casa a salvo...”
  - b) “Tenho pressa e não posso esperar pelos amigos cães...”
  - c) “Os meus chifres são lindos, mas quase me fizeram morrer!”
  - d) “E assim passou pelo lago uma porção de animais.”
5. Em quais dos trechos abaixo, temos a **voz do narrador** e a ação verbal encontra-se no **passado**?
- a) “Por fim, o alce conseguiu escapar dos perseguidores.” (Texto 3)
  - b) “Elas estragam toda a minha beleza...” (Texto 3)
  - c) “O que você quer?” (Texto 2)
  - d) “...Deixa estar seu malandro, que já te curo” (Texto 1)
6. Em quais dos trechos, temos a **voz de um personagem** e a ação verbal encontra-se no **futuro**?
- a) “Que beleza vai ficar o mundo...” (Texto 1)
  - b) “O lobo começou a tocar e o cabritinho dançou alegremente.” (Texto 2)
  - c) “A água do lago estava tão limpa...” (Texto 3)
  - d) “Que susto!” (Texto 3)
7. O tempo verbal **passado** também pode ser chamado **pretérito**. De acordo com a gramática normativa, temos: (1) **pretérito perfeito**, (2) **pretérito imperfeito** e (3) **pretérito mais que perfeito**. Relacione a definição de cada tempo verbal e em seguida analise os trechos dos textos estudados.
- ( ) acontecimento passado mas não concluído. Dá a ideia de continuidade, de duração dos processos verbais. São, por natureza, imperfectivos.
  - ( ) acontecimento passado concluído. Ação completa e acabada.
  - ( ) acontecimento passado que aconteceu antes de outra ação no passado.

“Enquanto **examinava** sua imagem refletida no lago, o alce não **percebera** a aproximação de um bando de lobos ferozes que **afugentara** todos os seus companheiros. Quando finalmente se deu conta do perigo, o alce **correu** assustado para o mato. Mas, enquanto **corria**, seus chifres se **embaraçavam** nos galhos, deixando-o quase ao alcance dos lobos.”

Examinava - \_\_\_\_\_

Percebera - \_\_\_\_\_

Afugentara - \_\_\_\_\_

Correu - \_\_\_\_\_

Corria - \_\_\_\_\_

Embaraçavam - \_\_\_\_\_

8. O tempo verbal utilizado no seguinte trecho: “o alce não **percebera** a aproximação de um bando de lobos ferozes...” é considerado muito formal. Qual seria a **locução verbal** que poderia substituí-lo, deixando um tom mais informal?
9. O **modo imperativo** pode expressar ordem, pedido, conselho, recomendação, etc. Todos os trechos abaixo encontram-se no modo imperativo, **exceto** em:
- a) “Não valorize só o que é bonito...” (Texto 3)
  - b) “Dê-me essa tal gaita...” (Texto 2)
  - c) “Alegre meus últimos momentos...” (Texto 2)
  - d) “Se não fossem as minhas pernas...” (Texto 3)
10. De qual fábula você mais gostou? Comente sua resposta.
-

## APÊNDICE G

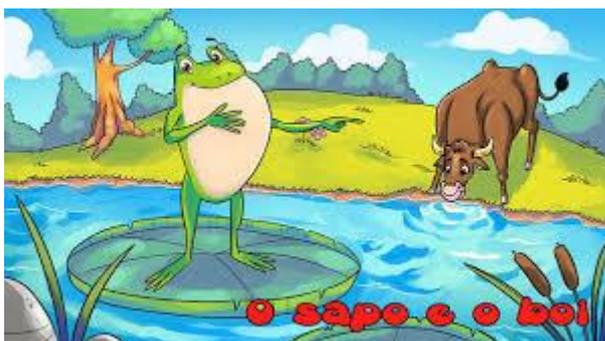
**EMTI ALDEMIR MARTINS – NIVELAMENTO – 7º ANO**

**LÍNGUA PORTUGUESA – DATA:** \_\_\_\_\_

**PROJETO VAMOS CONFABULAR?**

**NOME:** \_\_\_\_\_ **Nº** \_\_\_\_\_

### ETAPA 7 – ATIVIDADE FINAL – O SAPO E O BOI



LEIA O TEXTO COM ATENÇÃO PARA RESPONDER ÀS QUESTÕES.

#### 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 Higton. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 1994, p. 14.

#### CONTEÚDO TEMÁTICO

1. Qual é o tema do texto?

a) Ganância

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

### CONTEXTO DE PRODUÇÃO

2. O texto lido é uma fábula. Quais são as características 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.
3. Quais são os papéis desempenhados pelas personagens?

O sapo \_\_\_\_\_

O boi \_\_\_\_\_

### Contextualização

4. Toda narrativa é constituída de ações que apresenta a **situação inicial**, a **complicação ou nó desencadeador**, a **reação ou clímax**, o **desfecho ou desenlace** e a **situação final**. Relacione as partes da fábula *O Sapo e o Boi* de acordo com a narração dos fatos da história.
- 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”.

## DISCURSO

As **ações** de uma narrativa são representadas pelos **verbos**. Portanto, os verbos têm uma importante função para a progressão e compreensão do texto. Responda às questões a seguir sobre as ações da história lida.

5. No trecho “Há muito, muito tempo, **existiu** um boi imponente”. Marque a opção correta sobre a palavra em destaque.
  - a) É um substantivo que recebe a característica de imponente.
  - b) É um verbo que está no presente e representa a fala de uma personagem.
  - c) É um verbo que está no passado e representa a fala do narrador.
  - d) É um adjetivo que dá característica ao substantivo boi.
  
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:
  - a) dava
  - b) deu
  - c) dá
  - d) dará
  
7. No trecho “ – Já **estou** grande que nem ele?”, sobre a palavra em destaque, é correto afirmar que:
  - a) É um verbo no passado e representa a fala de uma personagem.
  - b) É um verbo no presente e representa a fala do narrador.
  - c) É um verbo no futuro e representa a fala do narrador.
  - d) É um verbo no presente e representa a fala de uma personagem.
  
8. No trecho “- **Olhem** só o tamanho do sujeito!”, sobre a palavra em destaque é correto afirmar que:
  - a) Está no modo imperativo e expressa uma ordem ou pedido.
  - b) Está no modo subjuntivo e expressa uma dúvida.
  - c) Está no modo indicativo e expressa uma certeza.
  - d) Está no modo 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:
  - a) É uma locução verbal que está no passado e pode ser substituída por **acabou**.
  - b) É uma locução verbal que está no presente e pode ser substituída por **acaba**.
  - c) É uma locução verbal que está no futuro e pode ser substituída por **acabará**.
  - d) É uma locução verbal que está no pretérito e pode ser substituída por **acabava**.

10. Qual é a função da moral nas fábulas? Comente a moral da fábula lida: “Seja sempre você mesmo”. O que ela quer dizer?

---

**APÊNDICE H****QUESTIONÁRIO SOBRE O PERFIL SÓCIO-ECONÔMICO, FAMILIAR E EDUCACIONAL DOS ALUNOS.**

1. IDADE: \_\_\_\_\_ anos.
2. Sexo: ( ) masculino ( ) feminino
3. Com quem você mora? Quem você reconhece como seu responsável?
4. Qual é o nível de escolaridade do seu responsável?
5. Qual é a profissão de seus pais ou responsáveis?
6. Marque os eletroeletrônicos que há em sua casa?  
( ) aparelho de TV                      ( ) geladeira/freezer    ( ) veículo automotor  
( ) micro-ondas                      ( ) internet / wi-fi    ( ) smartphone  
( ) computador/notebook    ( ) TV a cabo  
( ) máquina de lavar roupas    ( ) ar condicionado
7. Com que frequência você vê seus pais/responsáveis lendo? Que tipo de leitura?
8. Em casa, quem o ajuda nas atividades escolares?
9. Você gosta de ler?
10. O que você prefere ler?
11. Quantos livros você tem em casa (exceto os livros didáticos)?
12. Durante as férias escolares você costuma ler algum livro?
13. Que pessoas o incentivam a ler?
14. Qual critério você usa para escolher um livro?
15. Ao iniciar a leitura de um livro, qual o seu objetivo?
16. O que você faz em seu tempo livre?
17. Você considera que seu tempo dedicado a leitura é: ( ) suficiente ( ) insuficiente
18. Você acha a leitura importante?
19. Você entende o que lê?
20. De um modo geral para que serve a leitura na sua opinião?
21. De que forma você tem acesso a leitura?
22. Com que frequência você vai à biblioteca da escola? Por quê?
23. A biblioteca da escola é um lugar agradável? Justifique.
24. O que mais dificulta o início da sua prática de leitura?
25. Pense na trajetória que você faz de casa para a escola. Você utiliza a leitura em algumas dessas situações: pegar um ônibus, ler um anúncio, um folheto de propaganda, uma placa de trânsito, receber ou fornecer informações, ler informativos no portão ou no flanelógrafo da escola, entre outros. Reflita: na prática, como seria sua vida se você não soubesse ler?
26. Que eventos representam a aula de leitura na escola para você?
27. Como você gostaria que fossem realizadas as aulas de leitura? Dê sugestões.

**APÊNDICE I****QUESTIONÁRIO SOBRE O PROJETO DE NIVELAMENTO****UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ  
CENTRO DE HUMANIDADES  
DEPARTAMENTO DE LETRAS VERNÁCULAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM LETRAS**

Querida Diretora,

Conto com a sua colaboração para responder ao questionário sobre as aulas de nivelamento.

1. Como foi e de quem foi a ideia de ter aulas de nivelamento na escola?
2. O que você entende por nivelar?
3. Você acha que o projeto está alcançando seus objetivos?

Obrigada!

**APÊNDICE J****QUESTIONÁRIO SOBRE AS AULAS DE NIVELAMENTO**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ  
CENTRO DE HUMANIDADES  
DEPARTAMENTO DE LETRAS VERNÁCULAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM LETRAS**

Prezado (a) professor (a), esse pequeno questionário faz parte de uma pesquisa em desenvolvimento na UFC através do PROFLETRAS cujo objetivo é descrever a prática de leitura em sala de aula de língua portuguesa. Solicito a sua compreensão no sentido de responder às perguntas que seguem:

ANO/SÉRIE QUE NIVELA: \_\_\_\_\_

Querido(a) Professor(a),

Conto com sua preciosa colaboração para responder ao questionário sobre nivelamento. Será muito útil para o meu projeto de pesquisa no PROFLETRAS.

1. O que você entende por nivelar?
2. Quais são os fatores positivos e negativos das aulas de nivelamento? Você acredita na eficácia do projeto?
3. Como são planejadas as atividades para as aulas de nivelamento?
4. Quais são os critérios que você utiliza para definir que os alunos necessitam ir para o nivelamento?
5. Quais são os critérios que você utiliza para definir que o aluno deve sair do nivelamento?

Obrigada pela colaboração!

**APÊNDICE K****QUESTIONÁRIO SOBRE LEITURA**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ  
CENTRO DE HUMANIDADES  
DEPARTAMENTO DE LETRAS VERNÁCULAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM LETRAS**

Prezado (a) professor (a), esse pequeno questionário faz parte de uma pesquisa em desenvolvimento na UFC através do PROFLETRAS cujo objetivo é descrever a prática de leitura em sala de aula de língua portuguesa. Solicito a sua compreensão no sentido de responder às perguntas que seguem:

1. Com que frequência você trabalha com leitura nas aulas de nivelamento?
2. Você usa textos diversos? Qual gênero você mais utiliza para trabalhar a compreensão leitora? Por que?
3. Para você, qual é a importância de trabalhar com leitura nas aulas de nivelamento?
4. Você poderia descrever como são suas aulas de leitura no nivelamento?

Obrigada pela colaboração!

Renata Uchoa Bezerra – professora e mestranda PROFLETRAS.



## TEXTO E GÊNERO TEXTUAL

- “Chamamos de **texto** toda unidade de produção de linguagem situada, acabada e auto-suficiente (do ponto de vista da ação ou da comunicação). Na medida que todo texto se inscreve, necessariamente, em um conjunto de textos ou em um **gênero**”. Segundo os principais estudiosos da língua, não há como nos comunicarmos, a não ser através dos **gêneros de textos orais ou escritos**.

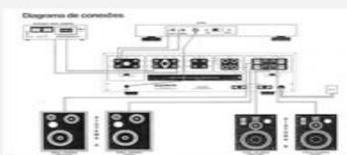
## ISSO É UM TEXTO? A QUAL GÊNERO PERTENCE?



## TEXTO E GÊNERO TEXTUAL

- Diferentes textos assemelham-se, porque se configuram segundo características dos gêneros textuais que estão disponíveis nas interações sociais. Todos os textos produzidos, orais ou escritos, verbais, não verbais ou mistos, apresentam um **conjunto de características relativamente estáveis**. Essas características configuram os **gêneros textuais ou discursivos**, que podem ser caracterizados por três aspectos: o *tema*, o *estilo* e o *modo composicional* (estrutura).

## ISSO É UM TEXTO? A QUAL GÊNERO PERTENCE?



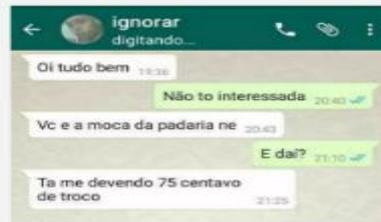
## ISSO É UM TEXTO? A QUAL GÊNERO PERTENCE?



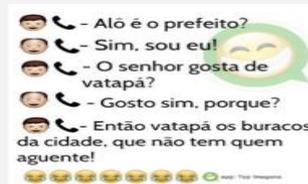
## ISSO É UM TEXTO? A QUAL GÊNERO PERTENCE?



## ISSO É UM TEXTO? A QUAL GÊNERO PERTENCE?



## ISSO É UM TEXTO? A QUAL GÊNERO PERTENCE?



## ISSO É UM TEXTO? A QUAL GÊNERO PERTENCE?



## TEXTO E GÊNERO TEXTUAL

- Sobre o slide anterior...
- Gênero textual: tirinha
- Tema: amizade
- Estilo: texto que utiliza linguagem verbal e não verbal (misto)
- Modo composicional: a tirinha é construída em quadrinhos, sua sequência é narrativa que se desenha na horizontal, combinando textos verbais e não verbais.

## ISSO É UM TEXTO? A QUAL GÊNERO PERTENCE?

### A raposa e a cegonha

*Fábula de Esopo*

Um belo dia, a cegonha chegou ao jantar na casa da raposa.  
Bate-papo daqui, falôcia dali, as comadres nam muito.  
A raposa serviu uma sacarina seca.  
A raposa lambia os bifez e comia tudo num silêncio.  
A cegonha não pôde ouvir a porta do forno, pois o prato era muito raso.  
Constatou a cegonha, muito educada, não se queixou e falou:  
— Domingo, darei um almoço para sete povinhos em minha casa e gostara da presença de sua gentil amiga.  
— Ótimo! — respondeu a raposa. — Espero que tenha gostado do jantar.  
Despediram-se com bonitos puto ô e para lá.  
No dia seguinte, a cegonha serviu uma sepa gostosa num vaso compacto, fino e cheio até a metade.  
A raposa não pôde comer nada, pois seu bico não entrou no vaso.  
A cegonha sorria, corria e corria.  
A raposa não pôde reclamar de nada e foi para casa, com fome, pensando no que tinha acontecido.



## APÊNDICE M

### SLIDES – FÁBULA E SUAS CARACTERÍSTICAS

# GÊNERO TEXTUAL **FÁBULA**

## CARACTERÍSTICAS DAS FÁBULAS

- ▶ Do latim, **fábula** significa “história, jogo ou narrativa”;
- ▶ Possui elementos essenciais de uma **sequência narrativa**: personagens, narrador, tempo e espaço;

## CARACTERÍSTICAS DAS FÁBULAS

- ▶ As personagens são animais com características humanas;
- ▶ O narrador é observador, ou seja, o foco narrativo é em 3ª pessoa;

## CARACTERÍSTICAS DAS FÁBULAS

- ▶ Em geral, o tempo é indeterminado (Durante o inverno; Certo dia; etc.), o que garante ao gênero sua atualidade, é atemporal, serve de lição para qualquer época.
- ▶ O espaço é onde acontece a história;

## CARACTERÍSTICAS DAS FÁBULAS

- ▶ Apresenta uma moral da história, que traz uma lição, um ensinamento;
- ▶ A fábula trata de certas atitudes humanas como: a disputa entre fortes e fracos, a esperteza, a ganância, a gratidão, a bondade, a vaidade, etc.

## Divisão da fábula

- ▶ 1ª parte: a história (o que aconteceu)
- ▶ 2ª parte: a moral (o ensinamento que a história quer passar)

## ORIGEM

- ▶ A fábula é um gênero narrativo ficcional popular que existe há mais ou menos 2.800 anos e teria sua origem na Ásia Menor. Com o tempo espalhou-se pelas ilhas gregas.

## ORIGEM

- ▶ O surgimento das fábulas é atribuído à Grécia e a **Esopo**, que teria vivido no século VI a. C. na Grécia Antiga.

## O escravo Esopo

**QUEM FOI ESOPPO?**

- Esopo é considerado o pai da fábula
- Esopo foi um fabulista grego que viveu a.C.(ANTES DE CRISTO) pelo que se conta, foi escravo em Samos, ilha da Grécia, e teria, depois de conseguir sua liberdade, viajado ao oriente.
- É personagem meio lendário, que se representava como indivíduo feio, corcunda e gago.



## OS ESCRITORES MUNDIALMENTE FAMOSOS

- ▶ O grego Esopo (século VI a. C.)
- ▶ O latino Fedro (15 a. C. – 50 d. C.)
- ▶ O francês **Jean de La Fontaine** (1621 – 1695)

## JEAN DE LA FONTAINE

### QUEM FOI LA FONTAINE ?

- Jean de La Fontaine nasceu na França.
- La Fontaine reeditou muitas das fábulas clássicas de Esopo, o pai do gênero. Suas fábulas são curtas, bem-humoradas e trazem sempre uma moral no fim.

As mais famosas são: "A gansa dos ovos de ouro" (e não a galinha) e "A lebre e a tartaruga".



## NO BRASIL...

### QUEM FOI MONTEIRO LOBATO ?

- No Brasil, temos o grande fabulista, Lobato. Além de recontar as fábulas de Esopo e La Fontaine, cria suas próprias fábulas com a turma do sítio.
- O escritor brasileiro usou fábulas para criticar e denunciar as injustiças, tiranias, mostrando às crianças a vida como ela é.



## OS ANIMAIS NA FÁBULA...



## QUAIS SÃO AS CARACTERÍSTICAS DESSES ANIMAIS?



## Que animais são esses? Quais são suas características?



QUAL É A CARACTERÍSTICA DESSE ANIMAL?



Que animais são esses? De qual fábula eles participam? Quais são suas características?



QUEM CONHECE ESSA HISTÓRIA?  
QUAL É A CARACTERÍSTICA DESSE ANIMAL?



**ANEXOS**

UFC - UNIVERSIDADE  
FEDERAL DO CEARÁ /



## ANEXO A – PARECER DO CEP

### PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

#### DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** AS CAPACIDADES DE LINGUAGEM MOBILIZADAS NA COMPREENSÃO LEITORA DE FÁBULAS **Pesquisador:** RENATA UCHOA BEZERRA **Área Temática:**

**Versão:** 1

**CAAE:** 18680619.2.0000.5054

**Instituição Proponente:** UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ **Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

#### DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 3.512.126

## ANEXO B – FOLHA DE ROSTO ASSINADA

 MINISTÉRIO DA SAÚDE - Conselho Nacional de Saúde - Comissão Nacional de Ética em Pesquisa – CONEP  
FOLHA DE ROSTO PARA PESQUISA ENVOLVENDO SERES HUMANOS

1. Projeto de Pesquisa: AS CAPACIDADES DE LINGUAGEM MOBILIZADAS NA COMPREENSÃO LEITORA DE FÁBULAS			
2. Número de Participantes da Pesquisa: 10			
3. Área Temática:			
4. Área do Conhecimento: Grande Área 8. Linguística, Letras e Artes			
<b>PESQUISADOR RESPONSÁVEL</b>			
5. Nome: RENATA UCHOA BEZERRA			
6. CPF: 742.990.423-87		7. Endereço (Rua, n.º): ANTONINA DO NORTE MONTE CASTELO ap. 605 bl. B2 FORTALEZA CEARA 60325610	
8. Nacionalidade: BRASILEIRO	9. Telefone: 85996213852	10. Outro Telefone:	11. Email: rena3012@hotmail.com
Termo de Compromisso: Declaro que conheço e cumprirei os requisitos da Resolução CNS 466/12 e suas complementares. Comprometo-me a utilizar os materiais e dados coletados exclusivamente para os fins previstos no protocolo e a publicar os resultados sejam eles favoráveis ou não. Aceito as responsabilidades pela condução científica do projeto acima. Tenho ciência que essa folha será anexada ao projeto devidamente assinada por todos os responsáveis e fará parte integrante da documentação do mesmo.			
Data: <u>07 / 08 / 19</u>		<u>Renata Uchoa Bezerra</u> Assinatura	
<b>INSTITUIÇÃO PROPONENTE</b>			
12. Nome: UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ		13. CNPJ: 07.272.636/0001-31	14. Unidade/Orgão:
15. Telefone: (85) 3366-8344		16. Outro Telefone:	
Termo de Compromisso (do responsável pela instituição): Declaro que conheço e cumprirei os requisitos da Resolução CNS 466/12 e suas Complementares e como esta instituição tem condições para o desenvolvimento deste projeto, autorizo sua execução.			
Responsável: <u>Ronaldo Manguiera Lima Júnior</u> CPF: <u>723.112.661-87</u>			
Cargo/Função: <u>Vice-coordenador</u>			
Data: <u>07 / 08 / 19</u>		<u>[Assinatura]</u> Assinatura	
<b>PATROCINADOR PRINCIPAL</b>			
Não se aplica.			
UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ Mestrado Profissional em Letras (ProLetras) Av. da Universidade, 2683 - Bl. 125 Campus do Benfica Fortaleza - CE - CEP: 60.020-181 Telefone: (85) 3366-3333			

**ANEXO C – AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ  
CENTRO DE HUMANIDADES  
DEPARTAMENTO DE LETRAS VERNÁCULAS  
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS**

**AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL À REALIZAÇÃO DE PROJETO DE PESQUISA**

Declaro, para fins de comprovação junto ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Ceará-CEP/UFC/PROPESQ, que a Escola Municipal de Tempo Integral Aldemir Martins dispõe de toda infraestrutura necessária para realização da pesquisa intitulada "*As capacidades de linguagem mobilizadas na compreensão leitora de fábulas*" a ser realizada pela pesquisadora, professora da instituição, RENATA UCHOA BEZERRA.

Fortaleza, 27 de março de 2019.

Francisca Maria de Sousa Nobre  
FRANCISCA MARIA DE SOUSA NOBRE

**ANEXO D – CARTA DE SOLICITAÇÃO**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ  
CENTRO DE HUMANIDADES  
DEPARTAMENTO DE LETRAS VERNÁCULAS  
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS**

**CARTA DE SOLICITAÇÃO DE APECIAÇÃO DE PROJETO AO COMITÊ DE  
ÉTICA EM PESQUISA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ –  
CEP/UFC/PROPESQ**

**Ao: Dr. Fernando Antônio Frota Bezerra  
Coordenador do CEP/UFC/PROPESQ**

**Em: 15/03/2019**

Solicitamos a V.Sa. apreciação e análise, junto ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Ceará-CEP/UFC/PROPESQ, do projeto intitulado "AS CAPACIDADES DE LINGUAGEM MOBILIZADAS NA COMPREENSÃO LEITORA DE FÁBULAS".

Os pesquisadores possuem inteira responsabilidade sobre os procedimentos para realização dessa pesquisa, bem como estão cientes e obedecerão aos preceitos éticos de pesquisa, pautados na Resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde.

Atenciosamente,

*Renata Uchoa Bezerra*

RENATA UCHOA BEZERRA  
Pesquisador Principal

*Eulália Vera Lúcia Fraga Leurquin*

EULÁLIA VERA LÚCIA FRAGA LEURQUIN  
ORIENTADOR

**ANEXO E – TERMO DE COMPROMISSO**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ**  
**CENTRO DE HUMANIDADES**  
**DEPARTAMENTO DE LETRAS VERNÁCULAS**  
**PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS**

**TERMO DE COMPROMISSO PARA UTILIZAÇÃO DE DADOS**

Os pesquisadores do projeto de pesquisa intitulado "AS CAPACIDADES DE LINGUAGEM MOBILIZADAS NA COMPREENSÃO LEITORA DE FÁBULAS" comprometem-se a preservar a privacidade dos dados (os nomes dos alunos) concordam e assumem a responsabilidade de que estas informações serão utilizadas única e exclusivamente para execução do presente projeto. Comprometem-se, ainda, a fazer a divulgação das informações coletadas somente de forma anônima e que a coleta de dados da pesquisa somente será iniciada após aprovação do sistema CEP/CONEP.

Salientamos, outrossim, estarmos cientes dos preceitos éticos da pesquisa, pautados na Resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde.

Fortaleza, 27 de março de 2019.

Renata Uchoa Bezerra  
RENATA UCHOA BEZERRA  
Pesquisador Principal

**ANEXO F – TCLE**

**Universidade Federal do Ceará  
Centro de Humanidades  
Departamento de Letras Vernáculas  
Programa de Pós-Graduação em Linguística**

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)**

A criança sob sua responsabilidade está sendo convidada por Renata Uchoa Bezerra como participante da pesquisa intitulada “AS CAPACIDADES DE LINGUAGEM MOBILIZADAS NA COMPREENSÃO LEITORA DE FÁBULAS”.

Ela não deve participar contra a sua vontade. Leia atentamente as informações abaixo e faça a pergunta que desejar, para que todos os procedimentos desta pesquisa sejam esclarecidos.

- 1) Natureza da pesquisa: desenvolver capacidades de leitura através de um sequência didática, isto é, um método de aula sequenciadas em que o estudante participa de diversas atividades que buscam um determinado conhecimento. A sequência didática é voltada para leitura do gênero textual *fábula* e elaborada para estudantes do 7º ano inscritos nas aulas de nivelamento de uma escola pública de Fortaleza.
- 2) procedimentos da pesquisa: para este estudo, adotaremos os seguintes procedimentos: um questionário de 27 questões e aplicação de atividades no modelo de sequência didática de leitura que contará com leitura de fábulas, exposição oral e exercícios orais e escritos desenvolvidos em sala de aula.
- 3) tempo da pesquisa: o tempo total da pesquisa, incluindo a resolução do questionário e a participação nas aulas será de 12h/a, sendo 1h/a por semana que renderá o total de 3 meses e duas semanas.
- 4) participantes da pesquisa: alunos do 7º ano do ensino fundamental regularmente matriculados na EMTI Aldemir Martins e inscritos nas aulas de nivelamento.
- 5) envolvimento da pesquisa: ao participar dessa pesquisa, os alunos participarão de oficinas de leitura do gênero *fábula*. A qualquer momento você poderá recusar a participação da criança sob sua responsabilidade e ainda se recusar a ficar participando em qualquer parte da pesquisa, sem qualquer prejuízo para você. Sempre que quiser poderá pedir informações sobre a pesquisa através do telefone do responsável pela pesquisa.
- 6) riscos e desconfortos: os procedimentos utilizados nessa pesquisa obedecem aos critérios da ética na pesquisa com seres humanos conforme resolução nº 466/12 e a resolução 510/16 do Ministério da Saúde e do Conselho de Ética da Universidade Federal do Ceará. Os riscos e desconfortos gerados pela pesquisa são de nível mínimo pois não envolvem tema que tragam constrangimento.
- 7) confidencialidade: todas as informações coletadas neste estudo são estritamente confidenciais. Os dados da criança sob sua responsabilidade serão identificados com um código e não com o seu nome. Apenas os membros da pesquisa terão conhecimento dos dados, garantindo assim sua privacidade.

8) benefícios: ao participar dessa pesquisa, esperamos que ela forneça informações importantes que deverão contribuir com o ensino e aprendizagem da leitura, sobre a qual o pesquisador se compromete a divulgar os resultados obtidos.

9) pagamento: você não terá nenhum tipo de despesa ao permitir que a criança sob sua responsabilidade participe da pesquisa, bem como não receberá nenhum pagamento pela participação.

10) liberdade de recusar ou retirar o consentimento: você tem a liberdade de retirar o consentimento a qualquer momento e deixar de participar da pesquisa sem nenhuma penalidade.

Endereço do responsável pela pesquisa:

Nome: Renata Uchoa Bezerra

Instituição: Universidade Federal do Ceará – UFC

Endereço: Av. da Universidade, 2386, Benfica, Fortaleza – CE

Telefone para contato: 85 996213852

**ATENÇÃO:** Se você tiver alguma consideração ou dúvida, sobre a sua participação na pesquisa, entre em contato com o coordenador do projeto acima descrito.

A CEP/UFC/PROPESQ é a instância da Universidade Federal do Ceará responsável pela avaliação e aspectos éticos de todas as pesquisas envolvendo seres humanos.

O abaixo assinado \_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_ anos, RG \_\_\_\_\_, declara que é de livre e espontânea vontade que está como participante desta pesquisa. Eu declaro que li cuidadosamente esse Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e que, após a sua leitura, tive a oportunidade de fazer perguntas sobre o seu conteúdo, como também sobre a pesquisa, e recebi explicações que responderam por completo meus questionamentos. E declaro, ainda, que estou recebendo uma via assinada deste termo.

Fortaleza, \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_.

Nome do participante da pesquisa: \_\_\_\_\_

Data: \_\_\_\_\_ assinatura: \_\_\_\_\_ Nome do responsável pelo participante: \_\_\_\_\_

Data: \_\_\_\_\_ assinatura: \_\_\_\_\_

Nome do responsável da pesquisa: \_\_\_\_\_

Data: \_\_\_\_\_ assinatura: \_\_\_\_\_

Nome do profissional que aplicou o TCLE: \_\_\_\_\_

Data: \_\_\_\_\_ assinatura: \_\_\_\_\_

**ANEXO G – TALE**

**Universidade Federal do Ceará  
Centro de Humanidades  
Departamento de Letras Vernáculas  
Programa de Pós-Graduação em Linguística**

**TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TALE)**

Você está sendo convidado (a) como participante da pesquisa “AS CAPACIDADES DE LINGUAGEM MOBILIZADAS NA COMPREENSÃO LEITORA DE FÁBULAS”.

O motivo que nos leva a estudar esse assunto é a necessidade de intervir de forma eficaz para a melhoria do ensino da leitura, utilizando métodos que favoreçam o desenvolvimento de capacidades de leitura nos anos finais do ensino básico.

Para este estudo adotaremos os seguintes procedimentos: aplicação de questionário de pesquisa escrito com 27 questões para os estudantes e aplicação de uma sequência de atividades de leitura em sala de aula. As atividades propostas neste estudo estão voltadas à leitura do gênero *fábula*. Elas serão elaboradas para estudantes do 7º ano do ensino fundamental que estão inscritos nas aulas de nivelamento que fazem parte de um dos projetos da escola de tempo integral na qual eles estão matriculados. As atividades contarão com resolução de exercícios orais e escritos em sala de aula e terão a duração de 12 horas/aula.

Para participar deste estudo o responsável por você deverá assinar um termo de consentimento. Você não terá nenhum custo nem receberá qualquer pagamento. Você será esclarecido(a) em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se. O responsável por você poderá retirar o consentimento ou interromper sua participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará nenhuma penalidade ou modificação na forma que é atendido(a) pelo pesquisador que irá tratar sua identidade com padrões profissionais de sigilo. Você não será identificado em nenhuma publicação.

Este estudo apresenta risco mínimo, isto é, o mesmo risco que envolve ações rotineiras como conversar ou ler. Apesar disso, você tem assegurado o direito a ressarcimento ou indenização no caso de quaisquer danos eventualmente produzidos pela pesquisa.

Os resultados estarão a sua disposição quando finalizada. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a permissão do responsável sobre você. Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 (cinco) anos e, após esse tempo, serão destruídos. Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma via será arquivada pelo pesquisador responsável e a outra será fornecida a você.

Eu \_\_\_\_\_ portador(a)  
do documento de identidade \_\_\_\_\_, fui informado(a) dos objetivos do  
presente estudo de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer  
momento poderei solicitar novas informações e o meu responsável poderá modificar a decisão  
de participar, se assim o desejar. Tendo o consentimento do meu responsável já assinado,  
declaro que concordo em participar desse estudo. Recebi uma via deste Termo de Assentimento  
e me foi dada a oportunidade de esclarecer minhas dúvidas.

Fortaleza, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2019.

---

Assinatura do menor