

A LEITURA DE FÁBULAS PARA ALÉM DO CONFLITO ENTRE AS PERSONAGENS

READING FABLES BEYOND THE CONFLICT BETWEEN CHARACTERS

Maria Aparecida Garcia Lopes-Rossi¹

RESUMO: O gênero discursivo fábula oferece rica oportunidade para atividades de leitura inferencial que transcendem a compreensão do conflito entre as personagens da narrativa fabulística e permitem a interpretação da forma alegórica como a fábula coloca em discussão traços de caráter e comportamentos dos seres humanos. A discussão sobre valores morais é um aspecto da formação humana e da atuação crítica no mundo social. Muitos materiais didáticos atuais, no entanto, ainda apresentam uma abordagem limitada de leitura desse gênero. Este artigo objetiva contribuir para práticas de leitura de fábulas, após apontar as perspectivas restritas de uma proposta de leitura de fábula de um material didático atual. Fundamenta-se na concepção bakhtiniana de linguagem e na perspectiva sociocognitiva de leitura. Os resultados da investigação demonstram que o gênero discursivo fábula comporta quatro procedimentos de leitura, articulados a partir da fundamentação teórica. Dessa forma, é possível mobilizar conhecimentos sobre o gênero, o tema da fábula e suas relações com comportamentos humanos observados no contexto social. Conclui-se que, assim desenvolvida, a leitura da fábula permite uma atitude responsiva, dialógica e crítica com relação ao valor moral colocado em discussão, em sintonia com competências previstas para o ensino de Língua Portuguesa.

PALAVRAS-CHAVE: Leitura. Fábula. Ensino de Língua Portuguesa.

ABSTRACT: The discursive fable genre offers a rich opportunity for inferential reading activities that transcend the understanding of the conflict between the characters in the fabulistic narrative and allow the interpretation of the allegorical way in which the fable brings into question character traits and behavior of human beings. The discussion about moral values is an aspect of human formation and critical action in the social world. Many current teaching materials, however, still have a limited approach to reading this genre. This article aims to contribute to fable reading practices, after pointing out the restricted perspectives of a fable reading proposal in current didactic material. It is based on the Bakhtinian conception of language and on the sociocognitive perspective of reading. The results show that fable can be approached through four reading procedures, articulated from the theoretical foundation. In this way, it is possible to mobilize knowledge about the genre, the theme of the fable and its relations with human behavior. It is concluded that, thus developed, the reading of the fable allows a responsive, dialogical and critical attitude towards the moral value put under discussion, in tune with the competences foreseen for the teaching of the Portuguese Language.

¹ Professora do Corpo Docente permanente do Programa de Pós-graduação (Mestrado) em Linguística Aplicada da Universidade de Taubaté; <http://orcid.org/0000-0002-0888-7123>; lopesrossi@uol.com.br.

KEY-WORDS: Reading. Fable. Portuguese language teaching.

Introdução

As práticas de leitura no Ensino Fundamental constituem tema de pesquisa recorrente e necessário, seja por sua importância na formação do leitor/sujeito crítico, reflexivo e participativo em seu contexto social, seja por limitações ainda observadas em materiais didáticos. Algumas pesquisas que apontam essas limitações são Hogetop e Poutou (2017); Santos (2022); Silva e Testa (2019), entre outras.

Este artigo delimita o tema à leitura de fábula, gênero discursivo tradicionalmente encontrado no currículo do Ensino Fundamental e mencionado pela Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2018) do primeiro ao nono ano. A fábula oferece rica oportunidade para atividades de leitura inferencial que possam transcender a compreensão do conflito entre as personagens da narrativa fabulística e proporcionar a interpretação da forma alegórica como a fábula coloca em discussão traços de caráter e comportamentos dos seres humanos. Nem sempre, porém, esse gênero tem sido explorado em seu propósito comunicativo, que, como explica Dezotti (2003), é o de servir como instrumento de aprendizagem, ilustrar algum defeito de caráter (conduta imoral) ou alguma virtude, instruir e trazer uma lição de moral às pessoas.

A discussão sobre valores morais é um aspecto da formação humana e da atuação crítica no mundo social também prevista pela BNCC (BRASIL, 2018, p. 7) em suas orientações para uma educação voltada a “princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva”. Nesse contexto, o objetivo deste artigo é contribuir para práticas de leitura dialógica e crítica de fábulas. Especificamente, objetiva investigar uma proposta de leitura de fábula do Currículo em Ação para o 6º ano, Caderno do Professor, material didático produzido pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo e utilizado nas escolas da Rede Estadual em 2022, e propor procedimentos que organizam um percurso de leitura de fábulas visando à compreensão contextualizada, detalhada, crítica e dialógica do gênero.

Teoricamente, a investigação do material didático e a proposta fundamentam-se na perspectiva sociocognitiva da compreensão textual e na concepção enunciativo-discursiva (ou dialógica) de linguagem e de gênero discursivo. Metodologicamente, é uma pesquisa de caráter qualitativo-intepretativista (GODOY, 1995; MOITA-LOPES, 1994). Em sua primeira etapa, do tipo documental, a fonte de dados foi o Currículo em Ação para o 6º ano, no que se refere à sua

única proposta de leitura de fábula. A análise buscou identificar as dimensões da leitura proposta, tendo como parâmetros a fundamentação teórica. A segunda etapa, do tipo bibliográfico, articulou essa fundamentação às possibilidades de planejamento de uma pedagogia de leitura de fábula. O enquadramento da pesquisa nessa tipologia metodológica se baseia em Lakatos e Marconi (2003).

A seguir, as seções expõem a fundamentação teórica, o desenvolvimento dos dois objetivos específicos, os resultados, as considerações finais e as referências.

Fundamentação teórica

Os processos de compreensão leitora divulgados por Koch (2005), Koch e Elias (2006) e Marcuschi (1996; 2008) se fundamentam “em uma concepção sociocognitivo-interacional de língua que privilegia os sujeitos e seus conhecimentos em processo de interação” (KOCH; ELIAS; 2006, p. 12). Podem ser viabilizados em sala de aula, visando ao desenvolvimento de habilidades de leitura dos estudantes, se articulados a uma concepção de texto que não se limite ao componente linguístico e que seja concebido como um evento comunicativo, com propósito interacional, situado sócio-historicamente.

Um percurso teórico possível para essa articulação é a abordagem a partir de estudos de base sociocognitiva e interacional, que concebem o texto como “[...] uma realização que envolve sujeitos, seus objetivos e conhecimentos com propósito interacional” (KOCH; ELIAS, 2016, p. 32). O texto, assim concebido, é um evento comunicativo; estabelece muitas conexões entre os sujeitos e a sociedade; não é um produto acabado; requer um processamento cognitivo complexo, a mobilização de vários tipos de conhecimentos, incluindo aqueles relativos às práticas comunicativas, ao suporte e aos modos de escrita e leitura em que o texto se realiza. Nessa perspectiva, explica Marcuschi (2008, p. 242), os sentidos para um texto se constroem como “[...] fruto do trabalho conjunto entre produtores e receptores em situações reais de uso da língua”, num processo estratégico, flexível, interativo e inferencial.

Outro percurso teórico possível para a didatização de procedimentos de leitura é pela articulação dos pressupostos sobre compreensão leitora com a perspectiva enunciativo-discursiva, ou sócio-histórica de linguagem, proposta por Bakhtin (2003) e Volochínov (2017), como explica Lopes-Rossi (2021). Texto, nessa perspectiva, é um exemplar de um gênero discursivo, compartilhando muitas características com o conceito de texto elaborado

pela abordagem de base sociocognitiva e interacional, porém constituindo-se também por outras específicas da reflexão bakhtiniana sobre a linguagem. Considerando a forte inserção do conceito de gênero discursivo no contexto escolar brasileiro, inclusive abonada pelas prescrições da BNCC (BRASIL, 2018), este artigo assume esse segundo percurso teórico. A seguir, expõe aspectos didatizáveis do processo complexo, dinâmico e histórico da interação discursiva e da compreensão leitora.

Fábula é um exemplo de gênero discursivo (do discurso). Na perspectiva bakhtiniana de linguagem, os inúmeros gêneros discursivos são moldados nos diversos campos de atividade humana. Bakhtin (2003) explica que são enunciados concretos, constituídos a partir de determinadas condições sociocomunicativas, como vontade discursiva (intenção discursiva ou propósito comunicativo) do emissor, situação de produção e de circulação do gênero. A língua só se realiza em interações sociais, em diferentes esferas, e o enunciado está sempre vinculado a uma estrutura sócio-histórica. A vontade discursiva do falante sempre se materializa por meio de algum gênero, de acordo com as especificidades da situação de comunicação. É por isso que Brait (2016) afirma que todo texto é um exemplar de algum gênero discursivo e deve ser compreendido no conjunto de suas peculiaridades estilístico-composicionais, expressivas (entonação expressiva), valorativas com a realidade.

Os gêneros discursivos, além dos aspectos sócio-comunicativos e funcionais, ainda se constituem por conteúdo temático, estilo e construção composicional. São fenômenos sócio-históricos e, por isso, podem transformar-se com o tempo e com as exigências da sociedade, deixar de ser usados, ser criados a partir de novas necessidades sociais. São formas de ação social, uma vez que atendem a determinados propósitos e permitem atitudes responsivas do interlocutor.

Volochínov (2017) propõe que o ponto de partida para o estudo da língua deve ser as condições concretas de realização do enunciado. No caso de uma fábula, que nos interessa particularmente neste artigo, a compreensão deve partir de conhecimentos sobre suas condições de produção, circulação e recepção, seu propósito comunicativo (intenção discursiva). Em sala de aula, é necessário que os estudantes saibam que esse é um gênero discursivo muito antigo, ligado à sabedoria popular. Pequena narrativa, tem o propósito comunicativo de servir como instrumento de aprendizagem, ilustrar algum defeito de caráter (conduta imoral) ou alguma virtude, instruir e trazer uma lição de moral às pessoas. Exemplos de condutas imorais abordadas em fábulas: libertinagem, insensibilidade, gula, covardia, avareza, ganância,

vaidade, zombaria, inveja, vingança, ambição, egoísmo, preguiça, soberba, autoritarismo. Exemplos de virtudes: temperança, coragem, liberalidade, comedimento, justo orgulho, modéstia, respeito ao próximo, fraternidade, perdão, amor ao trabalho, humildade.

A origem da fábula se perde no tempo. Dezzotti (2003) explica que se atribui a Esopo, escravo grego depois liberto que viveu no séc. VI a.C., a criação de aproximadamente 600 fábulas que chegaram até nossos tempos contadas e recontadas por diversos autores. Algumas conhecidas fábulas são: “A tartaruga e a lebre”, “O lobo e o cordeiro”, “O cão e a sombra”, “A cigarra e a formiga”, “A Raposa e a uvas”. La Fontaine, escritor francês que iniciou sua carreira em 1650, recontou e criou muitas fábulas que denunciavam as misérias, injustiças e rivalidades de sua época, e que nos chegam até os dias atuais. Monteiro Lobato, escritor brasileiro, recontou muitas dessas fábulas em versões modificadas para o público infantil e, em certos casos, propôs uma perspectiva diferente do valor moral em discussão na versão mais antiga. Um exemplo é a fábula “A cigarra e a formiga boa”, na qual o desfecho é diferente do da versão original porque o comportamento da formiga remete a outros valores morais. Essa formiga boa não deixa a cigarra morrer de frio. O escritor brasileiro Millôr Fernandes, afirma Fiorin (1997), produziu muitas fábulas que mantêm a estrutura alegórica típica do gênero, mas se constroem a partir de muita ironia para abordar a banalização da violência e da injustiça social no Brasil do final do século XX.

As fábulas circulam em diversas mídias: livros, revistas, filmes de desenho animado, internet. Muitos gêneros discursivos, como anúncios publicitários, histórias em quadrinhos, memes, fazem intertextualidade com fábulas muito conhecidas. A leitura crítica e reflexiva de um conjunto amplo de fábulas contribui para o enriquecimento do repertório sociocultural dos alunos e para a compreensão desses casos de intertextualidade.

O tema de um texto, exemplar de um gênero discursivo, precisa ser compreendido no todo da enunciação, que é uma manifestação linguística não dissociada de seus falantes e de seus atos, das esferas sociais, dos valores ideológicos (BAKHTIN, 2003). O tema típico das fábulas, referente a defeitos de caráter, condutas imorais e virtudes, é pertinente a todas as idades, desde que a leitura ultrapasse a compreensão básica do conflito entre as personagens, exponha o tema, remeta à discussão do comportamento humano a que a estrutura alegórica da fábula, de fato, diz respeito. A interpretação do tema, em diálogo com os valores morais mobilizados pelos leitores de cada época, pode variar. A versão esópica da fábula “A cigarra e a formiga”, por exemplo, termina com a morte da cigarra, que só cantou durante o verão, não

trabalhou. Na versão modernizada da fábula, Monteiro Lobato redimiou a cigarra, reconhecendo-a como uma artista que tinha a música como trabalho. Para outro exemplo de como o tema das fábulas precisa ser compreendido no contexto em que se insere o estudante – tendo em mente o ensino de Língua Portuguesa –, fábulas cujo tema é a vingança podem ser reinterpretadas, de acordo com valores éticos contemporâneos relacionados ao diálogo, ao acordo, ao perdão, à aplicação da lei para a resolução de conflitos. Se o trabalho com leitura na escola chegar ao nível inferencial mais complexo, pode permitir boa discussão sobre o melhor comportamento para cada situação, atualizando os temas de muitas fábulas.

A situação de comunicação e a intenção discursiva determinam também as escolhas linguísticas (léxico, estruturas gramaticais) que materializam o enunciado em uma dimensão composicional típica – não necessariamente imutável, mas com características reconhecíveis e associadas ao gênero discursivo. (BAKHTIN, 2003). A partir dessas escolhas, o estilo, que é uma propriedade do gênero discursivo e não uma característica do autor, também se revela.

A fábula é um gênero de estilo e estrutura muito simples, explica Dezotti (2003). É uma narrativa curta, na maioria das vezes com personagens animais que representam, de forma alegórica, os traços de caráter dos seres humanos. As características dos animais, como ferocidade, mansidão, rapidez, esperteza, lentidão, força, entre outras, e o medo, repulsa, afeto ou outras emoções que despertam nos seres humanos são associados aos defeitos de caráter ou às virtudes humanas. Fábulas com personagens humanos também são chamadas de parábolas; com objetos, são chamadas de apólogos. O texto da fábula se encerra com uma moral, um aspecto filosófico relacionado ao tema colocado em discussão. A moral pode estar explícita na última frase do texto, implícita, comentada como em “A fábula mostra que...”, ou em forma de provérbio. Pela relação entre fábulas e provérbios, a compreensão deste gênero discursivo, portanto, pode ser muito convenientemente associada às atividades de leitura de fábulas. O texto verbal pode ou não vir acompanhado de uma ilustração.

Essa dimensão composicional do enunciado é o segundo ponto proposto por Volochínov (2017) para o estudo da língua. São as formas específicas dos enunciados, definidas em estreita sintonia com as situações de interação em que os enunciados são produzidos. No caso da fábula, a compreensão do enredo da sua narrativa, eventualmente de algum vocabulário desconhecido do leitor, da estrutura alegórica da fábula e da moral não esgota as potencialidades do gênero. De fato, essa dimensão composicional não é suficiente para constituir o enunciado. Falta ainda à compreensão da fábula a sua dimensão dialógica.

Nos posicionamentos bakhtinianos sobre a língua e sobre a vida, destaca-se a propriedade de o enunciado permitir sempre uma resposta em palavras, em pensamentos ou em atitudes. Bakhtin (2003) defende que, em um enunciado, estão sempre presentes ecos e lembranças de outros enunciados. Há também um elo de ligação com futuros enunciados responsivos a esse primeiro. Essa propriedade dialógica da linguagem é estruturante do pensamento bakhtiniano porque “[...] a experiência discursiva individual de qualquer pessoa se forma e se desenvolve em uma interação constante e contínua com os enunciados individuais dos outros” (BAKHTIN, 2003, p. 294). Isso significa que a comunicação humana é marcada pelo dialogismo, no sentido de um dizer ser sempre uma reação-resposta a outros enunciados e o enunciado representar apenas uma fração, um elo, na cadeia complexa e contínua da comunicação discursiva. Proporcionar ao leitor oportunidades de diálogo com o texto e manifestação de atitudes responsivas é de suma importância porque “[...] sem perceber as relações dialógicas, não se chega à compreensão” (FIORIN, 2009, p. 53).

Lopes-Rossi (2021) lembra que o percurso de leitura na escola não pode subtrair do estudante esse nível de compreensão dialógica. Para Bakhtin (2003), um sujeito submetido apenas a discursos autoritários, não abertos à circulação de ideias diversas, pode desenvolver uma consciência monológica. A percepção de ecos e lembranças de outros enunciados, o estabelecimento de elos de ligação com futuros possíveis enunciados, a apreensão de vozes sociais que são reproduzidas ao longo da história, tudo contribui para o desenvolvimento de uma consciência dialógica, submetida a forças centrífugas, movimentos que deslocam o centro de poder, que provocam mudanças. A consciência humana se constrói na interação social, pela história, pela reação e resposta aos enunciados, enfim, pela participação no diálogo social.

No processo dialógico da leitura de fábula, mesmo o estudante das séries iniciais precisa assumir uma atitude responsiva ativa em relação aos comportamentos humanos relacionados ao tema da fábula. Isso contribui para que ele se constitua no contexto social, analise comportamentos observados, reaja e responda criticamente. É por isso que práticas de leitura na perspectiva dialógica devem mobilizar a atenção do leitor para todas essas dimensões constitutivas do gênero discursivo que o texto representa. A didatização desse processo deve se dar em etapas articuladas a pressupostos teóricos já bem estabelecidos a respeito da compreensão leitora.

Koch e Elias (2006, p. 11) explicam que:

A leitura é, pois, uma atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos, que se realiza evidentemente com base nos elementos linguísticos

presente na superfície textual e na sua forma de organização, mas requer a mobilização de um vasto conjunto de saberes no interior do evento comunicativo.

Essa concepção de leitura contrasta com aquela que predominou por muito tempo, na tradição escolar, de que a compreensão dependia apenas da decodificação da forma ortográfica das palavras e da identificação de seus significados no âmbito do dicionário. O sentido do texto era considerado único e igual para todos os leitores. Marcuschi (1996) comenta que essa concepção fundamentou muitos livros didáticos até a década de 1990, cujas perguntas de compreensão repetiam partes do texto e exigiam como resposta a localização da informação e sua cópia ou paráfrase.

Obras como Kato (1985), Kleiman (1989), Solé (1998) divulgaram a primeira fase dos estudos de bases psicolinguística sobre o processo de compreensão e contribuíram decisivamente para um novo olhar a respeito da leitura em sala de aula. O desenvolvimento das ciências cognitivas clássicas, explica Koch (2005), ampliou esse primeiro entendimento sobre os processos cognitivos. Sabe-se agora que esses dependem do ambiente, do contexto social em que os sujeitos interagem. A relação entre a cultura, a vida social e a cognição, explica a autora, não permite que se separe mente e corpo porque “nossa cognição é o resultado de nossas ações e de nossas capacidades sensório-motoras” (KOCH, 2005, p. 99). Chega-se, assim, à atual abordagem sociocognitiva de leitura, na qual os conhecimentos prévios do leitor, construídos na interação social, são fundamentais para a construção de sentidos para os textos.

Relacionar as informações do texto – identificado como um exemplar de um determinado gênero discursivo –, com conhecimentos sobre a língua (léxico, estruturas sintáticas, recursos da língua escrita), sobre conhecimentos gerais (variados temas, inclusive o do texto a ser lido), sobre o gênero a que pertence o texto alvo da leitura, sobre o contexto ou situação de comunicação que aquele texto estabelece, sobre outros textos a respeito do tema, sobre normas (institucionais, culturais, sociais), como explicam Koch e Elias (2006) e Marcuschi (2008), é um procedimento fundamental para atividades de leitura bem sucedidas em sala de aula. Essa mobilização de conhecimentos dos estudantes e sua relação com informações do texto permite a geração de inferências.

A compreensão leitora para além da decodificação das informações explícitas do texto depende de inferências, definidas por Marcuschi (1996, p. 74) como “atividades cognitivas que realizamos quando reunimos algumas informações conhecidas para chegarmos a outras

informações novas”. O processo inferencial, portanto, gera significados novos em relação ao texto e aos conhecimentos prévios do leitor. As inferências podem ser classificadas por seu grau de complexidade. Marcuschi (2008) identifica três tipos de inferência. As mais simples são de base textual, estabelecidas a partir das relações lógicas entre as proposições do texto. Ainda de base textual, as inferências semânticas dependem do conhecimento de itens lexicais e das relações estabelecidas entre eles. Mais complexas que essas são as inferências de base contextual, que o autor denomina de pragmáticas-cognitivas, e que são dependentes de conhecimentos, experiências, crenças, ideologias e valores individuais. Lopes-Rossi (2021) propõe que, além dessas, sejam consideradas inferências dependentes do conhecimento das várias dimensões do gênero discursivo que o texto representa.

Outro requisito importante para um bom percurso de leitura, mencionado pelos autores, é o objetivo de leitura. A mediação do(a) professor(a) na construção das habilidades leitoras dos estudantes pode contribuir para que, mediante objetivos estabelecidos, eles desenvolvam um processo mais eficiente de interação de seus conhecimentos prévios com as informações do texto. Isso porque “Compreender bem um texto não é uma atividade natural nem uma herança genética; nem uma ação individual e isolada do meio e da sociedade em que se vive. Compreender exige habilidade, interação [autor-texto-leitor] e trabalho” (MARCUSCHI, 2008, p. 229-230).

A mediação teoricamente fundamentada do(a) professor(a) para um processo de leitura em etapas, que contribua para que o estudante aborde o enunciado de forma contextualizada, desde a compreensão de proposições básicas do texto até o posicionamento crítico e dialógico, é uma necessidade na formação do leitor. Nem sempre os materiais didáticos disponíveis contribuem para isso, como será possível concluir da análise que se apresenta a seguir, de uma atividade de leitura de fábula de um material de apoio para o professor, para o 6º ano, produzido pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo e utilizado nas escolas da Rede Estadual em 2022. Finalizando os objetivos específicos deste artigo, se apresenta a proposta de procedimentos para a leitura de fábulas, articulando os aspectos teóricos destacados nesta seção.

Leitura limitada ao enredo da fábula: um exemplo para não ser seguido

O material didático de apoio ao professor intitulado Currículo em Ação: Língua Portuguesa, Caderno do Professor, produzido pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo e utilizado nas escolas da Rede Estadual em 2022, apresenta uma atividade de leitura de

fábula para o 6º ano. Por não indicar data de publicação, mas presumivelmente ter sido publicado em 2022, será referenciado como São Paulo [2022?], conforme norma ABNT NBR 6023.

Para o 6º ano, 1º bimestre, esse material propõe a leitura de alguns gêneros discursivos que se organizam de forma narrativa, a fim de mobilizar algumas habilidades de leitura prescritas pela BNCC (BRASIL, 2018) referentes a aspectos linguístico-textuais dos gêneros, norma padrão e variedades da língua falada, ortografia, pontuação. No mapa cognitivo de aprendizagem em que dez habilidades são apresentadas, a “EF06LP05B Utilizar diferentes gêneros textuais, considerando a intenção comunicativa, o estilo e a finalidade do gênero” aparece destacada. A menção a gênero textual/discursivo em várias partes do material e uma obra do filósofo russo Bakhtin nas referências indicam a filiação do material à perspectiva bakhtiniana de linguagem.

A fábula aparece como a quarta atividade para o 6º ano, 1º semestre, após a leitura de um conto, uma atividade de retextualização desse conto em quadrinhos e uma atividade de produção de um final diferente para o conto. Nesse contexto, percebe-se que nenhum conhecimento prévio sobre o gênero fábula havia sido mobilizado. A atividade 4 – Fábula, apresentada nas páginas 25 e 26, é reproduzida a seguir. No material em análise, há comentários em itálico e em cor azul para o Professor. A seguir, esses comentários são marcados apenas com itálico.

ATIVIDADE 4 – FÁBULA

Convenciona-se dizer que a fábula é um gênero textual que apresenta uma narrativa em prosa ou em verso. As personagens são, em geral, animais (e outros seres inumanos), com atitudes e características humanas. As fábulas costumam veicular ensinamentos e valores éticos e morais, os quais se depreendem da história e podem, por vezes, aparecer como “moral”, explícita no final do texto ou diluída no percurso da narrativa.

O Vento e o Sol

O Vento e o Sol estavam disputando quem era o mais forte. De repente, eles viram um velho homem caminhando e o Sol disse ao Vento: “Eu vejo uma maneira de decidir nossa disputa. Aquele que fizer o homem tirar o casaco será considerado o mais forte. Você começa, Vento”. E se retirou atrás de uma nuvem.

O vento, furiosamente, começou a soprar tão forte quanto possível sobre o velho homem. Mas quanto mais ele soprava, mais o homem enrolava-se no casaco. Em desespero, o Vento reconheceu que deveria desistir.

Então o Sol apareceu e brilhou com todo o seu esplendor. O homem, que antes se protegia do vento frio, começou a sentir muito calor e logo tirou o casaco.

ESOPHO. The Wind and the Sun. In: Planet PDF. Aesop’s Fables. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/pp000002.pdf>. p. 64. Acesso em: 6 out. 2021. Tradução livre e adaptação para o português: Madalena Borges.

- 1- As palavras “Vento” e “Sol” estão escritas em letra inicial maiúscula, porque:
 - a) O autor errou ao escrevê-las.
 - b) O autor cometeu erros de digitação.
 - c) São personagens da fábula.
 - d) São fenômenos da natureza.

- 2- Observe a seguinte passagem da fábula: “O Vento e o Sol estavam disputando quem era o mais forte. De repente, eles viram um velho homem caminhando e o Sol disse ao Vento: “Eu vejo uma maneira de decidir nossa disputa [...]”.
As informações sobre o vento e o sol revelam que
 - a) Se apresentam como fenômenos naturais, na fábula.
 - b) Apresentam características de animais que participam da fábula.
 - c) Estão impossibilitados de serem personagens de fábula.
 - d) São seres inumanos que, na fábula, têm comportamentos humanos.

- 3- O Vento e o Sol demonstram boas atitudes? Podemos dizer que houve, realmente, um vencedor? Qual é o seu ponto de vista a respeito das ações das duas personagens?
As respostas podem variar. É esperado do estudante a percepção de que houve um vencedor (o Sol), mas que Sol e Vento utilizaram suas habilidades, cada um com sua potência natural (Vento: “começou a soprar tão forte”; Sol: “apareceu e brilhou com todo seu esplendor”), a fim de induzirem o velho homem a tirar o casaco.
Pela lógica, quem faria isso sem fustigar tanto o homem? Parece que o vencedor já estava determinado. Tendo isso como base, provavelmente seja incoerente dizer que o Vento e o Sol demonstraram boas atitudes, pois ambos, por vaidade, colocaram em jogo um terceiro elemento, mais frágil (o homem), sem que ele soubesse de nada, submetendo-o a forças naturais.

- 4- Como conclusão desta atividade, proponha uma moral para a fábula.
A reflexão provocada na questão 3 poderá nortear a produção da moral para a fábula “O Vento e o Sol”.

(SÃO PAULO, [2022?], p. 25-26)

A análise dessa atividade, de acordo com a fundamentação teórica exposta na seção anterior, deve considerar as duas vertentes teóricas destacadas. De acordo com a primeira, a perspectiva bakhtiniana de linguagem e de texto como um exemplar de um gênero discursivo, cabe observar em que medida a proposta de leitura contempla as seguintes dimensões da fábula: aspectos sociocomunicativos, propósito comunicativo, enredo, tema, estrutura alegórica da fábula, dimensão dialógica do texto. Essas são características do gênero fábula que podem ser trazidas para considerações em sala de aula. Em consonância com a segunda vertente teórica, é relevante verificar se a atividade de leitura é interativa a ponto de contribuir para o percurso do estudante no complexo processo de compreensão leitora. Para tanto, deve mobilizar conhecimentos do leitor para a devida interação com as informações do texto, mediante algum objetivo de leitura, a fim de ele atingir a compreensão básica do texto e a compreensão em níveis inferenciais mais complexos.

Constata-se que a atividade se inicia com um lembrete ao professor sobre características do gênero discursivo fábula. Não há indicação, no entanto, para que o professor mobilize esses conhecimentos dos alunos ou converse sobre isso a fim de que eles adquiram alguns conhecimentos sobre o gênero, caso não o conheçam. Não é possível saber se os alunos leram fábulas em anos anteriores, mas ainda que já tenham tido algum contato com o gênero, dada a importância que os conhecimentos prévios do leitor têm para o processo de compreensão, a atividade não começa bem por não preparar nenhuma ancoragem para as informações textuais. Fica implícito apenas o comando “Leia o texto”. Possivelmente o professor dará essa instrução oralmente.

Que texto é esse? Para que serve? O que tem a ver com nossa vida? Por que temos que ler esse texto? Essas são perguntas que, nessa formulação de atividade de leitura, o aluno não tem o direito de fazer. Da mesma forma que não há indicações para ativação dos conhecimentos prévios dos alunos, não há objetivos de leitura estabelecidos. Lopes-Rossi (2021) comenta que leitores proficientes, na maioria dos casos, decidem-se pela leitura de um texto atraídos por uma curiosidade inerente ao propósito comunicativo do gênero. No caso da fábula, cujo propósito é servir como instrumento de aprendizagem, ilustrar alguma conduta imoral ou alguma virtude, instruir e trazer uma lição de moral às pessoas, uma curiosidade natural do leitor proficiente do gênero, ao se deparar com uma fábula que ele não conheça, é: O que será que essa fábula quer ensinar? Ou, em outras palavras: Que defeito de caráter essa fábula tematiza; que lição podemos tirar dela? A atividade em análise coloca o estudante diretamente na leitura, sem nenhum desses procedimentos preparatórios já bem reconhecidos teoricamente.

Após a leitura, também não há qualquer instrução ao professor para uma conversa com a turma a respeito de uma primeira compreensão básica do texto. O aluno, sozinho, deverá responder sobre a escrita em letra inicial maiúscula das palavras “Vento” e “Sol”. A pergunta verifica a identificação das personagens da narrativa, com foco também na convenção ortográfica da língua.

A segunda pergunta visa à compreensão de que as personagens “São seres inumanos que, na fábula, têm comportamentos humanos”. Exige uma inferência do leitor a partir de informações textuais e seu conhecimento sobre vento, sol e apenas seres humanos falarem. Associada à primeira pergunta, essa poderia ser uma pergunta que direcionasse a atenção do leitor para a compreensão mais detalhada do enredo, para inferências sobre o tema (a vaidade), para a estrutura alegórica da fábula. Sem dúvida, no processo formativo do leitor, esse nível de

compreensão seria muito mais eficiente se realizado oralmente, mediado por intervenções do(a) professor(a), tecido a partir dos comentários dos alunos, em um contexto favorável à exposição de ideias e impressões sobre a leitura. Respeitando a ideia de que a proposta em análise visava apenas à manifestação do aluno por escrito, ainda assim fica a crítica à limitação da abordagem. “E daí que as personagens são seres inumanos que, na fábula, têm comportamentos humanos?”, podem ficar perguntando os alunos. A discussão não prossegue; essa informação fica solta; a percepção da estrutura alegórica da fábula, que vai remeter aos comportamentos humanos, que é o que realmente interessa, não acontece.

Na sequência, a terceira pergunta refere-se à apreciação do comportamento do Vento e do Sol. A fábula, em seu desfecho, não é explícita sobre o vencedor da disputa. A pergunta exige que o aluno faça essa inferência e também se posicione quanto à atitude das personagens. É um “meio caminho andado” para a compreensão da fábula, na essência de seu propósito comunicativo. Porém, ficou “no meio do caminho”. A proposta de leitura do material não transcendeu a historinha dos animais, a narrativa explícita no texto. Não houve o resgate da ideia da segunda pergunta, que remetia a “comportamentos humanos”. Dessa forma, não há nível de compreensão suficiente para uma atitude responsiva, dialógica e crítica dos leitores.

Não há espaço para a reflexão sobre a relação do valor moral colocado em discussão com a vivência dos leitores, com seu contexto sócio-histórico. Poderia ser uma oportunidade de os alunos manifestarem-se sobre o critério estabelecido para avaliar a disputa (nitidamente desfavorável ao vento), sobre situações de disputa por vaidade pessoal que acabam prejudicando outras pessoas, sobre a insensibilidade daqueles que querem ganhar as disputas a qualquer custo. Enfim, essa atividade de leitura não inseriu os alunos em nenhum diálogo social.

Por fim, como a fábula não trouxe uma moral explícita, a quinta questão solicita a proposta de uma moral. É uma pergunta que cabe no contexto de interpretação de uma fábula, porém fica a dúvida se, em uma atividade que explorou tão pouco a compreensão do gênero, os alunos chegarão tranquilamente a essa resposta. Há contradições a serem discutidas, pois ambas as personagens agiram insensivelmente em relação ao velho homem. O Sol mostrou-se paciente para ganhar a disputa ao retirar-se atrás de uma nuvem, porém foi ardiloso ao estabelecer um critério de julgamento que o beneficiava. O Vento lançou-se furiosamente na disputa, sendo vencido pela própria violência. Quantas perspectivas a serem consideradas pelo leitor! Mais de uma moral é possível, a depender do ponto de vista interpretativo adotado. A atividade de leitura

poderia ter sido muito rica se os alunos pudessem se manifestar a respeito dessas e, quem sabe, de outras possibilidades.

Finalmente, cabe observar que a apreensão das características de um gênero discursivo depende da leitura de vários exemplares. A leitura de uma única fábula, ainda que bem mediada pelo(a) professor(a), será um episódio muito fortuito na vida escolar do aluno, e não um processo formativo do leitor.

Procedimentos para a leitura de fábulas

A articulação dos aspectos teóricos sobre gênero discursivo e leitura apresentados neste artigo podem ser articulados e organizados em quatro procedimentos de leitura: 1) acionamento de conhecimentos prévios sobre: o gênero discursivo, com ênfase na interação verbal e nas condições concretas de sua realização; 2) leitura rápida dos elementos mais destacados para confirmação ou identificação do tema do texto e formulação de objetivos para a leitura do texto completo; 3) leitura inferencial mais complexa, com enfoque em partes específicas do texto e características constitutivas do gênero; 4) apreciação crítica da abordagem do tema e percepção das relações dialógicas constitutivas do enunciado, como propõe Lopes-Rossi (2021).

Aplicando esses procedimentos ao gênero discursivo fábula, considerando-os um apoio à leitura, uma orientação ou mediação do(a) professor(a) para a construção de sentidos para o texto, propõe-se como primeiro procedimento a ativação do conhecimento prévio do aluno sobre a fábula. Perguntas motivadoras para uma conversa inicial sobre o gênero podem ser: O que é fábula? Você se lembra de já ter lido alguma? Já ouviu a história da cigarra e da formiga? Para que serve a fábula (qual sua finalidade, seu propósito)? Que assuntos podem ser abordados numa fábula? Qual a origem das fábulas? Quem são os personagens das fábulas? Pode-se construir na lousa um esquema de palavras-chave a partir das respostas às perguntas acima e dos comentários sobre o gênero. Em um projeto de leitura de fábulas, em que se prevê a leitura de vários exemplares, esse procedimento inicial se faz necessário apenas uma vez, no início do projeto. Na leitura da segunda e das demais fábulas, os estudantes já reconhecem o gênero.

O segundo procedimento de leitura de fábulas consiste na leitura rápida dos elementos mais destacados do texto, como título e ilustração (se houver), e estabelecimento de objetivos para uma primeira leitura completa. O(A) professor(a) deve mediar essa leitura e destacar as características dos animais que fazem parte da fábula, pois essas estarão relacionadas à temática e ao conflito do enredo. Caso o animal não seja muito conhecido dos alunos, como cegonha e

asno, pode ser necessário falar sobre suas características. Objetivos para uma primeira leitura, visando ao nível de compreensão básico da narrativa, podem ser: O que motivou o conflito entre os animais? O que você achou do comportamento das personagens? É bastante produtivo que a verificação dessa compreensão seja feita oralmente, com a participação espontânea dos alunos. A partir da terceira fábula, pode não ser mais necessário fazer a primeira pergunta porque os estudantes já estarão mais perceptivos à estrutura do enredo da fábula.

A atividade de leitura analisada na seção anterior parou nesse nível de compreensão esperado no segundo procedimento de leitura. A compreensão dialógica e crítica, no entanto, requer a percepção da forma alegórica da narrativa da fábula. Para isso, é necessário um terceiro procedimento, que exige o retorno a certas partes do texto para inferências mais complexas. Perguntas motivadoras para essa etapa da compreensão podem ser: Essa fábula se refere realmente a animais ou esses animais representam defeitos de caráter das pessoas? Qual(is) o(s) tema(s) (defeitos de caráter) abordado(s) nesse texto? Dê exemplo de alguma situação em que as pessoas agem demonstrando esses defeitos. Se houver oportunidade, dependendo da fábula, devem ser explorados os efeitos de ironia. Espera-se que os leitores depreendam o(s) tema(s) – pode haver mais de um – e percebam a forma alegórica como a fábula aborda traços de caráter e comportamentos dos seres humanos.

Por fim, o quarto procedimento de leitura deve dar oportunidade para o posicionamento crítico e dialógico do leitor com relação ao tema, ao comportamento das pessoas no contexto social atual, ao sentido que a fábula pode fazer na realidade dos leitores. A apreciação da moral da fábula, se explícita, ou a formulação de uma moral ou a busca de provérbios que se apliquem à reflexão proposta pela fábula também cabem nessa etapa de finalização da compreensão leitora.

Considerações finais

Práticas de leitura de fábulas, previstas pela BNCC (BRASIL, 2018) para todo o Ensino Fundamental, devem ser organizadas em etapas, fundamentadas teoricamente, para que a compreensão transcenda a mera compreensão da historinha dos animais. Essa é uma discussão ainda necessária no contexto escolar brasileiro porque é possível encontrar, em materiais didáticos, propostas de leitura muito aquém das necessidades para a formação de um leitor crítico e participativo socialmente.

A única atividade de leitura de fábula para o 6º ano proposta pelo material didático de apoio ao professor intitulado Currículo em Ação: Língua Portuguesa, Caderno do Professor, produzido pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo e utilizado nas escolas da Rede Estadual em 2022, mostrou-se muito limitada. Não se organizou em etapas que mobilizassem conhecimentos prévios dos alunos, permitissem a percepção do tema e da forma alegórica da narrativa, provocassem inferências mais complexas e reflexão sobre comportamentos humanos relacionados ao tema. Dessa forma, não favoreceu a percepção das relações dialógicas do texto com o contexto social, com a vida dos alunos.

A concepção bakhtiniana (ou enunciativo-discursiva) de linguagem, assumida pela BNCC (BRASIL, 2018), articula-se muito bem com proposições teóricas sobre compreensão leitora já muito bem divulgadas por obras como por Koch (2005), Koch e Elias (2006) e Marcuschi (1996; 2008). A fim de contribuir para um percurso de leitura de fábulas fundamentado nesses pressupostos e visando à compreensão contextualizada, detalhada, crítica e dialógica do gênero, este artigo propôs quatro procedimentos de leitura. O primeiro se refere à ativação do conhecimento prévio do aluno sobre o gênero fábula. O segundo propõe a leitura rápida dos elementos mais destacados da fábula, a identificação dos animais que fazem parte da fábula, o destaque de suas características e o estabelecimento de objetivos para uma primeira leitura completa visando ao nível de compreensão básico sobre o conflito entre os animais e o comportamento das personagens. O terceiro procedimento exige inferências mais complexas sobre o(s) tema(s) da fábula, sobre o real propósito da fábula de representar defeitos de caráter das pessoas e sobre a percepção da forma alegórica como a fábula aborda o comportamento dos seres humanos. Finalmente, o quarto procedimento de leitura deve possibilitar o posicionamento crítico do leitor com relação ao tema, à moral da fábula, ao comportamento das pessoas no contexto social atual.

Conclui-se que, assim desenvolvida, a leitura da fábula proporciona um percurso de leitura mediado pelo(a) professor(a), em etapas e formativo para a competência leitora dos estudantes. Busca-se, em cada atividade de leitura, uma oportunidade de atitude responsiva, dialógica e crítica com relação ao valor moral colocado em discussão pela fábula. Essa prática contribui para a formação humana e a atuação crítica dos alunos no mundo social.

Referências

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. Trad. Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BRAIT, Beth. O texto nas reflexões de Bakhtin e do Círculo. In: BATISTA, R. de O. (Org.). *O texto e seus conceitos*. São Paulo: Parábola, 2016. p. 13-30.

BRASIL. Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica. *Base Nacional Comum Curricular (BNCC)*. Brasília: MEC; SEB, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 17 jun. 2020.

DEZOTTI, Maria C. C. (Org.). *A tradição da fábula: de Esopo a La Fontaine*. Brasília: Editora Universidade de Brasília; São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2003.

GODOY, Arilda S. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. *Revista de Administração de Empresas*, São Paulo, v. 35, n. 2, p. 57-63 mar./abr. 1995. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-75901995000200008&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 11 jun. 2020.

FIORIN, José L. Millôr e a destruição da fábula. *Alfa Revista de Linguística*, v. 30/31, 1986/1987. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/alfa/article/view/3780>. Acesso em: 5 fev. 2023.

FIORIN, José L. *Leitura e dialogismo*. In: ZILBERMAN, R.; RÖSING, T. M. K. (Orgs.). *Escola e leitura: velha crise, novas alternativas*. São Paulo: Global, 2009. p. 41-59.

HOGETOP, Mônica; POUTOU, Fidele. Análise de atividades de leitura do livro didático projeto Teláris Português 8º ano. *Linguagens: Revista de Letras, Artes e Comunicação*, Blumenau, v. 11, n. 1, p. 288-302, jan./abr. 2017.

KOCH, Ingedore G. V. A construção sociocognitiva da referência. In: MIRANDA, N. S.; NAME, M. C. (Orgs.). *Linguística e cognição*. Juiz de Fora: Ed. UFJR, 2005.

KATO, Mary A. *O aprendizado da leitura*. São Paulo: Martins Fontes, 1985.

KLEIMAN, Ângela. *Leitura: Texto & leitor: aspectos cognitivos da leitura*. Campinas: Pontes, 1989.

KOCH, Ingedore V.; ELIAS, Vanda M. *Ler e compreender: os sentidos do texto*. São Paulo: Contexto, 2006.

KOCH, Ingedore V.; ELIAS, Vanda M. O texto na linguística textual. In: BATISTA, R. de O. (Org.). *O texto e seus conceitos*. São Paulo: Parábola, 2016. p. 31-44.

LAKATOS, Eva M.; MARCONI, Marina de A. *Fundamentos da Metodologia Científica*. 5.ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LOPES-ROSSI, Maria. A. G. Práticas de leitura em Língua Portuguesa a partir da BNCC: em que se fundamentam e como realizá-las em sala de aula? *Linha D'Água*: São Paulo, v. 34, n. 3, p. 5-12, 2021. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.11606/issn.2236-4242.v34i3p5-26>. Acesso em: 19 abr. 2023.

MARCUSCHI, Luiz A. Exercícios de compreensão ou cópiação nos manuais de ensino de língua? In: LAJOLO, Marisa. (Org.). *Em Aberto*. Brasília, ano 16, n. 69, jan./mar. 1996. p. 64-82.

MARCUSCHI, Luiz A. *Produção textual, análise de gênero e compreensão*. São Paulo: Parábola, 2008.

MOITA-LOPES, Luiz P. A pesquisa interpretativista em Linguística Aplicada: a linguagem como condição e solução. *DELTA*, São Paulo, v. 10, n. 2, p. 329-338, 1994. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/delta/article/view/45412/29985>. Acesso em: 01 mar. 2022.

SANTOS, Rosemary dos. Leitura de poema em material didático da EJA. *Macabéa – Revista Eletrônica do Netlli*, Crato, v. 11, n. 1, p. 35-51, 2022.

SÃO PAULO. Secretaria da Educação. *Currículo em Ação: Língua Portuguesa. Ensino Fundamental, Caderno do Professor, Anos finais, 1º semestre*. São Paulo: SE, [2022?].

SILVA, Rubens M. da; TESTA, Eliane C. Análise de propostas do ensino de poesia no livro didático Português Linguagens. *Travessias*, Cascavel, v. 13, n. 1, p. 100 – 118, jan./abr. 2019. Disponível em: <http://www.unioeste.br/travessias>. Acesso em 20 out. 2020.

SOLÉ, Isabel. *Estratégias de leitura*. 6. Ed. Porto Alegre: Artmed, 1996.

VOLOCHÍNOV, Valentin. *Marxismo e filosofia da linguagem*. Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Trad. Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2017.