



unopar

---

MESTRADO EM METODOLOGIAS PARA O ENSINO DE  
LINGUAGENS E SUAS TECNOLOGIAS

ROSANGELA LOPES FERREIRA

**CONFABULANDO IDEIAS DE SE TRABALHAR O GÊNERO  
TEXTUAL FÁBULA EM SALA DE AULA:**  
Contribuições Metodológicas

---

LONDRINA  
2015

ROSANGELA LOPES FERREIRA

**CONFABULANDO IDEIAS DE SE TRABALHAR O GÊNERO  
TEXTUAL FÁBULA EM SALA DE AULA:  
Contribuições Metodológicas**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu, Mestrado em Metodologias para o Ensino de Linguagens e suas Tecnologias da Universidade Norte do Paraná - UNOPAR, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Metodologias para o Ensino de Linguagens e suas Tecnologias.

Orientador: Prof. Dr. Celso Leopoldo Pagnan.

Londrina  
2015

**AUTORIZO A REPRODUÇÃO TOTAL OU PARCIAL DESTE  
TRABALHO, POR QUALQUER MEIO CONVENCIONAL OU  
ELETRÔNICO, PARA FINS DE ESTUDO E PESQUISA,  
DESDE QUE CITADA A FONTE.**

**Dados Internacionais de catalogação-na-publicação  
Universidade Norte do Paraná  
Biblioteca Central  
Setor de Tratamento da Informação**

F444c	<p>Ferreira, Rosangela Lopes. Confabulando ideias de se trabalhar o gênero textual fábula em sala de aula: contribuições metodológicas/ Rosangela Lopes Ferreira. Londrina: [s.n], 2015 91f.</p> <p>Dissertação (Mestrado Acadêmico em Metodologias para o Ensino de Linguagens e suas Tecnologias). Universidade Norte do Paraná. Orientador: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Celso Leopoldo Pagnan</p> <p>1 - Ensino - dissertação de mestrado - UNOPAR 2- Gênero textual fábula 3- Leitura I- Pagnan, Celso Leopoldo; orient. II- Universidade Norte do Paraná.</p> <p style="text-align: right;">CDU 37:82-6</p>
-------	--

ROSANGELA LOPES FERREIRA

**CONFABULANDO IDEIAS DE SE TRABALHAR O GÊNERO  
TEXTUAL FÁBULA EM SALA DE AULA:  
Contribuições Metodológicas**

Dissertação apresentada à UNOPAR, no Mestrado em Metodologias para o Ensino de Linguagem e suas Tecnologias, área e concentração em Formação de Professores e ação docente em situações de ensino como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre conferida pela Banca Examinadora formada pelos professores:

**BANCA EXAMINADORA**

---

Prof<sup>o</sup> Dr. Celso Leopoldo Pagnan  
Universidade Norte do Paraná

---

Prof<sup>a</sup> Dra. Eliza Adriana Sheuer Nantes  
Universidade Estadual de Londrina

---

Prof<sup>o</sup> Dr. Marcelo Silveira  
Universidade Estadual de Londrina

Londrina, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2015.

Dedico este trabalho à minha família e a todos aqueles que contribuíram para meu desenvolvimento pessoal e acadêmico: professores, amigos, filhas e irmãos.

## AGRADECIMENTOS

A Deus por me permitir viver, sonhar e realizar meus sonhos;

Às minhas filhas, Nathálie e Maryanne, que sempre entenderam e entendem os motivos de minha ausência;

A todo corpo docente da UNOPAR, que muito contribuiu para meu crescimento intelectual;

Ao Prof. Dr. Celso Leopoldo Pagnan, meu orientador de estudos e incentivador nos momentos em que precisei;

A professora Dra Eliza Adriana Sheuer Nantes e ao prof. Dr. Marcelo Silveira, pelas contribuições na pesquisa;

Aos demais professores que muito me ensinaram: grandes mestres;

À minha mãe (*in memorian*), que sempre me incentivou a ir um pouco mais além;

Ao meu neto (*in memorian*), que me ensinou a amar incondicionalmente;

A minhas irmãs, Ivone e Aparecida, e ainda a irmã que adotei não pelo sangue, mas por ser e estar presente em todos os momentos: Maria Conceição.

*“Há um tempo em que é preciso abandonar as roupas usadas, que já tem a forma do nosso corpo, e esquecer os nossos caminhos, que nos levam sempre aos mesmos lugares. É o tempo da travessia e, se não ousarmos fazê-la, teremos ficado, para sempre, à margem de nós mesmos.”*

Pessoa (1976, p. 26).

FERREIRA, Rosangela Lopes. **confabulando ideias de se trabalhar o gênero textual fábula em sala de aula: contribuições metodológicas**. 2015. 91 f. Dissertação (Mestrado em Metodologias para o Ensino de Linguagens e suas Tecnologias) – Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu, UNOPAR, Londrina, 2015.

## RESUMO

Esta pesquisa tem como objetivo contribuir para o ensino de leitura do gênero textual fábula em sala de aula. Intitulada “confabulando ideias de se trabalhar o gênero fábula na sala de aula: contribuições metodológicas”, parte da teoria sócio-interacionista de Vygotsky onde o aprender se dá através do meio em que se vive. Apresenta também uma contextualização de gêneros e os modos como vêm sendo trabalhados na escola. Para que se tenham maiores informações a respeito, realizou-se pesquisa de campo descrita, pois, para entender o processo de ensino e aprendizagem da leitura desse gênero textual, é preciso saber o que os docentes sabem, pensam e praticam em sala de aula. Partindo do viés de que todo aluno chega à escola com conhecimentos já adquiridos, como defende Vygotsky, é preciso então mediar tal conhecimento e ampliá-lo para a prática cotidiana. Trabalhar com o gênero fábula, que é um texto imagético, alegórico, que traz a reflexão, a moral, na maioria das vezes explicitamente, é poder proporcionar ao aluno ser coprodutor e complementador do texto alheio, pois é um texto que nos faz pensar sobre a ação do homem, dos sentimentos de si próprio e do coletivo. Dessa forma, essa pesquisa se dará no sentido de contribuição metodológica, será uma, entre muitas outras, formas de contribuir para que se trabalhe a teoria sócio-interacionista na sala e aula.

**Palavras-chave:** Gênero textual. Fábula. Leitura. Ensino.



FERREIRA, Rosangela Lopes. **Confabulating ideas of how to teach fable textual genre**: methodological contributions. 2015. 91 f. Dissertação (Mestrado em Metodologias para o Ensino de Linguagens e suas Tecnologias) – Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu, UNOPAR, Londrina, 2015.

### **ABSTRACT**

The goal of this research is contribute to fable textual genre's teaching of reading. It's grounded on Vygotsky's Social Interactionist theory. This theory assumes that learning occurs in the interaction. It does consider textual genres in their production context and the way in which this theory is being applied in Portuguese Language teaching-learning's process. To investigate this process, we analyzed and described teacher's perspectives and practice. Considering that all students have knowledge acquired, it is up to the school mediates and enlarges it to daily practice. Teacher's practice with fable genre provides recreate and complements someone else's text because it's a genre that makes us think about human's behavior and feelings. This research contributes to fable textual genre's teaching of reading.

**Key-words:** Teaching. Reading. Textual Genres. Fables.

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

A – I	Professores/ Sujeitos entrevistados – 1ª análise
a.C.	Antes de Cristo
A1 – A7	Professores/ Sujeitos entrevistados – 2ª análise
d.C.	Depois de Cristo
DPLP	O Dicionário Priberam da Língua Portuguesa
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
Prof.	Professor
SD	Sequência Didática
ZDR	Zona de Desenvolvimento Real
ZPD	Zona de Desenvolvimento Proximal

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO</b> .....	11
<b>2</b>	<b>EM SE TRATANDO DE GÊNEROS</b> .....	14
2.1	A APRENDIZAGEM ATRAVÉS DE GÊNEROS SEGUNDO VYGOTSKY E BAKHTIN .....	21
2.2	CONTEXTUALIZANDO O GÊNERO TEXTUAL FÁBULA.....	29
<b>3</b>	<b>CONFABULANDO SOBRE A ORIGEM DAS FÁBULAS</b> .....	35
3.1	OS FABULISTAS MAIS CONHECIDOS: ESOPHO, FEDRO, LA FONTAINE E MONTEIRO LOBATO .....	35
3.2	O ENSINO DA LEITURA NA ESCOLA SEGUNDO OS PCN.....	45
3.3	EM SE TRATANDO DA PESQUISA.....	53
<b>4</b>	<b>DEFINIÇÃO E CONSTRUÇÃO DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA - SD</b> .....	64
4.1	CONSTRUINDO SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS .....	67
4.2	SUGESTÃO DE SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS .....	67
4.2.1	Conhecendo o Gênero Fábula .....	68
4.2.2	Comparando Versões de uma Mesma Fábula .....	69
4.2.3	Trabalhando a Moral da Fábula.....	72
4.2.4	O Trabalho com Fábulas Através de Provérbios .....	73
4.2.5	Apresentando a Fábula para Ampliação dos Conhecimentos Prévios dos Alunos.....	74
4.2.6	Trabalhando a Leitura e os Conhecimentos Textuais, Contextuais e Intertextuais .....	75
4.2.7	Refabulando: o Aluno no Papel Discursivo de Autor .....	76
4.2.8	Fábula e Multiletramento: Fazendo Arte, Teatro e Tecnologia.....	77
4.2.9	Lendo a Fabula, Lendo o Mundo: Vivenciando as Entrelinhas do Texto....	78
4.2.10	Contextualizando a Fábula e suas Personagens (tempo e espaço).....	80
<b>5</b>	<b>CONCLUSÃO</b> .....	83
	<b>REFERÊNCIAS</b> .....	85

<b>APÊNDICES</b> .....	90
Apêndice A - Instrumento de pesquisa: Questionário.....	91

## 1 INTRODUÇÃO

O gênero fábula persiste desde os tempos mais remotos, anteriormente pela oralidade e posteriormente com o advento da escrita. Nesse sentido, encontrar diferentes formas de se trabalhar esse gênero será uma das maneiras de contribuir para com o trabalho docente e também para com o ensino e aprendizagem dos alunos, pois, segundo Marcuschi (2002, p. 22), “gêneros são formas presentes já em povos de cultura essencialmente oral e passam a se multiplicar com o advento da escrita alfabética por volta do século 7 a.C”. Ao tratar da gênese dos gêneros estamos falando da relação do homem com a história ao longo de toda a história, pois nossa comunicação se dá por meio de gêneros (BAKHTIN, 2003). Diante de tais afirmações, tem-se a ideia de que os gêneros estão presentes desde o início da história do homem.

É necessário ressaltar que o objetivo desta pesquisa é contribuir para o trabalho da leitura e compreensão de textos na sala de aula, partindo do conceito de gêneros. A contextualização de todo o trabalho se dará após leitura e análise das bibliografias, bem como das respostas do instrumento questionário, que será enviado aos professores, pois se bem ver, os gêneros persistem desde a idade antiga, e o trabalho com eles nas escolas do nosso país já estão acontecendo há mais de uma década, pois assim foi sugerido nos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998), do qual falaremos um pouco mais adiante. A contribuição deste trabalho se dará através da construção de sequências didáticas para o ensino da leitura na sala de aula, em específico o gênero fábula, embora existam diversas formas de se trabalhar gêneros textuais, aqui enfocaremos o trabalho na perspectiva sociointeracionista.

O que se pretende aqui é expor o gênero em sua essência como na visão de Bakhtin (2003) sendo discurso inato ao homem e também como gênero textual na visão de autores que trabalham o texto na sala de aula, tendo este como enfoque didático. Juntar essas duas vertentes e fundi-las num só propósito de ensinar e aprender será o desafio que posteriormente se tornará uma contribuição metodológica para professores do primeiro ao quinto ano do ensino fundamental. A escolha dos primeiros anos do Ensino Fundamental se deu porque é nesses anos que o professor tem maior contato com os alunos, mais tempo de interação e, por conseguinte, terá mais chances de mediar a reflexão proposta nos PCN de Língua

Portuguesa. Será utilizado como referência para esta pesquisa estudiosos como Vygotsky (1982, 1991, 1999, 2000), Bronckart (1999, 2003, 2006), Dolz e Schneuwly (1998) e demais que se fizerem necessários para que tenha uma ampla visão e conhecimento de gênero e do trabalho deste para com os alunos.

É com esse enfoque que no primeiro capítulo se apresentarão os conceitos gerais sobre gêneros, bem como suas formas e estruturas, e ainda o que dizem pesquisadores sobre o tema, em se tratando do trabalho pedagógico na sala de aula. Será uma explanação dos conceitos de gêneros que fazem parte da história, bem como aqueles emergentes socialmente. É necessário lembrar que a pesquisa está embasada nas formas de aprendizagem tendo como referência o processo de mediação na aprendizagem (VYGOTSKY, 1999).

No segundo capítulo será enfatizado o gênero textual fábula. É nesse capítulo que se enfocará o ensino da leitura do gênero textual fábula em sala de aula, terá a pesquisa de campo descrita, na qual se abordou o conhecimento e o trabalho dos professores com tal gênero, tendo o objetivo de analisar o trabalho e contribuir para com a leitura de fábulas e a reflexão que eles trazem para o cotidiano do aluno, visto que são textos carregados de significação e que foram socialmente construídos com o objetivo de mostrar/denunciar os tipos de sentimentos e atitudes de ser humano.

Já o terceiro e último capítulo está constituído de dez sequências didáticas, com diferentes formas de se trabalhar o gênero textual fábula em sala de aula, tendo em vista que o objetivo maior do trabalho dissertativo é a contribuição metodológica no ensino/aprendizagem da leitura desse gênero. Tais contribuições representam a diversidade e as possibilidades de leituras, compreensão e interpretação do texto vistas por diferentes maneiras e apresentadas aos alunos partindo de seus conhecimentos prévios, pois sabemos que ao chegar na sala de aula, os alunos trazem consigo uma gama de conhecimentos que não podem ser ignorados, mas sim aproveitados para criar novos conceitos, que se transformarão em novos conhecimentos que poderão ser usados na prática cotidiana.

Em se tratando das considerações finais, estas têm como enfoque todo o contexto bibliográfico lido, visando à dimensão do aprender a ler tendo o professor como mediador dessa aprendizagem (VYGOTSKY, 1999). Do compreender, do inferir, dar opinião, ler nas entrelinhas do texto. As respostas do instrumento de pesquisas dos professores também serão contempladas, pois elas

são as formas de contextualização do trabalho para que se tenha noção da dimensão da prática na sala de aula. Nesse sentido, da leitura à compreensão e interpretação, considerar-se-ão, os conhecimentos ampliados a respeito dos gêneros e o trabalho com eles em sala de aula.

## 2 EM SE TRATANDO DE GÊNEROS

Etimologicamente, a palavra “gênero” vem da base indo-europeia *gen-*, cujo significado é gerar. No latim, daria o substantivo *genus*, *generis*, significando linhagem, estirpe, e o verbo *gigno*, *genui*, *genitum*, *gignere*, com a acepção de gerar, criar (PRIBERIAN, 1999). Tal entendimento é endossado por Faraco (2003), nos seguintes termos:

Como se vê, esse segmento vocabular se desenvolve a partir da semântica do processo de gerar (procriar) e dos produtos da geração (procriação). A utilização do termo gênero para designar tipos de texto é uma extensão da noção de estirpe (linhagem) para o mundo dos objetos literários e retóricos. Assim como as pessoas podem ser reunidas em linhagens por consanguinidade, o mesmo se pode fazer com os textos que têm certas características ou propriedades comuns. A noção de gênero serve, portanto, como uma unidade de classificação: reunir entes diferentes com base em traços comuns (FARACO, 2003, p. 108).

As asserções de Faraco (2003) nos apontam que os gêneros podem ser caracterizados, ou seja, podem ser classificados/organizados de acordo com suas propriedades comuns. Tais proposições também estão presentes nos estudos de Fiorin (2004).

Os gêneros são organizações relativamente estáveis caracterizadas por uma temática, uma forma composicional e um estilo. [...] os gêneros são inúmeros, pois eles dizem respeito à esfera das atividades cotidianas (relações de amizade, convívio familiar, etc.), bem como à esfera das atividades institucionalizadas (prática religiosa, atividades escolares, relações jurídicas). Em cada uma dessas esferas de atividade, há inúmeros gêneros textuais. Há, no entanto, uma categoria mais geral de textos, que poderia ser denominada “tipo textual”. [...] Os tipos são construções textuais que apresentam determinadas características linguísticas. São bem poucos os tipos textuais. [...] Quando dizemos que o tipo textual é uma categoria mais geral do que o gênero, o que queremos dizer é que os gêneros fazem uso dos tipos na sua composição. Assim, um mesmo tipo é utilizado por diferentes gêneros [...]. Por outro lado, é preciso dizer ainda que o mesmo gênero se vale de mais de um tipo textual. (FIORIN, 2004, p. 3)

Na definição de “gênero”, verificam-se referências da teoria bakhtiniana, pois, para essa teoria, gênero se define como uma forma relativamente estável de enunciado, sujeita aos movimentos históricos e presente em todas as esferas das atividades humanas, cujo estatuto depende de uma temática, de um estilo e de dada estrutura composicional. São exatamente esses três elementos os responsáveis pela estabilização do gênero, no delicado equilíbrio entre a



estabilidade e a mudança.

Então, gêneros são construções sociais e históricas, como tudo o que é criado pelo homem e que, apesar de representarem as ações humanas em qualquer contexto, não são instrumentos estanques, que estabilizam a ação criativa do homem. Os gêneros são maleáveis, dinâmicos e se transformam, se adaptam às necessidades e atividades sociais e culturais. Para Bakhtin (1992)

[...] os gêneros são ferramentas indispensáveis à comunicação e devem constituir o objeto de aprendizagem para o aluno. Ao se aproximar desse instrumento, a criança desenvolve as capacidades para a prática que seja adequada à interação social que o professor poderá recriar, na sala de aula, dentro dos limites impostos pelo contexto escolar e o mais próximo possível do real. (BAKHTIN, 1992, p. 34)

Dessa forma, trabalhar a língua materna com apoio dos gêneros é colocar o aluno diante de uma gama de possibilidades de desvendamento do seu contexto social-histórico, é deixar o aluno interagir com as práticas sociais da linguagem, pois eles se modificam, se adaptam, transformam-se de acordo com a necessidade da sociedade.

Com o surgimento da tecnologia, destacam-se os gêneros multimodais,<sup>1</sup> nota-se que surgem outros gêneros em decorrência das novas formas possíveis de interação humana, contudo sempre visando o essencial: ser compreendido pelo outro. Para Bakhtin (1992),

[...] se não existissem os gêneros do discurso e se não os dominássemos, se tivéssemos de criá-los pela primeira vez no processo da fala, se tivéssemos de construir cada um de nossos enunciados, a comunicação verbal seria quase impossível. (BAKHTIN, 1992, p. 302).

Nesse sentido, os gêneros discursivos são textos que circulam em nosso contexto social com o objetivo de servir como uma ferramenta eficaz para a interação e, por conseguinte, para o processo de ensino-aprendizagem em sala de aula. Cada gênero apresenta peculiaridades sócio-comunicativas expressas por conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição própria.

Diante do exposto e com o intuito de estabelecer uma classificação, os pesquisadores Dolz e Schneuwly (1996 apud BARBOSA, 2000, p. 170-171),

---

<sup>1</sup> Os gêneros multimodais podem ser compreendidos como gêneros que surgem em detrimento das necessidades do convívio na sociedade e podem ser exemplificados através de msn, facebook, e-mail, chats, etc.

ligados à Universidade de Genebra, propõem cinco agrupamentos, que podem ser sintetizados em:

- a) Gêneros da ordem do narrar – cujo domínio de comunicação social é o da cultura literária ficcional, enquanto manifestação estética e ideológica que necessita de instrumentos específicos para sua compreensão e apreciação (exemplos destes gêneros seriam: contos de fadas, fábulas, lendas, narrativas de aventura, narrativas de ficção científica, romance policial, crônica literária, etc.). Envolve a capacidade de mimesis da ação através da criação de uma intriga no domínio do verossímil;
- b) Gêneros da ordem do relatar - cujo domínio de comunicação social é o da memória e o da documentação das experiências humanas vivenciadas (exemplos destes gêneros seriam: relatos de experiência vivida, diários, testemunhos, autobiografia, notícia, reportagem, crônicas jornalísticas, relato histórico, biografia, etc.). Envolve a capacidade de representação pelo discurso de experiências vividas e situadas no tempo;
- c) Gêneros da ordem do argumentar – cujo domínio de comunicação social é o da discussão de assuntos sociais controversos, visando um entendimento e um posicionamento perante eles (seriam exemplos de gêneros: textos de opinião, diálogo argumentativo, carta de leitor, carta de reclamação, carta de solicitação, debate regrado, editorial, requerimento, ensaio, resenhas críticas, artigo assinado, etc.). Envolve as capacidades de sustentar, refutar e negociar posições;
- d) Gêneros da ordem do expor – que veiculam o conhecimento mais sistematizado que é transmitido culturalmente – conhecimento científico e afins (exemplos de gêneros: seminário, conferência, verbete de enciclopédia, texto explicativo, tomada de notas, resumos de textos explicativos, resumos de textos expositivos, resenhas, relato de experiência científica, etc.). Envolve a capacidade de apresentação textual de diferentes formas dos saberes;

- e) Gêneros da ordem do instruir ou do prescrever – que englobariam textos variados de instrução, regras e normas e que pretendem, em diferentes domínios, a prescrição ou a regulação de ações (exemplos de gêneros: receitas, instruções de uso, instruções de montagem, bulas, regulamentos, regimentos, estatutos, constituições, regras de jogos, etc.). Exigem a regulação mútua de comportamento.

O gênero fábula, de que estaremos tratando nesta pesquisa pertence ao grupo do narrar, segundo os critérios propostos por Bronckart (2003), Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004). Segundo tais autores, a fábula é um gênero do domínio social, com aspectos tipológicos do narrar, com capacidade de linguagem da imitação humana através da criação de intriga no domínio do faz de conta, do verossímil.

É fato que todo texto pertence a um gênero e é produto de uma criação coletiva: a fala de quem produz, que se manifesta ao lado de outras falas tratando do mesmo tema e com as quais ele concorda ou discorda e para constituir sua concepção sobre um dado tema, o locutor leva sempre em consideração a de outro, que de certa forma está implícita no discurso construído. Em uma determinada formação social, há pontos de vista divergentes sobre uma dada questão, no entanto os indivíduos, em suas ações de linguagem, defendem uma ou outra posição gerada na sociedade em que vivem.

Em estudos recentes, Nantes (2014, p. 68) aponta que, “embora o trabalho com gêneros seja o ponto assonante, o dissonante está relacionado às categorias analíticas, pois estas são distintas”.

A estudiosa também afirma que existem diferenças na terminologia utilizada para gêneros, em se tratando de grupos de estudiosos distintos.

[...] destacamos que seguidores do Círculo Bakhtiniano [...] adotam a terminologia “gêneros do discurso”. Já os pesquisadores que seguem os estudos do Grupo de Genebra, dos quais destacamos Bronckart (1999) e Dolz e Schneuwly (1996), usam a terminologia “gêneros textuais.” (NANTES, 2014, p. 68)

Diante de tais terminologias, neste trabalho<sup>2</sup> utilizaremos “gêneros textuais”, pois estaremos pautados nos estudos de Bronckart (1999), que se baseia no interacionismo sociodiscursivo,-nos remetendo também às correntes filosóficas de Vygotsky (1999), que consideram o gênero textual um objeto de aprendizagem, uma forma de possibilitar a interação e a emancipação do aluno/leitor para com o texto, num processo de interação.

Diante da diversidade que envolve gênero, a historicidade da linguagem é estudada analisando-se a relação polêmica em que ela se forma, no modo como se trata o tema, constituindo uma réplica à posição valorativa que existe na formação social que enuncia.

Segundo Bakhtin (2003, p. 287), todo texto pertence a um determinado gênero, uma vez que “os temas dominantes de uma dada época estão conectados com um repertório específico de gêneros”. Sendo assim, o tema (que sempre possui um índice de valor social) se constrói entre os indivíduos, e as relações entre a forma (o gênero textual) e o tema (conteúdo) adquirem vida sob as mesmas forças sociais, econômicas e culturais de uma sociedade. Dessa forma, os gêneros representam socialmente época e culturas.

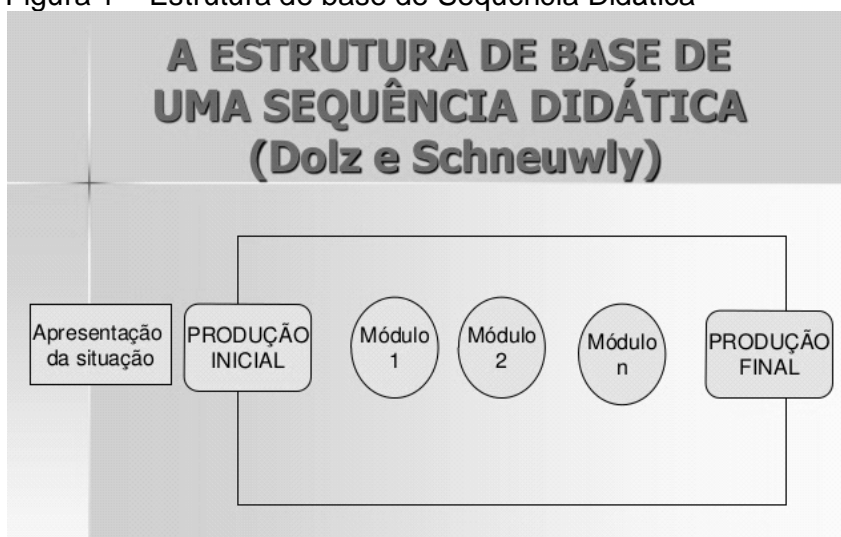
Os gêneros narrativos são considerados um dos mais antigos, visto que eles surgem da oralidade, onde o falar, narra fatos, anedota, contos são características que marcam a humanidade ao longo do tempo.

Esses gêneros do agrupamento do narrar se caracterizam pela apresentação de uma sequência narrativa que pode apresentar cinco fases: situação inicial, ações, complicações, resoluções e situação final. A essas cinco fases, ainda podem se acrescentar outras duas: a da avaliação e da moral. As fases que nunca podem faltar são a da complicação e a da resolução final. O quadro abaixo exemplifica essas cinco fases.

---

<sup>2</sup> Por se tratar do trabalho com o texto na sala, neste momento estaremos apenas diferenciando gênero do discurso e gênero textual, para melhor entendimento de que, no decorrer do trabalho, estaremos tratando de gênero textual, na perspectiva sócio-interacionista.

Figura 1 – Estrutura de base de Sequência Didática



Fonte: Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 98).

A sequência didática apresentada por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), que segue as formas explicitadas, apresenta a situação, de forma que se mostre a proposta de trabalho aos alunos, tendo como objetivo avaliar os conhecimentos prévios destes, para que, em seguida, se fale do gênero escolhido e apresente a eles, textos pertencentes ao gênero escolhido.

Logo após, deve haver a produção inicial, partindo da proposta de produção dos alunos, levando em consideração aquilo que eles entenderam do gênero proposto.

Em seguida, temos as complicações, situações que envolvem momentos seguidos de instigações, onde o professor possibilita ao aluno a ampliação de seus conhecimentos prévios, através de indagações, sistematização e organização do pensamento, situação de produção e circulação, sendo o professor o mediador de produção e de sistematização (VYGOTSKY, 1999).

A etapa seguinte se dá com uma proposta de produção individual, onde se tem a revisão de escrita, então o professor fará a verificação daquilo que o aluno aprendeu, quais conceitos ele ressignificou, quais conhecimentos ele ampliou, sendo que agora tais conhecimentos são expostos na escrita.

O reconhecimento dos gêneros como ferramenta para o ensino decorre da compreensão que temos de que eles organizam os processos discursivo-interacionais, tendo em vista que os homens não interagem através de palavras ou frases tomadas isoladamente, mas através dos gêneros textuais (DOLZ;

NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004).

Para que haja a interação, a linguagem tem um papel essencial, conforme Bakhtin (1981):

[...] para definir a linguagem é preciso, antes de tudo, reconhecer a sua natureza social enquanto produto de uma necessidade histórica do homem que, sentindo a necessidade de se organizar socialmente, de trocar experiências, construiu um conjunto de signos para representar o real, constituindo, assim, a linguagem (BAKHTIN, 1981, p. 43).

A linguagem, na visão bakhtiniana, passa a permear todos os atos do ser humano, articulando suas relações com os outros, com os objetos e com o meio, constituindo-o como homem, diferenciando-o, enfim, dos outros animais, pela sua capacidade de abstração. É, portanto, graças à linguagem, que organizamos nossa atividade mental, possibilitando-nos pensar nos objetos e operar com eles, mesmo na sua ausência.

Nosso conhecimento se constrói no processo de interação. É ainda essa relação social que determina o quê, quando e como vamos dizer, definindo, assim, a palavra como carregada de conteúdo ideológico que lhe é conferido pelo contexto histórico. Para Bakhtin (apud SOUZA, 2002), o signo linguístico é um fenômeno ideológico.

[...] toda palavra realmente pronunciada [...] é a expressão e o produto da interação social de três participantes: o locutor [...], o ouvinte [...] e isto do que se fala. Para o qual o sentido da palavra é totalmente determinado por seu contexto e [...] há tantas significações possíveis quanto contextos possíveis (SOUZA, 2002, p. 88).

Dessa forma, os gêneros se manifestam através da necessidade de comunicação daqueles que vivem em determinados grupos sociais. Geralmente são influenciadores na escrita, pois vivemos em um mundo que prima pela contextualização da oralidade para a escrita. Segundo Bronckart et al. (1996), o gênero tem papel fundamental no processo de socialização.

Todo gênero é um processo fundamental de socialização para a inclusão funcional dos indivíduos nas atividades comunicativas, uma vez que através desse processo de apropriação os indivíduos se tornam capazes de refletirem, e agirem produtivamente e positivamente na sociedade (BRONCKART et al., 1996, p. 108).

Estamos aqui contextualizando o significado de gênero, pois é nele e

no trabalho deste na sala de aula, como processo de emancipação do ser humano, que se pauta esta pesquisa. Se então, conforme Bronckart et al. (1996) afirma que gênero é um processo fundamental de socialização, é preciso que discorramos um pouco sobre a perspectiva sócio-interacionista<sup>3</sup> de Vygotsky (1999).

## 2.1 A APRENDIZAGEM ATRAVÉS DE GÊNEROS SEGUNDO VYGOTSKY E BAKHTIN

Lev Semenovich Vygotsky nasceu em 1896, na cidade de Orsha, na Rússia, e morreu em Moscou em 1934, com 38 anos. Formou-se em Direito, História e Filosofia. Não deixou uma teoria acabada e pronta. Mas sistematizou um corpo de conhecimentos a respeito da mente humana.

Em suas teorias, sempre enfatiza a importância do meio, no desenvolvimento das estruturas psicológicas superiores, afirmando “que o aprendizado humano pressupõe uma natureza social específica e um processo através do qual as crianças penetram na vida intelectual daquelas que as cercam” (VYGOTSKY, 1991, p. 99).

O estudioso dedicou-se à pesquisa das funções superiores, típicas do ser humano e que envolvem o controle consciente do comportamento. O foco de suas pesquisas foi o desenvolvimento do indivíduo como resultado de um processo sócio-histórico. Para Oliveira (1993), baseando-se na temática vygotskyana:

O fundamento do funcionamento psicológico tipicamente humano é social, e, portanto, histórico. Os elementos mediadores na relação entre o homem e o mundo - instrumentos, signos e todos os elementos do ambiente humano carregados de significado cultural – são fornecidos pelas relações entre os homens. Os sistemas simbólicos, e particularmente a linguagem, exercem um papel fundamental na comunicação entre os indivíduos e no estabelecimento de significados compartilhados que permite interpretações dos objetos, eventos e situações do mundo real (OLIVEIRA, 1993, p. 40).

Desse modo, Vygotsky (1991) dá ênfase ao papel da linguagem e da aprendizagem, sendo a questão central a aquisição de conhecimentos através da interação do sujeito com o meio. Ele enfatiza tal interação como um processo de aquisição de conhecimentos, onde o outro tem o papel de prover o que seria

---

<sup>3</sup> O socio-interacionismo é uma teoria de aprendizagem cujo foco está na interação, sendo uma perspectiva vygotskyana, que tem como principal foco, a aprendizagem através da mediação e da interação, trabalhando com zonas de desenvolvimento.

aprendido no momento e mais tarde internalizado pelo aprendiz e posteriormente transformado por este e modificado como novo conhecimento.

Ao refletir sobre a relação entre aprendizado e desenvolvimento, Vygotsky (1991) apregoa o essencial para aprender: o desenvolvimento dos processos internos (teoria chamada de zona de desenvolvimento proximal). Em outras palavras, ele identifica dois níveis de desenvolvimento: o nível real, já adquirido, que determina aquilo que o indivíduo é capaz de fazer sozinho, e o nível potencial, que se refere à capacidade de aprender com outra pessoa. Esse caminho, chamado de zona de desenvolvimento proximal, deve ser trabalhado, na escola, sendo mediado pelo professor.

Tanto o ensino quanto a aprendizagem, ambos são vistos como caminho de mão dupla, quando se fala do processo de mediação. Um processo onde o professor propicia ao aluno o desenvolvimento de suas competências e ainda mudanças no seu comportamento. É como o aprender com o outro e/ou através do outro. Um processo que visa estabelecer sentido naquilo que se aprendeu. Não é o aprender por aprender, mas sim o aprender e o fazer sentido e que se possa estabelecer significado daquilo que aprendeu, ou leu. Em relação a esse trabalho de significação, Filipouski<sup>4</sup> comenta que:

Para ser eficaz, a leitura na escola deve partir de uma problematização relevante para o estudante, de uma pergunta que faça sentido para o leitor e sirva como suporte à interlocução com outros leitores. Essa leitura precisa ser acompanhada de diferentes tarefas ou mediações do professor capazes de enriquecer a visão do contexto, ampliar a compreensão do problema, explorar suas possibilidades de repercussão sobre vidas coletivas ou individuais (FILIPOUSKI; MARCHI, 2009, p. 7).

A aprendizagem para, então, significa o desenvolvimento de competência e as mudanças de comportamento, decorrentes da interação com o outro, com o meio em que vive, ou ainda o meio no qual se estabelece um sentido de aprendizagem.

É importante ressaltar que o processo do aprender só pode ser explicado se for levada, em consideração a vivência do ser humano como um todo. Qualquer definição está intimamente ligada e relacionada às situações político-ideológicas do homem na sociedade. Para Vygotsky (1991),

---

<sup>4</sup> Ana Mariza Ribeiro Filipouski: Professora da Equipe do Núcleo de Integração Universidade Escola, da Pró-Reitoria de Extensão da UFRGS - NIUE/UFRGS.



[...] aprendizagem é resultante do desenvolvimento de aptidões e de conhecimentos, bem como da transferência destes para novas situações. O processo de aprendizagem é desencadeado a partir da motivação. Esse processo se dá no interior do sujeito, estando, entretanto, intimamente ligado às relações de troca que o mesmo estabelece com o meio, principalmente, seus professores e colegas. Nas situações escolares, o interesse é indispensável para que o aluno tenha motivos de ação no sentido de apropriar-se do conhecimento. (VYGOTSKY, 1991, p. 89).

Nesse sentido, o processo do ensinar/aprender pode ser entendido como mediação, um processo no qual o professor estimula, instiga o aluno para que ele possa ressignificar seus conhecimentos e ampliá-los.

Vygotsky (1982) construiu sua teoria tendo por base o desenvolvimento do indivíduo como resultado de um processo sócio-histórico, enfatizando o papel da linguagem e da aprendizagem nesse desenvolvimento, sendo essa teoria considerada histórico-social. Sua questão central é a aquisição de conhecimentos pela interação do sujeito com o meio.

De acordo com Vygotsky (1982, p. 21), “aprendizagem e linguagem são indissociáveis”. Através da linguagem e de suas diversas formas de comunicação verbais e extraverbais (olhares, gestos e movimentos), os sujeitos interagem uns com os outros e com o mundo que os rodeia. Todavia, por intermédio desses diferentes momentos interativos, além da possibilidade de comunicação, algo mais é produzido: o conhecimento.

O processo de aprendizagem segundo Vygotsky (2000) é anterior ao processo de escolarização das crianças. Desde o início de sua vida, através das diversas interações (com a mãe, familiares e colegas), a criança se desenvolve, aprendendo sobre as coisas e o mundo em que vive. O autor denomina essa forma de pensamento marcada pelas experiências e vivências imediatas mediadas pela palavra, de conceitos cotidianos.

Esses conhecimentos são caracterizados por ações de ordem prática e simples da vida cotidiana. Com eles, a criança é capaz de estabelecer relações entre os objetos e o mundo que a cercam; Relações estas que são produzidas a partir do desenvolvimento dos conceitos científicos, que são posteriores, feitos, das interações escolares e da vivência social do educando, pois elas podem influenciar no aprendizado. Tudo isso se torna um só processo e faz parte do desenvolvimento cognitivo na formação de conceitos.

O pesquisador esclarece ainda que, enquanto os conceitos

cotidianos ascendem para a aprendizagem dos conceitos científicos, tornando-se conscientes e deliberados, também descendem em busca da vivência e da experiência concreta. Assim é estabelecida uma relação dialética<sup>5</sup> entre esses conceitos. Afirma ainda que

O contexto escolar é visto como o lugar social privilegiado para o desenvolvimento dos conceitos científicos, já que, por intermédio das diversas interações escolares, a criança pode entrecruzar suas experiências imediatas e conhecimentos espontâneos (conceito cotidiano) com os conhecimentos sistematizados e acumulados historicamente pela humanidade, ocorrendo, então, gradativamente, a elaboração de diversos níveis de abstrações e generalizações (conceito científico). (VYGOTSKY, 2000, p. 108).

O psicólogo afirma que a aprendizagem precede o desenvolvimento. Nas palavras dele, “um passo de aprendizagem pode significar cem passos de desenvolvimento” (VYGOTSKY, 2000, p. 303).

Assim sendo, na abordagem vygotskyana, o aprendizado não se encontra diretamente ligado ao desenvolvimento, nem mesmo o desencadeia de maneira ordenada e previsível. Todavia, o aprendizado de um conhecimento pode provocar o desenvolvimento das funções mentais para além dos limites do conceito.

Esse desenvolvimento é conceituado por Vygotsky (1999) como Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP),<sup>6</sup> numa concepção de que o professor deve elaborar seu trabalho, tendo como objetivo que o aluno saia deste nível e siga para outro, mais elevado, denominado Zona de Desenvolvimento Real (ZDR). Esse nível é conceituado como nível de desenvolvimento potencial, que só é possível que o aluno chegue, através da mediação do professor. Quando o aluno conseguir resolver as atividades que lhe forem propostas, sem auxílio de alguém mais experiente, nesse caso, o professor, ele se encontra no nível de desenvolvimento real.

---

<sup>5</sup> A relação dialética é o processo que se dá entre o sujeito e a sociedade a seu redor - ou seja, o homem modifica o ambiente e o ambiente modifica o homem. Essa relação não é passível de muita generalização; o que interessa para a teoria de Vygotsky é a interação que cada pessoa estabelece com determinado ambiente, a chamada experiência pessoalmente significativa.

<sup>6</sup> O conceito de ZDP (zona de desenvolvimento proximal), criado por Vygotsky (2000) é o espaço entre aquilo que o aluno já sabe e aquilo que está sendo apresentado de novo pelo professor. A ZDP é como um instrumento/resultado, pois leva ao desenvolvimento. É nela que o conhecimento é construído. No processo de mediação a realização de algo apresentado na ZDP deve ser feito na ZDR (zona de desenvolvimento real, buscando a autonomia de atuação dos sujeitos envolvidos).

Nesse sentido, a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) é definida como

[...] a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes. (VYGOTSKY, 2000, p. 112).

De acordo com Oliveira (1993), o aprendizado desperta processos de desenvolvimento que, aos poucos, vão se tornando parte das funções psicológicas consolidadas no sujeito. Conforme explica, ainda, a autora, a interferência constante na Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) pela atuação de um outro mais experiente contribui para movimentar os processos de desenvolvimento dos sujeitos.

Para Vygotsky (1999), a intervenção do professor na Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) é um momento privilegiado no processo pedagógico, pois permite a provocação de avanços que não ocorreriam de maneira espontânea, como podemos observar na afirmação abaixo citada.

[...] aponta, ainda, para a necessidade da criação de melhores condições na escola, a fim de que todos os alunos tenham acesso às informações e experiências e possam efetivamente aprender. Conforme afirma, "o bom ensino é o que se adianta ao desenvolvimento." (VYGOTSKY, 1999, p. 117).

A escola tem, então, para este autor, a função explícita de fornecer instrumentos de mediação possibilitando a leitura e a escrita, bem como privilegiando o conhecimento acumulado historicamente pela sociedade.

Tendo em vista que, no processo de mediação, a criança, ao expandir seus conhecimentos vai modificando sua relação, seus conceitos e pensamentos sobre o mundo no qual vive, acumulando experiências e se apropriando da cultura adquirida pelos sujeitos. Sendo então que, ao longo do tempo, a criança também vai modificando sua relação cognitiva com o mundo que a cerca, sendo capaz de generalizar e conceituar tais experiências, promovendo um modo mais real e sofisticado dos elementos da sociedade.

Dessa forma, a escola tem o papel fundamental de promover o diálogo, de discutir, questionar e ampliar os conhecimentos de seus alunos, pois é ela quem tem a possibilidade de transformar o espaço de aprendizagem, num

espaço que faça a diferença no sentido de aprender com significação, com transformação. Diante disso, a escola precisa ser um espaço no qual o professor tenha a autonomia para a criatividade, para a colaboração mútua, para as contradições e indagações, para que professores e alunos possam pensar e refletir sobre o seu próprio processo de construção de conhecimentos, além de terem acesso a novas informações (VYGOTSKY, 1999).

O processo ensino-aprendizagem é concebido como um processo global de relação interpessoal que envolve ao mesmo tempo alguém que aprende, alguém que ensina e a própria relação ensino-aprendizagem. Numa abordagem vygotskyana, essa concepção inclui dois aspectos: a presença do outro social e a necessidade da linguagem como elemento fundamental nesse processo.

Portanto, é através da linguagem que

[...] o sujeito adquire um conjunto de riquezas produzidas pelos próprios homens, dentre elas a consciência, que pode ser um fato alienado ou constituir-se em um poderoso instrumento na leitura de mundo e de si mesmos. Nesse sentido, compete à escola assumir a parte que lhe é de direito e obrigação, viabilizando àqueles que a frequentam a mediação [...] necessária à formação da consciência que as atuais condições de vida estão a solicitar. (PALANGANA, 1995, p. 27).

Em outras palavras, o ambiente influenciaria a internalização das atividades cognitivas no indivíduo, de modo que o aprendizado gere o desenvolvimento. Portanto, o desenvolvimento mental só pode realizar-se por intermédio do aprendizado.

Mikhail Mikhailovich Bakhtin, por sua vez, foi um pensador russo que nasceu em 1895 em uma cidade provincial chamada Orel e morreu em 1975, na capital da Rússia, Moscou. Em seus estudos, Bakhtin trabalha com a linguagem como se fosse um mundo em movimento e em perene transformação, seu objeto está sempre em processo, não se submete a uma forma fixa e imutável e é por isso que ele não pode aceitar que uma língua seja um conjunto de formas e suas regras de combinação. Para ele, o significado de língua é uma impossibilidade teórica e por trás de cada texto está o sistema da linguagem. A esse sistema correspondem no texto tudo o que é repetido e reproduzido e tudo que pode ser repetido e reproduzido, tudo o que pode ser dado fora de tal texto. Para Bakhtin e Volochinov (1986),

[...] a língua não pode ser compreendida isoladamente, fora de seu contexto social, enfocando a importância dos fatores extralinguísticos para seu entendimento, ultrapassando, assim, a visão da língua como um sistema. Para ele, o signo ideológico por excelência é a palavra, sendo uma ponte entre um e outro indivíduo envolvido na comunicação social. (BAKHTIN; VOLOCHINOV, 1986, p. 87).

Na teoria bakhtiniana, a transformação dos sentidos está intrinsecamente relacionada às transformações sociais e históricas, nas quais a significação dependerá da contextualização para ganhar sentido, que a partir das contradições retorna com um novo formato apreciativo das coisas. Essas mudanças, no entanto, correspondem a uma instabilidade de identificação de sentido, pois a evolução histórica permite que novos sentidos sejam atribuídos ao que antes se concebia como único.

Para este autor, é na escola que se efetivam as relações de trabalho com a linguagem, é nela que o professor atua como mediador, num processo de interação com o aluno. Mas, para que isso ocorra, o professor deve tomar conhecimento da linguagem como uma construção histórico-social, onde o aluno possa refletir sobre o processo de construção e produção de sentidos do texto, para posteriormente, de maneira explícita e organizada, sistematizar categorias explicativas do texto.

Dessa forma, o texto com suas formas linguísticas é que produzem sentidos. Não são apenas as marcas sintáticas que dão significados, mas sim as características e o contexto de produção é que auxiliam o aluno na compreensão daquilo que está lendo. Para Dolz e Schneuwly (1998), a escola deve ter,

[...] uma proposta de ensino/aprendizagem organizada a partir de gêneros textuais que permite ao professor a observação e a avaliação das capacidades de linguagem dos alunos; antes e durante sua realização, fornecendo-lhe orientações mais precisas para sua intervenção didática. Para os alunos, o trabalho com gêneros constitui, por um lado, uma forma de se confrontar com situações sociais efetivas de produção e leitura de textos e, por outro, uma maneira de dominá-los progressivamente. (DOLZ; SCHNEUWLY, 1998, p. 21).

Nesse sentido, é preciso ressaltar que existem alguns pontos de convergência entre as teorias vygotskyana e bakhtiniana e que suas ideias são utilizadas atualmente para melhor compreender a apropriação da linguagem pelo indivíduo nas relações que se tratam de interação.

As duas teorias afirmam que os signos e as práticas sociais são

produtos essenciais para o desenvolvimento da aprendizagem e que tal aprendizagem se dá do social para o individual.

Para o primeiro, todas as funções inerentes aos seres humanos e que podem ser controladas não podem ser desenvolvidas sozinhas, necessitam do outro para que haja completo desenvolvimento.

Na perspectiva vygotskyana é denominada internalização a reconstrução de um conceito adquirido que identifica a passagem do pensamento pré-verbal para a linguagem pré-intelectual – depois para a linguagem racional o pensamento verbal, chamado isso de reconstrução interna de pensamento, como podemos verificar em Vygotsky (2000):

- a) Uma operação que inicialmente representa uma atividade externa é reconstruída e começa a ocorrer internamente.
- b) Um processo interpessoal é transformado num processo intrapessoal. Todas as funções no desenvolvimento da criança aparecem duas vezes: primeiro, no nível social, e depois, no nível individual; primeiro entre pessoas (inter-psicológico), e depois, no interior da criança (intra-psicológica).
- c) A transformação de um processo interpessoal num processo intrapessoal é o resultado de uma longa série de eventos ocorridos ao longo do desenvolvimento (VYGOTSKY, 2000, p. 64).

Na teoria vygotskyana, o processo de linguagem vai do social para o individual, como também afirma Bakhtin (2003). Nesse processo de aquisição, existe uma fase temporária, transitória, onde é efetivado e/ou verbalizado o pensamento, para que este se torne posteriormente pensamento concreto.

Para ambos, as práticas sociais têm importância especial na vida do sujeito, pois são elas que influenciam e se envolvem na vida cotidiana, fazendo com que tais práticas se materializem na vida, sobretudo as práticas daqueles que convivem com a criança.

Então, o que Bakhtin (2003) chama de monologização da consciência, Vygotsky (2000) chama de internalização. E para que haja a monologização ou internalização da consciência, é preciso que se estabeleça uma mediação, que para Vygotsky é estabelecida como Zona de Desenvolvimento Proximal e Zona de Desenvolvimento Real. O que se pretendeu acentuar aqui é que as ideias desses dois estudiosos se aproximam, quando se trata do aprofundamento da reflexão dos processos interativos, acentuando a natureza mediadora do signo a das práticas socioculturais interpessoais (FERREIRA; PAGNAN, 2015).

Pensando no efetivo trabalho em sala de aula, através do processo de mediação na aprendizagem, baseando-se na perspectiva sócio-interacionista de Vygotsky (1999) e ainda nas considerações dos conceitos bakhtinianos, iremos propor um trabalho com o gênero textual fábula, no sentido de proporcionar aos alunos mais possibilidades de aprender a reaprender, de ressignificar conceitos e praticá-los em situações do cotidiano.

## 2.2 CONTEXTUALIZANDO O GÊNERO TEXTUAL FÁBULA

As fábulas surgiram no Oriente, mas foram particularmente difundidas por um escravo chamado Esopo, que viveu na Grécia antiga (550 a. C.), sendo considerado por Silva (1986) o “pai” desse gênero.

Ele inventava histórias em que os animais eram os personagens. É uma narrativa inverossímil, com fundo didático, cuja temática é variada e contempla tópicos como a vitória da fraqueza sobre a força, da bondade sobre a astúcia e a derrota de preguiçosos.

Na etimologia da palavra, encontramos no dicionário Aurélio eletrônico o significado de fábula:

**Fábula:** [Do lat.fabula.] Substantivo feminino. 1. Historieta de ficção, de cunho popular ou artístico. 2. Narração breve, de caráter alegórico, em verso ou em prosa, destinada a ilustrar um preceito: as fábulas de La Fontaine. [Cf., nessas acepçs., apólogo.] 3. Mitologia, lenda: os deuses da fábula. 4. Narração de coisas imaginárias; ficção: “Martins demonstrou que a história do Brasil seria fábula ou romance se lhe faltassem as bases da etnografia regional, e da etnografia geral” (E. Roquete-Pinto, Seixos Rolados, p. 257). 5. V. fabulação (2). 6. Fig. Assunto de crítica ou mofa. 7. V. enredo (5). 8. Bras. Quantia ou importância muito elevada; grande soma de dinheiro: Gastou uma fábula com o carro. [Tb. se diz, nesta acepç. fábulas, mas sem artigo.] [Dim. irreg.: fabela. Cf. fábula, do v.fabular.] (FERREIRA, 2010, grifo do autor).

A fábula pertence ao gênero textual narrativo. De acordo com Coelho (2000), fábula “é a narrativa (de natureza simbólica) de uma situação vivida por animais que alude a uma situação humana e tem por objetivo transmitir certa moralidade” (COELHO, 2000, p. 165).

Para Moisés (1999), o gênero fábula é definido como

Latim – fábula, narração. Narrativa curta, não raro identificada com o apólogo e a parábola, em razão da moral, implícita ou explícita, que deve encerrar, e de sua estrutura dramática. No geral, é protagonizada por

animais irracionais, cujo comportamento, preservando as características próprias, deixa transparecer uma alusão, via de regra, satírica ou pedagógica, aos seres humanos. (MOISÉS, 1999, p. 226).

Então, fábula, no conceito de palavra do dicionário e no sentido amplo, significa contar ou narrar, falar sobre algo para ou com alguém. É sabido ainda que a fábula anteriormente foi cultivada entre assírios e babilônios. No entanto, foi o grego Esopo<sup>7</sup> quem consagrou o gênero. Utilizando-se do diálogo estabelecido entre os animais, ele tinha por objetivo transmitir sabedoria de caráter moral ao homem, gerando exemplos para este fato que podemos constatar sempre ao final de cada texto, uma vez dotado de um fundo moral.

A moralidade, explícita ou implícita nas fábulas, nos leva a perceber que ela se caracteriza como um gênero narrativo popular que tem por finalidade discursiva retratar aspectos inerentes à conduta humana. Quanto às características que a faz pertencer ao gênero narrativo, atribui-se à existência de personagens, à ocorrência em um tempo e espaço, embora reduzidos, e finaliza-se com um ensinamento moral, levando o leitor a uma reflexão (COELHO, 2000).

Há muitas histórias incluídas nas fábulas do Esopo. Citemos cinco para demonstrações desse gênero que perpetua na sociedade. Normalmente, as fábulas são narrativas curtas, que apresentam uma moralidade ao final, seja em forma de provérbio ou, ainda, através da trama do texto por si só. Na maioria das vezes, as personagens são animais que assumem comportamento humano, revelando questões relacionadas ao comportamento do ser humano, como pudemos observar nas fábulas que serão apresentadas a seguir.

#### **A RAPOSA E AS UVAS**

Morta de fome, uma raposa foi até um vinhedo sabendo que ia encontrar muita uva. A safra tinha sido excelente. Ao ver a parreira carregada de cachos enormes, a raposa lambeu os beiços. Só que sua alegria durou pouco: por mais que tentasse, não conseguia alcançar as uvas. Por fim, cansada de tantos esforços inúteis, resolveu ir embora, dizendo:

- Por mim, quem quiser essas uvas pode levar. Estão verdes, estão azedas, não me servem. Se alguém me desse essas uvas eu não comeria.

---

<sup>7</sup> Fabulista grego, nascido pelo ano de 620 a. C. Ignora-se o lugar de seu nascimento; alguns dizem ter sido Samos ou Sardes, enquanto Aristófanes o supôs filho de Atenas.



Moral da história: **Desprezar o que não se consegue conquistar é fácil.**

MORPURGO, Michael; CLARK, Emma C. **Minhas fábulas de Esopo**. Tradução de Eduardo Brandão. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2010, p. 102.

### **A CIGARRA E A FORMIGA**

Num belo dia de inverno as formigas estavam tendo o maior trabalho para secar suas reservas de comida. Depois de uma chuvarada, os grãos tinham ficado molhados. De repente aparece uma cigarra:

- Por favor, formiguinhas, me deem um pouco de comida!

As formigas pararam de trabalhar, coisa que era contra seus princípios, e perguntaram:

- Mas por quê? O que você fez durante o verão? Por acaso não se lembrou de guardar comida para o inverno?

Falou a cigarra:

-Para falar a verdade, não tive tempo, Passei o verão todo cantando!

Falaram as formigas:

-Bom... Se você passou o verão todo cantando, que tal passar o inverno dançando? E voltaram para o trabalho dando risadas.

Moral da história: **Os preguiçosos colhem o que merecem.**

MORPURGO, Michael; CLARK, Emma C. **Minhas fábulas de Esopo**. Tradução de Eduardo Brandão. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2010. p. 71.

### **A TARTARUGA E A LEBRE**

Num certo dia a tartaruga desafiou a lebre para uma corrida, mas as suas amigas riram dela dizendo: - pobrezinha, é mesmo muito ingênuo! Sua amiga mais íntima veio lhe aconselhar. - Você está maluca? Apostar corrida com o bicho mais veloz da mata? Vai perder feio e passar vergonha!

Mas a tartaruga não se deixou intimidar.

- Deixe estar, deixe estar.

No dia marcado, a lebre e a tartaruga, após se aquecerem, se posicionaram para a corrida. O macaco deu o tiro de largada. Sob aplausos das torcidas, começou a

corrida de século. Em menos de um minuto a lebre já havia ganhado tanta distância da tartaruga que resolveu tirar uma soneca.

- Aquela tartaruga tola vai demorar uma vida inteira para chegar até aqui. Vou aproveitar para descansar. Deitou-se à sombra de uma árvore e adormeceu profundamente.

A tartaruga veio caminhando lenta e silenciosamente passando por ela sem que a mesma percebesse. Quando a lebre acordou ficou sabendo que a tartaruga tinha vencido a corrida. Ficou inconformada, mas teve de aceitar a realidade.

Moral da história: **Nem sempre os mais velozes chegam primeiro.**

ORPURGO, Michael; CLARK, Emma C. **Minhas fábulas de Esopo**. Tradução de Eduardo Brandão. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2010. p. 15.

### O VENTO E O SOL

Uma disputa surgiu entre o Vento Norte e o Sol, cada um afirmando que era mais forte do que o outro. Para provar o que cada um dizia, eles concordaram em mostrar seus poderes sobre um viajante que, vestindo um casaco, caminhava pela calçada.

Ficou acertado entre eles o Vento e o Sol que, quem conseguisse fazer o homem tirar o casaco, era o mais forte.

O Vento começou. Soprou violentamente contra o homem, mas quanto mais soprava, mais o homem segurava firmemente seu casaco contra o corpo. Exausto de tanto tentar, o vento desistiu.

Então chegou a vez do Sol. Saindo detrás das nuvens, o Sol lançou gentilmente seus raios sobre o homem, que, sentindo um leve calor, logo desabotoou seu casaco. O Sol aumentou um pouco seu brilho e o homem, em seguida, retirou o casaco e, segurando-o no braço, continuou a caminhar alegremente sobre os suaves raios do Sol.

Moral da história: **Persuasão e gentileza são melhores do que a força**

MORPURGO, Michael; CLARK, Emma C. **Minhas fábulas de Esopo**. Tradução de Eduardo Brandão. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2010. p. 42.

### O LOBO E O CORDEIRO

Um Lobo, ao encontrar um Cordeiro desgarrado do rebanho, decidiu, ao invés de deitar mãos violentas sobre ele, encontrar alguma razão para justificar ao Cordeiro seu direito de comê-lo. Então ele lhe disse:

- Seu tratante, você me insultou rudemente no ano passado.  
- Como? - redarguiu o Cordeiro num tom choroso de voz - eu não havia nascido ainda. O Lobo então disse:

- Você pastou em meus campos.  
- Não, bom senhor, - respondeu o Cordeiro - ainda não senti o gosto de grama.

Novamente o Lobo disse:

- Você bebeu água de meu poço.  
- Não, - exclamou o Cordeiro - eu nunca bebi água, pois o leite de minha mãe é para mim tanto comida quanto bebida.

Após isso, Lobo agarrou e comeu o Cordeiro, dizendo:

- Bem! Não vou ficar sem minha ceia, embora você refute cada uma de minhas acusações.

Moral da História: **O tirano sempre encontrará pretexto para sua tirania**

MORPURGO, Michael; CLARK, Emma C. **Minhas fábulas de Esopo**. Tradução de Eduardo Brandão. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2010. p. 6.

Sabemos que toda fábula tem uma moral, um ensinamento, algo que se pode tirar para viver e aprender no cotidiano e que nos fazem refletir sobre as ações humanas, sobre as formas de agir do homem em determinadas situações, como podemos perceber nas fábulas apresentadas. Na primeira, *A raposa e as uvas*, a fala da raposa que não alcançou as uvas por estarem altas demais e por isso justificou dizendo que não as queria, pois estavam verdes.

Já na fábula *A cigarra as formigas*, as ações estão centradas no egoísmo do ser humano cada um por si e para si, não vemos a cooperação de uns para com os outros, observemos no último parágrafo: *Bom... se você passou o verão cantando, que tal passar o inverno dançando?* Com esta resposta das formigas, podemos perceber que a imprudência da cigarra no verão resultaria na fome no inverno, pois as formigas não se comoveram diante da situação da amiga.

Temos também a fábula *A lebre e a tartaruga*, que, quando lida, sua moral nos aproxima de ações que vivemos diariamente, para dar exemplos de continuidade e esperança. Os ditados populares nos aproximam da moral dessa fábula, que nos remete à reflexão de que quem persiste chega ao ponto, ou devagar e sempre, no sentido de que as oportunidades são para todos, basta ter vontade.

Ainda na fábula *O vento e o sol*, encontramos a situação da truculência e nessa fábula vemos que nem tudo se baseia na violência, que a calma e o diálogo devem prevalecer, pois o vento não conseguiu seus intentos, já o sol utilizou de forma suave e diferenciada e fez com que o homem tirasse o casaco.

Encontramos ainda na fábula *O lobo e o cordeiro* representações da ação humana, quando o lobo se apropria de todos os argumentos do cordeiro e, mesmo assim, o devora. Nessa fábula, a justificativa está no poder que alguns exercem sobre os outros, que embora o que esteja em desvantagem use todos os argumentos, aquele que está em vantagem não se convence, pois seu intuito já estava pré-determinado. Diante desses exemplos, vemos que as fábulas nos trazem noções de ações do homem, como a sobrevivência dos mais fortes sobre os mais fracos, da inteligência, da sagacidade, da justiça e são narrativas que sobrevivem de geração em geração.

Por se tratar de narrativas curtas que possibilitam aos alunos dar sua opinião, bem como inferir no texto com exemplos cotidianos e ainda refletir ações do homem para com o próprio homem, é que apresentar e trabalhar com o gênero textual fábula em sala de aula é proporcionar diversas formas de vivenciar na leitura, situações cotidianas, familiares e sociais.

### 3 CONFABULANDO SOBRE A ORIGEM DAS FÁBULAS

Desde que as fábulas começaram a circular, tiveram como função de fazer que o homem refletisse sobre suas ações. Entre aquelas contadas por Esopo, havia as que tinham a função de chamar a atenção sobre as ações do homem para com o próximo ou para com aqueles os quais tinham uma relação de poder. Por se tratar de uma narrativa que tem sua origem na oralidade, as fábulas surgiram das histórias narradas com o intuito de ensinar, de moralizar e ainda estão presentes na maioria das culturas do mundo.

A Fábula, em si, é uma alegoria, uma prosopopeia. É um produto espontâneo da imaginação humana. A origem da fábula se perde no tempo, tornando difícil fixá-la. Acredita-se que a fábula tenha sido documentada desde o tempo de Buda, e consta que muitas fábulas, atribuídas a Esopo, já haviam sido divulgadas no Egito, quase 1000 anos antes de sua época (ALVES, 2007, p. 25).

Na grande maioria, as fábulas têm como personagem os animais, que representam os traços de caráter negativos e/ou positivos dos seres humanos nas formas das ações expressadas por estes, diante das situações vividas. Alves (2007) afirma que

Os gregos chamavam a fábula de apólogo, e esta palavra também passou a ser usada para designar uma pequena narrativa com seres inanimados e que encerra uma lição moral. A palavra latina fábula deriva do verbo *fabulare* “conversar” “narrar”, o que mostra que a fábula tem sua origem na tradição oral, aliás, é da palavra latina fábula que vem o substantivo português “fala” e o verbo “falar”. (ALVES, 2007, p. 24).

Diante da asserção de Alves (2007), podemos considerar as fábulas textos que nos aproximam da realidade, onde os alunos possam perceber que as personagens ali apresentadas representam o homem e suas formas agir, nas diversas situações vividas ao longo da história.

#### 3.1 OS FABULISTAS MAIS CONHECIDOS: ESOPPO, FEDRO, LA FONTAINE E MONTEIRO LOBATO

Sobre a vida de Esopo, existem algumas versões que não podemos dizer verdadeiras ou falsas, uma delas é encontrada em Heródoto (AVELEZA, 1999, p. 29): “Segundo este historiador, ele era um escravo gago e corcunda, dono de

grande inteligência e que quando obteve sua liberdade viajou pela Ásia, Egito e Grécia”.

Esopo era um escravo grego, que viveu no século VI a.C. Tornou um fabulista muito conhecido, pois criava narrativas curtas, protagonizadas principalmente por animais, com o intuito de mostrar verdades e, assim, críticas a pessoas e acontecimentos de seu tempo (MOISÉS, 1999).

As histórias que temos em torno deste fabulista, são as de suas andanças pelo mundo e a contextualização de suas experiências com os homens, as quais ele transforma em fábulas. Esopo tornou-se conhecido por contar suas histórias, a maioria delas tendo como personagens animais que falavam e agiam como seres humanos, cometiam erros, eram sábios ou tolos, maus ou bons, exatamente como os homens. Sendo que apenas contava tais narrativas, ele mesmo nunca escreveu nenhuma delas, mas as repetia e as adaptava, conforme situações e necessidades, devido a isso, até hoje, suas fábulas são readaptadas e contadas.

Ao que parece, foi no Oriente que Esopo adquiriu o gosto pelas narrativas alegóricas que posteriormente foram propagadas pela Grécia. Segundo esse relato, Esopo que teria morrido em Delfos, foi considerado como o inventor do apólogo, apesar de a fábula já existir na Grécia e no Oriente desde a mais remota antiguidade. Segundo Dannemann (2007).

Esopo nunca escreveu as narrativas criadas em sua imaginação, apenas as contava para o povo, que as apreciava e por isso se encarregou de repeti-las. Somente duzentos anos após a sua morte é que elas foram transcritas para o papel, e depois reunidas às de vários outros fabulistas que em várias épocas e civilizações também inventaram contos de moralidade popular, mas cuja autoria permaneceu desconhecida (DANNEMANN, 2007, p. 15).

A origem da locução “a línguas de Esopo” deu-se da seguinte forma, segundo Aveleza (1999, p. 64),

Diz-se que certo dia o seu senhor – Xanto – o encarregou de buscar no mercado o que de melhor encontrasse para servir como refeição a alguns convidados. Esopo saiu e comprou em punhado de línguas bovinas, que mandou preparar de várias maneiras. Durante a festa, e na medida em que elas iam sendo servidas aos convivas, estes deixavam transparecer cada vez mais o seu desagrado, e em breve alguns deles, aborrecidos, passaram a reclamar.

Questionado, Esopo justificou-se:

- Há coisa melhor do que a língua? Ele é o laço da vida, da razão; e por meio dela as cidades são instruídas e policiadas. Graças a ela as pessoas não só são instruídas, persuadidas e convencidas nas assembleias, mas também cumprem o primeiro de todos os deveres, que é o de louvar a Deus.

- Está bem – replicou Xanto, que pretendia embaraçá-lo.

- Pois amanhã eu quero que você compre o que houver de pior.

No dia seguinte, Esopo serviu novamente línguas, apenas asseverando que a língua é a pior coisa que há no mundo:

- A língua é a mãe de todas as questões, a origem de todos os processos, a fonte das discórdias e das guerras. Se por um lado se ela é o órgão da verdade, de outro é também o erro e, pior ainda o da calúnia e da infâmia, porque se em dado momento ela louva os deuses, e em outro é usada para a blasfêmia e a impiedade.

Esopo, ao narrar suas histórias, visava conseguir a reflexão do comportamento humano, deixou o legado de que, ao introduzir uma moral, o homem possa pensar nos modos de agir e de viver.

Entre as mais de trezentas histórias atribuídas ao fabulista, as mais conhecidas são *A raposa e as uvas*, *O leão e o rato*, *A galinha e a pomba*, *A galinha dos ovos de ouro* e *A águia e a coruja*.

Outro fabulista renomado é Fedro, conhecido como o primeiro escritor latino a compor uma coletânea de fábulas, tendo sido imitado e refundido várias vezes. Ele viveu no (século I d. C.), foi um fabulista romano, nascido na Grécia, filho de escravos. Seu nome completo era Caio Julio Fedro.

Coube a ele quando o início de uma literatura, enriquecedora sobre o comportamento humano: as fábulas. Todas não escritas, mas transmitidas oralmente, isto é, serviam de aprendizagem, fixação e memorização dos valores morais do grupo social.

Fedro, como introdutor da fábula na literatura latina e através da escrita e reiteração da oralidade de que Esopo deixou, redigiu fábulas expressando atitudes do ser humano com narrativas curtas, porém representavam os modos de ser e de agir. Com sua forma simples de escrever, porém significativa, obteve sucesso e reconhecimento. Sobre suas obras, Carvalho (1986) conta que

A obra de Fedro está comprometida com os padrões estéticos de sua época. O poeta é um *clássico* e *pensa* como tal, refletindo o seu posicionamento no próprio fazer poético. Lembremos que “os conceitos de originalidade e individualidade estão intimamente vinculados à idéia de subversão da ordem anterior”, pois o texto inovador é aquele que possibilita uma leitura diferente daqueles que o precederam e, desse modo, é capaz de revitalizar a tradição instaurada. (CARVALHAL, 1986, p. 42).

Seguidor de Esopo, Fedro escreveu fábulas e reescreveu as que Esopo deixou na oralidade, inovando na forma da escrita da narrativa. Diante da forma de escrita, Santos (2003, p. 48) assegura que Fedro reserva “à narração um espaço proporcionalmente limitado, dando predominância ao discurso direto, o que, por consequência, favorece na narrativa as marcas de sua incisiva oralidade é uma das marcas da escrita de Fedro”. Claret (2006, p. 14), em relação à forma de escrever de Fedro, também cita que “ao fabulista latino é atribuído o mérito de ter fixado a forma literária do gênero, o que garante para ele um lugar na poesia”.

Percebemos então que Fedro estrutura a fábula com seu modo ver e pensar, imbuído dos conceitos já expostos por Esopo, mas as escreve em forma de poesia. Essa forma de escrever faz que seja reconhecido e considerado um dos maiores fabulistas depois de Esopo. Ambos fizeram a sátira dos costumes da sociedade em que viviam e dos personagens da época, para representar as ações dos homens.

Algumas de suas fábulas são muito conhecidas, tais como: *A rã e os bois*; *A raposa e as uvas*; e *O lobo e o cordeiro*.

Na história dos fabulistas mais conhecidos temos também o escritor francês Jean de La Fontaine<sup>8</sup> (1621 a 1695) que usava as fábulas para denunciar as misérias e as injustiças de sua época em versos e em prosa. Para este escritor:

Somos a síntese do que há de bom e mal nas criaturas irracionais. As fábulas, portanto, são um quadro onde cada um de nós se acha descrito. O que elas nos apresentam confirma os conhecimentos hauridos em virtude da experiência pelas pessoas idosas e ensina às crianças o que convém que elas saibam. E como estas são recém-chegadas neste mundo, não devemos deixá-las nessa ignorância senão durante o menor tempo possível. Elas têm que saber o que é um leão, o que é uma raposa, e assim por diante, portanto às vezes se compara o homem a um destes animais. Para isto servem as fábulas, pois é delas que provêm as primeiras noções desses fatos. (LA FONTAINE, 1971 apud SILVA, 2005, p. 147).

---

<sup>8</sup> Foi um poeta e fabulista francês que escreveu as fábulas tanto em prosa quanto em verso, denunciando as injustiças sociais sofridas pela sociedade da época. É considerado o pai da fábula moderna. Viveu de 1621 a 1695.



La Fontaine, considerado o “pai” da fábula moderna, era filho de um inspetor das águas e das florestas. Estudou teologia e direito em Paris, mas seu maior interesse sempre foi a literatura. Sobre a natureza da fábula, declarou que ela é uma pintura em que podemos encontrar nosso próprio retrato (LA FONTAINE, 1989 apud LA FONTAINE, 2002).

Ainda sobre La Fontaine, o estudioso do gênero literário Oswaldo Portella (1979), menciona o seguinte: “La Fontaine não tem compromisso fixo com a presença da moral, como ocorre no estilo esopo-fedriano. Às vezes, coloca-a em forma de promítio ou de epimítio, mas, não raro, prefere deixar que ela venha disseminada na própria narrativa”. (PORTELLA, 1979, p. 32),

Diante dessa afirmação, percebe-se que o escritor deixa a moral da fábula intrínseca, para que cada leitor deduza de acordo com seus conhecimentos e com a capacidade de compreensão de leitura. Em seu “Prefácio”, La Fontaine afirma:

Quanto à moralidade, [...], nenhum deles [os Antigos] a dispensou. Se a mim me cabe fazer, é apenas nos caminhos em que ela não pode penetrar com graça e onde é fácil ao leitor supri-la. [...] Acreditei que não fosse crime ir além dos antigos costumes, quando não pudesse pô-los em uso, sem ofendê-los. (LA FONTAINE, 1971 apud SILVA, 2005, p. 24)

Em 1668 foram publicadas as primeiras fábulas, em um volume intitulado “fábulas Escolhidas”. O livro era uma coletânea de 124 fábulas, dividida em seis partes. La Fontaine dedicou este livro ao filho do Rei Luis XIV. As fábulas de La Fontaine conquistaram imediatamente seus leitores. Dentre as mais conhecidas de La Fontaine, estão: *A Águia e o Escaravelho*, *A Águia e o Mocho*, *A Assembleia dos Ratos*, *A Carangueja e a Filha* e ainda *A Cigarra e a Formiga*.

Esopo, Fedro e La Fontaine devem ser recomendados e lidos por crianças e adolescentes nas escolas brasileiras, uma vez que tratam de textos alegóricos e com fundos didáticos cuja atualidade se mantém, além disso, trazem também ensinamentos que contribuem para a formação moral e cidadã. As fábulas permitem aos educadores os mais diversos trabalhos e inúmeras abordagens em enfoques, contribuindo para o desenvolvimento ético e correto da juventude.

As fábulas, assim como as primeiras narrativas, foram escritas inicialmente para os adultos. Somente a partir do século XVII foi que as histórias, começaram a ser adaptadas para crianças, retirando delas os elementos violentos e

os aspectos nocivos à educação. É pertinente observar que a fábula moderna ainda preserva o vigor que vem apresentando desde os tempos antigos.

Em se tratando das fábulas no Brasil, Monteiro Lobato (1882-1948), com o propósito de criar uma literatura brasileira especialmente para crianças e jovens; reconta em prosa brasileira algumas das fábulas de Esopo, Fedro e La Fontaine, além de nos apresentar algumas de sua autoria (BAGNO, 2006). E em oito de setembro de 1916, escreve carta a Godofredo Rangel, dizendo o seguinte:

Ando com várias ideias. Uma: vestir á nacional as velhas fábulas de Esopo e La Fontaine, tudo em prosa e mexendo nas moralidades. Coisa para criança. Veio-me diante da atenção curiosa com que meus pequenos ouvem as fábulas que Purezinha lhes conta. Guardam-nas de memória e vão recontá-las aos amigos – sem, entretanto, prestarem nenhuma atenção á moralidade, como é natural. A moralidade nos fica no subconsciente para ir se revelando mais tarde, á medida que progredimos em compreensão. Ora, um fabulário nosso, com bichos daqui em vez dos exóticos, se for feito com arte e talento dará coisa preciosa. As fábulas em português que conheço em geral são traduções de La Fontaine e são pequenas moitas de amora do mato – espinhentas e impenetráveis. Que é que nossas crianças podem ler? Não vejo nada. Fabulas assim seriam um começo da literatura que nos falta. [...] É de tal pobreza e tão besta nossa literatura infantil, que nada acho para a iniciação dos meus filhos. (LOBATO, 1972 apud SOUZA, 2008, p. 104).

Monteiro Lobato foi um escritor preocupado em escrever para as crianças com a intenção de divertir e não apenas de ensinar. Foi um autor que respeitou o seu leitor e o universo que se achava ao redor dele, tendo ainda a preocupação com o leitor e a recepção do texto infantil. Essa preocupação excessiva com receptor do texto e a aceitação da obra, ficou como um selo marcando a obra de Monteiro Lobato. Em seu livro “Fábulas” Pedrinho diz que “as fábulas, mesmo quando não valem grande coisa, tem um mérito: são curtinhas”, e Narizinho acha as fábulas sabidíssimas e Emília as considera uma indireta (SOUZA, 2008).

O escritor brasileiro usou as fábulas para criticar e denunciar as injustiças, tiranias, mostrando às crianças a vida de forma mais próxima do real. Em suas fábulas, alerta que o melhor é esperto (inteligente), porque o forte sempre vence, afirmando que o único meio de derrotar a força é a astúcia.

Diante desses propósitos, defendamos que José Bento Monteiro Lobato foi o pioneiro de uma literatura infantil legitimamente brasileira, ele recriou histórias, rompeu com a dependência literária que tínhamos da literatura europeia, inovando na linguagem, nos personagens, nos ambientes e nas situações das histórias. Suas histórias tinham o objetivo de divertir e educar. Ele recria fábulas a

partir daquelas existentes, dando um novo caráter, trazendo os temas nelas reescritas para a realidade brasileira, trazendo ainda à tona o tema reflexivo do comportamento humano e o descompasso entre a fala e a ação do homem.

Isso posto, Monteiro Lobato foi um dos mais importantes e influentes escritores do século XX, muito conhecido porque se dedicou à escrita com linguagem simples, onde a realidade e a fantasia estão lado a lado. Carvalho afirma que

Lobato é o maior clássico da Literatura Infantil Brasileira. Ele não apenas escreveu livros para crianças, mas criou um universo para elas. Entre seus precursores contemporâneos e continuadores, tornou-se um marco, embora o “antes” seja muito limitado. (CARVALHO, 1985, p. 133).

Lobato escreve em um contexto em que a literatura ainda é toda europeia e tenta romper com padrões estilizados e “engessados”. Segundo este escritor, “as fábulas são estritamente necessárias à criança, assim como o leite materno” (LOBATO, 1970, p. 53).

Em se tratando dessa necessidade da leitura, da compreensão daquilo que leu/lê, ou ouve, e, ainda sobre a reflexão da própria postura enquanto cidadão do mundo e do meio em que vive, enfocamos a fala de Monteiro Lobato quando se refere que as fábulas são estritamente necessárias como o leite materno dando ênfase na leitura de fábulas na sala de aula, na mediação do professor, enquanto incentivador da aprendizagem e instigador de opiniões em seus alunos, enquanto mediador de um processo de aprendizagem que envolve ação-reflexão e ação.

Diante disso, entendemos que trabalhar com fábulas pode e deve ser um ponto de partida para a reflexão a respeito do próprio determinismo formulado acerca da sabedoria prática, questionando os padrões de comportamento e as relações de poder que transparecem nessas narrativas.

Por esse motivo, em uma pedagogia da leitura, quem trabalha com o gênero textual fábula deve saber com clareza que questões colocar para o ouvinte ou leitor diante do texto. Pode-se, por exemplo, estabelecer um contraponto com textos mais contemporâneos ou mesmo estimular a produção de fábulas em que o comportamento das personagens seja alterado.

Observemos, por exemplo, a fábula *A cigarra e as formigas* na versão de Esopo, reescrita por La Fontaine e também por Monteiro Lobato.

### A CIGARRA E AS FORMIGAS

Num belo dia de inverno as formigas estavam tendo o maior trabalho para suas reservas de trigo. Depois de uma chuvarada, os grãos tinham ficado completamente molhados. De repente aparece a cigarra:

- Por favor, formiguinhas, me dêem um pouco de trigo! Estou com uma fome danada, acho que vou morrer.

As formigas pararam de trabalhar, coisa que era contra os princípios delas, perguntaram:

- Mas por quê? O que você fez durante o verão? Por acaso não se lembrou de guardar comida para o inverno?

- Para falar a verdade, não tive tempo – respondeu a cigarra – Passei o verão cantando!

- Bom... Se você passou o verão cantando, que tal passar o inverno dançando? – disseram as formigas e voltaram para o trabalho dando risada.

Moral da História: **Os preguiçosos colhem o que merecem.**

MORPURGO, Michael; CLARK, Emma C. **Minhas fábulas de Esopo**. Tradução de Eduardo Brandão. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2010. p. 71.

### A CIGARRA E A FORMIGA

Tendo a cigarra, em cantigas

Folgado todo o verão,

Achou-se em penúria extrema,

Na tormentosa estação

Não lhe restando migalha

Que trincasse, a tagarela

Foi valer-se da formiga, Que morava perto dela.

- Amiga – diz a cigarra

– Prometo, à fé de animal, Pagar-vos, antes de Agosto,

Os juro e o principal.

A formiga nunca empresta,

Nunca dá; por isso, junta.

– No verão, em que lidavas?

À pedinte, ela pergunta.

Responde a outra: – Eu cantava.

Noite e dia, a toda a hora.

– Oh! Bravo! – torna a formiga

– Cantavas? Pois dança agora!

BENNETT, W. J. **O livro das virtudes**. Tradução de Bocage. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1995. p. 437.

### **CIGARRA E A FORMIGA (A FORMIGA BOA)**

Houve uma jovem cigarra que tinha o costume de chiar ao pé do formigueiro. Só parava quando cansadinha; e seu divertimento era observar as formigas na eterna faina de abastecer as tulhas.

Mas o bom tempo afinal passou e vieram as chuvas. Os animais todos, arrepiados, passavam o dia cochilando nas tocas.

A pobre cigarra, sem abrigo em seu galhinho seco e metida em grandes apuros, deliberou socorrer-se de alguém.

Manquitolando, com uma asa a arrastar, lá se dirigiu para o formigueiro. Bateu – tique, tique, tique...

Aparece uma formiga friorenta, embrulhada num xalinho de paina.

- Que quer? – perguntou, examinando a triste mendiga suja de lama e a tossir.

- Venho em busca de agasalho. O mau tempo não cessa e eu...

A formiga olhou-a de alto a baixo.

- E que fez durante o bom tempo que não construí a sua casa?

A pobre cigarra, toda tremendo, respondeu depois dum acesso de tosse.

- Eu cantava, bem sabe...

- Ah!... exclamou a formiga recordando-se. Era você então que cantava nessa árvore enquanto nós labutávamos para encher as tulhas?

- Isso mesmo, era eu...

Pois entre, amiguinha! Nunca poderemos esquecer as boas horas que sua cantoria nos proporcionou. Aquele chiado nos distraía e aliviava o trabalho. Dizíamos sempre: que felicidade ter como vizinha tão gentil cantora! Entre, amiga, que aqui terá cama e mesa durante todo o mau tempo. A cigarra entrou, sarou da tosse e

voltou a ser a alegre cantora dos dias de sol.

LOBATO, M. **Fábulas**. São Paulo: Brasiliense, 1994, p. 29.

#### A FORMIGA MÁ

Já houve, entretanto, uma formiga má que não soube compreender a cigarra e com dureza a repeliu de sua porta. Foi isso na Europa, em pleno inverno, quando a neve recobria o mundo com seu cruel manto de gelo.

A cigarra, como de costume, havia cantado sem parar o estio inteiro e o inverno veio encontrá-la desprovida de tudo, sem casa onde abrigar-se nem folhinhas que comesse.

Desprovida, bateu à porta da formiga e implorou – emprestado, notem! – uns miseráveis restos de comida. Pagaria com juro altos aquela comida de empréstimo, logo que o tempo o permitisse.

Mas a formiga era uma usurária sem entranhas. Além disso, invejosa. Como não soubesse cantar, tinha ódio à cigarra por vê-la querida de todos os seres.

- Que fazia você durante o bom tempo?

- Eu... eu cantava!...

- Cantava? Pois dance agora, vagabunda! – e fechou-lhe a porta no nariz.

Resultado: a cigarra ali morreu entanguidinha; e quando voltou a primavera o mundo apresentava um aspecto mais triste. É que faltava na música do mundo o som estridente daquela cigarra, morta por causa da avareza da formiga. Mas se a usurária morresse quem daria pela falta dela?

Moral da História: **Os artistas – poetas, pintores, escritores, músicos – são as cigarras da humanidade.**

LOBATO, M. **Fábulas**. São Paulo: Brasiliense, 1994. p. 12.

Na construção, reconstrução e ainda desconstrução das fábulas a partir da escrita de Esopo e La Fontaine, Monteiro Lobato deu uma “roupagem nova” a elas, adaptando-as com vínculos nacionais, usando expressões populares, metáforas, neologismos.

Um exemplo de adaptação de fábula é “A cigarra e as formigas”, de

Monteiro Lobato, a partir de “A cigarra e a formiga” de La Fontaine. Lobato reconstrói a fábula nas versões boa e má. É nesse sentido que dá a “roupagem nova”. As personagens são apresentadas em ações invertidas em relação aquelas que supomos original. Lobato não só recria a fábula, na linguagem, como também sugere novas formas de agir e de pensar. Na versão da formiga boa, ela acolhe a cigarra, ensinando que devemos amar e acolher o próximo independentemente daquilo que ele fez ou deixou de fazer. Ele nos induz a sermos solidários, compreensivos. Já na versão da formiga má, o individualismo e o egocentrismo predominam, onde se percebe que cada um deve se cuidar e se prevenir das intempéries da vida. Nas duas fábulas, Lobato traz a reflexão, embora a ação da primeira fábula, contraste com a segunda, ambas são passíveis de ensinamento.

O ensino da leitura e compreensão desta em sala de aula nos remete ao trabalho do professor, enquanto ponte ou travessia para a ampliação de conhecimentos dos alunos, em se tratando de ação reflexiva da linguagem.

Sabemos que a leitura é uma atividade que se realiza individualmente, mas que se insere num contexto social, e envolve disposições e capacidades que vão desde a decodificação do sistema de escrita até a compreensão e a produção de sentido para o texto lido. Abrange, pois, desde capacidades desenvolvidas no processo de alfabetização até capacidades que habilitam o aluno à participação ativa nas práticas sociais letradas. A compreensão dos textos pela criança é a meta principal do ensino da leitura.

### 3.2 O ENSINO DA LEITURA NA ESCOLA SEGUNDO OS PCN

Ler com compreensão inclui a capacidade de fazer inferências. A compreensão depende da capacidade de construir um “fio da meada” que unifica e relaciona conteúdos lidos, compondo um todo coerente. Por exemplo, ao acabar de ler uma narrativa, podemos ser capaz de dizer quem fez o quê, quando, como, onde e porquê, definindo o tempo, o espaço e as personagens apresentadas no texto.

Já a capacidade de produzir inferências diz respeito ao “ler nas entrelinhas”, compreender os subentendidos, os ‘não ditos’, à realização de operações como associar elementos diversos, presentes no texto ou que fazem parte das vivências do leitor, para compreender informações ou inter-relações entre informações que não estejam explicitadas no texto. Como a capacidade de

compreensão não vem automaticamente, nem é plenamente desenvolvida, precisa ser exercitada e ampliada em diversas atividades, que podem ser realizadas antes mesmo que as crianças tenham aprendido a decodificar o sistema de escrita (UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS, 2004, p. 45).

Existem diferentes formas de se desenvolver a capacidade de leitura nos alunos. Segundo Costa Val (2006), o professor contribui para esse desenvolvimento quando:

- a) lê em voz alta e comenta ou discute com eles os conteúdos e usos dos textos lidos;
- b) proporciona a eles com familiaridade com gêneros textuais diversos (histórias, poemas, trovas, canções, parlendas, listas, agendas, propagandas, notícias, cartazes, receitas culinárias, instruções de jogos, regulamentos etc.), lendo para eles em voz alta ou pedindo-lhes leitura autônoma;
- c) aborda as características gerais desses gêneros (do que eles costumam tratar, como costumam se organizar, que recursos linguísticos costumam usar); e,
- d) instiga os alunos a prestarem atenção e explicarem os 'não ditos' do texto, a descobrirem e explicarem os porquês, a explicitarem as relações entre o texto e seu título. (COSTA VAL, 2006, p. 26).

Saber reconhecer diferentes gêneros textuais e identificar suas características gerais favorece bastante o trabalho de compreensão, porque orienta, adequadamente, as expectativas do leitor diante do texto. O professor contribui para isso quando propõe, antes da leitura, perguntas que suscitam a elaboração de hipóteses interpretativas, que serão verificadas (confirmadas ou não) durante e depois da leitura: De que assunto trata esse texto? É uma história? É uma notícia? É triste? É engraçado? O que vai acontecer? (LANDEIRA, 2009, p. 5).

Até o leitor iniciante pode tentar adivinhar o que o texto diz, pela suposição de que alguma coisa está escrita, pelo conhecimento do seu suporte (livro de história, jornal, revista, folheto, quadro de avisos etc.) e de seu gênero, pelo conhecimento de suas funções (informar, divertir, etc.), pelo título, pelas ilustrações.

Outras atividades adequadas para desenvolver a capacidade de compreensão e que podem ter início desde antes da alfabetização é a leitura em voz alta. Quando o professor lê em voz alta, o aluno vai assimilando e compartilhando a leitura, vai fazendo as associações em sua mente, criando um sentido daquilo que está ouvindo.

Resumir, explicar, discutir e avaliar o texto requer tê-lo compreendido globalmente, ter interligado informações e produzido inferências.



Fazer extrapolações pertinentes – sem perder o texto de vista – contribui para o aprendizado afetivo e de descobrir que as coisas que se leem nos textos, podem fazer parte da nossa vida, podem ter utilidade e relevância para nós.

Esse tipo de trabalho com a leitura se encontra na teoria sócio-interacionista (VYGOTSKY, 1999). Uma teoria que se expandiu no Brasil a partir dos anos 70 e 80. Segundo Merchán (2000),

[...] o Interacionismo é a teoria psicológica que sustenta que o desenvolvimento do comportamento humano é uma construção resultante da relação do organismo com o meio em que está inserido. Esta teoria valoriza igualmente o organismo e o meio. Em relação ao conhecimento, indica que é a representação da realidade em sistemas organizados de elementos que se relacionam entre si. O indivíduo ao longo de sua vida, constrói diferentes modelos desta realidade, cada vez mais complexos, pois o que tem que entender é que estes modelos apresentam uma certa estabilidade temporal, mas, ao mesmo tempo, estão submetidos a processos de mudança que modificam os sistemas construídos a cada momento. (MERCHÁN, 2000, p. 49).

As asserções anteriores nos permitem aferir que o Interacionismo é uma teoria que busca compreender o processo apropriação do conhecimento a partir da interação (VYGOTSKY, 1999), pressupondo que esse agente poderá agir com a linguagem e forma, entre sujeito e objeto, mediados por práticas sociais situadas em determinadas condições históricas.

A teoria sócio-interacionista compreende que as crianças constroem o conhecimento sobre a linguagem na interação como outro. Esse é um dos princípios que distinguem o sócio-interacionismo do construtivismo, já que na perspectiva deste último a criança constrói o conhecimento sobre a linguagem na interação com a língua, numa dimensão social (VYGOTSKY, 1999).

A perspectiva construtivista<sup>9</sup> foi difundida no Brasil por volta de 1970,

---

<sup>9</sup> Os estudos sobre a Teoria Construtivista começaram com Piaget (1986; 1980), que foi um biólogo com preocupações eminentemente epistemológicas (Teoria do Conhecimento), numa perspectiva interdisciplinar. Segundo Piaget, o conhecimento resulta de uma interrelação entre o sujeito que conhece e o objeto a ser conhecido.

através do trabalho de Emília Ferreiro<sup>10</sup> e Ana Teberosky<sup>11</sup>. Esse tipo de ensino começou a ser usado nas escolas fazendo parte dos ambientes educacionais. A partir daí, surge um movimento que tem visão de mundo diferente das escolas tradicionais que tratavam o aluno como objeto que deve ser treinado pelos moldes comportamentalistas, estudado pelos behavioristas.

Com a escola construtivista, o aluno passa a ser o sujeito da sua aprendizagem, ele é ser ativo que participa do processo escolar. Segundo Piaget e Inhelder (1982), a teoria construtivista é definida sob dois conceitos fundamentais: assimilação e acomodação. Para Piaget (1996):

[...] a assimilação é uma integração às estruturas prévias, que podem permanecer invariáveis ou são mais ou menos modificadas por esta própria integração, mas sem descontinuidade com o estado precedente, isto é, sem serem destruídas, mas simplesmente acomodando-se à nova situação. (PIAGET, 1996, p. 13).

Após o processo de assimilação, vem a acomodação, assim definida por Piaget (1996, p. 18). Acomodação é (por analogia com os "acomodatos" biológicos) toda modificação dos esquemas de assimilação sob a influência de situações exteriores (meio) ao quais se aplicam. Carretero (1997) também corrobora a afirmação de que no construtivismo.

É a ideia que sustenta que o indivíduo - tanto nos aspectos cognitivos quanto sociais do comportamento como nos afetivos - não é um mero produto do ambiente nem um simples resultado de suas disposições internas, mas, sim, uma construção própria que vai se produzindo, dia a dia, como resultado da interação entre esses dois fatores. Em consequência, segundo a posição construtivista, o conhecimento não é uma cópia da realidade, mas, sim, uma construção do ser humano. (CARRETERO, 1997, p. 43).

Nesse sentido, Piaget (1996) vê o professor mais como um espectador do desenvolvimento e favorecedor dos processos de descobrimento

---

<sup>10</sup> Psicolinguista argentina que desvendou os mecanismos pelos quais as crianças aprendem a ler e escrever, o que levou os educadores a rever radicalmente seus métodos, se tornando uma espécie de referência para o ensino brasileiro. Seu nome passou a ser ligado ao construtivismo, na investigação dos processos de aquisição e elaboração de conhecimento pela criança. As pesquisas de Emilia Ferreiro, que estudou e trabalhou com Piaget, concentram o foco nos mecanismos cognitivos relacionados à leitura e à escrita.

<sup>11</sup> Educadora argentina, acredita que, nas sociedades em que se valoriza a interação entre as pessoas e a cultura escrita, o processo de alfabetização é mais eficiente. É uma das pesquisadoras mais respeitadas quando o tema é alfabetização. A Psicogênese da Língua Escrita, estudo desenvolvido por ela e por Emilia Ferreiro no final dos anos 1970, trouxe novos elementos para esclarecer o processo vivido pelo aluno que está aprendendo a ler e a escrever.

autônomo de conceitos do que como um agente que pode intervir ativamente na assimilação do conhecimento.

Na teoria sócio-interacionista, considera-se que o processo de aprendizagem do sujeito depende essencialmente da interação com outro e, sobretudo, das relações de ensino, no caso da aprendizagem escolar, tratando, assim, de um processo social, porque acontece entre as pessoas, e nesse processo, a linguagem e a língua têm função construtiva, constituidora e mediadora. No processo construtivista, o aluno constrói pouco a pouco sua relação com o objeto (BRONCKART, 1999).

Nessa perspectiva, o professor é o mediador das elaborações e das produções dos alunos, atuando na zona de desenvolvimento proximal, para que a criança se aproprie dos sentidos e significados e chegue à zona de Desenvolvimentos Real (VYGOTSKY et al., 1988).

A teoria sócio-interacionista propõe que o desenvolvimento cognitivo ocorre por meio da interação social, em que no mínimo duas pessoas estão envolvidas ativamente, trocando experiência e ideia, gerando, assim, novas experiências e conhecimentos. Nela, o professor é mediador e o aluno tem um papel ativo. Ela permite que o professor trabalhe em grupo, que todos participem dando opiniões, oferecendo oportunidade para discussão e reflexão e ainda encoraja o aluno à novas descobertas, criando ambientes de participação e colaboração (VYGOTSKY, 1999).

Assim, observamos que é uma teoria que considera o aluno como um ser inserido em uma sociedade que constantemente muda. Nessa teoria, o professor trabalha com a Zona de Desenvolvimento Proximal, para que ocorra a aprendizagem. Lembrando que a Zona de Desenvolvimento Real é quando este mesmo indivíduo consegue resolver o problema ou a situação com auxílio de outro (professor, parceiro, etc.), ou seja, são os conhecimentos que estão fora do alcance, mas podem ser alcançados.

Trabalhar com a ZDP e ZDR é formar, instigar o indivíduo a ir mais longe, a conhecer e formar novos conceitos. E esse é um processo que tem início na infância, cujas funções intelectuais em combinação serão responsáveis pela formação da base psicológica que irão muito firmemente até a puberdade.

Por isso, o ambiente escolar desde sempre deve ser instigador, desafiador, estimulador e exigente, pois é na escola que se exerce a grande

influência no desenvolvimento mental e social da criança. É no espaço escolar que se tem a oportunidade de ampliar os conhecimentos dos alunos, através de estratégias de ensino e aprendizagem.

Diante da pretensão do trabalho com a leitura em sala de aula, mediada pela teoria sócio-interacionista e para que este seja significativo em relação ao aluno e da reflexão deste no contexto em que vive, temos indagações constantes a respeito do ensino da leitura na sala de aula.

Essas indagações e o trabalho com a leitura na escola se encontram pautados nos PCN (BRASIL, 1998) que direcionam o trabalho com a leitura, baseados no processo de interação.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998) são os documentos que norteiam a educação em nosso país, portanto são diretrizes oficiais, quando se trata do ensino de língua materna, dão então aporte às Diretrizes Curriculares do Estado do Paraná (PARANÁ, 2008). São documentos que indicam a adoção do gênero como objeto de ensino. Segundo os PCN de Língua Portuguesa,

Se o objetivo é que o aluno aprenda a produzir e interpretar textos, não é possível tomar como unidade básica de ensino nem a letra, nem a sílaba, nem a palavra, nem a frase que descontextualizadas, pouco têm a ver com a competência discursiva, que é questão central. Dentro desse marco, a unidade básica de ensino só pode ser o texto, mas isso não significa que não se enfoquem palavras ou frases nas situações didáticas específicas que o exijam. (BRASIL, 2000, p. 35-36).

Sendo assim, a sugestão é trabalhar com texto como unidade de ensino, e o trabalho com os gêneros, como objeto. Trata-se de uma opção adequada e eficiente para a formação de leitores, pois a leitura faz parte do cotidiano dentro e fora do contexto escolar. Alguns ouvem, outros se interessam em ler, outros apenas em contar.

No contexto da sala de aula, durante os nove anos do ensino fundamental, espera-se que os alunos possam desenvolver competências para usar a linguagem para resolver problemas do cotidiano, participar plenamente das decisões e organizar ideias a respeito dos modos de viver. Segundo os PCN de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental (BRASIL, 1997), o aluno deve ser capaz de

- expandir o uso da linguagem em instâncias privadas e utilizá-la com eficácia em instâncias públicas, sabendo assumir a palavra e produzir textos — tanto orais como escritos — coerentes, coesos, adequados a seus

- destinatários, aos objetivos a que se propõem e aos assuntos tratados;
- utilizar diferentes registros, inclusive os mais formais da variedade linguística valorizada socialmente, sabendo adequá-los às circunstâncias da situação comunicativa de que participam;
  - conhecer e respeitar as diferentes variedades linguísticas do português falado;
  - compreender os textos orais e escritos com os quais se defrontam em diferentes situações de participação social, interpretando-os corretamente e inferindo as intenções de quem os produz;
  - valorizar a leitura como fonte de informação, via de acesso aos mundos criados pela literatura e possibilidade de fruição estética, sendo capazes de recorrer aos materiais escritos em função de diferentes objetivos;
  - utilizar a linguagem como instrumento de aprendizagem, sabendo como proceder para ter acesso, compreender e fazer uso de informações contidas nos textos: identificar aspectos relevantes; organizar notas; elaborar roteiros; compor textos coerentes a partir de trechos oriundos de diferentes fontes; fazer resumos, índices, esquemas, etc.;
  - valer-se da linguagem para melhorar a qualidade de suas relações pessoais, sendo capazes de expressar seus sentimentos, experiências, ideias e opiniões, bem como de acolher, interpretar e considerar os dos outros, contrapondo-os quando necessário;
  - usar os conhecimentos adquiridos por meio da prática de reflexão sobre a língua para expandirem as possibilidades de uso da linguagem e a capacidade de análise crítica;
  - conhecer e analisar criticamente os usos da língua como veículo de valores e preconceitos de classe, credo, gênero ou etnia (BRASIL, 1997, p. 3).

Em continuação às asserções que fazem os PCN de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental,

O domínio da língua tem estreita relação com a possibilidade de plena participação social, pois é por meio dela que o homem se comunica, tem acesso à informação, expressa e defende pontos de vista, partilha ou constrói visões de mundo, produz conhecimento. Assim, um projeto educativo comprometido com a democratização social e cultural atribui à escola a função e a responsabilidade de garantir a todos os seus alunos o acesso aos saberes linguísticos necessários para o exercício da cidadania, direito inalienável de todos. (BRASIL, 1997, p. 52).

Freitas (2000) afirma que os documentos dos PCN referentes à Língua Portuguesa indicam ser premente a formação de sujeitos ao ensino, alertando para a necessidade do ensino ir além dos limites das práticas escolares, conhecendo e compartilhando a diversidade textual vivenciada nas práticas sociais cotidianas. Os PCN afirmam também que a leitura de textos é imprescindível para o desvelamento do texto nas entrelinhas e sua incorporação às atividades de sala de aula, compreendem a literatura em sua especificidade, levando o aluno a compreender aquilo que leu, revelando a leitura pelo prazer de ler e também pelo gosto e fruição. Não é indicado usar a leitura apenas de forma escolarizada

limitando-a no uso de provas, construir sentido único, preencher fichas ou como pretexto para o estudo da gramática. A leitura deve ser feita pelo aluno, para que ele amplie seus conhecimentos de mundo e de palavras.

Enfim, os PCN (BRASIL, 2000) insistem que a formação do leitor e escritor só será possível na medida em que o próprio professor se apresentar para o aluno como alguém que vive a experiência da leitura e da escrita.

Com o pensamento de que o papel do professor (VYGOTSKY, 1999) é ser mediador da aprendizagem, o que é extremamente importante para que o aluno consiga interagir, conhecer, ampliar suas leituras e ainda com o respaldo dos PCN de Língua Portuguesa e, sobretudo, partindo da premissa de que Freire (1999), quando escreve que “a leitura do mundo precede a leitura da palavra”, esses direcionamentos motivam a realização desta pesquisa.

Para tanto, fomos a campo, a fim de propormos por meio de uma pesquisa de campo qualitativa e quantitativa, diferentes maneiras de se trabalhar a leitura e o gênero textual em sala de aula. A perspectiva selecionada foi a sócio-interacionista de ensino/aprendizagem da leitura na escola, pois nesta perspectiva, ler se constitui objeto de aprendizagem, não se lê do nada, gratuitamente. Lê-se para provocação, estimulação, para entender, responder e inferir e ainda para querer saber mais. Segundo os PCN (BRASIL, 2000), trabalhar dessa forma com o aluno

Significa trabalhar com a diversidade de objetos e modalidades que caracterizam a leitura, ou seja, os diferentes “para quês” e com as diferentes formas de leitura em função de diferentes objetivos e gêneros: ler buscando as informações relevantes, ou o significado implícito nas entrelinhas, ou dados para a solução de um problema. (BRASIL, 2000, p. 54-55).

Partindo da premissa de que o trabalho com gêneros textuais é recomendado por documentos que regem as diretrizes nacionais e até então estes são adotados pela maioria das instituições escolares brasileiras é que se deu início às indagações de como está sendo o ensino-aprendizagem no ambiente escolar. Neste caso, fomos constatar como se dá o trabalho com gênero textual fábula, no sentido de não apenas ler por ler, ou para aprender a gramática, mas ler para ampliar os conhecimentos de mundo e daqueles que a escola propõe, no sentido de formação humana.

Diante disso, vamos primeiramente relatar como se deu a pesquisa,

quais reflexões foram possíveis de se fazer e trazer algumas contribuições sobre como trabalhar a leitura da fábula na escola, para, posteriormente, contribuir para com o trabalho na sala de aula.

### 3.3 EM SE TRATANDO DA PESQUISA

Com a necessidade de compreender as metodologias utilizadas no trabalho com o gênero textual fábula é que foi realizada esta pesquisa de campo. Não tem se aqui o objetivo de medir conhecimentos ou práticas pedagógicas. Mas sim verificar como está sendo apresentado ao aluno esse gênero textual nos anos iniciais de ensino fundamental, pois é nele que se inicia a leitura de textos dos mais variados gêneros, tanto escritos quanto orais.

A ideia e, conseqüentemente, a necessidade da pesquisa surgiu no momento em que foi identificado o problema de compreensão e interpretação de textos após a leitura. A escolha dos primeiros anos do ensino fundamental se deu devido à compreensão de que é nesses anos iniciais que professor fica mais tempo em sala de aula com os alunos e pode fazer um trabalho mais efetivo e consistente, em relação à leitura, produção e compreensão textual.

O gênero escolhido para análise, é um gênero bastante comum na sociedade em que vivemos, estando presente também nos livros didáticos atuais. É um gênero que pode ser trabalhado em qualquer ano acadêmico, pois estes, se enfocados, de maneiras diferentes, em qualquer etapa da vida do ser humano, traz diversas formas de reflexão das ações do ser humano.

O questionário (Apêndice A) foi desenvolvido com doze questões, que envolviam da formação do professor às metodologias e práticas em sala de aula. Elas serão transcritas abaixo, apenas para contextualização da pesquisa, porque, neste momento, daremos enfoque apenas na questão de número seis, que direciona para o âmbito da pesquisa vigente.

Dentre as doze questões expostas aos professores da Rede Municipal de Educação de Florestópolis<sup>12</sup> escolhemos a sexta questão “Você diferencia o trabalho quando se trata do gênero fábula? Ou apenas direciona para a leitura e posteriormente para a gramática?”

---

<sup>12</sup> Florestópolis é um município localizado ao norte do Paraná e distante a 90 km da cidade de Londrina, com 12 mil habitantes e possui duas escolas de Ensino Básico.

Para nortear nossas reflexões e com sentido de verificar como está sendo e se está sendo trabalhado o gênero fábula de forma que contemple integralmente o texto, e não apenas como pretexto para o ensino de ortografia e gramática. Neste sentido, a questão de número seis nos fez refletir sobre o ensino da leitura na sala de aula. As demais também foram relevantes, mas não são aqui expostas devido à sistematização do trabalho escrito. Cabe, no momento, explicar como se deu a pesquisa de campo, pois só assim se entenderá a necessidade dela para se tornar a escrita desta dissertação com maiores exemplos.

A pesquisa qualitativa assim é definida por Triviños (1987):

A pesquisa qualitativa é composta da escolha de um problema, uma coleta e a análise das informações obtidas, havendo flexibilidade nas etapas e análise de dados. À medida em que, as informações são coletadas, ocorre a interpretação, se tornando então, uma pesquisa flexível. (TRIVINOS 1987, p. 132).

Para explicar melhor a pesquisa qualitativa temos a afirmação de Martins sobre do que se trata a pesquisa: “ela é caracterizada pela descrição, compreensão e interpretação de fatos e fenômenos, em contrapartida à avaliação quantitativa, onde se predomina mensurações” (MARTINS, 2008, p. 11).

Com o intuito de refletir e compreender sobre o processo da leitura do gênero textual fábula na sala de aula é que se trata esta pesquisa. Para tanto organizamos o presente trabalho da seguinte forma: primeiramente procedeu-se a um estudo bibliográfico; concomitantemente foi-se a campo em busca de investigar o fenômeno de estudo; por fim, categorizou-se e analisou os dados coletados.

A pesquisa se deu no mês de novembro de 2013 em duas escolas municipais da cidade de Florestópolis. Foi realizada através do envio de questionário contendo doze questões com perguntas e respostas subjetivas. Os dados foram analisados e usados conforme a necessidade da resposta para a escrita deste trabalho. Martins afirma que

[...] de modo geral, a análise de dados consiste em examinar, classificar e muito frequentemente, categorizar os dados, opiniões e informações coletadas, ou seja, a partir das preposições teóricas preliminar e resultados encontrados, construir uma teoria que ajude a explicar o fenômeno sobre o estudo. (MARTINS, 2008, p. 86-87).

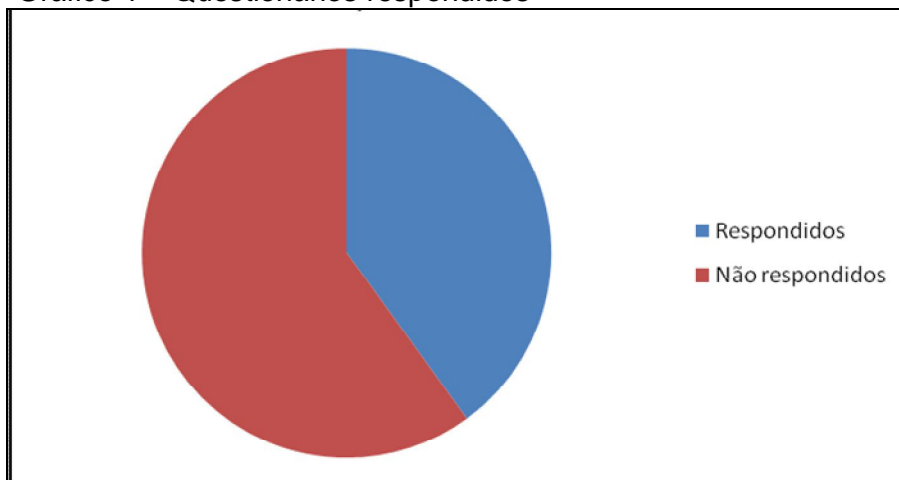
Dessa forma, foram distribuídos nas escolas do município vinte e sete questionários, contendo doze questões referentes: à formação do entrevistado,



ano em que realiza a docência, tipo de texto que trabalha em sala de aula, conhecimento sobre gênero, em específico o gênero fábula e a metodologia utilizada pelo docente ao apresentar tal gênero para os alunos. Dentre os questionamentos feitos, destacaremos a questão seis, para que o enfoque da pesquisa seja direcionado à leitura na sala de aula.

A seguinte questão "Você diferencia o trabalho quando se trata do gênero fábula? Ou apenas direciona para a leitura e posteriormente para a gramática?" foi a questão que norteou a pesquisa, pois a partir dela, pudemos compreender e perceber como estão sendo trabalhados os gêneros textuais, em específico a fábula na sala de aula. Dos vinte e sete questionários, retornaram respondidos dezesseis, como podemos ver no gráfico abaixo, em que estão representados em números quantitativos da pesquisa.

Gráfico 1 – Questionários respondidos



Fonte: Da autora.

O município tem 35 professores que atuam no ensino fundamental, sem contar com professores auxiliares. Só foram encaminhados questionários para os professores regentes de sala. Destes 35, apenas 16 responderam, outros 19 devolveram em branco. A amostra da pesquisa será então analisada partindo das respostas destes 16 professores, pois temos a certeza de que a escola tem como tarefa aumentar o repertório dos aprendizes, facilitando a aprendizagem, gerando condições e ambiente para o estabelecimento de articulação entre informações e conexões múltiplas, análises e sínteses. No sentido ainda de que ler e escrever auxilia na promoção social, promovendo o acesso à cultura e ao conhecimento.

O aprender a ler é uma prática que envolve professor e aluno, num engendramento entre o ensinar e o aprender, o partilhar com o outro, como se numa relação de mediação, onde o professor tem o papel de possibilitar aos alunos caminhos que possibilite a eles a construção do conhecimento.

Enfocamos nesta pesquisa os gêneros textuais para o cotidiano de sala de aula, refletindo sobre as atividades didáticas entrelaçadas com questões teóricas e práticas de linguagem, destacando-se o planejamento e a elaboração de atividades de linguagem destinadas ao desenvolvimento da leitura e da interpretação.

Assim, conforme apregoam as Diretrizes Curriculares do Estado do Paraná (PARANÁ, 2008) e com base na teoria sócio-interacionista de Vygotsky (1999), sobretudo, nos conhecimentos a respeito da interação, das relações interpessoais do processo de internalização/aprendizagem e dos instrumentos para mediar na apropriação de conhecimento dos gêneros textuais é que defendemos a relevância deste estudo.

O papel do professor na vida do aluno é de grande influência, visto que não se limita a ensinar, mas sim, vai muito além, ele desperta a consciência, promove a liberdade e influencia na formação da personalidade. Baseando-se na teoria de Vygotsky (1987), a tarefa do professor é fazer com que o aluno saia da Zona de Desenvolvimento Proximal e vá para a Zona de Desenvolvimento Real, que ele possa desenvolver o raciocínio lógico, que possa observar, contemplar e refletir sobre aquilo que leu.

Para Vygotsky (1987), o homem transforma e é transformado nas relações produzidas em uma determinada cultura. Em uma relação que se dá por meio de mediação de sistemas simbólicos, que representam a realidade.

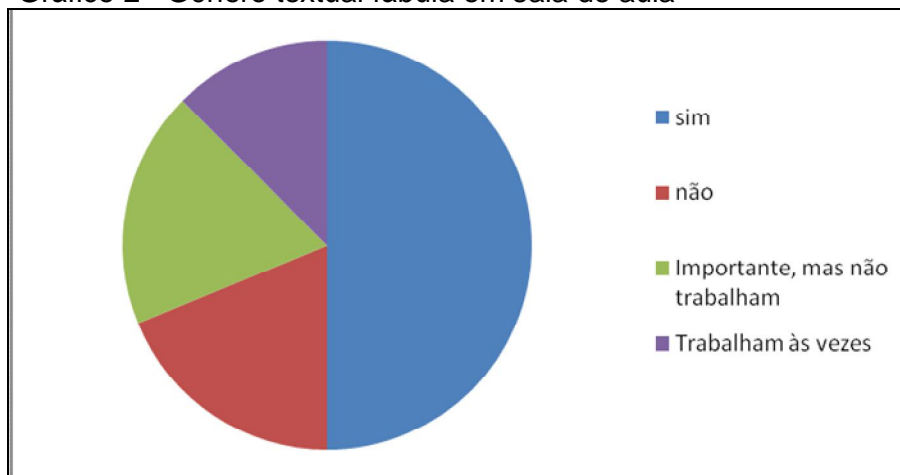
De acordo com a concepção sócio-interacionista, o professor vai ser o possibilitador das inter-relações entre os alunos com os objetos de conhecimento. Ele também vai intervir nas suas zonas de desenvolvimento proximal (ZPD), propondo desafios, através da mediação, das situações interativas, e assim os alunos desenvolvem, paulatinamente, os complexos processos de aprendizagem.

Diante da preocupação de que o professor seja um mediador do aluno no processo da leitura e da compreensão e interpretação desta, aguçando seus conhecimentos prévios, para que se formem novos conceitos e, posteriormente, transpô-los da teoria para as práticas sociais é que se desenvolveu

a seguinte pesquisa de campo.

A presente pesquisa foi realizada com professores de 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental, a qual é representada graficamente abaixo, sendo que a transcrição e análise das respostas se baseiam especificamente na sexta questão, embora o questionário seja composto por doze e todas foram significativas para o entendimento do contexto da leitura em sala de aula.

Gráfico 2 - Gênero textual fábula em sala de aula



Fonte: Da autora.

Em se tratando deste gráfico, no conjunto das respostas, podemos observar que o trabalho com o gênero fábula é conhecido por 50% dos professores, visto que são trabalhados em sala de aula. Já 19% dos professores entrevistados não optam para a leitura através de gêneros. Outros 19% elegem, às vezes, quando acham que é necessário e 12% cento sabem da importância de se trabalhar a leitura através de gêneros, mas não o fazem.

Em relação à questão seis, “Você diferencia o trabalho em se tratando do gênero textual fábula? Ou apenas direciona para a leitura e posteriormente para a gramática?” deparamo-nos com as respostas que foram transcritas abaixo e analisadas a seguir.

*Prof. A: Sim, pois esse gênero é bem fácil de se dramatizar.*

*Prof. B: Sim, pois trabalhar com fábulas, desperta o interesse da criança para o aprendizado. Contribui para a formação de valores, de maneira lúdica e significativa e prazerosa.*

*Prof. C: Sim.*

*Prof. D: Sim, posso usar o mesmo aproveitando a lição de moral, como forma e lição para a vida.*

*Prof. E: Sim, depende do assunto a ser explorado, pois as fábulas trazem muitos ensinamentos, permitindo assim direcionar o objetivo de aula.*

*Prof. F: Sim, através do teatro dentro da sala de aula.*

*Prof. G: Sim. É importante transmitir a diferença e importância do gênero desde o ensino fundamental.*

*Prof. H: Sim. É importante transmitir a diferença e importância do gênero.*

*Prof. I: Sim, pois desperta o interesse em mim e para os alunos.*

Como podemos ver, em todas as respostas acima que são 12% e em quantidade são 9 sujeitos, os professores responderam que sim, trabalham com o gênero textual fábula, porém, o que pudemos observar que são dados enfoques diferenciados em se tratando do objetivo a ser dado com o texto e os direcionamentos deste para a leitura.

Nas respostas dos sujeitos “A” e “F”, encontramos o direcionamento do trabalho para a dramatização. Observe a fala destes na transcrição seguinte “[...] pois esse gênero é bem fácil de dramatizar”; “[...] através do teatro em sala de aula”. Através desta resposta, percebemos que o trabalho está voltado à dramatização, ao lúdico, pois após a leitura vem a representação daquilo que leu, não a compreensão, a interação e a interpretação oral e/ou coletiva. Nesse caso, o professor que estaria propício a mediar, a instigar o aluno a pensar, apenas transporta a leitura para arte, ou melhor, para a facilidade do trabalho deste gênero, não para reflexão, apenas pelo prazer da representação.

Parte das enunciações do sujeito “B” voltam para o aprender, como podemos o perceber na seguinte fala “[...] trabalhar com fábulas, desperta o interesse da criança para o aprendizado [...]”. O que também se faz presente na fala do professor “I”. Observemos: “[...] pois desperta o interesse em mim e para os alunos”. É interessante que o professor-sujeito “I” inclui-se, pois primeiramente o interesse é despertado nele e depois estende-se aos alunos.

A questão inerente ao gênero fábula, que faz parte da caracterização do gênero, é a presença da moral. Isso foi observado nas enunciações proferidas pelos sujeitos “B”, “D” e “E”. Em “B”, temos a seguinte asserção: “[...] Contribui para a formação de valores, de maneira lúdica e significativa e prazerosa”. O sujeito “D” também fala da moral presente na fábula, encontramos em sua resposta: “[...] posso usar o mesmo aproveitando a lição de moral, como forma e lição para a vida” e o sujeito “E”, menciona que “[...] pois as fábulas trazem muitos ensinamentos, permitindo assim direcionar o objetivo de aula”.

Observa-se que há uma degradação de ideias na seleção lexical, na

qual podemos sintetizar, como: “lúdica” + “significativa” + “prazerosa” = aprendizagem.

Assim, o ato de aprender via gênero fábulas, é um prazer. As concepções do sujeito “B” também estão em parte do discurso do professor-sujeito “D”: “[...] aproveitando a lição de moral, como forma e lição para a vida”, o que é corroborado pelo sujeito “E” quando diz: “[...] pois, as fábulas trazem muitos ensinamentos, permitindo assim direcionar o objetivo de aula”. A seleção da conjunção explicativa “pois” serve de ancoragem ao argumento posterior: conteúdo didático devidamente direcionado.

Em continuação à transcrição referente à resposta da questão seis; “Você diferencia o trabalho em se tratando do gênero textual fábula? Ou apenas direciona para a leitura e posteriormente para a gramática?”, encontramos também essas respostas:

*Prof. A1: É importante diferenciar.*

*Prof. A2: É sempre um trabalho diferenciado, pois a fábula nos oferece um campo amplo de trabalho, permitindo-nos caminhar a várias ramificações.*

*Prof. A3: Por ter uma lição de moral, sempre trabalho com fábula, também, nos temas transversais como: ética e cidadania e no Ensino Religioso. Dramatização.*

*Prof. A4: Algumas vezes sim, trabalho com criação de histórias em quadrinhos e representação da fábula por meio de dramatização e desenho.*

*Prof. A5: Cada gênero textual pode ser aproveitado de inúmeras maneiras, para isso existe o planejamento das aulas. No caso da fábula: dramatização, reescrita, (entre outras atividades). A gramática pode ser trabalhada durante uma reestruturação por exemplo.*

O que podemos verificar nestas repostas é que os sujeitos pesquisados conhecem o gênero fábula. Porém, quanto a diferenciar o trabalho em sala de aula por se tratar de um gênero específico, encontramos essa preocupação nas respostas dos sujeitos “A1” e “A2”, sendo que primeiro responde simplesmente que “é importante diferenciar”. Já o segundo afirma que “É sempre um trabalho diferenciado, pois a fábula nos oferece um campo amplo de trabalho, permitindo-nos caminhar a várias ramificações”, porém não exemplifica quais ramificações são essas e, portanto, não dá oportunidade de fazermos uma análise diante apenas dessa afirmação, pois fica a vaga sensação da incerteza ou da certeza do efetivo trabalho com a leitura em sala de aula.

O sujeito “A3” faz uma asserção a respeito da moral existente nas fábulas e ainda das possibilidades de trabalho com esse texto, se referindo aos

temas transversais, observe: “Por ter uma lição de moral, sempre trabalho com fábula, também, nos temas transversais como: ética e cidadania e no Ensino Religioso” [...]. Uma importante observação deste sujeito, pois, nesse sentido, o texto é visto como um suporte, uma ferramenta de inesgotáveis possibilidades de trabalho interdisciplinar, como afirma Salles et al. (2004).

Ao adotar várias possibilidades de gêneros em sua pedagogia, o professor abre possibilidades para o trabalho com temas transversais - outro importante aspecto contemplado nos PCN. Entendendo-se que a quase ilimitada quantidade de gêneros textuais decorre das inúmeras necessidades sociais, observa-se conseqüentemente que eles veiculam componentes discursivos de áreas diversas. Isto demonstra a relevância do papel que a língua deve cumprir como instrumento de comunicação e transformação, instrumento este de que o aluno deve sempre dispor. Assim, tratar de temas que constroem o mundo discursivo em que o aluno está inserido deve ser um dos objetivos em relação ao texto a ser lido e produzido. A ética, a biodiversidade, a sociedade e o meio ambiente, a saúde, as drogas, a educação, as diferenças raciais são apenas alguns dos temas que devem fazer parte das leituras e das escrituras dos textos dos alunos, uma vez que os textos devem constituir um espaço de excelência para as práticas sociais, discursivas e de letramento dos cidadãos. (SALLES et al., 2004, p. 39).

Na resposta do sujeito “A3” encontramos ainda a referência do uso da fábula para além dos temas transversais, o professor pesquisado diz que pode se trabalhar com a dramatização do texto “[...] dramatização”. Corroboram com essa afirmação, os sujeitos “A4” e “A5”. O primeiro responde da seguinte forma “[...] representação da fábula por meio de dramatização e o segundo [...]”. No caso da fábula: “dramatização [...]”.

Em se tratando apenas do sujeito “A4”, este menciona a transposição de um gênero em outro “[...] trabalho com criação de histórias em quadrinhos”. Aqui encontramos o trabalho com gênero textual fábula, como um recurso, uma ferramenta para a criação de outros gêneros, os quais também circulam na sociedade e estão presentes no cotidiano escolar.

Não poderia deixar de mencionar nesta análise, a resposta do sujeito “A5”, que, além de corroborar com as demais, quando tratou do ato de dramatizar, ainda citou o trabalho da gramática dentro do texto, quando respondeu que “[...] A gramática pode ser trabalhada durante uma reestruturação por exemplo”. Encontramos a afirmação de Geraldini (1991) que nos respalda o trabalho da gramática dentro do texto, das formas efetivas de se trabalhar a Língua, em se tratando da leitura e da reestruturação do texto através desta. Diz ele que: “Criadas

as condições para atividades interativas efetivas em sala de aula, quer pela produção de textos, quer pela leitura de textos, é no interior destas que a análise linguística se dá” (GERALDI, 1991, p. 189).

Analisamos também os sujeitos pesquisados que responderam que não diferenciam o trabalho quando se trata do gênero fábula, como podemos ler a seguir.

*Prof. A6: Não, pois podemos trabalhar vários tipos de atividades dentro de um texto como: gramática, leitura, rep. de texto, reest. de texto, e outras atividades e na fábula não diferente.*

*Prof. A7: Não, todo conteúdo deve ser trabalhado de maneira lúdica e concreta.*

Nessas respostas temos a certeza da não compreensão da importância do trabalho com cada gênero textual. Na primeira resposta o professor “A6” diz que não diferencia porque o texto serve para a gramática, leitura. Sabemos que existem gêneros textuais que enfocam e nos possibilitam trabalhar a gramática inserida nele, mas, em específico, o gênero fábula não serviria somente para isso. Ele traz em seu bojo, um recheio de atributos que esse trabalho ficaria muito pobre e vazio se se o trabalhasse apenas com esse pretexto.

A resposta do professor “A7” também nos faz refletir sobre a leitura em sala de aula. Todo conteúdo deve ser trabalhado de forma lúdica e concreta. Pois bem, a pergunta foi pela diferenciação do trabalho com cada gênero textual, em específico o gênero fábula e não apenas pela ludicidade e concretude dos conteúdos. Quais conteúdos? O que seria lúdico para esse professor? E ainda mais, o que seria concreto para ele, em se tratando do trabalho com gênero textual?

Em se tratando do conjunto das respostas lidas, pudemos observar que o trabalho com o gênero fábula existe, porém alguns negam as possibilidades e as potencialidades desse gênero que carrega, por si só, tradições específicas de trabalho, de formas de engajar o texto não como pretexto, mas como forma de leitura ampla e significativa, que traz para o leitor/aluno, diferentes formas de pensar nas ações do ser humano, enquanto ser capaz de mudanças e ações de valorização e ética. Segundo Filipouski (2006)

É preciso que o professor se torne sujeito do mundo da leitura e da escrita, que organize registros de acompanhamento do processo de construção do conhecimento de seu grupo, que busque textos que componham a pluralidade práticas sociais de leitura, que se preocupe com a preservação

da memória dos grupos sociais com os quais interage isto é que seja antes de tudo, um leitor e autor da sua prática pedagógica. (FILIPOUSKI, 2006, p. 163).

Nesse sentido, a escola tem como tarefa ampliar o conhecimento dos seus alunos, bem como facilitar a aprendizagem, gerando diferentes condições e ambientes para o estabelecimento da articulação entre informações e conexões de sentido, análises e sínteses. No sentido ainda de que ler e escrever promovem socialmente, dão acesso à cultura e ao conhecimento, são um modo de relacionar o que se faz na escola com o que existe fora dela, que a prática de ler desenvolve-se através de responsabilidade partilhada entre professor e aluno, em que o primeiro atua como guia, apoio, mediador de cultura e o segundo como sujeito ativo da aprendizagem.

Em consequência dessa mediação, a sala de aula se torna lugar de pensar, de reflexão compartilhada, de participação e de diálogo. Constituindo-se em um ambiente de aprendizagem que gera e possibilitam múltiplas situações de leitura como atividades relevantes e comprometidas. O professor parte de experiências e conhecimentos dos alunos e oferece atividades significativas, favorecedoras da compreensão do que está sendo feito através do estabelecimento de relações entre a escola e o meio social (FERREIRA; DIAS, 2005).

No momento em que o aluno estabelece relação, ele atribui novo significado naquilo que leu e também nesse momento é que o papel da escola é efetivado, no sentido de se assumir como uma instituição educativa, produtora de cidadania, que possibilita aos indivíduos a prática social e a transformação da realidade pessoal e social.

E é nesse contexto que a escola, atualmente recriminada pelo artificialismo do sentido que dá ao ler e escrever, característica da crise de leitura e escrita que contamina todo o sentido da educação, transformar-se-á em espaço de reflexão, análise e crítica, capacitando toda a comunidade escolar para buscar alternativas compartilhadas e solidárias para suas vidas (FILIPOUSKI, 2006).

Dessa forma, a leitura precisa se fazer presente no cotidiano. Uma leitura que prime pelo prazer de ler, prazer em se encontrar no texto e compreender o que leu. Uma leitura que promova novos encontros entre leitor e texto e que vá mais além, promova novos saberes e novas curiosidades a respeito do que pode ser feito através daquilo que leu.



A leitura, assim entendida, permite um salto. São muitas as possibilidades conceituais e metodológicas que a leitura hoje nos oferece. Ler um texto impõe caminhos imprevistos ou não, reveladores ou não, 'emancipatórios' ou não, vindos de outro olhar ou lugar, às vezes, perigoso por se distanciar da realidade, do lugar social e da sensibilidade do leitor (PERROTTI, 1999).

Assim, por meio dessas formas "de ler um livro, ou, de ler o mundo", como afirma Freire (1997), é que os homens relembram a sabedoria passada e as transmitem às gerações futuras, principalmente em se tratando da leitura de fábulas, com sua moral intrínseca, ela trata de um meio de transmissão que configura a tradição cultural das narrativas.

É comum em nossa cultura, utilizar exemplos de nossos antepassados para comparações em nosso dia a dia. Exemplos estes que na maioria das vezes se encontra em moral de fábulas e acabaram se tornando provérbios, como afirma Bagno (2006):

[...] moral de algumas fábulas muito conhecidas acabou se tornando provérbios nas línguas do Ocidente, muitas vezes até sem que a maioria das pessoas conheça a fábula original. É o caso, por exemplo, dos provérbios "quem desdenha quer comprar" ou "quem ama o feio bonito lhe parece. (BAGNO, 2006, p. 51).

Devido a todas as informações tidas e lidas, devido à necessidade de um trabalho que transforme conceitos, que emancipe o aluno, que lhe traga inúmeras maneiras de se aprender e colocar em prática tal aprendizagem e/ou conhecimento, é que traremos a seguir, uma sequência didática para que professores possam fazer um trabalho mais consistente em relação à leitura do e compreensão do gênero textual fábula na sala de aula.

#### 4 DEFINIÇÃO E CONSTRUÇÃO DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA - SD

A Sequência Didática é um processo essencial no ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa, principalmente quando se trata do trabalho do gênero textual fábula em sala de aula. É um modo de trabalhar que permite a interação entre vários elementos: professor – aluno – texto (gênero textual), como afirma Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004):

As Sequências Didáticas são instrumentos que podem guiar professores, propiciando intervenções sociais, ações recíprocas dos membros dos grupos e intervenções formalizadas nas instituições escolares, tão necessárias para a organização da aprendizagem em geral e para o progresso de apropriação de gêneros em particular [...]. A criação de uma Sequência de atividades deve permitir a transformação gradual das capacidades iniciais dos alunos para que estes dominem um gênero e que devem ser consideradas questões como as complexidades de tarefas, em função dos elementos que excedem as capacidades iniciais dos alunos. (DOLZ, NOVERRAZ E SCHNEUWLY, 2004, p. 52).

Dessa forma, uma sequência didática, doravante SD, é um conjunto de atividades escolares organizadas de maneira sistemática, em torno de um gênero oral ou escrito. Segundo estudos sobre sequência didática, as primeiras foram construídas em Genebra pela *Commission pédagogie du texte*, em 1985 e 1988 (BRONCKART, 2006).

Também, somente na década de 90 é que a SD começou a centrar-se no ensino de gêneros, sobretudo com trabalhos que visavam ao ensino de gêneros da linguagem escrita; e, só posteriormente, ao de gêneros formais do oral (DOLZ; SCHNEUWLY, 1998).

A SD, para Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), possui características estruturais e formais específicas e, segundo esses autores, devemos ter como consideração que:

- o objeto do trabalho escolar é a atividade de linguagem relacionada a um gênero utilizado em uma determinada situação de comunicação;
- o trabalho se faz no interior de um projeto de classe que circunscreve os elementos que caracterizam a situação de comunicação em foco;
- o ponto de partida da sequência é constituído, na medida do possível, da observação das capacidades e das dificuldades dos alunos;
- os diferentes componentes que entram na atividade de linguagem relacionada ao gênero em estudo são trabalhados isoladamente, por meio de atividades diversas, desenvolvendo-se uma metalinguagem sobre esses componentes e abordando-se o gênero em seus diferentes aspectos (estrutura, unidades linguísticas particulares, elementos do conteúdo etc.);

- as diferentes capacidades trabalhadas nas atividades são reinvestidas em uma atividade mais complexa, isto é, na produção de um texto final pertencente ao gênero, efetuando-se novas observações, análises e a avaliação dos progressos conseguidos e das dificuldades ainda não superadas (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 97).

No Brasil, os PCN de língua portuguesa (BRASIL, 1998) preconizam o trabalho com gêneros textuais e os livros didáticos para serem aprovados devem estar em consonância com estes documentos que são referenciais para educação no Brasil. Segundo Machado (2004):

Considera-se o trabalho com gênero textual fundamental na escola. São eles que fazem a articulação entre as práticas sociais e os objetivos escolares, no domínio da leitura e da compreensão e interpretação de textos. O ensino de gêneros leva em conta os usos e funções dos textos em uma situação comunicativa e em situações de linguagens que abrangem a oralidade e a escrita, de acordo com a situação social do ser humano. (MACHADO, 2004, p. 25).

Dessa forma, o texto não deve ser tomado como mero pretexto para a apresentação de uma palavra-chave, de famílias ou de letras e fonemas, mas como um discurso significativo no qual as palavras se revestem de sentidos. Para tanto, ele se apresenta com linguagem em ação, em um contexto interativo no qual o autor e leitor interagem e atribuem significados às palavras (DOLZ, 1994).

Para Machado (2004, p. 29) “o texto deve afetar o leitor, interagir estes, pois a leitura é uma rede de significações onde o texto lido remete a outros textos, outras vivências, outras leituras”. Ele recomenda os passos a seguir para elaborar uma sequência didática:

Compreensão da minha atividade didática; seleção do gênero a ser trabalhado em diferentes módulos/oficinas/atividades; atividade inicial, a partir das sugestões: produção inicial de um texto do gênero antes de qualquer ensinamento sobre ele, ou uma atividade de reconhecimento do gênero. Por exemplo, leve uma caixa contendo diferentes gêneros textuais e peça aos alunos para indentificarem os textos do gênero enfocado. Posteriormente, eles relatam porque escolheram esse texto. Seleção do tema a ser enfocado, como por exemplo, o gênero textual fábula: lista de constatações sobre o gênero estudado, também de pode ser feito com a escolha do mapa conceitual. (MACHADO, 2004, p. 31).

Uma sequência didática pode focar mais um gênero, dependendo dos objetivos. Um trabalho real com a linguagem em uso, em funcionamento, faz com que o aluno conviva com várias práticas sociais que configuram diferentes atividades de linguagem. A sequência didática vai se ampliando, mas ela sempre

terá um tronco principal: o gênero que centraliza as atividades.

Organizar as atividades em um movimento que vá do simples ao mais complexo é uma possibilidade, explorando as capacidades de ação, ou seja, de contextualização, tendo em vista sempre: quem produz texto daquele gênero; sobre o quê/tema esses textos tratam; para que se dirigem/destinatários; quais as imagens sociais de uns e outros; com qual propósito/intenção/finalidade; qual é a relação do poder entre produtor e destinatário; qual o valor desse gênero na sociedade; que valores por ele circulam em relação ao tema. Estes são itens que devem ser explorados e contextualizados no trabalho com gênero.

Toda sequência didática deve começar pela apresentação do trabalho a ser realizado pela turma. Assim considerando, o trabalho pode também ser iniciado por um filme, ou sobre um texto gerador que propiciasse conhecimento sobre o tema. Também pode ser feito o levantamento dos argumentos que dão sustentação ao ponto de vista definido, ou então, à enumeração de aspectos negativos ou positivos sobre a questão enfocada.

A partir de indagações, progressivamente o professor vai capacitando o aluno para o uso cada vez mais consciente da construção/composição de gênero, de estilo e do tema do gênero focalizado, pois, cada gênero apresenta características específicas como, por exemplo, os tempos verbais não são os mesmos quando se relata uma experiência vivida, situada em um tempo bem definido, ou quando se escreve um manual de inscrições de um eletrodoméstico.

Todavia, de acordo com certas regularidades no uso social e as capacidades de linguagem dominantes, os gêneros podem ser agrupados, o que facilita o trabalho, pois se pode "controlar" o enfoque maior ou menor de um determinado agrupamento. Entretanto, não confundamos: não estamos querendo dizer que um mesmo gênero não pode ser utilizado em função de diferentes capacidades que possam ser desenvolvidas nos alunos.

O importante é partir sempre daquilo que os alunos já sabem e visar objetivos de aprendizagem relacionados com as suas capacidades reais. O propósito comunicativo como se pode ver, está claro assim como o gênero escolhido.

#### 4.1 CONSTRUINDO SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS

Para o trabalho didático, o professor pode se guiar pelas operações de linguagem realizadas pelo sujeito nos diferentes gêneros textuais e pela capacidade de linguagem que deve mobilizar. Uma das formas de se trabalhar na perspectiva sócio-interacionista é exemplificada abaixo pelo projeto escrevendo o futuro (AMARAL, 2010).

- Apresentar a proposta.
- Avaliar o conhecimento prévio dos alunos sobre o gênero.
- Apresentar o gênero escolhido, fazendo circular alguns de seus exemplares pela sala. Usar de "Estratégias de Leitura".
- Propor que os alunos escrevam um texto inicial do gênero, mesmo que imperfeito, para saber quais os aspectos desse gênero o professor precisa trabalhar mais.
- Ampliar o repertório do aluno, trazendo mais textos do gênero para a sala.
- Organizar e sistematizar o conhecimento sobre o gênero, com estudo detalhado de seus elementos, de sua situação de produção e da forma como esse gênero circula (num jornal ou num livro, por exemplo).
- Fazer uma produção escrita coletiva com a classe, tendo o professor como escriba, para que todos troquem conhecimentos e passem a dominar melhor o gênero estudado.
- Fazer uma produção escrita individual.
- Fazer a revisão e a reescrita da produção individual, melhorando-a. (AMARAL, 2010).

A seguir, daremos sugestões de como trabalhar o gênero fábula na sala de aula, tendo como respaldo a teoria sóciointeracionista e em concomitante a visão bakhtiniana.

Vejamos algumas formas de trabalho com gênero textual fábula, voltado aos primeiros anos do Ensino Fundamental.

#### 4.2 SUGESTÃO DE SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS

Esta atividade tem o objetivo de familiarizar os alunos com a forma e a linguagem do gênero, além de ampliar o seu repertório. O professor poderá fazer perguntas que chamem atenção para aspectos como brevidade da história, presença de personagens animais que agem como seres humanos, ausência de indicações precisas de tempo e espaço, explicitação de uma moral.

#### 4.2.1 Conhecendo o Gênero Fábula

Apresentar aos alunos vários livros que contenham fábulas.

##### **Primeiro passo:**

• Fazer questionamentos a respeito dos conhecimentos dos alunos sobre o gênero textual que vai ser apresentado:

- Você já ouviu falar em fábula?
- Onde?
- Quando?
- Quem lhe contou?

##### **Segundo passo:**

• Pedir aos alunos que Consultem no dicionário os significados existentes para a palavra fábula.

##### **Terceiro passo:**

- Questionamentos orais:
- Você sabe onde podemos encontrar escritas as fábulas?
- Leia a fábula seguinte com muita atenção e responda às questões.
- Apresentar uma fábula. Aqui, como apresentaremos a fábula: O corvo e a raposa de La Fontaine:

#### **O CORVO E A RAPOSA**

O Corvo estava pousado em um galho baixo de uma frondosa árvore. No bico, trazia um queijo grande, cujo odor atraiu a esperta raposa. Ela ficou debaixo do galho e se pôs a elogiar o corvo.

- Bom dia, lindo corvo. Sei que você sabe cantar como nenhuma outra criatura desta floresta. Você é a glória destas paragens, com sua voz afável.

Diante de tamanha lisonja, mesmo sabendo que seu piar era medonho, o corvo ficou tomado pela vaidade, e querendo mostrar seus dotes canoros, afoitamente se pôs a cantar. O queijo escapou de seu bico direto para a boca da raposa, que lhe disse:

- Meu amigo, aprenda esta lição. É assim que vive o lisonjeiro, às custas de quem acredita nele. A paga pela lição é este queijo delicioso.

Foi-se embora a raposa, e o corvo, envergonhado, resmungou consigo:

- Velhaca!! Como pude ser tão idiota e acreditar nela? Mas juro que algo assim nunca mais vai me acontecer.

LA FONTAINE. **Fábulas de La Fontaine**. Belo Horizonte: Itatiaia, 2005, p. 53.

- Como ela foi escrita?
- Que animais são as personagens?
- Onde moram esses animais?
- Quais elogios foram feitos e para quem?
- Descreva as características das personagens da fábula.

#### **Quarto passo:**

- Pedir aos alunos que coloquem suas opiniões sobre o texto, de acordo com seus conhecimentos prévios. Exemplos:
  - No texto, não fala onde acontece a história. Na sua opinião, como seria esse lugar?
  - Você gostou do final da história? Se fosse você o escritor teria escrito dessa forma?

#### **Quinto passo:**

- Conforme as respostas dos alunos, pedir a eles que recontem a fábula com outro final, ou ainda com outras características dos animais. Desenhe a fábula e por último a represente.

#### 4.2.2 Comparando Versões de uma Mesma Fábula

##### **Primeiro passo:**

- Entregar aos alunos a mesma fábula, contada em versões diferentes: Esopo, na Grécia antiga, cerca do século IV a.C, La Fontaine, no século XVII, e Monteiro Lobato, no início do século XX.

### O LEÃO E O RATO

O leão era orgulhoso e forte, o rei da selva. Um dia, enquanto dormia, um minúsculo rato correu pelo seu rosto. O grande leão despertou com um rugido. Pegou o ratinho por uma de suas fortes patas e levantou a outra para esmagar a débil criatura que o incomodara.

- Ó, por favor, poderoso leão – pediu o rato. Não me mate, por favor. Peço-lhe que me deixe ir. Se o fizer, um dia eu poderei ajudá-lo de alguma maneira.

Isso foi para o felino uma grande diversão. A ideia de que uma criatura tão pequena e assustada como o rato pudesse ser capaz de ajudar o rei da selva era tão engraçada que ele não teve coragem de matar o rato.

- Vá-se embora – grunhiu ele – antes que eu mude de ideia.

Dias depois, um grupo de caçadores entrou na selva. Decidiram tentar capturar o leão. Os homens subiram em suas duas árvores, uma de cada lado do caminho, e seguraram uma rede lá encima.

Mais tarde, o leão passou despreocupadamente pelo lugar. Ato contínuo, os homens jogaram a rede sobre o grande animal. O leão rugiu e lutou muito, mas não conseguiu escapar.

Os caçadores foram comer e deixaram o leão preso à rede, incapaz de se mover. O leão rugiu por ajuda, mas a única criatura na selva que se atreveu a aproximar-se dele foi o ratinho.

- Oh, é você? – disse o leão. Não há nada que possa fazer para me ajudar. Você é tão pequeno!

- Posso ser pequeno – disse o rato – mas tenho os dentes afiados e estou em dívida com você.

E o ratinho começou a roer a rede. Dentro de pouco tempo, ele fizera um furo grande o bastante para que o leão saísse da rede e fosse se refugiar no meio da selva.

**Moral da História: Às vezes o fraco pode ser de ajuda ao forte.**



### O LEÃO E O RATO

Ao sair do buraco, um rato. Entre as garras terríveis de um leão, se achou. O rei dos animais, em mui magnânimo ato, nada ao ratinho fez, e com vida o deixou.

A boa ação não foi em vão. Quem pensaria que um leão alguma vez precisaria de um rato tão pequeno?

Pois é, meu amigo, leão também corre perigo, e aquele ficou preso numa rede, um dia.

Tanto rugiu, que o rato ouviu e acudiu, roendo o laço que o prendia.

Moral da História: **Mais vale a pertinaz labuta que o desespero e a força bruta.**

LA FONTAINE. **Fábulas de La Fontaine**. Belo Horizonte: Itatiaia, 2005. p. 17.

### O LEÃO E O RATINHO

Ao sair do buraco viu-se o ratinho entre as patas do leão. Estacou, de pelos em pé, paralisado pelo terror. O leão, porém, não lhe fez mal nenhum.

- Segue em paz, ratinho; não tenhas medo do teu rei.

Dias depois o leão caiu numa rede. Urrou desesperadamente, de bateu-se, mas quanto mais se agitava mais preso no laço ficava.

Atraído pelos urros, apareceu o ratinho.

- Amor com amor se paga – disse ele lá consigo e pôs-se a roer as cordas. Um instante conseguir romper uma das malhas. E como a rede era das tais que rompida a primeira malha e fugir.

Moral da História: **Mais vale paciência pequenina, do que arrancos de leão.**

LOBATO, M. **Obras completas**. 18. ed. São Paulo: Brasiliense, 1960. p. 172.

#### Segundo passo:

- Pedir aos alunos que leia as fábulas e compare-as, anotando as mudanças na escrita, na forma de narrar, o que muda e o que permanece nas suas sucessivas reescrituras.

**Terceiro passo:**

- Pedir aos alunos que identifiquem traços de contextos históricos na forma da escrita de cada fábula

**Quarto passo:**

- Solicitar aos alunos que façam uma nova moral para a fábula.

**Quinto passo:**

- Partindo dessa nova moral, pedir aos alunos que reescreva a fábula no contexto atual da moral que ele reescreveu.

- Nesta atividade, o aluno vai perceber que em cada momento a escrita se diferencia, dependendo da forma como se lê o texto e que a cada situação o texto é entendido de diferentes formas.

#### 4.2.3 Trabalhando a Moral da Fábula

**Primeiro passo:**

- Fazer questionamentos e indagações aos alunos:
- O que é fábula?
- O que todas as fábulas têm em comum?
- Você conhece outras fábulas?

**Segundo passo:**

- Após ouvir os alunos, fazer leitura de uma fábula (escolhida previamente pelo professor) e propor que eles façam a seguinte atividade:

- Pinte com lápis colorido as frases que são verdadeiras em relação à fábula:
- Coloque as frases na ordem o que condiz e que não condiz daquilo que contém na fábula.

**Terceiro passo:**

- Apresentar aos alunos mais fábulas impressas, recortadas e misturadas para que eles façam a correspondência (para isto, eles terão que ler as fábulas e comparar com as ilustrações).

- Numere os títulos das fábulas com as ilustrações: (Trabalho em equipe).
- Observe as morais de fábulas e diga qual delas se encaixa na fábula lida.
- Leia o primeiro parágrafo das fábulas a seguir e descreva, em forma de desenho, somente os lugares destacados em vermelho.

**Quarto passo:**

- Explique com suas palavras as lições de moral descritas abaixo. (Apresentar diversas morais de fábulas para que os alunos coloquem o que entendeu o significado).
- Você já ouviu alguém de sua família ou amigos falar qualquer uma dessas moral?
- Se já ouviu, conte-nos como foi e em que situação se deu. Se não ouviu, crie uma situação em que a personagem viva uma situação na qual, precisa que alguém dê um exemplo desses aqui apresentados.

#### 4.2.4 O Trabalho com Fábulas Através de Provérbios

Outro trabalho com gênero fábula, pode ser através de provérbios, também direcionado a alunos que são alfabetizados, pois, a fábula é vista como um excelente exercício de reflexão sobre o comportamento humano.

Trabalhar com provérbios para posteriormente chegar à fábula, é uma atividade de leitura que exige a participação ativa do professor, na qual ele estimula os alunos a se posicionarem criticamente diante do texto, pedindo-lhes que comentem as ações dos personagens e que reflitam sobre a situação apresentada, relacionando-a com fatos da vida real.

**Primeiro passo:**

- No primeiro momento o professor distribui aos alunos diversos provérbios, que estão relacionados às fábulas, as quais farão a leitura posteriormente. Estes provérbios serão a moral implícita no texto e explica a eles que são frases que fazem parte do cotidiano, que passam de pai para filho, de geração em geração.
- Exemplos:

Amor com amor se paga
As aparências enganam
Fala é fácil, difícil é fazer
Mentiras têm pernas curtas

**Segundo passo:**

- O professor vai pedir aos alunos que elejam as que mais significaram, que escrevam ou desenhem outras que eles conhecem, ou que já ouviram falar.

**Terceiro passo:**

- O professor distribui aos alunos as fábulas selecionadas dos provérbios para estes leia e encontrem a moral implícita neles.

**Quarto passo:**

- Neste passo, o professor vai interagir com os alunos, indagando e instigando para que eles revelem suas expectativas diante daquilo que leu, para que eles também relacionem o texto lido com os provérbios distribuídos anteriormente, ampliando o conceito de gêneros e deixando que os alunos percebam que um gênero deriva de outro e assim sucessivamente, conforme a necessidade da sociedade no momento de criação.

#### 4.2.5 Apresentando a Fábula para Ampliação dos Conhecimentos Prévios dos Alunos

**Primeiro passo:**

- Antes de realizar a leitura da fábula, em voz alta, para as crianças, peça que prestem atenção em quem participa da história e como agem; nos três momentos da narrativa; no ensinamento presente na fábula.

- Discutindo os elementos contextualizadores do texto: autor, título, assunto/tema, ilustrações.

**Segundo passo:**

- Levantar aspectos que auxiliem a construção dos sentidos do texto: o tema, o gênero textual em suas funções e características, os recursos expressivos utilizados pelo autor.

**Terceiro passo:**

- Apresentar atividades que ampliem as referências culturais dos leitores, bem como o assunto do texto o conhecimento histórico implicados nele. Esse é momento em que o aluno pode dar sua opinião, inferir no assunto, argumentar o texto e no texto refletindo sobre seus aspectos polêmicos. É nesse momento que a leitura cria sentido para o aluno, pois ele vai inserir no contexto lido, seus conhecimentos prévios.

**Quarto passo:**

- Discutir as hipóteses levantadas no primeiro passo: verificar se forma confirmada ou não. Em que proporção:
  - Todas se confirmaram, algumas, nenhuma?
  - Analisar ainda como se deu essa confirmação ou não. Por quê?
  - Esse é o momento de verificar os conhecimentos prévios dos alunos, o que eles puderam fazer para construir os conceitos que estão sendo citados por eles.
  - Dessa forma, eles poderão criar novas expectativas, partindo daquilo que já conheciam.

**Quinto passo:**

- Pedir aos alunos que representem a fábula lida de outras formas, acrescentando novas personagens e criando finais diversos, que possam ser invertidos as ações e os valores apresentados.

#### 4.2.6 Trabalhando a Leitura e os Conhecimentos Textuais, Contextuais e Intertextuais

**Primeiro passo:**

- Levantamento do conhecimento prévio dos alunos em relação à tipologia textual, (registro);

- Conversação com os alunos, com base nas informações levantadas, sobre o que é uma fábula;

**Segundo passo:**

- Realização de leitura (individualmente, de forma coletiva ou pelo professor, a depender do nível da classe);
- Utilização de vários procedimentos de leitura – ler o início da história (ambientação), descobrir os personagens, identificar o tema central etc;
- Discussão sobre o conteúdo da fábula – detalhes do texto, até chegar à “moral da história” (interpretação das idéias contidas no texto).

**Terceiro passo:**

- Desenvolvimento de exercícios orais e escritos que possibilitem aos alunos fazer inferências sobre o texto.
- Contemplar atividades que privilegie as informações textuais, contextuais e intertextuais: (a fábula na propaganda, na música, no vídeo-clip, etc.)

**Quarto passo:**

- Realização do reconto da fábula.

**Quinto passo:**

- Produção de nova fábula.

**Sexto passo:**

- Criação de novas “morais” para as histórias.

#### 4.2.7 Refabulando: o Aluno no Papel Discursivo de Autor

**Primeiro passo:**

- O objetivo desta SD é que os alunos percebam que uma história pode ser escrita de diversas formas. Que ele possa transformar uma história, escrevendo-a em gêneros textuais diferentes, sem perder a essência do texto. Nesse sentido o professor deverá fazer um trabalho prévio dos gêneros que ele vai utilizar com os alunos, para, na sequência apresentar o gênero fábula.

**Segundo passo:**

- Leia a fábula “A raposa e as uvas”, na versão de La Fontaine, e recontе-a utilizando as suas próprias palavras.

**A RAPOSA E AS UVAS**

Certa raposa astuta, normanda ou gascã,  
 Quase morta de fome, sem eira nem beira,  
 Andando à caça, de manhã,  
 Passou por uma alta parreira,  
 Carregada de cachos de uvas bem maduras.  
 Altas demais – não houve impasse:  
 “Estão verdes... já vi que são azedas, duras...”  
 Adiantaria se chorasse?

LA FONTAINE. **Fábulas de La Fontaine**. Belo Horizonte: Itatiaia, 2005, p. 211.

**Terceiro passo:**

- Transformando o gênero fábula em HQ;
- Represente a fábula lida nos quadrinhos. Não se esqueça dos detalhes

**Quarto passo:**

Agora, crie uma fábula a partir da ilustração.

## 4.2.8 Fábula e Multiletramento: Fazendo Arte, Teatro e Tecnologia

**Primeiro passo:**

- Leitura individual e leitura coletiva de várias fábulas e em seguida pedir aos alunos que escolham uma para representar. Uma sugestão: sempre aos sábados, a televisão transmite as fábulas sem falas, como desenhado animado. O professor pode gravar e levar para os seus alunos.

**Segundo passo:**

- Pedir aos alunos que improvisem uma dramatização.

**Terceiro passo:**

- Construção com os alunos de uma “arca do tesouro” onde seriam simbolicamente guardados os valores, defeitos e virtudes relacionados às fábulas lidas.

**Quarto passo:**

- Visitação a outras classes “compartilhando o tesouro” – um aluno sorteia uma palavra e conta para os demais a fábula relacionada à mesma.

**Quinto passo:**

- Utilização do laboratório de informática para visitar sites que tenham fábulas e que abordam o tema desse gênero textual.

**Sexto passo:**

- Confrontação dos conhecimentos adquiridos, com os conhecimentos prévios dos alunos registrados no início do processo.

**4.2.9 Lendo a Fabula, Lendo o Mundo: Vivenciando as Entrelinhas do Texto****Primeiro passo:**

- Apresentação do texto aos alunos e leitura individual.

**Fábula: “O cachorro e o pato”.**

Numa fazenda muito distante da cidade, moravam vários animais, dentre eles o cachorro e pato, mas esses dois nunca se deram bem.

Um dia, o cão resolveu ir embora sem avisar a ninguém. No caminho, ele começou a falar sozinho:

- Eu só vou embora, por causa do pato.

Ao amanhecer o dia, o pato não encontrou o cachorro, então começou a dizer:

- Onde está aquele cachorro chato???

Aconteceu que, o cão começou a sentir falta do pato e, o pato dele, assim



o cão, com muita saudade, resolveu voltar.

Moral da História: **É preciso perceber a importância que têm aqueles que convivem com a gente.**

LOBATO, M. **Obras completas**. 18. ed. São Paulo: Brasiliense, 1960. p. 62.

### **Segundo passo:**

• Leitura coletiva ou feita pelo professor, com inferências, indagações nas quais os alunos possam interferir:

- Você conhece a história lida?
- Tem alguma palavra no texto que você não sabe o significado?
- O que você entendeu do texto?
- Você já viveu situação parecida?
- Alguém da sua família já saiu sem avisar?
- Quem ficou preocupado com a situação?
- O que devemos fazer quando procuramos alguém que convive conosco e não encontramos?

### **Terceiro passo:**

• Pedir aos alunos que representem a situação vivida ou imaginada por ele através do desenho ou da escrita;

• Que o aluno possa criar novas possibilidades de respostas para a situação apresentada.

• Que ele pense em uma moral diferente daquela apresentada pelo autor.

• Que ele compreenda a situação apresentada e dê sua opinião a respeito.

• Que ele dê respostas para as indagações do professor. Não respostas prontas e acabadas, mas possíveis respostas que venham a contribuir com as ações propostas no texto.

• Que as respostas possam ser caminhos para que o aluno construa novos conceitos a respeito do assunto apresentado. Tais respostas podem vir da oralidade da representação pictórica ou da escrita.

#### 4.2.10 Contextualizando a Fábula e suas Personagens (Tempo e Espaço)

- Esta atividade pode ser direcionada para alunos do quinto ano do Ensino Fundamental, pois esses alunos poderão contextualizar melhor as atividades propostas.

##### **A RAPOSA E AS UVAS**

Uma Raposa, morta de fome, viu, ao passar diante de um pomar, penduradas nas ramas de uma viçosa videira, alguns cachos de exuberantes uvas negras, e o mais importante, maduras.

Não pensou duas vezes, depois de certificar-se que o caminho estava livre de intrusos, resolveu colher o seu alimento.

Usou de todos os seus dotes, conhecimentos e artifícios para apanhá-las, mas como estavam fora do seu alcance, acabou cansando-se em vão, e nada conseguiu.

Desolada, cansada, faminta, frustrada com o insucesso de sua empreitada, suspirando, encolheu de ombros e deu-se por vencida.

Deu meia volta e foi-se embora, desapontada foi dizendo: “As uvas afinal estão verdes, não me servem...”

Quando já estava indo, um pouco mais à frente, escutou um barulho como se alguma coisa tivesse caído no chão... Voltou correndo pensando ser as uvas.

Mas quando chegou lá, para sua decepção, era apenas uma folha que havia caído da parreira. A raposa, decepcionada, virou as costas e foi-se embora de novo.

LOBATO, M. **Obras completas**. 18. ed. São Paulo: Brasiliense, 1960. p. 161.

##### **Primeiro passo:**

- Leitura da fábula pelo professor, pedindo atenção aos alunos para as ações e as características para o comportamento do animal que vai fazer parte da história.

##### **Segundo passo:**

- O professor fará questionamentos aos alunos sobre as características apresentadas, trazendo para a sala de aula, informações reais a respeito do animal

apresentado para que os alunos possam comprovar ou não aquilo que eles já conheciam a respeito do animal.

**Terceiro passo:**

- Com a não comprovação de algumas características, o professor começará um trabalho de comparação das atitudes do animal com as atitudes dos seres humanos, pedindo aos alunos que reflitam sobre as formas de agir do animal e das pessoas.

**Quarto passo:**

- Nesse momento, o professor pedirá aos alunos que transponham as características do animal exemplificando com as pessoas que moram com ele.

**Quinto passo:**

- O professor fará a proposta de pesquisa para que os alunos recontem uma fábula contada pelos pais e explique a moral existente, trazendo para o interior da sala de aula, os valores passados pelos pais, a respeito das atitudes que o ser humano tem em situações do cotidiano.

**Sexto passo:**

- A proposta de trabalho se dará no momento em o professor pedirá aos alunos para transpor a moral da fábula pesquisada em uma situação vivenciada por ele.
  - Como ele reagiria?
  - Quais atitudes ele tomaria?
  - Como sairia da situação?

**Sétimo passo:**

- Leitura de cada texto e exposição no mural da escola.

As SD aqui apresentadas são meras formas dentre as muitas, de se trabalhar o gênero textual fábula em sala de aula, na perspectiva socio-interacionista.

Procuramos mostrar que o processo de mediação do professor é de

extrema importância para que ocorra a aprendizagem do aluno. Nesse sentido, o trabalho, de forma nenhuma se finda nesse processo, pois defendemos ser uma constante, onde professor e aluno se fundam num só objetivo: o de ensinar e o de aprender.

## 5 CONCLUSÃO

Os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa preconizam o uso de gêneros textuais para o ensino da leitura. Portanto, o professor deve assumir a tarefa de formar aluno-leitor, aluno-produtor fazendo com que a escola tenha responsabilidade na elaboração de projetos educativos que busquem a intermediação da passagem do leitor de tipologias textuais para o leitor de diversos gêneros discursivos, do mesmo modo que são vinculados em diferentes campos de comunicação verbal (BRASIL, 1998).

Diante das orientações existentes nos documentos oficiais citados ao longo deste trabalho sobre o ensino e aprendizagem da leitura através de gêneros textuais, tivemos como referências, estudiosos que se pautam no aprendizado da leitura, à luz da perspectiva socio-interacionista.

A pesquisa foi realizada através do instrumento de pesquisa questionário e teve doze questões referentes desde a formação do professor até seu trabalho em sala de aula, em se tratando do gênero fábula, pois sabemos que um dos objetivos com a leitura é a ampliação de conhecimentos dos alunos, bem como, torná-los cidadãos críticos, com possibilidades de opinar e inferir naquilo que está implícito no texto, fazendo destes conhecimentos adquiridos uma prática no seu cotidiano.

Diante disso, escolhemos a questão seis “Você diferencia o trabalho quando se trata do gênero textual fábula, ou apenas direciona para a leitura e posteriormente para a gramática”? Para a contextualização e análise da pesquisa e constatamos que o papel do professor é de extrema importância para que o aluno compreenda aquilo que leu e assuma uma posição emancipatória dentro do contexto de leitor que é e, no qual a leitura realmente se efetivou. No entanto, verificamos também que 50% dos professores, sujeitos pesquisados, não trabalham de forma diferenciada, apenas utilizam o texto para direcionar a gramática. Diante desse resultado, construímos dez sequências didáticas, onde o professor tem o papel de mediador da e na aprendizagem, pois, é ele quem cria possibilidades para que o aluno amplie seus horizontes de expectativas, que aluno possa se tornar sujeito das ações e reflexões diante dos acontecimentos, que este mesmo aluno possa inferir nos textos lidos, construir novos conceitos daquilo que está implícito e posteriormente utilizá-los em situações do cotidiano.

Dessa forma, o trabalho de pesquisa aqui apresentado revelou os modos de pensar e de agir metodologicamente que os professores pesquisados utilizam para com o gênero fábula e ainda de certa forma, a incompreensão de alguns sujeitos sobre as potencialidades deste gênero

Constatou-se também que as fábulas constituem um rico instrumento pedagógico, que permite um trabalho articulado com a língua oral, a leitura e a língua escrita, ampliando, ainda, a reflexão das ações humanas por meio do pensamento e da ação dos personagens criados, além da sua característica específica, que é a moral.

Quanto à construção das SD, são meros exemplos de se trabalhar com os alunos privilegiando o conhecimento prévio, a interação e o pensamento além daquilo que não está exposto no texto, trazendo para o interior da sala de aula indagações, mais instigação, maior vontade de ir um pouco mais além. Sendo esta, uma maneira de compreender o mundo, as formas de pensar e agir do humano.

Assim percebemos ao oferecer a pesquisa aos professores da rede municipal de ensino da cidade de Florestópolis. Porém, é só o início de um trabalho com SD, apresentamos algumas sugestões de leitura que possa proporcionar ao aluno diversas formas de aprender. Para tanto, o professor tem que assumir seu papel primordial na relação entre leitor/texto e texto/leitor, porque é ele quem encaminha o trabalho de mediação, quem faz a instigação, quem provoca no aluno a vontade de mergulhar no texto, de compreender, de procurar o implícito que, na maioria das vezes se apresenta no texto.

O trabalho com o gênero textual fábula vem de encontro com as ações do homem para com o próprio homem, que permeia desde os primórdios até hoje. São textos que produzem reações cotidianas e representam os modos de pensar e de agir.

## REFERÊNCIAS

ALVES, L. M. **Leitura de fábulas e escrita: percurso de subjetivação ética do aluno-professor**. 2007. 132 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Departamento de Ciências Sociais, Universidade de Taubaté, Taubaté, 2007.

AMARAL, H. **Escolhendo gêneros textuais para ensinar na escola**. 2010. Disponível em: <<http://www.escrevendoofuturo.org.br/revistanapontadolapis>>. Acesso em: 23 fev. 2015.

AVELEZA, M. **As fábulas de Esopo**. Rio de Janeiro: Thex, 1999.

BAGNO, M. Nada na língua é por acaso: ciência e senso comum na educação em língua materna. **Presença Pedagógica**, Belo Horizonte, v. 12, n. 71, p. 22-29, set./out. 2006.

BAKHTIN, M. V. **Estética da criação verbal**. Tradução de Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

\_\_\_\_\_. Os gêneros do discurso. In: \_\_\_\_\_. **Estética da criação verbal**. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo, Martins Fontes, 1992. p. 367-392.

\_\_\_\_\_. **Problemas da poética de Dostoiévski**. Tradução de Paulo Bezerra. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1981.

BAKHTIN, M. V.; VOLOCHINOV, V. N. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 3. ed. São Paulo: Hucitec, 1986.

BARBOSA, J. P. Do professor suposto pelos PCNs ao professor real de Língua Portuguesa: são os PCNs praticáveis? In: ROJO, Roxane (Org.). **A prática de linguagem na sala de aula: praticando os PCNs**. São Paulo: EDUC, 2000. p. 149-182.

BENNETT, W. J. **O livro das virtudes**. Tradução de Bocage. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1995.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: 1ª a 4ª Séries**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio**. Brasília: MEC, 2000.

BRONCKART, J. **Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano**. Campinas: Mercado de Letras, 2006.

\_\_\_\_\_. **Atividade de linguagem, textos e discursos**: por um interacionismo sócio-discursivo. Tradução de Anna Rachel Machado. São Paulo: Educ, 1999.

\_\_\_\_\_. Gêneros textuais, tipos de discursos, e operações psicolinguísticas. **Revista de Estudos da Linguagem**, Belo Horizonte, v. 11, n. 1, p. 49-69, jan./jun. 2003.

BRONCKART, J. et al. Manifesto: reformatando as humanidades e as ciências sociais, uma perspectiva vygostkiana. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 3, p. 64-74, set./dez. 1996.

CARRETERO, M. **Construtivismo e educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

CARVALHAL, T. **Literatura comparada**. São Paulo: Ática, 1986 (Coleção princípios).

CARVALHO, B. V. **A literatura infantil**: visão histórica e crítica. São Paulo: Global, 1985.

CLARET, M. **Fábulas**: Esopo. São Paulo: Editora Martin Claret, 2006.

COELHO, N. N. **O conto de fadas**: símbolos mitos arquétipos. São Paulo: DCL, 2000.

COSTA VAL, M. O que é ser alfabetizado e letrado? In: CARVALHO, M. A.; MENDONÇA, R. H. (Org.). **Práticas de leitura e escrita**. Brasília: Secretaria de Educação a Distância do Ministério da Educação - SEED/MEC, 2006. p. 18-41.

DANNEMANN, F. K. **Estudioso das fábulas de Esopo**: biografias: Esopo. 2007. Disponível em: <<http://www.fernandodannemann.recantodasletras.com.br/visualizar.php?id=380623>>. Acesso em: 20 nov. 2014.

DOLZ, J. Produção de textos para entender melhor: ensino-discurso argumentativo. In: REUTER, Y. **Interações leitura e escrita**. Berna: Peter Lang, 1994. p. 197-203.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Seqüências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: ROXO, R.; CORDEIRO, G. S. (Org.). **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 95-128.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. Genres et progression en expression orale et écrite: éléments de réflexions à propos d'une expérience romande. **Enjeux**, Namur, n. 36-37, p. 31-49, 1998.



FARACO, C. A. **Linguagem & diálogo**: as idéias lingüísticas do círculo de Bakhtin. Curitiba: Criar Edições, 2003.

FERREIRA, A. B. H. **Dicionário Aurélio da língua portuguesa**: versão eletrônica. 5. ed. São Paulo: Positivo, 2010.

FERREIRA, R. L.; PAGNAN, C. P. Entre o ler, o entreter e o aprender: entendendo como se dá o trabalho com fábulas na sala de aula. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE PEDAGOGIA, 2015, Havana. **Anais...** Havana, 2015.

FERREIRA, S. P. A.; DIAS, M. G. B. B. Leitor e leituras: considerações sobre gêneros textuais e construção de sentidos. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, v. 18, n. 3, p. 323-329, 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/prc/v18n3/a05v18n3>>. Acesso em: 16 nov. 2014.

FILIPOUSKI, A. M. R. Para formar leitores e combater a crise da leitura na escola: acesso à poesia como direito humano. **Ciências & Letras: Revista da Faculdade Porto-Alegrense de Educação, Ciência e Letras**, Porto Alegre, n. 39, p. 332-338, jan./jun. 2006.

FILIPOUSKI, A.; MARCHI, D. **A formação do leitor jovem**: temas e gêneros da literatura. Erechim, RS: Edelbra, 2009.

FIORIN, J. L. **Linguagem e ideologia**. São Paulo: Ática, 2004. (Série princípios).

FREIRE, P. **A importância do ato de ler em três aspectos que se completam**. 35. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

\_\_\_\_\_. **A importância do ato de ler**. São Paulo: Cortez, 1999.

FREITAS, L. C. Cenário educacional: o legado dos anos 80 e a confusão dos anos 90. E agora? In: SIMPÓSIO DO LAGE, 3., 2000, Jundiaí. **Anais...** Jundiaí, 2000.

GERALDI, J. W. **Portos de passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

LA FONTAINE, J. **Fábulas**. Tradução de Ferreira Gullar. 5. ed. Rio de Janeiro: Revan, 2002.

LANDEIRA, J. L. Gêneros textuais na sala de aula: entre modas e realidades. **Na Ponta do Lápis**, São Paulo, ano 5, n. 11, ago. 2009.

LOBATO, M. **Fábulas**. São Paulo: Brasiliense, 1970. (Obras completas).

\_\_\_\_\_. **Fábulas**. São Paulo: Brasiliense, 1994.

MACHADO, A. R. A perspectiva interacionista de Bronckart. In: MEURER, J. L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (Org.). **Gêneros, teorias, métodos, debates**. São Paulo: Parábola, 2004. p. 15-34.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade: In: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Org.). **Gêneros textuais & ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002. p. 19-36.

MARTINS, C. R. **A construção da leitura e da escrita**: do 6º ao 9º ano do ensino fundamental. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MERCHÁN, P. A. **Teorías del Aprendizaje**. Madrid: Taymar Reprografía, 2000.

MOISÉS, M. **Dicionário de termos literários**. São Paulo: Cultrix, 1999.

MORPURGO, M.; CLARK, E. C. **Minhas fábulas de Esopo**. Tradução de Eduardo Brandão. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2010.

NANTES, E. A. S. **Causo escrito**: uma proposta de trabalho sobre leitura, produção textual e análise lingüística, via plano de trabalho docente. 2014. 267 f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2014.

OLIVEIRA, M. K. **Vygotsky**: aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico. São Paulo: Scipione, 1993.

PALANGANA, I. C. A função da linguagem na formação da consciência: reflexões. **Caderno Cedes**, Campinas, n. 35, p. 15-28, 1995.

PARANÁ. Secretaria do Estado da Educação. Superintendência de Educação. Departamento de Ensino Fundamental. **Diretrizes curriculares da educação fundamental da rede de educação básica do Estado do Paraná**: versão preliminar. Curitiba: SEED, 2008.

PERROTTI, E. Leitores, leitores e outros afins. In: PRADO, J. (Org.). **A formação do Leitor**: pontos de vista. Rio de Janeiro: Argus, 1999. p. ini-fin.

PIAGET, J. **Biologia e conhecimento**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1996.

PIAGET, J.; INHELDER, B. **A psicologia da criança**. São Paulo: DIFEL, 1982.

PORTELLA, O. **A fábula**. 1979. 91 f. Trabalho de pesquisa apresentado à COPERT, Departamento de Lingüística, Letras Clássicas e Vernáculas, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 1979.

PRIBERIAN. **Novo dicionário lelo da língua portuguesa**. Porto: Lello Editores, 1999.

SALLES, H. M. M. L. et al. **Ensino de língua portuguesa para surdos**: caminhos para a prática pedagógica. Brasília: MEC, 2004.

SANTOS, I. **Homens, raposas e uvas**: a fábula na literatura brasileira. Blumenau: Edifurb, 2003.

SILVA, L. L. M. **O ensino da língua portuguesa**. São Paulo: Mercado Aberto, 1986.

SILVA, M. R. G. **Literatura para crianças**: a narrativa. Maringá: EDUEM, 2005.

SOUZA, A. **Fábulas de Monteiro Lobato**. Rio de Janeiro: Globo, 2008.

SOUZA, G. T. **Introdução à teoria do enunciado concreto do círculo Bakhtin/Velochino/Medvedv**. São Paulo: Humaitas, 2002.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS. **Centro de alfabetização, leitura e escrita - CEALE**. Belo Horizonte: UFMG, 2004.

VYGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

\_\_\_\_\_. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

\_\_\_\_\_. **Obras escolhidas**: problemas de psicologia geral. Madrid: Gráficas Rogar, 1982.

\_\_\_\_\_. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

\_\_\_\_\_. **Pensamento e linguagem**. Tradução de Jéferson Luiz Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 1987. x

VYGOTSKI, L. S. et al. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone/Edusp, 1988.

## APÊNDICES

## Apêndice A - Instrumento de pesquisa: Questionário

1)	Qual a sua formação acadêmica?
2)	Para qual série/ano leciona/
3)	Você sabe o que são gêneros textuais?
4)	Quais deles você costuma trabalhar com seus alunos?
5)	Você acha que trabalhar o gênero fábula na sala de aula é difícil?
6)	Você diferencia o trabalho quando se trata do gênero fábula? Ou apenas direciona para a leitura e posteriormente para a gramática?
7)	Você conhece as formas de pensar de Bakhtin quanto ao trabalho com gêneros textuais?
8)	Você conhece as características do gênero textual fábula? Ou apenas trabalha com ele quando está inserido no livro didático?
9)	Você usa alguma fábula escrita por Monteiro Lobato em suas aulas?
10)	Você sabe o que é aprendizagem significativa?
11)	Você conhece ou já ouviu falar do processo de mediação na aprendizagem?
12)	Defina a seguinte fala de Paulo Freire; “A leitura do mundo precede a leitura da palavra”.