

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE  
CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES  
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS - PROFLETRAS**

**ROSIMERE MARTINS DE SOUSA**

**DISCURSIVIZAÇÃO E DIDATIZAÇÃO:  
APLICABILIDADES DIDÁTICO-PEDAGÓGICAS  
DO GÊNERO FÁBULAS NO ENSINO FUNDAMENTAL II**

**CAJAZEIRAS – PB**

**2017**

**ROSIMERE MARTINS DE SOUSA**

**DISCURSIVIZAÇÃO E DIDATIZAÇÃO:  
APLICABILIDADES DIDÁTICO-PEDAGÓGICAS  
DO GÊNERO FÁBULAS NO ENSINO FUNDAMENTAL II**

Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), da Universidade Federal de Campina Grande, *Campus* de Cajazeiras, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre.

**Orientador:** Prof. Dr. José Wanderley A. de Sousa

**CAJAZEIRAS – PB**

**2017**

**ROSIMERE MARTINS DE SOUSA**

**DISCURSIVIZAÇÃO E DIDATIZAÇÃO:  
APLICABILIDADES DIDÁTICO-PEDAGÓGICAS  
DO GÊNERO FÁBULAS NO ENSINO FUNDAMENTAL II**

Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), da Universidade Federal de Campina Grande, *Campus* de Cajazeiras, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre.

**Aprovado em:** \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

**BANCA EXAMINADORA**

---

Prof. Dr. José Wanderley Alves de Sousa – Orientador  
UFCG – CFP - UAL

---

Prof. Dra. Vanice Maria Lacerda de Melo Barbosa – Examinadora Externa  
UFERSA

---

Prof. Dra. Maria Nazareth Lopes Arrais – Examinadora  
UFCG – CFP - UAL

---

Prof. Dr. Nelson Eliezer Ferreira Filho – Examinador Suplente  
UFCG – CFP – UAL

## RESUMO

Este trabalho busca refletir sobre a leitura numa perspectiva discursiva. Analisa a construção de sentidos a partir da adoção do gênero fábula, considerando-o como um ponto de partida para a mediação da leitura em sala de aula e destacando que, pelos olhos da Análise de Discurso, é possível efetivar-se a construção de sentidos dos textos, num jogo interlocutivo em que se presentificam autor-leitor-autor-processo de produção, para provar que a leitura, enquanto produto(ra) de sentidos, efetiva-se no espaço da interdiscursividade. O estudo de textos em sala de aula não deve ser pautado numa única interpretação dada como correta. É necessário reconhecer que existem diferentes pontos de vista que fazem parte da natureza humana, como também, particularidades que caracterizam, especialmente, o sujeito-aluno. Esta pesquisa ampara-se nos fundamentos da Análise de Discurso, em que sujeito e sentidos se constituem no discurso. Busca-se, desse modo, oferecer subsídios teórico-metodológicos com o intuito de promover a produção de sentidos pelos alunos, enfatizando a leitura de fábulas e promovendo múltiplas possibilidades de sentidos ligados as suas vivências individuais, num espaço onde o aluno precisa ser estimulado a manifestar seus sentimentos e suas posições discursivas.

**PALAVRAS-CHAVE:** Leitura. Análise de Discurso, Sentido, Fábula.

## **ABSTRACT**

This work seeks to reflect on reading from a discursive perspective. It analyzes the construction of meanings from the adoption of the fable genre, considering it as a starting point for the mediation of reading in the classroom and emphasizing that through the eyes of Discourse Analysis is possible to effect the construction of sense of texts, in an interlocutive game in which author-reader-author-process of production is introduced, to prove that reading, as a product of senses, is effected in the space of interdiscursivity. The study of texts in the classroom should not be based on a single interpretation given as correct. It is necessary to recognize that there are different points of view that are part of human nature, as well as particularities that characterize, especially, the subject-student. This research is based on the foundations of Discourse Analysis, in which the subject and the senses constitute the discourse. In this way, we seek to offer theoretical-methodological subsidies in order to promote the production of meanings by students, emphasizing the reading of fables and promoting multiple possibilities of senses linked to their individual experiences, in a space where the student needs to be stimulated to Express their feelings and their discursive positions.

**KEYWORDS:** Reading, Discourse Analysis, Sense, Fable.

A **Damião**, pela paciência e companheirismo;

Aos meus pais **Doca e Gracinha**, e aos meus filhos, **Ana Carolina** e **Pedro**, pela presença constante na alma em minhas ausências.

**COM AMOR, DEDICO**

## AGRADECIMENTOS

A **Deus**, que me deu forças para concluir este trabalho.

Às professoras Doutoras Dr. **Maria Nazareth Lopes Arrais** e **Rosilene Alves de Melo** pelas valiosas contribuições oferecidas durante o exame de qualificação.

Ao professor **José Wanderley Alves de Sousa**, por todo o apoio e pelo constante incentivo.

Ao **PROFLETRAS** da UFCG, pela oportunidade de qualificação e por ter possibilitado o encontro com colegas tão especiais e professores de competência inquestionável.

A não ser que imprestáveis fossem o sonho, a fantasia e tudo que serve ao coração.

(HAROLDO BRUNO)



## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	10
<b>1 SOBRE O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: CONSIDERAÇÕES</b> .....	15
1.1 POR UMA ABORDAGEM PRAGMÁTICA DO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA.....	16
<b>2 ESTUDOS SOBRE LEITURA</b> .....	21
2.1 A PERSPECTIVA DISCURSIVA DA LEITURA.....	23
2.2 SOBRE O AMÁLGAMA DISCURSO E LEITURA.....	32
<b>3 ABORDAGENS DA LÍNGUA PORTUGUESA SOB A ÓTICA DOS PCN</b> .....	35
3.1 LEITURA NO ENSINO FUNDAMENTAL: ABORDAGENS TEÓRICO-METODOLÓGICAS.....	41
<b>4 GÊNEROS: A MATÉRIA-PRIMA DO DISCURSO</b> .....	46
4.1 O GÊNERO FÁBULA NO CONTEXTO ESCOLAR .....	51
<b>5. O GÊNERO FÁBULA NA SALA DE AULA: POSSIBILIDADES METODOLÓGICAS</b> .....	55
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	73
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	75
<b>ANEXOS</b> .....	77

## INTRODUÇÃO

A educação está constantemente se renovando e, em consequência dessas mudanças, tem melhorado consideravelmente, hoje existem mais recursos, as escolas estão um pouco mais equipadas tecnologicamente, entretanto, ainda não temos o aluno que queremos: leitor, reflexivo, criativo. Questionamos sobre o motivo que leva nossos alunos a não gostar de ler, será que a responsabilidade é dos professores? A resposta certamente não estará aqui, pois não é nosso objeto de estudo, como também não é uma pergunta fácil de ser respondida.

Certo é que a leitura provoca no sujeito a necessidade da compreensão e da interação com o mundo, enriquece as ideias e experiências intelectuais e, por conseguinte, provoca uma expansão do “eu” de cada um, num jogo contínuo de produção de sentidos. Ela é, ao mesmo tempo, produto e produtora de sentidos que emanam das práticas interlocutivas que envolvem os sujeitos nas ações cotidianas. Na escola deve ser vista não apenas como um processo de decodificação, mas de compreensão, de propulsão de ideias. Neste sentido, o professor tem papel fundamental na interação aluno-texto, ele deve ser o mediador desta relação, a fim de que o aluno conceba plenamente o que é leitura e o quanto ela é um processo complexo e envolve muito mais que habilidades e métodos de aprendizagem, segundo ORLANDI (1988, p. 11) “saber ler é saber o que texto diz e o que ele não diz, mas o constitui significativamente.”

As teorias sobre o ensino da leitura e da escrita nos levaram, mais uma vez, a enveredar pelo desejo de despertar nos alunos o interesse pela leitura e, dessa vez, sob a forma do gênero fábula, texto muito antigo, fascinante mas pouco explorado em sala de aula. Sendo assim, sabendo que devemos formar leitores capazes de se comportar de forma crítica e reflexiva diante do texto que lê, pensamos em desenvolver um trabalho relacionado à análise do discurso, tendo a fábula como objeto de estudo, visto que, o contato com o texto fabular, numa perspectiva discursiva, é uma experiência essencial para o desenvolvimento da imaginação e da criatividade, bem como, para a formação cidadã dos estudantes.

A escolha do gênero fábula para a apresentação de uma proposta de mediação didático-pedagógica com a leitura no Ensino Fundamental II, surgiu das experiências, enquanto professora, com turmas do 6º e 7º anos, a partir de textos fabulares. Foi perceptível o gosto dos alunos ao ler as fábulas apresentadas. Percebemos que o que mais chamava a atenção deles era a moral da história, por despertar a curiosidade de entender quais valores e

concepções de vida estavam sendo transmitidos através daqueles textos. A partir dessas leituras os alunos tinham a oportunidade de opinar sobre valores e atitudes que consideravam certos ou errados, despertando neles a vontade de ler e, conseqüentemente, discutir sobre os comportamentos apresentados. A fábula tem essa característica de proporcionar uma leitura prazerosa, capaz de se aproximar da realidade e ser, ao mesmo tempo, crítica e reflexiva.

Com a intenção de realçar essas ideias, o presente trabalho enfatiza as práticas da leitura no contexto escolar, a fim de propor aos professores e alunos subsídios teórico-metodológicos que possam contribuir para a adoção dos gêneros textuais, com especial atenção para a fábula, numa perspectiva discursiva, tomando-os como constitutivos do movimento de valores que impulsionam a vida cotidiana. Propõe-se, assim, uma experiência que leve à compreensão de textos narrativos que se constroem, a partir de uma linguagem que tem suas particularidades e que devem se adequar à formação do sujeito-leitor, provocando uma postura reflexiva e crítica em relação ao texto que lê.

Já que este trabalho pauta-se na leitura numa perspectiva discursiva, julgamos válido rememorar algumas concepções de leitura, tecidas por renomados estudiosos, a exemplo de MARTINS (1994), que admite que não existe interpretação única de um determinado texto, uma vez que criamos significados não só a partir do que está escrito, mas também dos conhecimentos que cada leitor traz para o seu texto. A leitura, numa perspectiva cognitivo-sociológica não é, apenas, uma questão linguística, mas pedagógica e social também. Há todo um processo que envolve as condições dos interlocutores, as concepções ideológicas e a história de cada um, por isso a leitura é considerada, na visão de Kleyman (2000) e Oliveira (2010) como um processo interativo.

Essa consciência da necessidade de se promover um ensino de Língua Portuguesa numa perspectiva pragmática, interativa, reclama que a mediação do professor com o ensino da língua deve cumprir o papel fundamental de organizar ações que possibilitem aos alunos o contato crítico e reflexivo com as práticas de linguagem, inclusive, despertando-os sobre aspectos implícitos, intenções, valores e preconceitos do enunciador, tornando-os capazes de recusar ou aderir às posições ideológicas de determinados discursos.

As reflexões até aqui apresentadas possibilitam a apresentação das questões norteadoras para a condução desta investigação:

- Qual importância é dada às fábulas como gênero discursivo/textual desenovelador das práticas de leitura no 6º ano do Ensino Fundamental II?
- Que diretrizes teórico-metodológicas melhor se adequam às abordagens das fábulas como exercício de leitura por alunos do 6º ano do Ensino Fundamental II?
- Que contribuições podem ser alcançadas com a aplicabilidade de sequências didáticas, a partir da adoção do gênero fábulas, numa perspectiva discursiva da mediação da leitura em turmas do 6º ano do Ensino Fundamental II?

As questões enunciadas permitem o delineamento do objetivo geral desta dissertação que pretende **propor subsídios teórico-metodológicos aplicáveis às aulas de Língua Portuguesa em turmas do 6º ano do Ensino Fundamental II.**

Deste objetivo geral, desfiam-se os objetivos específicos do presente trabalho, a saber:

- Evidenciar a luz de teorias e proposições de documentos oficiais a importância da adoção de gêneros orais, com especial atenção para as fábulas, para o trabalho de mediação da leitura no Ensino Fundamental II;
- Apresentar uma proposta de didatização dos usos das fábulas aplicável ao ensino de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental II, especialmente em turmas do 6º ano.

Para a base teórica, adotamos fundamentos da Análise de Discurso de orientação francesa, a partir de releituras feitas por autores como Brandão (2012) e Orlandi e da Linguística Textual, a partir de renomados estudos já realizados por Bakhtin (1997), Dionízio (2010), Schneuwly e Dolz e colaboradores (2004). Já sobre o gênero fábula fundamentamos, especialmente nas ideias de Dezotti (2003) e Coelho (2000).

Ao adotarmos o gênero fábula como fio condutor para este trabalho, entendemos que esse gênero pode ser um ponto de partida para a mediação da leitura, a partir de abordagens de dimensões que transitam da oralidade à escrita. Assim, para a elaboração do material pedagógico adotamos um conjunto de fábulas entre as quais destacam-se três: “Os lobos e os cordeiros”, de Esopo, “A cigarra e a formiga”, nas versões de Millôr Fernandes e Vaz Nunes, cuja razão pela escolha será elucidada no capítulo referente aos procedimentos metodológicos.

Os capítulos que compõem este trabalho enfocam propostas teórico-metodológicas para o desenvolvimento eficaz da leitura no contexto escolar, especialmente em turmas do 6º ano do Ensino Fundamental II, a partir da adoção do gênero fábula. Destacam a fábula como gênero fértil para a construção de sentidos dos textos, num jogo interlocutivo em que se presentificam autor – leitor – autor - processo de produção, para provar que a leitura, enquanto produto (ra) de sentidos efetiva-se no espaço da interdiscursividade.

Nesta introdução, expomos e problematizamos o objeto investigado, elencamos os objetivos da dissertação e destacamos a relevância da mesma para o desenvolvimento de atividades didático-pedagógicas no sexto ano do Ensino Fundamental II.

No primeiro capítulo, apresentamos um panorama sobre as dificuldades enfrentadas pelo professor de Língua Portuguesa no desempenho do seu trabalho em sala de aula, entraves que, até hoje, refletem no fracasso dos nossos alunos em termos de leitura e, conseqüentemente, de escrita. Abordamos alguns conhecimentos teóricos que na visão de Oliveira (2010), são necessários para que o professor consiga ter uma prática docente mais sustentável.

No segundo capítulo discutimos a questão da leitura na perspectiva cognitivo-sociológica e discursiva, sobretudo a partir dos pressupostos teóricos da Análise de Discurso de Orientação Francesa e da Pedagogia da Leitura.

No terceiro capítulo retomamos a discussão acerca da problemática do ensino de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental, especialmente a partir do que sugerem os Parâmetros Curriculares Nacionais. Enfatizamos, ainda, como a escola deve propiciar o contato do aluno com o texto a fim de torná-lo um leitor proficiente.

No quarto capítulo tratamos sobre a importância do trabalho com os gêneros textuais na concepção de autores como Marcuschi e Bakhtin, discorrendo sobre como alguns procedimentos teórico-metodológicos devem organizar o ensino de Língua Portuguesa no ensino fundamental II. Caracterizamos, ainda, do ponto de vista histórico e metodológico o gênero Fábula, matéria-prima para a nossa pesquisa.

No quinto capítulo apresentamos o produto final da nossa pesquisa, que consiste numa Sequência Didática elaborada para subsidiar professores no sentido de ampliar a capacidade do aluno na apreensão dos diversos sentidos possíveis em um texto, sobretudo no sexto ano do Ensino Fundamental II. Este conjunto de atividades foi elaborado com base nos estudos de Dolz e Schneuwly (2004) que propõem a possibilidade de a escola ensinar a partir de

contextos de produção próximos da realidade do aluno e com atividades variadas, fazendo com que este desenvolva sua capacidade de se expressar em situações diversas de comunicação.

As considerações finais referendam a importância desta pesquisa como possibilidade de reconfiguração do trabalho desenvolvido com o ensino de Língua Portuguesa em boa parte das nossas escolas.

## 1 SOBRE O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

O ensino de língua materna tem sido alvo de muitas críticas, há bastante tempo, isso se deve ao mau desempenho dos estudantes brasileiros no que se refere à leitura e produção de textos. De acordo com Oliveira (2010), vários fatores já foram considerados responsáveis por tal situação, entre eles: a falta de estrutura das escolas, a má formação dos professores nos cursos de letras e a pouca atenção das autoridades governamentais relacionadas à educação.

O professor de língua portuguesa precisa ter a capacidade de distinguir o que é ou não relevante nas gramáticas normativas e livros didáticos consultados por ele para a sua prática em sala de aula, a fim de que possa selecionar o que realmente interessa e não ser apenas usuário passivo desses materiais. No entanto, para serem capazes de fazer isso, precisam de conceitos teóricos que, normalmente, esses profissionais da educação não têm devido, principalmente, a falta de tempo e de incentivo, a maioria acumula trabalho para tentar conseguir um salário ao menos compatível com as suas despesas. Então, é nesse contexto que estamos vivenciando, até hoje, o fracasso dos nossos estudantes em termos de leitura e de escrita.

Sabe-se que todo professor precisa de teoria para fundamentar suas ações em sala de aula e usá-la para tomar decisões de forma consciente. Vejamos algumas questões teóricas que são essenciais para a prática pedagógica referentes ao ensino e à aprendizagem.

Dentre as várias concepções sobre o que seja ensino e aprendizagem, segundo a Psicologia da Educação, podemos destacar três: a inatista, a behaviorista e a interacionista. A caracterização dessas correntes de pensamento, aqui destacadas, resume as considerações acerca do tema, destacados pelo olhar de Oliveira (2010, p. 24-28). Segundo Davis & Oliveira (1995, 27), apud OLIVEIRA (2010,24-28) “o **inatismo** parte do pressuposto de que os eventos que ocorrem após o nascimento não são essenciais e/ou importantes para o desenvolvimento.” De acordo com essa visão de ensino e aprendizagem, a função do professor torna-se inútil, o que conta é a sorte de nascer ou não com elementos biológicos necessários para aprenderem. “*Segundo a concepção inatista, o que conta para o processo de aprendizagem são os elementos biológicos, maturacionais.* (OLIVEIRA, 2010, p. 25). Essa concepção de aprendizagem foi questionada e descartada por psicólogos e educadores, fazendo surgir outra concepção que ainda não era a ideal: o **behaviorismo**, segundo a qual “o

ser humano aprende através de um mecanismo de estímulos, respostas, reforço positivo (recompensas) e reforço negativo (punição)” (OLIVEIRA, 2010, p. 25). Contrário ao inatismo, o behaviorismo assume ser o ambiente o único elemento responsável pelo processo de aprendizagem, já que o ser humano aprende a partir de estímulos do meio ambiente.

Na sala de aula, é atribuído ao professor a função de transferir conhecimento aos educandos, que são tidos como um ser passivo diante do processo de aprendizagem, pois precisa de algo ou alguém de onde se originem os estímulos. Portanto, no behaviorismo, ensinar é sinônimo de transferir conhecimentos. Mas essa questão de transferência de conhecimento não é válida, sendo que não é possível que o conhecimento de alguém possa simplesmente ser transferido para a cabeça de outra pessoa.

A fim de reconhecer o papel ativo desempenhado pelo aluno no processo de aprendizagem, foram disseminadas as ideias interacionistas considerando o aprendizado como um processo de interação que envolve os seguintes fatores: o aprendiz, os elementos de sua natureza biológica e o meio ambiente sociocultural em que ele está inserido.

O professor, na visão interacionista, é o facilitador da aprendizagem dos alunos, cabendo a ele a tarefa de propiciar o ambiente e os meios necessários para que eles construam seus conhecimentos. O aluno é visto como um sujeito ativo, que se apropria dos elementos fornecidos pelos professores, pelos livros didáticos, pelas atividades realizadas em sala de aula e por seus colegas, para construir seus conhecimentos. O interacionismo é considerado como a concepção de aprendizagem mais apropriada para sustentar as reflexões que o professor de português precisa fazer acerca de suas aulas e do aprendizado e seus alunos.

## 1.1 POR UMA ABORDAGEM PRAGMÁTICA DO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Uma concepção pragmática de ensino de Língua Portuguesa se articula com uma prática pedagógica, quando o professor realiza as seguintes ações: cria um ambiente afetivo (emocional e psicológico) positivo com o intuito de facilitar a aprendizagem dos estudantes e não assumindo uma atitude de sabe-tudo, mas levando em consideração os conhecimentos prévios dos mesmos; continua estudando e se aperfeiçoando para fornecer informações atualizadas aos alunos e para rever suas crenças teóricas; sugere a leitura de textos e livros que contribuem para o desenvolvimento dos conhecimentos dos estudantes. É o que atesta Oliveira (2010).



Sendo assim, ensinar não é apenas transferir conhecimentos, é criar possibilidades para que o aluno aprenda. Neste sentido, o professor precisa planejar e organizar suas ações baseadas nos conhecimentos teóricos. O planejamento da aula, a avaliação da aprendizagem e a escolha de materiais a serem utilizados, são elementos que compõem o método.

A fim de deixar mais claro o conceito de método, vejamos o que foi proposto por Richards e Rodgers (1994), citados por Oliveira (2010, p. 30-31) o conceito de método é baseado em três partes que se relacionam: a abordagem, o projeto e o procedimento.

**A abordagem** é a base teórica do método e tem muita relevância para a prática docente, pois é baseado nela que o professor toma decisões pedagógicas, como a seleção de materiais e avaliação de políticas educacionais (OLIVEIRA, 2010, p. 30-31).

**O projeto** diz respeito à organização da disciplina, que é feita com base nos princípios teóricos. Nele são mostrados elementos importantes do método como: objetivos, conteúdos, tipos de atividades e material didático.

**O procedimento** se constitui como o conjunto de ações, execução do projeto. Nesta parte são explicadas as técnicas didáticas, as práticas docentes e os comportamentos esperados e alcançados pelos alunos (OLIVEIRA, 2010, p. 31).

É de extrema relevância que o professor tenha consciência de qual conceito de língua ele deve adotar para sustentar a sua prática docente pois, de acordo com Oliveira (2010, p. 32)

A forma como o professor vê a língua, determina a maneira como ele ensina português. Ela tem implicações diretas no planejamento das aulas, na escolha do material didático, na forma de avaliar a produção dos alunos e no reconhecimento dos dialetos trazidos por seus alunos para a sala de aula. (OLIVEIRA, 2010, p.32).

A concepção interacionista ou sociointeracionista, que considera a linguagem como um meio de interação sociocultural, estando estreitamente ligada à concepção interacionista de aprendizagem, é o que se defende neste trabalho. Seguindo a lógica desta concepção, o falante-ouvinte, para ser competente em sua língua, necessita não apenas ter conhecimentos sobre as regras gramaticais, mas também a capacidade de usar essas regras, adequando-as às situações sociais em que estão inseridos no momento de utilização da linguagem. Então, a concepção de língua que precisa ser assumida pelos professores de Língua Portuguesa é a de que a língua deve ser concebida como um conjunto de estruturas gramaticais e lexicais que

estejam à disposição dos falantes-ouvintes e dos escritores-leitores para que promovam a interação social em encontros.

Um ponto crucial para a prática do professor de português é a real ideia do que é “saber português”. Partindo do pressuposto de que a língua é um instrumento cultural de interação sociocomunicativa e que todo brasileiro interage socialmente e se comunica com outras pessoas, podemos então afirmar que todo brasileiro sabe português. Essa ideia é confirmada nas seguintes ações que caracterizam a consciência pelo professor de que todo brasileiro sabe português, segundo Oliveira (2010, p.42)

O professor de português sabe que a língua falada e a língua escrita são diferentes e, conseqüentemente, tem consciência de que seus alunos sabem falar português, embora estejam aprendendo a ler e a escrever, e, por isso, ele não despreza os alunos criticando suas formas de falar;

O professor não confunde o conhecimento explícito da gramática e do léxico com o conhecimento implícito desses elementos, - todos os brasileiros conhecem implicitamente a gramática e o léxico do português, o que lhes permite falar essa língua, mas só quem estuda formalmente a língua portuguesa pode conhecê-la explicitamente e falar sobre a língua;

O professor ajuda seus alunos a desconstruírem o mito segundo o qual eles não sabem português.

Enfim, o papel do professor nas aulas de português é ajudar os estudantes a desenvolver sua competência comunicativa que, de acordo com Hymes, citado por Oliveira (2010) nada mais é que a capacidade de usar o conhecimento que o falante-ouvinte possui da língua em situações concretas de comunicação. Ainda sobre competência comunicativa, vejamos o que Canale (1990) citado por Oliveira (2010) diz:

O conceito de competência comunicativa [...] se refere àquilo que um indivíduo sabe (consciente e inconscientemente) sobre a língua e sobre outros aspectos do uso comunicativo da língua; habilidade se refere a quão bem ele pode realizar esse conhecimento em comunicação real. (CANALE, 1990 *apud* OLIVEIRA, 2010, p.47).

É necessário agora caracterizar as quatro competências facilitadoras do aprendizado de português pelo aluno, a serem assumidas pelo professor, que diz respeito a conhecimentos e habilidades. São elas: a competência gramatical, a competência sociolinguística, a competência discursiva e a competência estratégica.

A **competência gramatical** diz respeito às informações que o usuário da língua possui sobre as regras e as características dessa língua adicionando-as às suas habilidades no uso desse conhecimento para entender enunciados e expressar significados por meio de enunciados (OLIVEIRA, 2010, p. 47).

A **competência sociolinguística** está relacionada às regras socioculturais que regem o uso da língua, sendo o conhecimento e a habilidade que o usuário da língua possui para expressar e compreender enunciados de um modo apropriado, levando em consideração fatores sociais e culturais do contexto em que ele está inserido no momento da interação linguística, como os propósitos e as normas da interação e o tipo de relação que o falante-ouvinte possui com o interlocutor (OLIVEIRA, 2010, p. 48)

A **competência discursiva** diz respeito às regras do discurso. É o conhecimento que consente ao usuário do idioma combinar formas gramaticais e lexicais para se comunicar por meio de variados gêneros textuais, falados ou escritos (OLIVEIRA, 2010, p. 49).

A **competência estratégica** refere-se ao conhecimento acerca de estratégias verbais e não verbais e a habilidade que o usuário da língua possui de colocar essas estratégias em prática, com o intuito de compensar alguma falha em uma ou mais de uma das outras competências. Alguns exemplos dessas estratégias de compensação são: as paráfrases, as definições, o uso de sinônimos, o uso de dicionários, os gestos e os desenhos (OLIVEIRA, 2010, p. 50).

Merece destaque, também, os principais elementos a serem abordados pelo professor quando do desenvolvimento das quatro competências comunicativas explicitadas acima, a saber:

Com relação à **competência gramatical**, os principais elementos são: i) a pronúncia de palavras em dialetos diferentes, uma vez que isso ajudará a evidenciar a heterogeneidade do português brasileiro e a conscientizar os estudantes acerca da estigmatização que a pronúncia de algumas palavras sofre; ii) a ortografia, principalmente os casos em que há influência da oralidade, as convenções de pontuação, destacando o uso da vírgula, o vocabulário, desde o significado das palavras até as restrições seletivas que o sistema linguístico lhes impõe; iii) os mecanismos de formação de palavras, principalmente a afixação, a concordância, os tempos verbais, tanto os que são frequentemente usados pelos brasileiros quanto os que estão em desuso (OLIVEIRA, 2010, p.55-56).

A respeito da **competência sociolinguística** temos: a adequação das construções verbais a situações interacionais diversas. Nesse caso, faz-se o uso de gêneros textuais diversificados e atividades em que os estudantes se conscientizem da questão dos registros e dos graus de formalidade, as diferenças entre língua falada e língua escrita, levando os estudantes a refletir sobre as semelhanças e diferenças entre a fala e a escrita (OLIVEIRA, 2010, p.56).

Quanto à **competência discursiva**, a ênfase volta-se para os gêneros textuais, os elementos de textualidade.

E, por último, a **competência estratégica**, com o uso de dicionários, ferramenta importante para o processo de construção da autonomia do estudante. O professor deve orientar seus alunos sobre as informações que o dicionário traz acerca dos itens lexicais, do uso das gramáticas normativas e estratégias não verbais como: mímica e desenho, e estratégias verbais como: a paráfrase e o uso de palavras semelhantes.

Como já ficou evidenciado, todos os brasileiros têm conhecimento implícito da língua, isto é, possui um determinado nível de competência para se comunicar e para interagir na sociedade. Entretanto, ao chegar ao Ensino Fundamental, o estudante apesar de possuir esse determinado nível de competência para interagir com os outros, ainda não sabe se comportar linguisticamente em determinadas situações sociais como: uma entrevista de emprego, redigir um *curriculum vitae*, uma carta de apresentação etc. Diante disso, cabe afirmar que o objetivo maior a ser percorrido pelo professor que ensina português a brasileiros é desenvolver a competência comunicativa nos estudantes, fazendo com que eles aprendam a se comportar linguisticamente em diversas situações de interação social.

Embora já existam estudos significativos, relacionados aos aspectos cognitivos, sociopolíticos, enunciativos e linguísticos envolvidos no processo de ensino/aprendizagem de uma língua, o ensino de língua portuguesa ainda se encontra, tradicionalmente, voltado para as regras gramaticais. Isto se torna incoerente pois o ensino de língua materna se justifica, primordialmente, pelo objetivo de desenvolver a competência comunicativa dos falantes, ou seja, desenvolver a capacidade de empregar a língua adequadamente nas diversas situações de comunicação, especialmente pelos usos da fala e escrita, o que solicita a formação de um leitor proficiente.

## 2 ESTUDOS SOBRE LEITURA

Sabemos que não podemos apostar apenas no ensino da gramática tradicional para fazer com que nossos alunos leiam com fluência, visto que a leitura não é uma atividade exclusivamente linguística, ela exige dos usuários da língua conhecimentos prévios que são necessários para que o processamento da leitura aconteça de maneira eficiente.

Vários tipos de conhecimentos são acionados no momento da leitura e todos são importantes para que a mesma se efetive. De acordo com Oliveira (2010, p. 60) a leitura exige conhecimentos prévios de vários tipos: conhecimentos linguísticos, conhecimentos enciclopédicos ou de mundo e conhecimentos textuais.

Conhecimentos linguísticos são aqueles que regem a nossa língua, trata-se da semântica, sintaxe, morfologia, fonologia e ortografia. Já os Conhecimentos Enciclopédicos são característicos do senso comum, os conhecimentos gerais acerca do mundo ou mais específicos em termos culturais ou técnicos. E, finalmente, os Conhecimentos Textuais são os que possuímos acerca dos elementos de textualidade, dos tipos e gêneros textuais (OLIVEIRA, 2010, p. 60).

Todos esses conhecimentos armazenados em nossa memória são ativados no momento em que estamos lendo. Desta forma, o professor de português deve estar atento aos tipos de conhecimentos prévios dos seus alunos, considerando práticas importantes para o ensino da leitura como: informar aos alunos quais os objetivos da leitura que eles vão realizar e atividades de pré-leitura. Essas práticas são indispensáveis pois o aluno precisa, além de ser preparado para ler o texto, entender para que está lendo.

Tais atividades têm como objetivos: ativar os esquemas mentais dos alunos relacionados ao tema do texto, como também ajudar o professor a detectar problemas que os alunos possivelmente tenham, relacionados aos seus conhecimentos prévios e possa planejar ações que ajudem nas atividades de leitura, essas atividades de pré-leitura vão depender do texto a ser lido, das necessidades e do perfil dos alunos.

Os esquemas mentais e o processamento da informação são dois aspectos cognitivos importantes na perspectiva pragmática da leitura, pois eles se baseiam nos conhecimentos prévios armazenados em nossas mentes, esse armazenamento ocorre na forma de *esquemas*

*mentais* que acontecem a partir de associações que fazemos entre um elemento e outro. Essas associações são resultantes de nossas experiências de vida em sociedade. É válido citarmos aqui um exemplo de Oliveira (2010, p. 69)

ao ouvirmos a palavra *casamento*, imediatamente ativa-se um esquema em nossa mente que nos faz pensar em elementos associados a esse evento matrimonial: igreja, noiva, noivo, padre, madrinhas, padrinhos, vestido branco, véu, grinalda, buquê de flores, alianças, dama de honra.

Todos os tipos de conhecimentos interagem para tornar a leitura mais eficiente, dois tipos de processamento das informações nos mostram como essa interação acontece: o processamento ascendente e o processamento descendente. Explicaremos em seguida como eles funcionam.

**O Processamento Ascendente** (ou *bottom-up*) é aquele em que o leitor se baseia nos seus conhecimentos linguísticos para processar as informações, já no **Processamento Descendente** (ou *top down*) o leitor se baseia em seus conhecimentos enciclopédicos e textuais para processá-las (OLIVEIRA, 2010, p. 69).

Para desenvolver a capacidade leitora dos seus alunos, o professor precisa levar em consideração os elementos cognitivos relacionados aos conhecimentos linguísticos e enciclopédicos que eles possuem, tendo em vista que um leitor eficiente é aquele que é capaz de combinar os dois tipos de processamento.

Cabe ao professor, como mediador da aprendizagem, a função de ajudar os alunos a dominarem estratégias de leitura que desenvolvam a capacidade de interpretação textual desses estudantes. Deve, pois, ter domínio de estratégias indispensáveis à formação do aluno-leitor:

Algumas estratégias que são indispensáveis à efetivação da leitura numa perspectiva pragmática, conceituadas segundo Oliveira (2010, p. 71-77).

- **PREDIÇÃO** – previsão do conteúdo de um texto. A predição faz com que o leitor ative os esquemas mentais e construa hipóteses sobre o texto a partir do título, subtítulo ou até mesmo imagens, pois um texto não é formado exclusivamente por palavras, ele pode apresentar imagens ou outros elementos significativos na sua construção.

- **ADIVINHAÇÃO COTEXTUAL** – adivinhação de palavra(s) desconhecida(s) de um texto, a partir do seu contexto, sem recorrer ao dicionário.
- **INFERENCIAÇÃO** – “a busca do dito a partir do não dito” (OLIVEIRA, 2010, p.74) é a observação das entrelinhas do texto para a construção do sentido.
- **IDENTIFICAÇÃO DAS IDEIAS MAIS IMPORTANTES** – identificar as ideias principais de um texto é uma das estratégias fundamentais para que os alunos aprendam a elaborar resumos, nesse sentido o professor pode planejar atividades usando essa estratégia a partir da identificação da ideia principal de parágrafos de textos selecionados por ele nas aulas de leitura.

O planejamento de ações relacionadas aos conhecimentos prévios dos alunos é um passo muito importante para o desenvolvimento da competência discursiva desses estudantes.

## 2.1 A PERSPECTIVA DISCURSIVA DA LEITURA

A Análise de Discurso (AD) de orientação francesa, por múltiplas direções, possibilita que estudos de diversas naturezas se ocupem de discutir a relação que se estabelece entre linguagem, discurso e poder. Pelos seus postulados teóricos é possível compreender que é a partir do discurso que se concretizam as relações ideológicas que movimentam os diversos segmentos da sociedade.

Tendo a sua gênese assinalada nos anos 60, a AD interessa-se pelo estudo da língua em funcionamento para produção de sentidos. Ela tem por objetivo a compreensão de como um objeto simbólico produz sentidos e como está investido de significância para e por sujeitos. A sua função é, portanto, explicitar como o texto organiza os gestos de interpretação na relação sujeito e sentido. Essa organização não se dá como um todo harmônico, mas de forma heterogênea.

Para uma melhor compreensão desse surgimento da AD, Orlandi afirma que:

Análise de Discurso, como seu próprio nome indica, não trata da língua, não trata da gramática, embora todas essas coisas lhe interessem. Ela trata do discurso. E a palavra discurso, etimologicamente, tem em si a ideia de curso, de percurso, de correr por, de movimento. O discurso é assim palavra em movimento, prática de linguagem: com o estudo do discurso observa-se o

homem falando. [...] procura-se compreender a língua fazendo sentido, enquanto trabalho simbólico, parte do trabalho social geral, constitutivo do homem e da sua história (ORLANDI, 2005, p. 15).

Para explicar a heterogeneidade dos discursos, a AD vai buscar em outras áreas do conhecimento os fundamentos necessários para explicar conceitos essenciais necessários à elucidação dos mecanismos que norteiam o movimento das formações discursivas e das formações ideológicas. Nesse sentido, três regiões contraditórias são aglutinadas para a busca das explicações necessárias ao entendimento do objeto de estudo da AD: a teoria da sintaxe da enunciação, a teoria da ideologia e a teoria do discurso, que é a determinação histórica dos processos de significação (ORLANDI, 2005, p. 25).

Orlandi (2005, p. 25) diz ainda que “a articulação dessas três regiões nos estudos do discurso resulta na posição crítica assumida nos anos 60 em relação à noção de leitura, interpretação, que problematiza a relação do sujeito com o sentido (da língua com a história)”.

Esses estudos realizados pelos analistas de discurso nos apresentaram novas concepções que fundamentam a prática de interpretação de textos. As ideias sobre discurso apresentadas por Pêcheux (1993) apud Vinhais (2009), vão ao encontro das interpretações de texto presas à estrutura do sistema linguístico, descartando a ideia de texto fechado, como se pudesse reter o sentido em si mesmo. Há um rompimento com a noção de sujeito que se apropria da língua, do sistema, para surgir o discurso como relação que une língua, sujeito e formação social, com a ideologia em sua essência.

Assim, pensando a ideologia pelo viés da Análise do Discurso, entendemos, como o próprio nome, sugere que esta versa sobre o discurso, palavra, etimologicamente, que tem a ideia de curso, movimento. Assim, o discurso é a palavra em movimento. A linguagem, por sua vez, na AD é concebida como uma mediadora imprescindível entre o homem e a realidade natural e social, conforme sugere Orlandi (2005, p.15-16) quando afirma: “A AD não trabalha com a língua enquanto um sistema abstrato, mas com a língua no mundo, com maneiras de significar, com homens falando, considerando a produção de sentidos enquanto parte de suas vidas [...]”.

Destaque-se, então o conceito de ideologia delineado por Hall (1996, p.26)

Por ideologia, refiro-me às estruturas mentais – as linguagens, os conceitos, as categorias, imagens do pensamento e os sistemas de representação que diferentes classes e grupos sociais desenvolvem com o propósito de dar



sentido, definir, simbolizar e imprimir inteligibilidade ao modo como a sociedade funciona.

Nesta perspectiva Orlandi (2005, p.17), afirma que a materialidade específica da ideologia é o discurso e a materialidade do discurso é a língua, quando trabalha a relação língua - discurso - ideologia, defendendo, a partir do pensamento de Michel Pêcheux(1975) que o discurso é mais que transmissão de informação, é efeito de sentido entre os locutores. Ou seja: “O discurso ganha materialidade quando é formulado (textualizado) por um sujeito que age na língua, em determinada condição de produção concreta [...] (VINHAIS, 2009, p. 28).

Assim, as condições de produção, em sentido estrito e em sentido amplo, constituem os discursos, que funcionam de acordo com alguns fatores. Um é o que denominamos relação de sentidos. De acordo com essa noção um discurso, imprescindivelmente, se relacionará com outros. Ou seja, o sujeito é parte essencial do que ele diz. Isso fica claro nas palavras de Orlandi (1999, p.39), ao dizer que “um discurso aponta para outro que os sustentam, assim como para dizeres futuros”. O outro fator é o que chamamos mecanismos de antecipação que evidencia que qualquer sujeito é capaz de colocar-se no lugar do seu interlocutor produzindo sentidos para os discursos proferidos por aquele.

Desse modo, todos esses mecanismos de funcionamento do discurso assentam-se no que chamamos de formações imaginárias. Daí se dizer que “não são os sujeitos físicos nem os seus lugares empíricos [...] mas suas imagens que resultam de projeção” (ORLANDI, 1999, p. 40). São, portanto, essas projeções que possibilitam a passagem das situações empíricas, os lugares dos sujeitos para as posições dos sujeitos no discurso. Para entender os sentidos subentendidos em um texto é preciso que o enunciador<sup>1</sup> e o enunciatário<sup>2</sup> tenham um conhecimento partilhado que lhes permita inferirem os significados. Esse conhecimento de mundo envolve o contexto histórico a que o texto se refere.

Entende-se, por esse viés de pensamento que o discurso, por princípio, não é fechado, enquanto processo está sempre em curso, constituindo-se, assim, como um conjunto de práticas simbólicas que se inserem na história. Ressalte-se, ainda, que pelo dispositivo teórico da AD, o dizer tem relação com o não dizer. Isso aponta para as relações de poder em uma

---

<sup>1</sup> Enunciador: quem enuncia/ produz o enunciado.

<sup>2</sup> Enunciatário: a quem é dirigido o enunciado/a enunciação.

sociedade como a nossa, que produz sempre a censura, o cerceamento de direitos, da forma como teoriza Foucault apud Brandão (1997, p. 31):

Esse discurso é o espaço em que saber e poder se articulam [...] a produção desse discurso gerador de poder é controlador, selecionado, organizado e redistribuído por certos processos que têm por função, eliminar toda e qualquer ameaça à permanência do poder.

Portanto, para a Análise do Discurso o que interessa não é a organização linguística do texto, mas como este organiza a relação da língua com a história, no trabalho contínuo de produção de sentidos pelos sujeitos em sua relação com o mundo. O sujeito é afetado pela língua e determinado historicamente pelo interdiscurso, pois ocorre que cada sujeito re(produz) os sentidos de acordo com sua história e assume, assim, uma posição entre várias no campo do saber.

Muitas vezes, na escola, situações didáticas mal sucedidas tendem a buscar apenas a repetição daquilo que o currículo propõe como saber [...] (VINHAIS, 2009, p.30), fazendo com que os alunos não formulem novos sentidos. Essas relações de sentido determinadas pelo discurso pedagógico influenciam uma interpretação limitada do aluno. Vinhais (2009, p. 33):

Quando se produz sentido, há uma filiação. Assim, o sujeito autor, ao escrever um texto, realiza a materialização do discurso e o sujeito leitor também produz sentido, numa relação de filiações discursivas. Então, a análise de discurso desloca a questão ensino-aprendizagem à memória discursiva ou ao interdiscurso, tendo, na situação discursiva, o texto como produção de sentidos que se inscrevem num determinado espaço e tempo que implicam o modo como os sujeitos significam, fazendo seus deslocamentos.

A produção de sentidos de um determinado texto, portanto, não é fechada, porque envolve autor, leitor e a situação em que o texto foi produzido e o momento em que foi lido. Nenhuma interpretação é definitiva, Orlandi (2001) em Vinhais (2009) diz que “o sujeito está sempre se constituindo e se reconstituindo, assumindo uma posição entre outras no mundo e no discurso pelo deslocamento na história[...]”. A interpretação sempre se transforma, o dito e o sentido passam a ser outro dependendo de uma posição, não existem sentidos estáveis. O sujeito é socialmente construído, “é múltiplo porque atravessa e é atravessado por vários discursos” (ORLANDI (1998) apud VINHAIS (2009)).

Outra questão importante para a Análise do Discurso é o conceito de texto e de discurso que alguns estudiosos tratam como sinônimos. Fiorin (2012) aponta essa questão

como uma problemática instigante entre os que estudam a linguagem. No entanto, a maioria dos linguistas distinguem esse conceito. Diante da questão achamos interessante discorrermos sobre algumas características dadas aos termos, texto e discurso.

Para Fiorin (2012, p. 146) “o discurso é um objeto linguístico e [...] histórico, o que significa que ele é uma construção linguística, gerada por um sistema de regras que define sua especificidade, mas, ao mesmo tempo, que nem tudo é dizível.” Ele diz que, numa concepção Bakhtiniana, pode-se fazer uma “distinção linguística” e uma “diferenciação translinguística” entre discurso e texto, que deve possibilitar a análise do funcionamento discursivo e de sua inscrição histórica. Fiorin (2012, p. 154) ainda ressalta que:

Do ponto de vista da estruturação linguística, o discurso é um todo organizado de sentido, delimitado por dois brancos, pertencente à ordem da imanência, ou seja, ao plano do conteúdo; é a atualização de virtualidades da língua e do universo do discurso. O texto também é um todo organizado de sentido, delimitado por dois brancos, mas é do domínio da manifestação, isto é, do plano da expressão; é a realização do discurso. Do ponto de vista translinguístico, o discurso ganha sentido na relação com outro discurso: ele tem autoria, dirige-se a um enunciatário, tem completude e expressa valores, emoções, etc. O texto, sendo a manifestação do discurso, pode estar em relação com outros textos, mas não é necessário que esteja.

O discurso manifesta-se, pois, através do texto, portanto o texto pressupõe a existência de um discurso, que é, logicamente, anterior a ele. O autor ressalta que texto e discurso são produtos da enunciação, “diferem quanto ao modo de existência semiótica” (FIORIN, 2012, p. 148). Desse modo, o discurso é da ordem da imanência, o texto é do domínio da realização. Assim sendo, o mesmo discurso pode se concretizar em várias realizações textuais que, por sua vez, apresenta-se como manifestação do discurso, confirmando a ideia de que texto e discurso se distinguem.

Fiorin (2012) salienta ainda os conceitos de interdiscurso e intertextualidade mostrando as várias nuances que envolvem as relações texto e discurso. Para o autor, o discurso ganha sentido na relação com outros discursos, “essa relação interdiscursiva é o dialogismo. Por serem dialógicos é que os discursos são objetos históricos [...]. É na percepção das relações com o discurso do outro que se compreende a história que perpassa o discurso” (FIORIN, 2012, p.151). Essa relação dialógica entre discursos é chamada relação interdiscursiva. Já a intertextualidade acontece quando um texto se relaciona dialogicamente com outro texto já constituído. (FIORIN, 2012, p. 153-154). Enfim, o autor considera necessária a distinção entre texto e discurso já que os movimentos de discursivização e

textualização são diferentes: um é do domínio da atualização (discurso), o outro (texto) do da realização.

Já na perspectiva de Brandão (2012, p. 16) ocorrem no interior da AD dois quadros que se inter-relacionam: o linguístico e o socio-histórico, em que se formam dois conceitos, o de cunho ideológico e o outro discursivo: E afirma:

As duas grandes grandes vertentes que vão influenciar a corrente francesa de AD são do lado da ideologia, os conceitos de Althusser, e do lado do discurso, as ideias de Foucault. É sob a influência dos trabalhos desses dois teóricos que Pêcheux, um dos estudiosos mais profícuos da AD, elabora seus conceitos. (BRANDÃO, 2012, p. 18)

Pelo exposto, a ideologia sempre apresentou variadas interpretações no que diz respeito ao seu significado, é preciso entendê-la como uma “visão de mundo” de uma determinada classe social. Há, portanto, várias ideologias dentro de um mesmo grupo social que movimentam as lutas dentro deste grupo. Estas lutas geram os discursos que, por sua vez, são representados através de textos.

Marilena Chauí, relendo Marx, concebe que a ideologia consiste numa formação de ideias que produz falsas evidências e mascaram a realidade social. Efetiva-se pelas relações ideológicas a separação de classes sociais, pela estratificação de ideias que formam as diversas camadas da sociedade. Nessa perspectiva, Chauí (1980) apud Brandão (2012, p. 21-22) destaca que:

Ela é um instrumento de dominação porque a classe dominante faz com que suas ideias passem a ser a ideia de todos. [...] Para criar na consciência dos homens essa visão ilusória da realidade como se fosse realidade, a ideologia organiza-se “como um sistema lógico de coerente de representações (ideias e valores) e de normas ou regras (de conduta) que indicam e prescrevem aos membros da sociedade o que devem pensar e como devem pensar, o que devem valorizar, o que devem sentir, o que devem fazer e como devem fazer”. Ela se apresenta, ao mesmo tempo como explicação teórica e prática. Enquanto explicação, ela nos explicita e, aliás, não pode explicitar tudo sob o risco de se perder, de se destruir ao expor, por exemplo, as diferenças, as contradições sociais. Essa manobra camufladora vai fazer com que o discurso, e de modo especial, o mascaramento ideológico, se caracterize pela presença de “lacunas”, “silêncios”, “brancos” que preservem a coerência do seu sistema.

Fica claro, pelo pensamento de Chauí, que os ocultamentos da realidade, pelos diversos mecanismos possíveis, são forma de manter a realidade de uma classe dominante como única e, conseqüentemente, como mecanismo de exploração econômica para fortalecimento da desigualdade social, com a visão de que o termo ideologia parece estar reduzido a uma simples categoria filosófica de ilusão ou mascaramento da realidade social, uma ideologia da classe dominante

Brandão (2012) discute o conceito de ideologia a partir do pensamento de Louis Althusser, que se ocupou de estudar os aparelhos repressores e aparelhos ideológicos do Estado, para mostrar como a classe dominante consegue manter sua dominação pela repressão ou pela ideologia. Althusser apud Brandão (2012, p. 25) diz que:

A existência da ideologia é, portanto, material porque as relações vividas, nela representadas, envolvem a participação individual em determinadas práticas e rituais no interior dos aparelhos ideológicos e concretos. Em outros termos, a ideologia se materializa nos atos concretos, assumindo com essa objetivação um caráter moldador das ações.

Outras concepções de ideologia são apontadas por Brandão (2012), a exemplo do pensamento de Paul Ricoeur, que concebe o pensamento de Marx como extremamente radical ao analisar o fenômeno ideológico, em termos de classe social. Não discorda das ideias marxistas, mas justifica que o conceito de ideologia antes da função de dominação deve ser considerado pelo entendimento de uma função anterior e básica, que diz respeito à ideologia em geral. “Temos uma noção mais ampla de ideologia que é definida como uma visão, uma concepção de mundo de uma determinada comunidade social numa determinada circunstância histórica”. (RICOEUR citado por BRANDÃO, 2012). Ele chama atenção, ainda, para não se fazer uma interpretação ideológica redutora em termos de classes sociais, justificando o interesse da classe dominante.

A ideologia foi classificada em três instâncias: a primeira é função geral, que perpetua um ato fundador inicial, “essa perpetuação está ligada à necessidade, para um grupo social, de conferir-se uma imagem de si mesmo[...] de representar e encenar” (RICOEUR apud BRANDÃO, 2012, p.27) ; é dinâmica e motivadora, simplificadora e esquemática, operatória e não temática, além de intolerante, devido à inércia que parece concretizá-la. “Nesse sentido, a ideologia é conservação e resistência às modificações.” (RICOEUR apud BRANDÃO, 2012, p.28).

A segunda instância da ideologia classifica-se como função de dominação. É o momento em que se cruzam a ideologia-integração com a ideologia-dominação, que possuem um caráter de distorção e de dissimulação.

Na terceira instância Ricoeur, citado por Brandão diz que, na visão de Marx, ideologia é “tomar a imagem pelo real, o reflexo pelo original”. Nas diferentes formas de conceituar a ideologia, percebemos que ela oscila entre duas concepções que determinam diferentes maneiras de abordar a relação linguagem-ideologia: uma ligada à tradição marxista, preconizando o discurso ideológico, que serve para, de alguma forma, legitimar o poder de uma classe social. A outra se define como uma determinada comunidade social, numa determinada circunstância histórica.

Assumindo a ideologia como uma forma de pensar o mundo, percebe-se que as duas concepções se cruzam, pois como assinalam Althusser e Ricoeur, ela é subjetiva e, embora se apresente como legítima, pode perfeitamente ser incompatível com a realidade. A ideologia, enquanto impulsionadora das relações sociais pode, também, ser produzida nos discursos políticos, religiosos etc.

Pensando a ideologia pelo viés da Análise do Discurso, entendemos que a AD, como o próprio nome sugere, versa sobre o discurso, palavra, etimologicamente, que tem a ideia de curso, movimento. Assim, o discurso é a palavra em movimento. A linguagem, por sua vez, na AD é concebida como uma mediadora imprescindível entre o homem e a realidade natural e social, conforme sugere Orlandi (2005, p.15-16) quando afirma: “A AD não trabalha com a língua enquanto um sistema abstrato, mas com a língua no mundo, com maneiras de significar, com homens falando, considerando a produção de sentidos enquanto parte de suas vidas[...]”.

Na perspectiva de Orlandi (2005, p.17), a materialidade específica da ideologia é o discurso e a materialidade do discurso é a língua, quando trabalha a relação língua - discurso - ideologia, defendendo, a partir do pensamento de Michel Pêcheux(1975) que o discurso é mais que transmissão de informação, é efeito de sentido entre os locutores.

Assim, as condições de produção em sentido estrito e em sentido amplo, constituem os discursos, que funcionam de acordo com alguns fatores. Um é o que denominamos relação de sentidos. De acordo com essa noção um discurso, imprescindivelmente, se relacionará com outros. Ou seja, o sujeito é parte essencial do que ele diz. Isso fica claro nas palavras de Orlandi (1999, p.39), ao dizer que “um discurso aponta para outro que os sustentam, assim

como para dizeres futuros”. O outro fator é o que chamamos mecanismos de antecipação que evidencia que qualquer sujeito é capaz de colocar-se no lugar do seu interlocutor produzindo sentidos para os discursos proferidos por aquele.

Desse modo, todos esses mecanismos de funcionamento do discurso assentam-se no que chamamos de formações imaginárias. Daí se dizer que “não são os sujeitos físicos nem os seus lugares empíricos [...] mas suas imagens que resultam de projeção” (ORLANDI, 1999, p. 40). São, portanto, essas projeções que possibilitam a passagem das situações empíricas, os lugares dos sujeitos para as posições dos sujeitos no discurso.

Entende-se, por esse viés de pensamento que o discurso, por princípio, não é fechado, enquanto processo está sempre em curso, constituindo-se, assim, como um conjunto de práticas simbólicas que se inserem na história. Ressalte-se, ainda, que pelo dispositivo teórico da AD, o dizer tem relação com o não dizer. Isso aponta para as relações de poder em uma sociedade como a nossa, que produz sempre a censura, o cerceamento de direitos, da forma como teoriza Foucault apud Brandão (2012, p. 37)

Esse discurso é o espaço em que saber e poder se articulam [...] a produção desse discurso gerador de poder é controlador, selecionado, organizado e redistribuído por certos processos que têm por função, eliminar toda e qualquer ameaça à permanência de poder.

Para a Análise do Discurso o que interessa não é a organização linguística do texto, mas como este organiza a relação da língua com a história, no trabalho contínuo de produção de sentidos pelos sujeitos, em sua relação com o mundo. A materialidade ideológica se concretiza no discurso e sua articulação possui dois conceitos: o de formação ideológica e o de formação discursiva. Para Pêcheux (1975) o discurso que interessa ao materialismo histórico está ligado à superestrutura ideológica, à produção dominante e à formação social considerada.

Na reprodução das relações de produção, uma das formas pela qual a instância ideológica funciona é a da “interpelação ou assujeitamento do sujeito como sujeito ideológico”. Essa interpelação ideológica consiste em fazer com que cada indivíduo, sem que tenha consciência, seja levado a ocupar seu lugar em um dos grupos ou classes de uma determinada formação social (BRANDÃO, 2012, p. 46).

O discurso é uma qualidade da ideologia, e o discursivo pertence ao gênero ideológico que leva em conta uma relação de classe, determinando o que deve ou não ser dito. A

formação discursiva envolve dois tipos de funcionamento: a paráfrase, que é um texto retomado e reformulado em busca da preservação da identidade. O outro, segundo Pêcheux (1975 apud Brandão, 2012, p.48) é o pré-construído, um dos pontos de articulação da teoria do discurso com a linguística, foi introduzido por Henry (1975) e remete a uma construção anterior e exterior, por oposição ao que é “construído” pelo enunciado (BRANDÃO, 2012, p. 48).

O conceito de FD regula, dessa forma, a referência à interpelação/assujeitamento do indivíduo em sujeito de seu discurso. É a formação discursiva que permite dar conta do fato de que sujeitos falantes, situados numa determinada conjuntura histórica, possam concordar ou não sobre o sentido a dar às palavras, “falar diferentemente falando a mesma língua”. Isso leva a constatar que uma FD é “uma única linguagem para todos” ou “para cada um sua linguagem”, mas que numa FD o que se tem é “várias linguagens em uma única”. (BRANDÃO, 2012, p. 49)

## 2.2 SOBRE O AMÁLGAMA DISCURSO E LEITURA

Na perspectiva da análise de discurso, a leitura é produzida no momento em que os interlocutores, ao se identificarem como tal, desencadeiam o processo de significação a partir das suas condições de produção. Tratando a leitura a partir dessa concepção Orlandi (1996, p.194) nos acrescenta a noção de “funcionamento” do discurso considerando a sua exterioridade, ou seja, a situação, contexto de produção, contexto de enunciação e o contexto sócio-histórico que mostram o texto em sua incompletude.

Entendemos como incompletude o fato de que o que caracteriza qualquer discurso é a multiplicidade de sentidos possível. Assim, o texto não resulta da soma de frases, nem da soma de interlocutores: o(s) sentidos de um texto resultam de uma situação discursiva, margem de enunciados efetivamente realizados. Esta margem- este intervalo- não é vazio, é o espaço determinado pelo social. (ORLANDI, 1996, p. 194).

A leitura estabelece relação de interação pois um texto relaciona-se com outros textos que podem ser anteriores ou posteriores a ele, os sentidos passam pela relação entre textos que foram produzidos em determinadas condições, que disseram ou deixaram de dizer algo “pressupostos ou subtendidos”. “Tudo isso faz parte da relação de interação que a leitura estabelece. Considerar as condições de produção da leitura é trabalhar fundamentalmente com essa espécie de indeterminação: a incompletude do texto” (ORLANDI, 1996, p. 195). Em



relação à incompletude do texto, devemos ressaltar que não se trata de lacunas a serem preenchidas pelo leitor, ela origina-se da relação com a situação e com os interlocutores.

É necessário discorrermos aqui, de acordo com Orlandi (1996), sobre as condições de produção de todo discurso, que se faz em torno das seguintes noções: de tipo, contexto e sujeito, leitura parafrástica e leitura polissêmica.

A noção de tipo deve ser entendida considerando-se sua relação com funcionamento, visto que, este é a atividade responsável pela estrutura de um discurso determinado por um falante determinado, para um interlocutor determinado, com finalidades específicas. Devemos entender que ao se falar em “determinado”, lembremos que esse “discurso” não é fechado, mas é um processo discursivo. Considerar o tipo na sua relação com o funcionamento discursivo é fundamental, visto que, os fatores que constituem as condições de significação de qualquer dizer são determinados pelo tipo de discurso (ORLANDI, 1996, p.198).

A autora considera três níveis de sujeito no funcionamento discursivo, o “sujeito do enunciado”, observado a partir da análise do contexto linguístico; “o sujeito da enunciação”, observado pela análise do contexto da situação e “o sujeito textual”, que considera o texto como um todo, o contexto textual depende da apreensão da unidade do texto. (ORLANDI, 1996, p.198).

Outro elemento que merece destaque e que deve compor as condições de produção de leitura é o fato de que existem, também, diferentes tipos de leitores, eles caracterizam-se pelas suas experiências de linguagem, ou seja, sua relação com a gramática, capacidade de análise linguística, entre outras. (ORLANDI, 1996, p. 200).

Quanto a leitura parafrástica e a leitura polissêmica, podemos dizer que uma caracteriza-se basicamente pela apreensão do sentido dado pelo autor, a parafrástica, já a polissêmica define-se pelos múltiplos sentidos atribuídos ao texto. O que precisamos entender diante do exposto é que a leitura é produzida a partir de um processo de interação, determinado pelos diferentes tipos de sujeitos e de leitores.

Temos em nossa sociedade, a ideia de que a leitura é uma condição essencial para a construção do poder crítico do indivíduo, é a maneira mais antiga e eficiente de adquirir conhecimento. Mas quais são os fatores sociais que atuam sobre as condições de ensino da leitura?

Orlandi (1996) nos apresenta uma reflexão bastante esclarecedora acerca do que está por trás do nosso sistema educativo tradicional, nos apontando qual é a relação estabelecida entre as classes sociais e o processo de ensino-aprendizagem. “O problema que se coloca,

antes de tudo, é o de saber qual é a relação entre as classes sociais e, mais especificamente, como esta relação se dá quando se trata da educação” (ORLANDI, 1996, p.205). A autora nos leva a refletir sobre o que é considerado legítimo no sistema educativo e como essa legitimação é efetuada e repassada nas salas de aula, situando “o que”, “de quem” e o “para quem” da leitura.

Historicamente falando, a relação entre as classes sociais do sistema feudal até as revoluções burguesas, são responsáveis pela redefinição dos padrões sociais, instaurando os conceitos de “liberdade” e “igualdade”, propostos pela classe dominante, no caso, a burguesia que proclama a igualdade, no entanto, ao mesmo tempo organiza uma desigualdade social (ORLANDI, 1996, p. 206). De acordo com a afirmação da autora a educação instaura essa realidade separatista, sendo portanto, um instrumento de dominação a partir de uma educação de classes, ou seja, da classe dominante do sistema capitalista com suas finalidades.

Essa divisão social origina diferentes formas de conhecimento: “legítimas” e “não legítimas”, estabelecido pela classe dominante e legitimado pela classe média, cabendo a classe dominada apenas absorver o que lhe é imposto. Sendo assim:

Como fica essa relação dado o modo como nossa sociedade se relaciona com o saber letrado? Esse saber não é partilhado mas distribuído socialmente de tal forma que não basta tê-lo, uma vez que é preciso tê-lo de uma certa maneira, isto é, é preciso ter o status atribuído a ele (Por exemplo: qual o valor atribuído ao supletivo; ao curso por televisão? etc). Nesse sentido, “o quê” (o que se aprende, o que se lê) não é o que importa o que importa é o “quem” e o “onde”. Há um valor intrínseco à própria escolaridade que atribui legitimidade ao saber. Haverá sempre escolas diferentes que reinstauram as diferenças (Exemplo: escola pública/escola particular). (ORLANDI, 1996, p. 209).

Desta forma, não é possível uma discussão sobre o que lemos e aprendemos, a absorção do que nos é imposto se faz necessária para um tipo de defesa (leitura pragmática) impedindo-nos de ter uma consciência crítica. Na verdade, produzindo um conhecimento domesticado pelo poder dominante.

Na escola o professor é o mediador da relação leitor/texto/autor, uma vez que, na pedagogia tradicional, seus saberes e objetivos se sobrepõem aos saberes e objetivos dos alunos. Essa relação mediada pelo professor resultará em uma transformação, portanto é preciso que seja dado ao aluno um espaço para que ele mesmo elabore sua relação com a leitura. Pensando assim, o método de ensino deve, tão somente, proporcionar condições para que esse processo seja aplicado e desenvolvido. Orlandi (1996) afirma que o método não deve se sobrepor ao processo, mas se articular com ele.

Para fazer com que o aluno tenha um conhecimento crítico, o professor deve colocá-lo em contato com os mais variados textos e motivá-los à uma leitura polissêmica, diferentemente do método tradicional, que impõe a leitura parafrástica. Essas condições de ensino oferecidas ao aluno da classe popular permitirão que esta possa se construir e se representar na sua história de leitura que a classe dominante desconhece (ORLANDI, 1996, p. 215).

### **3 ABORDAGENS DA LÍNGUA PORTUGUESA NO ENSINO FUNDAMENTAL SOB A ÓTICA DOS PCNS**

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN/96) considera que o Ensino Fundamental é a etapa de formação básica do cidadão. Assim, dessa fase de formação espera-se que propicie ao estudante capacidades como:

- O desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo;
- A compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade;
- O desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores.
- O fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social

Partindo desse pressuposto, o Ensino Fundamental deve proporcionar a preparação básica do estudante de forma que continue estudando, consiga se inserir no mercado de trabalho e exercer o efetivo exercício da cidadania no seu cotidiano, em harmonia com as necessidades político-sociais do tempo.

O Ensino Fundamental é, nesse sentido, orientado por documentos que sugerem, ao processo de ensino e aprendizagem, levar o aluno a construir de forma gradativa conhecimentos sobre textos que circulam socialmente, observando as várias formas de significação. Esse processo de aprendizagem, de uma etapa, deve se relacionar com etapas anteriores. Dessa forma, a disciplina de Língua Portuguesa, no Ensino Fundamental, deve

favorecer o domínio da língua numa perspectiva de inserção social do alunado, conforme exposto pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN- BRASIL, 1997, p. 16):

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.

Mas até se chegar a esta perspectiva crítica, o ensino de Língua Portuguesa passou por várias transformações, decorrentes da reflexão e do debate acerca de uma avaliação dos objetos de ensino nas salas de aula.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa constituíram-se como um documento importante no sentido de analisar os principais problemas detectados no ensino da língua materna e, definir objetivos, conteúdos e orientações didáticas para o ensino de Língua Portuguesa no ensino fundamental.

Por volta do início dos anos de 1970, o debate teve como foco principal, o domínio da leitura e da escrita pelos alunos. As propostas apontavam para mudanças no modo de ensinar pois, não consideravam a realidade nem o interesse dos alunos, valorizando, fundamentalmente, a gramática normativa. Seria preciso agregar novos conteúdos àqueles que já eram priorizados às práticas de ensino e de aprendizagem na escola, tendo em vista, observar a importância de compreender as dificuldades vivenciadas pelos alunos no processo de aprendizagem a partir dos fatores envolvidos na variação linguística.

Defendia-se, [...] que o planejamento, a execução e a avaliação dos resultados das práticas de ensino e aprendizagem levassem em conta fatores como classe social, espaço regional, faixa etária, gênero sexual. Tais fatores deveriam, [...] ser considerados em relação às situações de uso da língua que determinariam tanto o grau de formalidade e o registro utilizado quanto a modalidade de uso, se falada ou escrita (BRASIL, 2006, p. 19).

Discutia-se que as línguas variam no espaço e ao longo do tempo sofrem mudanças. Dessa forma, o processo de ensino e aprendizagem não poderia deixar de considerar tal

fenômeno, bem como, adotavam que era preciso trazer para a sala de aula não somente textos literários, mas outros tipos que circulassem pela sociedade.

Os estudos acerca da língua e da linguagem já apresentavam consistência teórica e metodológica e ofereciam condições, aos professores, para descobrirem novos caminhos, pois o conhecimento sobre o funcionamento e os usos da língua e linguagem como se configuram os textos, servia de problemática para os estudos científicos e para as abordagens pedagógicas.

Foi a partir dos anos de 1980 que os estudos na área alcançaram novos horizontes. Considerava-se que a variação dos usos da língua só seria compreendida, quando vista na perspectiva da materialidade do texto e em relação ao contexto de produção de sentido.

Pode-se dizer que, apesar de ainda imperar no tecido social uma atitude “corretiva” e preconceituosa em relação às formas não canônicas de expressão linguística, as propostas de transformação do ensino de Língua Portuguesa consolidaram-se em práticas de ensino em que tanto o ponto de partida quanto o ponto de chegada é o uso da linguagem. Pode-se dizer que hoje é praticamente consensual que as práticas devem partir do uso possível aos alunos para permitir a conquista de novas habilidades linguísticas, [...] (PCNs, 1998, p.18)

Esse período foi marcado, em consonância à comunidade acadêmica, por um entendimento de que compreender os usos da língua significa considerar as condições pelas quais os textos são construídos num dado contexto. Os estudos acerca da construção e da configuração textual ganham força, inclusive no que se refere aos mecanismos pelos quais se manifesta a coesão e os elementos que concorrem para a coerência textual.

O texto passa a ser visto como um todo, onde a construção de sentido se dá por meio das condições de produção e recepção que se manifestam. Os estudos acerca da língua e da linguagem já apresentavam consistência teórica e metodológica e ofereciam condições, aos professores, para descobrirem novos caminhos. Essa nova abordagem passa a ser importante para o desenvolvimento dos estudos dos gêneros discursivos, mas não podemos afirmar que naquela época houvesse condições concretas para se compreenderem de forma efetiva, as variações do processo de produção e/ou recepção textuais nas várias dimensões linguísticas, textuais, sociopragmáticas, discursivas e cognitivo-conceituais. Tais questões já haviam sido investigadas, mas buscava-se construir de forma mais clara, a compreensão acerca das relações entre as dimensões que inferem e orientam a produção e recepção de um texto.

O domínio da linguagem, como atividade discursiva e cognitiva, e o domínio da língua, como sistema simbólico utilizado por uma comunidade linguística, são condições de possibilidade de plena participação social. Pela linguagem os homens e as mulheres se comunicam, têm acesso à informação, expressam e defendem pontos de vista, partilham ou constroem visões de mundo, produzem cultura. ( PCNs, 1998, p. 19)

A linguagem é uma atividade de natureza social e cognitiva, assim pode-se afirmar que toda e qualquer situação de interação é co-construída entre os sujeitos. As manifestações da língua se constroem num espaço social e num tempo histórico e o uso da língua e da linguagem assumem propósitos distintos e configurações marcadas pelo contexto social e histórico. Uma escola comprometida deve contribuir para que os alunos desenvolvam os saberes linguísticos necessários para o exercício da cidadania, ampliando seus conhecimentos prévios e, de forma progressiva, possibilitar que cada um seja capaz de interpretar e produzir textos nas mais variadas situações.

Segundo os documentos oficiais que norteiam o ensino de Língua Portuguesa (PCNs, 1998, p.20) “pela linguagem se expressam ideias, pensamentos e intenções, se estabelecem relações interpessoais anteriormente inexistentes e se influencia o outro, alterando suas representações da realidade e da sociedade e o rumo de suas (re) ações.” Pela linguagem o homem se constitui sujeito, além do mais, pelas atividades de compreensão e produção textual o sujeito desenvolve um relacionamento com a leitura e a escrita, o que proporciona se conhecer, ao mesmo tempo em que conhece o mundo a sua volta.

A relação imbricada entre sujeito, língua e linguagem se justifica pela condição que se estabelece entre eles, visto que a língua é uma das formas de manifestação da linguagem. É um dentre os sistemas semióticos que seus elementos estão intimamente relacionados e articulados para desempenharem determinadas funções. Esse sistema é construído histórica e socialmente pelo homem, tendo em vista que nas suas práticas orais e escritas recorre ao sistema linguístico e agrega aspectos fonológicos, morfológicos, sintáticos e semânticos junto ao léxico da língua, construindo sentido mediante a indicação do signo, ativando um conjunto de conhecimentos adquiridos, construídos e apropriados. Dessa forma, a língua é um sistema que se transforma de acordo com as atuações do homem.

Nessa mesma perspectiva, o sentido de um texto se constrói por meio de ações linguísticas, cognitivas e sociais. Além de se dá por meio dos recursos linguísticos pelos

quais é construído, o sentido de um texto também está relacionado aos usos que os grupos fazem do sistema nos quais esses textos se encontram, levando em consideração o contexto que se apresenta e se dá pela singularidade de seus participantes, as suas exigências, seus propósitos e papéis sociais que desempenham. Dessa forma, o sentido se forma numa interação do sujeito com o mundo que o cerca.

A escola tem o papel de promover condições ao aluno para refletir sobre os conhecimentos adquiridos e construídos ao longo de seu processo de socialização, e possam agir por meio deles, transformando-os de acordo com as demandas do meio social onde se insere.

Para tanto, as abordagens interdisciplinares na prática da sala de aula são essenciais. Partindo desse pressuposto, a escola deve refletir sobre essas abordagens como opção metodológica orientadora do projeto pedagógico, no qual o conhecimento deve ser abordado por meio de diversos olhares, isto é, do complexo de disciplinas escolares. Assim a determinação de tal postura pode proporcionar ao aluno uma visão plástica, crítica e rica dos conhecimentos de língua e linguagem nas diversas esferas da aprendizagem.

Nesse aspecto, a disciplina de Língua Portuguesa assume o papel “de possibilitar, por procedimentos sistemáticos, o desenvolvimento das ações de produção de linguagem em diferentes situações de interação, abordagens interdisciplinares na prática da sala de aula são essenciais” (BRASIL, 2006, p. 27).

Por meio da disciplina Língua Portuguesa, novos conhecimentos de outras disciplinas são adquiridos, pois de forma sistemática, dá condições de trabalhar com múltiplas linguagens e com os gêneros discursivos na tentativa de não fragmentar, no processo de formação do aluno, as diferentes dimensões implicadas na produção de sentidos.

Nesse contexto, a disciplina segue uma proposta de ensino e aprendizagem na busca de promover letramentos múltiplos, que designa as várias práticas de linguagem que envolva a palavra escrita e/ou outros sistemas semióticos vinculados às práticas sociais de cada comunidade, propondo desenvolver diversos tipos e níveis de habilidades, bem como diferentes formas de interação visando suas implicações ideológicas.

A adoção de múltiplas linguagens e de gêneros discursivos diversos para a promoção de letramentos múltiplos na escola é importante pois, além de possibilitar a inserção dos alunos em novas esferas sociais, possibilita também que assumam uma postura reflexiva no que se

refere a sua condição e a condição de sua comunidade em relação ao mundo das práticas letradas para que possa atuar numa ação coletiva.

Seguindo essa abordagem, as realidades sociais são produzidas e construídas nas diversas interações sociais. Assim as práticas de ensino e aprendizagem de língua materna devem considerar as peculiaridades que as diversas configurações semióticas assumem nos eventos de interação. A proposta da escola que adota essas práticas é criar condições para que os alunos construam sua autonomia. A escola não pode se limitar apenas ao letramento da letra, mas abrir novos caminhos para os múltiplos letramentos, levando o aluno à formação profissional e cidadã respeitando as diferenças no modo de agir e de produzir sentido, portanto, se tornar autônomo através das condições que a escola possibilita.

A proposta de ensino, que busca inserir essa abordagem em sua prática, pressupõe conceber a leitura e a escrita como ferramentas que provocam mudanças e ações levando a evolução, ao fortalecimento e à inclusão social. Dessa forma, o professor deve inserir os contextos das comunidades, as práticas de linguagens e os textos que representam melhor a realidade.

O perfil traçado para o aluno do Ensino Fundamental na disciplina Língua Portuguesa prevê ações que possam ser desenvolvidas a partir da produção e da leitura de textos atualizados em diferentes suportes e sistemas de linguagem, possibilitando situações de interação e possa construir saberes referentes ao uso de estratégias, e através das quais, assegurar a autonomia do texto pelo contexto e pela situação imediata.

Dessa forma, propõe-se destacar eixos que organizam as ações de ensino e de aprendizagem para este nível de ensino, de acordo com a proposta maior do ensino de Língua Portuguesa, como: i) as atividades de produção, de escrita e de leitura de textos gerados nas diferentes esferas de atividades sociais, seja pública ou privada; ii) atividades de produção de texto (palestras, debates, seminários, teatro, etc.) em eventos da oralidade; atividade de escuta de texto em situação de leitura em voz alta (a exemplo dos usos da fábula); iii) atividades de retextualização: produção escrita de textos a partir de outros textos, orais ou escritos; iv) atividades de reflexão sobre textos, orais ou escritos, produzido pelo aluno ou não.

O papel da escola e dos professores na organização curricular de seleção de procedimentos metodológicos ao ensino de Língua Portuguesa é, pois, tornar preciso os conteúdos e os procedimentos que podem favorecer ao ensino e à aprendizagem. Ou seja:



A assunção desse expediente pela escola é algo de fundamental importância na organização de seu projeto pedagógico, uma vez que a proposição de conteúdos a serem ensinados em qualquer modalidade de ensino assim como a abordagem metodológica que lhes deve ser conferida são uma ação que traz à cena [...] a concepção que a escola possui dos papéis de aluno e professor e do que vêm a ser ensinar e aprender; o conteúdo ou o objeto de conhecimento; a produção e socialização de conhecimentos; os eventos /práticas de nossa sociedade em relação a uma compreensão pelo aluno acerca do mundo, sintonizada ou não com o seu tempo (BRASIL 2006, p. 35).

Significa dizer que as respostas construídas pela escola, por meio da elaboração do projeto pedagógico, presume um professor de língua materna em permanente e contínua formação científica e pedagógica, por meio da qual possa construir uma compreensão sobre seu objeto de ensino/trabalho, tendo em vista os interesses e propósitos que orientam sua prática pedagógica.

Acompanhando esse raciocínio, é relevante que seja implantada uma política de formação contínua que dê ao professor oportunidade de dialogar, refletir de forma continuada e sistemática com as contribuições vindas dos estudos teóricos e empíricos desenvolvidos em diversos campos disciplinares, que tem tomado como objeto de investigação a língua(gem) à luz de abordagens distintas como linguística, cognitiva, discursiva, interativa pragmática, sociológica e filosófica.

### 3.1 LEITURA NO ENSINO FUNDAMENTAL: ABORDAGENS TEÓRICO-METODOLÓGICAS

Professores de língua portuguesa têm defrontado-se com a dificuldade de prover a leitura e, praticamente, contribuir para que os alunos se tornem leitores autônomos, visto que um número significativo de estudantes não compreende o que lê, em consequência, tem dificuldade de posicionar-se frente ao conhecimento trazido pela leitura.

Vários são os problemas que levam à dificuldade de leitura, um deles é a necessidade que a escola tem de avaliá-la, transformando-a numa atividade de cobranças e ameaças. O aluno precisa se submeter às práticas avaliativas de leitura, pois os professores precisam julgar e estabelecer regras. Essa forma de promover a leitura traz ameaças que em vez de aproximação e identificação, causa repulsa e afastamento, tornando-se, assim, difícil para o educando firmar uma posição de leitor autônomo, pois ele depende dessa avaliação por isso aderem ao discurso escolar que desconsidera o conhecimento prévio que o aluno tem.

A escola é uma instituição em que são determinadas competências a adquirir, modos de ensinar e aprender, processos de avaliação e de seleção etc. Esse processo é a “escolarização” e faz parte da essência da escola. Diante dessas funções da escola, não há como evitar que a leitura se escolarize. A questão fundamental é perceber que esta, como saber escolar não deve desenvolver resistência ou aversão a textos de natureza diversa, mas deve conduzir mais eficazmente à sua prática, voltada para a compreensão da realidade social, das atitudes e valores que correspondem ao ideal de leitor que se quer formar.

Um ponto importante na relação entre leitura e escola é descobrir como realizar de maneira adequada o contato do aluno com o texto, a fim de que seja efetivada o “saber escolar”. É nesse sentido que a escola deve estimular essa atividade como fonte de sabedoria e prazer, uma vez que ela serve como porta de ingresso nas questões e reflexões que o ato de ler nos propicia. Isto porque, a leitura nos permite entender o mundo.

A leitura na sala de aula deve, nessa direção, avançar níveis mais profundos que permitam ao aluno seu próprio questionamento, sua própria interpretação e sua efetiva inter-relação com o texto. Normalmente, a leitura é centrada no que o professor quer. Ele induz o aluno à leitura. O professor não orienta, ele comanda. Ao corrigir um texto produzido por seus alunos, não deve colocar-se como juiz entre o texto e o aluno. Seu papel deve ser o de mediador em relação às ideias que foram expostas e na avaliação ir além da correção de gramática.

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (1998, p. 41)

A formação de leitores e, conseqüentemente, a formação de escritores – pessoas capazes de escrever com eficácia, e não, evidentemente, escritores no sentido de profissionais da escrita -, se dá devido à prática de leitura, pois ao lermos, nós adquirimos a possibilidade de produzir textos eficazes que nos fornece, por um lado, a matéria-prima para a escrita: o que escrever; por outro, contribui para a constituição de modelos: como escrever.

A leitura deve, portanto, ser objeto de aprendizagem, e não de mero ensino, como tem sido historicamente na escola. Ler, não é apenas decodificar, converter letras em som. Sendo assim, algumas escolas, com práticas centradas nessa concepção, vem formando, produzindo grande quantidade de “leitores” capazes de decodificar todo e qualquer texto, mas com enorme dificuldade para compreender o que leem.

Por essa vertente, a realidade da formação do leitor pelas práticas escolares é descontextualizada da dimensão social e política e restringem-se, na maioria das vezes ao

plano individual, centrado no leitor. A fim de nos posicionarmos por uma concepção de leitura, nunca é demais lembrar o que diz Martins (1997, p.15) “Certamente aprendemos a ler a partir do nosso contexto pessoal. E temos que valorizá-lo para ir além dele.[...]”

Pela concepção cognitivo-sociológica ler é interpretar. Interpretar é criar significado, não só a partir do que está escrito, mas também do conhecimento que cada leitor traz para o texto, seu conhecimento de mundo, sua experiência de vida. Por essa razão é que não se pode admitir uma interpretação única de um texto, partindo de que o significado está dado no texto. Deve-se compreender o que há por trás das diferentes interpretações, sentidos atribuídos a um mesmo texto.

Assim, a aprendizagem da leitura acontece a partir da nossa interação com o meio. A escola deve saber resgatar, presentificar, valorizar e preservar a realidade dos alunos como ponto de partida para o aprendizado da leitura da palavra, pois, como afirma Cagliari (1994, p. 149): “Tudo o que se ensina na escola está ligado à leitura e depende dela para se manter e desenvolver”.

Já sabemos que o ato de ler não é uma atividade neutra, trata-se de um processo ativo que envolve sujeitos com visões de mundo bastante diversificadas. No entanto, a leitura ainda é conduzida de forma “tradicional” e não leva o indivíduo a ser um sujeito crítico, capaz de interpretar a sua realidade, a compreensão da leitura é, ainda, um difícil problema porque as práticas em sala de aula não condizem com a realidade do mundo atual.

Isso é notório na maioria das aulas de leitura que presenciamos pois, visivelmente, estão distantes de uma perspectiva interacional, sendo assim, precisamos pensar, urgentemente, numa forma de a escola enfrentar uma nova realidade e atender as necessidades instauradas pela modernidade, visto que, nas salas de aula estão os alunos do século XXI e precisamos de um processo de ensino de leitura que permita a esse aluno uma aprendizagem significativa, visando à formação de cidadãos críticos e participativos pois, “as atividades de leitura na sala de aula precisam corresponder aos diversos modos de significar que o uso da linguagem envolve e, assim, permitir ao sujeito-leitor contruir sentidos pelos diversos movimentos interacionais e pelos processos interpretativos” (ALMEIDA e SANTOS, 2012, p. 21).

As autoras fundamentam-se em Bakhtin/Volochinov (1929/1981) e Bakhtin (1992) para dizer que a linguagem é um fenômeno heterogêneo e se realiza pela interação autor/texto ou autor/professor/aluno/texto, no contexto da sala de aula. Elas acreditam que a abordagem da concepção sociointeracionista nas aulas de leitura, de produção de texto e até mesmo de

gramática é um processo voltado para o uso efetivo da língua, ideia distante da perspectiva tradicional, com utilização de exercícios para fixação de conteúdos. “De acordo com o conceito de leitura que defendemos, há de se pensar um trabalho plural para o ensino de leitura como um processo de interação autor/texto/leitor situados no tempo e no espaço específico, irrepitível” (ALMEIDA e SANTOS, 2012, p. 26).

Entendemos que, apesar dos inúmeros estudos feitos sobre problemas de leitura em sala de aula, ainda há muito a ser feito. Essas práticas na escola ainda não estão formando leitores que compreendam as possíveis leituras, com seus diversos significados, e os textos oferecidos nas escolas não são interessantes nem correspondem ao uso da linguagem como atividade interativa e de importância fundamental para a vida cotidiana, assim afirma Possenti (1992) citado por Almeida e Santos (2012, p. 27). As teorias sobre leitura existem e constituem um avanço para o processo de ensino e aprendizagem mas ainda não conseguem dar conta do problema da leitura na escola pois, parece que não chegam às salas de aula de forma adequada.

Nessa direção, uma prática de leitura intensa na escola é necessária por muitas razões, como por exemplo, para ampliar a visão de mundo dos leitores. Os alunos, muitas vezes, não possuem o hábito de fazer diferentes leituras, se é que fazem alguma. Isso faz com que ele se torne um ser bitolado em termos de cultura. De acordo com Martins (1997, p.17)

Quando começamos a organizar os conhecimentos adquiridos, [...], quando começamos a estabelecer relações entre as experiências e a tentar resolver os problemas que se nos apresentam – aí então estamos procedendo leituras, as quais nos habilitamos basicamente a ler tudo e qualquer coisa. [...].

Outro exemplo da importância da prática de leitura intensa na escola é aproximar o leitor dos textos e os tornar familiares – condição para a leitura fluente e para a produção de textos. Esse é uma das grandes precariedades na formação de um leitor eficiente: fazer com que ele tome gosto pela leitura. O contato com o texto, a proposta de desvendar a intenção do mesmo faz com que o aluno compreenda o funcionamento comunicativo da escrita: escreve-se um texto para ser lido.

A leitura, em suma, mexe com o nosso eu de forma tensa e intensa. Briga com os nossos saberes internos, coloca interrogações, interjeições e reticências que nos perturbam, fazendo-nos refletir, interpretar, tomar conhecimento da profundidade de um texto, valorizando-o, assim. Reside aí, a possibilidade de se tomar a leitura, não apenas como questão lingüística, mas também pedagógica e social. Dessa forma, estarão envolvidas no mesmo processo: as

condições dos interlocutores (autor e leitor), as concepções ideológicas externas e internas, os diferentes tipos de discurso, a história de leitura de cada um dos sujeitos do texto e, por conseguinte, a necessidade de se estabelecer o processo de mediação entre leitura, sociedade e conhecimento.

Sabemos que a educação se dá em variados lugares e com inúmeras maneiras de ser realizada, mas é na escola que ela se dá de forma sistematizada, ou seja, a educação sistemática se “dá” e se “adquire” como um processo onde passo a passo o ser humano vai fazendo perpetuar determinados legados culturais, determinadas técnicas e até determinadas ciências, onde um grupo especializado prepara outras pessoas a adquirirem certos conhecimentos tidos como necessário à vida.

Por isso, a escola tem o dever de orientar, acompanhar, incentivar e apoiar o cidadão em seu processo de formação intelectual, dando-lhe suporte necessário para que ele atinja o estágio da não alienação com relação à realidade do mundo. A leitura possibilita ao indivíduo a capacitação para o convívio social, político, econômico e cultural. A escola deve mostrar esse lado importante da leitura aos alunos para que, conseqüentemente, eles vejam significado no ato de ler e adquiram o hábito da leitura.

Kleyman (2000, p. 13) sobre o assunto, argumenta:

A leitura é considerada um processo interativo [...] quando mediante a interação de diversos níveis, como o conhecimento linguístico, o textual e o conhecimento de mundo, o leitor construído pelo próprio leitor a partir de seus conhecimentos prévios e interação com o mundo. O texto, o artigo, a revista ou o livro, vem para interagir, para ajudar, para auxiliar e mostrar novos rumos na construção do sentido do texto escrito para o leitor.

O encargo das escolas, hoje é, portanto, assegurar o desenvolvimento das capacidades cognitivas, sociais e morais, no desenvolvimento dos processos de pensar, na formação da cidadania e na formação ética dos sujeitos.

#### 4 GÊNEROS: A MATÉRIA-PRIMA DO DISCURSO

Em qualquer situação comunicativa utilizamos os textos que, por sua vez, se manifestam sempre na forma de um gênero. Isto reclama que é fundamental trabalhar com a maior diversidade possível de gêneros que circulam na sociedade pois, “é ele que é utilizado como meio de articulação entre as práticas sociais e os objetos escolares, mais particularmente, no domínio do ensino da produção de textos orais e escritos” (BEZERRA, 2010, p. 44).

O estudo a partir de gêneros é deveras essencial nas aulas de língua portuguesa, no entanto, alguns professores ainda restringem seus ensinamentos aos aspectos estruturais do texto, o que contribui para que os alunos se preocupem mais com a forma do que com a sua função, ou seja, continuam desconsiderando os aspectos comunicativos e interacionais que propiciam a construção do conhecimento e não a simples repetição.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais indicam que devemos trabalhar com os mais variados gêneros textuais na sala de aula, no entanto, existem alguns entraves impedindo que uma quantidade expressiva de professores consigam realizar um trabalho significativo a partir desses gêneros em suas aulas de leitura. São conhecimentos básicos e relevantes para que as atividades que envolvem leitura e produção de textos fiquem mais atrativas. O professor precisa entender que os gêneros textuais são “fenômenos históricos, profundamente vinculados à vida cultural e social” (MARCUSCHI, 2010, p. 19), eles dão origem as atividades comunicativas do dia a dia e surgem de acordo com os contextos e atividades socioculturais.

Isso é notório nos dias de hoje considerando a grande diversidade de gêneros textuais que surgiram nos últimos anos devido, principalmente, ao surgimento do computador e da internet. O uso intenso dessas tecnologias nas atividades comunicativas do dia a dia desencadearam tanto o surgimentos de novos gêneros, como também, a renovação de outros já existentes, como o email por exemplo, que é uma recriação das cartas pessoais, comerciais,

entre outras. Percebe-se assim, que “os gêneros textuais surgem, situam-se e integram-se funcionalmente nas culturas em que se desenvolvem. Caracterizam-se muito mais por suas funções comunicativas, cognitivas [...] do que por suas peculiaridades linguísticas e estruturais (MARCUSCHI, 2010, p. 20).

O que merece destaque para a prática do professor de língua portuguesa é a maturidade teórica para entenderem que os gêneros caracterizam-se mais pela sua funcionalidade que pelos aspectos linguísticos e formais, isso não quer dizer que a forma seja desconsiderada mas que é difícil termos uma definição formal de gênero, visto que são caracterizados como práticas sociodiscursivas, usados em situações reais e variadas de comunicação. Os gêneros podem ser determinados pelas suas funções, formas e até mesmo pelo suporte em que os textos aparecem.

Outro conhecimento teórico importante para quem trabalha com a produção e a compreensão textual é a distinção entre **tipo textual** e **gênero textual**. Vejamos as duas definições apresentadas por Marcuschi e que são compartilhadas com as ideias de alguns estudiosos como Adam (1990) e Bronckart (1999):

a) Usamos a expressão *tipo textual* para designar uma espécie de sequência teoricamente definida pela natureza linguística de sua composição (aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais, relações lógicas). Em geral, os tipos textuais abrangem cerca de meia dúzia de categorias conhecidas como: narração, argumentação, exposição, descrição, injunção.

b) Usamos a expressão *gênero textual* como uma noção propositalmente vaga para referir os textos materializados que encontramos em nossa vida diária e que apresentam características sociocomunicativas definidas por conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição característica [...]. Alguns exemplos de gêneros textuais seriam: telefonema, sermão, carta comercial, carta pessoal, romance, bilhete, reportagem jornalística, aula expositiva, reunião de condomínio [...] (MARCUSCHI, 2010, p. 23-24).

Sendo assim, na noção de tipo textual predominam os aspectos linguísticos, já para a definição de gênero textual predominam aspectos de ação prática como a função, o tema e a composicionalidade, pois “quando dominamos um gênero textual, não dominamos uma forma linguística e sim uma forma de realizar linguisticamente objetivos específicos em situações sociais particulares (MARCUSCHI, 2010, p. 31).

Por serem “relativamente estáveis” (BAKHTIN, 1997) um gênero não pode ser definido de forma estática, pois as atividades comunicativas humanas acontecem em contextos variados que lhes sustentam.

O que se quer destacar é que o professor de português é o mediador das práticas de uso social da fala, da leitura e da escrita, em diferentes gêneros e linguagens, capaz de possibilitar que tais práticas se tornem parte do cotidiano dos seus alunos, de modo que eles possam atingir seus objetivos, como também, participar ativamente da sociedade letrada em que vivem.

Saber utilizar os gêneros textuais na dinâmica da sala de aula pressupõe saber adequá-los às variadas situações de comunicação, atribuindo sentido a partir das relações que mantém com o tema, com o interlocutor, com os conhecimentos prévios e com o contexto social em que ocorre a interlocução, visto que, a língua é muito mais que apenas um sistema regido por regras gramaticais, Marcuschi diz:

[...] não se deixa de admitir que a língua seja um sistema simbólico (ela é sistemática e constitui-se de um conjunto de símbolos ordenados), contudo ela é tomada como uma atividade sociointerativa, desenvolvida em contextos comunicativos historicamente situados. Assim, a língua é vista como uma atividade, isto é, uma prática sociointerativa de base cognitiva e histórica. Podemos dizer, resumidamente, que a língua é um conjunto de práticas sociais e cognitivas historicamente situadas[...] (Marcuschi, 2008, p. 61).

Bakhtin (2015, p. 161-162) aponta que todas as esferas da atividade humana por mais variadas que sejam, estão sempre relacionadas com o uso da língua. A utilização da língua é bastante variada e efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos), concretos e únicos que surgem dessas diversas esferas da atividade humana. O enunciado reflete as condições específicas e as finalidades de uma ou outra esfera, não só por seu conteúdo temático e por seu estilo verbal, ou seja, pelos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais, mas também, por sua construção composicional. Esses três elementos (conteúdo temático, estilo e construção composicional) unem-se no todo do enunciado, e todos eles são marcados pela especificidade de uma esfera de comunicação. Qualquer enunciado considerado



isoladamente é individual, mas cada esfera de utilização da língua elabora seus **tipos relativamente estáveis de enunciados**, que Bakhtin denomina gêneros do discurso.

É preciso, pois, considerar que os gêneros textuais são famílias de textos, reconhecidas por seus formatos, pois apresentam um conjunto de características relativamente estáveis, tenhamos ou não consciência delas. São formas de dizer que não precisam ser inventadas, estão à nossa disposição nas diferentes esferas da atividade humana cotidiana, científica, jornalística, educacional, religiosa, política etc).

Ainda sobre os gêneros, Schneuwly e Dolz afirmam que:

[...] constituem um ponto de comparação que situa as práticas de linguagem. Eles abrem uma porta de entrada, para estas últimas, que evita que delas se tenha uma imagem fragmentária no momento de sua apropriação. [...] podem ser considerados, segundo Bakhtin, como instrumentos que fundam a possibilidade de comunicação. (SCHNEUWLY; DOLZ 2004, p. 64).

Deste modo, qualquer interação entre interlocutores organiza-se, inevitavelmente, por meio de algum gênero, na modalidade oral ou escrita. Os gêneros se organizam com base nas finalidades e intenções, (fazer rir, chorar, convencer...) dos sujeitos que se comunicam, inserem-se em contextos sócio- históricos determinados e em situações comunicativas específicas. Schneuwly; Dolz (2004) propõem, ainda, a ideia de gênero como “meio de articulação entre as práticas sociais e os objetos escolares”, ou seja, consiste em possibilitar que a aprendizagem dos gêneros que circulam fora da escola seja significativa para o aluno e contribua para a adequação do seu uso fora do espaço escolar.

Compartilhando, ainda, com o pensamento de Schneuwly e Dolz, (2004, p. 68-69), vale destacar que a escola sempre trabalhou com gêneros, visto que eles são considerados como instrumentos que dão suporte para as atividades de linguagem nas mais variadas situações de comunicação, no entanto, na escola, ele deixa de ser somente um instrumento de comunicação e passa a ser um objeto de ensino-aprendizagem. A partir do momento em que um determinado gênero é trabalhado na escola há, inevitavelmente, uma variação ou transformação do gênero de referência. Isso acontece devido ao fato de que esse gênero passa a funcionar em outro lugar social (a escola) e com outro sentido, “gênero a aprender, embora permaneça gênero para comunicar”. (SCHNEUWLY e DOLZ, 2004, p. 69).

O que se deve colocar em evidência na escola é a possibilidade de criar situações de comunicação que sejam as mais próximas possíveis da realidade, que tenham sentido para os alunos e que eles consigam dominá-las e usá-las em situações reais de comunicação. Esse é o verdadeiro papel da escola, levar o aluno ao conhecimento e domínio do gênero tal qual ele funciona na realidade, a partir de modelos concretos, que servem de referência.

Pensar sobre o ensino de Língua Portuguesa, na perspectiva dos usos dos gêneros textuais, requer uma articulação dos aspectos envolvidos nesse processo, considerando as práticas sociais da linguagem em situações metodológicas que possam contribuir para a formação do sujeito. O que se observa de acordo com os estudos dos PCNs (1998) é que a mediação do professor no trabalho com o ensino da língua deve cumprir o papel fundamental de organizar ações que possibilitem aos alunos o contato crítico e reflexivo com as práticas de linguagem, inclusive, despertando-os sobre aspectos implícitos, intenções, valores e preconceitos do enunciador, tornando-os capazes de recusar ou aderir as posições ideológicas de determinados discursos, visto que, pela linguagem se expressam ideias e pensamentos, e se influencia o outro alterando suas representações da realidade.

Certo é que interagir pela linguagem significa realizar uma atividade discursiva: dizer alguma coisa a alguém, de uma determinada forma, num determinado contexto histórico e em determinadas circunstâncias de interlocução. Quando um sujeito interage com outro, o discurso se organiza a partir das finalidades e intenções do locutor, ainda que sejam inconscientes. Por isso, o trabalho com a leitura deve ser uma prática constante. Se, por um lado, tem o objetivo de formar leitores competentes, por outro, auxilia a produção de textos, ou seja:

Formar um leitor competente supõe formar alguém que compreenda o que lê; que possa aprender a ler também o que não está escrito, identificando elementos implícitos; que estabeleça relações entre o texto que lê e outros textos já lidos; que saiba que vários sentidos podem ser atribuídos a um texto; que consiga justificar e validar a sua leitura a partir da localização de elementos discursivos que permitam fazê-lo (PCNs, 1998, p.36).

Nessa perspectiva, um leitor proficiente é aquele que por iniciativa própria, seleciona, de acordo com suas necessidades e interesses, o que ler entre os vários tipos de textos que circulam socialmente. Para que isso se efetive, a escola deve promover uma prática constante de leitura organizada em torno de uma diversidade de textos e gêneros textuais, conforme sugerem os Parâmetros Curriculares Nacionais.

O gênero textual deve ser visto, então, como um instrumento que possibilite exercer uma ação lingüística sobre a realidade, visto que, essas ações são sempre orientadas por um conjunto de fatores que atuam no contexto situacional: quem produz o texto, qual é o interlocutor, qual é a finalidade do texto e que gênero pode ser utilizado para que a comunicação atinja plenamente seu objetivo. Dessa forma, fazemos uso dos gêneros textuais que nos foram transmitidos sócio-historicamente, o que não quer dizer que não seja possível transformar esses gêneros, ou criar outros, de acordo com as novas necessidades de interação verbal que surgem.

No plano do ensino-aprendizagem de produção de texto, equivale a dizer que o conhecimento e o domínio dos diferentes gêneros textuais, por parte do aluno, não apenas o preparam para eventuais práticas lingüísticas, mas também ampliam sua compreensão da realidade, apontando-lhe formas concretas de participação social como cidadão.

O ensino-aprendizagem da produção de textos sob a perspectiva dos gêneros leva à redefinição do papel do professor de produção de textos, que, em vez de “professor de redação”, profissional distante da realidade e da prática textual do aluno, passa à condição de um especialista nas diferentes modalidades textuais, orais e escritas, de uso social.

Assim, deve ser dada voz ao aluno como participante do processo de construção do conhecimento, que não é posse exclusiva do professor, nas aulas de língua portuguesa, isso se traduz basicamente pela análise dos usos reais da língua, nas situações mais variadas de comunicação.

#### 4.1 O GÊNERO FÁBULA NO CONTEXTO ESCOLAR

Existe um número considerável de narrativas que vêm desde a origem dos tempos, elas surgiram anonimamente e passaram a circular entre os povos da antiguidade através dos contadores de histórias, viajantes e peregrinos. São elas: fábula, apólogo, parábola, lenda, alegoria, mito etc. Essas narrativas foram absorvidas por diferentes povos, transformaram –se com o tempo e, hoje, são consideradas como “formas simples porque resultaram de “criação espontânea”, não-elaborada – diferentes, por exemplo, dos romances medievais ou das novelas de cavalaria, que apresentam uma forma ainda rudimentar, mas artisticamente elaborada” (COELHO, 2000, P. 164).

A fábula é um gênero literário muito antigo que se encontra em praticamente todas as culturas humanas e em todos os períodos históricos e, de acordo com registros, foi a primeira espécie de narrativa a aparecer. É uma pequena história que serve para ilustrar algum vício ou alguma virtude, e termina com uma lição de moral. É justamente das fábulas que vem o hábito de querer buscar uma explicação ou uma causa para as coisas que acontecem em nossas vidas.

A fábula tradicional apresenta um relato direcionado a uma lição de comportamento ou conduta. O ensinamento apresentado no texto procura alertar os homens a pensar antes de agir, a fazer amigos, a evitar inimigos, a defender-se diante dos que se julgam mais sábios e fortes. Segundo Dezotti (2003), a interpretação de uma fábula pode ser feita pelo próprio enunciador, quando ele fornece a moral, considerada o texto interpretativo da fábula. No entanto, a fábula pode não apresentar a moral fazendo com que o ouvinte-leitor descubra o ensinamento a partir de indícios do próprio texto.

A maioria das fábulas tem como personagens animais ou criaturas imaginárias, que representam os traços de caráter (negativos e positivos) dos seres humanos. Os gregos chamavam a fábula de apólogo, palavra que também costuma ser usada para designar uma pequena narrativa que encerra uma lição de moral, mas o que diferencia a fábula das demais espécies metafóricas ou simbólicas é a presença do animal representando o comportamento do ser humano. Coelho (2000, p. 167) ainda acrescenta:

Seus personagens são sempre *símbolos*, isto é, representam algo num contexto universal (por exemplo: o leão, símbolo da força, majestade, poder; a raposa, símbolo da astúcia; o lobo, do poder despótico; etc.). Tal peculiaridade liga essa espécie literária ao simbolismo mais antigo de que o homem lançou mão, para expressar suas relações com o espaço em que vivia ou com os fenômenos que ultrapassavam sua capacidade de compreensão. As origens do simbolismo animal relacionam-se estreitamente com o totemismo e com a zoolatria. Desde os tempos mais remotos, tal simbolismo tem sido uma das invenções mais curiosas do homem, como expressão de seu conhecimento de mundo.

Até hoje, a personagem-animal é muito encontrada na literatura infantil, e adulta também, (é só lembrarmos, por exemplo, *A Metamorfose*, de Kafka), os animais continuam sendo uma fonte de sugestões para invenções de histórias que atraem crianças e adultos.

A palavra latina fábula deriva do verbo *fabulare*, que significa “conversar, narrar” (BAGNO, 2006), o que mostra que tem sua origem na tradição oral. É muito provável que as fábulas que chegaram até nós por meio da escrita, tenham existido durante muito tempo como

narrativas tradicionais orais. Segundo Bagno (2006, p.51), elas serviam como instrumento de aprendizagem e memorização dos valores morais do grupo social.

A origem das fábulas é tão antiga que é difícil determinarmos exatamente quando elas surgiram. Muitos estudos foram feitos a partir do século passado para tentar descobrir a origem desses textos. Porém, foi no começo desse século, com a decifração da escrita cuneiforme, que chegaram ao nosso conhecimento textos sumerianos, aproximadamente, do século XVIII a.C. Estas narrativas já traziam como personagens, animais antropomorfizados muito parecidas com as fábulas gregas e indianas. Este fato nos leva a concluir que a fábula grega não era autóctone, mas que ficaram conhecidas no Ocidente graças a fontes gregas, em especial as de *Esopo*. No entanto, devemos entender que o melhor é considerar esse gênero de texto como um modo universal de construção discursiva, sem darmos tanta importância a sua origem. (DEZOTTI, 2003, p. 21)

Entre as fábulas de um povo e outro sempre haverá diferenças que são determinadas por fatores culturais de cada região. Essas diferenças são marcadas pela estrutura do texto ou pelos temas selecionados, contudo, o modo de funcionamento permite que sejam vistas como representantes de uma mesma prática discursiva.

Assim como tantos outros gêneros narrativos, o gênero fábula registra as experiências e o modo de vida dos povos. Bagno, no artigo “Fábulas Fabulosas” escreve:

Na história do Ocidente, houve grandes autores de fábulas. Na Grécia antiga, o mais famoso deles foi Esopo, que viveu entre os séculos VII e VI antes de Cristo. Diz a tradição que Esopo era um grande contador de histórias, mas que não deixou nenhuma fábula escrita. Seus apólogos foram registrados de forma literária mais tarde por outros autores. O mais importante deles foi o romano Fedro (15 a.c. – 50 d.c.), que se declarava admirador e imitador de Esopo. [...] No século XVII, na França, viveu o mais importante fabulista da era moderna: Jean de La Fontaine (1621-1695). La Fontaine, além de compor suas próprias fábulas, também reescreveu em versos franceses muitas das fábulas antigas de Esopo e de Fedro. É dele a fábula mais conhecida de todo o Ocidente, “A cigarra e a formiga”. (BAGNO, 2006, p. 51)

Já existem outros autores como Abílio e Mattos (2006, p. 86) que afirmam ser *Esopo* o responsável por introduzir as fábulas na tradição escrita e que séculos depois essa escrita foi retomada por diversos escritores, sendo que, no século XVII, quem conseguiu redimensionar e renovar esse gênero tão antigo foi o francês La Fontaine.

Em nosso país, um grande representante desse gênero é o escritor Monteiro Lobato. Em seu livro intitulado *Fábulas*, ele recria e reconta fábulas de Esopo e La Fontaine, além de contar as de sua autoria. Outro grande representante brasileiro é Millôr Fernandes que reconstrói fábulas e cria as suas com a cara da nossa sociedade atual.

É importante observarmos que, ao serem retomadas, as fábulas acabam se renovando, demonstrando que esse tipo de produção, ainda que recorra ao uso de animais, enfatiza mesmo é a mensagem, falando ao homem e sobre o homem e que não se trata, apenas, de textos de leituras simplistas. No entanto, equivocadamente a tradição pedagógica atribui quase que exclusivamente, à relevância das fábulas à literatura infantil, não levando em consideração a relação de posição histórica e socialmente determinada em que o simbólico (linguístico) e o imaginário (ideológico) se juntam constituindo as condições de produção de significação desse discurso. É um processo dialógico, no qual cada leitor recria e reinterpreta o que o autor produziu.

A leitura de uma fábula retoma o seu discurso e revela os valores que permanecem e os que se modificam, de acordo com o momento histórico, o lugar, as relações sociais e o subjetivismo do enunciador, atualizados no texto. Na relação entre o linguístico e o simbólico, “toda leitura tem sua história, para um mesmo texto, leituras possíveis em uma certa época não o foram em outras, e leituras que não são possíveis hoje serão no futuro” (ORLANDI, 1999, p. 41). E, também, uma mesma obra pode dar lugar, ao mesmo tempo, a vários e diferentes discursos. E é justamente isto que as fábulas permitem.

## 5 O GÊNERO FÁBULA NA SALA DE AULA: POSSIBILIDADES METODOLÓGICAS

Toda atividade escolar precisa ser previamente planejada, com objetivos claros de aprendizagem, como também, o professor de todas as disciplinas deve criar oportunidade para que o aluno desenvolva a sua própria capacidade de leitura. Entendemos que é favorável ao ensino e à formação de sujeitos, o trabalho com os mais variados gêneros que circulam na sociedade, já que eles são os meios usados para a materialização da comunicação e, portanto, para a apropriação do conhecimento.

No que diz respeito à disciplina de Língua Portuguesa, o gênero fábula pode e deve ser visto como uma prática de leitura que permite capturar, além dos aspectos estruturais e de organização presentes em um texto, também aspectos sociohistóricos, levando o aluno a perceber a relação entre gênero e sociedade. Optamos por trabalhar com o gênero fábula visto que, este tipo de narrativa é de perspectiva didática por trazer noções de certo e errado, direitos e deveres, tornando-se capaz de obter facilmente a atenção de adolescentes ou adultos, instigando o gosto pela leitura.

Podemos perceber que, no dia a dia em sala de aula, os alunos realizam as atividades de leitura ainda numa concepção tradicional de alfabetização que, segundo Soares (2004) “é aquisição do sistema convencional de escrita, o aprender a ler como decodificação [...]”. Entendemos a leitura como amplo processo de compreensão, como objeto de conhecimento necessário para realização de outras aprendizagens. Nesta direção, o desenvolvimento deste trabalho pauta-se na abordagem do gênero fábula, na perspectiva da Análise de Discurso de orientação francesa.

Esta pesquisa toma como *corpus* um conjunto de fábulas, especialmente selecionadas, desde textos mais tradicionais como os de Esopo e La Fontaine até os mais atuais como o de Millôr Fernandes e Vaz Nunes. Para a elaboração da Sequência Didática, contamos com treze fábulas, mas as que fazem parte da proposta de forma mais acentuada são três: “Os lobos e os cordeiros”, de Esopo, “A cigarra e a formiga”, em duas versões, uma de Millôr Fernandes e outra de Vaz Nunes. O critério utilizado para a escolha das fábulas foi temático, com a presença de elementos que pudessem ser facilmente comparados a fatos do cotidiano. Todos os textos utilizados na sequência didática foram colocados em anexo, neste trabalho.

Segundo Gil (2002, p. 41), a pesquisa pode ser classificada quanto à finalidade em: exploratória, explicativa e descritiva. O estudo exploratório tem como objetivo maior

proporcionar familiaridade com o problema, ampliando o conhecimento do pesquisador em relação a este. A pesquisa explicativa está preocupada em identificar fatores que determinam a ocorrência de algum fenômeno, já a descritiva é baseada, principalmente, em técnicas de coletas de dados. Diante dessas definições, acreditamos que nossa pesquisa não pode ser considerada nem explicativa, nem descritiva pois nos preocupamos, primordialmente, em ampliar o nosso conhecimento em relação ao tema tornando-o mais explícito. Nosso objetivo é propor subsídios teórico-metodológicos para o trabalho com a mediação de leitura na sala de aula, a partir do gênero fábula, no 6º ano do ensino fundamental II.

Sendo assim, nossa fonte de pesquisa foi essencialmente a que se enquadra na chamada “fonte de papel” (os livros, artigos científicos, dissertações, etc.) o que nos permite classificá-la, quanto aos procedimentos técnicos em pesquisa bibliográfica.

A pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído basicamente de livros e artigos científicos. Embora em quase todos os estudos seja exigido algum tipo de trabalho dessa natureza, há pesquisas desenvolvidas exclusivamente a partir de fontes bibliográficas. Boa parte dos estudos exploratórios pode ser definida como pesquisas bibliográficas. (GIL, 2002, p. 44).

Após delinear o plano da nossa pesquisa e selecionarmos as fábulas que embasam a sequência didática sugerida, passamos à elaboração do material teórico-metodológico o qual, possivelmente, possa possibilitar aos professores de escolas públicas da nossa região a realização de um trabalho produtivo de incentivo à leitura, a partir da adoção do referido gênero.

Elaboramos um material baseado no procedimento de sequência didática proposto por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), que concebem sequência didática como:

Uma sequência didática tem, precisamente, a finalidade de ajudar o aluno a dominar melhor um gênero de texto, permitindo-lhe, assim, escrever ou falar de uma maneira mais adequada numa dada situação de comunicação. O trabalho escolar será realizado, evidentemente, sobre gêneros que o aluno não domina ou o faz de maneira insuficiente; [...] As sequências didáticas servem, portanto, para dar acesso aos alunos a práticas de linguagem novas ou dificilmente domináveis. (DOLZ, NOVERRAZ e SCHNEUWLY, 2004, p.83).

Esse modelo de didatização a ser apresentado está associado às pesquisas sobre a aquisição da língua através de um trabalho sistemático com gêneros textuais desenvolvidos pelo grupo de Genebra (Dolz, Noverraz e Schneuwly). Apresentaremos a seguir, um resumo



explicativo das etapas da sequência didática elaborada por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 84-91):

### APRESENTAÇÃO DA SITUAÇÃO

- O aluno deve ser exposto ao projeto coletivo de produção de um gênero (qual é o gênero, a quem se dirige a produção, qual o suporte material da produção, quem são os participantes, etc.).
- O aluno tem que conhecer o conteúdo com o qual vai trabalhar e saber da sua importância.

### A PRIMEIRA PRODUÇÃO

- A produção inicial pode ser simplificada, ou seja, não precisa conter todos os elementos que caracterizam o gênero textual fábula, como a moral da história por exemplo.
- Avaliação formativa para definir os pontos onde o professor precisa intervir melhor para adaptar os módulos de maneira mais precisa às capacidades reais dos alunos.

### OS MÓDULOS

- Trabalhar problemas de níveis diferentes (contexto de produção, conteúdo temático, construção composicional).
- Variar atividades e exercícios (observação e análises de textos, atividades simplificadas de produção de texto).
- Lista de constatações.

### A PRODUÇÃO FINAL

- Possibilita ao aluno pôr em prática as noções elaboradas nos módulos.
- Permite ao professor realizar uma avaliação somativa.

Diante do exposto, a sequência didática apresentada como produto final deste trabalho pauta-se na apreensão das características do gênero fábula, na localização de informações históricas sobre o período que serviu de pano de fundo para a ambientação das narrativas, como também, na produção de sentidos com base nos fundamentos da Análise de Discurso de orientação francesa.

## PROJETO MORAL DA HISTÓRIA: AS FÁBULAS SÃO FABULOSAS



### PARA COMEÇO DE CONVERSA...

Esta sequência de atividades foi elaborada com o intuito de subsidiá-lo nas aulas de Língua Portuguesa, especificamente sobre o gênero textual Fábula. Esperamos que as aulas, aqui planejadas, sejam úteis ao desenvolvimento do seu trabalho com a língua materna em sala de aula.

A sequência inclui três módulos, cada um composto por momentos, cujo ponto de partida é o conhecimento prévio do aluno acerca do gênero que será abordado, no caso a Fábula. As atividades propostas seguem o modelo de sequência didática proposto por Schneuwly e Dolz (2004) e foram elaboradas com a finalidade de contribuir para o desenvolvimento efetivo dos alunos no que se refere à leitura. Para isso, selecionamos dez fábulas, que servirão para enriquecer o repertório de leitura da atividade. São textos com temas diversificados e atuais, o que, provavelmente, chamará a atenção dos alunos. E selecionamos mais três fábulas que fazem parte do *corpus* da pesquisa e que serviram de texto base para as atividades propostas. São elas: “Os lobos e os cordeiros” de Esopo, “A cigarra e a formiga”, nas versões de Millôr Fernandes e Vaz Nunes. O gênero fábula, como tantos outros gêneros narrativos, registra a experiência e o modo de vida dos povos. É a partir dessas histórias lidas ou ouvidas em algum lugar que aprendemos muito do que precisamos saber para viver em sociedade.

Do ponto de vista pedagógico, nas atividades de leitura, aqui sugeridas, faz-se necessária a participação ativa do professor no sentido de estimular os alunos a se posicionarem criticamente diante dos textos apresentados, comentando e refletindo sobre as situações e relacionando-as com fatos da vida real. O trabalho de produção de sentidos, com base nos fundamentos da Análise de Discurso, permite ao aluno entender as diferentes posições discursivas, pois lhe é proporcionado manifestar seus próprios sentidos, percebendo que esses convivem com outros sentidos constituídos por outros indivíduos, colegas, professor... A partir das atividades propostas aqui, os alunos terão a oportunidade de experimentar a leitura considerando sua posição como sujeito. Sendo assim, diante da multiplicidade de sentidos possíveis na leitura de uma fábula, gênero escolhido para a nossa pesquisa, priorizaremos o envolvimento do aluno nas situações propostas pois, percebemos que, só assim, a leitura acontece efetivamente.

Todos os textos foram selecionados para a SD com o intuito de envolver o aluno numa experiência significativa de produção de sentidos. “É através do ato de enunciação que a língua se transforma em discurso, materializa-se e desencadeia o processo de comunicação entre autor e leitor: de forma oral ou escrita” (VINHAIS, 2006, p. 65). Existem diversas possibilidades de interpretações para cada ato de linguagem, de acordo com o contexto de produção, visto que cada indivíduo possui sua história de vida, formas diferentes de conhecimento e de competência linguística.

Diante destas condições, esta proposta sugere que o aluno produza sentidos na leitura pelo prazer de constituir-se como sujeito-leitor, não pela obrigatoriedade instituída, ainda, no espaço escolar.

## **PROPOSTA DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA - 6º ANO GÊNERO TEXTUAL: FÁBULA**

### **MÓDULO I: FAMILIARIZAÇÃO COM O GÊNERO**

#### **APRESENTAÇÃO**

Neste primeiro momento, o do contato inicial para apresentar nossa proposta de trabalho com o gênero textual fábula, pretendemos deixar os alunos à vontade para interagir com o professor e os demais colegas acerca do conhecimento que já possuem sobre os textos fabulares.

Essa proposta está direcionada para turmas de 6º ano do ensino fundamental II mas, se o professor achar conveniente, pode ser adaptada para outras séries. Salientamos que, através do trabalho com este tipo de narrativa, podemos desenvolver um amplo campo de aprendizagem, como a desenvoltura da oralidade, interpretação textual e discussões, instigando os alunos a se posicionarem criticamente diante do texto, o que servirá como um excelente exercício de reflexão sobre o comportamento humano.

Este módulo deverá ser desenvolvido em três momentos, que podem ser divididos por aulas de 45 (quarenta e cinco minutos).

**OBSERVAÇÃO:** o tempo necessário para a execução da proposta vai depender do ritmo e desempenho do professor e da turma.

### **OBJETIVOS**

#### **GERAL:**

- Possibilitar ao aluno a apropriação das características sociodiscursivas do gênero fábula

#### **ESPECÍFICOS:**

- Reconhecer as características do gênero fábula;
- Ampliar o repertório de fábulas conhecidas pelos alunos.

### **1º MOMENTO**

Professor, comece a sua aula formando grupos de dois ou três alunos (eles se sentirão mais seguros para participar da atividade, se estiverem em grupo). Em seguida, distribua para cada grupo, duas ou mais fichas contendo um provérbio conhecido e esclareça que este é um tipo de frase que apresenta um ensinamento proveniente da sabedoria popular. Entregue, também, uma ficha em branco para que cada grupo acrescente outra frase conhecida por eles, com o mesmo estilo. Após uma pequena discussão, cada grupo escolherá uma frase que, para a maioria, é a mais significativa, comentando os motivos da escolha ou exemplificando com alguma situação do dia a dia.

Professor, durante este momento, compartilhe suas experiências com a turma, narre uma pequena fábula esclarecendo um ensinamento proveniente da mesma, sem dizer que se trata de um texto desse gênero. Abaixo estão relacionados alguns exemplos de provérbios, com os títulos das respectivas fábulas a que se referem, mas o professor poderá utilizar outros, de acordo com a turma.

**IMPORTANTE:** Ao distribuir as fichas com os provérbios, tenha o cuidado para não indicar o título da fábula, pois este conhecimento deve ser inferido pelos alunos.

**PROVÉRBIOS SUGERIDOS**

**As aparências enganam  
(O rato, o gato e o galo – Esopo)**

**Quem já teve rabo que se previna  
(O jacaré e o sapo – Millôr Fernandes)**

**Toda vantagem tem sua desvantagem  
(Partida amistosa – Millôr Fernandes)**

**Só um burro tenta ficar com a parte do leão  
(O leão, o burro e o rato – Millôr Fernandes)**

**Mais vale um peixe na mão do que dois no mar  
(O pescador e o peixe – Esopo)**

**Devagar e sempre se vai ao longe  
(A tartaruga e a lebre – Esopo)**

**A razão do mais forte predomina  
(O lobo e o cordeiro – La Fontaine)**

**Quem desdenha quer comprar  
(A raposa e as uvas – Esopo )**

**Dizer é fácil, fazer é que são elas  
(A assembleia dos ratos – Esopo )**

**Um homem prevenido vale por dois  
(O javali e a raposa – Esopo)**

**2º MOMENTO**

Professor, agora que cada grupo escolheu e comentou a frase mais significativa, é a hora de conhecerem as fábulas relacionadas aos provérbios apresentados. Que tal?

Distribua fábulas diferentes para cada grupo, as quais ilustram as morais anteriormente apresentadas. Os grupos irão trocando os textos entre si até que todos tenham lido todas as fábulas.

Ao ler os textos, o aluno vai relacionando-os, naturalmente, com os provérbios lidos, se familiarizando com a forma e a linguagem do gênero, além de ampliar o seu repertório.

**IMPORTANTE:** Os alunos receberão as fábulas sem a respectiva moral, para que consigam relacioná-las aos provérbios recebidos anteriormente.

Professor, inicie uma conversa com os alunos perguntando se gostaram das narrativas, se já conheciam histórias parecidas. Deixe-os à vontade para opinarem e contarem suas experiências de leitura, mesmo que não sejam leituras de fábulas.

**3º MOMENTO**

A partir deste momento, os alunos já estarão compreendendo o que é uma fábula e conseguirão diferenciá-las de outros gêneros textuais.

Professor, agora que os alunos já leram várias fábulas e estão mais familiarizados com as narrativas, solicite que apontem, oralmente, características comuns a todos os textos lidos. Você poderá fazer perguntas que chamem atenção para aspectos como brevidade da história, presença de personagens animais que agem como seres humanos, ausência de indicações de tempo e espaço, explicitação de uma moral.

## MÓDULO II: APROFUNDAMENTO DO TEMA

### APRESENTAÇÃO

Neste segundo momento, depois de reconhecer e construir, junto com os alunos, mais conhecimentos sobre as fábulas; iremos aprofundar um pouco mais o que já sabemos sobre o gênero, identificando a origem e a intenção dessas narrativas.

Há muitos e muitos anos, o homem começou a contar histórias de todos os tipos, a fábula é um desses tipos de história, geralmente, elas apresentam uma cena, vivida por animais que falam e agem como se fossem gente. Elas são escritas para dar um conselho, alertar sobre algo que pode acontecer na vida real, transmitir algum ensinamento, fazer uma crítica, uma ironia etc.

Iremos apresentar-lhes as três fábulas *corpus* que fazem parte da nossa pesquisa, lembrando que a primeira é de Esopo, responsável por difundir esse tipo de texto na Grécia; a segunda de Millôr Fernandes e a terceira de Vaz Nunes, estas últimas são versões da fábula “A cigarra e a Formiga” com textos mais afinados e atualizados.

Este módulo deverá ser desenvolvido em dois momentos, em duas aulas de 45 (quarenta e cinco minutos). Tem como objetivo refletir sobre as intenções dessas narrativas em determinadas situações sócio-históricas.

### OBJETIVOS

#### GERAL:

Perceber o conteúdo das fábulas: as questões polêmicas.

#### ESPECÍFICO:

Incentivar os alunos a refletir sobre o comportamento do homem na sociedade, a partir da representação dos animais das fábulas em estudo.

### 1º MOMENTO

Professor, nesta etapa, os alunos estarão aptos a ouvirem as narrativas de uma forma mais apurada. De início apresente-lhes os títulos e fale um pouco sobre cada autor.

Agora, apresente o título da primeira fábula a ser trabalhada “Os lobos e os cordeiros” de Esopo. No início, incite-os à indicação da possível temática do texto para despertar-lhes a curiosidade.

Professor, agora é importante contextualizar o momento em que a fábula foi escrita, pois todas são produzidas de acordo com o que as pessoas de uma determinada época pensam sobre a sua sociedade, sobre o mundo e sobre o modo como vivem. Por meio do estudo e da leitura dessas histórias, podemos conhecer um pouco os valores dessas sociedades, ou seja, aquilo que as pessoas acreditavam ser o melhor modo de agir para viver em sociedade.

### **CONTEXTUALIZANDO**

Esopo viveu numa época em que os povos se dividiam, basicamente, em dois grupos: os mais fortes e os mais fracos, um povo queria dominar o outro. Era um escravo de aparência feia, mas dotado de uma inteligência e esperteza que deixava a todos admirados.

Em muitas situações, Esopo gostava de contar suas fábulas para dar conselhos e livrar seus senhores de muitos embaraços e, por isso, era muito prestigiado por todos.

Professor, leia o trecho abaixo, sobre a vida de Esopo, para entender melhor o contexto de produção da fábula “Os lobos e os cordeiros”.

Quando Esopo vivia na Ilha de Samos, um rei de outras terras, chamado Creso, mandou dizer ao povo da ilha que todos deveriam pagar impostos a ele, senão haveria guerra. A maioria da população achou melhor obedecer à ordem.

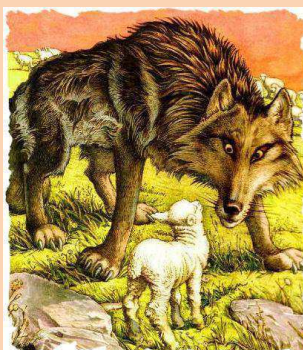
Consultado, Esopo deu seu conselho, advertindo que um povo só tem dois caminhos a seguir: um, o caminho da liberdade, cheio de lutas no começo, mas prazeroso no final; outro, o da escravidão, fácil no começo (era só pagar os impostos exigidos e ficar livre da guerra), mas difícil depois, porque significaria a perda da liberdade e a exploração cada vez maior, pois todos teriam de obedecer às ordens do rei para sempre.

Após as palavras de Esopo, o povo de Samos não aceitou o domínio do rei Creso, que, inconformado, preparou-se para atacar a ilha. Sabendo, porém, que Esopo, com suas ideias e opiniões, dar-lhe-ia trabalho, o rei tentou uma estratégia para se livrar daquele conselheiro. Mandou dizer ao povo que eles teriam a liberdade se enviassem Esopo em troca. Os poderosos da ilha acharam conveniente a troca, pois bastava entregar um único homem para evitar uma guerra. (Fernandes, Mônica Terezinha Ottoboni Sucar, 2001).

Diante de tal situação, Esopo deu a sua opinião, aconselhando o povo contando a seguinte fábula:



## OS LOBOS E OS CORDEIROS



Alguns lobos queriam surpreender um rebanho de cordeiros. Como não podiam pegá-los, porque havia cães tomando conta deles, viram que seria preciso usar de uma artimanha para fazer isso. E tendo enviado representantes deles aos cordeiros, diziam que os cães eram os culpados de sua inimizade e que, se eles lhes entregassem os cães, haveria paz entre os lobos e os cordeiros. Os cordeiros, sem imaginar o que lhes iria acontecer, entregaram os cães aos lobos, que, desse modo, facilmente acabaram com o rebanho, que ficara sem guarda.

**IMPORTANTE:** Professor, depois de a fábula ter sido contextualizada e lida, pergunte aos alunos: que relação eles perceberam entre a situação vivida pelo povo da ilha e a fábula contada por Esopo? Que conselho Esopo quis dar ao contar essa fábula?

Como mediador da aprendizagem, o professor deve sempre desafiar o aluno a conclusões mais bem interpretadas, instigando-o a ser um leitor mais observador, atento e, conseqüentemente, mais proficiente.

### 2º MOMENTO

Professor, inicie este momento, perguntando se os alunos gostaram da fábula “os lobos e os cordeiros” e deixe-os livres para opinarem sobre a temática da narrativa. Vá preparando-os para a leitura das próximas fábulas, que têm temas ainda mais atuais. Lembrando que as fábulas revelam os valores de uma sociedade em determinada época. Como vimos anteriormente, quem conta ou escreve uma fábula tem alguma intenção, além disso, uma mesma fábula pode ser contada de modos (versões) diferentes, dependendo do tempo em que foi escrita ou do modo de pensar de quem a escreveu e quem a leu.

Vamos conferir isso analisando a fábula “A cigarra e a formiga” nas versões de Millôr Fernandes e Vaz Nunes. Duas versões modernas, não só pelo conteúdo atualizado, como também, pela maneira despojada e irônica de abordar o tema. Vejamos:

### VERSÃO I - A CIGARRA E A FORMIGA



Cantava a Cigarra  
 Em dós sustentidos  
 Quando ouviu os gemidos  
 Da Formiga,  
 Que, bufando e suando,  
 Ali, num atalho,  
 Com gestos precisos  
 Empurrava o trabalho:  
 Folhas mortas, insetos vivos.  
 Ao ver a Cigarra  
 Assim, festiva,  
 A Formiga perdeu a esportiva:  
 "Canta, canta, salafrária,  
 E não cuida da espiral inflacionária!  
 No inverno,  
 Quando aumentar a recessão maldita,  
 Você, faminta e aflita,  
 Cansada, suja, humilde, morta,  
 Virá pechinchar à minha porta.  
 E, na hora em que subirem  
 As tarifas energéticas,  
 Verá que minhas palavras eram proféticas.  
 Aí, acabado o verão,  
 Lá em cima o preço do feijão,  
 Você apelará pra formiguinha.  
 Mas eu estarei na minha  
 E não te darei sequer  
 Uma tragada de fumaça!"  
 Ouvindo a ameaça,  
 A Cigarra riu, superior,  
 E disse com seu ar provocador:  
 "Você está por fora,  
 Ultrapassada sofredora.

Hoje eu sou em videocassete  
 Uma reproduzora!  
 Chegado o inverno,  
 Continuarei cantando  
 – sem ir lá –  
 No Rio,  
 São Paulo  
 Ou Ceará.  
 Rica!  
 E você continuará aqui  
 Comendo bolo de titica.  
 O que você ganha num ano  
 Eu ganho num instante  
 Cantando a Coca,  
 O sabãozão gigante,  
 O edifício novo  
 E o desodorante.  
 E posso viver com calma  
 Pois canto só pra multinacionalma".

(FERNANDES, Millôr. Veja.com 2009 - ed.2120).

## VERSÃO II – A CIGARRA E A FORMIGA



Era uma vez uma formiguinha e uma cigarra que eram muito amigas.

Durante todo o Outono, a formiguinha trabalhou sem parar, a fim de armazenar comida para o período de Inverno. Não aproveitou nada do Sol, da brisa suave do fim da tarde, dos lindos pôr do sol do Outono nem da conversa com as amigas. Só vivia para o trabalho!

Enquanto isso, a cigarra não desperdiçou um minuto sequer: cantou durante todo o outono, dançou, aproveitou os tempos livres, sem se preocupar muito com o inverno que estava a chegar.

Então, passados alguns dias, começou a arrefecer. Era o inverno que estava a bater à porta.

A formiguinha, exausta, entrou na sua singela e aconchegante toca, repleta de comida. Entretanto, alguém chamava pelo seu nome do lado de fora da toca e, quando abriu a porta, ficou surpresa: era a sua amiga cigarra, vestida com um maravilhoso casaco de lã e com uma mala e uma guitarra nas mãos.

– Olá, amiga! – cumprimentou a cigarra. – Vou passar o inverno em Paris. Será que você podia cuidar da minha toca?

– Claro! Mas o que aconteceu para você ir para Paris?

A cigarra respondeu-lhe:

– Imagine você que, na semana passada, eu estava a cantar num restaurante e um produtor gostou tanto da minha voz que fechei um contrato de seis meses para fazer espetáculos em Paris. A propósito, amiga, deseja algo de lá?

A formiguinha respondeu:

– Desejo, sim: se você encontrar por lá um tal de La Fontaine, o que escreveu a nossa história, mande-o esfregar-se em urtigas...

**Moral da história:** Aproveite a sua vida, saiba dosear trabalho e lazer, pois trabalho em demasia só traz benefício nas fábulas do La Fontaine.

VAZ NUNES, Via internet, 2003.

**IMPORTANTE:** Professor, inicie a análise dos textos instigando os alunos a pesquisarem sobre o contexto social, histórico e econômico em que as fábulas em questão foram produzidas.

### 3º MOMENTO

Professor, o aluno agora já conhece o contexto no qual os textos foram produzidos. Incentive-os, a partir de perguntas, a desenvolverem leituras mais profundas, atentando para as diferenças e semelhanças entre os textos e nas diferentes intenções que parecem estar por trás de cada fábula.

#### **Sugestões de questões que podem nortear o debate sobre as fábulas:**

- 1) Tanto o texto de Millôr Fernandes quanto o de Vaz Nunes tratam de uma cigarra e uma formiga. Descreva o perfil das personagens segundo os dois textos.
- 2) Os dois textos dialogam com a versão original de Esopo. Qual o sentido do trabalho da formiga em cada versão?
- 3) Os textos produzidos e que circulam socialmente, podem se modificar com o tempo de acordo com a visão de mundo de quem escreve e de quem lê. Como é vista a atitude da cigarra nas duas versões apresentadas?

## **MÓDULO III: MUDANDO O FINAL**

### **APRESENTAÇÃO**

Nesta etapa, o aluno irá perceber que existem vários finais possíveis para as fábulas. Tanto o final quanto a escolha do tema, dependem da intenção de quem conta, para quem é

contada e em que situação é contada. A modificação de algum elemento ou parte da fábula pode imprimir ao texto, uma nova ideologia, que fugindo do caráter didático-pedagógico, pode partir para o lúdico, em busca do humor ou para o satírico, criticando fatos da realidade.

### **OBJETIVOS:**

#### **GERAL:**

Perceber que cada fábula pode imprimir uma nova ideologia de acordo com o contexto de produção.

#### **ESPECÍFICOS:**

Reconhecer aspectos socioculturais do nosso cotidiano veiculados nas fábulas;

Possibilitar a expressão crítica dos alunos em relação ao meio em que vivem, tomando como base o comportamento das personagens das fábulas lidas e discutidas.

### **1º MOMENTO**

A fábula “A cigarra e a formiga” de Esopo foi recontada várias vezes por escritores como Monteiro Lobato, Millôr Fernandes e Vaz Nunes. Agora faça como eles, reescreva a fábula. Você pode introduzir modificações alterando o final, incluindo mais personagens e cenários, enfim, interfira no texto à vontade dando um tom o mais contemporâneo possível.

## **MÓDULO IV: PRODUÇÃO FINAL**

### **APRESENTAÇÃO**

Nesta última etapa, efetuaremos a culminância das aulas dadas anteriormente, por meio das fábulas vistas e analisadas pelos alunos. Já vimos, no módulo anterior, que existem vários finais possíveis para as fábulas. Tanto o final quanto a escolha do tema dependem da intenção de quem conta, para quem é contada e em que situação é contada.

O texto fabular fala de acontecimentos da vida que, na maioria das vezes, têm o seu outro lado. Por isso, o arranjo entre a história (tema, problema, resolução do problema) e

a moral da história pode ter muitas variações, assim como são muitas as situações de produção.

Este módulo deverá ser desenvolvido em dois momentos, em duas aulas de 45 (quarenta e cinco minutos), onde o professor será orientado a direcionar a produção de uma fábula baseada numa situação-problema do nosso atual contexto social, político e econômico.

### **OBJETIVOS:**

#### **GERAL:**

- Estimular a produção de uma fábula a partir de experiências e vivências pessoais.

#### **ESPECÍFICOS:**

- Perceber que as fábulas revelam fatos do dia a dia e que registram a história de um povo;
- Socializar as fábulas produzidas na escola em turmas diversas, a partir de dramatizações.

### **1º MOMENTO**

Professor, comente com os alunos que os temas das fábulas sobrevivem ao tempo, porque tratam, indiretamente, de problemas humanos que se repetem de geração em geração. Conforme sua intenção, o autor enfoca o problema a ser tratado, definindo o tema que vai dominar a história e o ensinamento que quer passar para o leitor/ouvinte.

Peça para que os alunos releiam as três fábulas, que usamos como objetos *corpus* da nossa pesquisa, prestando atenção na situação-problema que elas apresentaram. As frases abaixo podem servir para nortear as situações vividas nas fábulas apresentadas. O professor pode ajudar os alunos a formular outras frases.

- a) A personagem quer fazer ou ter alguma coisa que não pode;
- b) Há uma disputa entre personagens opostas;
- c) Há uma atitude da personagem que causa prejuízo para ela mesma;
- d) Uma personagem engana a outra para conseguir algo.

Agora, instigue os alunos a sugerirem uma resolução para o problema apresentado em cada fábula. Esta atividade poderá ser realizada em grupo.

Professor, faça uma mesa redonda para que cada grupo comente sobre as resoluções encontradas para os problemas que envolvem as fábulas.

## 2º MOMENTO

Professor, estamos chegando ao final deste módulo e, certamente os alunos estão bem mais familiarizados com o gênero. Iremos propor uma atividade que culminará o encerramento desta etapa de aquisição de conhecimentos sobre as fábulas.

### Resolvendo Problemas

Agora, o aluno vai escrever sua própria fábula. Escolha uma das propostas abaixo e sugira a construção do texto seguindo o roteiro proposto em seguida.

#### Proposta 1

**Tema:** A esperteza ou a inteligência pode livrar as pessoas dos perigos.

**Intenção:** você quer aconselhar o leitor mostrando que é preciso ser esperto (inteligente) para se livrar dos mais fortes (poderosos, maus, etc.).

**Tipo de problema:** a personagem A obriga a personagem B a fazer alguma coisa que vai beneficiá-la. A personagem B utiliza alguma esperteza para se livrar da personagem A. A personagem A se dá mal.

#### Proposta 2

**Tema:** A justiça não é igual para todos.

**Intenção:** você quer criticar a atitude de certos políticos que criam leis que eles mesmos não cumprem.

**Tipo de problema:** disputa entre personagens opostas.

**Problema:** a personagem A dá uma ordem para a personagem B. A personagem B cumpre a ordem mas descobre que a personagem A não pratica aquilo que ordenou. A personagem B cria uma situação para desmascarar a personagem A.

#### Roteiro sugerido para nortear a produção da fábula.

- 1) Que personagens podem ser usadas para desenvolver o tema e representar melhor o problema contado na fábula que irá contar? (lembrando-se que as personagens serão animais representando atitudes humanas)
- 2) Que acontecimentos podem ser usados para exemplificar o problema?
- 3) Que acontecimentos podem mostrar o resultado das ações das personagens ou a reação delas na situação que você pensou?

Que moral da história você vai escolher para resumir a sua intenção ao criar a fábula?

#### Alguns lembretes para escrever o texto no estilo de uma fábula:

- Pensar em um narrador que conte o acontecimento como se tivesse visto a cena que aconteceu.
- Reunir as informações em um texto breve.
- Descrever o lugar em que acontece a história ou as personagens se isso for necessário para o leitor compreender a fábula.

- Lembrar que a resolução do problema deve combinar com a sua intenção ao contar a fábula e com a moral da história.
  - Escrever a moral da história de modo explicativo ou utilizando um provérbio.
- Crie um título.



## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A leitura tem sido objeto de discussão por parte de professores e estudiosos que buscam alternativas para melhorar a capacidade de leitura dos alunos, especialmente no ensino fundamental. A nossa pesquisa, embasada na teoria da Análise de Discurso de orientação francesa, propôs subsídios teórico-metodológicos aplicáveis às aulas de Língua Portuguesa em turmas do 6º ano do ensino fundamental, a partir do gênero fábula, entendendo como se constrói o sentido de um texto e como esse texto se articula com a história e com a sociedade que o produziu.

A Análise de Discurso mostrou-se como um valioso instrumento de trabalho no ensino de língua portuguesa já que, oferece meios para a reflexão sobre a atribuição de sentidos no texto. Por meio da AD o professor pode conduzir os alunos na descoberta de pistas capazes de levá-lo à interpretação, a descobrirem as marcas estruturais e ideológicas dos textos. Complementando-o com a sequência didática em sala de aula, certamente, este trabalho ajudará a resgatar nos alunos o prazer pela leitura.

Na perspectiva da AD, as atividades de linguagem devem ser baseadas não só nos aspectos gramaticais, exigindo de seus usuários um saber linguístico, mas também em relação aos aspectos ideológicos e sociais. Segundo Coelho (2000), os valores integram o conhecimento, a família, a escola e a vida em sociedade, portanto, o trabalho oferecido na escola a partir do gênero fábula vincula o ensinamento escolar às circunstâncias da vida e muitos valores podem ser trabalhados através dessas narrativas: amor, curiosidade, honestidade, respeito, tolerância, etc.

O que aqui se quer defender, sobretudo é 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. Sendo assim, quem trabalha com tal gênero de texto em suas aulas de leitura e escrita deve saber com clareza que questões colocar para o ouvinte diante das fábulas. Pode-se, por exemplo, estabelecer um contraponto com textos mais contemporâneos, ou ainda, estimular a produção de fábulas em que o comportamento das personagens seja alterado.

Assim, esse gênero textual pode ser um importante aliado, tanto para o trabalho pedagógico de leitura e escrita, quanto para um trabalho numa perspectiva sociológica, já que

oferecem esquemas de análise ou explicação para inúmeros comportamentos sociais e traços de personalidade dos indivíduos em diferentes épocas.

Nessa perspectiva, com o intuito de colaborar com o desenvolvimento e aprimoramento dessas habilidades, propomos aqui um trabalho a partir de sequências didáticas voltadas ao gênero textual Fábula, uma vez que esse gênero explicita modos devidos e indevidos de comportamento, atuando sobre o leitor numa perspectiva predominantemente ética e que não deixam de proporcionar, no entanto, uma leitura, ao mesmo tempo, crítica e prazerosa.

Acreditamos que o gênero fábula poderá ser relevante pois abre espaço para uma leitura livre, dinâmica e com conteúdos adaptáveis para a realidade, o que possivelmente atrairá a atenção dos alunos. Enfim, defendemos que esse gênero é uma ferramenta valiosa para a aprendizagem de valores e comportamentos socialmente vivenciados no nosso cotidiano.

## REFERÊNCIAS

- ABÍLIO, Eleonora C; MATTOS Margareth Silva de. **Literatura e leitores: os livros e seus temas**. Práticas de leitura e escrita / Maria Angélica Freire de Carvalho, Rosa Helena Mendonça (orgs.). Brasília: Ministério da Educação, 2006.
- BAGNO, Marcos. **Fábulas fabulosas**. Disponível em:  
<<http://www.tvebrasil.com.br/salto/boletins2002/vdt/vdttxt3.htm>> Acesso em 20 out. 2015.
- BAKHTIN, Mikhail. **Os gêneros do discurso**. Estética da criação verbal. São Paulo: Martins Fontes, 1997, p. 277-326.
- BRANDÃO, Helena Nagamine. **Introdução à análise do discurso**. 3 ed. rev. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2012.
- CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização e Lingüística**. São Paulo: Scipione, 1994.
- CAVALCANTE, Marianne C. B.; ALMEIDA, Maria de Fátima (orgs.) **Vivências do Ensino de Língua Portuguesa: perspectivas e desafios**. Ed. UFPB virtual. João Pessoa, 2012.
- CHAUÍ, Marilena. **O que é ideologia?** 15 ed. São Paulo: Brasiliense, 1980.
- CHARTIER. **A aventura do livro: do leitor ao navegador**. Tradução de Reginaldo Carmello Corrêa de Moraes. São Paulo: Editora da UNESP, 1999.
- COELHO, Nelly Novaes. **Literatura infantil: teoria, análise, didática**. São Paulo. Ed. Moderna, 1 ed., 2000.
- DEZOTTI, Maria Celeste Consolin (organidora). **A tradição da fábula: de Esopo a La Fontaine**. Brasília: Editora Universidade de Brasília. São Paulo: Imprensa Oficial de São Paulo, 2003.
- DIONÍSIO, Ângela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora, **Gêneros textuais e ensino**. São Paulo: Parábola editorial, 2010.
- FERNANDES, Millôr. **100 Fábulas fabulosas**. 7 ed. Rio de Janeiro: Best Seller, 2011.
- FERNANDES, Mônica Terezinha Ottoboni Sucar. **Trabalhando com os gêneros do discurso: narrar, fábula**. São Paulo: FTD, 2001.
- FIORIN, **Da necessidade da distinção entre texto e discurso**. In: BRAIT, Beth; SOUSA E SILVA, Maria Cecília (organizadoras). **Texto ou discurso?** São Paulo. Contexto, 2012.
- HALL, Stuart. The problem of ideology: marxism without guarantees. In: MORLEY, David; CHEN, Kuan-Hsing (Orgs.). **Stuart Hall – critical dialogues in cultural studies**. London, New York: Routledge, 1996.
- KLEIMAN, Ângela. **A concepção escolar da leitura**. Oficina de leitura. Teoria e Prática. 7 ed. Campinas: Pontes, 2000.
- MARTINS, Maria H. **O que é leitura**. 10. ed. São Paulo: Brasiliense, 1997.

OLIVEIRA, Luciano Amaral. **Coisas que todo professor de português precisa saber: a teoria na prática.** São Paulo, SP: Parábola editorial, 2010.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Análise do discurso: princípios e procedimentos.** Campinas, SP: Pontes, 2005.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso.** 4 ed. Campinas, São Paulo: Pontes, 1996.

PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS. **Língua portuguesa.** 3 ed. Brasília: A Secretaria, 199.

POSSENTI, **Notas sobre língua.** In: BRAIT, Beth; SOUSA E SILVA, Maria Cecília (organizadoras). **Texto ou discurso?** São Paulo. Contexto, 2012.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola.** Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2004.

VINHAIS, Ione Maria Rich. **Literatura, leitura e produção textual.** Porto Alegre: Mediação, 2009.

## ANEXOS

### A cigarra e a formiga

( Millôr Fernandes)

Cantava a Cigarra  
Em dós sustentidos  
Quando ouviu os gemidos  
Da Formiga,  
Que, bufando e suando,  
Ali, num atalho,  
Com gestos precisos  
Empurrava o trabalho:  
Folhas mortas, insetos vivos.  
Ao ver a Cigarra  
Assim, festiva,  
A Formiga perdeu a esportiva:  
"Canta, canta, salafráulia,  
E não cuida da espiral inflacionária!  
No inverno,  
Quando aumentar a recessão maldita,  
Você, faminta e aflita,  
Cansada, suja, humilde, morta,  
Virá pechinchar à minha porta.  
E, na hora em que subirem  
As tarifas energéticas,  
Verá que minhas palavras eram proféticas.  
Aí, acabado o verão,  
Lá em cima o preço do feijão,  
Você apelará pra formiguinha.  
Mas eu estarei na minha  
E não te darei sequer  
Uma tragada de fumaça!"  
Ouvindo a ameaça,  
A Cigarra riu, superior,  
E disse com seu ar provocador:  
"Você está por fora,  
Ultrapassada sofredora.  
Hoje eu sou em videocassete  
Uma reproduzora!  
Chegado o inverno,  
Continuarei cantando  
– sem ir lá –  
No Rio,  
São Paulo  
Ou Ceará.  
Rica!  
E você continuará aqui  
Comendo bolo de titica.  
O que você ganha num ano

Eu ganho num instante  
 Cantando a Coca,  
 O sabãozão gigante,  
 O edifício novo  
 E o desodorante.  
 E posso viver com calma  
 Pois canto só pra multinacionalma".

FERNANDES, Millôr. Veja.com 2009 - ed.2120. <<http://www.embuscadaautoriam.com/2013/11/as-fabulas-em-dialogo-com-vida.html>>Acesso em 20 out. 2016.

### A cigarra e a formiga

(Vaz Nunes)

Era uma vez uma formiguinha e uma cigarra que eram muito amigas.

Durante todo o Outono, a formiguinha trabalhou sem parar, a fim de armazenar comida para o período de Inverno. Não aproveitou nada do Sol, da brisa suave do fim da tarde, dos lindos pôr do sol do Outono nem da conversa com as amigas. Só vivia para o trabalho!

Enquanto isso, a cigarra não desperdiçou um minuto sequer: cantou durante todo o Outono, dançou, aproveitou os tempos livres, sem se preocupar muito com o Inverno que estava a chegar.

Então, passados alguns dias, começou a arrefecer. Era o Inverno que estava a bater à porta.

A formiguinha, exausta, entrou na sua singela e aconchegante toca, repleta de comida. Entretanto, alguém chamava pelo seu nome do lado de fora da toca e, quando abriu a porta, ficou surpresa: era a sua amiga cigarra, vestida com um maravilhoso casaco de lã e com uma mala e uma guitarra nas mãos.

– Olá, amiga! – cumprimentou a cigarra. – Vou passar o Inverno em Paris. Será que você podia cuidar da minha toca?

– Claro! Mas o que aconteceu para você ir para Paris?

A cigarra respondeu-lhe:

– Imagine você que, na semana passada, eu estava a cantar num restaurante e um produtor gostou tanto da minha voz que fechei um contrato de seis meses para fazer espetáculos em Paris. A propósito, amiga, deseja algo de lá?

A formiguinha respondeu:

– Desejo, sim: se você encontrar por lá um tal de La Fontaine, o que escreveu a nossa história, mande-o esfregar-se em urtigas...

**Moral da história:** Aproveite a sua vida, saiba dosear trabalho e lazer, pois trabalho em demasia só traz benefício nas fábulas do La Fontaine.

VAZ NUNES, prof. Via internet, 2003. <<http://www.embuscadaautoriam.com/2013/11/as-fabulas-em-dialogo-com-vida.html>>Acesso em 20 out. 2016.

### A raposa e as uvas (Esopo)



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:

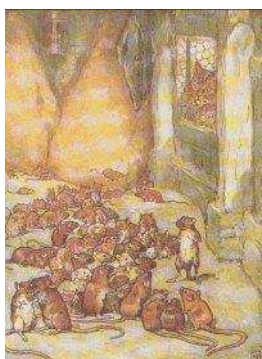
- Por mim, quem quiser essas uvas pode levar. Estão verdes, estão azedas, não me servem. Se alguém me desse essas uvas eu não comeria.

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

<<http://asfabulasdeesopo.blogspot.com.br/2009/04/raposa-e-as-uvras.html>> Acesso em 20 out. 2016.

### A reunião geral dos ratos

(Esopo)



Uma vez os ratos, que viviam com medo de um gato, resolveram fazer uma reunião para encontrar um jeito de acabar com aquele eterno transtorno. Muitos planos foram discutidos e abandonados. No fim um rato jovem levantou-se e deu a idéia de pendurar uma sineta no pescoço do gato; assim, sempre que o gato chegasse perto eles ouviriam a sineta e poderiam fugir correndo. Todo mundo bateu palmas: o problema estava resolvido. Vendo aquilo, um rato velho que tinha ficado o tempo todo calado levantou-se de seu canto. O rato falou que o plano era muito inteligente, que com toda certeza as preocupações deles tinham chegado ao fim. Só faltava uma coisa: quem ia pendurar a sineta no pescoço do gato?

Moral: Inventar é uma coisa, fazer é outra.

<<http://metaforas.com.br>> Acesso em 22 out. 2016.

**A tartaruga e a lebre  
(Esopo)**

Uma tartaruga e uma lebre discutiam a respeito de sua velocidade. Então fixaram um prazo e um local e separaram-se. A lebre, rápida por natureza, descuidou-se da corrida e, tendo-se deitado à beira do caminho, adormeceu. E a tartaruga, consciente de sua lentidão, não parou de correr e, tendo ultrapassado a lebre, que dormia, alcançou o prêmio da vitória.

A fábula mostra que muitas vezes o esforço venceu uma natureza relapsa.  
(Esopo: A Tradição da Fábula, p.69, 2003).

**O Jacaré e o Sapo  
À maneira dos... chineses  
(Millôr Fernandes)**

O Jacaré e o Sapo nadavam em paz no Grande Lago Tsé-Chuin, quando o sábio Oi-Ti-Sin gritou da margem:

- Ei, Jacaré, o Tai-Kum acaba de decretar que de hoje em diante é permitido de novo matar e comer qualquer animal com rabo. Olha, vem aí o barco de xogum!

O Jacaré imediatamente pôs em movimento suas poderosas patas, gritando:

- Trepa nas minhas costas, Sapo, que eu te salvo.

Mas o sapo continuou nadando tranqüilo, dizendo:

- Ué, e eu lá tenho rabo? – e foi se aproximando, destemeroso, do barco de pesca, facilitando ser apanhado pela rede que os pescadores atiravam. E, ao se sentir preso, pôs-se a gritar:

- Me soltem, me soltem! Eu não tenho rabo! Eu não tenho rabo!

Mas o Jacaré, protegido por trás de uma pedra, invectivou:

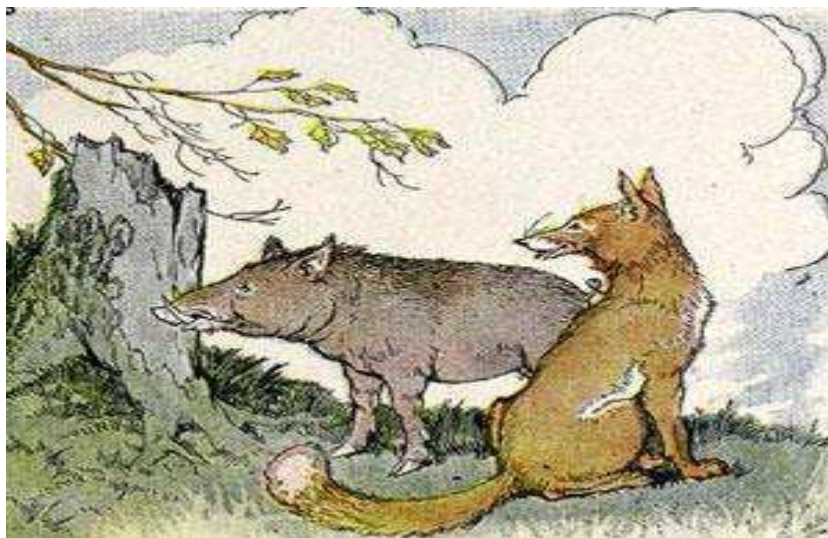
- Nossas leis têm efeito retroativo, idiota! Você não tem rabo, mas teve, quando era girino.

**MORAL:** *Quem já teve rabo tem que se prevenir.*

*Millôr Fernandes, 100 fábulas fabulosas, p. 224, 2011.*



## O Javali e a Raposa (Esopo)



Quem não teme o perigo é duas vezes imprudente...

**Um Javali estava afiando suas presas** roçando-as contra o tronco de uma árvore.

A Raposa, sempre procurando uma oportunidade para ridicularizar seus vizinhos, se aproximou fazendo pantomimas, fingindo estar com medo de alguma coisa, olhando preocupada para todos os lados, como se temesse, algum inimigo escondido, oculto em meio ao mato.

Mas, o javali, sem lhe dar importância, continuou a realizar seu trabalho.

Então ela não se conteve e lhe perguntou com ar de descaso:

"Por que você está fazendo isso? Afinal de contas, nesse momento, não vejo nenhuma situação de perigo por perto..."

E respondeu o Javali:

"Você está completamente certa. Mas, quando o perigo se apresentar não terei tempo para me preparar e minhas armas não estarão prontas para uso, e por isso mesmo, poderei sofrer as consequências por ter sido descuidado."

**Moral da história: Não existe prevenção demais para quem deseja imprevistos de menos...**

<[www.sitededicadas.com.br/fabula-o-javali-e-a-raposa.htm](http://www.sitededicadas.com.br/fabula-o-javali-e-a-raposa.htm)> Acesso em 22 Out. 2016.

## O leão, o burro e o rato

Millôr Fernandes

Um leão, um burro e um rato voltavam, afinal, da caçada que haviam empreendido juntos e colocaram numa clareira tudo que tinham caçado: dois veados, algumas perdizes, três tatus, uma paca e muita caça menor. O leão sentou-se num tronco e, com voz tonitruante<sup>1</sup> que procurava inutilmente suavizar, berrou:

– Bem, agora que terminamos um magnífico dia de trabalho, descansemos aqui, camaradas, para a justa partilha do nosso esforço conjunto. Compadre burro, por favor, você, que é o mais sábio de nós três, com licença do compadre rato, você, compadre burro, vai fazer a partilha desta caça em três partes absolutamente iguais. Vamos, compadre rato, até o rio, beber um pouco de água, deixando nosso grande amigo burro em paz para deliberar.

Os dois se afastaram, foram até o rio, beberam água e ficaram um tempo. Voltaram e verificaram que o burro tinha feito um trabalho extremamente meticuloso, dividindo a caça em três partes absolutamente iguais. Assim que viu os dois voltando, o burro perguntou ao leão:

– Pronto, compadre leão, aí está: que acha da partilha?

O leão não disse uma palavra. Deu uma violenta patada na nuca do burro, prostando-o<sup>2</sup> no chão, morto.

Sorrindo, o leão voltou-se para o rato e disse:

– Compadre rato, lamento muito, mas tenho a impressão de que concorda em que não podíamos suportar a presença de tamanha inaptidão e burrice. Desculpe eu ter perdido a paciência, mas não havia outra coisa a fazer. Há muito que eu não suportava mais o compadre burro. Me faça um favor agora – divida você o bolo da caça, incluindo, por favor, o corpo do compadre burro. Vou até o rio, novamente, deixando-lhe calma para uma deliberação<sup>3</sup> sensata.

Mal o leão se afastou, o rato não teve a menor dúvida. Dividiu o monte de caça em dois: de um lado, toda a caça, inclusive o corpo do burro. Do outro apenas um ratinho cinza morto por acaso. O leão ainda não tinha chegado ao rio, quando o rato chamou:

– Compadre leão, está pronta a partilha!

O leão, vendo a caça dividida de maneira tão justa, não pôde deixar de cumprimentar o rato:

– Maravilhoso, meu caro compadre, maravilhoso! Como você chegou tão depressa a uma partilha tão certa?

E o rato respondeu:

– Muito simples. Estabeleci uma relação matemática entre seu tamanho e o meu – é claro que você precisa comer muito mais. Tracei uma comparação entre a sua força e a minha – é claro que você precisa de muito maior volume de alimentação do que eu. Comparei, ponderadamente<sup>4</sup>, sua posição na floresta com a minha – e, evidentemente, a partilha só podia ser esta. Além do que, sou um intelectual, sou todo espírito!

– Inacreditável, inacreditável! Que compreensão! Que argúcia<sup>5</sup>! – exclamou o leão, realmente admirado. – Olha, juro que nunca tinha notado, em você, essa cultura. Como você escondeu isso o tempo todo, e quem lhe ensinou tanta sabedoria?

– Na verdade, leão, eu nunca soube nada. Se me perdoa um elogio fúnebre<sup>6</sup>, se não se ofende, acabei de aprender tudo agora mesmo, com o burro morto.

**MORAL: SÓ UM BURRO TENTA FICAR COM A PARTE DO LEÃO.**

Disponível em: <[http://www.lainsignia.org/2004/junio/cul\\_030.htm](http://www.lainsignia.org/2004/junio/cul_030.htm)>. Acesso em: 20 de agosto de 2015.

## **O Lobo e o Cordeiro** (La Fontaine)

A razão do mais forte é sempre a melhor:  
Vamos prová-lo agora mesmo.

Um Cordeiro matava a sede  
Em uma corrente de água cristalina;  
Chega faminto um Lobo, que procurava aventura  
E que a fome atraía para aqueles lados.  
O que o torna tão ousado a ponto de turvar minha água?  
Diz esse animal cheio de raiva:  
Será castigado por sua audácia.  
- Senhor, responde o Cordeiro, que Vossa Majestade  
Não se irrite.  
Mas que veja  
Que estou bebendo  
Na corrente  
Mais de vinte passos abaixo de Vossa Majestade;  
E que conseqüentemente, de nenhuma maneira,  
Posso turvar sua água.  
- Você a turva, retoma esse cruel animal.  
E sei que você falou mal de mim no ano passado.  
- Como poderia ter feito isso, se não havia nascido?  
Contesta o carneiro, ainda estou mamando.  
- Se não foi você, foi seu irmão.  
- Não tenho irmão. – Então foi alguém da sua família;  
Pois vocês não me poupam,  
Nem vocês, nem seus pastores, nem seus cães.  
Disseram-me: é preciso que eu me vingue.  
Dito isso, para o fundo das florestas  
O Lobo o leva, e depois o come,  
Sem mais explicações.

(La Fontaine, A Tradição da Fábula, p.162-163, 2003)

## **O pescador e o peixe**

(Esopo)

Um pescador estava pescando e, depois de horas de pescaria, conseguiu apanhar um peixe muito pequeno.

O peixinho lhe disse:

- Poupe minha vida e jogue-me de novo no mar. Dentro de pouco tempo, estarei crescido e você poderá pescar um peixe grande!

O pescador respondeu:

- Eu seria um tolo se te soltasse por uma pescaria incerta . . .

**Moral da história: "Mais vale a certeza de hoje do que a incerteza de amanhã."**

<<http://fabulasdiversas.blogspot.com.br/2013/07/o-pescador-e-o-peixe.html>>Acesso em 23 out. 2016.

### O rato, o gato e o galo (Esopo)



Um ratinho vivia num buraco com sua mãe, depois de sair sozinho pela primeira vez, contou a ela:

- Mãe, você não imagina os bichos estranhos que encontrei!

Um era bonito e delicado, tinha um pêlo muito macio e um rabo elegante, um rabo que se movia formando ondas.

O outro era um monstro horrível! No alto da cabeça e debaixo do queixo ele tinha pedaços de carne crua, que balançavam quando ele andava. De repente os lados do corpo dele se sacudiram e ele deu um grito apavorante. Fiquei com tanto medo que fugi correndo, bem na hora que ia conversar um pouco com o simpático.

- Ah, meu filho! – respondeu a mãe. – Esse seu monstro era uma ave inofensiva; o outro era um gato feroz, que num segundo teria te devorado.

**Moral: Jamais confie nas aparências.**

Do livro: Fábulas de Esopo - Companhia das Letrinhas

<<http://metaforas.com.br/o-gato-o-galo-e-o-ratinho>>Acesso em 24 out. 2016.

## OS LOBOS E OS CORDEIROS

(Esopo)

Alguns lobos queriam surpreender um rebanho de cordeiros. Como não podiam pegá-los, porque havia cães tomando conta deles, viram que seria preciso usar de uma artimanha para fazer isso. E tendo enviado representantes deles aos cordeiros, diziam que os cães eram os culpados de sua inimizade e que, se eles lhes entregassem os cães, haveria paz entre os lobos e os cordeiros. Os cordeiros, sem imaginar o que lhes iria acontecer, entregaram os cães aos lobos, que, desse modo, facilmente acabaram com o rebanho, que ficara sem guarda.

Moral da história: Contra a força não há argumentos.

Esopo: fábulas completas. Tradução de Neide Smolka. São Paulo, Moderna, 1994.

### Partida amistosa (Millôr Fernandes)

Depois que terminaram o seu famoso “caso”, as relações da Formiga com o Elefante ficaram um pouco estremeçadas. <sup>1</sup> Mas, tempos passados, os dois se encontraram, e a Formiga, querendo restabelecer as relações entre ambos numa outra base, desafiou o Elefante pruma partida de futebol.

- Como futebol? – estranhou o elefante. – Eu contra você?

- Não, claro – respondeu a formiga. – Onze contra onze, como em qualquer partida. Eu entro com onze insetos, moluscos etc., bichos assim do meu porte, e você entra com onze elefantes.

- Mas você acha que vai dar uma boa partida? – duvidou o elefante.

- Vamos ver, não custa tentar – respondeu a Formiga, muito animalda.<sup>2</sup>

No dia combinado, no meio de uma clareira da floresta, demarcada de maneira perfeita, os dois times se reuniram pra disputa. Quase todos os bichos da floresta assistiam, interessados. No campo, de um lado, onze enormes elefantes. Do outro, um time misto, curioso: Lagarta, Lesma e Caramujo; Mosca, Lagartixa, Besouro e Aranha; Barata, Lagarta Fenômeno e Caramujo Baiano.<sup>3</sup> No gol a própria Formiga, organizadora da partida. Como juiz, o Gorila. Bem, não precisa dizer que, com esses dois times, o primeiro tempo foi um passeio pros elefantes. Terminou com o time paquidêmico ganhando de 23 a 4. Mas a Formiga, mistura de empresária e treinadora, não parecia desanimada. Aconselhou os jogadores, animou-os bastante e fez as três substituições permitidas pelo regulamento. Os elefantes ficaram um pouco apreensivos com as mudanças, mas não alteraram o próprio time. Do time da Formiga, saíram a Lagarta, a Lesma e o Caramujo, e entraram a Lacreia, o Escorpião e a Centopeia.

E a coisa virou. O time da Formiga, tão sabiamente reforçado no segundo tempo, estraçalhou o time dos elefantes humilhados, que perdeu pela esmagadora diferença de 187 a 43. O Elefante amigo da Formiga não pôde, claro, deixar de perguntar à adversária:

- Mas, me diz uma coisa: por que você não colocou logo de início a Lacreia, o Escorpião e a Centopeia? Estava o quê; querendo fazer suspense pra humilhar a gente?

- Eu, hein? – respondeu a Formiga. – Ia lá arriscar isso? Eles só entraram no segundo tempo porque demoraram muito pra calçar as chuteiras!

**Moral: toda vantagem tem sua desvantagem.**

Millôr Fernandes, 100 fábulas fabulosas, p. 196, 2011.