



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE – UFRN
UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PIAUÍ – UESPI
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO – PROP
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS



ELISÂNGELA AMORIM ANDRADE

**O GÊNERO PARÁBOLA NA FORMAÇÃO LEITORA CRÍTICA: UM ESTUDO
SOBRE AS CENAS DA ENUNCIAÇÃO E O INTERDISCURSO PARA ALUNOS DA
V ETAPA DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS – EJA**

TERESINA (PI)
2025

A553g Andrade, Elisangela Amorim.

O gênero parábola na formação leitora crítica: um estudo sobre as cenas da enunciação e o interdiscurso para alunos da V etapa da Educação de Jovens e Adultos - EJA / Elisangela Amorim Andrade. - 2025.

121f.: il.

Dissertação (mestrado) - Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS, Universidade Estadual do Piauí, 2025.
"Orientação: Prof.ª Dr.ª Rita Alves Vieira".

1. Gênero Discursivo. 2. Parábola. 3. Leitura. I. Vieira, Rita Alves . II. Título.

CDD 469.07

Ficha elaborada pelo Serviço de Catalogação da Biblioteca da UESPI
ANA ANGELICA PEREIRA TEIXEIRA (Bibliotecário) CRB-3^a/1217

ELISÂNGELA AMORIM ANDRADE

**O GÊNERO PARÁBOLA NA FORMAÇÃO LEITORA CRÍTICA: UM ESTUDO
SOBRE AS CENAS DA ENUNCIAÇÃO E O INTERDISCURSO PARA ALUNOS DA
V ETAPA DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS – EJA**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS, da Universidade Estadual do Piauí – UESPI, como requisito parcial para obtenção do título de Mestra em Letras.

ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: Linguagens e Letramentos.

LINHA DE PESQUISA: Estudos da Linguagem e Práticas Sociais.

ORIENTADORA: Profa. Dra. Rita Alves Vieira.

TERESINA (PI)

2025



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE – UFRN

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PIAUÍ – UESPI

PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO – PROP



MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS

TERMO DE APROVAÇÃO

**O GÊNERO PARÁBOLA NA FORMAÇÃO LEITORA CRÍTICA: UM ESTUDO
SOBRE AS CENAS DA ENUNCIAÇÃO E O INTERDISCURSO PARA ALUNOS DA
V ETAPA DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS – EJA**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS, da Universidade Estadual do Piauí – UESPI, como requisito parcial para obtenção do título de Mestra em Letras.

Aprovada em: 12/11/2025.

BANCA EXAMINADORA

Rita Alves Vieira

Prof. Dra. Rita Alves Vieira
(orientadora)
Universidade Estadual do Piauí (UESPI)

Documento assinado digitalmente
gov.br NIZE DA ROCHA SANTOS PARAGUASSU MARTINS
Data: 19/11/2025 15:46:55-0300
Verifique em <https://validar.itd.gov.br>

Prof. Dra. Nize da Rocha Santos Paraguassu Martins
(Examinadora interna)
Universidade Estadual do Piauí (UESPI)

Documento assinado digitalmente
gov.br JAILSON ALMEIDA CONCEIÇÃO
Data: 15/11/2025 13:47:30-0300
Verifique em <https://validar.itd.gov.br>

Prof. Dr. Jailson Almeida Conceição
(Examinador externo)
Universidade Estadual do Piauí (UESPI)



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
GOVERNO DO ESTADO DO PIAUÍ
UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PIAUÍ – UESPI
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO – PROP
COORDENAÇÃO DO CURSO DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS -

ATA DE DEFESA DO TRABALHO DE CONCLUSÃO FINAL (TCF)

Aos doze dias de novembro de dois mil e vinte e cinco, às 08h, realizou-se a sessão pública de defesa do Trabalho de Conclusão Final intitulado “O GÊNERO PARÁBOLA NA FORMAÇÃO LEITORA CRÍTICA: UM ESTUDO SOBRE AS CENAS DA ENUNCIAÇÃO E O INTERDISCURSO PARA ALUNOS DA V ETAPA DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS – EJA” apresentado pela mestrandra Elisângela Amorim Andrade, que concluiu os créditos exigidos para obtenção do título de MESTRE EM LETRAS. A banca examinadora foi composta pela presidente da banca, Profa. Dra. Rita Alves Vieira, o examinador externo, Prof. Dr. Jailson Almeida Conceição e a examinadora interna, Profa. Dra. Nize da Rocha Santos Paraguassu Martins. A sessão transcorreu conforme o seguinte protocolo: i) abertura da sessão pela presidente da banca; ii) exposição do trabalho pela mestrandra; iii) arguição, pelos membros da banca; iv) argumentação do aluno; v) reunião reservada da banca; vi) anúncio do resultado pela presidente. A banca examinadora considerou o trabalho APROVADO. Logo em seguida, foi encerrada a sessão, e, para registro, lavrou-se a presente ata que, lida e aprovada, foi assinada por todos os membros da banca examinadora e pela mestrandra que defendeu o TCF.

Documento assinado digitalmente

gov.br RITA ALVES VIEIRA ALVES
Data: 14/11/2025 22:53:17-0300
Verifique em <https://validar.itb.gov.br>

Profa. Dra. Rita Alves Vieira
(Presidente)

Documento assinado digitalmente

gov.br JAILSON ALMEIDA CONCEIÇÃO
Data: 15/11/2025 13:47:30-0300
Verifique em <https://validar.itb.gov.br>

Prof. Dr. Jailson Almeida Conceição (UESPI)
(1º examinador)

Documento assinado digitalmente

gov.br NIZE DA ROCHA SANTOS PARAGUASSU MARTIN
Data: 19/11/2025 15:46:55-0300
Verifique em <https://validar.itb.gov.br>

Profa. Dra. Nize da Rocha Santos Paraguassu Martins (UESPI)
(2ª examinadora)

Documento assinado digitalmente

gov.br ELISANGELA AMORIM ANDRADE
Data: 14/11/2025 23:02:56-0300
Verifique em <https://validar.itb.gov.br>

Profa. Elisângela Amorim Andrade
Docente

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, ao meu Deus que me capacitou na produção deste trabalho, à minha família, pelo amor, pela compreensão nas horas que não pude estar com eles, devido ao tempo dedicado à pesquisa e produção desta dissertação.

Aos alunos da V etapa da EJA, pela colaboração e pelas informações imprescindíveis para a realização deste trabalho.

Ao corpo docente do Profletras da UESPI, pelos conhecimentos construídos os quais foram explorados neste trabalho. Em destaque a professora doutora Lucirene da Silva Carvalho que soube compreender-me nos momentos de dor em que pensei em desistir desse mestrado.

À professora doutora Rita Alves, pela orientação segura, pela paciência e pela dedicação profissional despendidas a este trabalho;

Aos companheiros da nona turma do Profletras da UESPI, pelos momentos compartilhados, pelo companheirismo e pela troca de saberes.

Às minhas amigas Andressa e Elioneide que sempre estiveram prontas a me apoiar, orientar e aconselhar, principalmente nos momentos de dor que passei no percurso do mestrado.

Enfim, gratidão a todos que de alguma forma contribuíram direta ou indiretamente para a realização deste sonho.

RESUMO

Com o propósito de efetivar um ensino de leitura e escrita proficientes este trabalho tem como objetivo geral investigar como o gênero parábola pode ser utilizado na formação leitora crítica, analisando as cenas da enunciação e o interdiscurso, com o intuito de desenvolver habilidades de leitura crítica e consciente nos alunos da Educação de Jovens e Adultos – EJA. Por muito tempo, a parábola permaneceu como um gênero restrito à esfera religiosa, com características específicas que foram se desenvolvendo e que transformaram as narrativas parabólicas em um gênero da esfera literária. Hoje, a parábola está presente em variadas práticas discursivas e, desse modo, por meio do estudo de suas características enquanto gênero discursivo – conteúdo temático, dramaticidade e estilo –, procuramos estabelecer as regularidades e instabilidades do gênero, ancorando-se nos estudos de Sant'Anna (1998; 2010) e Maingueneau (2015) e na análise de diversos enunciados concretos pertencentes ao gênero. Como aporte teórico para o estudo da linguagem, a pesquisa se fundamenta na concepção dialógica proposta por Bakhtin (2003), Elias e Koch (2013), Kleiman (2012), estes teóricos assumem o caráter interacional como realidade da língua, considerando o discurso como prática social que se concretiza por meio dos gêneros discursivos. Para o processo de didatização do gênero parábola, este trabalho se apropria do modelo didático das Sequências Didáticas propostas por Dolz, Noverraz e Schnewly (2010). Após o desenvolvimento da proposta de encaminhamento didático, no qual desenvolvemos atividades de leitura, escrita, análise linguística e dramatização, foi realizada a implementação em uma turma de V Etapa da Educação de Jovens e Adultos - EJA, como instrumentos de coleta de dados recorreu-se questionário, produção textual e gravação das dramatizações, durante a implementação, para posterior análise. Nesse sentido, o estudo em tela, institui-se a partir da análise dos dados coletados, observando que as relações interativas desencadeadas em ambiente escolar por meio da proposta didática partindo de um gênero inédito em sala de aula como a parábola, pode conduzir a um ensino de língua materna profícuo e contextualizado, como se pode observar a partir dos resultados alcançados. É esperado que este trabalho contribua com o entendimento de que é necessário estimular, nos educandos, o gosto pela leitura e a proficiência na escrita de textos, entre estes, o parabólico. Destacou-se o gênero textual parábola por ser pouco divulgado em ambiente escolar e pelo seu caráter moral e pedagógico. Percebe-se, ao final do trabalho, que mesmo diante de alguns imponderáveis surgidos no decorrer da implementação da pesquisa, os resultados obtidos foram positivos.

Palavras-chave: Gênero Discursivo Parábola; Didatização; Leitura; Escrita; Dramatização.

ABSTRACT

With the purpose of effecting a teaching of proficient reading and writing, this work has as its general objective to investigate how the parable genre can be used in the formation of critical readers, analyzing the scenes of enunciation and interdiscourse, in order to develop critical and conscious reading skills in students of Youth and Adult Education – EJA. For a long time, the parable remained a genre restricted to the religious sphere, with specific characteristics that were developed and that transformed the parabolic narratives into a genre of the literary sphere. Today, the parable is present in various discursive practices and, thus, through the study of its characteristics as a discursive genre – thematic content, dramaticity and style –, we seek to establish the regularities and instabilities of the genre, anchored in the studies of Sant'Anna (1998; 2010) and Maingueneau (2015) and in the analysis of various concrete statements belonging to the genre. As a theoretical contribution to the study of language, the research is based on the dialogical conception proposed by Bakhtin (2003), Elias and Koch (2013), Kleiman (2012), these theorists assume the interactional character as a reality of language, considering discourse as a social practice that is materialized through discursive genres. For the process of didactic of the parable genre, this work appropriates the didactic model of the Didactic Sequences proposed by Dolz, Noverraz and Schnewly (2010). After the development of the didactic referral proposal, in which we developed activities of reading, writing, linguistic analysis and dramatization, the implementation was carried out in a class of V Stage of Youth and Adult Education - EJA, as data collection instruments were used field diaries, questionnaire, textual production and recording of dramatizations, during the implementation, for further analysis. In this sense, the study in question is constituted from the analysis of the collected data, observing that the interactive relationships triggered in the school environment through the didactic proposal starting from an unprecedented genre in the classroom such as the parable, can lead to a fruitful and contextualized mother tongue teaching, as can be observed from the results achieved. It is expected that this work will contribute to the understanding that it is necessary to stimulate, in students, the taste for reading and proficiency in writing texts, including the parabolic. The textual genre parable stood out for being little disseminated in the school environment and for its moral and pedagogical character. At the end of the work, it is clear that even in the face of some imponderables that arose during the implementation of the research, the results obtained were positive.

Keywords: Discursive Genre Parable; Didactization; Reading; Writing; Dramatization.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Parábola “O Filho Pródigo” - fictício X verossímil.....	42
Figura 2: Parábola “Caminhando Juntos” - fictício X verossímil	43
Figura 3: Relação entre a reflexão e a ação do professor pesquisador.....	55
Figura 4: Sumário 6º Ano	70
Figura 5: Sumário 7º Ano.....	70
Figura 6: Sumário 8º Ano	71
Figura 7: Sumário 9º Ano	71
Figura 8: Sumário 6º Ano	72
Figura 9: Conceitos de Fábula e Parábola.....	74
Figura 10: Fábula: “O Sapo e o Boi”	74
Figura 11: Parábola: “O Filho Pródigo”	75
Figura 12: Questões sobre a parábola	75
Figura 13: Questões sobre a parábola	77
Figura 14: Produção textual	79
Figura 15: Produção textual	80
Figura 16: Produção textual	80
Figura 17: 1ª Fase – Montagem	82
Figura 18: 1ª Fase – Montagem	82
Figura 19: 2ª Fase – Ensaios	83
Figura 20: 3ª Fase – Apresentações	83
Figura 21: 3ª Fase – Apresentações	83
Figura 22: 3ª Fase – Apresentações	84
Figura 23: Esquema da Sequência didática	87
Figura 24: Esquema da Sequência didática	88

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Divergências e semelhanças entre a parábola e a fábula.....	38
Quadro 2: Implementação da proposta metodológica	62
Quadro 3: Quadro explicativo sobre as etapas da pesquisa.....	64
Quadro 4: Quadro comparativo entre fábula e parábola	73

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Conhecimento dos alunos sobre o gênero parábola	68
Gráfico 2: Conhecimento dos alunos sobre o gênero fábula	68

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	9
2 DOCUMENTOS NORTEADORES DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA E SUAS ORIENTAÇÕES SOBRE A LEITURA/ESCRITA NO ENSINO FUNDAMENTAL.....	16
2.1 Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB.....	16
2.1.1 O que a LDB recomenda sobre o ensino de EJA.....	17
2.2 Base Nacional Comum Curricular – BNCC.....	19
2.2.1 BNCC e a Educação de Jovens e Adultos – EJA.....	21
2.3 Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN.....	22
3 LEITURA: UMA PRÁTICA SOCIAL E DISCURSIVA COM VISTAS À PROFICIÊNCIA.....	24
3.1 (Inter)Discurso e a Prática de Leitura Predecessora da Produção Textual.....	25
3.2 Concepções e Ensino de Leitura.....	29
3.2.1 Leitura/escrita: foco no texto.....	29
3.2.2 Leitura/escrita: foco no escritor ou no leitor.....	30
3.2.3 Leitura/escrita: foco na interação.....	31
4 CONCEPÇÕES SOBRE O GÊNERO PARÁBOLA.....	34
4.1 Definições do Gênero.....	34
4.2 Parábola, Fábula e Apólogo: uma análise comparativa.....	37
4.3 A Parábola na Formação de um Leitor Crítico.....	44
5 CENAS DA ENUNCIAÇÃO, INTERDISCURSO E PARÁBOLA.....	47
5.1 Três Cenas da Cenografia.....	47
5.1.1 Cena englobante e cena genérica.....	47
5.1.2 A cenografia.....	48
5.1.3 Gêneros pouco numerosos.....	49
5.1.4 Gêneros que exigem a escolha de uma cenografia.....	49
5.1.5 Gêneros suscetíveis a cenografias variadas que se limitam a uma cena genérica.....	50
5.2 Parábola como um Gênero do Discurso Cenográfico.....	50
6 METODOLOGI.....	55
6.1 Caracterização da Pesquisa.....	57
6.1.1 Quanto à utilização dos resultados.....	57
6.1.1.1 Pesquisa aplicada.....	58
6.1.2 Quanto à natureza do método.....	58
6.1.2.1 Pesquisa Qualitativa.....	58
6.1.3 Quanto aos fins.....	59
6.1.3.1 Pesquisa descritiva.....	59
6.1.4 Quanto aos procedimentos.....	60

6.1.4.1 Pesquisa de campo.....	60
6.1.4.2 Pesquisa bibliográfica e documental.....	60
6.2 Campo de Pesquisa.....	61
6.3 Sujeitos da Pesquisa.....	61
6.4 Desenvolvimento da Pesquisa.....	62
6.4.1 Levantamento do material bibliográfico.....	62
6.4.2 Procedimentos de coleta de dados.....	64
6.4.3 Procedimentos de análise de dados.....	65
7 ANÁLISE E DESCRIÇÃO DOS DADOS: A PARÁBOLA NA SALA DE AULA.....	66
7.1 Preparação para o Trabalho: avaliação diagnóstica.....	67
7.2 Realização de Atividades: apresentação do gênero, estudo das características e escritura da parábola.....	72
7.3 Parábola e sua Encenação Discursiva Genérica.....	81
8 AS SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS COMO MODELO METODOLÓGICO PARA A ELABORAÇÃO DO PRODUTO.....	86
8.1 Estrutura da Sequência Didática conforme Dolz, Noverraz, Schneuwly (2010).....	87
8.1.1 Etapas de uma sequência didática.....	87
8.2 Sequência Didática para o Gênero Discursivo Parábola: o trabalho com o gênero em sala de aula.....	97
9 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	102
REFERÊNCIAS.....	104
APÊNDICE	
APÊNDICE A – Texto dos Alunos.....	107
APÊNDICE B – Questionário Pesquisa com os Alunos.....	108

1 INTRODUÇÃO

Sabe-se que o trabalho com gêneros textuais é algo comum na escola. Ademais, a Base Nacional Comum Curricular – BNCC recomenda que nos anos finais do Ensino Fundamental seja ampliado o leque de gêneros de textos que devem ser trabalhados no processo de leitura e produção.

Conforme a BNCC, o objetivo do componente curricular de Língua Portuguesa é fazer com que o estudante tenha contato com gêneros textuais diversificados e com campos de atuação e áreas do conhecimento variados, iniciando-se com as práticas de linguagem já vivenciadas para promovê-las e ampliá-las rumo a novas experiências (Brasil, 2018). Porém, mesmo empiricamente, observa-se que, no tocante à sua inserção em sala de aula, há alguns gêneros privilegiados em detrimento de outros, a exemplo da parábola.

O gênero parábola está entre os textos que quase nunca, ou nunca, é escolhido para o ensino de língua portuguesa. Por esse motivo, sente-se a necessidade de investigar as razões que a afastam dos livros didáticos e da escola, bem como as possibilidades de formar leitores e escritores críticos, usando como objeto simbólico de análise esse gênero textual.

Logo, a escolha do tema da dissertação “Parábola na Formação Leitora Crítica: uma análise comparativa entre textos bíblicos e produção de alunos da V Etapa da Educação de Jovens e Adultos – EJA” surgiu, além da curiosidade prévia da pesquisadora, a partir dos questionamentos feitos pela professora doutora Rita Alves Vieira ao ministrar a disciplina “Texto e Ensino”, quando, em suas aulas, refletia com a turma sobre o porquê de alguns gêneros serem mais privilegiados no contexto escolar e outros menos ou nem mesmo citados nos livros didáticos. Diante desses questionamentos, postulou-se que a parábola é um dos gêneros que não são levados à sala de aula.

Outra problemática instigante que se observa na rotina de aulas de Português é a dificuldade que os discentes têm para interpretar textos, sejam eles orais ou escritos, impactando em seu desenvolvimento e desempenho como leitor. Essa limitação, muitas vezes, está associada à ausência de práticas sistemáticas de leitura e à pouca variedade de gêneros textuais explorados em sala de aula, o que restringe a ampliação do repertório linguístico e cultural dos estudantes.

Os dados de 2021 e 2022 do Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio de Abreu – Inep, disponíveis no sítio *Todos pela Educação*, revelam um baixo índice quando se referem à redação e às questões de interpretação nos exames nacionais, tais como Sistema de Avaliação Educacional do Piauí – SAEPI, Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica – SAEB e Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM. Segundo o Inep, responsável pela análise dos resultados da prova Brasil e do Saeb, as pesquisas mostram que no Brasil alguns alunos ainda apresentam dificuldades de leitura e escrita:

- Em 2021, 33,6% dos alunos do 2º ano do ensino fundamental ainda só conseguiam ler palavras isoladas.
- No 5º ano, 28,4% dos alunos conseguiam localizar informações em textos curtos, mas ainda não compreendiam o sentido de palavras e expressões.
- Em 2022, a avaliação do Saeb revelou que, em leitura, apenas 70% dos alunos do 9º ano atingiram o nível de conhecimento adequado, enquanto no 5º ano, essa porcentagem foi de 82%.
- Houve uma queda no desempenho em leitura em comparação com os anos anteriores à pandemia, como 2019 e 2021 (Todos Pela Educação, 2022. Disponível em: <http://todospelaeducacao.org.br>. Acesso em: 10 set. 2024.).

De modo geral, as dificuldades relacionadas à leitura e à produção textual são observadas empiricamente pelos professores desde as séries iniciais do Ensino Fundamental – EF. Dados divulgados pelo Inep, aliados às observações cotidianas das práticas escolares, indicam que muitos estudantes apresentam limitações significativas no processo de aquisição de uma leitura e escrita proficientes. Essas evidências revelam que um número expressivo de alunos chega às séries finais do EF sem ter desenvolvido plenamente as habilidades de compreensão e interpretação textual, o que compromete o avanço em etapas posteriores da escolarização e, consequentemente, seu exercício da cidadania.

Capovilla e Capovilla (2004, p. 36) afirmam que, segundo o relatório francês *Aprender a ler*, o professor alfabetizador precisa combinar, na sua sala de aula, o domínio da decodificação com o trabalho da construção do significado. Assim, é necessário que ele construa um caminho novo, no qual o educando compreenda como funciona o código alfabético para dominar a decodificação e ser exposto a textos reais, ricos e com significado cultural para tomar consciência da diversidade de textos na construção do significado.

Segundo os dados divulgados pelo Inep, na área da educação, ainda há uma dificuldade em se alinhar essas duas habilidades, o que tem gerado baixos índices de leitura e escrita. De acordo com dados do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes – PISA de 2022, divulgados no sítio *Todos pela educação*, o Brasil está entre os países que alcançaram os índices mais baixos na avaliação de proficiência em leitura, classificando-se em 52º lugar no *ranking* de leitura. A pesquisa revela que apenas 2% dos brasileiros atingiram alto desempenho em leitura (nível 5 ou superior).

Sobre o processo de aprendizado de leitura e escrita, a BNCC afirma que

[...] o processo de alfabetização deve ser o foco da ação pedagógica. Afinal, aprender a ler e escrever oferece aos estudantes algo novo e surpreendente: amplia suas possibilidades de construir conhecimentos nos diferentes componentes, por sua inserção na cultura letrada, e de participar com maior autonomia e protagonismo na vida social (Brasil, 2018, p. 61).

Portanto, é através do processo de alfabetização que o educando começa a desenvolver as habilidades que lhe serão úteis em toda a sua vida. Logo, é necessário que, nesse processo de alfabetização, o professor priorize tanto a decodificação como a construção dos sentidos.

As dificuldades de leitura e escrita devem ser combatidas a partir da base – alfabetização – para quando o aluno chegar ao final do Ensino Fundamental, no 9º ano, ele alcance êxito no processo de aquisição da leitura e escrita, tornando-se capaz de desenvolver sua habilidade crítica. Somente quando a alfabetização for colocada como foco é que se terá alunos capacitados para ler e compreender o que ler, consequentemente, bons índices de avaliação.

Os dados do Inep (2021) e do PISA (2022), citados anteriormente, corroboram a afirmativa de que há uma carência quando se fala em leitura e produção de textos de qualquer gênero textual. Essa dificuldade é observada pelos docentes que trabalham com Ensino Fundamental e, principalmente, com a modalidade da Educação de Jovens e Adultos – EJA.

Assim, considerando o contexto escolar atual, em que os alunos apresentam dificuldades de leitura e escrita, surge o questionamento: por que não trabalhar, em sala de aula, o gênero parábola, com foco na leitura, como estratégia para desenvolver a criticidade dos alunos da V etapa da EJA?

Espera-se, pois, que este trabalho contribua com o entendimento de que é necessário estimular no educando o gosto pela leitura e a proficiência na escrita de

textos, entre estes, o parabólico. Desse modo, destacou-se o gênero textual parábola por ser pouco divulgado em ambiente escolar e pelos seus aspectos de um gênero capaz de interagir com o dia a dia dos educandos, entreter e promover uma reflexão sobre a vida.

Sobre esse caráter da parábola, fez-se um estudo da análise do discurso moral presente no gênero embasados nos pressupostos teóricos de Maingueneau (2005; 2015; 2018) e Fernandes (2007). Além disso, estudou-se sobre o texto e as concepções de leitura com base em Bakhtin (2011; 2016), Koch & Elias (2013), Kleiman (2012), Fiorin (2008) dentre outros que, com seus trabalhos, nortearam esta dissertação.

Primordialmente, é importante destacar que o objetivo geral deste trabalho é apontar como o gênero parábola pode ser utilizado na formação leitora crítica, a partir da compreensão de suas cenas da enunciação e do interdiscurso parabólico, bem como descrever estratégias de leitura crítica, consciente de que possam ser implementadas no contexto da Educação de Jovens e Adultos – EJA.

Na sequência, os objetivos específicos versam sobre: descrever o que os documentos oficiais de educação recomendam sobre o trabalho com a leitura e escrita em sala de aula, para os alunos do Ensino Fundamental na modalidade EJA; apontar a presença ou ausência do gênero parábola na sala de aula, mapeando por meio das aulas de português observadas e também do livro didático da V etapa (8º e 9º anos) as possíveis (não) ocorrências da utilização desse gênero; analisar discursivamente aspectos morais e pedagógicos da parábola, apresentando possíveis estratégias de leitura que viabilizem a compreensão dos alunos em perspectiva crítico-discursiva do ato de ler, por meio da leitura do referido gênero; analisar as cenografias pedagógicas e morais que emanam das parábolas e como elas serviram de base para a produção escrita de parábolas dos alunos; refletir sobre o fato de que a leitura move e edifica a proficiência da escrita, como também conduz o aluno a estabelecer na sua escrita o cabedal leitor que o motivou à produção. Ao final da pesquisa, desenvolveu-se uma sequência didática para auxiliar os professores em sua prática pedagógica.

Em relação à metodologia do trabalho, no que se refere ao aporte teórico, baseou-se nos conceitos de Lakatos (2003), Prodanov (2013) e Gil (2002). Desenvolveu-se uma pesquisa aplicada, a qual enfatizou a prática na solução de problemas, podendo ser complementada. Quanto à natureza do método, o presente trabalho estará envolto por uma abordagem qualitativa. Quanto aos fins, a pesquisa é

do tipo descritiva, uma vez que visa descrever as características de uma população – no caso os alunos da V Etapa da EJA – e um fenômeno – dificuldade de leitura e escrita da população investigada, elaborando hipóteses que foram confirmadas ou refutadas ao longo deste trabalho.

Quanto aos meios, foi utilizada a pesquisa bibliográfica, que envolve a catalogação dos materiais já publicados, procurando explicar o problema com base em autores, como Maingueneau (2005, 2015 e 2018), Bakhtin (2011,2016), Kleiman (2012), Elias e Koch (2014), Kato (1999), entre outros. Utilizou-se também a pesquisa documental, a qual observa os textos escritos durante o trabalho, como as anotações do pesquisador e os textos dos alunos, elementos responsáveis pelo embasamento da análise dos dados que corroboraram as hipóteses.

A pesquisa foi desenvolvida em uma escola pública estadual, localizada na zona rural de Teresina, mais precisamente no povoado Chapadinha-Sul. Os sujeitos foram os alunos da V etapa (referente ao 8º e 9º anos do Ensino Fundamental) da Educação de Jovens e Adultos – EJA da instituição.

O estudante que frequenta o ensino da EJA possui características bem heterogêneas. São adultos e jovens que por vários motivos não tiveram acesso ao ensino na idade adequada, tais como: distância da escola, trabalho infantil, conscientização da família, repetência, abandono escolar e muitas outras dificuldades.

São pessoas simplórias como trabalhadores, desempregados, donas de casa, jovens, que muitas vezes, por ter repetido de série, abandonaram a escola e depois da idade adulta veem na educação uma forma de progredir na vida. São alunos que mesmo com suas diferenças culturais, étnicas, religiosas e de crenças, possuem um único objetivo: a busca por uma vida melhor, que pode ser proporcionada com a evolução nos estudos.

Em virtude disso, a maioria desses estudantes tenta conciliar o estudo à noite com o trabalho diurno. Chegam à escola cansados, com fome e com sono, isso quando não faltam a aula. Na sua essência, muitos trazem consigo a baixa autoestima, a frustração por ainda não terem progredido na vida, a dificuldade de aprendizagem e o medo de não conseguirem concluir novamente os estudos.

Mesmo enfrentando vários desafios, alguns alunos perseveram e conseguem sua certificação, o que contribui para entenderem que é possível sua colocação no mercado de trabalho e, consecutivamente, melhores condições de vida – até a

possibilidade de formação da sua própria família. Mediante a isso, a sua autoestima é restabelecida e a pessoa passa a se sentir um cidadão de fato.

O *corpus* desta pesquisa foi constituído por questionários abertos respondidos pelos alunos e professores. Segundo Lakatos (2003), questionários abertos são instrumentos de coleta de dados compostos por perguntas que permitem ao respondente expressar suas opiniões e ideias de forma livre e completa, sem restrições a alternativas pré-definidas. Assim, eles buscaram verificar o nível de conhecimento ou não do gênero em estudo. Ao longo da pesquisa, foram aplicadas também questões de múltipla escolha sobre os textos trabalhados, culminando, ao final, em produções textuais desenvolvidas pelos alunos.

No início das atividades de pesquisa, foi apresentada a parábola aos participantes através de textos, encenações e imagens, como sugestão de ferramenta para o desenvolvimento de uma leitura crítica e, consequentemente, a produção textual desse gênero. Ao final, agrupou-se todos os documentos, como questionários, textos e as atividades desenvolvidas ao longo da pesquisa, para análise e verificação dos resultados.

De acordo com Lakatos (2003),

essa é a fase final e principal da pesquisa uma vez que, segundo a autora, para que haja a correta interpretação ou refutação dos dados é necessário que o pesquisador os interprete sendo capaz de expor e compreender suas conclusões de forma ampla (Lakatos, 2003, p. 48).

Por fim, evidenciou-se que as pesquisas feitas pelos órgãos de avaliação da educação como Inep e PISA e as hipóteses elencadas pelos professores das séries finais do Ensino Fundamental, revelam as dificuldades que os estudantes enfrentam para ler e produzir textos. Isso acontece especialmente com os alunos da EJA, os quais tiveram diversos obstáculos que lhes afastaram do ensino na idade apropriada, tais como: necessidade de trabalhar, distância da escola, abandono escolar, entre outros. Constatou-se, nessa etapa da educação, dificuldade ainda maior para esse aluno ler com proficiência e, consequentemente, desenvolver uma compreensão, um olhar crítico e discursivo sobre os gêneros que analisa, podendo assim se posicionar como leitores críticos.

Nesse sentido, a habilidade EF69LP07 da BNCC afirma que a escola deve “produzir textos em diferentes gêneros, considerando sua adequação ao contexto produção e circulação...” (Brasil, 2018, p. 143). Essa habilidade considera que

diferentes gêneros textuais e formatos fazem parte da vida das pessoas e devem ser explorados em sala de aula.

Antunes (2017), em seu livro “Textualidade: noções básicas e implicações pedagógicas”, ressalta que:

[...] convém que o professor procure incentivar a prática da leitura e da análise de textos de todos os modelos: pequenos, grandes, literários ou não. [...] o que envolve a produção e a circulação de todos os tipos de gêneros de textos (Antunes, 2017, p. 28-29).

Desse modo, trabalhar a leitura e produção de textos dos mais variados gêneros textuais, como recomendam a BNCC (2018), Antunes (2017), Kleiman (2012), Elias e Koch (2014) e muitos outros autores, pode diminuir as dificuldades de leitura e escrita dos alunos. Sendo fundamental para esse processo que se faça uso do gênero parábola, por ser pouco trabalhado em ambiente escolar e pelo seu caráter moral. Logo, essa ferramenta poderá auxiliar os educandos em suas práticas de leitura e produção textual.

Além disso, é necessário seguir a recomendação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, que diz que a escola deve formar cidadãos críticos e participativos na sociedade. Só através do desenvolvimento de uma leitura crítica, contemplando os mais variados gêneros textuais é que se conseguirá alterar os baixos índices adquiridos pelo Brasil, ao longo dos anos, em relação à aquisição da leitura e escrita dos estudantes.

No próximo capítulo, traz-se uma abordagem dos documentos oficiais da educação, observando o que orientam acerca do trabalho com leitura e a escrita no Ensino Fundamental.

2 DOCUMENTOS NORTEADORES DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA E SUAS ORIENTAÇÕES SOBRE A LEITURA/ESCRITA NO ENSINO FUNDAMENTAL

A educação brasileira utiliza documentos básicos que norteiam os processos de reflexão, planejamento e prática pedagógica para a educação do país. Entre os principais documentos encontram-se: Lei de Diretrizes e Bases, nº 9394/96 – LDB (1996), Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (1997) e Base Nacional Comum Curricular – BNCC (2018). Esses documentos reúnem os referenciais que direcionam os estados, os municípios, as escolas e os professores em busca da consolidação de uma educação de qualidade.

Baseando-se na leitura desses documentos, comprehende-se que eles têm como objetivo guiar a educação brasileira na busca pelo direito à aprendizagem e ao desenvolvimento pleno de todos os estudantes. Sendo, portanto, muito importantes, pois buscam atenuar as desigualdades sociais a fim de promover a igualdade no sistema educacional, colaborando para a formação integral e para a construção de uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva.

2.1 Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB é o documento que define todos os princípios, diretrizes, estrutura e organização do ensino, abrangendo todas as suas esferas e setores. Está em vigor desde 1996, tendo sua origem desde 1934, período em que foram dados os primeiros passos para a elaboração de um plano nacional e uma lei que idealizasse as diretrizes da educação nacional.

Em 2022, foi incluído na LDB um artigo que destaca a prioridade da leitura na Educação Básica, através da lei 14.407 de 12 de julho de 2022.

Foi incluído na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB - Lei 9.394, de 1996) o compromisso da Educação Básica com a alfabetização plena e a capacitação gradual para a leitura. Publicada no Diário Oficial da União desta quarta-feira (13), a Lei 14.407, de 2022 é oriunda do PL 5.108/2009, aprovado pelo Senado em 21 de junho.

A nova lei define a leitura como prioridade na Educação Básica. Entre os direitos a serem garantidos pelo Estado, a matéria acrescenta “a alfabetização plena e a capacitação gradual para a leitura ao longo da Educação Básica como requisitos indispensáveis para a efetivação dos direitos e objetivos de aprendizagem e para o desenvolvimento dos indivíduos” (Agência Senado, 2022).

Sabe-se que a LDB é o documento norteador da educação no país, portanto, a inclusão desse novo artigo foi um passo importante dado para a formação de leitores, uma vez que, de acordo com essa lei, a leitura é uma habilidade que deve começar a ser trabalhada desde a alfabetização, devendo fazer parte do *curriculum* de toda Educação Básica.

Além disso, a referida lei faz alusão à concepção interacional da linguagem, sobre a qual Koch & Elias (2013) destacam que “os sujeitos são vistos como atores/construtores sociais, sujeitos ativos que – dialogicamente – se constroem e são construídos no texto.” (Koch & Elias, 2013, p.10). Assim, somente através do incentivo a uma leitura consoante com a concepção de sujeitos leitores sociointerativos é que a escola será capaz de formar cidadãos críticos e preparados para se posicionarem diante das demandas sociais.

2.1.1 O que a LDB recomenda sobre o ensino de EJA

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) foi instituída legalmente no Brasil como modalidades de ensino, Fundamental e Médio, em 1996, com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9394/96 (Brasil, 1996). Portanto, a LDB é o documento que destaca as bases a serem seguidas para o desenvolvimento dessa modalidade de ensino, tão importante para a formação de pessoas que foram impedidas de estudar na idade certa.

Consta na LDB alguns artigos acerca da EJA, como é o caso do artigo 2º, o qual afirma que “a educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Brasil, 1996). Esse documento assegura que a Educação é direito de todos e dever do Estado e da família, o que inclui os jovens e os adultos.

Art. 4º. O dever do Estado com a educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de:

- I - ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria;
- II - progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuitade ao Ensino Médio;
- V - acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um;

VI - oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando;

VII - oferta de educação escolar regular para jovens e adultos, com características e modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidades, garantindo-se aos que forem trabalhadores as condições de acesso e permanência na escola (Brasil, 1996, p. 9).

Já no artigo 4º, destacam-se os incisos, I, II, V, VI e VII, que evidenciam a importância de o Estado ofertar a EJA para assegurar o direito à educação aos trabalhadores e aos que não tiveram a oportunidade de estudar no tempo certo.

Ainda de acordo com a LDB, no artigo 1º, inciso II, “a educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social” (Agência Senado, 2022). Destarte, a EJA é a modalidade educacional que já relaciona os conteúdos escolares com o trabalho exercido pelos educandos.

O artigo 27 da LDB apresenta os conteúdos curriculares para a Educação Básica, incluindo a EJA, conforme abaixo especificado:

Os conteúdos curriculares da Educação Básica observarão, ainda, às seguintes diretrizes:

I – A difusão de valores fundamentais ao interesse social, aos direitos e deveres dos cidadãos, de respeito ao bem comum e à ordem democrática;

II – Consideração das condições de escolaridade dos alunos em cada estabelecimento;

III – Orientação para o trabalho;

IV – Promoção do desporto educacional e apoio às práticas desportivas não formais (Brasil, 1996, p. 23).

Ademais, a seção V da LDB é totalmente direcionada à EJA, o que revela avanço e reconhecimento da relevância desta modalidade de ensino.

Seção V

Da Educação de Jovens e Adultos

Art. 37º. A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria.

§ 1º. Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames.

§ 2º. O Poder Público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si (Brasil, 1996, p. 32).

De acordo com o artigo 37, a EJA é a modalidade de ensino destinada a suprir as lacunas deixadas na vida educacional de muitas pessoas que por vários motivos foram impedidas de estudar no tempo certo e veem nessa modalidade de ensino, que

se adequa à sua condição de trabalhador, a oportunidade de poderem concluir seus estudos.

O próximo tópico, volta-se à BNCC, documento responsável por estabelecer as normas que norteiam a educação brasileira.

2.2 Base Nacional Comum Curricular – BNCC

Conforme definido na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Lei nº 9.394/1996), a Base Nacional Comum Curricular – BNCC é um documento normativo para as redes de ensino e suas instituições públicas e privadas. O próprio documento assim se denomina:

É um documento de caráter normativo que 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, 2018, p. 7).

A própria BNCC, em seu texto introdutório, define-se como a referência obrigatória para a formação dos currículos escolares e propostas pedagógicas de todas as escolas do país para a Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, com o objetivo de direcionar a educação brasileira à formação humana integral e para a construção de uma sociedade justa, democrática e participativa, com o fim de ajudar a superar a fragmentação das políticas educacionais.

Segundo esse documento, as práticas de linguagem estão compreendidas em quatro eixos: oralidade, leitura/escuta; produção (escrita e multissemiótica) e análise linguística/semiótica. A BNCC afirma que essas práticas devem efetivar-se por meio dos gêneros discursivos, os quais estão presentes nos cinco campos de atuação social, sendo eles: vida pessoal, práticas de estudo e pesquisa, vida pública, jornalístico-midiático e artístico-literário.

Em relação ao componente Língua Portuguesa, esse documento destaca ainda a importância do desenvolvimento de uma leitura/escrita baseada na concepção sociointeracional, que possui suas raízes no dialogismo. Assim, os estudantes “são vistos como atores/construtores sociais, sujeitos ativos que – dialogicamente – se constroem e são construídos no texto” (Koch & Elias, 2014, p. 34). Segundo essa concepção, a leitura é entendida como um processo interativo, no qual o leitor constrói sentido em diálogo com o texto e com o contexto em que ele foi produzido.

Corroborando a concepção sociointeracionista, Maingueneau (2015, p. 81) afirma que “toda enunciação é habitada por outros discursos, por meio dos quais ele se constrói”. O autor refere-se ao dialogismo como a interação entre diferentes vozes e discursos dentro de um texto, onde um enunciado não é isolado, mas existe sempre em relação a outros.

Portanto, teóricos e BNCC priorizam uma leitura e escrita que envolvam uma concepção de linguagem sociointeracional – em que os sentidos são adquiridos através da interação autor-texto-leitor – como o interdiscurso, ou seja, a participação de diversas vozes, diversos discursos. Essa habilidade será adquirida de maneira crítica, visto que em todas as esferas sociais é necessário o bom desempenho nela. Nesse sentido, as habilidades devem ser desenvolvidas ao longo da escolarização do educando, sendo aplicadas de forma contextualizada e por meio de atividades baseadas nos diferentes gêneros discursivos e com crescente complexidade cognitiva.

Essa leitura preconizada pela BNCC está intrinsecamente ligada aos gêneros do discurso, pois ambos enfatizam a importância da interação social e do contexto na construção do significado da linguagem. Com base nessa perspectiva, esse documento recomenda o conceito de gênero discursivo para as práticas de linguagens prescritas por ela e determina que, a partir do 6º ano, a escola deve priorizar as práticas de linguagem com gêneros discursivos secundários.

Para Maingueneau (2018, p. 53), “o discurso só vem a ser se manifestar através das instituições de fala que são os gêneros do discurso”. Já Bakhtin (2016, p. 28) percebe os gêneros discursivos como “enunciados concretos, produções sociais, culturais e históricas pelas quais se realiza toda comunicação discursiva, sejam elas, orais ou escritas”. Ao comparar suas ideias, percebe-se que ambos consideram os gêneros do discurso elementos essenciais para entender como a linguagem funciona na prática.

Nas esferas do cotidiano, são produzidos gêneros primários – diálogo, carta familiar, bilhete, lista de compras, cantigas de roda e receitas – e gêneros secundários, como conferência, palestras, conto, poema, romance, história em quadrinho, charge e a parábola. Dessa maneira, seguindo o que determina a BNCC, foi apresentado aos alunos do 9º ano o gênero secundário parábola, com o qual se trabalhou os conceitos de cenas da enunciação defendidos por Maingueneau (2005, 2015 e 2018).

Sabe-se que uma leitura/escrita proficiente é fundamental para o bom desenvolvimento do educando, por isso os documentos que norteiam a educação dão tanta ênfase para que se trabalhe essas habilidades desde a alfabetização. Somente com o bom desenvolvimento dos quatro eixos definidos pela BNCC ao longo do Ensino Fundamental é que se chegará à tão sonhada leitura/escrita proficiente dos estudantes.

No próximo tópico, destaca-se as recomendações que a BNCC faz em relação à modalidade de ensino EJA – Educação de Jovens e adultos.

2.2.1 BNCC e a Educação de Jovens e Adultos - EJA

A BNCC apresenta as aprendizagens essenciais que precisam ser consideradas na organização dos currículos, inclusive das diferentes modalidades de ensino, como é o caso da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Assim, a partir do entendimento de que a modalidade EJA perpassa as etapas e se caracteriza por atender pessoas jovens, adultas e idosas que não tiveram acesso ou não concluíram o processo de escolarização da Educação Básica, defende-se que a BNCC é o documento-base para a organização desse currículo.

Dessa forma, evita-se o risco de deixar os estudantes da EJA à margem da educação, sem condições de se profissionalizar ou dar continuidade aos estudos rumo ao Ensino Superior. É nesse contexto que se deve pensar as propostas de construção curricular para a EJA, ou seja, abarcando as singularidades dos sujeitos atendidos pela modalidade, nas suas diferentes formas de oferta.

Nesse sentido, a BNCC deve permitir que professores e estudantes se sintam seguros sobre o processo de ensino e aprendizagem, de modo a contemplar a diversidade dos sujeitos da EJA, considerando as especificidades de atendimento da modalidade e a garantia do direito à educação leitora de forma crítica, contempladora do nível do (inter)discurso. De acordo com Maingueneau (2015),

o discurso só adquire sentido no interior de um imenso interdiscurso. Para interpretar o menor enunciado, é necessário relacioná-lo, conscientemente ou não, a todos os tipos de outros enunciados sobre os quais ele se apoia de múltiplas maneiras (Maingueneau, 2015, p. 28).

Essa ideia, que valoriza o que é dito anteriormente, é essencial para entender um discurso como prática social, influenciada e construída por outros discursos. Sendo, pois, fundamental para formar educandos críticos.

No próximo tópico, são trabalhados os PCN, documento que veio somar com a LDB em busca de gerar subsídios aos professores para um melhor ensino e, consequentemente, aprendizado.

2.3 Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação abriu prerrogativa para a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN a partir da década de 90 com o objetivo de propiciar aos sistemas de ensino, particularmente aos professores, subsídios para elaboração e/ou reelaboração do currículo, servindo como eixo norteador à construção do projeto pedagógico, em função da cidadania do aluno.

Assim, os PCN constituem um referencial de qualidade para a educação no Ensino Fundamental em todo o país. Sua função é orientar e garantir a coerência dos investimentos no sistema educacional, socializando discussões, pesquisas e recomendações. Após o surgimento desse documento, que privilegia a concepção dialógica de linguagem, houve uma maior ênfase no estímulo à leitura na escola.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais indicam como objetivos do Ensino Fundamental que os alunos sejam capazes de: posicionar-se de maneira crítica, responsável e construtiva nas diferentes situações sociais, utilizando o diálogo como forma de mediar conflitos e de tomar decisões coletivas (Brasil, 1997, p.10).

De acordo com esse objetivo, não há outra maneira de se posicionar de forma crítica, nas diferentes situações sociais, sem que seja através do desenvolvimento da linguagem, destacando-se o ensino da leitura para que haja o domínio da competência leitora.

A partir da leitura dos PCN, percebe-se que ele se configura como uma proposta flexível a ser concretizada nas decisões regionais e locais sobre currículos e programas de transformação da realidade educacional, empreendidos pelas autoridades governamentais, pelas escolas e pelos professores. Não constitui, portanto, um modelo curricular homogêneo e impositivo, que se sobreporia à competência político-executiva dos estados e municípios, à diversidade sociocultural das diferentes regiões do país ou à autonomia de professores e equipes pedagógicas.

Ainda de acordo com os PCN, são nos 3º (6º e 7º anos) e 4º (8º e 9º anos) ciclos que se formam os leitores, sendo uma tarefa árdua que não acontece de forma repentina. Conforme o documento, para se organizar o aprendizado de leitura nesses ciclos, deve-se levar em conta as especificidades do aluno adolescente, o espaço escolar, a natureza e as práticas da linguagem.

Paulo Freire (2001) destaca que a leitura costuma iniciar bem antes desses ciclos. De acordo com o autor, o processo de letramento ocorre a partir do momento em que a criança entra para a escola, ou ainda, levando-se em consideração “que a leitura de mundo antecede a leitura da palavra” (Freire, 2001, p. 11), verifica-se que ocorre antes mesmo da estreia da criança na escola.

Portanto, o que se observa ao analisar os documentos oficiais da Educação é que todos recomendam o desenvolvimento de uma leitura e escrita proficientes, baseadas no estudo dos mais variados gêneros textuais. Conforme essa orientação, retoma-se a curiosidade que foi a base desta pesquisa, a qual incide no fato de que alguns gêneros não são contemplados pelos livros didáticos, ficando esquecidos nesse processo de leitura/escrita, entre eles está a parábola.

Evidencia-se, a partir desse estudo, que se deve trabalhar realmente uma variedade de gêneros e não privilegiar uns em detrimento de outros, como alguns docentes têm observado em sua prática. Somente por meio do estudo democrático dos gêneros textuais desde a alfabetização, como orienta a BNCC, é que serão formados, ao final do Ensino Fundamental, cidadãos críticos aptos a ingressarem no Ensino Médio.

Logo, os documentos oficiais de educação são o direcionamento que o professor tem para poder desenvolver a sua prática, devendo ser observadas as recomendações por eles destacadas, antes da execução de qualquer atividade em sala de aula. Por isso, enfatiza-se o que os documentos oficiais recomendam acerca da leitura e da escrita, tema desta dissertação.

A partir do próximo capítulo, discorre-se sobre o processo de formação leitora crítica vinculada a uma compreensão interdiscursiva dos gêneros estudados, baseado nos conceitos de Maingueneau (2005, 2015 e 2018), Kleiman (2012), Koch & e Elias (2013), Antunes (2017) e outros. Destaca-se, pois, esse processo como uma habilidade fundamental para a participação crítica dos discentes em todas as áreas sociais.

3 LEITURA: UMA PRÁTICA SOCIAL E DISCURSIVA COM VISTAS À PROFICIÊNCIA

Sabe-se que o ato de ler é uma ação complexa. De acordo com Marcuschi (2008),

o leitor não é um sujeito consciente e dono do texto, mas ele se acha inserido na realidade social e tem que operar sobre conteúdos e contextos socioculturais com os quais lida permanentemente (Marcuschi, 2008, p. 231).

A habilidade de ler e compreender o lido mobiliza a capacidade de inferência, de agir com e sobre o texto, de caminhar por entre ele não apenas enquanto materialidade linguística que ele é, mas também como prática social e discursiva que, sendo ensinada/aprendida com afínco pedagógico, empreende todo um fazer da sociedade. Para Marcuschi (2008),

a interpretação dos enunciados é sempre fruto de um trabalho e não uma simples extração de informações objetivas. Como o trabalho é conjunto e não unilateral, pois compreender é uma atividade colaborativa que se dá na interação autor-texto-leitor, podem ocorrer desencontros (Marcuschi, 2008, p. 231).

Enquanto materialidade linguística, o texto requer habilidades que levem o sujeito a uma compreensão e interação ao acessar a língua em que foi escrito, “compreender exige habilidade, interação e trabalho” (Marcuschi, 2008, p. 230). Assim, o entendimento resulta de uma prática dinâmica, na qual o indivíduo mobiliza competências, estabelece relações e realiza um trabalho mental orientado para a produção de sentido.

Quando se refere à prática social, tem-se o texto em uso, factual, na prática de vida das pessoas. Em se tratando da leitura como ato discursivo, ocorre algo mais profundo, já que, de acordo com Maingueneau (2005, 2015 e 2018), discurso é palavra em movimento. Sendo assim, possibilita-se a construção de várias cenas, as quais transportam o sujeito para visualizar as infinitas possibilidades a que a discursividade do texto o conduz.

Realizar uma leitura com viés discursivo é pensar o texto em processo, é adentrar na sua base histórica, nas possíveis relações e interpretações que ele nos possibilita. Logo, não há texto desvinculado da sociedade, por conseguinte, não há

texto sem interdiscursividade, sem a inscrição de outros discursos sobre o discurso atual.

Acessar uma parábola, por exemplo, é movimentar-se por entre os tantos efeitos de sentido que emanam dela, é construir uma rede de relações interdiscursivas que se encontram subjacentes ao seu contexto, às suas condições de produção (Maingueneau, 2005, 2015 e 2018). Logo, nenhum texto/disco^rsso vem ao mundo em uma inocente solicitude, ele sempre provém de outras cenas que o antecederam, para dar suporte e fazer-lhe existir vinculado ao que se pretende transmitir.

Ler é, portanto, entender o texto, o gênero e a materialidade linguística como uma porta de acesso que conduz o leitor à beleza de suas cenas, às infinitas possibilidades de sentido. No caso da parábola, aos sentidos e construções morais e pedagógicas da base de sua finalidade textual e discursiva (Sant'ana, 2010).

Destarte, convém trazer à baila a relevância de categorias da Análise do Discurso – sujeito discursivo, enunciação e condição de produção. Utilizou-se como fonte teórica os estudos do francês Dominique Maingueneau (2005, 2015 e 2018), cujas teorias corroboram a noção de parábola enquanto gênero discursivo que encena um fim moral e pedagógico, que tem muito a contribuir para uma leitura e interpretação discursivo-cenográfica. As parábolas são, portanto, textos muito relevantes para a formação leitora de sujeitos discursivos, que precisam ter na leitura um ato social.

3.1 (Inter)Discurso e a Prática de Leitura Predecessora da Produção Textual

Comumente, o termo “discurso” é apreendido como um enunciado solene – discurso do presidente da república – servindo também como forma de destacar os textos pertencentes a determinados grupos, tais como: discurso político, discurso de jovens, discurso religioso etc. “Nesse emprego, ‘discurso’ é constantemente ambíguo” (Maingueneau, 2005, p. 51), uma vez que representa tanto o grupo social quanto o próprio texto produzido por esses grupos.

O discurso não é um enunciado aleatório, mas um texto organizado, uma vez que surge a partir da perspectiva do locutor, desenvolve-se no tempo e se constrói em função de uma finalidade. Para Maingueneau (2005, p. 52), “os discursos, enquanto unidades transfrásticas, estão submetidos a regras de organização vigentes em grupo social determinado: regras que governam uma narrativa, um diálogo; uma argumentação; regras relativas ao plano de texto”. O autor afirma ainda que o discurso

é interativo, todo texto possui uma interatividade, já que os enunciados são constituídos por um diálogo evidente ou subentendido entre os enunciadores.

No que se refere à interatividade discursiva, Maingueneau (2005) ressalta:

Toda enunciação, mesmo produzida sem a presença de um destinatário, é, de fato, marcada por uma interatividade constitutiva, é uma troca, explícita ou implícita, com outros enunciadores, virtuais ou reais, e supõe sempre a presença de uma outra instância de enunciação à qual se dirige o enunciador e com relação à qual constrói seu próprio discurso (Maingueneau, 2005, p. 54).

De acordo com Maingueneau (2015, p. 35-36), “o discurso é gerido pela seguinte fórmula: Discurso = Texto + Contexto”. Ele afirma ainda que “é o discurso que sustenta o texto, sendo o motivo de sua produção”. Para o autor, “não existe discurso senão contextualizado [...]. Não se pode verdadeiramente atribuir um sentido a um enunciado fora de contexto” (Maingueneau, 2005, p. 54). Logo, todo enunciado necessita estar envolvido em algum contexto.

Diferente do que se pensava antes, que o autor era o detentor de todo o sentido do texto, a partir dos estudos sobre as concepções de leitura, observou-se que na concepção sociointeracional, “o sentido de um texto é construído na interação texto-sujeitos e não algo que preexista a essa interação” (Koch & Elias, 2013 p. 11). De acordo com o postulado pelas autoras, o texto só pode assim ser chamado se o receptor for capaz de compreender o seu sentido, o que cabe ao autor do texto e à atenção que ele dá ao contexto de construção do seu discurso. Ainda sobre a leitura baseada na concepção sociointeracional, Maingueneau (2015) afirma:

São os leitores ou os ouvintes que devem construir o sentido a partir do texto, para fazer dele uma unidade comunicacional. Em outros termos, eles devem interpretar o texto como um discurso que faça sentido para si (Maingueneau, 2015, p. 36).

Para que esse sentido aconteça, o leitor precisa colocar em prática seus conhecimentos, crenças e valores adquiridos ao longo da vida. O discurso em si é uma construção linguística atrelada ao contexto social no qual o texto é desenvolvido, por isso o fato de ser interdiscursivo (Maingueneau, 2005, 2015 e 2018), ou seja, fruto da presença de diferentes discursos, provenientes de diferentes momentos históricos e lugares sociais que se entrecruzam.

Portanto, as ideologias presentes em um interdiscurso são determinadas pelo contexto geral em que vive o seu autor. Mais que uma análise textual, a análise do discurso é uma análise contextual da interdiscursividade em que se assentam as enunciações dos interlocutores.

Maingueneau (2015, p. 24) afirma que, para a linguística, o discurso divide-se em três aspectos opostos, sendo eles: discurso e frase, discurso e língua e discurso e texto.

Quando se opõe discurso e frase, o discurso é considerado como uma unidade linguística “transfrástica”, isto é, constituída de um encadeamento de frases. [...] é também nessa interpretação de discurso que se apoiam hoje os pesquisadores que, em uma perspectiva cognitiva, se interessam pela maneira pela qual um enunciado é interpretado apoiando-se em enunciados anteriores e posteriores (Maingueneau, 2015, p. 24).

Para Maingueneau (2015), o discurso é uma organização além da frase, porque, mesmo quando não é formado por sequências superiores à frase, mobiliza estruturas que formam uma unidade completa. O autor afirma que, em práticas discursivas constituídas por uma única frase, o que se observa é que há a mobilização de estruturas que extrapolam o conceito de frase, uma vez que, caso não seja estimulada uma gama de conhecimentos prévios, não haverá sentido nessa frase.

Como exemplo desse tipo de estrutura, Maingueneau (2015) cita os provérbios ou as frases proibitivas. A frase “Não pegue no fogo” não faz sentido para uma criança de 0 a 2 anos de idade, uma vez que ela desconhece os perigos do fogo, ou seja não tem esse conhecimento prévio. No entanto, para um adulto essa mesma frase significa um leque de informações, tais como: você vai se queimar, vai doer, você pode morrer etc.

De acordo com esse conceito de discurso estabelecido pelo autor, para um sujeito discursivo, os sentidos não estão diretamente acessíveis, prontos para serem decifrados, como prevê a concepção de língua como código. Eles precisam ser constantemente (re)construídos através das práticas sociais dos sujeitos e levando-se em conta alguns conhecimentos, como afirmam Elias e Koch (2013, p. 40), “para o processamento textual, recorremos a três grandes sistemas de conhecimento sendo eles o linguístico, o enciclopédico e o interacional”.

Em relação à produção de enunciados, Maingueneau (2005) defende que

o domínio da competência comunicativa, evidentemente, não é suficiente para se participar de uma atividade verbal. Outras instâncias devem ser mobilizadas para produzir e interpretar um enunciado. É preciso, naturalmente uma **competência linguística**, o domínio da língua em questão. É preciso, além disso, dispor de um número considerável de conhecimento sobre o mundo, uma competência enciclopédica (Maingueneau, 2005, p. 41, grifo nosso).

Somente através do uso dessas estratégias sociocognitivas é que o leitor consegue extrapolar a decodificação do texto, passando a compreendê-lo e a opinar sobre ele, ou seja, interage com o texto, adentrando em suas profundezas e seus movimentos de sentidos que estão na sociointeração entre autor, texto e leitor (Elias & Koch, 2013).

Já foi definido aqui o conceito de discurso, o qual é inconcebível sem a presença de um texto. Desse modo, “discurso e texto podem ser considerados sinônimos” (Maingueneau, 2015, p. 35), pois além de ser no texto que acontece a encenação discursiva, é nele também que ocorre a interação autor, texto e leitor.

É importante destacar que o gênero abordado nesta pesquisa, a parábola, possui a função de constituir, por meio de ilustrações, uma prova ou um argumento dentro de um discurso. Assim, torna-se um gênero fundamental para ser trabalhado em sala de aula quando o objetivo é formar leitor capaz de ir além da materialidade textual, de adentrar no processo discursivo, interagir e construir cenas possibilitadas pela interdiscursividade das parábolas e seus efeitos de sentido moral e pedagógico, através da leitura e produção de textos que desenvolvam a habilidade crítica.

Diante do exposto, ao longo da presente seção, cabe a reflexão sobre o fato de que não há discurso que não seja interdiscursivo, pois ele é configurado por uma rede de memórias outras que o constituíram, daí suas relações interdiscursivas. Tudo isso é possível porque há uma materialidade linguística por meio da qual acessamos os (inter)discursos possíveis e seus registros de saberes, conhecimentos, memórias e interações.

Postulamos, então, que uma aula de leitura que possa ser proficiente e, destarte, predecessora de uma produção textual significativa e eficaz, é aquela que parte do texto para o discurso/interdiscurso e deste para seus efeitos e movimentos profundos de sentido. Dessa maneira, o texto é visto em seu processo interativo, não uma aula de leitura com uma concepção que foca apenas no código, na decodificação.

Defende-se, portanto, uma aula de leitura proficiente, interativa e discursiva, com vistas à ação de ser de fato predecessora de uma boa produção textual. Postula-se também ser a parábola um gênero discursivo funcional, como muitos outros, para a prática da leitura e da produção textual, além de se defender sua inserção em livros didáticos e em aulas de Português.

3.2 Concepções de Leitura

Geraldi (2012, p. 39) afirma que “na crise do sistema educacional brasileiro, ocupa lugar privilegiado o baixo nível de desempenho linguístico demonstrado por estudantes na utilização da língua”. Isso ocorre, de acordo com Kleiman (2012), porque, desde muito tempo, o texto possui um papel secundário em sala de aula, sendo usado apenas como pano de fundo para o ensino de gramática, sem que sejam explorados seus sentidos.

Outra questão importante levantada pela autora é o fato de que muitos professores não possuem o hábito de ler e “para formar leitores, devemos ter paixão pela leitura” (Kleiman, 2012, p. 21). Corroborando as afirmações de Kleiman (2012), Antunes (2017) destaca:

Um estudo que se detenha apenas no linguístico, isto é, apenas nas categorias morfossintáticas da língua (como ainda se faz em algumas escolas, com produção e análise de frases soltas ou retiradas de textos), é um estudo parcial, reduzido, artificial e pouco esclarecedor do que, de fato, acontece quando as pessoas estão em interação verbal (Antunes, 2017, p. 32).

Para que haja uma mudança nesse quadro atual, que a leitura ocupa em muitas salas de aula, é necessário que o professor se aproprie do conceito das várias concepções de leitura e escrita, com o fim de identificar qual o melhor método para o ensino de leitura e escrita proficientes em sua sala de aula.

3.2.1 Leitura/escrita: foco no texto

Quando a leitura/escrita está focada na língua ela é concebida como “um sistema pronto, acabado, devendo o escritor se apropriar desse sistema e de suas regras” (Koch & Elias, 2014, p. 33). Nessa concepção, o texto é um simples produto de uma codificação realizada pelo escritor, a ser decodificado pelo leitor. Assim, para

que esse processo ocorra, basta que ambos conheçam o código linguístico, não havendo espaço para implicityde com essa concepção, o que está escrito é o que deve ser entendido.

Essa posição do texto apenas como um elemento a ser decodificado não contribui para uma leitura proficiente, uma vez que “ler não é o equivalente a decifrar ou decodificar” (Kleiman, 2012, p. 12). De acordo com Koch & Elias (2013, p. 11) “a leitura de um texto exige do leitor bem mais que o conhecimento do código linguístico, uma vez que o texto não é simples produto da codificação de um emissor a ser decodificado por um receptor passivo”.

Kato (1999, p. 66) define a leitura com foco na língua/texto como modelo ascendente, ou seja, “aquele que analisa cuidadosamente o input visual e que sintetiza o significado das partes menores para obter o significado do todo”. O percurso que faz a informação é ascendente, isto é, de baixo para cima, do texto para o leitor. Assim, o texto ganha existência própria, independente do contexto e da situação comunicativa, sendo uma “leitura linear com pouca predição” (Kato, 1999, p. 67).

Em síntese, o tipo de leitura que se baseia somente na decodificação, por exigir do leitor apenas a busca de respostas já presentes no texto e privando-o de aguçar seus conhecimentos prévios, não transmite nenhum sentido ao aluno, tampouco acrescenta em seu desenvolvimento crítico. Talvez por isso ele se abstenha tanto dessa atividade, uma vez que “a experiência do leitor é indispensável para construir o sentido” (Kleiman, 2012, p. 34).

3.2.2 Leitura/escrita: foco no escritor ou no leitor

Outra concepção de escrita descrita por Elias e Koch (2013) destaca que “a escrita é entendida como uma atividade por meio da qual aquele que escreve expressa seu pensamento, suas intenções, sem levar em conta as experiências do leitor ou a interação que envolve esse processo” (Koch & Elias, 2013, p.33). De acordo com as autoras, o texto é como uma representação do pensamento do autor.

Já Kato (1999), em seu livro “O aprendizado de leitura”, ao ressaltar que “aquele que se apoia principalmente em seus conhecimentos prévios e sua capacidade inferencial para fazer predições sobre o que o texto dirá, utilizando os dados visuais

apenas para reduzir incertezas” (Kato, 1999, p.67), traz uma concepção de leitura cujo foco é o leitor idealizado pelo modelo descendente.

Este modelo teórico, descendente, tange à ideia de que o leitor não realiza uma leitura linear e decodificada, na qual não há um procedimento sequencial, letra por letra, palavra por palavra, para obter uma leitura proficiente. O processo de leitura se dá do leitor para o texto, ou seja, de cima para baixo, e não como foi visto no modelo ascendente. Dessa forma, o leitor é responsável pela construção do sentido, já que a leitura é permeada por seu conhecimento de mundo adquirido previamente, sendo por meio desse conhecimento que ele atribui significado ao texto.

Kato (1999) afirma que o modelo ideal de leitura/escrita é aquele em que a

concepção de leitura na qual os processos ascendentes e descendentes aparecem como duas possibilidades complementares, isto é, se a leitura for vista como uma interação entre leitor e texto, sem privilegiar ou depreciar o valor dos dados linguísticos, que teriam, entre outras, uma função restritiva em relação ao uso excessivo de predições (Kato, 1999, p. 67).

Tanto Kato (1999) como Elias e Koch (2013) descrevem concepções de leitura em que ambas compartilham da mesma assertiva, de que a concepção de leitura ideal é aquela que privilegia tanto o modelo ascendente como o modelo descendente, ou seja, os dois modelos trabalhando juntos. Assim, nem o leitor, nem o autor, tampouco o texto devem ser privilegiados individualmente no processo de leitura, mas interagir gerando a completude em um compromisso de interação entre autor-texto-leitor para que haja ampla compreensão da leitura.

3.2.3 Leitura/escrita: foco na interação

Vários linguistas e estudiosos da análise textual defendem a concepção sociointeracional de língua que “privilegia os sujeitos e seus conhecimentos em processos de interação” (Koch & Elias, 2013, p. 12) como a mais eficiente para alcançar resultados positivos na formação de leitores e, consequentemente, de escritores proficientes. Nessa concepção, tanto o escritor como o leitor são vistos como “atores/construtores sociais, sujeitos ativos que – dialogicamente – se constroem e são construídos no texto” (Elias & Koch, 2014, p. 34). Desse modo, “a leitura é, pois, uma atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos”. (Elias & Koch, 2013, p. 11).

Geraldi (2012) corrobora a teoria sociointeracionista ao descrever a linguagem como uma forma de interação, já que ela vai além da função de possibilitar a transmissão de informações entre escritor/leitor, sendo vista como um lugar de interação humana em que se constroem relações sociais, no qual os falantes se tornam sujeitos.

Kleiman (2012), sobre a concepção sociointeracional de linguagem, enfatiza:

a aprendizagem é construída na interação de sujeitos cooperativos que tem objetivos comuns, trata-se de aprender a ler no sentido cabal da palavra em que ler não é o equivalente a decifrar ou decodificar, a aprendizagem que se dará nessa interação consiste na leitura com compreensão (Kleiman, 2012, p. 12).

Compreender é muito mais que apenas decodificar palavras, mas inclui um processo ativo em que o leitor constrói o sentido do texto, utilizando seu conhecimento prévio e experiência; significa identificar-se com o texto lido, suprindo todas as lacunas que ele oferece. É mergulhar no texto e no mais profundo das ideias, questioná-lo, desafiá-lo e, ao final, concordar ou discordar com as ideias ali propostas. Apenas com essa perspectiva e entusiasmo é que se despertará nos alunos o gosto pela leitura, pois ela passará a fazer sentido para eles.

O universo discursivo da leitura e da escrita tem suas raízes firmadas na teoria do interdiscurso desenvolvida por Maingueneau (2018), a qual constitui o cerne desse trabalho de pesquisa. Conforme essa teoria,

o sentido da obra não é estável nem fechado em si mesmo, sendo construído na separação entre posições de autor e de receptor (Maingueneau, 2018, p. 36).

A interdiscursividade age como uma condição para que o significado tenha sentido, levando-se em conta que esse sentido não está situado no sujeito produtor, nem na palavra, mas na enunciação, ou seja, no ponto de contato entre os sujeitos que interagem. Em sua teoria, Maingueneau (2018) recusa-se a

conceber a obra como um universo fechado, expressão de uma consciência criadora solitária: o leitor está presente já na constituição de uma obra que, por sua vez, só chega a esse estatuto através da multiplicidade de quadros cognitivos e práticas que lhe conferem sentido (Maingueneau, 2018, p. 36).

Observa-se que há uma relação entre a teoria interdiscursiva e a concepção sociointeracional de leitura, uma vez que ambas dão ênfase à linguagem como prática social e construção de sentido através da interação entre leitor e texto, considerando as bagagens individuais e o contexto sócio-histórico. Evidencia-se que enquanto a concepção sociointeracional foca no leitor ativo e na interação, a perspectiva interdiscursiva complementa ao analisar como essa interação se manifesta em diferentes contextos e relações de poder. Sendo ambas de grande importância para que se desenvolva em sala de aula uma leitura proficiente.

Postula-se que tanto a leitura como a escrita são produtos concebidos por meio da interação, na qual os participantes atuam de forma ativa, não sendo, portanto, atividades solitárias; ao contrário, essas atividades devem ser vistas como práticas sociais que remetem a outros textos e outras leituras. Logo, pode-se afirmar que todo texto é formado por um interdiscurso, pois resulta do embate, do confronto de muitas vozes sociais.

A partir dessa concepção de leitura sociointerativa, em que o leitor participaativamente do processo de significação do texto, concordando ou discordando de suas ideias ou, se necessário, completando-as ou adaptando-as, é que se alcançará o objetivo de formar estudantes críticos. Reafirma-se, portanto, a ideia de que a motivação para leitura no contexto escolar depende da forma como as situações de leitura são propostas e desenvolvidas. Essas situações devem ser contextualizadas com as experiências sociais vividas pelos educandos e mediadas pelo professor, não sendo uma mediação interna e individual do estudante.

Conforme Antunes (2017, p. 28), “é necessário que os professores, já nos anos iniciais da escolarização, tomem o texto como objeto de suas exposições e análises; fale sobre ele; fale nele e dele”. É indispensável ainda que o leitor se identifique com o que ler, a leitura deve fazer parte de sua vida, do seu meio social. O texto deve, portanto, passar a ser visto na escola de acordo com a teoria da interdiscursividade proposta por Maingueneau (2018), na qual há uma interação entre autor e leitor, ambos cooperando para o entendimento do texto.

No próximo capítulo, define-se os motivos para a escolha do gênero parábola como o centro da análise deste trabalho, seu conceito e a importância do seu estudo em sala de aula para a formação de leitores e escritores críticos.

4 CONCEPÇÕES SOBRE O GÊNERO PARÁBOLA

A escolha do gênero discursivo parábola, como já mencionado, ocorreu devido à pouca variedade de trabalhos acerca do tema. Nas pesquisas, encontrou-se somente dois, uma dissertação intitulada “O gênero discursivo parábola na prática de sala de aula: uma proposta de didatização”, de Adriana Gisele Estevão; e o artigo “A configuração discursiva do gênero parábola bíblica: entre a captação e a parafrasagem”, de João Batista Costa Gonçalves.

Outro aspecto importante que chamou atenção para a parábola foi a necessidade de se trabalhar esse gênero como recurso didático, uma vez que foi constatado que ele não aparece nos livros escolares e nem nas aulas de Português. Acredita-se que seu estudo pode contribuir para o desenvolvimento da criação textual e da oralidade. Ademais, por ser do tipo narrativo e possuir uma moral, a parábola constitui-se como um texto válido para desenvolver habilidades críticas nos educandos.

Diferente do que algumas pessoas pensam, a parábola não é um texto exclusivo do contexto religioso, esse gênero pode e deve ser usufruído em aulas de Português, visto que docentes e discentes não podem cercear a existência do gênero e sua importância nas discussões em sala de aula. De acordo com Rodhen (1988), a parábola é um “modo de ensinar que se presta para toda e qualquer classe de homens” (Rodhen, 1988, seção pré-ludio, § 27).

No próximo tópico, apresenta-se conceitos e definições do gênero parábola.

4.1 Definições do Gênero

Segundo Sant'ana (2010), a etimologia da parábola se deu na Grécia, sendo que seu significado remete a uma metáfora ou comparação.

O nome *parabolé* deriva do verbo *paraballo*, forma composta pelo prefixo *pará* que significa em português, lado a lado, ao lado de, ao longo de e do verbo *ballo*, cujo significado pode ser traduzido para o português como jogar, trazer, colocar. Portanto, *paraballo* significa colocar lado a lado com manter ao lado, jogar para (Sant'ana, 2010, p. 15).

No período clássico, a palavra *parabolé*, conforme a retórica, ganhou o significado de comparação, destacando-se como um gênero que procura estabelecer

semelhanças entre elementos, com o objetivo de fundamentar uma argumentação, buscando convencer e persuadir seu interlocutor. Assim, a parábola possui o domínio da retórica, nesse campo, o gênero assume o sentido de discurso alegórico.

O vocábulo *parábola* não é utilizado exclusivamente no sentido linguístico, pode-se referir a outras ciências, como a Matemática, significando o desvio do traçado correto, uma inclinação, e a Astronomia – no sentido de reunião e conjunção dos astros. Porém, mesmo sendo usado em ciências diferentes, o termo continua com seu significado latente de estar ao lado em um contexto significativo de conjunção, inclinação e reunião.

De acordo com Sant'ana (2010),

foi apenas no período clássico, mais precisamente na retórica, que a palavra *parabolé* ganhou esse significado mais abrangente de comparação, apontando para um tipo de literatura que procurava estabelecer relações, apresentar semelhanças entre elementos (Sant'ana, 2010, p. 18).

A parábola é um gênero textual que tem como principal função o ensinamento moral e ético. Para Rodhen (1988, seção pré-lúdio, § 31), ela “nos convidam a um profundo conhecimento metafísico e místico, cujo transbordamento espontâneo se revelará infalivelmente em autorrealização ética”. Nesse sentido, a narração de uma parábola sempre contém um ensinamento ou um esclarecimento do que se pretende transmitir.

Segundo Kaschel & Zimmer (1999, p. 229), a parábola é “geralmente história curta e, às vezes, comparação, baseada em fatos reais com o fim de ensinar lições de sabedoria, de moral ou de religião”. Essa definição corrobora, portanto, o conceito e a intenção do gênero, defendidos por outros autores.

Sant'ana (2010) assim descreve o que parece ser o conceito de parábola para a retórica grega:

[...] o conceito de parábola na retórica grega é mais como um princípio de raciocínio contendo um tipo de comparação, usada para fundamentar uma argumentação, em um processo de convencimento ou persuasão (Sant'ana, 2010, p. 21).

Afrânio Coutinho (1989), importante crítico literário moderno, também define o gênero parábola, na Encyclopédia da Literatura Brasileira, como sendo uma narrativa literária curta, com o objetivo de veicular princípios morais ou religiosos, através da

comparação com acontecimentos do dia a dia, nos quais os personagens são seres humanos.

Uma vez que seu material é retirado do dia a dia, a parábola possui elementos comuns facilmente perceptíveis, como ovelhas, sementes, filhos rebeldes, juízes corruptos e crianças jogando em uma praça pública. Esses temas, recorrentes no contexto sociocultural do período histórico judaico-cristão, mantêm-se atuais e continuam a manifestar-se de forma latente na contemporaneidade, integrando-se ao cotidiano dos alunos. Por isso, se trabalhados em sala de aula, serão facilmente apreendidos pelos discentes.

Baseado nos estudos antigos de Dood (1935), Sant'ana destaca ainda três aspectos importantes que definem o gênero parábola:

- o **formal**, ao apontar que a parábola envolve um processo de comparação e que trabalha com linguagem vívida; o **temático**, ao mostrar que o material de que se faz uso na produção é secular, retirado do dia a dia do contexto histórico-político-social em que foi produzido o texto, e também o da **participação do ouvinte**, exigindo dele, inclusive, uma decisão a partir do que lhe foi exposto (Sant'ana 2010, p. 154, grifo nosso).

O que se pode concluir é que os conceitos de parábola, definidos pelos estudiosos Sant'ana (2010) e Coutinho (1989), assemelham-se. Ambos trazem o gênero como argumentativo e persuasivo, afirmando que a parábola é uma narrativa curta que faz uma comparação com as atividades do dia a dia, cujo objetivo é transmitir um ensinamento.

Quanto à expressão, Sant'ana (2010, p. 154) defende que “historieta, por se tratar de um diminutivo, não apenas aponta para o gênero narrativo, como também traduz um dado ligado à brevidade dessa narrativa”. Para esse autor,

é por ser curta que a parábola constitui material apropriado para ser facilmente contado em diálogos interpessoais ou em pregações mais públicas. [...] seja para ensinar um princípio, seja para confrontar comportamentos, a parábola, enquanto estratégia de comunicação, sempre pretende influenciar de maneira direta o seu público receptor [...] Assim, a característica de ser uma metanarrativa curta configura-se no gênero da parábola como uma verdadeira estratégia de comunicação para atingir objetivos definidos (Sant'ana, 2010, p. 167).

Desse modo, o gênero parábola, por adequar-se a uma característica de narrativa curta e de caráter persuasivo, possui uma metodologia ideal para o ensino, devendo ser aproveitado em sala de aula para desenvolver o senso crítico dos alunos.

Além disso, os teóricos defendem a tese de que os textos parabólicos são encontrados, quase sempre, no Novo Testamento, mas não exclusivamente. Nessa perspectiva, foram apresentadas aos alunos, durante esta pesquisa, tanto as parábolas que trazem referências bíblicas quanto aquelas de fora do contexto bíblico.

No próximo item, trata-se da relação da parábola com outros gêneros textuais, procurando identificar as suas semelhanças e divergências.

4.2 Parábola, Fábula e Apólogo: uma análise comparativa

Vários teóricos da literatura definem o conceito de parábola e sua relação com os demais gêneros textuais, entre alguns autores, destaca-se Hênio Tavares (1978), em *Teoria Literária*.

Parábola é uma narrativa curta de sentido alegórico e moral. Nas parábolas não entram os animais essencialmente falando, como nas fábulas, nem os seres inanimados, como nos apólogos. Nas parábolas os ensinamentos procuram ser mais profundos e menos pragmáticos como nas duas outras espécies alegóricas (Tavares, 1978, n.p.).

A parábola possui grande semelhança com os gêneros fábula e apólogo, visto que nos três gêneros há o predomínio do discurso moral com objetivo pedagógico. Porém, divergem em relação aos personagens, pois enquanto na parábola figuram seres humanos, nas fábulas e apólogos são os seres inanimados.

Ademais, é importante destacar que os ensinamentos contidos nas parábolas são considerados mais profundos e transcendentais, além de veicular princípios morais e religiosos; enquanto os ensinamentos das fábulas e apólogos são mais pragmáticos. Apesar das divergências, todos têm como fim a transformação do ser humano por meio de um ensinamento, uma lição de moral.

Observa-se que, tanto na retórica grega quanto na latina, a parábola e a fábula são colocadas lado a lado com características muito semelhantes. O que se difere entre elas é que, na parábola, destaca-se a presença de um raciocínio indutivo e mais nítido, com o objetivo de usar ilustrações para conduzir à persuasão. Já na fábula, há um raciocínio mais direto, também com intenção de convencer o leitor/ouvinte.

É interessante destacar que a fábula é um gênero muito trabalhado no Ensino Fundamental, encontram-se com facilidade exemplos de fábulas nos livros didáticos. Uma vez que há uma estreita relação entre a fábula e a parábola, qual seria a razão desta não ser inserida também como recurso didático para o desenvolvimento da leitura e escrita dos alunos? Destarte, trazer esse tema para sala de aula é uma forma de aproximar o estudante da sua realidade linguística, além de levá-lo ao entendimento textual, já que a parábola é um gênero narrativo que pode estimular a criação textual e a oralidade.

A seguir, apresenta-se um quadro comparativo entre a parábola e a fábula, com base nos conceitos dos autores elencados. Procura-se destacar as divergências e semelhanças entre esses dois gêneros textuais.

Quadro 01 – Divergências e semelhanças entre a Parábola e a Fábula

Divergências	Parábola	Fábula
Em relação aos personagens	Pessoas	Animais
Em relação ao raciocínio	Indutivo	Direto
Em relação aos ensinamentos	Profundos e transcendentais	Mais pragmáticos
Semelhanças	Parábola	Fábula
Objetivo	Persuadir o leitor	Persuadir o leitor
Extensão do texto	Narrativa curta	Narrativa curta

Fonte: a autora (2025).

A partir desse quadro comparativo, procurou-se associar, de forma sintética e objetiva, a relação existente entre a parábola e a fábula. Buscou-se ainda mostrar que ambos os gêneros possuem em suas semelhanças e divergências características que podem contribuir para o ensino de leitura e produção textual.

Percebeu-se, assim, uma estreita semelhança também entre a parábola e o conto, divergindo apenas em relação a sua extensão, já que a parábola é uma narração alegórica de tendência moral breve. Assim, os autores Aurélio Buarque de Holanda Ferreira e Paulo Rónai (1978, p.61), em *Mar de histórias*, apresentam a parábola como uma “influência decisiva em toda a evolução do conto”.

Massaud Moisés (1985), no dicionário de termos literários, também apresenta uma definição do gênero parábola.

Do grego *parabolé*, comparação, alegoria. Narrativa curta, não raro identificada como o apólogo e a fábula, em razão da moral explícita ou implícita que encerra e da sua estrutura dramática. Todavia, distingue-

se das outras duas formas literárias pelo fato de ser protagonizada por seres humanos. Vizinha da alegoria a parábola comunica uma lição ética por vias indiretas ou símbolos (Moisés, 1985, n.p.).

Por sua vez, Sant'ana (2010) afirma que

a parábola é uma metáfora ou símile extraído da natureza ou da vida cotidiana, prendendo o ouvinte por meio da sua linguagem vívida ou da sua estranheza, e deixando a mente dele com dúvida suficiente sobre sua aplicação precisa, a fim de estimulá-la a um pensamento ativo (Sant'ana, 2010, p. 147).

Assim, tanto Moisés (1985) como Sant'ana (2010) destacam que na parábola ocorre um processo comparativo, no qual algo não muito conhecido é comparado a outro que é de domínio do ouvinte/leitor.

Outro ponto importante a ser destacado entre os vários conceitos para a parábola é a definição construída pelo Padre Conrado Stefani (1949, p. 7), em seu livro “As parábolas do evangelho”, onde enfatiza que a parábola é uma “narração fictícia, mas verossímil, com que, mediante comparação, se ilustra uma lição moral ou verdade dogmática”.

Para esse autor, o gênero é uma narração, pois possui, em sua estrutura, as partes de uma narrativa tradicional: apresentação, compilação, clímax e desfecho. Além disso, é fictícia porque o autor do texto escolhe as histórias conforme o objetivo que deseja alcançar em determinada situação.

Em relação à verossimilhança, Sant'ana (2010) destaca a ficcionalidade do texto parabólico.

É fictícia, pois o parabolista escolhe livremente os pormenores que mais lhe convêm. O fato de deixar bem claro que é verossímil é justamente para fazer uma distinção do gênero da fábula – tomando como verossímil, no caso, a sua possibilidade de acontecer ou não no mundo real (Sant'ana, 2010, p. 150).

Essa afirmação de verossimilhança da parábola não apenas está relacionada a sua distinção entre a fábula, mas também reside no fato de que as parábolas podem facilmente ocorrer no mundo real, tanto de antigamente como de hoje.

A aparente contradição trazida por Stefani (1949) em sua definição de parábola é na verdade uma forma de diferenciar esse gênero da fábula e do apólogo. Além disso, procura afirmar que essas histórias, contadas há mais de dois mil anos por

Jesus, poderiam facilmente ocorrer no contexto atual, uma vez que são baseadas nos costumes da sociedade, possuindo, portanto, a característica de verossimilhança.

Nesse sentido, através do processo de comparação, o autor da parábola quer trazer um ensinamento ao público ouvinte. Logo, essa comparação sempre vai estar relacionada com a vida, a cultura, o trabalho, ou seja, o dia a dia dos ouvintes.

Esse princípio da verossimilhança surgiu com Aristóteles, que em sua obra, "Poética", defende que a poesia não se caracteriza pelo uso do verso, mas sim pela abordagem do verossímil e do necessário.

Pelo exposto se torna óbvio que a função do poeta não é contar o que aconteceu, mas aquilo que poderia acontecer, o que é possível, de acordo com o princípio da verossimilhança e da necessidade (Aristóteles, 2008, p. 54).

Verossimilhança é, portanto, a capacidade do texto de parecer real, de se fazer crível.

Tanto nos caracteres como na estrutura dos acontecimentos, deve-se procurar sempre o necessário ou o verosímil de maneira que uma personagem diga ou faça o que é necessário ou verosímil e que uma coisa aconteça depois de outra, de acordo com a necessidade ou a verossimilhança (Aristóteles, 2008, p. 68).

A seguir, tem-se uma parábola de Jesus analisada, que faz uma relação entre o processo fictício e a verossimilhança presente no texto. Essa parábola encontra-se na Bíblia, mais precisamente no livro de Lucas, capítulo 15 e versículos de 11 a 32. Esse livro é considerado um dos exemplares mais antigos do mundo mas, apesar de ser tão antigo, ainda transmite ensinamentos condizentes com a realidade atual. Conforme a parábola "O Filho Pródigo" (Lucas 15,11-32).

Parábola do Filho Pródigo

11 - Jesus continuou: "Um homem tinha dois filhos.

12 - O mais novo disse ao seu pai: 'Pai, quero a minha parte da herança'. Assim, ele repartiu sua propriedade entre eles.

13 - Não muito tempo depois, o filho mais novo reuniu tudo o que tinha e foi para uma região distante; e lá desperdiçou os seus bens vivendo irresponsavelmente.

14 - Depois de ter gasto tudo, houve uma grande fome em toda aquela região, e ele começou a passar necessidade.

15 - Por isso foi empregar-se com um dos cidadãos daquela região, que o mandou para o seu campo a fim de cuidar de porcos.

16 - Ele desejava encher o estômago com as vagens de alfarrobeira que os porcos comiam, mas ninguém lhe dava nada.

- 17 - Caíndo em si, ele disse: 'Quantos empregados de meu pai têm comida de sobra, e eu aqui, morrendo de fome!
- 18 - Eu me porei a caminho e voltarei para meu pai e lhe direi: Pai, pequei contra o céu e contra ti.
- 19 - Não sou mais digno de ser chamado teu filho; trata-me como um dos teus empregados'.
- 20 - A seguir, levantou-se e foi para seu pai. Estando ainda longe, seu pai o viu e, cheio de compaixão, correu para seu filho, e o abraçou e beijou.
- 21 - O filho lhe disse: 'Pai, pequei contra o céu e contra ti. Não sou mais digno de ser chamado teu filho'.
- 22 - Mas o pai disse aos seus servos: 'Depressa! Tragam a melhor roupa e vistam nele. Coloquem um anel em seu dedo e calçados em seus pés.'
- 23 - Tragam o novilho gordo e matem-no. Vamos fazer uma festa e alegrar-nos.
- 24 - Pois este meu filho estava morto e voltou à vida; estava perdido e foi achado'. E começaram a festejar o seu regresso.
- 25 - Enquanto isso, o filho mais velho estava no campo. Quando se aproximou da casa, ouviu a música e a dança.
- 26 - Então chamou um dos servos e perguntou-lhe o que estava acontecendo.
- 27 - Este lhe respondeu: 'Seu irmão voltou, e seu pai matou o novilho gordo, porque o recebeu de volta são e salvo'.
- 28 - O filho mais velho encheu-se de ira e não quis entrar. Então seu pai saiu e insistiu com ele.
- 29 - Mas ele respondeu ao seu pai: 'Olha! todos esses anos tenho trabalhado como um escravo ao teu serviço e nunca desobedeci às tuas ordens. Mas tu nunca me deste nem um cabrito para eu festejar com os meus amigos.'
- 30 - Mas quando volta para casa esse teu filho, que esbanjou os teus bens com as prostitutas, matas o novilho gordo para ele!'
- 31 - Disse o pai: 'Meu filho, você está sempre comigo, e tudo o que tenho é seu.'
- 32 - Mas nós tínhamos que celebrar a volta deste seu irmão e alegrar-nos, porque ele estava morto e voltou à vida, estava perdido e foi achado'" (Bíblia, evangelho de Lucas, 2016, p. 1028).

A parábola "O Filho Pródigo" foi usada na figura 1 para exemplificar como ocorre a relação entre o fictício e o verossímil nesse gênero. Ela mostra como a parábola, mesmo sendo uma história fictícia contada por Jesus há mais de dois mil anos, adequa-se perfeitamente ao contexto atual. Essa história pode ser verossímil, na qual filhos rebeldes estão dispostos a tudo para tomar posse da herança dos pais e sair pelo mundo fazendo o que lhes agrada, corroborando o pensamento de

Aristóteles (2008, p. 55) ao afirmar que “nada impede que alguns fatos que realmente aconteceram sejam [possíveis e] verossímeis”.

Figura 1 – Parábola "O Filho Pródigo" - Fictício x Verossímil



Fonte: a autora (2025).

Através da figura observa-se que a parábola é uma história fictícia que pode perfeitamente ser verossímil, tanto no tempo de Jesus, autor da parábola, como nos dias atuais. Assim, Sant'ana (2010) define o gênero parábola como

uma narração fictícia, mas verossímil [...] pode parecer que todo gênero que faça parte de um universo ficcional necessariamente seja inverossímil e que a parábola constitui uma exceção dessa constante (Sant'ana 2010, p. 154-155).

Outro exemplo de que as parábolas são histórias fictícias que podem se tornar verossímeis é encontrado na parábola: "Caminhando junto", presente no livro *As mais belas parábolas de todos os tempos*, de Alexandre Rangel.

Caminhando Juntos

Certa vez, um grupo de amigos se reuniu para uma caminhada de 20 quilômetros na mata. Começaram a jornada logo ao amanhecer. No meio da manhã, o grupo deparou com um trecho abandonado de uma estrada de ferro. Era preciso andar pelos trilhos estreitos, mas todos, após alguns passos inseguros, acabavam perdendo o equilíbrio e caíndo. Depois de observar um após o outro cair, dois deles garantiram

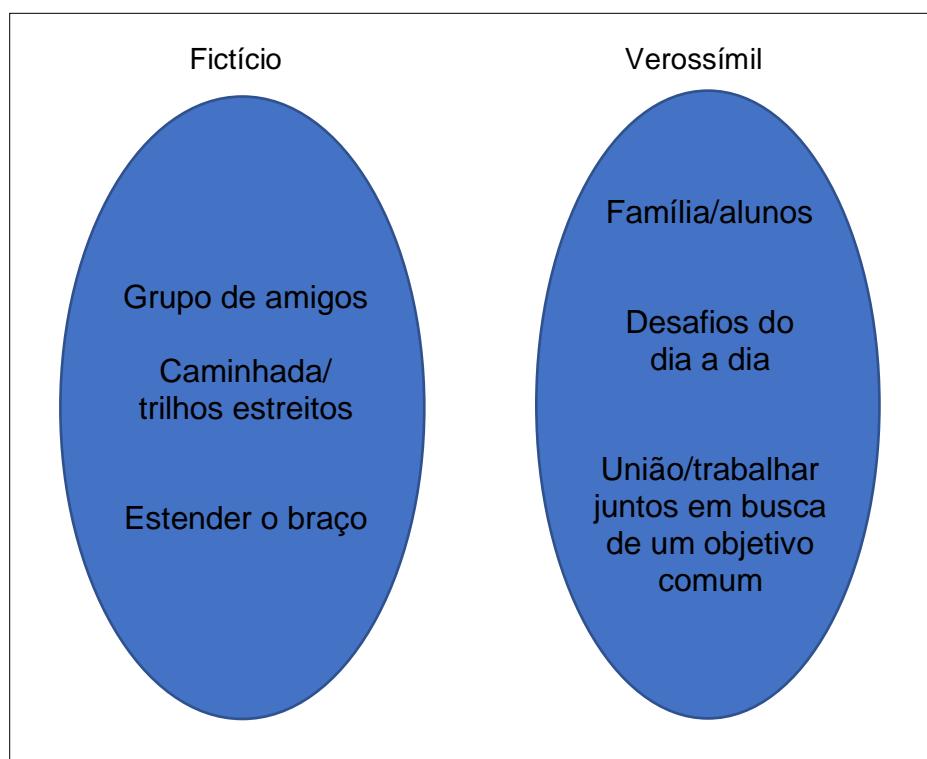
aos demais que poderiam andar o trecho inteiro sem cair uma vez sequer. Os amigos riram e disseram:

– Impossível, vocês não vão conseguir!

Desafiados a cumprir a promessa, os dois subiram nos trilhos, cada um em um dos trilhos paralelos, estenderam o braço um para o outro, deram-se as mãos para se equilibrar e, assim unidos, andaram com toda a estabilidade pelo trecho inteiro, sem dificuldades (Rangel, 2015, p. 85).

As cenas fictícias presentes nessa parábola são perfeitamente possíveis no dia a dia de qualquer pessoa, visto que é algo normal um passeio entre amigos, em que aparecerem obstáculos, causando uma disputa para ver quem vence os desafios. A figura seguinte pode exemplificar essa relação entre fictício e verossímil presente nessa parábola.

Figura 2 – Parábola “Caminhando Juntos” - Fictício x Verossímil



Fonte: a autora (2025).

O que se observa é que as ficções criadas nas parábolas possuem estreita semelhança com a vida das pessoas. Por essa razão, esses textos são considerados um material riquíssimo para serem trabalhadas em sala de aula, não somente como ferramenta de leitura, mas também para o desenvolvimento da criticidade do aluno.

Acerca das parábolas bíblicas, Jesus já utilizava uma metodologia reconhecida como eficaz nos dias atuais. Ele relacionava o ensino presente na história ao contexto vivido pelos leitores/ouvintes, o que os aproximava mais da narrativa.

No próximo tópico, apresenta-se o estudo da importância do gênero parábola para a formação de um leitor crítico.

4.3 A Parábola na Formação de um Leitor Crítico

O estudo aqui desenvolvido está pautado principalmente no gênero textual parábola, analisando-o não diante da perspectiva religiosa, mas levando em conta a função social desse gênero como o disseminador de um discurso moral. Neste trabalho, também considerou-se a relação do gênero com o dia a dia dos alunos e com os problemas sociais da atualidade.

Conforme a questão norteadora, relativa ao porquê de não se utilizar a parábola na sala de aula, por se tratar de um gênero crítico e pedagógico que possui estreita relação com o cotidiano dos educandos, pode-se considerar esses aspectos para a formação discursiva leitora do educando sem abordar a questão religiosa. Portanto, trabalhar o gênero parábola não significa incorrer em aula de Ensino Religioso, mas em uma aula de Língua Portuguesa na qual não se despreza o fato de a parábola existir e poder ser discutida em sala de aula, como tantos outros.

De acordo com Koch (2014), os gêneros textuais são o meio por onde ocorrem as interações sociais, ligados à prática social, cada indivíduo escolhe o gênero que vai usar para se comunicar em sociedade. Segundo a autora,

a escolha do gênero textual depende da intenção do sujeito e da situação sociocomunicativa em que está inserido: quem ele é, para quem escreve, com que finalidade e em que contexto histórico ocorre a comunicação (Koch, 2014, p.11).

Sabe-se que os gêneros são usados nas escolas como método de aprendizagem da leitura e escrita, haja vista a interação social ocorrer por meio deles. Baseando-se na análise desse gênero e com foco no processo de formação de leitores e escritores críticos, destaca-se também a análise do discurso, uma vez que dentro do processo de leitura e escrita

as escolhas lexicais e seu uso revelam a presença de ideologias que se opõem, revelando igualmente a presença de diferentes discursos,

que, por sua vez, expressam a posição de grupos de sujeitos acerca de um mesmo tema (Fernandes, 2007, p. 11).

De acordo com Fernandes (2007), conclui-se que, para a formação de escritores proficientes, é necessário desenvolver a criticidade presente em cada educando, para que saibam posicionar-se diante dos textos lidos.

Sant'ana (2010, p. 152) enfatiza que “além de constituir uma ilustração, a parábola tem a função de, por meio disso, constituir também uma prova ou um argumento dentro de um discurso”. Segundo a afirmação, esse gênero é ideal para ser trabalhado em sala de aula a fim de desenvolver o senso crítico do aluno. Ademais, o autor considera a parábola uma forma de linguagem que pode ser caracterizada como um discurso originalmente oral.

Outro relevante aspecto estrutural a ser observado na parábola é o fato de, por se constituir como uma narrativa de cunho moral, apresentar sempre uma moral implícita no corpo do texto. Isso ocorre sem que haja, como na fábula, uma finalização que apresenta a palavra “moral” explícita. Assim, nas parábolas a construção da moral fica a encargo do interlocutor, a partir da interpretação desencadeada por ele.

Estruturalmente, isso vai sendo explícito pelas marcas linguístico-enunciativas das parábolas que conduzem os leitores à composição de uma moral, fazendo com que exerça o papel de um leitor crítico que sabe interpretar com proficiência o sentido do texto. Para exemplificar esse aspecto, destaca-se a parábola “A coragem de experimentar”, que se encontra no livro *As mais belas parábolas de todos os tempos*, de Alexandre Rangel.

A coragem de experimentar

Um rei submeteu sua corte à prova para preencher um cargo importante. Um grande número de homens poderosos e sábios reuniu-se ao redor do monarca.

– Ó vós, sábios – disse o rei – eu tenho um problema e quero ver qual de vocês é capaz de resolvê-lo.

Ele conduziu os homens a uma porta enorme, maior do que qualquer outra por eles já vista. O rei esclareceu:

– Aqui está a maior e mais pesada porta de meu reino. Quem de vocês pode abri-la?

Alguns dos cortesãos simplesmente balançaram a cabeça. Outros contados entre os sábios, olharam a porta mais de perto, mas reconheceram que não tinham capacidade de fazê-lo.

Tendo escutado o parecer dos sábios, o restante da corte concordou que o problema era difícil demais para ser resolvido. Somente uma única pessoa aproximou-se da porta.

Ela examinou-a com os olhos e os dedos, tentou movê-la de muitas maneiras, finalmente, puxou-a com força. E a porta abriu-se.

Ela estava apenas encostada, não completamente fechada. Bastava apenas, para abri-la, que alguém tivesse disposição de reconhecer tal fato e coragem de agir com audácia.

O rei disse:

– Você receberá a posição na corte, pois não confiou apenas naquilo que viu ou ouviu; você colocou em ação suas próprias faculdades e arriscou experimentar (Rangel, 2015, p. 30-31).

Ao final do texto, diferente do que acontece nas fábulas, não se tem uma moral explícita, mas é possível identificá-la nas entrelinhas do texto como, por exemplo, no título “A coragem de experimentar”, ou na expressão “não confiou apenas naquilo que viu”, entre outras. A partir dessas pistas deixadas ao longo da narrativa, será papel do leitor identificar a moral presente na parábola.

Nessa perspectiva, a parábola acima identifica-se, pois, como ensinamento moral: “não desista antes de tentar”, “só se alcança um objetivo com esforço” ou “nem tudo que parece difícil realmente é difícil”. Nesse sentido, vê-se que o gênero parábola abre margem para diversas interpretações morais, sendo uma ferramenta fundamental no desenvolvimento crítico dos educandos.

No próximo capítulo, aborda-se as cenas da enunciação e o interdiscurso presentes no gênero parábola.

5 CENAS DA ENUNCIAÇÃO, INTERDISCURSO E PARÁBOLA

Este trabalho de pesquisa está alicerçado nas teorias defendidas por Maingueneau (2005, 2015 e 2018) referentes às cenas da enunciação, que se trata do processo presente em todos os gêneros do discurso, ocorrendo uma variação apenas em seu grau de atualização. De acordo com o autor, “um texto não é um conjunto de signos inertes, mas o rastro deixado por um discurso em que a fala é encenada” (Maingueneau, 2005, p. 85).

As parábolas desempenham na imaginação um processo de símile ou metáfora. Então, através dessas comparações são criadas imagens fortes que se fixam na mente dos ouvintes/leitores. O gênero parabólico possui, portanto, uma estrutura dramática na qual a dramaticidade na narrativa tem a intenção de obter maior participação do público nas histórias apresentadas.

A parábola é, pois, um gênero que por natureza já se constitui sob um viés interdiscursivo, ou seja, ela possui uma rede de saberes e memórias que se articulam e se presentificam no seu processo de construção e recepção, levando o leitor a realizar comparações com discursos anteriores e com discursos que ele (re)constrói e projeta no ato da leitura (Maingueneau, 2005, 2015). Sendo portanto, material valioso para se analisar a teoria desse autor sobre as cenas da enunciação.

No tópico seguinte, expõe-se a análise das três cenas existentes nos gêneros.

5.1 Três Cenas da Cenografia

Maingueneau (2005, p. 118), ao delimitar o conceito de gênero do discurso, faz uma relação entre este e as diversas cenas que podem ocorrer nele. Para o autor “a cena de enunciação de um gênero de discurso não é um bloco compacto. Ela faz interagir três cenas: a cena englobante, a cena genérica, a cenografia”.

Em vista disso, analisou-se a função das cenas dentro do gênero parábola e a importância dessa teoria para a ampliação do processo de leitura e escrita.

5.1.1 Cena englobante e cena genérica

Dentro de todo enunciado pode-se destacar uma dupla cena:

a) **Englobante**, cuja função é caracterizar o tipo de discurso ao qual o texto pertence: religioso, político, publicitário etc. Essa função permite compreender a cena englobante para que se possa interpretar o texto, identificando o seu objetivo ao interpelar o leitor e com que finalidade foi organizado. Maingueneau (2015, p. 118) afirma que a cena englobante “resulta do recorte de um setor da atividade social caracterizável por uma rede de gêneros do discurso”.

b) **Genérica**, que define o gênero do discurso presente no enunciado. Para Maingueneau (2015, p. 120), “as cenas genéricas funcionam como normas que suscitam expectativas”.

O encontro dessas duas cenas denomina-se de “quadro cênico”, noção que define “o espaço estável no interior do qual o enunciado adquire sentido – o espaço do tipo e do gênero de discurso” (Maingueneau, 2005, p. 87). Dessa maneira, a cena englobante define o tipo de conteúdo presente no texto e a cena genérica identifica a qual gênero pertence esse enunciado.

5.1.2 A cenografia

Para Maingueneau (2005), a cenografia é o primeiro elemento com o qual o leitor se depara, sendo a cena presente em cada enunciado.

A cenografia não é simplesmente um quadro, um cenário, como se o discurso aparecesse inesperadamente no interior de um espaço já construído e independente dele: é a enunciação que, ao se desenvolver, esforça-se para constituir progressivamente o seu próprio dispositivo de fala (Maingueneau, 2005, p. 87).

Conclui-se que a cenografia não é algo pronto, acabado, mas é constituída à medida em que o discurso vai sendo construído, adaptando-se a ele. Assim sendo, “enunciar não é apenas ativar as normas de uma instituição de fala prévia; é construir sobre essa base uma encenação singular da enunciação: uma cenografia” (Maingueneau, 2015, p. 122). A cenografia, portanto, é “a fonte do discurso e aquilo que ele engendra” (Maingueneau, 2005, p. 87).

A cena é aquilo que diz o texto. Por meio dela os conteúdos são explicitados, devendo a cenografia adaptar-se ao produto, ou seja, ao que o locutor deseja comunicar. Logo, “a cena qual o leitor vê atribuído a si um lugar é uma cena narrativa construída pelo texto, uma cenografia” (Maingueneau, 2015, p. 252). Assim, a

cenografia é o contexto espacial e temporal que o enunciador cria a fim de legitimar a sua fala.

Sobre o texto e sua cenografia, Maingueneau (2015) assegura que

o texto lhe chega em primeiro lugar por meio de sua cenografia, não de sua cena englobante e de sua cena genérica, relegadas a segundo plano, mas que na verdade constituem o quadro dessa enunciação (Maingueneau, 2015, p. 252).

É importante destacar que a cenografia pode se apoiar em cenas ou falas validadas. Essas falas/cenas consistem em modelos que são valorizados ou rejeitados e que estão instalados na memória coletiva da sociedade.

Maingueneau propõe, ainda, uma outra divisão cenográfica dos gêneros do discurso, uma vez que nem todos possuem a facilidade de desenvolver cenas variadas. Trata-se dessa divisão nos subtópicos que se seguem.

5.1.3 Gêneros pouco numerosos

Os gêneros pouco numerosos são constituídos por gêneros que não permitem variação cenográfica. Seus esquemas compostoriais e suas cenografias são fortemente controladas pelas coerções genéricas.

Com eles a ideia de autoria não existe, pois, segundo Maingueneau (2005, p.89), esses gêneros “se limitam ao cumprimento de sua cena genérica, não sendo suscetíveis de adotar cenografias variadas”. Logo, são exemplos desses gêneros as listas telefônicas e as receitas médicas, conforme o autor.

5.1.4 Gêneros que exigem a escolha de uma cenografia

São características desses gêneros a inovação, a criatividade e a originalidade na composição. Apesar da liberdade de escolha da cenografia, há determinados estereótipos estabelecidos, que definem posicionamentos e estilos, ainda que os gêneros sempre busquem a inovação.

Os gêneros ora englobados possuem mais facilidade de desenvolver variadas cenografias, uma vez que “existe também uma grande diversidade de cenografias”. A exemplo dos textos “publicitários, literários e filosóficos” (Maingueneau, 2005, p. 89). Entretanto, é importante que seja escolhida a que melhor se adeque ao perfil do leitor.

5.1.5 Gêneros suscetíveis a cenografias variadas que se limitam a uma cena genérica

Esses gêneros podem desenvolver cenografias diversificadas, mas na maioria dos casos, limitam-se ao cumprimento de sua cena genérica, como é o caso do guia turístico.

Essa variação parece estar muito ligada à finalidade dos gêneros de discurso [...] mobilizam cenografias variadas na medida em que, para persuadir seu co-enunciador, devem captar seu imaginário e atribuir-lhe uma identidade, por meio de uma cena de fala valorizada (Maingueneau, 2005, p. 90).

Desse modo, a variação genérica busca alcançar um objetivo, que é a compreensão do leitor. Nessa busca incessante por compreensão, o locutor irá adaptar o texto às cenas mais próximas da realidade de seu público-alvo.

De acordo com Maingueneau (2005, p. 89), esse processo de adaptação consiste em “uma grande diversidade de cenografias que permitem apresentar-se como narrador de um romance e construir o perfil de seu leitor”. Um exemplo dessa variedade é o discurso político, visto que um determinado candidato poderá adequar-se ao perfil de seus eleitores, adotando o discurso de um grande executivo ou de um operário.

Na próxima seção, apresenta-se a parábola como um gênero do discurso cenográfico.

5.2 Parábola como um Gênero do Discurso Cenográfico

A parábola é um gênero que, de acordo com as três cenas, encaixa-se na cena englobante por ter um discurso religioso, moral; na cena genérica, por seu gênero parábola; por último, adequa-se à cenografia por sua facilidade em adaptar-se às cenas cotidianas do povo que pretende ensinar, com a finalidade de alcançar seus objetivos morais e pedagógicos. Diante disso, a parábola também está entre os gêneros que exigem uma cenografia a ser escolhida conforme o público que se deseja atingir.

Para Sant'ana (2010, p. 152), a parábola é o “emprego de uma imagem para ilustração de um pensamento”. Ela apresenta uma estrutura dramática (dramaticidade

na narrativa) cuja intenção é obter o envolvimento do público-alvo na história narrada, levando-o a uma maior compreensão do texto.

Segundo esse autor, “em algumas parábolas Jesus coloca a questão diretamente ao ouvinte e lhe pede uma resposta” (Sant’ana, 2010, p. 148). Nesse sentido, o gênero é apresentado sob a forma de uma narrativa que envolve o ouvinte como participante da história.

A cenografia da parábola é composta por um cenário representado pela vida cotidiana das pessoas da época. Sendo assim, é necessária toda uma cenografia, isto é, todo um contexto para que seja apresentado o gênero que tem o objetivo de ensinar, orientar, definir um caminho a ser seguido.

Outro ponto importante que merece ser destacado é o fato de a cenografia se apoiar em cenas de fala, as quais recebem o nome de validadas. Essas são cenas que já se encontram presentes na memória coletiva, através de modelos que podem ser aceitos ou rejeitados.

A seguir, traz-se a análise de duas parábolas: “Bom samaritano”, que se encontra no *Novo Testamento*, e “As espigas”, presente no livro *As mais belas parábolas de todos os tempos*, de Alexandre Rangel. Nessa análise, relaciona-se os textos às três cenas da cenografia, teoria desenvolvida por Maingueneau (2005 e 2015).

A Parábola do Bom Samaritano

25 - Certa ocasião, um perito na lei levantou-se para pôr Jesus à prova e lhe perguntou: “Mestre, o que preciso fazer para herdar a vida eterna?”

26 - “O que está escrito na Lei?”, respondeu Jesus. “Como você a lê?”

27 - Ele respondeu: “Ame o Senhor, o seu Deus, de todo o seu coração, de toda a sua alma, de todas as suas forças e de todo o seu entendimento”[a] e ‘Ame o seu próximo como a si mesmo’[b]”.

28 - Disse Jesus: “Você respondeu corretamente. Faça isso, e viverá”.

29 - Mas ele, querendo justificar-se, perguntou a Jesus: “E quem é o meu próximo?”

30 - Em resposta, disse Jesus: “Um homem descia de Jerusalém para Jericó, quando caiu nas mãos de assaltantes. Estes lhe tiraram as roupas, espancaram-no e se foram, deixando-o quase morto.

31 - Aconteceu estar descendo pela mesma estrada um sacerdote. Quando viu o homem, passou pelo outro lado.

32 - E assim também um levita; quando chegou ao lugar e o viu, passou pelo outro lado.

33 - Mas um samaritano, estando de viagem, chegou onde se encontrava o homem e, quando o viu, teve piedade dele.

34 - Aproximou-se, enfaixou-lhe as feridas, derramando nelas vinho e óleo. Depois colocou-o sobre o seu próprio animal, levou-o para uma hospedaria e cuidou dele.

35 - No dia seguinte, deu dois denários[c] ao hospedeiro e lhe disse: ‘Cuide dele. Quando eu voltar lhe pagarei todas as despesas que você tiver’.

36 - “Qual destes três você acha que foi o próximo do homem que caiu nas mãos dos assaltantes?”

37 - “Aquele que teve misericórdia dele”, respondeu o perito na lei. Jesus lhe disse: “Vá e faça o mesmo” (Bíblia, 2016, p. 1018).

Essa parábola pode ser encontrada no livro de Lucas, no capítulo 10, versículos 25 a 37. Observa-se, quanto às cenas, na parábola acima que:

A **cena englobante** é a do discurso religioso, moral, uma vez que o objetivo é ensinar, mostrar o caminho do bem, da salvação anunciada e pregada pelo texto, já que essa é uma premissa central do gênero em análise.

A **cena genérica** é a produzida pela parábola enquanto gênero discursivo que, assim como a fábula, procura mostrar uma moral, um ensinamento. No caso da parábola “Bom Samaritano” a moral é amar ao próximo, ter compaixão dele, sentimentos que devem ser discutidos, postos à reflexão.

A **cenografia** mostra o dia a dia das pessoas que, em sua maioria, não possuía um meio de transporte e estavam sujeitas a muitos perigos viajando vários dias a pé.

Na cena vemos também várias pessoas passando e negando ajuda ao homem machucado. Observa-se que as cenas da parábola poderiam ser comparadas com os dias atuais, em que as pessoas estão muito ocupadas em suas atividades diárias, não dispondo de tempo para ajudar ao próximo.

Além do mais, as cenas são **validadas**, uma vez que o próprio gênero – parábola – busca mostrar modelos que devem ser seguidos ou repelidos pela sociedade. Para Maingueneau (2005, p. 52), as cenas válidas são aquelas “instaladas na memória coletiva, seja a título de modelos que se rejeitam ou de modelos que se valorizam”.

Por ser um gênero de caráter moral, a parábola tem por função “veicular princípios morais e religiosos” (Sant'ana (2010, p. 144). Assim, a parábola “Bom samaritano” pretende reprovar a atitude do sacerdote e do levita, os quais eram homens religiosos, mas se negaram a ajudar o próximo, e exaltar a atitude do samaritano, que sentiu piedade do homem ferido e se propôs a ajudá-lo, mesmo sendo considerado indigno por seus contemporâneos.

As Espigas

Um camponês seguia pelos campos com o filho, para ver se o trigo estaria brevemente maduro.

– Papai – disse o menino – por que algumas espigas se inclinam tanto para o solo e outras se erguem tão para o céu? As que se elevam, decerto, são melhores e as que estão arriadas, certamente não prestam.

– Veja, filho – responde o pai –, estas espigas que modestamente se inclinam estão cheias de bons grãos. As que estão orgulhosamente voltadas para o céu estão secas e não servem para nada.

(Rangel, Alexandre. *As mais belas parábolas de todos os tempos*. Vol. II.

Editora: Vozes, p. 84).

Essa parábola encontra-se no livro “As mais belas parábolas de todos os tempos”, de Alexandre Rangel, volume 2, na página 84. No que se refere à composição de suas cenas, observa-se que:

Na **cena englobante**, destaca-se um discurso moral, com objetivos pedagógicos, ou seja, transmitir um ensinamento.

A **cena genérica** é a parábola, no caso do texto analisado, possui o objetivo de transmitir o ensinamento de que não se deve julgar as coisas pelas aparências, pois muitas vezes elas podem ser diferentes do que parecem.

A **cenografia**, assim como em “Bom samaritano”, analisada anteriormente, a parábola de Rangel (2015) retrata uma cena comum no dia a dia, sobretudo para as pessoas que vivem no campo. O texto destaca a cena de uma plantação de trigo com ênfase em um diálogo entre pai e filho sobre uma observação feita pelo filho a respeito das espigas de trigo.

A **validação** das cenas ocorre quando se aborda uma temática recorrente no contexto social, em que os indivíduos são frequentemente julgados com base em aparências e não em sua verdadeira essência, ou seja, são julgados pelo que parecem ser e não pelo que de fato são.

Desse modo, o leitor das parábolas analisadas acima recebe, ao mesmo tempo, uma amostra do discurso moral (cena englobante), da parábola (cena genérica) e de uma narrativa (cenografia). Elas desempenham, portanto, o discurso cenográfico de tal maneira que desafiam o ouvinte/leitor a participar pedindo-lhe um posicionamento em relação ao problema apresentado.

A parábola requer participação. Por sua natureza, ela requer que o receptor lide com a imagem ou com a história. A tentativa de detectar o que a imagem representa não é tanto uma tentativa do intelecto, mas sim da imaginação (Sant’ana, 2010, p. 149).

O autor enfatiza que a parábola busca a participação de seu leitor/ouvinte. Logo, é impossível alguém sentir o impacto da parábola do “Bom samaritano” sem se colocar na situação que as envolve: a vida de um homem ferido, largado à beira de um caminho e condenado à morte caso não receba ajuda.

A atitude egoísta do sacerdote e do levita, que deveriam socorrer o seu próximo por serem homens religiosos, causam indignação nos leitores. Já a ação do samaritano, homem desvalorizado em sua época, ao sentir compaixão daquele homem e ajudar-lhe, salvando a sua vida, causa emoção no leitor/ouvinte.

De outro modo, é impossível ler a parábola “As espigas” e não parar para refletir ou lembrar de um caso em que alguém foi discriminado por sua aparência ou julgado por uma atitude de forma errônea, sem que fossem apurados os fatos. É quase impossível o leitor não se posicionar diante de uma parábola, por isso é um gênero tão importante para a formação crítica dos educandos.

Destarte, o leitor das parábolas analisadas recebe, ao mesmo tempo, uma amostra do discurso religioso (cena englobante), da parábola (cena genérica) e de uma narrativa (cenografia). Portanto, conforme Rangel (2015), esse gênero desempenha o discurso cenográfico de tal maneira que desafia o ouvinte/leitor a participar, pedindo-lhe um posicionamento em relação ao problema apresentado.

Nesta seção, apresentou-se o gênero parábola como um gênero cenográfico. No próximo capítulo, descrevem-se os aspectos metodológicos utilizados para o desenvolvimento do trabalho.

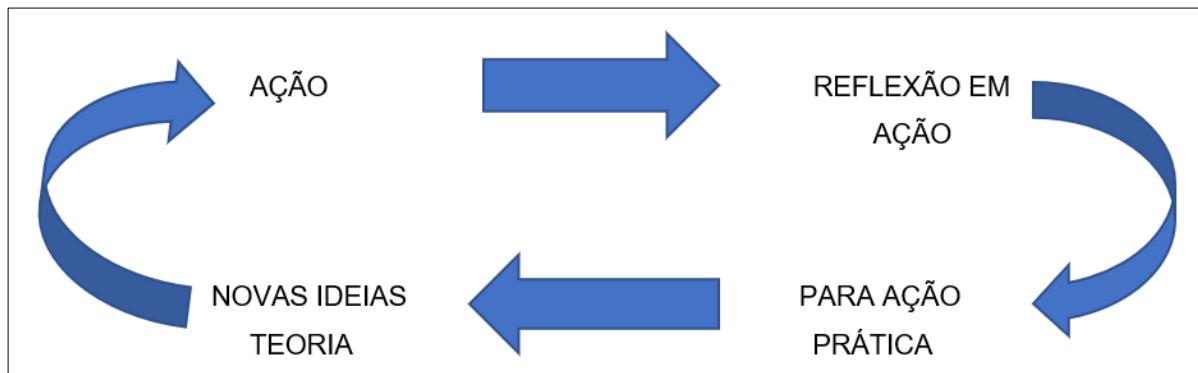
6 METODOLOGIA

Neste capítulo, referente aos delineamentos metodológicos, aborda-se questões relativas à pesquisa e suas ramificações que nortearam todo o percurso desenvolvido durante a elaboração do trabalho propriamente dito. Conforme Santos, Molina e Dias (2007, p. 125), pesquisar é “o exercício intencional da pura atividade intelectual, visando melhorar as condições práticas de existência”. Assim, a pesquisa é considerada “o procedimento racional e sistemático que tem como objetivo proporcionar respostas aos problemas que são propostos” (Gil, 2002, p. 17).

Consoante as definições sobre pesquisa defendidas pelos autores supramencionados, o presente trabalho visa colaborar diretamente com as práticas de ensino dentro da sala de aula. Dessa forma, evidencia-se a forma e a aplicabilidade do formato de ensino direcionado aos alunos.

Bortoni-Ricardo (2008), em seu livro “O professor pesquisador”, destaca a importância do professor ser também pesquisador. A autora enfatiza que o trabalho de pesquisa resulta em conhecimentos que podem influenciar as ações do docente no processo de ação-reflexão-ação, conforme o diagrama:

Figura 03 – Relação entre a reflexão e a ação do professor pesquisador



Fonte: Bortoni-Ricardo (2008, p. 48).

Para Bortoni-Ricardo(2008),

o professor pesquisador não se vê apenas como usuário de conhecimento produzido por outros pesquisadores, mas se propõe também a produzir conhecimentos sobre seus problemas profissionais, de forma a melhorar sua prática. O que distingue um professor pesquisador dos demais pesquisadores é seu compromisso de refletir sobre a própria prática, buscando reforçar e desenvolver aspectos positivos e superar as próprias deficiências. Para isso ele se

mantém aberto a novas ideias e estratégias (Bortoni-Ricardo, 2008, p. 46).

O professor, enquanto pesquisador, precisa refletir sobre suas práticas para poder colaborar significativamente, não apenas com a sua própria ação docente, mas com outras que circundam seu ambiente de trabalho. Bortoni-Ricardo (2008) destaca:

uma grande vantagem do trabalho do professor pesquisador é que ele resulta em uma teoria prática, ou seja, em conhecimento que pode influenciar as ações práticas do professor, permitindo uma operacionalização do processo ação-reflexão-ação (Bortoni-Ricardo 2008, p. 48).

Nesse sentido, um dos aspectos mais relevantes do trabalho do professor pesquisador é a capacidade de articular teoria e prática, produzindo conhecimentos a partir da sua práxis docente e, ao mesmo tempo, a retroalimentar. Isso, portanto, permite a concretização do ciclo ação-reflexão-ação, o que promove um ensino mais crítico, consciente e orientado pela análise contínua da prática pedagógica.

Segundo Gil (2002, p. 17), “a pesquisa desenvolve-se ao longo de um processo que envolve inúmeras fases, desde a adequada formulação do problema até a satisfatória apresentação dos resultados”. Assim, o presente capítulo está dividido em cinco seções, as quais descrevem as fases da pesquisa, apresentam-se as fontes de registro, que são os textos e os questionários utilizados para sustentá-la de maneira prática e verídica, além dos procedimentos norteadores do desenvolvimento deste estudo.

Na primeira seção, discorre-se sobre a caracterização do trabalho. Na segunda, apresenta-se o campo de pesquisa. Na terceira seção, apontam-se os sujeitos participantes dela. Já na quarta, descrevem-se os procedimentos de coleta de dados e a composição do *corpus* da pesquisa. Por fim, na quinta seção, expõem-se os procedimentos de tratamento dos dados, assim como suas categorias de análise.

A pesquisa tem como sujeitos os alunos da V etapa (8º e 9º anos) da Educação de Jovens e Adultos – EJA. O estudo em pauta situa-se na área de linguística textual com enfoque na análise do discurso moral, presente no gênero parábola. Assim, objetiva o desenvolvimento de uma leitura-crítica, que será predecessora de uma escrita proficiente dos educandos.

O *corpus* desta pesquisa é consistido por questionários abertos respondidos pelos alunos. De acordo com Lakatos (2003), os questionários são um instrumento de

coleta de dados, compostos por uma série ordenada de perguntas, que devem ser respondidas por escrito e sem a presença do entrevistador.

Desenvolveu-se também a análise de algumas parábolas e, após essa etapa, foi solicitada aos discentes a produção de textos com base no gênero estudado. O objetivo era a exposição da opinião dos participantes e das suas reflexões sobre os textos lidos, os seus personagens e atitudes.

Neste trabalho, considerou-se o contexto histórico-cultural do cotidiano dos discentes, guiando a proposta de leitura e produção textual para temas voltados à atualidade. Assim, além da utilização de parábolas não bíblicas, eventualmente, utilizou-se parábolas bíblicas para o estudo das características do gênero, uma vez que é na Bíblia onde se encontram uma grande variedade desses textos.

Diante do exposto, esta pesquisa busca, por meio do gênero parábola, desenvolver o hábito da leitura e o gosto pela escrita. Além disso, objetiva habilitar o educando para se tornar um cidadão que se posicione de forma crítica socialmente.

6.1 Caracterização da Pesquisa

Este trabalho foi desenvolvido, quanto à utilização dos resultados, como uma pesquisa aplicada, a qual enfatiza a prática na solução de problemas e que pode ser complementada. Quanto à natureza do método, está envolto por uma abordagem qualitativa. Em relação aos fins, a pesquisa é do tipo descritiva, uma vez que visa descrever as características de uma população – os alunos da V Etapa da EJA – e um fenômeno – dificuldade de leitura e escrita da população investigada –, a partir de hipóteses, confirmadas ou refutadas ao longo da pesquisa.

Com esta pesquisa, buscou-se analisar o processo de formação discursiva dos educandos, empregando como ferramenta didática o gênero parábola, com o fim de formar leitores e escritores proficientes. Quanto aos procedimentos, utilizou-se a pesquisa de campo e bibliográfica, procurando explicar o problema com base em autores como Bakhtin (2011), Elias e Koch (2013), Maingueneau (2005), Kleiman (2012) Fernandes (2007), Sant'ana (2010), entre outros, bem como por meio de pesquisas realizadas na escola, que se constituiu como o campo de atuação onde se desenvolveu os estudos.

6.1.1 Quanto à utilização dos resultados

No que tange à utilização dos resultados, esta pesquisa é caracterizada como uma pesquisa aplicada, uma vez que visa gerar conhecimento para resolver problemas específicos. No caso deste trabalho, o problema consiste na ausência do estudo do gênero parábola na sala de aula com vistas à formação de leitores críticos.

6.1.1.1 Pesquisa aplicada

De acordo com Barros e Lehfeld (2000, p. 78), a pesquisa aplicada tem como motivação a necessidade de produzir conhecimento para aplicação de seus resultados, com o objetivo de “contribuir para fins práticos, visando à solução mais ou menos imediata do problema encontrado na realidade”.

Appolinário (2004, p. 152) salienta que pesquisas aplicadas têm o objetivo de “resolver problemas ou necessidades concretas e imediatas”. Portanto, as pesquisas aplicadas dependem de dados que podem ser coletados de formas diferenciadas, tais como pesquisas em laboratórios, pesquisa de campo, entrevistas, gravações em áudio e/ou vídeo, diários, questionários, formulários, análise de documentos, dentre outros.

6.1.2 Quanto à natureza do método

No que se refere à natureza dos métodos, este estudo identifica-se com uma pesquisa qualitativa, uma vez que busca analisar aspectos subjetivos de um tema, como ideias, motivações e comportamentos.

6.1.2.1 Pesquisa qualitativa

A pesquisa de natureza qualitativa procura entender, descrever, classificar e explicar fenômenos e a relação existente entre as variantes. Por isso, esse tipo de abordagem está cada vez mais presente na área educacional.

Diferentemente da pesquisa quantitativa, de cunho positivista, que se constitui pela análise dos dados com objetivo meramente estatístico, a pesquisa qualitativa, com origem nas Ciências Sociais, centra-se no paradigma interpretativista, buscando compreender e interpretar os fenômenos que estão sendo estudados.

A pesquisa qualitativa procura entender, interpretar fenômenos sociais inseridos em um contexto. Na pesquisa qualitativa, não se procura observar a influência de uma variável em outra. O pesquisador está interessado em um processo que ocorre em determinado ambiente e quer saber como os atores sociais envolvidos nesse processo o percebem, ou seja: como o interpretam (Bortoni-Ricardo, 2008, p. 34).

De acordo com Bortoni-Ricardo (2008), o principal instrumento da pesquisa qualitativa é a interpretação, sendo necessário para isso que o pesquisador tenha contato direto com a realidade observada. Bortoni-Ricardo (2008, p. 32) afirma que o observador “não é um relator passivo, mas um agente ativo”. Logo, é importante que o pesquisador esteja imerso no ambiente pesquisado para atuar como intérprete.

Destaca-se ainda que a pesquisa qualitativa na área educacional, ao tratar de assuntos voltados para a sala de aula – como a formação crítica do educando por meio de leitura e produção textual –, muito tem a contribuir com as novas maneiras de se entender a educação. Ela possibilita, assim, maior compreensão dos processos de ensino e aprendizagem, valorizando as experiências, as percepções e os contextos dos sujeitos envolvidos.

6.1.3 Quanto aos fins

Em relação aos fins deste estudo, realizou-se por meio de uma pesquisa descritiva, cuja intenção é descrever as características de um fenômeno, população, amostra ou contexto.

6.1.3.1 Pesquisa descritiva

De acordo com Gil (2002),

as pesquisas descritivas têm como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno. Uma de suas características mais significativas está na utilização de técnicas padronizadas de coleta de dados, tais como o questionário e a observação sistemática (Gil, 2002, p. 42).

Com base nas afirmações do autor, conclui-se que a pesquisa descritiva segue uma linha que envolve observação, coleta, análise, registro e interpretação de dados para que, ao final da pesquisa, obtenha-se a validação ou não das questões levantadas ao longo do trabalho.

6.1.4 Quanto aos procedimentos

No que se refere aos procedimentos, adequa-se a uma pesquisa de campo, que partiu de um levantamento bibliográfico e documental.

6.1.4.1 Pesquisa de campo

O estudo de campo visa a um aprofundamento das questões propostas, gerando um planejamento mais flexível e que pode ser reformulado ao longo da pesquisa. De acordo com Gil (2002, p. 56), “no estudo de campo, estuda-se um único grupo ou comunidade”. Dessa forma, o estudo de campo tende a utilizar muito mais técnicas de observação do que de interrogação.

O estudo de campo focaliza uma comunidade, que não é necessariamente geográfica, já que pode ser uma comunidade de trabalho, de estudo, de lazer ou voltada para qualquer outra atividade humana (Gil, 2002, p. 56).

A presente pesquisa, portanto, caracteriza-se como um estudo de campo porque ela foi desenvolvida através da observação direta das atividades do grupo estudado, os alunos da V Etapa da EJA. Além do mais, foram realizadas entrevistas com professores e alunos, procurando captar suas explicações e informações acerca do tema pesquisado.

6.1.4.2 Pesquisa bibliográfica e documental

Segundo Gil (2002), a pesquisa bibliográfica é elaborada a partir da catalogação de material já publicado como: livros, revistas, artigos científicos, monografias e outros trabalhos científicos, tendo como objetivo colocar o pesquisador em contato com o material existente sobre o assunto da pesquisa. Logo, é importante que o pesquisador atente para a veracidade das informações.

Muitas vezes, pode-se confundir a pesquisa bibliográfica com a documental, pois, segundo Gil (2002),

a diferença essencial entre ambas está na natureza das fontes. Enquanto a pesquisa bibliográfica se utiliza fundamentalmente das contribuições dos diversos autores sobre determinado assunto, a pesquisa documental vale-se de materiais que não recebem ainda um

tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetos da pesquisa (Gil, 2002, p. 45).

O autor diferencia a pesquisa bibliográfica da pesquisa documental, afirmando que, mesmo que pareçam iguais, há uma diferença fundamental entre elas. Enquanto a bibliográfica cataloga e estuda trabalhos existentes e publicados sobre o tema, a documental relaciona os materiais desenvolvidos durante a pesquisa, tanto pelo professor pesquisador como pelos alunos, a fim de analisá-los e verificar se as hipóteses levantadas foram confirmadas ou não.

6.2 Campo de Pesquisa

A coleta de dados foi realizada em uma escola pública da rede estadual de Teresina-PI, localizada na zona rural, no Assentamento 17 de Abril, do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST.

A escola foi fundada em 2007 e já passou por várias transformações ao longo do tempo, indo de salas de aula em barracões de palha improvisados a uma boa estrutura atualmente. Conta com seis salas de aula, todas climatizadas, uma pequena cozinha, salas de professores, direção e coordenação, além de uma quadra poliesportiva em construção.

Atualmente, a instituição encontra-se em processo de transição para o tempo integral, iniciando pelas turmas de primeiro ano do Ensino Médio. As demais séries operam nos turnos tarde e noite. No turno da tarde, funcionam apenas as turmas de Ensino Médio – primeiro, segundo e terceiro anos – e no turno da noite, somente as turmas de Educação de Jovens e Adultos – EJA da IV à VII etapas do Ensino Fundamental.

6.3 Sujetos da Pesquisa

O *corpus* de análise desta pesquisa foi constituído por registros das aulas observadas, aplicação de questionários, produção de textos e atividades didático-pedagógicas elaboradas com o objetivo do desenvolvimento da pesquisa.

O estudo ocorreu a partir de registros da opinião de oito alunos regularmente matriculados que frequentam a V etapa (8º e 9º anos) da EJA, as quais foram colhidas por meio de questionários. Entre os participantes da pesquisa, três são do sexo

masculino e cinco são do sexo feminino, tendo a faixa etária variável entre 18 e 60 anos de idade. São alunos que estão afastados da escola e que retornaram na esperança de concluir seus estudos, em sua maioria são alunos pobres que trabalham o dia todo e vêm para escola cansados, mas com o desejo de aprender.

Neste trabalho, preservou-se a identidade dos pesquisados com vistas a amenizar os riscos a que se submetem os sujeitos da pesquisa, mantendo o caráter anônimo do grupo, bem como respeitando os limites de sua privacidade e poupando-lhes de qualquer forma de constrangimento e preconceito. Ademais, garante-se que os dados obtidos na pesquisa não serão utilizados em prejuízo dos participantes, prezando-se sempre pelo respeito e defesa dos direitos humanos.

6.4 Desenvolvimento da Pesquisa

Logo que foram escolhidos a área de atuação e o tema desta pesquisa, o primeiro passo foi buscar recursos bibliográficos sobre o tema. Após a catalogação, passou-se à análise, leitura e fichamento do material pesquisado.

No segundo momento, passou-se à produção da fundamentação teórica e metodologia do trabalho. Além disso, realizou-se um estudo sobre os sujeitos da pesquisa, avaliando suas dificuldades de leitura e produção textual, bem como a possibilidade de participação neste trabalho.

Após a qualificação, fez-se a implementação da pesquisa com os alunos da V Etapa da Educação de Jovens e Adultos da Unidade Escolar Lucas Meireles Alves, localizada na zona rural de Teresina-PI.

No quadro a seguir, descreve-se, sinteticamente, como foram realizadas as atividades durante a implementação desta proposta de estudo.

Quadro 02 – Implementação da proposta metodológica

CRONOGRAMA DE IMPLEMENTAÇÃO DA PROPOSTA		
DATA	ETAPA DO PLANO	ATIVIDADES DESENVOLVIDAS
07/03/24	Apresentação da pesquisa	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Apresentação da pesquisa aos alunos. ✓ Assinatura do termo de consentimento para participação na pesquisa. ✓ Apresentação do gênero Parábola. ✓ Exposição da proposta de estudo a ser desenvolvida com os alunos.
14/03/24	Desenvolvimento da pesquisa	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Levantamento das habilidades de leitura e produção textual dos alunos. ✓ Levantamento do conhecimento prévio dos alunos acerca do gênero.

		✓ Atividades iniciais de características do gênero. ✓ Aplicação de questionários.
21/03/24	Módulo 1	✓ Organização de grupos de leitura. ✓ Leitura e análise de parábolas. ✓ Discussões sobre os temas presentes nas parábolas.
28/03/24	Módulo 2	✓ Produção de textos do gênero parábola. ✓ Revisão textual. ✓ Reescrita dos textos.
04/04/24	Análise da pesquisa	✓ Catalogação dos dados da pesquisa. ✓ Análise dos dados.

Fonte: a autora (2025).

A seguir, tem-se o passo a passo das atividades que foram realizadas ao longo do desenvolvimento desta pesquisa.

6.4.1 Levantamento do material bibliográfico

Ao se escolher o tema desta pesquisa e o gênero textual que a embasou, verificou-se a ausência de materiais bibliográficos versando sobre as narrativas parabólicas em âmbito linguístico e de análise do discurso. Identificou-se que há muitos estudos sobre o gênero, no entanto, estão voltados para o campo religioso ou literário somente.

Essa escassez de estudos despertou-se ainda mais para o trabalho com o gênero parábola nesta pesquisa, uma vez que ele também não aparece no meio escolar. Assim, embora seja um gênero de grande valor linguístico, podendo ser uma ferramenta valiosa nas aulas de leitura e produção textual, ainda é pouco utilizado como instrumento pedagógico.

A partir do momento em que se delimitou o tema desse trabalho, passou-se a pesquisar enunciados concretos da parábola, objetivando tecer considerações acerca das características composticionais desse gênero. Assim, para a fundamentação teórica da pesquisa, realizou-se o estudo do gênero parábola, partindo de sua etimologia e contexto histórico, comparando-o com outros gêneros e destacando a sua importância no contexto escolar.

Além disso, pesquisou-se sobre a análise do discurso, destacando algumas informações relevantes para este trabalho, como os conceitos de discurso e cenografia. Após a análise das teorias de Maingueneau (2005, 2015), abordou-se a

teoria do discurso cenográfico, a qual destaca que a presença da cenografia em todos os gêneros textuais.

Refletiu-se também sobre os textos de Kleiman (2012), Elias e Koch (2014), Kato (1999), Bakhtin (2016) e outros autores, os quais discutem acerca das concepções de leitura/escrita, com ênfase na concepção interacional dialógica. Nessa teoria, defende-se a interação entre autor-texto-leitor como essencial no processo de aquisição de sentido do texto.

Ao final da pesquisa, foi feito um estudo sobre as metodologias de ensino que propiciam a didatização do gênero parábola em sala de aula, procurando escolher a melhor proposta didática para compor o produto deste trabalho. Nesse sentido, a intenção foi produzir uma ferramenta para que o professor desenvolva, da melhor forma possível, o estudo do gênero parábola em sala de aula.

6.4.2 Procedimentos de coleta de dados

Para Lakatos (2003), a coleta de dados é a etapa da pesquisa em que se inicia a aplicação dos instrumentos elaborados e das técnicas selecionadas, a fim de se efetuar a coleta dos dados previstos.

Assim, realizou-se a coleta de dados a partir das respostas dos alunos e dos professores aos questionários, bem como a análise dos textos produzidos pelos alunos durante a aplicação da pesquisa. Ademais, procurou-se destacar o senso crítico dos discentes através de questionamentos, assim como desenvolver a competência discursiva com a utilização de leitura, análise e reflexão do gênero parábola.

Diante do exposto, o processo de coleta de dados foi conduzido em três etapas.

Quadro 03 – Quadro explicativo sobre as etapas da pesquisa

QUADRO EXPLICATIVO SOBRE AS ETAPAS DA PESQUISA	
ETAPAS DA PESQUISA	ATIVIDADES
1ª Etapa	Apresentação do gênero parábola para os alunos, buscando seu conhecimento prévio sobre o gênero.
2ª Etapa	Leitura, análise e discussão de textos do gênero parábola, tais como: “O Filho pródigo”, “O joio e o trigo”, “O semeador”, “O bom samaritano”, entre outros, através de uma roda de conversa, em que os alunos

	puderam expor suas opiniões sobre o texto oralmente.
3ª Etapa	Aplicação de questionário para descobrir o posicionamento crítico dos alunos diante dos problemas sociais discutidos nos textos e sobre o teor moral defendido nas parábolas.
4ª Etapa	Produção de textos do gênero parábola com o objetivo de observar a compreensão dos alunos acerca das particularidades do gênero.
5ª Etapa	Revisão compartilhada e reescrita dos textos dos alunos.

Fonte: a autora (2025).

Após a coleta dos dados, realizou-se uma análise comparativa entre os textos dos alunos e as parábolas bíblicas para corroborar a importância de se trabalhar esse gênero textual dentro da sala de aula.

6.4.3 Procedimentos de análise de dados

Nesta etapa, foi feita a análise do material recolhido na pesquisa: questionários e textos produzidos pelos alunos, com o objetivo de verificar se foram confirmadas as hipóteses levantadas no estudo. Segundo Lakatos (2003), para que os dados sejam interpretados corretamente é importante serem colocados de forma sintética e de maneira clara e acessível.

Na análise, o pesquisador entra em maiores detalhes sobre os dados decorrentes do trabalho estatístico, a fim de conseguir respostas às suas indagações, e procura estabelecer as relações necessárias entre os dados obtidos e as hipóteses formuladas. Estas são comprovadas ou refutadas, mediante a análise (Lakatos, 2003, p. 168).

Após uma análise detalhada dos dados e buscando respostas para as indagações feitas ao longo da pesquisa, conforme defende Lakatos (2003), pensou-se no melhor meio para desenvolver um produto que auxilie o professor no trabalho com a leitura e a produção textual em sala de aula, independente do gênero.

No capítulo subsequente, procede-se a uma análise minuciosa dos dados coletados durante a pesquisa. Buscou-se, assim, destacar a relevância do estudo do gênero parábola para a formação de leitores e escritores proficientes.

7 ANÁLISE E DESCRIÇÃO DOS DADOS: A PARÁBOLA NA SALA DE AULA

Neste capítulo, referente à análise dos dados, apresenta-se a descrição e a verificação dos materiais à luz do constructo teórico possibilitado pelos estudos elencados ao longo de todo o processo de desenvolvimento da pesquisa.

Convém, primeiramente, destacar que o estudo aqui desenvolvido foi embasado na proposta teórica-metodológica da Análise do Discurso, do francês Dominique Mingueneau (2005, 2015 e 2018), principalmente nos conceitos de discurso, interdiscurso e cenas da enunciação. Ademais, fundamentou-se na concepção sociointeracional de leitura desenvolvida por Bakhtin (2011,2016) e ratificada por Koch & Elias (2013), Kleiman (2012), Antunes (2017), Marcuschi (2008), entre outros linguistas brasileiros.

De acordo com Antunes (2017, p. 38), a concepção interacional, dialógica, funcional de linguagem é aquela em que os sujeitos envolvidos “colaboram ativa e reciprocamente na produção e no entendimento dos sentidos e das intenções pretendidos para determinada situação”.

Conforme dissertado ao longo da presente pesquisa, o gênero textual estudado é a parábola, a qual se analisou a função social, tratando-o como um texto disseminador de um discurso moral. Buscou-se, assim, comprovar a hipótese de que esse gênero pode ser trabalhado em sala de aula com foco na formação de leitores e escritores críticos.

Além dos fatores citados, destacou-se, por meio da teoria de Mingueneau (2015) acerca das cenas da enunciação, que as parábolas são gêneros cenográficos que procuram retratar o dia a dia do povo a partir de uma perspectiva crítica, abordando os problemas sociais da atualidade. Essa característica de gênero cenográfico, que trata sobre o cotidiano das pessoas trazendo à tona temas presentes, faz da parábola um texto de fácil entendimento. Em virtude disso, é importante que seja utilizado, em sala de aula, como recurso para o desenvolvimento de uma leitura crítica.

Nessa perspectiva, dividiu-se a análise em três seções, as quais representam os grandes movimentos realizados durante a pesquisa, sendo elas: em primeiro lugar, a preparação para o trabalho com o gênero: avaliação diagnóstica; no segundo momento, apresentação do gênero e realização de atividades: estudo das

características e escritura de parábolas; por último, foi apresentada a parábola como um gênero cenográfico: encenação de parábolas.

7.1 Preparação para o Trabalho: avaliação diagnóstica

Inicialmente, para alcançar os objetivos desta pesquisa e verificar as hipóteses levantadas, investigou-se o nível de conhecimento dos alunos sobre o gênero parábola. Essa investigação foi feita através de um questionário aplicado a oito alunos da V etapa da EJA, participantes da pesquisa, bem como às duas professoras de Língua Portuguesa da escola.

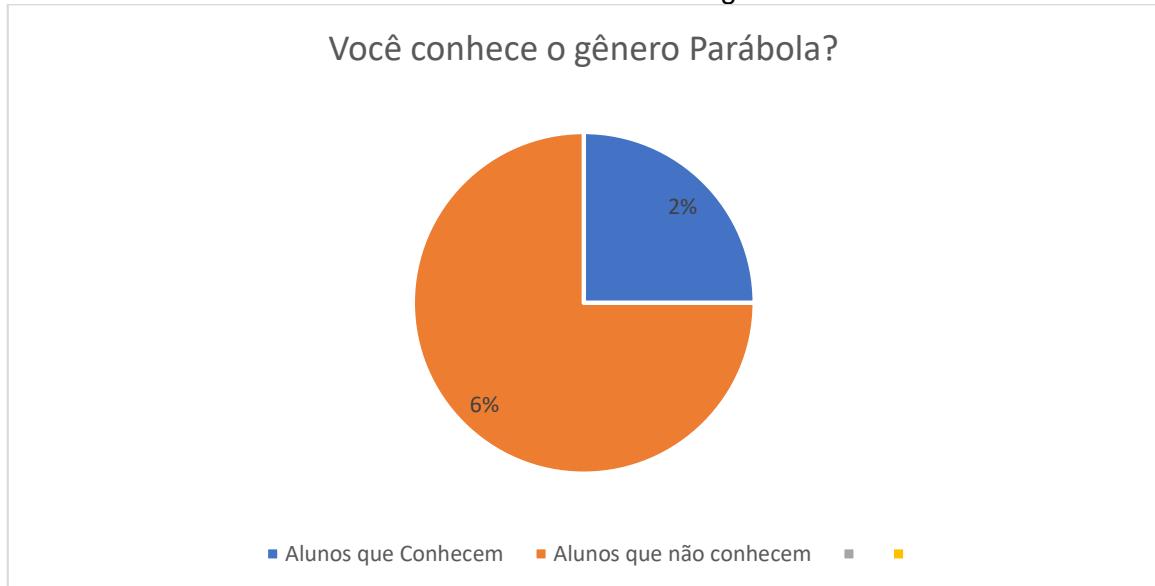
O questionário aplicado compõem-se de seis perguntas, as quais já relacionam a parábola à fábula, gênero conhecido pelos alunos por ser muito estudado no Ensino Fundamental. A presente pesquisa também aguçou a curiosidade dos estudantes sobre o gênero parábola, além de indagar se tinham interesse em conhecer um novo gênero. Desse modo, os seguintes questionamentos foram feitos aos alunos participantes da pesquisa:

- 01 – Você conhece o gênero fábula?
- 02 – Se conhece, onde você viu uma fábula?
- 03 – Você gostou desse tipo de gênero?
- 04 – Você conhece o gênero parábola?
- 05 – Se conhece, onde você viu esse tipo de texto?
- 06 – O gênero parábola é muito parecido com o gênero fábula, você gostaria de conhecer esse gênero?

Essa primeira atividade teve como objetivo realizar uma avaliação diagnóstica entre os participantes da pesquisa, a fim de verificar o nível de conhecimentos que eles tinham acerca do gênero parábola. A partir dessa investigação, como estratégia de aplicação do gênero na formação leitora crítica, buscou-se, tanto apresentar o gênero para os que não o conheciam, como também, relembrá-lo para os que dele já ouviram falar.

Em um primeiro momento, fez-se seguinte indagação aos alunos: *Você conhece o gênero Parábola?* Ao serem questionados sobre o conhecimento do gênero parábola, dos 8 alunos participantes da pesquisa, apenas 2 afirmaram conhecer a parábola, como podemos ver no gráfico abaixo:

Gráfico 01 – Conhecimento dos alunos sobre o gênero Parábola

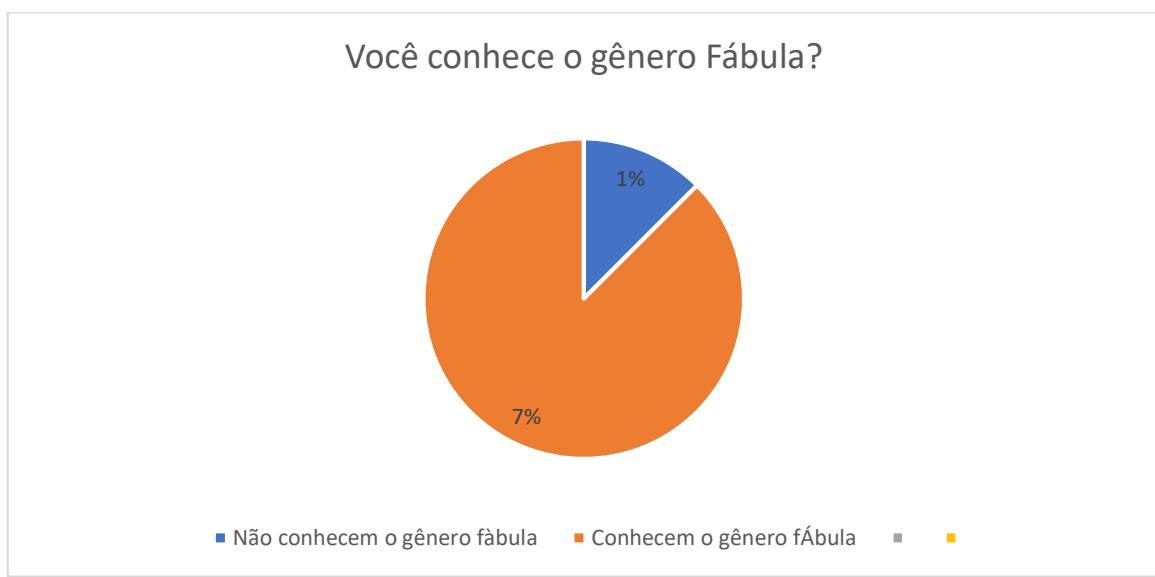


Fonte: a autora (2025).

A pesquisa corroborou, pois, as hipóteses de que o gênero parábola é praticamente desconhecido no meio escolar. Além disso, o estudo evidenciou o interesse dos alunos em conhecer esse gênero textual, considerado por eles como algo novo. Destarte, ao serem questionados sobre a possibilidade de estudarem esse novo gênero, todos responderam positivamente à indagação.

Na sequência, foi feita a seguinte indagação aos educandos: *Você conhece o gênero fábula?* Observou-se que, dos 8 alunos participantes, 7 disseram que conheciam esse gênero e apenas 1 afirmou não o conhecer. Como mostra o gráfico:

Gráfico 2: Conhecimento dos alunos sobre o gênero Fábula



Fonte: a autora (2025).

Partindo da comprovação da hipótese levantada na pesquisa, de que a fábula – gênero que possui características bem semelhantes à parábola – é um gênero constantemente trabalhado em sala de aula, permanece a seguinte indagação: por que a parábola não pode ser um gênero pertencente à grade curricular de leitura dos alunos?

Sant'Anna (2010) corrobora a afirmativa de que o gênero parábola pode ser um eficiente aliado na formação de leitores, uma vez que

apresenta uma estrutura dramática. Sugere a existência de certa dramaticidade na narrativa, uma estratégia que, por sua vez, talvez pudesse pressupor uma intenção de obter um envolvimento maior do público-alvo na história narrada. Esse aspecto, somado aos elementos já depreendidos tais como o estabelecimento de um identificável processo narrativo, caracterizado por uma extensão curta, de natureza alegórica que, de alguma forma, apresenta traços constitutivos da fábula e do apólogo, que tem um caráter didático, faz da parábola um gênero atraente que parece alcançar seus propósitos elementares (Sant'Anna, 2010, p. 145).

Ratificando as afirmações de Sant'Anna (2010), o trabalho com o gênero em sala de aula mostrou que a parábola é um texto “atraente”, portanto, princípio para despertar nos alunos o interesse pela leitura e estimular sua capacidade crítica, haja vista ser um gênero que busca envolver o público-alvo a fim de transmitir uma moral.

Os documentos oficiais da Educação – LDB, PCN e BNCC – recomendam que na Educação Básica sejam trabalhados textos que desenvolvam a criticidade dos alunos. Os PCN, por exemplo, apontam "como objetivos do ensino fundamental que os alunos sejam capazes de: posicionar-se de maneira crítica" (Brasil, 1997, p. 10). Assim, durante a pesquisa, observou-se, que o estudo do gênero parábola cumpriu o seu papel de desenvolver a criticidade nos alunos, exatamente por ser um texto que busca do leitor a formação de um pensamento moral.

Na sequência, foi avaliado o livro didático utilizado pelos discentes da EJA, constatando-se que não existe em nenhuma das séries, do sexto ao nono ano, textos do gênero parábola. Como se pode observar nas imagens abaixo:

Figura 04 – Sumário 6º ano

LÍNGUA PORTUGUESA • 6º ANO	36
UNIDADE 1 • IDENTIDADE	11
Capítulo 1 Um olhar para dentro de mim	11
• Gêneros textuais: autobiografia, canção, fragmento de romance, depoimento autobiográfico • Gênero em foco (conteúdo sistematizado); autobiografia • Gramática aplicada ao texto: uso e função das circunstâncias de tempo no gênero autobiográfico • Contexto textual: impregno de senso • Ortografia: c/c/z final • Variedades linguísticas • Níveis de linguagem: formal e informal • Produção de autoria e refação de texto autobiográfico	
Capítulo 2 O ser e o parecer.....	27
• Gêneros textuais: poema, fábula, texto didático • Gêneros em foco (conteúdo sistematizado); poema e fábula • Gramática aplicada ao texto: substantivo; adjetivo	
• Pontuação: usos das aspas • Estrele • Verso • Ortografia: uso da x/ch • Produção de autoria e refação de fábula	
UNIDADE 2 • CIDADANIA E LEITURA.....	46
Capítulo 3 As várias leituras	46
• Gêneros textuais: cartão, notícia, ilustração, foto, programa de espetáculo, ficha de identificação de livro • Diferentes maneiras de ler: as vidas linguísticas	
• Linguagem figurada: conotação e denotação • Trama descritiva • Gramática aplicada ao texto: estudo do verbo • Aspectos notacionais: pontuação – uso da vírgula	
Capítulo 4 As mil e uma histórias	59
• Gêneros textuais: breve de ensaio, conto, pintura, resumo, conto maravilhoso, conto acumulativo • Tipo textual: narração • Estrutura da trama narrativa	
• Gramática aplicada ao texto: estudo do verbo, conjugações, concordância verbal, prefixos e sufixos • Ortografia: separação de sílabas (digrafos que se separam e que não se separam) • Identificação e localização do que é fato e opinião • Instrumentação para a realização de sínteses de informações em resumos escolares	
• Estrutura da trama narrativa: personagens, espaço, situação-problema, solução e desfecho • Estrutura do conto maravilhoso e do conto acumulativo	
Indicações de leituras complementares.....	79
Bibliografia	79

Fonte: livro EJA Coleção João de barro (2022).

Figura 05 – Sumário 7º ano

LÍNGUA PORTUGUESA • 7º ANO	116
UNIDADE 1 • MEIO AMBIENTE	11
Capítulo 1 O encantamento e a natureza	11
• Gêneros textuais: cartum, canção, trecho de romance, conto, lenda, relato, didático-científico, história em quadrinhos • Gêneros sistematizados: lenda e didático-científico • Gramática aplicada ao texto: estudo do verbo: flexão verbal • Ressignificação das explicações dadas pela cultura popular a respeito dos mitos de origem; tempo verbal: pretérito perfeito • Polissemia • Ortografia: terminações de verbos no passado: ou/iu • Produção de autoria e refação de lenda	
• Aspiralidade: Revisão: elementos da narrativa, Personagem, tempo e espaço	
Capítulo 2 Preservar é preciso, transformar é possível.....	31
• Gêneros textuais: trabalho escolar (incluindo notícia e cartaz), propaganda, notícia, ide, foto e legenda • Suporte: primeira página de jornal • Gêneros sistematizados: notícia • Gramática aplicada ao texto: artigo definido e indefinido • Instrumentação para a leitura e compreensão de enunciados no gênero "trabalho escolar": o que é objetivo, o que é sintetizar, o que é construir resposta comparativa e resposta opinativa • Produção de autoria e refação de notícia • Estudo de siglas • Estudo do tempo verbal na manchete • Aspiralidade: propaganda, manchete • Aspectos notacionais da língua: estudo de parágrafo • Oralidade: debate regrado	
UNIDADE 2 • SAÚDE E QUALIDADE DE VIDA.....	49
Capítulo 3 A vida nossa de cada dia.....	49
• Gêneros textuais: crônica, fotografia; poema; haicai • Gêneros textuais sistematizados: crônica; haicai • Gramática aplicada ao texto: verbo: tempo presente, pronomes pessoais e pessoas do discurso; locução adjetiva • Verbete de dicionário: sentido e escrita • Produção de texto: crônica, haicai • Aspiralidade: verbo, concordância	
Capítulo 4 Viver com qualidade não tem idade	66
• Gêneros textuais: cartaz, reportagem, tabela, canção, fotografia, receita política, receita culinária • Gênero sistematizado: reportagem, receita • Gramática aplicada ao texto: numeral, locução verbal • Recursos de linguagem: ironia • Ritmo e cadência • Ortografia: s/sc • Produção de texto: receita política; livro de receitas • Aspiralidade: verbo, linguagem poética	
Indicações de leituras complementares.....	79
Bibliografia	79

Fonte: livro EJA Coleção João de barro (2022).

Figura 06 – Sumário 8º ano

LÍNGUA PORTUGUESA • 8º ANO	198
UNIDADE 1 • CIDADANIA E CULTURA	11
Capítulo 1 Remexendo o baú da cultura.....	11
• Gêneros textuais: fotografias, história em quadrinhos, canção • Gênero textual sistematizado: caucho • Gramática aplicada ao texto: verbos no gerúndio e uso do referente; conceito de pronome; pronomes possessivos (emprego e função no texto) • Oralidade: estudo das marcas do oral nos gêneros canção e cordel. Marcas de oralidade no falar casado; variedades linguísticas; norma urbana da prestígio • Produção de texto do gênero caucho, por meio de recorte escrito • Produção de síntese artística, a partir de texto verbal • Ortografia: acentuação das hiatas; acentuação das palavras exóimas • Aspiralidade: revisão de elementos da narrativa; reformada forma verbal e concerto de verbo; sentido figurado	31
Capítulo 2 Lentes culturais e cidadãs	31
• Relações entre cidadania, cultura e identidade nacional • Gêneros textuais: fotografia, reportagem, tela, poema, conto, seminário • Gramática aplicada ao texto: verbo – modos indicativo, subjuntivo e imperativo; uso e função do pretérito perfeito e imperfeito no conto; Apresentação dos tempos verbais: presente, pretérito perfeito, pretérito imperfeito, pretérito mais-que-perfeito e futuro do presente; síntese dos aspectos semânticos e gramaticais de um poema • Síntese textual • Ortografia: acentuação das palavras paroxítonas • Oralidade: elaboração / preparação do discurso em gêneros orais para apresentação plástica; seminário • Presença da hipótese descritiva em um poema • Aspiralidade: expressões figuradas • Releitura de texto	45
UNIDADE 2 • CULTURA DE PAZ	45
Capítulo 3 Quem sabe faz a hora.....	45
• Estudo da trama argumentativa • Gêneros textuais: ensaio, poema e artigo de opinião • Gênero textual sistematizado: artigo de opinião • Produção de texto: artigo de opinião • Gramática aplicada ao texto: advérbio e pronome demonstrativo • Aspectos notacionais da língua: uso de "mais" e "mais" • Aspiralidade: linguagem figurada	64
Capítulo 4 Palavras com poder de paz	64
• Tipo textual argumentativo • Gêneros textuais: anúncio institucional; artigo institucional; carta pessoal, e-mail; carta aberta, carta do leitor • Gênero textual sistematizado: carta aberta • Gramática aplicada ao texto: preposição, conceito de frase e oração • Produção de texto: carta aberta • Aspiralidade: nível formal e informal de linguagem; síntese	78
Indicações de leituras complementares.....	78
Bibliografia	78

Fonte: livro EJA Coleção João de barro (2022).

Figura 07 – Sumário 9º ano

LÍNGUA PORTUGUESA • 9º ANO	276
UNIDADE 1 • TRABALHO E CONSUMO.....	11
Capítulo 1 Seu trabalho faz a diferença	11
• Estudo da trama narrativa e expositiva • Gêneros textuais: trecho de romance, currículo, entrevista de emprego (oral) e texto dramático • Gênero textual sistematizado: entrevista de emprego • Oralidade: simulação de entrevista • Produção de texto: simulação de entrevista de emprego • Gramática aplicada ao texto: estudo das relações entre os elementos de uma oração (sintaxe do período simples); sujeito e predicado; tipos de sujeitos; verbos de ligação; verbos transitivos e intransitivos; objetivo direto e indireto; predicativo do sujeito • Ortografia: uso de "há" e "a" • Aspiralidade: linguagem figurada; estudo do referente; estrutura da narrativa aplicada ao trecho de romance	29
Capítulo 2 O que somos e o que queremos	41
• Intertextualidade • Gêneros textuais: trecho de romance, propaganda, conto maravilhoso • Gênero textual sistematizado: texto dramático e propaganda • Gramática aplicada ao texto: adjunto adverbial; modo imperativo do verbo • Oralidade: gênero debate regrado • Produção de texto: contrapropaganda • Aspiralidade: advérbio e locução adverbial; argumentação, gênero debate regrado	41
UNIDADE 2 • GLOBALIZAÇÃO E NOVAS TECNOLOGIAS	41
Capítulo 3 Desafios da tecnologia	41
• Trama argumentativa e expositiva • Gêneros textuais: infográfico, reportagem, blog • Oralidade: divulgação de palestra; audição de palestra de um especialista • Gramática aplicada ao texto: uso e função da voz ativa e voz passiva; uso e função das conjunções; estudo da coesão textual • Produção de texto: reportagem com base na pesquisa sobre novas tecnologias, ilustrada com o infográfico pesquisado • Aspiralidade: argumentação; relações sintáticas	55
Capítulo 4 Dores e sabores da América Latina.....	75
• Gêneros textuais: foto e legenda, reportagem, trecho de romance, canção • Gramática aplicada ao texto: regras gerais de concordância verbal; período composto por coordenação (oração coordenada); período composto por subordinação (pração subordinada); valor semântico das conjunções coordenativas e subordinativas; pronome relativo • Oralidade: sarau literário • Produção de texto: poema, canção • Aspiralidade: concordância; conjunção, gênero poema; intertextualidade	75
Indicações de leituras complementares.....	75
Bibliografia	75

Fonte: livro EJA Coleção João de barro (2022).

Isso posto, conclui-se que a hipótese levantada na pesquisa, de que o gênero parábola não é encontrado nos livros didáticos, foi ratificada. Outra constatação

importante que ocorre ao se folhear o livro da EJA é que no sexto ano há um capítulo dedicado ao gênero fábula. Veja-se na imagem abaixo retirada do livro didático utilizado pelos alunos da EJA.

Figura 08 – Sumário 6º ano

LÍNGUA PORTUGUESA • 6º ANO	36
UNIDADE 1 • IDENTIDADE	11
Capítulo 1 Um olhar para dentro de mim	11
• Gêneros textuais: autobiografia, canção, fragmento de romance, depoimento autobiográfico • Gênero em foco (conteúdo sistematizado): autobiografia • Gramática aplicada ao texto: uso e função das circunstâncias de tempo no gênero autobiográfico • Cores textuais: emprego de sinal • Ortografia: c/c/z final • Variedades linguísticas • Níveis de linguagem: formal e informal • Produção de autoria e reescrita do texto autobiográfico	
Capítulo 2 O ser e o parecer	27
• Gêneros textuais: poema, fábula, texto didático • Gêneros em foco (conteúdo sistematizado): poema e fábula • Gramática aplicada ao texto: substantivo, adjetivo • Puntuação: uso das aspas • Estrelo • Verso • Ortografia: uso da x/ch • Produção de autoria e refacção de fábula	
UNIDADE 2 • CIDADANIA E LEITURA.....	46
Capítulo 3 As várias leituras	46
• Gêneros textuais: catálogo, notícia, ilustração, foto, programa de espetáculo, ficha de identificação de livro • Diferentes maneiras de ler: as várias linguagens • Linguagem figurada: conotação e denotação • Trama descritiva • Gramática aplicada ao texto: estudo do verbo • Aspectos notacionais: pontuação – uso da vírgula	
Capítulo 4 As mil e uma histórias	59
• Gêneros textuais: brecho de ensaio, conto, pintura, resumo, conto maravilhoso, conto acumulativo • Tipo textual: narração • Estrutura da trama narrativa • Gramática aplicada ao texto: estudo do verbo, conjugações, concordância verbal, prefixos e sufixos • Ortografia: separação de sílabas (digrafos que se separam e que não se separam) • Identificação e localização do que é fato e opinião • Instrumentação para a realização de sínteses de informações em resumos escolares • Estrutura da trama narrativa: personagens, espaço, situação-problema, solução e desfecho • Estrutura do conto maravilhoso e do conto acumulativo	
Indicações de leituras complementares.....	79
Bibliografia	79

Fonte: livro EJA Coleção João de barro (2022).

Em síntese, observou-se que a avaliação diagnóstica, conceituada por Luckesi (2002, p. 69) como “um juízo de qualidade sobre dados relevantes tendo em vista uma tomada de decisões”, cumpriu adequadamente seu papel de identificar as competências e habilidades do aluno antes do início de um processo de ensino. A partir dos dados coletados na avaliação diagnóstica, foram feitas as atividades desenvolvidas ao longo da pesquisa.

No próximo tópico, será detalhada as atividades desenvolvidas em sala de aula, enfatizando o gênero parábola e como essas atividades foram recebidas pelos alunos participantes da pesquisa.

7.2 Realização de Atividades: apresentação do gênero, estudo das características e escritura da parábola

Em um primeiro momento, para apresentar o projeto aos alunos, buscou-se instigá-los, conduzindo-os para que chegassem à conclusão de qual seria o gênero em estudo. Para tanto, preparou-se uma roda de conversa, com leituras e debates,

para socializar do projeto e ouvir os alunos, a fim identificar seus conhecimentos prévios acerca do tema elencado na pesquisa. Nesse viés, iniciou-se uma discussão sobre os diversos textos que circulam na sociedade, momento em que os alunos foram bem participativos, apresentando exemplos que representam suas experiências de leitura e escrita.

Desse modo, a importância de um estudo mediado por esses pré-conhecimentos trazidos pelos participantes fez com que a sala de aula fosse um espaço de diálogo entre professor e aluno, os quais não são passivos, mas ativos em um processo de ensino-aprendizagem. Esse aprendizado se constrói pela interação dos saberes, o que faz com que o referido processo de ensino-aprendizagem seja sociointerativamente conhecido.

Logo após as primeiras discussões envolvendo as leituras que os alunos costumam fazer em seu dia a dia e seus conhecimentos prévios no tocante à parábola, passou-se a apresentar o gênero em estudo. Para tanto, realizou-se uma comparação entre o gênero parábola e a fábula, já que é conhecida da maioria dos alunos, como foi constatado na avaliação diagnóstica. A seguir, a comparação:

	PARÁBOLA	FÁBULA
PERSONAGENS	Seres Humanos	Animais com comportamentos humanos
OBJETIVO	Transmitir ensinamentos e lições morais	Transmitir lições morais de forma didática e acessível
ESTRUTURA	Curta e objetiva, sendo estruturada em prosa.	Curta, podendo ser estruturada em prosa ou verso
LINGUAGEM	Usa linguagem figurada	Usa linguagem figurada

Quadro 4 – Quadro comparativo entre Fábula e Parábola

Fonte: a autora (2025).

Portanto, a principal diferença entre parábola e fábula é que as parábolas são protagonizadas por seres humanos, enquanto as fábulas têm personagens animais com comportamentos humanos. Veja-se, a seguir, alguns conceitos desses gêneros narrativos apresentados no livro didático.

Figura 09 – Conceitos de Fábula e Parábola

As parábolas são histórias inventadas que usam alegorias para transmitir verdades profundas ou mensagens para serem refletidas. Elas são muito comuns na literatura oriental e têm simbolismo, onde cada elemento da história tem um significado específico.

As fábulas são narrativas que contam com figuras personificadas, geralmente animais com características, pensamentos, comportamentos e emoções humanas. No desenrolar do enredo, são apresentados os defeitos e qualidades dos personagens para que, ao final, a fábula transmita uma moral da história.

Fonte: livro EJA (2022, p.31).

Depois de se analisar as comparações entre parábola e fábula, mostrou-se aos alunos exemplos dessas narrativas para que eles pudessem ler e identificar as características de cada gênero.

O primeiro texto apresentado foi uma fábula muito conhecida, “O sapo e o boi”, prontamente identificada pelos participantes assim que iniciaram a leitura, visto já lhes ser familiar. A maioria afirmou ter lido essa fábula em livros didáticos utilizados em séries anteriores.

Figura 10 – Fábula O Sapo e o Boi

Fábula: 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 do seu tamanho normal.

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

Fonte: livro EJA (2022, p. 32).

O segundo texto apresentado aos alunos foi a parábola “O Filho Pródigo”, que foi lida e, em seguida, analisadas e identificadas as características do gênero.

Figura 11 – Parábola: O Filho Pródigo

Parábola: O Filho Pródigo

Era uma vez um homem que tinha dois filhos. Um dia, o filho mais novo pediu ao pai para dar-lhe a sua parte da herança e partiu para uma terra distante. Lá, ele gastou todo o seu dinheiro em festas e luxos, até que uma grande fome atingiu a região e ele ficou sem nada.

O filho mais novo percebeu que havia cometido um grande erro e decidiu voltar para casa, pedindo perdão ao seu pai. Quando o pai viu seu filho retornando, correu para abraçá-lo e preparou uma grande festa para celebrar o seu regresso.

O filho mais velho ficou ressentido e não entendeu por que seu pai estava dando tanta atenção ao irmão que o abandonou. Mas o pai explicou ser necessário celebrar a volta do filho perdido, pois ele estava morto e voltou à vida.

Fonte: Bíblia, evangelho de Lucas cap. 15 versículos de 11 a 32 (2016, p. 1028).

Por ser uma parábola bíblica, imaginou-se ser conhecida por todos, porém a maioria afirmou nunca ter visto o texto. Apenas dois participantes responderam afirmativamente, um disse ter lido na bíblia e o outro ter visto em uma aula de Português.

Figura 12 – Questões sobre a Parábola

QUESTÕES SOBRE A PARÁBOLA DO “FILHO PRÓDIGO”

01 – Vocês já leram ou viram esse texto anteriormente? Onde?

Sim: Eu acho que em algum desenho bíblico.

01 – Vocês já leram ou viram esse texto anteriormente? Onde?

Sim: numa aula de português

01 – Vocês já leram ou viram esse texto anteriormente? Onde?

Não

01 – Vocês já leram ou viram esse texto anteriormente? Onde?

não

Fonte: a autora (2025).

Pontua-se, pois, que o gênero parábola desenvolve-se em grande parte na esfera religiosa, como é o caso do texto analisado na atividade anterior. Nesse sentido, Sant'Anna (2010, p. 141) afirma que “o Novo Testamento é o contexto em que a parábola se constitui como gênero literário”. No entanto, como já foi mostrado neste trabalho, há parábolas bíblicas e não bíblicas, sendo que todos os textos postulam-se como significativos do ponto de vista linguístico, discursivo e didático.

Observou-se, na análise das respostas dos alunos, que a hipótese levantada de que a parábola é um gênero que pode ser estudado sem destaque para a religião, foi comprovada, uma vez que os textos lidos em sala de aula foram discutidos com ênfase apenas em seus aspectos pedagógico, crítico e discursivo, próprios desse gênero textual.

Nesse sentido, esta pesquisa provou que as parábolas, sejam elas bíblicas ou não, são mais um instrumento imprescindível para o ensino de leitura e escrita, pois como afirma Antunes (2017, p. 29), “em sala de aula devem ser produzidos e circularem textos de todos os tipos e gêneros textuais”. Essa afirmação corrobora a importância da inserção da parábola entre os gêneros lidos e apreciados na escola.

Afastada a ideia de que a parábola é um gênero que deve ser trabalhado só na esfera religiosa, neste trabalho, procurou-se apresentar aos alunos o gênero a partir da concepção de leitura sociointeracional, a qual busca o sentido do texto através da interação entre leitor, autor e o contexto em que a leitura ocorre. Para Marcuschi (2008, p. 233), “a leitura deve ter assim uma influência bastante clara sobre os processos de compreensão que não se dão, a não ser sobre esse pano de fundo sociointerativo”.

Destacou-se, também, através dessa leitura, a interdiscursividade do gênero parábola que, segundo Sant'ana (2010, p. 164), “sempre se encontra entrelaçada no corpo de outra construção discursiva”, visto que envolve a existência de vários discursos morais presentes na sociedade e que fazem parte do dia a dia dos alunos.

Maingueneau (2015, p.36) defende que os estudantes “devem interpretar o texto como um discurso que faça sentido para si”. Nesse sentido, ao se selecionar textos que pertencem ao cotidiano do aluno, favorece-se tanto a leitura quanto a compreensão tornam-se mais fáceis, visto que o discurso parabólico estabelece sentido para os educandos.

A partir desses dois pressupostos elencados, de que a leitura deve ser sociointeracional e de que a parábola possui uma interdiscursividade, outra questão

foi levantada e corroborada na pesquisa referente à relação do texto com o dia a dia dos alunos. Percebeu-se que os participantes, em sua maioria, quando investigados sobre questões levantadas nas parábolas, afirmaram se identificar com o texto. Alguns ressaltam que, assim como o filho pródigo, já sentiram vontade de sair de casa ou se sentiram injustiçados, como o irmão mais velho, personagens das histórias.

Figura 13 – Questões sobre a Parábola

04 – Vocês já sentiram vontade de sair de casa? Por quê?
<i>Sim, porque achei horrível uma atitude do meu pai, ele meusou um filho e nem me deu outro</i>
04 – Vocês já sentiram vontade de sair de casa? Por quê?
<i>Sim, para ter mais privacidade para realizar alguma tarefa</i>

Fonte: a autora (2025).

Diante desse estudo, observou-se que, quando o texto é trabalhado a partir da concepção sociointeracional de leitura e busca, por meio da interdiscursividade, dar ênfase aos diversos discursos sociais presentes, a atividade de leitura torna-se mais significativa. Ao relacionar esses discursos ao cotidiano do aluno, percebe-se que ele responde com maior interesse e participação, independentemente do gênero textual utilizado pelo professor.

Após a análise da primeira parábola, passou-se a leitura de mais 4 parábolas retiradas do livro “As mais belas parábolas de todos os tempos”, de Alexandre Rangel descritas abaixo:

- ✓ A bomba d’água
- ✓ A medalha do aprendizado
- ✓ A coragem de experimentar
- ✓ As espigas

O trabalho com essas parábolas consistiu em dividir a turma em 4 grupos de 2 alunos. Cada grupo ficou com a responsabilidade de ler e interpretar uma parábola, indicando qual a moral ou morais presentes no texto. Após um tempo determinado,

cada grupo fez a socialização de sua parábola, momento em que se observou uma expressiva participação dos outros grupos, que contribuíram com as discussões ao expor suas compreensões e interpretações acerca de cada parábola apresentada.

Essa atividade teve como objetivo desenvolver a competência leitora e crítica dos alunos. A parábola, diferentemente da fábula, não apresenta uma moral evidente, sendo necessário que o leitor a identifique e reflita sobre seu significado. Esse processo contribui para o aperfeiçoando da criticidade, haja vista levar o leitor a produzir sentidos a partir da sua interpretação e da análise para além do texto.

De acordo com Sant'Anna (2010, p. 147), a parábola é um gênero que se desenvolve “deixando a mente dele com dúvida suficiente sobre sua aplicação precisa, a fim de estimulá-la a um pensamento ativo”. Esse pensamento perpassa o nível textual e alcança a perspectiva interdiscursiva, estabelecendo relações entre o discurso da parábola e outros discursos que a atravessam. Apreende-se, assim, que toda encenação resulta de interações discursivas que refletem a vida cotidiana e revelam uma cenografia constituída nas profundezas dos acontecimentos diários.

Em momento seguinte, com base nas leituras das parábolas citadas anteriormente e na compreensão que os alunos já tinham sobre o gênero, foi solicitado a eles que produzissem um texto do tipo textual narrativo e do gênero parábola. Os grupos foram organizados e as produções se iniciaram. Assim como na apresentação inicial, conduziu-se e organizou-se o trabalho sem, contudo, discutir teoricamente as questões composticionais do gênero, apenas levando os alunos a um processo reflexivo a respeito das discussões já promovidas.

No decorrer da produção, enquanto se percorria a sala, um grupo questionou sobre a necessidade de se colocar moral explícita no final da história. A partir do questionamento, instigou-se uma reflexão nos participantes acerca da presença de moral explícita nas parábolas analisadas anteriormente. Então, ao retomarem às suas memórias, concluíram que diferentemente das fábulas, nas parábolas não havia o vocábulo moral ao final do narrativa. O grupo ao lado, que estava com a mesma dúvida, interveio na discussão afirmando que a moral encontra-se implícita no corpo textual das parábolas lidas.

Outro grupo questionou a colocação de personagens animais nas produções, logo, conduziu-se ao mesmo processo reflexivo, relembrando as discussões iniciais sem, contudo, dar uma resposta concreta aos discentes. Deixou-se que, após as reflexões, eles concluíssem sobre quais personagens protagonizariam sua história.

Observou-se que o momento destinado à produção inicial se alinhou à concepção de escrita com foco na interação, conforme descrita no terceiro capítulo, segundo a qual, a escrita é considerada um processo interativo e interdiscursivo, no qual os sujeitos constroem relações sociais. Desse modo, as discussões registradas, e anteriormente mostradas, explicitam que as primeiras produções foram fruto de um intenso momento de reflexão e diálogo sobre o gênero parábola.

Ao final de todo esse processo, surpreendeu-se com os belíssimos textos produzidos pelos alunos, conforme os exemplos abaixo:

Figura 14 – Produção textual

1	Um dia o meu filho mais velho fugiu
2	de casa no dia em que íamos embora para
3	outra cidade. Fiquei desesperada procurando
4	ele até tarde da noite debaixo de chuva.
5	Voltei para casa em prantos, chorando
6	sem para chega eu soluçava, ai descobri
7	que minha irmã tinha escondido
8	ele para eu não ir embora. Como ela
9	sou que ele estava desesperada trouxe
10	ele pra casa, mas mesmo com tudo
11	isso ele não mudou de ideia ainda
12	queria ficar. Tanto minha amiga ficou
13	como ele, ate que num dia ele me
14	disse é pra ir pra eu ir buscar ele, e
15	eu fui muito feliz.
16	Moral da história? A casa dos outros
17	não é casa de maio, e hoje ele dar
18	conselho para os irmãos nunca fugir
19	de casa.
20	

Fonte: a autora (2025).

Figura 15 – Produção textual

1	A menina que tinha um Sonho
2	Certa vez uma jovem que morava num
3	pequeno povoado bem distante da cidade
4	ela tinha um Sonho de estudar e se
5	formar em agronomia. Porém tinha
6	muitas dificuldades pois tudo era distante
7	mas uma vez ela resolveu correr atrás
8	dos seus sonhos e Começou estudar muito
9	com garra e dedicação, e hoje ela está
10	quase chegando lá. Vai terminar Seus
11	estudos. Trabalhar é um dia muito breve
12	e lá vai se formar e viver no País dos
13	Seus Sonhos.
14	
15	

Fonte: a autora (2025).

Figura 16 – Produção textual

1 Era uma linda menina que vivia sangrando e
2 tratava muito mal sua mãe mas ela mal sabia
3 que sua mãe era o pior e Amiga mais importan-
4 tente da sua vida um certo dia essa filha
5 se casou e foi morar muito longe da sua mãe
6 mas o casamento não era o que seu filho
7 achava ela sofria muito como marido em certo
8 dia sua mãe adoeceu e veio a falecer a sua
9 filha ficou muito abalada pois via que não
10 tinha valorizado o amor de sua mãe só percebeu
11 quando ela não estava mais aqui. A filha
12 percebeu que temos que valorizar quem nos
13 ama.
14

Fonte: a autora (2025).

A partir dessa atividade, pode-se postular que a receptividade do gênero parábola em sala de aula foi muito proveitosa. Observou-se, pela leitura dos textos produzidos pelos alunos, que eles entenderam a essência do gênero, como sendo uma narração de cunho pedagógico.

No primeiro texto, o autor destaca até a moral, mesmo esse destaque não sendo característico do gênero. Constatou-se que o discente entendeu que o gênero possui uma moral, esteja ela explícita pelo termo “moral da história”, como ocorre no primeiro texto em destaque, ou implícito, como acontece com o segundo texto.

No segundo texto, observa-se que mesmo sem o autor destacar a moral, ela se encontra implícita na narrativa. Assim, o trecho em que o aluno afirma “[...] que temos que valorizar quem nos ama”, pode ser entendido como o ensinamento da história.

Essa atividade mostrou que a parábola, conceituada por Sant'ana (2010, p.21) “como um princípio de raciocínio contendo um tipo de comparação, usada para fundamentar uma argumentação, em um processo de convencimento ou persuasão”, foi eficaz para o aperfeiçoamento da leitura e produção textual. O gênero, portanto, aperfeiçou a compreensão e a interpretação textual dos alunos, uma vez que eles foram capazes de reconhecer os ensinamentos presentes em cada texto lido, inclusive nas narrativas em que a moral não se encontrava explícita.

Vale destacar que o gênero estudado é de fato significativo e pertinente para ser objeto de uma aula de leitura, produção e compreensão, tendo em vista que possibilita instigar na visão dos alunos cenografias que os faz refletir sobre muitas questões de valor moral. Em virtude disso, conduziu-se um trabalho de produção diferente: o ato de dramatizar, de contracenar, descrito no próximo tópico.

7.3 Parábola e sua Encenação Discursiva Genérica

Como última atividade de coleta de dados desenvolvida durante a pesquisa, resolveu-se apresentar as parábolas aos alunos como um texto propício a dramatização. Primeiramente, distribuiu-se três textos para serem lidos e dramatizados, facultando-se aos alunos dramatizarem as parábolas: "Caminhando juntos", "Cinquenta anos de cortesia" e "A coragem de experimentar", estudadas no decorrer da pesquisa.

A partir da leitura de ambos os textos, foi solicitado aos alunos que se dividissem em dois grupos e escolhessem, entre as histórias lidas, uma parábola para ser encenada pelo grupo. Para o desenvolvimento dessa atividade, estipulou-se um tempo de uma semana, no qual os alunos fizeram todos os preparativos para as apresentações, que ocorreram na semana seguinte.

A atividade de encenação das parábolas estudadas ficou dividida em três fases:

1ª Fase: montagem do cenário – Nesse momento, os alunos construíram o cenário, baseando nos textos para fazê-lo o mais realista possível.

Figura 17 – Montagem



Fonte: acervo
da autora
(2025).

Figura 18 – Montagem



Fonte: acervo da autora (2025).

2ª Fase: ensaios – Momento em que os alunos se reuniram para ensaiar as falas e posições de todos nas apresentações.

Figura 19 – Ensaios



Fonte: acervo da autora (2025).

3^a Fase: apresentações – Culminância do projeto de pesquisa, em que a teoria de (Maingueneau, 2005) sobre as cenas da enunciação foram colocadas em prática pelos alunos.

Figura 20 – Apresentação da parábola:
A coragem de experimentar



Fonte: acervo da autora (2025).

Figura 21 – Apresentação da parábola:
A bomba d'água



Fonte: acervo da autora (2025).

Figura 22 – Apresentação da parábola: A lição do mendigo



Fonte: acervo da autora (2025).

O resultado corroborou as afirmações de Maingueneau (2005, p. 85) e Sant’Anna (2010), ao destacarem a parábola como um gênero dramático. Conforme Sant’Anna (2010, p. 154), as parábolas “são uma forma concreta e dramática”, ou seja, ela possui uma cenografia através da qual procura transmitir ensinamentos com base em cenas do dia a dia, ressaltando que as elas falam mais que as palavras.

A cenografia das parábolas monta um palco cuja encenação produz efeitos morais. Esses efeitos são evidenciados por meio da cena englobante – o tipo de discurso presente nas cenas –, neste caso, o discurso moral pedagógico. Seu objetivo é transmitir um ensino através de “cenas validadas” (Maingueneau, 2005, p. 92), ou seja, os modelos que devem ser seguidos ou não pela sociedade.

Por exemplo, na parábola dramatizada “Caminhando juntos”, um modelo a ser seguido é o da união, que possibilitou aos dois colegas vencerem os desafios. Nas encenações, também se destacou um modelo que não deve ser seguido, na parábola “A coragem de experimentar”, os covardes desistiram diante do primeiro obstáculo antes mesmo de tentar.

Após essa atividade, os estudantes conseguiram apreender bem o conceito de interdiscursividade presente nas parábolas, uma vez que ao produzir ou encená-las eles deixaram bem claro a intenção tanto de relacionar o gênero com os discursos do dia a dia, através de comparações e/ou críticas como de mostrar que o discurso presente na parábola possui um caráter pedagógico e moral. Esse gênero possui a função de persuadir o leitor, fazendo-o refletir sobre o que lê e tirar suas conclusões sobre os temas trabalhados nas cenografias que emanam da encenação parabólica.

Conforme se percebeu, este estudo evidenciou que os textos geraram curiosidade nos alunos pelo fato de a parábola ser um gênero que “conta histórias” e que motiva à leitura, provando mais uma vez sua relevância na sala de aula. Entretanto, como o referido gênero ainda não tinha sido trabalhado nas turmas – *locus* desta pesquisa –, os estudantes não haviam observado seus aspectos textuais e discursivos, o que lhes chamou atenção nesse momento. Para muitos, a parábola era apenas um texto utilizado nas igrejas, com função social limitada ao âmbito religioso.

Todavia, ao se destacar os aspectos da cena genérica próprios da parábola, especialmente as reflexões morais que o gênero suscita, os alunos passaram a enxergar esses textos sob outra perspectiva, sendo instigados à busca pelo conhecimento. Desse modo, consoante às constatações obtidas até esse momento da proposta, considera-se que a apresentação de um gênero inédito dentro do

contexto escolar desperta maior motivação nos alunos do que o trabalho com gêneros já conhecidos.

Considera-se, assim, que esta pesquisa foi bastante produtiva, pois os alunos conseguiram obter uma noção geral do trabalho a ser desenvolvido e perceberam que os textos são, de fato, como afirma Maingueneau (2005, 2015, 2018), rastros do discurso que produz uma encenação própria possibilitada por aquele gênero, não por outro. Assim, a parábola tem todo um efeito cenográfico moral, que estimula o pensamento crítico por meio das cenas e reflexões que evoca.

Após a análise dos dados coletados durante a pesquisa, apresentou-se uma proposta para o estudo do gênero discursivo parábola. Essa proposta foi elaborada seguindo a metodologia das sequências didáticas, configurando-se como produto que ficará disponível para a utilização pelo professor como mais uma ferramenta de apoio para o desenvolvimento da leitura e escrita em sala de aula.

8 AS SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS COMO MODELO METODOLÓGICO PARA A ELABORAÇÃO DO PRODUTO

Neste capítulo, buscou-se elaborar um produto que atenda aos anseios dos professores, que é aperfeiçoar a leitura e escrita de seus alunos. Para isso, o foco do estudo foi o estudo dos gêneros textuais a partir da concepção de leitura sociointeracional.

Utilizou-se como base teórica a análise do interdiscurso de Maingueneau (2005, 2015 e 2018), presente nos textos trabalhados ao longo da sequência didática. Neste trabalho, evidenciou-se o estudo da parábola, descrito por Sant'ana (2010) como um gênero de grande utilidade no universo do ensino.

Diante o exposto, para que sejam alcançados, de maneira satisfatória, os objetivos almejados é necessário o cumprimento de alguns pressupostos básicos, tais como:

- ✓ O Estudo deve adequar-se a uma concepção de leitura e escrita, no caso destaca-se aqui a concepção Interacional Dialógica, na qual leitor e autor são sujeitos ativos, que trabalham juntos na construção de sentido do texto.
- ✓ A sequência didática deve oferecer um material rico em textos de referência, que sirva como suporte ao professor e como um meio de estimular o desenvolvimento das capacidades linguístico-discursivas dos alunos.

O objetivo principal dessa sequência didática é, pois, contemplar as exigências mencionadas. Busca-se demonstrar que é possível ensinar a ler e a escrever textos de modo que os educandos consigam comunicar-se adequadamente em situações públicas, escolares e extraescolares.

Essa proposta é ideal para ser desenvolvida em um ambiente escolar em que múltiplas ocasiões de leitura e escrita são oferecidas aos alunos. Por meio da criação e do desenvolvimento de contextos de produção precisos e de atividades com exercícios variados, será possível aos alunos apropriar-se das noções, técnicas e instrumentos necessários ao desenvolvimento de suas capacidades de leitura e escrita em situações de comunicação diversas, sendo esse o grande desafio proposto por esta sequência didática.

8.1 Estrutura da Sequência Didática Conforme Dolz, Noverraz, Schneuwly (2010)

A Sequência Didática se caracteriza por ser um conjunto de atividades escolares organizadas, sistematicamente, a partir de um gênero oral ou escrito. O ensino por meio das sequências didáticas objetiva proporcionar ao aluno um maior domínio dos gêneros, das suas características e de seus usos em determinadas situações de comunicação.

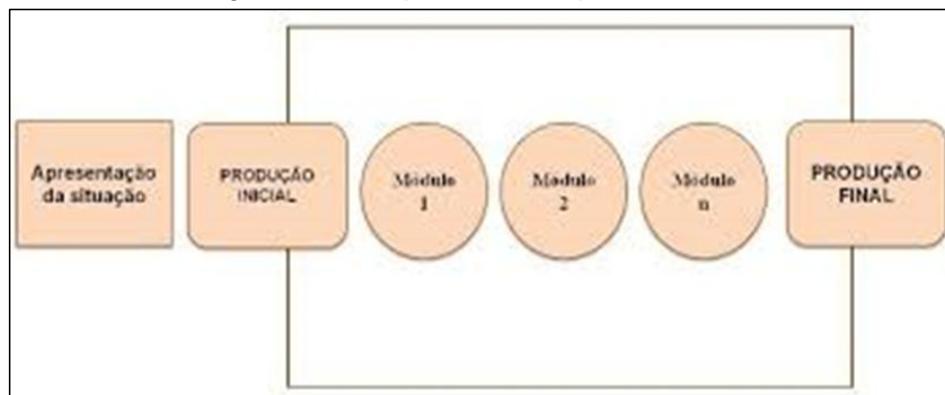
Uma sequência didática tem, precisamente, a finalidade de ajudar o aluno a dominar melhor um gênero de texto, permitindo-lhe, assim, escrever ou falar de uma maneira mais adequada numa dada situação de comunicação. O trabalho escolar será realizado, evidentemente, sobre gêneros que o aluno não domina ou o faz de maneira insuficiente; sobre aqueles dificilmente acessíveis, espontaneamente, pela maioria dos alunos; e sobre aqueles públicos e não privados. As sequências didáticas servem, portanto, para dar acesso aos alunos a práticas de linguagem novas ou dificilmente domináveis (Dolz, Noverraz, Schneuwly, 2010, p. 83).

Como afirmam os autores, o trabalho com a sequência didática deve priorizar os gêneros que o aluno não domina ou o faz de maneira insuficiente. Exatamente por a parábola ser um gênero pouco conhecido pelos estudantes, foi que se objetivou elaborar uma sequência didática como produto da pesquisa, destacando esse gênero textual a fim de que seja mais um instrumento de ensino da leitura e da escrita.

8.1.1 Etapas de uma sequência didática

As sequências didáticas são divididas em quatro etapas, conforme mostra a figura abaixo:

Figura 23 – Esquema da Sequência Didática



Fonte: Dolz, Noverraz, Schneuwly (2010, p. 83).

➤ **Apresentação da situação:** nesta etapa, os alunos foram apresentados ao projeto de pesquisa que seria realizado. O professor pesquisador explicou, com riqueza de detalhes, todo o processo e solicitou a parceria dos alunos para que o projeto fosse desenvolvido com êxito, alcançando assim os objetivos almejados.

Na apresentação do projeto foi necessário responder às seguintes questões:

- ✓ Qual gênero abordado: gênero parábola.
- ✓ A quem se dirigirá a produção: aos pais, à comunidade escolar, às pessoas do bairro dentre outros.
- ✓ Que forma assumirá a produção: produções textuais e dramatizações.
- ✓ Quem participará da produção: os alunos da V Etapa da EJA.

Ao invés de se cobrar dos alunos uma produção inicial, achou-se melhor fazer uma avaliação diagnóstica através de questionários, para assim se identificar os conhecimentos e anseios dos educandos em relação ao gênero trabalhado.

Nesse trabalho, procurou-se seguir o esquema de sequência didática definido pelos autores Dolz, Noverraz e Schneuwly (2010, p. 83), porém, arriscou-se modificá-lo na segunda etapa. Em vez de se cobrar dos alunos uma produção inicial, achou-se melhor realizar uma avaliação diagnóstica por meio de questionários, a fim de identificar os conhecimentos e os anseios dos educandos em relação ao gênero trabalhado.

Conforme apresentado na figura seguinte, o modelo foi adaptado com base na proposta de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2010, p. 83), evidenciando as alterações introduzidas para adequação ao contexto desta pesquisa.

Figura 24 – Esquema da Sequência Didática



Fonte: a autora (2025).

➤ **Avaliação Diagnóstica:** após ser feita a contextualização da pesquisa em estudo, o professor pesquisador encaminhou os alunos para responderem alguns questionários sobre seus gostos literários e seu conhecimento prévio acerca do gênero a ser trabalhado. Essa atividade permitiu ao professor identificar as capacidades que os alunos já dispunham, bem como os pontos que necessitavam de

direcionamentos específicos. Dessa forma, obteve-se “informações preciosas para diferenciar, e até individualizar se necessário, seu ensino”, como defendido pelos autores Dolz, Noverraz, Schneuwly (2010, p. 87).

➤ **Os Módulos:** nos módulos ocorreu a análise e resolução dos problemas que foram detectados na avaliação diagnóstica. Isso ocorreu por meio de atividades e estudos, nos quais o professor trabalhou as deficiências encontradas, oferecendo aos alunos os instrumentos imprescindíveis para superação desses problemas. Esse foi o momento de possibilitar ao aluno os subsídios necessários para a identificação das características do gênero em estudo. Nos módulos, a atividade de produção e compreensão textual é decomposta, a intenção é abordar separadamente cada um de seus elementos.

➤ **Produção Final:** possibilitou ao aluno pôr em prática todas as noções e instrumentos trabalhados nos Módulos, visto que, nesta etapa, depois de realizar as atividades ofertadas no decorrer da sequência didática, o aluno (re)construiu seus conhecimentos e conceitos. Isso aconteceu através de retomadas e confrontos de conhecimentos que já o participante já possuía e tudo que apreendeu com o desenvolvimento do trabalho. Neste momento, o aluno expôs tudo o que aprendeu, permitindo ao professor realizar uma avaliação final do produto e do processo. Para Marcuschi (2008, p. 216), nesta etapa “o aluno obtém um controle sobre sua própria aprendizagem e sabe o que fez, por que fez e como fez. Aprende a regular suas ações e suas formas de produção e seleção do gênero de acordo com a situação em que ele poder ser produzido”. Além disso, esta etapa promoveu no aluno uma autorreflexão a respeito das atividades executadas.

Após essa breve descrição das etapas nas quais se desenvolveu a sequência didática, passou-se à construção do produto destinado aos professores de Língua Portuguesa. O objetivo foi produzir um material acessível aos docentes, a fim de que se utilizasse essa sequência didática como mais um instrumento de auxílio ao ensino de leitura e escrita.

8.2 Sequência Didática para o Gênero Discursivo Parábola: o trabalho com o gênero em sala de aula

No tópico anterior, aprendeu-se que uma sequência didática é constituída por um conjunto de atividades que devem ser organizadas e sistematizadas. Essas

atividades têm o objetivo de apresentar os gêneros discursivos aos alunos por meio de um processo de mediação que conduza à apropriação das características do gênero.

Nesse processo, os alunos foram confrontados com os gêneros e, por meio das estratégias de ensino propostas pela sequência didática, bem como das capacidades de linguagem dos educandos, os gêneros – enquanto objetos de aprendizagem – foram reconstruídos para que suas particularidades fossem assimiladas. Com a finalidade de investigar e analisar como se deu a apropriação das características do gênero parábola em sala de aula, desenvolveu-se a proposta metodológica apresentada a seguir, baseada nos apontamentos das sequências didáticas elaboradas por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2010, p. 83).

Na apresentação desta proposta de sequência didática, ressaltou-se seu caráter pedagógico, evidenciando todas as orientações necessárias tanto aos alunos quanto ao professor. Apresenta-se, a seguir, uma sequência didática destinada a servir como um manual de auxílio para o docente que tiver interesse em trabalhar com o gênero parábola.

9 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como já foi dito e corroborado por meio de dados expostos, o ensino de leitura e escrita tem enfrentado dificuldades nas escolas ao longo de décadas. Muitos foram os motivos apontados para que se perdure esse óbice, um deles é o fato de o texto ser visto apenas como suporte para o ensino de gramática, sem que sejam explorados seus sentidos; outro, é a pouca variedade de gêneros textuais apresentados em sala de aula, muitos mestres privilegiam alguns gêneros, deixando outros desconhecidos pelos educandos.

Foi um desafio propor este trabalho partindo do gênero discursivo parábola, um gênero sobre o qual não se falava em sala de aula, sendo, portanto, desconhecido pela grande maioria dos educandos. Assim, encontrou-se, durante o percurso da pesquisa, muitos questionamentos, dentre os quais os mais ouvidos foram: "por que a parábola?" e "esse não é um gênero presente apenas no contexto religioso?".

Após as discussões ocorridas durante a pesquisa sobre o caráter pedagógico, argumentativo e persuasivo presente nas parábolas e a aplicação da proposta didática, percebeu-se que os alunos compreenderam que a parábola é um gênero perfeitamente implementável ao contexto escolar. Além disso, pode-se trabalhar com a parábola sem considerar seus aspectos religiosos, apenas destacando os elementos enunciativos e interdiscursivos presentes no gênero.

Desenvolveu-se este projeto com o objetivo de apresentar o gênero como uma ferramenta indispensável para o trabalho com a leitura, produção textual e dramatização. Nesse sentido, se essas atividades forem desempenhadas com proficiência, contribuirão para a formação dos educandos, fazendo com que se tornem cidadãos críticos, capazes de se posicionarem no meio social.

Na busca pelo alcance dos objetivos do presente estudo, observou-se que o gênero parábola, assim como diversos outros da esfera literária – a exemplo da fábula, do apólogo e do conto de fadas –, atende às perspectivas propostas por documentos oficiais, como a BNCC. Sendo, portanto, um gênero que pode ser inserido nos livros didáticos, por ser um texto perfeitamente aceitável no ambiente escolar, que contribui significativamente com o processo de ensino-aprendizagem, como constatado na análise das práticas interventivas.

Com a metodologia posta em prática, no tocante às leituras, produções e dramatizações, conseguiu-se estabelecer um processo enunciativo e interdiscursivo,

no qual os próprios alunos interagiram durante as atividades. Eles atuaram ativamente na correção dos textos dos colegas e na produção dos cenários e roteiros das dramatizações. Ademais, agiram em todos esses momentos de forma crítica, consolidando mais ainda as características do gênero.

Além disso, ao se trabalhar a linguagem e dramatização por meio do gênero discursivo parábola, demonstrou-se que é inegável a contribuição das narrativas parabólicas para a formação e o desenvolvimento da criatividade, argumentatividade e criticidade do leitor. Assim, como desenvolveu-se e se aplicou pessoalmente as atividades, pôde-se observar o grau de envolvimento dos alunos, bem como as dificuldades encontradas e superadas durante a realização de uma proposta metodológica envolvendo um gênero novo na escola.

Algo que se apresentou como um desafio, mas também como uma experiência de significativos resultados, foi a oportunidade de testar a proposta em sala de aula, mesmo diante de muitos contratemplos. Por meio dessa aplicação, analisaram-se os resultados e descreveu-se a prática escolar real, buscando-se constantemente rever e aperfeiçoar a própria atuação docente.

Assim, o desenvolvimento alcançado pelos alunos ao final do projeto, bem como o entusiasmo apresentado por eles ao dramatizarem as parábolas – atividade que, para a grande maioria, foi a primeira experiência desse tipo –, sinaliza que alcançaram-se os objetivos propostos. Sabe-se que muito ainda precisa ser feito em relação às pesquisas metodológicas voltadas para a sala de aula e, principalmente, às que envolvem o gênero discursivo parábola. No entanto, acredita-se que a semente lançada junto a esses alunos será efetivamente germinada fora dos muros da instituição escolar, quando eles precisarem utilizar a parábola em sua vida social e o fizerem com criticidade, isso se postula e se acredita.

Constatou-se, ainda, a aplicabilidade do gênero parábola em sala de aula como um instrumento pedagógico capaz de incentivar a leitura e a escrita, bem como de desenvolver a criticidade nos educandos. Portanto, disponibilizar-se-á este trabalho como uma alternativa ao ensino do gênero parábola, numa perspectiva enunciativa e interdiscursiva, ou seja, para além do texto em si.

Dessa forma, ciente de que este trabalho não suprirá todas as lacunas que o ensino de Língua Portuguesa apresenta, espera-se que esta pesquisa se constitua como uma alternativa para o aprimoramento da leitura e da escrita, além de possibilitar novas investigações sobre o gênero.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, Irandé. **Textualidade**: noções básicas e implicações pedagógicas. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2017.
- APPOLINÁRIO, F. **Metodologia da Ciência**: Filosofia e Prática da Pesquisa. 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2004.
- ARISTÓTELES. **Poética**. Tradução e notas de Ana Maria Valente. Prefácio de Maria Helena da Rocha Pereira. 3ª edição. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2008.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, p. 27833, 23 dez. 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Língua Portuguesa. Brasília, DF: MEC/SEF, 1997.
- BÍBLIA. **A Bíblia de Estudo da Mulher**. Tradução João Ferreira de Almeida: revista e corrigida. Várzea Grande - SP: Casa Publicadora Paulista, 2016.
- BAKHTIN, M. M. **Estética da criação verbal**. Tradução e introdução Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011.
- BAKHTIN, M. M. **Os gêneros do discurso**. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2016 [1979].
- BARROS, A. J. P; LEHFELD, N. A. de S. **Fundamentos de metodologia**: um guia para a iniciação científica. 2. ed. ampliada. São Paulo: Makron Books, 2000
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **O professor pesquisador**: introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- CAPOVILLA, Alessandra. G. S.; CAPOVILLA, Fernando. C. **Alfabetização**: método fônico. 3. ed. São Paulo, SP: Memnon, 2004.
- COUTINHO, Afrânio. **Enciclopédia da literatura brasileira**. Rio de Janeiro: FAE, 1989.
- DOLZ, Joaquim *et al.* **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2010.
- ESTEVÃO, Adriane Gisele. O gênero discursivo parábola na prática de sala de aula: uma proposta de didatização. Dissertação de Mestrado em Letras Português – Universidade Estadual de Maringá. Maringá 2016.

- FERNANDES, Cleudemar Alves. **(Re)Tratos Discursivos do Sem-Terra.** Uberlândia: EDUFU, 2007.
- FIORIN, José Luiz. **Introdução ao pensamento de Bakhtin.** São Paulo: Ática, 2008.
- GERALDI, João Wanderley (org.). **O Texto na sala de aula.** São Paulo: Anglo, 2012.
- GIL, Antonio C. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4 ed. São Paulo: Atlas, 2002.
- HOLANDA FERREIRA, Aurélio. B., RÓNAI, P. **Mar de histórias:** antologia do conto mundial. Rio de Janeiro: Nova Fronteiras, 1978.
- KATO, Mary. A. **O aprendizado de leitura.** 5 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- KLEIMAN, Angela. **Leitura: ensino e pesquisa.** 14 ed. Campinas: Pontes, 1989.
- KLEIMAN, Angela. **Oficina de Leitura: teoria e prática.** Campinas, São Paulo: Pontes Editores, 2012.
- KOCH, I.V. e ELIAS, V.M. **Ler e compreender:** os sentidos do texto. 3 ed. São Paulo: Contexto 2013.
- KASCHEL, Werner e ZIMMER, Rudi. **Dicionário da Bíblia de Almeida.** 2 ed. São Paulo: Sociedade Bíblica do Brasil, 1999.
- LAKATOS, Eva. M; MARCONI, Mariana de A. **Fundamentos de metodologia científica.** 5 ed. São Paulo: Atlas, 2003.
- LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar.** 13 ed. São Paulo: Cortez, 2002.
- MAINIGUENEAU, Dominique. **Análise de textos de comunicação.** Tradução de Cecília P. de Souza e Silva, Décio Rocha. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2005.
- MAINIGUENEAU, Dominique. **Discurso literário.** Tradução Sírio Possenti. 1 ed. São Paulo: Parábola Editorial 2015.
- MAINIGUENEAU, Dominique. **Discurso e análise do discurso.** Tradução Adail Sobral. 2. ed. 2^a reimpressão - São Paulo: Contexto, 2018.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão.** São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- MARCHETTI, Greta Nascimento; SILVA, Elizabeth Gavioli de Oliveira; SILVA, Cícero de Oliveira. **Educação de Jovens e Adultos – EJA,** coleção João de Barro.Soler, 2022.
- MOISÉS, Massaud. **Dicionário de termos literários.** São Paulo: Cultrix, 1985.

MUSSALIM, Fernanda. A noção de texto em análise do discurso. In: BATISTA, Ronaldo de Oliveira. **O texto e seus contextos**. 1 ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

ORLANDI, Luiz. **Análise do Discurso**: princípios e procedimentos. Campinas: Pontes, 1999.

PÊCHEUX, Michel. A Análise do Discurso: Três Épocas (1983). In: GADET, Françoise & HAK, Tony. **Por uma Análise Automática do Discurso**: Uma Introdução à Obra de Michel Pêcheux. Campinas: EDUNICAMP, 1990b. (p. 311-319).

PRODANOV, C.C.; FREITAS, E.C. **Metodologia do Trabalho Científico**: Métodos e Técnicas da Pesquisa e do Trabalho Acadêmico. 2. Ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

RANGEL, Alexandre. **As mais Belas Paráboras de Todos os Tempos**: vol. II. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

RODHEN, H. **Sabedoria das parábolas**. 5. ed. São Paulo: Alvorada, 1988.

SANT'ANNA, Marco Antônio Domingues. **O gênero da Parábola**. São Paulo: Ed. UNESP, 2010.

SANTOS, R. C. M.; MOLINA, N. L.; DIAS, F. V. **Orientações e dicas práticas para trabalhos acadêmicos**. Curitiba: Ibpex, 2007.

STEFANI, C. **As parábolas do Evangelho**. São Paulo: Saraiva, 1949.

SENADO, Agência. **Sancionada lei que inclui na LDB compromisso de alfabetização no ensino básico**. Agência Senado. Brasília, DF, 13 jul. 2022. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2022/07/13/sancionada-lei-que-inclui-na-lde-compromisso-de-alfabetizacao-no-ensino-basico>. Acesso em: 10 set. 2024.

TAVARES, Hênio. U. da C. **Teoria literária**. Belo Horizonte, Itatiaia, 1978. Disponível em: <<http://todospelaeducacao.org.br>> Acesso em: 10 set. 2024.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Nota de Posicionamento sobre Saeb e Ideb 2021 pós divulgação**. [S.I.]: Todos pela Educação, 2022. Disponível em: <http://todospelaeducacao.org.br>. Acesso em: 10 set. 2024.

APÊNDICE A

TEXTOS PRODUZIDOS PELOS ALUNOS DA V ETAPA DA EJA

TEXTO DO ALUNO A

A VILA

1	Em uma vila, havia um jovem que sempre falava sem pensar,
2	causando mágoa aos outros. Um dia, o ancião da vila lhe
3	deu um saco de penas e disse:
4	- Espalhe uma pena em frente a cada casa que você
5	já ofendeu.
6	O jovem fez como pediu. No dia seguinte, o ancião disse.
7	- Agora, volte e recolha todas as penas.
8	O jovem tentou, mas o vento já as tinha levado. Ele
9	voltou e disse que não conseguiu.
10	O ancião então falou:
11	- Palavras são como essas penas. Uma vez soltas, não
12	podem ser recuperadas.
13	
14	
15	
16	
17	
18	Moral da história: pense antes falar, pois palavras
19	espalham-se e deixam marcas que nem sempre po-
20	dem ser desfeitas
21	

TEXTO DO ALUNO B

1 Um dia o meu filho mais velho fugiu
 2 de casa no dia em que íamos embora para
 3 outra cidade. Fiquei desesperada procurando
 4 ele até tarde da noite debaixo de chuva.
 5 Voltei para casa em prantos, chorando
 6 sem parar chega eu soluçava, ai descobri
 7 que minha irmã tinha escondido
 8 ele para eu não ir embora. Como ela
 9 viu que eu estava desesperada trouxe
 10 ele para casa, mas mesmo com tudo
 11 isso ele não mudou de ideia ainda
 12 queria ficar. Então minha amiga ficou
 13 como ele, até que um dia ele me
 14 ligou e pediu pra eu ir buscar ele, e
 15 eu fui muito feliz.
 16 Moral da história? À casa dos outros
 17 não é casa de ninguém, é só dar
 18 conselho para os irmãos nunca fugir
 19 de casa.
 20
 21

TEXTO DO ALUNO C

1 O homem SEM Paciencia.
 2 Um homem Plantou uma muda em seu quintal.
 3 Impaciente, todos os dias punha sua galhoz, esper-
 4 ndo que crescesse mais rapido. Mas a muda, estica-
 5 da a fogo, comegou a enfraquecer e Murchar.
 6 Seu vizinho, vendo aquilo, comentou:
 7 - As Piantas crescem no tempo delas. A
 8 Pressa machuca o que precisa de Paciencia
 9 para crescer.
 10
 11 Moral: Forçar crescidas só
 12 enfraquece o que devia crescer com
 13 cuidado.
 14
 15
 16
 17
 18
 19

TEXTO DO ALUNO D

1	Eu era filha unica ai certo tempo minha mãe descobriu
2	que teve gravidez que surpreendeu feliz ei de poderem novas metas
3	ai meu irmão nasceu eu fui mais forte e pensei mais feliz
4	desse mundo ele completava meus dias ai comecei a fazer completar
5	depois que meu irmão veio ao mundo todo o amor da minha
6	pais era pra meu irmão ai também vez que ficava com ciúmes
7	e inveja meus ai depois que minha rainha pensava eu ficava gan-
8	hando verões como por exemplo: eu não podia sentir clima de inverno
9	e chorar que não sabia de nada.
10	Ai logo depois minha mãe me reparou ai foi morar com meu
11	padrasto ai logo depois descobriu que estava gravida novamente
12	fiquei super feliz ai se puderam novas metas minha irmã no
13	meu para alegria meu dia ai os corações foram ficando difícil
14	ai minha mãe ficava se reclamando de vida porque os corações eram
15	difícil ai eu sempre dando conselhos positivos.
16	moral: nunca perca sua fé de que sempre tem um
17	propósito para sua vida
18	
19	
20	

TEXTO DO ALUNO E

1	O Homem é o Menino de São Rico.
2	Este dia um homem com um sonho
3	de ser rico parecia que não vivia em
4	belas condições financeiras, só que ele era
5	Um homem jovem e cheio de vontade de
6	viver na vida, então ele começou a ver
7	atrasos do seu sonho e tomou os ou-
8	vidos para críticas e fez o oposto no
9	seu sonho e correu, correu atrás do seu
10	sonho para que ele se tornasse realidade
11	- Este dia ele achou a oportunidade
12	de tornar rico e calou a boca de todos
13	que duvidaram dele
14	
15	
16	Moral: nunca deixe ninguém dizer que
17	Você não pode.
18	
19	
20	

APÊNDICE B
QUESTIONÁRIO APLICADO AOS ALUNOS DA V ETAPA DA EJA

ALUNO A

QUESTIONÁRIO – ALUNOS

01 – VOCÊ CONHECE O GÊNERO FÁBULA?

() SIM () NÃO

02 – SE CONHECE, ONDE VOCÊ VIU UMA FÁBULA?

nas revistas

03 – VOCÊ GOSTOU DESSE TIPO DE GÊNERO?

sim

04 – VOCÊ CONHECE O GÊNERO PARÁBOLA?

() SIM () NÃO

05 – SE CONHECE, ONDE VOCÊ VIU ESSE TIPO DE TEXTO?

nas revista de quadrinho

06 – O GÊNERO PARÁBOLA É MUITO PARECIDO COM O GÊNERO FÁBULA, VOCÊ GOSTARIA DE CONHECER ESSE GÊNERO?

() SIM () NÃO

ALUNO B**QUESTIONÁRIO – ALUNOS****01 – VOCÊ CONHECE O GÊNERO FÁBULA?** SIM NÃO**02 – SE CONHECE, ONDE VOCÊ VIU UMA FÁBULA?**Em livros**03 – VOCÊ GOSTOU DESSE TIPO DE GÊNERO?**Sim**04 – VOCÊ CONHECE O GÊNERO PARÁBOLA?** SIM NÃO**05 – SE CONHECE, ONDE VOCÊ VIU ESSE TIPO DE TEXTO?**Em livros, revistas**06 – O GÊNERO PARÁBOLA É MUITO PARECIDO COM O GÊNERO FÁBULA, VOCÊ GOSTARIA DE CONHECER ESSE GÊNERO?** SIM NÃO

ALUNO C

QUESTIONÁRIO - ALUNOS

01 - VOCÊ CONHECE O GÊNERO FÁBULA?

(X) SIM () NÃO

02 - SE CONHECE, ONDE VOCÊ VIU UMA FÁBULA?

nos livros de contos.

03 - VOCÊ GOSTOU DESSE TIPO DE GÊNERO?

Sim.

04 - VOCÊ CONHECE O GÊNERO PARÁBOLA?

(X) SIM () NÃO

05 - SE CONHECE, ONDE VOCÊ VIU ESSE TIPO DE TEXTO?

na Bíblia

06 - O GÊNERO PARÁBOLA É MUITO PARECIDO COM O GÊNERO FÁBULA, VOCÊ GOSTARIA DE CONHECER ESSE GÊNERO?

(X) SIM () NÃO

ALUNO D

QUESTIONÁRIO – ALUNOS

01 – VOCÊ CONHECE O GÊNERO FÁBULA?

() SIM NÃO

02 – SE CONHECE, ONDE VOCÊ VIU UMA FÁBULA?

não conheço

03 – VOCÊ GOSTOU DESSE TIPO DE GÊNERO?

nao gosto

04 – VOCÊ CONHECE O GÊNERO PARÁBOLA?

() SIM NÃO

05 – SE CONHECE, ONDE VOCÊ VIU ESSE TIPO DE TEXTO?

não conheço

06 – O GÊNERO PARÁBOLA É MUITO PARECIDO COM O GÊNERO FÁBULA, VOCÊ GOSTARIA DE CONHECER ESSE GÊNERO?

() SIM NÃO

ALUNO E**QUESTIONÁRIO – ALUNOS****01 – VOCÊ CONHECE O GÊNERO FÁBULA?** SIM NÃO**02 – SE CONHECE, ONDE VOCÊ VIU UMA FÁBULA?**

03 – VOCÊ GOSTOU DESSE TIPO DE GÊNERO?

04 – VOCÊ CONHECE O GÊNERO PARÁBOLA? SIM NÃO**05 – SE CONHECE, ONDE VOCÊ VIU ESSE TIPO DE TEXTO?**

06 – O GÊNERO PARÁBOLA É MUITO PARECIDO COM O GÊNERO FÁBULA, VOCÊ GOSTARIA DE CONHECER ESSE GÊNERO? SIM NÃO

ALUNO D**QUESTIONÁRIO – ALUNOS**

01 – VOCÊ CONHECE O GÊNERO FÁBULA?

() SIM () NÃO

02 – SE CONHECE, ONDE VOCÊ VIU UMA FÁBULA?

Eu conheço pelo os comentários

03 – VOCÊ GOSTOU DESSE TIPO DE GÊNERO?

Eu gosto ler pra a profunda o conhecimento

04 – VOCÊ CONHECE O GÊNERO PARÁBOLA?

() SIM () NÃO

05 – SE CONHECE, ONDE VOCÊ VIU ESSE TIPO DE TEXTO?

Alguem comentários

06 – O GÊNERO PARÁBOLA É MUITO PARECIDO COM O GÊNERO FÁBULA, VOCÊ GOSTARIA DE CONHECER ESSE GÊNERO?

() SIM () NÃO