

UMA LEITURA DO CONTO *EMANCIPATION DE KATE CHOPIN* EM AULAS DE INGLÊS NO ENSINO FUNDAMENTAL: RELATO DE EXPERIÊNCIA

Ms. Maria Valéria Siqueira MARQUES (E.M.J.P. S.)

RESUMO: Este trabalho constitui uma análise de base interpretativista em leitura do gênero conto em LE sob o olhar dialógico da comunicação discursiva bakhtiniana, entre outros autores. Nestes termos, o *corpus* foi coletado na sala de aula de nono ano de inglês no Ensino Fundamental a partir das contribuições de 21 alunos. Os resultados revelam que todos os dizeres dos alunos vêm confirmar a leitura enquanto um avanço de predições, pois eles tomaram decisões provisórias a serem firmadas e aprimoradas na discussão em sala de aula e, assim, a leitura toma seu curso. Porém, há alguns poucos casos de que a leitura afasta-se de sua função social havendo demonstração de uma concepção da língua enquanto estudo do léxico em inglês sem relação com os aspectos sociais da leitura.

PALAVRAS-CHAVE: Conto; Leitura; Inglês.

INTRODUÇÃO

A questão da leitura tem sido muito discutida por pesquisadores de escolas públicas do Ensino Fundamental e do Ensino Médio brasileiro, sempre buscando métodos que possibilitem melhores condições de compreensão de textos tanto na Língua Materna (LM) quanto na Língua Estrangeira (LE). É preciso considerar que a leitura amplia a capacidade de desenvolvimento do conhecimento e a capacidade de desenvolvimento de um cidadão crítico, capaz de adquirir um posicionamento diante dos fatos sociais presentes no cotidiano que vive.

No entanto, muitos alunos não vêem a leitura em LE como um objeto de ensino eficaz na sua formação inicial. Eles geralmente a vêem como uma ferramenta para tradução do código linguístico separado de seu contexto - o que para eles não faz nenhum sentido. Essa forma de ensinar é repetitiva e desinteressante para o desenvolvimento da aula de leitura em LE, aqui, particularmente, o inglês. Por isso, os gêneros discursivos surgem como uma possibilidade de minimizar as dificuldades em sala de aula. Segundo Bakhtin (2006, p. 261) “todos os diversos campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem”. Isso significa que, se fizermos uso dos gêneros em sala de aula que circulam socialmente, podemos facilitar o ensino aprendizagem na LM e na LE.

Sendo assim, o presente trabalho de intervenção na sala de aula de LE no Ensino Fundamental utiliza o gênero conto tendo por objetivo principal: a) desenvolver a criticidade e o engajamento discursivo em sala de aula por meio da leitura do conto “*Emancipation*”, da

escritora americana Kate Chopin¹ em aulas de inglês no Ensino Fundamental. Este trabalho está organizado em seções. Na primeira seção será discutida a Fundamentação teórica: definição de gênero discursivo à luz de Bakhtin, conto, leitura em LE e o conto *Emancipation* de Kate Chopin. Na segunda seção, será comentado a metodologia e os resultados e as discussões. Por fim, as considerações finais sobre o trabalho de análise do conto citado realizado em sala de aula.

1. GÊNERO DISCURSIVO, CONTO E LEITURA EM LE

De acordo com Bakhtin (2006, p. 262), o emprego da língua efetua-se por meio de enunciados (orais e escritos) concretos únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana. Esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo, não só por seu conteúdo temático nem pelo estilo da linguagem, ou seja, pela seleção dos recursos fraseológicos e gramaticais da língua, mas, sobretudo, por sua construção composicional, ou seja, formas de organização textual. Segundo o autor, esses elementos “estão indissolivelmente ligados no todo enunciado e são igualmente determinados pela especificidade de um determinado campo da comunicação.”

Nesse sentido, logo nota-se que a questão do estilo deixa de ser tratada na individualidade e passa a implicar interação, o que vem ao encontro da concepção dialógica da linguagem. Tal concepção dialógica da linguagem é discutida por Bakhtin (2004), os quais destacam a relevância dos discursos alheios para a constituição dos próprios discursos como uma unidade integral da construção. De modo que, a

verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações (BAKHTIN, 2004, p.123).

Bakhtin (2004) discute que compreender o diálogo, nesse sentido, não é somente a comunicação em voz alta, mas toda a comunicação verbal, por exemplo, um livro, um texto etc., pois, o ato da fala impresso é objeto de discussões ativas e feito para ser compreendido de maneira ativa, comentado e criticado. Sendo assim, “o discurso escrito é de certa maneira parte integrante de uma discussão ideológica em grande escala: ele responde a alguma coisa, refuta, confirma, antecipa as respostas e objeções potenciais, procura apoio, etc.” (BAKHTIN,

¹ Nascimento e morte da autora Kate Chopin (1850-1904).

2006, p.123). Nesse aspecto, entende-se que compreender gêneros e seu funcionamento dentro dos sistemas e circunstâncias de produção pode ajudar o aluno a se posicionar na sala de aula como um leitor ativo na construção de sentidos do texto.

No gênero conto, por exemplo, os alunos podem entender os atos e fatos criados pelo texto estabelecendo uma interação adequada a um determinado contexto de produção. De acordo com, Brandão (2011) a palavra conto quer dizer: 1) narração falada ou escrita de um acontecimento; 2) narração de uma história ou historieta imaginada; 3) fábula. Para este autor, o segredo do conto é promover o sequestro do leitor, prendendo-o num efeito que lhe permite a visão em conjunto da obra, desde que todos os elementos do conto sejam incorporados tendo em vista a construção deste efeito. Neste sequestro temporário, existe uma força de tensão num sistema de relações entre elementos do conto, em que cada detalhe é significativo.

Desse modo, o conto centra-se num conflito dramático em que cada gesto, cada olhar são até mesmo teatralmente utilizados pelo narrador. Não lhe falta a construção simétrica de um episódio, num espaço determinado. Trata-se de um acidente de vida, cercado de um ligeiro antes e depois. De tal forma que esta ação parece ter sido mesmo criada para um conto, adaptando-se a este gênero e não a outro, por seu caráter de contração (BRANDÃO, 2011). Considerando que o conto é um gênero de menor tamanho, quando comparado a um romance, a questão da brevidade é fundamental na sua construção. Portanto, é importante limitar o número de personagens e episódios, eleger os detalhes primordiais e evitar explicações em demasia.

Quanto à leitura em LE, Grigoletto (1995) e Dell'Isola (2001), nos diz que ler é interagir, é construir significado para o texto. Quando se evoca a natureza interativa do tratamento textual, é preciso ter em mente todos os tipos de conhecimento que o leitor utiliza durante a leitura – conhecimentos crenças sobre o mundo, conhecimentos de diferentes tipos de texto, de sua organização e estrutura, conhecimentos lexicais, sintáticos, semânticos, discursivos e pragmáticos. Por fim, ler é construir sentidos determinados pela inserção do leitor dentro de um dado contexto sócio-histórico-ideológico e pela sua história de leituras.

A respeito do aspecto discursivo da leitura em aulas de línguas estrangeiras, os PCN-LE (BRASIL, 1998), denotam que o ensino-aprendizagem deve ser pautado através da leitura com gêneros discursivos que podem levar o aluno a compreender os aspectos sociais e culturais de ambas as esferas, despertando diferenças entre línguas, abrindo novos horizontes de conhecimentos.

A seguir, será apresentada uma síntese do conto *Emancipation* de Kate Chopin.

1.1 O CONTO *EMANCIPATION* DE KATE CHOPIN

Uma possibilidade de compreensão do conto da autora Kate Chopin é que ele pode ser compreendido como uma alusão ao uso da metáfora “animal” que a autora usa para contar sua história. Nesse caso, o animal mencionado no conto representa o animal humano, ou seja, o homem sua queda, seus obstáculos, enfim, o surgimento do pecado. O homem, antes do pecado, tinha todas as suas necessidades atendidas, mas após a sabedoria adquirida do bem e do mal, ele decidiu provar do mundo desconhecido e dos seus perigos. Isso significa que o mundo desconhecido pode está cercado pelo erro e pelo pecado, mas também pela ousadia em busca de novas conquistas e conhecimentos.

De acordo com pesquisas realizadas por Cave (1999) e Eve (1999), a autora Kate Chopin pode ter feito uma alusão ao cristianismo, pois este conto, segundo as autoras, pode estar relacionado à Eva e Adão. Eva, porque foi ela que cometeu o pecado, ou seja, as mulheres são geralmente consideradas culpadas pela queda e pela desgraça humana, uma vez que, foi ela que pecou primeiro contra a palavra de Deus, comendo do fruto proibido. Essas considerações sobre Eva assemelham-se com a abertura accidental da gaiola no conto², um acidente cujo impacto não pode ser totalmente apagado, por isso, Eva ao desobedecer a Deus constituiu também um acidente.

As autoras mencionadas acima também discutem que há dois tipos de pessoas relacionadas com esse conto. A primeira pessoa é o tipo de pessoa que mantém suas necessidades satisfeitas modestas e, posteriormente, caem na ignorância. A segunda pessoa ganha admiração de outrem, pois ela sempre está disposta a aceitar grandes sofrimentos, a fim de mover-se na luz da sabedoria e do conhecimento. Além disso, a análise do enredo mostra que algumas pessoas podem optar por limitar suas vidas à ignorância, porque elas têm suas necessidades básicas satisfeitas e não têm de fazer sacrifícios para isso.

² Este conto é sobre o livre-arbítrio, conhecimento e a sabedoria. No início, o animal é enjaulado, sabe de seus limites, e tem comida e outras necessidades bem atendidas. No entanto, depois de sair da gaiola e descobrir o mundo fora desta gaiola, o animal começa a ver que há um preço para a liberdade. Com alegria de sair da gaiola ele vem sofrendo para encontrar um alimento que deve sempre procurado e encontrado acerca de muito sofrimento.

Na sala de aula, a ação do animal ter saído da gaiola foi um aspecto bastante debatido, pois os alunos discutiram sobre a decisão dele e questionaram quão difícil é a vida e quão ousado foi o animal na sua luta pela liberdade e pela busca de novas experiências.

Em seguida, serão tecidas discussões sobre a metodologia.

2. METODOLOGIA

A leitura do conto em inglês *Emancipation: a life fable* foi realizada na sala de aula do nono ano a partir da discussão, durante quatro aulas de 50 minutos, ministradas no mês de abril de 2012, no turno diurno, seguindo os seguintes passos: 1) compreensão/ vocabulário; 2) interação com o texto, e finalmente, 3) capacidade de analisar o que leu sobre o conto. Os participantes foram 21 alunos do nono ano do Ensino Fundamental e foram chamados de (A1, A2, A3, A4, etc.). Para analisar os dados foi escolhida a metodologia de base qualitativa interpretativista para observação do fenômeno. Como vê-se, a seguir.

2.1 COMPREENSÃO/ VOCABULÁRIO

A partir do título “*Emancipation. A life fable*” A1 mencionou que: a fábula fala *de uma mudança de vida...* Percebe-se A1 realizando uma análise trazida pelo seu conhecimento de mundo e também pela relação das expressões conhecidas em inglês, pois a reação da aluna (A1) foi imediata, logo, quando obteve o texto em mãos. A1 também reagiu ao primeiro parágrafo... “*ele vivia confinado*” estabelecendo uma ideia condizente com o tema deste parágrafo do texto. Aqui, A1 fez uma predição e uma relação entre as palavras em inglês trazidas pelo contexto (*animal, confining, cage*).

Nesse sentido, a leitura feita por A1 passa a ser uma articuladora das discussões feitas pelos alunos para alcançar a construção de sentidos e torna-se um instrumento de interação social. A11 em comunhão com A1 confirma a ideia de que o título evidencia uma mudança de vida como afirmou o aluno: “*o título do texto fala sobre uma mudança de vida*”; essa afirmação surgiu a partir da discussão em sala de aula numa interação entre alunos e texto. Já A13 nos diz que “*ele abriu os olhos para a vida e viu-se confinado.*” Como vê-se cada aluno fez inferências a partir do que lia e essas leituras foram consideradas na sala de aula constituindo uma construção ativa de sentidos.

Essa visão de leitura como uma construção ativa de sentidos é compartilhada com Grigoletto (1995), ao afirmar que o texto deve ser abordado como um documento revelador

de ideologias, de crenças e valores considerando os veículos de circulação que se dá dentro a transmissão de discursos, pois esses fatores exercem influência sobre os sentidos que o leitor constrói para o texto, e não necessariamente limita-se, apenas, ao enfoque linguístico ou cognitivo através do treino de estratégias anulando a constituição do aluno-leitor na sala de aula de LE. Por exemplo, a leitura do conto na sala de aula deu-se por meio da discussão e das contribuições dos alunos acerca do conflito dramático, pois eles expuseram seus pontos de vista, à medida que, faziam associações com o linguístico.

Nesse processo de interação em sala, A15 participando da aula complementou a ideia de que o animal estava confinado “*em uma gaiola*” (A15). A aluna desenvolveu uma coerência do primeiro parágrafo contribuindo para um melhor entendimento do texto diante da turma. E, ainda A15 reforçou “*o animal estava preso e sentiu a luz nascer*”, A9 sugeriu “*era um animal que nasceu confinado*”, nesse segmento, A6 acrescentou “*ele era um animal belo, e tinha uma mão protetora invisível e trazia comida para ele*”. Ocorreu também uma previsão sobre o texto a partir do vocabulário encontrado (*beauty, confining walls, invisible protecting hand*), conseqüentemente, essas palavras influenciaram a produção de sentidos, tendo em vista que, não houve tradução do texto na sala de aula, mas houve discussões sobre o que eles estavam entendendo com o auxílio da professora.

PCN-LE (BRASIL, 1998), discorrem que o processo de compreensão de leitura em LE envolve fatores relativos ao processamento da informação, cognitivos e sociais. Isso tem a ver com a percepção e a decodificação dos sons e das letras, contribuições do leitor/ouvinte, conhecimento prévio, organização textual e os fatores sociais envolvendo a percepção interacional entre quem fala, o que, para quem, por que, quando e onde. Posto isso, vê-se que A15, A9 e A6 manifestaram contribuições envolvendo construções sociais de significados acionando seu conhecimento sobre as características do animal projetando coerência por meio da representação do mundo textual que vai elaborando com base no que sabe sobre o tema discutido, aqui, as características do animal. Portanto, as experiências prévias dos alunos diminuíram a distância entre leitura e escrita evidenciando uma postura ativa da leitura em LE, com isso, os alunos levantaram hipóteses e discutiram o que leram. Todos esses dizeres mencionados nesse parágrafo provam que a leitura evoca uma multiplicidade de leituras em diferentes leitores em diferentes ocasiões, por isso cada leitura constituirá um novo texto, produto de determinações múltiplas.

Nos termos de Brandão (2011), o conto é uma narrativa curta com unidade de efeito, que termina num **clímax**. Como já foi mencionado, na seção 1. deste trabalho, o conto centra-

se num conflito dramático em que cada gesto, cada olhar são até mesmo teatralmente utilizados pelo narrador para construção do episódio num espaço determinado.

Para confirmar essa ideia em que cada gesto do conflito dramático, cada olhar do narrador sobre os personagens são até mesmo teatralmente utilizados pelo narrador no conto, acerca do segundo parágrafo A10 e A11 comentam: “*ele agora está sofrendo e a gaiola ficou vazia para sempre*” (A10), “*e num certo dia vieram as dificuldades com o sofrimento esse pássaro não tinha mais beleza*” (A11). Esses exemplos, das falas dos participantes podem evidenciar uma característica do animal, além disso, o leitor poder formular imagens de como seria esse ser do qual fala o conto. Ao mesmo tempo, os comentários de A10 e A11 podem mostrar o conflito dramático do animal, pois ele precisava tomar uma decisão ou permanecer no seu canto ou sair para o mundo desconhecido cheio de obstáculos e novos desafios como, a busca pelo alimento e pela água. Nesse sentido, as expectativas que os alunos criaram centraram-se justamente no entendimento de que o sofrimento faz parte da vida e com ele vai-se a beleza e o encanto do animal.

O entendimento do texto pelos alunos deu-se tanto pelo aspecto social da leitura quanto pelo aspecto linguístico, como comenta Dell’Isola (2001), nessa linha de pensamento, o leitor utiliza o seu conhecimento em relação às combinações das letras possíveis na língua desencadeando o processo de compreensão do texto, pois não é possível haver leitura sem compreensão. Para comprovar essa asserção de que houve compreensão do conto, a partir das palavras utilizadas em inglês e do contexto de produção relacionadas ao conflito dramático do animal A3, A5 e A13 inferiram sobre o texto afirmando:

Quando ele foi embora vieram às dificuldades ele não tinha mais a mão protetora. (A3); Depois que ele saiu veio às dificuldades que o levou a ficar fraco e feio e muito machucado e com toda essa fraqueza não podia mais voltar para gaiola. (A5); ele agora está no sofrimento. (A13).

Nesse caso, a leitura ultrapassa a atividade visual e o leitor recorre a seu conhecimento prévio sobre as possibilidades de combinações gráficas, por exemplo, as palavras em inglês (*seeing, smelling, touching*) indicando ações que incidem o animal ao sofrimento quando ele se depara com o mundo desconhecido. Isto significa que o animal quer *ver, cheirar e tocar* todas as coisas novas do mundo, mas sem experiência por ter nascido preso em uma gaiola, não tem habilidades de vôo e passa sentir fome e sede.

Observa-se que os alunos recorreram ao linguístico para compreender o contexto social da leitura manifestando suas opiniões. Diante do exposto, ocorreu um questionamento

dos alunos sobre a decisão do animal de ter ido embora, e ao mesmo tempo, os alunos refletiram quando o animal depara-se com o sofrimento. Nesse sentido, os participantes engajaram-se na leitura se envolvendo e envolvendo os colegas convencendo-os de seus posicionamentos, o que denomina-se engajamento discursivo.

Com efeito, a leitura é um processo de seleção e de posicionamento que se dá como um jogo que considera as condições de produção, pois o texto pressupõe, na leitura, a constituição ideológica do leitor, como um avanço de predições, recuos para correções, não se faz leitura linearmente e não se produz compreensões definitivas (DELL'ISOLA, 2001; GRIGOLETTO, 1995).

Para constatar essa asserção que a leitura se dá enquanto um jogo e um avanço de predições, novamente, A5 faz o seguinte relato sobre o conto: “*o texto fala de um animal que nasceu em gaiola e de dentro dessa gaiola ele podia sentir o ar e ver a luz, e pelas características que o texto mostra esse animal era um pássaro*”. Da mesma forma, A10 afirmou “*fala de um pássaro, um animal que nasceu numa gaiola que tinha sol, luz e tinha uma mão protetora.*” Todos esses dizeres vêm confirmar a leitura enquanto um avanço de predições, uma vez que, no conto não é afirmado que o animal seja um pássaro. Isso significa que o leitor, ou seja, os alunos tomaram decisões provisórias a serem firmadas e aprimoradas na discussão em sala de aula e, assim, a leitura toma seu curso.

Na verdade, na sala de aula ocorreu uma construção de significados provocados na leitura do conto, isto é, a natureza interativa no tratamento textual. A12 e A13 ressaltam “*ele saiu, mas se feriu ficou sem alimento e sem água*” (A12), e “*ele queria ir para um novo mundo acidentalmente a porta da gaiola se abriu*” (A13). Percebe-se que cada aluno buscou interpretar o texto em LE evidenciando, mais uma vez, uma pluralidade de sentidos, pois os códigos perdem-se de vista dando espaço aos sistemas de sentidos que podem apoderar-se desse texto inteiramente plural, tendo por medida o infinito da linguagem.

Nota-se que os alunos dialogaram com o texto buscando o entendimento e agindo no discurso. A12 age no discurso quando expressa sua opinião “[...] *ficou sem alimento e sem água.*” Esses significados refletiram na sala de aula as diferentes percepções, crenças e visões de mundo em relação ao conflito vivido pelo animal ao sair da gaiola e, esse foi o ponto culminante do conto, ou seja, o **clímax**. De certa forma, o clímax foi à característica do conto em que os alunos manifestaram mais discussões em sala de aula.

2.2 INTERAÇÃO COM O TEXTO

Segundo Vandij (2011), os discursos, enquanto histórias, não ocorrem em *in vacuo*. Eles são produzidos e recebidos por falantes e ouvintes em situações específicas, dentro de um contexto sociocultural mais amplo. Então, parte-se do pressuposto de que, as dimensões sociais do discurso interagem com as dimensões cognitivas, por isso, a primeira implicação cognitiva deste pressuposto é que os usuários da língua constroem uma representação não só do texto, mas também do contexto social que ambas representações interagem.

Para comprovar a asserção de que as dimensões sociais interagem com as dimensões cognitivas, construindo uma representação tanto do texto quanto do contexto social na interação sujeito-leitor-texto, têm-se os seguintes exemplos: “*O pássaro tem uma beleza esplêndida ele tinha tudo o que queria, mas faltava liberdade*” (A8). “*ele agora estava sofrendo e a gaiola ficou vazia para sempre [...]*” (A10), “*ele saiu, mas se feriu ficou sem alimento e sem água*” (A12), “*ele não pensou duas vezes*”. (A15).

Presumi-se que esses dizeres são compreendidos dentro de um processo de comunicação, no qual, o leitor recebe a informação do texto sobre a maneira como o animal ficou ao sair da gaiola, e esses alunos codificaram a mensagem na memória, construindo uma própria representação da história sobre o que a autora queria que o leitor entendesse. Essas intenções estão envolvidas no discurso, pois os alunos estão lidando não somente com os elementos linguísticos, como também, com resultados provenientes de uma ação social.

À luz de Vandij, (2011), ao contar uma história, um falante se empenha em um ato social, em um ato de fala, um ato de afirmar algo ou prevenir o ouvinte com respeito a alguma coisa. A forma e a interpretação da história podem ser uma função do ato de fala pretendida pelo ato de enunciação. Nota-se que a interpretação dos alunos do conto deve-se a avaliação do discurso em relação a certo número de pontos ou palavras que dizem respeito às funções pragmáticas.

Para comprovar que os alunos avaliaram o discurso em relação a certo número de pontos e palavras, podemos mencionar os seguintes exemplos: “*era uma vez uma animal nesse mundo que abriu os olhos para a vida e ele viu-se confinado sobre as paredes*” (A13), “*ele era protegido por uma mão invisível*” (A21), “*ele voou loucamente e se feriu, mas experimentou o mundo.*” (A8). [...], “*O animal está no sofrimento*” (A14). Vê-se que a compreensão, portanto, não se constitui de uma simples construção passiva de uma representação de um objeto verbal, mas de um processo interacional no qual o ouvinte

ativamente interpreta as ações do interlocutor ao mencionar que o animal experimentou o mundo e, mesmo estando no sofrimento, alcançou a liberdade.

Como diz Paulo Freire (1993, p. 11), o ato de ler “se antecipa e se alonga na inteligência do mundo.” Nesse sentido, a leitura está vinculada a partir de um processo de interação social e passa a ser questionada exigindo uma série de reflexões de caráter interdisciplinar.

Tais reflexões dos alunos apresentadas, nos dizeres acima, com relação ao sentido social evidenciam a preocupação com o sofrimento e, certamente, eles pensaram em suas vidas ao lerem o conto, fazendo comparações no decorrer da aula sobre os obstáculos vivenciados pelos jovens ao deixarem seus lares para experimentar um novo mundo e ao mesmo tempo, esse momento representou em sala de aula uma reflexão sobre a ousadia do animal em busca de novas experiências, e por isso o animal esteve disposto a enfrentar os grandes obstáculos para conseguir água e alimento. As discussões mostram que os alunos podem ser considerados consumidores ativos de mensagens significativas e relevantes para a compreensão do conto.

Outros exemplos dos dizeres dos alunos partem da ideia global do texto, apresentando suas opiniões sobre o animal, afirmando que ele: “*não podia mais voltar para sua gaiola*”. (A5), expressando que “*ele agora está no sofrimento*” (A13). Diante do exposto, podemos perceber que o texto e o leitor são o ponto de partida para a compreensão do conto. Como afirma, Dell’Isolla (2001, p. 34) “esta compreensão só se dá quando ambos entram em contato e o texto torna-se uma interação de sentido na interação com o leitor.” Posto isso, os alunos criaram expectativas, e suas manifestações acerca do texto envolvem estados afetivos e reações socialmente marcadas que constituem diferentes graus de crenças. Por exemplo, a palavra “sofrimento”, mencionada por A13. Nota-se, aqui, um estado de solidariedade dos alunos com o animal, deixando implícita a ideia de que eles se sensibilizaram com a situação e, isso, significa um estado de afetividade com o animal marcado pelo medo de que o episódio possa também acontecer na vida real.

Observamos que os alunos continuaram expressando suas observações sobre o que eles estavam compreendendo do texto em LE. Na fala de (A8), o aluno afirma: “*o pássaro tem uma beleza esplêndida ele tinha tudo o que queria, mas faltava liberdade*.” E, na fala de (A9) ele afirma “*uma beleza incomparável*”. Segundo Orlandi (1983, p. 173 *apud* Dell’Isola, 2001, p. 35) “a leitura é o momento crítico da constituição do texto, é o momento privilegiado da interação e os interlocutores desencadeiam o processo de significação do texto.” Isso se

relaciona ao momento que o leitor passa a desencadear o processo de significação do texto, ou seja, ele passa a compreender o texto.

Desse modo, os exemplos acima citados desencadeiam o processo de compreensão do texto, isto é, os alunos construíram novas proposições a partir das informações já dadas no conto, com isso, extraíram inferências do que liam expondo sua opinião e ao mesmo tempo nota-se uma interação entre alunos e texto, e pode-se dizer que ocorreu um engajamento na leitura em LE entre texto e leitor. Esse engajamento significa uma interação que tem como objetivo a constituição do aluno como um ser discursivo almejando a compreensão na leitura.

Segundo Dell'Isola (2001), certas compreensões de leitura se devem a problemas de organização do texto, de obscuridade, de vocabulário, de desconhecimento dos códigos manejados pelo autor e do seu patrimônio cultural. Ou seja, a compreensão de um texto vai depender das circunstâncias da leitura. Com relação ao conto estudado, a facilidade de leitura do mesmo em LE deve-se ao tipo de linguagem utilizada que é acessível aos alunos de nono ano do Ensino Fundamental, pois percebe-se que há muitas palavras cognatas, palavras do conhecimento prévio deles. Pode-se dizer que houve uma motivação na leitura instigada pela curiosidade dos alunos em saber, por exemplo, no final do conto, se o animal seria feliz ao sair da gaiola e foi à leitura final do conto que eles refletiram o que seria melhor para o animal, a prisão na gaiola ou o sofrimento na liberdade. Esse fato fez com que eles pensassem também em suas atitudes na sua vida cotidiana, bem como, na necessidade de se enfrentar os obstáculos para alcançar grandes metas.

As reflexões prosseguiram nas interações dos alunos com o texto, pois cada leitor pode evocar inúmeras leituras de um mesmo texto, dependendo do momento sócio-histórico e ideológico em que vive. Assim, cada leitura é produto de uma multiplicidade de leituras. Ao ler as interações de A16, A17 e A18, podemos verificar essa multiplicidade de leituras trazidas na discussão:

O pássaro terminou no sofrimento (A16); ele foi experimentar as coisas, mas ele não tinha mais membros fortes, ele estava feio (A17); Na verdade, ele tinha tudo, mas a felicidade dele estava no mundo desconhecido (A18).

É, nesse sentido, múltiplo de leituras que ler um texto é buscar sentidos possíveis oferecidos pelo texto a cada nova leitura determinado pela bagagem sociocultural que o leitor traz consigo, capaz de abrir um novo horizonte na leitura. Observamos, nesses dizeres acima, que os alunos discutem que o animal tinha tudo, mas ao experimentar o mundo desconhecido não tinha mais membros fortes e ele estava feio e fraco, no entanto, a felicidade do animal

está na busca do desconhecido enfatizando um tipo de pessoa que não se limita à ignorância e busca sempre o novo. Essas informações mentalmente processadas foram fornecidas pelo texto gerado pelas informações explícitas e implícitas no decorrer da leitura em LE como sugere o antepenúltimo parágrafo: “*On he rushes, in his mad flight, heedless that he is wounding and tearing his sleek sides – seeing, smelling, touching of all things; even stopping to put his lips to the noxious pool, thinking it may be sweet.*”³ Os alunos leram e construíram significados para o texto, ou seja, a leitura não parou no código linguístico, mas evocou a natureza interativa do tratamento textual. Portanto, eles fizeram uso dos conhecimentos e crenças sobre o mundo, de sua organização textual e seus conhecimentos sistêmicos (lexicais, discursivos, semânticos e pragmáticos) e de organização textual.

2.3 CAPACIDADE DE ANALISAR O QUE LEU

Na síntese final, escrita ao final da segunda aula, os alunos expunham várias opiniões sobre a decisão do animal ter decidido ir embora da gaiola como, por exemplo:

...devemos pensar duas vezes antes de se precipitar com qualquer decisão. Porque qualquer decisão pode levar conseqüências ruins para a vida inteira.(A1). Muitas vezes não damos valor ao que temos (A5). Seu futuro depende de hoje de suas decisões e de suas opiniões (A9). Ele percebeu que seus membros estavam fortes e pensou eu estou preparado e saiu para o mundo (A20). Mais a gaiola estava aberta ele não tinha mais condições de voltar (A11).

Pode-se perceber que nesses dizeres que a leitura do texto constitui uma recusa de uma significação única. Por isso, a concepção de texto entendida nesse trabalho impede que ele seja visto na LE enquanto uma estrutura pronta e acabada voltada para o estudo do vocabulário ou uma reprodução mecânica de tradução, ou respostas automáticas fornecidos pelo texto. Mas a interpretação que os alunos fazem do conto, como se vê acima, está inserida num raciocínio, ou seja, num movimento de pensamento ou movimento de inferência provocados na leitura. Essa comprovação é compartilhada com a visão de Dell’Isola (2001) ao discutir que compreender um texto é, concomitantemente, buscar novos significados, enriquecer-se e apreender as várias possibilidades sociais apontadas no discurso escrito.

³ Por ele corre, em seu vôo louco, desatento, que ele está ferindo e rasgando suas laterais elegantes - ver, cheirar, tocar de todas as coisas, mesmo parando para colocar seus lábios para a piscina nociva, pensando que pode ser doce (tradução nossa).

Os novos significados o qual esta autora menciona também foram construídos pelos demais alunos presentes na aula. Com o veremos, a seguir:

...temos que dar valor ao que temos e não tomar decisões precipitadas, para não ficar no sofrimento porque não tem volta (A2); ele queria voltar para a gaiola, mas não tinha condições (A3); o pássaro devia ter pensado duas vezes antes de ter ido embora (A4); devemos valorizar o que temos, pois, não fazemos isso, e teremos o sofrimento (A6); muitas pessoas deixam sua vida boa para viver no mundo das drogas e do roubo (A7); voou loucamente e se feriu (A8); é preciso pensarmos antes de tomar decisões (A10); ... não se precipite (A12); mais a gaiola estava aberta e ele não tinha mais condições (A13); aproveitar o que temos e ser feliz (A14); não deu valor ao que tinha (A15); pensar bem antes de fazer as coisas (A16); a gaiola continua vazia e o animal não conseguiu voltar (A17);...devemos pensar antes, pois podemos nos arrepender e dar de cara com o sofrimento (A18); temos que valorizar mais o que temos (A19); devemos pensar em no futuro em vez do presente (A21).

Com base na classificação de inferências, Dell' Isola (2001) baseada em estudos realizados por Frederiken, C; Frederiken, J; Humapherey e Otsen (1978), distinguem quatro tipos de inferência: inferência de primeiro estágio; inferência conectiva; inferência estrutural e inferência extensiva. Tais inferências podem ser consideradas a garantia da compreensão, pois asseveram a interpretação e resultam certas proposições textuais que podem estar incluídas na base implícita do texto.

As inferências de primeiro estágio asseguram a interpretação da sentença lida; as inferências conectivas asseguram a ligação entre as proposições do texto e as proposições que precedem, preenchendo “*gaps*” ou “brechas” textuais; as inferências estruturais compõem uma organização temática para o texto, ou seja, uma organização e uma reorganização da estrutura do assunto que está sendo tratado nele; e finalmente, as inferências extensivas, ligase o que foi lido ou está sendo lido ao conhecimento prévio. Isso vem provar que as opiniões dos alunos se enquadram nas inferências extensivas valorizando o conhecimento prévio do leitor e as ideias espontâneas e as associações com o texto, aqui, no conto. Para esses estudiosos mencionados acima, essas inferências são chamadas de elaborações ou inferências elaborativas originadas do conhecimento prévio do leitor e das inferências extraídas do próprio texto, como mencionadas pelos alunos participantes da aula.

Para acrescentar Reader (1980) *apud* Dell'Isola (2001), esse especialista discute as diferenças entre as inferências obrigatórias das facultativas ou elaborativas. As inferências obrigatórias contribuem para a coerência da representação mental, isto é, são aquelas pretendidas pelo autor do texto. Enquanto, as inferências facultativas ou elaborativas são elaborações adicionais que enriquecem o conteúdo do texto, ou seja, são os conhecimentos externos do leitor trazidos para a aula experiências vividas que podem ou não contribuir para

o enriquecimento da discussão. Percebe-se que as opiniões ditas pelos alunos podem estar além ou aquém da coerência do conto, por exemplo, A7 ao mencionar drogas e roubo em seu discurso trouxe para discussão do conto que muitos jovens, apesar de ter uma vida agradável preferem experimentar o mundo desconhecido das drogas e do roubo, que para ele significa uma visão de sofrimento e desilusão perante a vida. Essa inferência pode ter enriquecido a aula, pois são conhecimentos externos comparados ao conhecimento exposto no conto.

No entanto, é preciso salientar que, nas discussões em sala de aula, os argumentos não fecharam apenas no tipo de pessoa que mantém suas necessidades satisfeitas, mas também no tipo de pessoa que está disposta a aceitar grandes sofrimentos para atingir seus objetivos. E, por isso, o sofrimento é necessário à vida. Nesse caso, nos exemplos, apresentados nessa seção, apesar das discussões dos alunos terem sido geradas em torno do arrependimento e do erro humano, (A21) sugere, “pensar o futuro”, bem como, (A8) na seção (Interação com o texto) menciona no seu dizer a questão da falta de liberdade do animal. Esses pontos também foram abordados em sala de aula, a liberdade, a ousadia e o erro como sendo pontos positivos na vida do animal, o personagem do conto, e na vida humana.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante o processo de análise do *corpus*, foi possível observar que, os alunos buscaram interagir com o conto discutindo as experiências vividas pelo animal, mas ao mesmo tempo, procuraram refletir sobre suas vidas e suas próprias decisões, construindo significados na leitura em LE. No entanto, percebe-se que a prática da leitura em LE continua carente na escola pública, pois alguns alunos têm uma concepção de ensino aprendizagem línguas enquanto estudo do código fora do contexto de produção e demonstrando certa resistência para interpretar um texto em LE.

Esse fato vem acrescentar que a leitura em LE no Ensino Fundamental deve ser mais bem motivada pelos docentes por meio do trabalho com os diversos gêneros discursivos e com os multiletramentos buscando evocar a natureza interativa no tratamento textual visando alcançar a construção de sentido do texto. Ou seja, precisa-se instigar mais o raciocínio dos alunos motivando-os a pensar o tema discutido no texto, como os valores, as crenças.

Por fim, a leitura, tanto na LM quanto na LE, deve ser entendida como de significação plurais, onde vários sentidos podem ser evocados, por diferentes leitores, que podem ser considerados consumidores ativos de mensagens significativas e relevantes. Por fim, apesar da leitura em LE sofrer resistência por parte de docentes e de alunos no Ensino Fundamental, este trabalho obteve resultados satisfatórios quanto às capacidades de interpretação dos alunos nas aulas em aulas de inglês.

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e a filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 2004.
- _____. *Estética da Criação Verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2006.
- BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria do Ensino Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Estrangeira: 3º e 4º ciclos*. Brasília: MEC, 1998.
- BRANDÃO, Antônio Jackson de Souza. *A teoria do conto*, 2011.
- CHOPIN, Kate. *Emancipation. A life fable, 1850-1904*.
- DELL' ISOLA, Regina Lúcia. *Leitura: inferências e contexto sociocultural*. Belo Horizonte. Formato Editorial, 2001.
- FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler*. 44ª ed. São Paulo Cortez, 1993.
- GRIGOLETTO, M. A concepção de texto e de Leitura do aluno de 1º e 2º Grau e o desenvolvimento da consciência crítica. In: CORACINI, Maria José (org.). *O jogo discursivo na aula de leitura língua materna e língua estrangeira*. Campinas, SP: Pontes, 1995.
- VAN DIJK, Teun A. *Cognição, discurso e interação*. 7.ed. São Paulo: Contexto, 2011.

SITES CONSULTADOS

- BRANDÃO, Antônio Jackson de Souza. *A teoria do conto*, 2011.
http://www.jackbran.pro.br/redacao/teoria_do_conto.htm
- CAVE, Platos e EVE, Adam, 1999.
<http://www.collegetermpapers.com/new/viewpaper/1303930846.html>