



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA – UESB
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS

LEITURA, GÊNERO E ENSINO:
AS FÁBULAS DE LIEV TOLSTÓI NA SALA DE AULA

LILIANE ALVES DE LIMA FERREIRA

VITÓRIA DA CONQUISTA – BAHIA

Abril/2025

LILIANE ALVES DE LIMA FERREIRA

**LEITURA, GÊNERO E ENSINO:
AS FÁBULAS DE LIEV TOLSTÓI NA SALA DE AULA**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras–ProfLetras, da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestre em Letras.

Orientador: Dr Halysson F. Dias Santos

Pesquisa Autorizada pelo Comitê de Ética em Pesquisa: 76962823.7.0000.0055

VITÓRIA DA CONQUISTA – BAHIA

Abril/2025

F4421

Ferreira, Liliâne Alves de Lima.

Leitura, gênero e ensino: as fábulas de Liev Tolstói na sala de aula. /
Liliâne Alves de Lima Ferreira, 2025.

109f.; il. color.

Orientador (a): Dr. Halysson Frankleynyelly Dias Santos.

Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Mestrado
Profissional em Letras – PROFLETRAS, Vitória da Conquista, 2025.

Inclui referência F. 92 - 93

1. Fábula. 2. Letramento literário. 3. Ensino fundamental. I. Santos, Halysson
Frankleynyelly Dias. II. Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Mestrado
Profissional em Letras – PROFLETRAS III. T.

CDD 372.41

Catálogo na fonte: Karolyne Alcântara Profeta – CRB 5/2134
UESB – Campus Vitória da Conquista – BA



Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB
Recredenciada pelo Decreto Estadual
Nº 16.825, de 04.07.2016

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA – UESB

Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS

ATA REFERENTE AO EXAME DE DEFESA PÚBLICA DE DISSERTAÇÃO DA MESTRANDA LILIANE ALVES DE LIMA FERREIRA DO PROGRAMA DE Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS, DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA – UESB.

Ao um dia do mês de abril, do ano de 2025, às 14h, de maneira remota, **Liliane Alves de Lima Ferreira**, regularmente matriculada sob o regime acadêmico 2022m0026, defendeu a Dissertação “LEITURA, GÊNERO E ENSINO: AS FÁBULAS DE LIEV TOLSTÓI NA SALA DE AULA”, perante a Banca Examinadora, composta pelos professores doutores: Halysson Frankleynyelly Dias Santos (UESB), Luciano Lima Souza (UESB) e Nerynei Meira Carneiro Bellini (UENP), Membros Titulares, e obteve **APROVAÇÃO**. Entretanto, o efeito legal desta ata, para o fim específico de emissão de diploma de Mestre Profissional em Letras, está condicionado à entrega da versão definitiva da dissertação no prazo máximo de 60 (sessenta) dias decorridos da data de defesa, qual seja, 01 de junho de 2025, no Colegiado do Mestrado Profissional em Letras – ProfLetras, na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB, *Campus Vitória da Conquista*, com alterações e/ou correções sugeridas pelos membros da banca, conforme preconiza o artigo 65, capítulo XIII do Regimento Interno do Mestrado

Campus de Vitória da Conquista

(77) 3424-8780 | profletrasconquista@gmail.com

Campus de Ilhéus
Praça Primavera, 40
Bairro Primavera
45600-000 Ilhéus
BAHIA (77) 3461-1800

Campus de Jequié
Rua José Moreira Soares, s/n
Bairro Jequiédinho
45900-000 Jequié
BAHIA (77) 3281-9600

Campus de Vitória da Conquista
Estrada do Bom Cuidado, km 4
Bairro Unibahia
45000-000 Vitória da
Conquista
BAHIA (77) 3424-1800



Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB
Recredenciada pelo Decreto Estadual
Nº 16.825, de 04.07.2016

Profissional em Letras. Nada mais havendo a ser tratado, eu, Prof. Dr. Halysson Frankleynyelly Dias Santos, encerro a sessão pública de defesa, da qual lavrei a presente ata que, após leitura, será assinada por mim, pelos demais membros da banca e pela candidata ao título de mestre.

Vitória da Conquista – Bahia, 01 de abril de 2025

Documento assinado digitalmente
HALYSSON FRANKLEINYELLY DIAS SANTOS
CPF: 020.903.10000
Web: <http://www.uesb.br>

Prof. Dr. Halysson Frankleynyelly Dias Santos (UESB)
Orientador

Documento assinado digitalmente
LUCIANO LIMA SOUZA
CPF: 020.903.10000
Web: <http://www.uesb.br>

Prof. Dr. Luciano Lima Souza (UESB)
Examinador interno

Documento assinado digitalmente
NERYNEI MEIRA CARNEIRO BELLINI
CPF: 020.903.10000
Web: <http://www.uesb.br>

Prof.ª Dr.ª Nerynei Meira Carneiro Bellini (UENP)
Examinadora externa

Documento assinado digitalmente
LILIANE ALVES DE LIMA FERREIRA
CPF: 020.903.10000
Web: <http://www.uesb.br>

Liliane Alves de Lima Ferreira
Mestranda

Campus de Vitória da Conquista

(77) 3424-8780 | profletrasconquista@gmail.com


Campus de Itapetinga
Praça de Fátima, s/nº 49
Bairro: Ilhéus
CEP: 45.300-000
FAX: (77) 3561-8900

Campus de Jequié
Rua José Moreira Escrihho, s/nº
Bairro: Jequié, cidade de Jequié
CEP: 45.300-000
FAX: (77) 3561-9600


Campus de Vitória da Conquista
Estrada do Bom Governo, s/nº 1
Bairro: Ubaíra
CEP: 45.300-000
FAX: (77) 3561-8900

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia Programa
Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS


BANCA EXAMINADORA

Documento assinado digitalmente
 HALYSSON FRANKLEYNELLY DIAS SANTOS
Data: 04/06/2025 09:01:01-0300
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

Prof. Dr. Halysson Frankleynyelly Dias Santos (UESB)
(Orientador)

Documento assinado digitalmente
 LUCIANO LIMA SOUZA
Data: 05/06/2025 12:15:42-0300
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

Prof. Dr. Luciano Lima Souza (UESB) (Examinador)

Documento assinado digitalmente
 NERYNEI MEIRA CARNEIRO BELLINI
Data: 04/06/2025 13:07:22-0300
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

Prof.^a Dr.^a Nerynei Meira Carneiro Bellini (UENP) (Examinadora)

Vitória da Conquista, BA, 01 de abril de 2025.

Resultado: APROVADA

Dedico ao Criador e Mantenedor da vida.
Aos meus familiares, que são minha base, em
especial aos meus filhos, Pedro Jorge e
Melinda.
Ao meu esposo, Jorge, pelo apoio
incondicional.
Aos meus irmãos, que sempre acreditaram em
mim.
Ao meu professor orientador Dr. Halysson F.
Dias Santos, gratidão!
Aos 25 alunos que se dispuseram a participar
da pesquisa.
Ao Colégio Domingos Pereira dos Santos, por
todo apoio prestado a mim durante esse
percurso acadêmico.

AGRADECIMENTOS

À Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, por manter o Mestrado Profissional em Letras.

Ao Programa de Pós-graduação Mestrado Profissional em Letras, por me permitir realizar esse grande sonho, que é ser mestre em Letras.

À Capes, pelo fomento da pesquisa no Brasil.

À coordenadora do mestrado em Vitória da Conquista, Professora Dra. Marian, por nos acompanhar em todo o processo de formação.

Aos professores que fizeram parte da banca de defesa e qualificação: Dr^a Nerynei Meira Carneiro Bellini e Dr. Luciano Lima Sousa.

Aos professores do Profletras que ministraram as disciplinas durante o mestrado.

Ao professor Dr. Halysson F. Dias, por sua dedicação ao mestrado e por sua generosidade e paciência na transmissão dos seus inestimáveis ensinamentos. Minha eterna gratidão!

*Por ser linguagem simbólica, palavra
imaginada, a literatura guarda em si todos os
sonhos do homem e a experiência literária nos
revela que não há sujeito ou mundo impossível
de ser sonhado
(Paulino; Cosson, 2009).*

RESUMO

O presente trabalho apresenta os resultados de uma pesquisa-intervenção, elaborada com base na Sequência Básica de Cosson (2016), para promover o letramento literário em turmas de 6º ano do Ensino Fundamental. O gênero literário escolhido para o desenvolvimento da proposta foi a fábula, mais especificamente as fábulas do escritor russo Liev Tolstói. O objetivo geral desta intervenção pedagógica é compreender o porquê da defasagem do letramento literário no processo de formação do leitor proficiente na educação básica, promovendo o despertar pela leitura literária através da obra *Fábulas* (2009) de Tolstói. Nesse sentido, diante de todas essas dificuldades enfrentadas no cotidiano da sala de aula na formação de leitores, busca-se problematizar como promover o letramento literário, por meio do trabalho com fábulas, em específico as fábulas de Tolstói. A intervenção pedagógica é caracterizada pelo envolvimento de pesquisadores e pesquisados no processo da pesquisa, pois atua em uma realidade social, possui um caráter aplicado, deseja atuar na resolução de problemas, produz benefícios práticos e prevê mudanças, já que atua frente à resolução de problemas. A pesquisa se dará através da coleta de dados numa turma de 6º ano. Trata-se de uma turma mista, de aproximadamente 25 alunos, de 12 a 13 anos, de ambos os sexos, que apresentam, como principal dificuldade, o letramento literário e total despreço pela leitura literária. O trabalho tem como aporte teórico-metodológico e historiográfico os trabalhos de Cosson (2016; 2021), Coelho (2000), Dezotti (2018), Gil (2008), Lüdke e André (2015), Malta (2017), Moisés (2013), dentre outros. Concluímos que a principal expectativa em relação ao desenvolvimento da intervenção pedagógica foi a de despertar o interesse dos participantes para o mundo da leitura literária através das fábulas russas. Além disso, julgamos que ela se realizou de modo bastante satisfatório. Sendo assim, por meio das atividades propostas, foi possível mediar o processo de interação entre os participantes da pesquisa e os textos literários, possibilitando a ressignificação da prática da leitura literária no ambiente escolar e contribuindo, assim, para o desenvolvimento de habilidades necessárias ao 6º ano, de modo que os participantes da intervenção se tornem leitores literários hábeis para continuar o processo escolar em curso e, dessa forma, continuar sua formação leitora (Cosson, 2021).

Palavras-chave: Fábula; Letramento Literário; Ensino Fundamental.

ABSTRACT

This work presents the results of an intervention research, developed based on Cosson's Basic Sequence (2016), to promote literary literacy in 6th year elementary school classes. The literary genre chosen for the development of the proposal was the fable, more specifically the fables of the Russian writer Leo Tolstoy. The general objective of this pedagogical intervention is to understand the reason for the lag in literary literacy in the process of training proficient readers in basic education, promoting the awakening of literary reading, through the work *Fábulas* (2009), by Tolstoy. In this sense, given all these difficulties faced in the daily classroom in the training of readers, we seek to problematize how to promote literary literacy, through working with fables, specifically Tolstoy's fables. Pedagogical intervention is characterized by the involvement of researchers and those being researched in the research process, as it operates in a social reality, has an applied character, wishes to act in solving problems, produces practical benefits and foresees changes, as it acts in the face of problem solving. The research will take place through data collection in a 6th year class. This is a mixed class of approximately 25 students, aged 12 to 13, of both sexes, whose main difficulty is literary literacy and a total lack of appreciation for literary reading. The work has as a theoretical-methodological and historiographical contribution the works of Cosson (2016; 2021), Coelho (2000), Dezotti (2018), Gil (2008), Lüdke and André (2015), Malta (2017), Moisés (2013) between others. We conclude that the main expectation regarding the development of the pedagogical intervention was to awaken the participants' interest in the world of literary reading, through Russian fables. We believe that it was carried out quite satisfactorily. Therefore, through the proposed activities, it was possible to mediate the process of interaction between the research participants and the literary texts, enabling the redefinition of the practice of literary reading in the school environment, thus contributing to the development of skills necessary for the 6th year, so that the intervention participants become skilled literary readers to continue the ongoing school process and thus continue their reading training (Cosson, 2021).

Keywords: Fable; Literary Literacy; Elementary School.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 –	Estrutura da Sequência Básica proposta por Cosson (2016).....	55
Quadro 2 –	Texto do participante A e sua respectiva transcrição.....	78
Quadro 3 –	Texto do participante B e sua respectiva transcrição.....	78
Quadro 4 –	Texto do participante C e sua respectiva transcrição.....	79
Quadro 5 –	Texto do participante D e sua respectiva transcrição.....	79
Quadro 6 –	Texto do participante E e sua respectiva transcrição.....	80
Quadro 7 –	Texto com argumento do participante 1 e sua transcrição.....	81
Quadro 8 –	Texto com argumento do participante 2 e sua transcrição.....	82
Quadro 9 –	Texto com argumento do participante 3 e sua transcrição.....	82
Quadro 10 –	Texto com argumento do participante 4 e sua transcrição.....	83

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 –	Questionário de sondagem sobre práticas de leitura.....	63
Gráfico 2 –	Questionário de sondagem sobre práticas de leitura.....	63
Gráfico 3 –	Questionário de sondagem sobre práticas de leitura.....	64
Gráfico 4 –	Questionário de sondagem sobre práticas de leitura.....	64
Gráfico 5 –	Questionário de sondagem sobre práticas de leitura.....	65
Gráfico 6 –	Questionário de sondagem sobre práticas de leitura.....	66
Gráfico 7 –	Questionário de sondagem sobre práticas de leitura.....	66
Gráfico 8 –	Questionário de sondagem sobre práticas de leitura.....	67
Gráfico 9 –	Questionário de sondagem sobre práticas de leitura.....	68
Gráfico 10 –	Questionário de sondagem sobre práticas de leitura.....	68
Gráfico 11 –	Avaliação final dos participantes.....	85
Gráfico 12 –	Avaliação final dos participantes.....	85
Gráfico 13 –	Avaliação final dos participantes.....	86
Gráfico 14 –	Avaliação final dos participantes.....	87
Gráfico 15 –	Avaliação final dos participantes.....	87
Gráfico 16 –	Avaliação final dos participantes.....	88

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Capa do livro <i>A Tradição da fábula</i>	20
Figura 2 – Capa do livro <i>Fábulas</i>	27
Figura 3 – Capa do livro <i>Fábulas de Esopo</i>	59
Figura 4 – Capa do livro <i>Fábulas de La Fontaine</i>	59

LISTA DE SIGLAS

SB – Sequência Básica

SE – Sequência Expandida

TCLE – Termo de Consentimento Livre Esclarecido

TALE – Termo de Assentimento Livre Esclarecido

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	16
2	FÁBULA: GÊNERO, LEITURA E ENSINO.....	20
2.1	História do gênero fábula.....	20
2.2	Aspectos da fábula.....	28
2.3	Leitura de fábulas.....	30
2.4	O trabalho com fábulas em sala de aula.....	33
2.5	Análises das fábulas de Liev Tolstói.....	38
3	ESTADO DA ARTE.....	44
4	METODOLOGIA.....	47
4.1	Conceito de pesquisa: pesquisa qualitativa e pesquisa-intervenção.....	47
4.2	Perfil da unidade escolar e dos discentes participantes.....	49
4.3	Sequência Básica para o letramento literário.....	50
4.4	Desafios, riscos e expectativas.....	54
4.5	Proposta de intervenção pedagógica – Sequência Básica.....	55
5	DESCRIÇÃO E ANÁLISE DE DADOS DA INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA.....	57
5.1	Análise da atividade de sondagem (questionário).....	62
5.2	Análise da aplicação da Sequência Básica.....	70
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	90
	REFERÊNCIAS.....	92
	APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO DE SONDADEM SOBRE CONHECIMENTOS PRÉVIOS EM RELAÇÃO AO GÊNERO ESTUDADO E PRÁTICAS DE LEITURAS.....	94
	APÊNDICE B – ATIVIDADES DE PRODUÇÃO DE TEXTO SUGERIDAS AOS ALUNOS PARA COLETA DE DADOS.....	96
	APÊNDICE C – AVALIAÇÃO FINAL DOS PARTICIPANTES SOBRE A INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA.....	97
	APÊNDICE D – PLANOS DE AULA.....	98
	ANEXO A – TEXTOS UTILIZADOS PARA A REALIZAÇÃO DA INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA.....	104
	ANEXO B – TEXTOS UTILIZADOS NA MOTIVAÇÃO DA SB.....	106

1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho é o resultado de uma proposta de intervenção pedagógica, com base na Sequência Básica de Cosson (2016), para promover o letramento literário em turmas de 6º ano do Ensino Fundamental II. O gênero literário escolhido são fábulas, mais especificamente as fábulas de Tolstói, pois os textos do escritor russo acaba sendo uma novidade no meio acadêmico. Buscamos outros fabulistas clássicos, a exemplo de La Fontaine (2020) e Esopo (1994), para enriquecer o nosso trabalho. Este estudo apresentou um aporte teórico baseado em Cosson (2016; 2021), Coelho (2000), Dezotti (2018), Gil (2008), Lüdke e André (2015), Malta (2017), Moisés (2013), dentre outros.

O que me motivou a realizar essa intervenção pedagógica em turmas de 6º ano foram, justamente, as dificuldades cotidianas encontradas em sala de aula com a prática da leitura literária com vistas ao letramento literário durante os meus anos de docência. O meu interesse por leitura literária existe desde que adentrei a sala de aula, em 2008, recém-formada em Letras e com muitas expectativas em relação ao ensino. Com o tempo, veio a especialização em literatura e, nesse período, criei muitas expectativas e fui motivada a estudar mais para que eu pudesse oferecer um ensino de qualidade para os meus alunos. No entanto, a especialização não supriu esse anseio, pois, ainda que apresentasse novidades para a sala de aula, os aprendizados não contemplavam as realidades vivenciadas no meu cotidiano de professora do ensino fundamental. Após isso, surge a oportunidade, através do Profletras, de realizar meu grande sonho de ser mestre. A perspectiva de estudar uma temática da realidade que vivenciava em sala de aula me trouxe ânimo e reascendeu a vontade de complementar a minha formação. Por isso, optei por leitura literária no Ensino Fundamental II, em turma de 6º ano.

A intervenção foi realizada por meio do estudo do gênero fábulas desde a antiguidade clássica até os tempos modernos. A fábula se configura como um dos gêneros literários mais antigos e sempre se fez presente na sala de aula e nos livros didáticos, sendo também recomendada entre os documentos oficiais da educação, como BNCC (Base Nacional Comum Curricular) e PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais). No primeiro documento, explicita as habilidades e competências que os alunos devem desenvolver ao longo da educação básica. No componente de Língua Portuguesa, a BNCC destaca a importância da leitura de diferentes gêneros textuais, incluindo narrativas como as fábulas, para o desenvolvimento da compreensão, interpretação e análise textual. Além disso, a BNCC enfatiza a importância da discussão de valores éticos e da formação cidadã, aspectos centrais nas fábulas. Já no segundo documento citado, embora não detalhem o uso específico de cada gênero textual, ressaltam a

importância da leitura e da escrita para o desenvolvimento integral dos alunos, bem como a necessidade de trabalhar com diferentes tipos de textos, incluindo narrativas que transmitam valores. As fábulas se encaixam nesse contexto como um recurso pedagógico valioso, logo, elas são importantes ferramentas pedagógicas reconhecidas nos documentos oficiais da educação por seu potencial no desenvolvimento da linguagem, na transmissão de valores éticos, no estímulo à imaginação e na formação de leitores críticos e conscientes.

Nossa pesquisa discute o uso da fábula, em especial as fábulas do russo Liev Tolstói, para fomentar o letramento literário na perspectiva pedagógica com a finalidade de levar os estudantes a ampliar o repertório de textos literários no ensino fundamental, anos finais, tendo em vista a promoção do letramento literário.

A expectativa em relação à intervenção pedagógica é despertar o interesse dos aprendentes para o mundo da leitura literária, mediando esse processo de inserção do texto literário na sala de aula, para que os participantes da intervenção desenvolvam as habilidades necessárias para seguir progredindo e ampliando seus horizontes em relação ao letramento literário.

Esta pesquisa torna-se relevante por abordar uma temática expressiva para o Ensino de Língua Portuguesa e, conseqüentemente, para o letramento literário, pois intenciona contribuir para a ampliação dos estudos de saberes necessários para o exercício docente e por inserir a discussão sobre a leitura literária na sala de aula, temática presente na BNCC, PCNs e necessária entre os professores de Língua Portuguesa.

Estabelecemos como objetivo geral desta intervenção pedagógica: compreender o porquê da defasagem do letramento literário no processo de formação do leitor proficiente na educação básica, promovendo o despertar pela leitura literária, através da obra *Fábulas* (2009) de Tolstói.

Para que fosse alcançado êxito em relação ao objetivo geral, propusemos como objetivos específicos: a) avaliar as dificuldades dos educandos em relação à leitura de textos literários; b) ressignificar a prática da leitura literária na sala de aula; c) abordar o gênero fábula, em especial as fábulas de Liev Tolstói com base na Sequência Básica de Cosson (2016).

Nesse sentido, diante de todas as dificuldades enfrentadas no cotidiano da sala de aula na formação de leitores, busca-se problematizar com as seguintes indagações: como habilitar leitores literários e amenizar a defasagem de leitura entre os alunos que saem do ensino fundamental I e ingressam nos anos finais? Qual o papel da escola diante de tais problemas? Como fomentar a leitura de textos literários em turmas de 6º ano do ensino fundamental? Tal fomento seria possível por intermédio de um gênero específico, a exemplo da fábula?

Frente a todas essas questões relacionadas a práticas do letramento literário na sala de aula, a leitura de textos literários e a formação letrada do aluno têm sido um desafio constante na prática educativa. Nesse sentido, diante de todas essas dificuldades enfrentadas no cotidiano da sala de aula e na formação de leitores, como promover o letramento literário, por meio do trabalho com fábulas, em específico as fábulas de Tolstói?

Após a aplicação da intervenção pedagógica, foi possível observar as múltiplas possibilidades de intervir nas práticas leitoras dos estudantes de 6º ano, que concluem o ensino fundamental I com muitas carências e lacunas em relação ao letramento literário. O instrumento de sondagem (questionário aplicado e análises gráficas das respostas) nos deu parâmetros claros sobre essa defasagem da prática da leitura literária.

A escola desempenha um papel primordial na realidade desses estudantes. Sua função é dar continuidade ao letramento literário, ainda que esse processo não comece na escola, mas deve ser ampliado e aprimorado por ela (Cosson, 2021). Não podemos nos eximir da nossa responsabilidade, enquanto profissionais, que recebem esses alunos em suas salas de aulas.

Este trabalho se organiza em seis seções, dentre elas esta parte introdutória, que justifica a relevância dos nossos estudos a respeito da fábula, bem como suas contribuições para o letramento literário. A segunda seção, intitulada “Fábula: gênero, leitura e ensino”, subdivide-se em quatro partes. A primeira, “História do gênero fábula”, apresenta um panorama historiográfico do gênero. A segunda, “Aspectos da fábula”, ressalta suas principais características, origem e perenidade na cultura Ocidental, ou seja, a capacidade que a fábula constituiu ao longos dos séculos de atravessar gerações e sobreviver a todas as circunstâncias temporais e atemporais. A terceira parte, “Leitura de fábulas”, aborda a importância das fábulas na formação ou construção de leitores literários e da sua riqueza histórica e literária para gerações inteiras. Nela, Aguiar (2013) reforça a importância do ato de ler; Calvino (1993) dialoga sobre a importância de ler os clássicos, apontando a escola como principal mediadora do ato de ler e da construção de um certo repertório; e Dezotti (2018) evidencia a atemporalidade das fábulas desde os gregos, no século V a.C, como recurso persuasivo, ao utilizá-las para prender-lhes a atenção, e também era recomendada, nas escolas gregas, para aspirantes a oradores como recurso retórico. Na última parte da segunda seção, “O trabalho com fábulas em sala de aula”, abordamos a importância das fábulas na educação escolar, sendo uma das primeiras narrativas com as quais as crianças gregas tinham contato na Idade Média. Nela, apresentamos sua importância pedagógica, além de traçar um breve histórico sobre a chegada da fábula no Brasil Império e suas diversas adaptações, tornando-as brasileiras com a inserção de elementos próprios da fauna e flora brasileiras.

Na terceira seção, apresentamos um breve “Estado da Arte” sobre a temática fábulas. Na quarta seção, detalhamos a “Metodologia” com subseções sobre “Conceito de Pesquisa: pesquisa qualitativa e pesquisa intervenção”; “Perfil da unidade escolar e dos discentes participantes”; “Sequência Básica para o letramento literário”, na qual procuramos descrever a Sequência Básica proposta por Cosson (2009) em todas as suas etapas: motivação, introdução, leitura e interpretação; “Desafios, riscos e expectativas” em relação à pesquisa-intervenção; e por fim, a “Proposta da intervenção pedagógica – Sequência Básica”, na qual apresentamos a proposta de intervenção com previsão de atividades e quantidades de aulas necessárias para a realização da Intervenção Pedagógica.

Na quinta seção, “Descrição e análise de dados da intervenção pedagógica”, situamos o leitor em relação às atividades aplicadas, ou seja, o passo a passo de cada etapa da pesquisa e a análise de dados. A primeira subseção, “Análise da atividade de sondagem (questionário)”, foi realizada por meio do instrumento de pesquisa questionário de sondagem e a análise foi feita por meio de gráficos com base nas respostas dos estudantes. Na subseção “Análise da aplicação da Sequência Básica”, procuramos situar o leitor através do passo a passo da SB, como se deu a motivação, as impressões sobre cada texto lido e partilhado, as interações dos participantes, a introdução ao tema, a apresentação do autor russo Liev Tolstói e, por fim, a leitura de seus textos e a interpretação dos participantes. Em relação à forma como se deu cada etapa, é descrita na referida subseção, assim como a contextualização do leitor através dos comentários produzidos pelos alunos sobre as fábulas lidas; e apresentamos o resultado da intervenção pedagógica. Na última subseção, “Análise do instrumento de avaliação da intervenção pedagógica”, foi exposto, graficamente, o feedback dos alunos sobre a aplicação da intervenção e o questionário foi utilizado como instrumento para que os estudantes a avaliassem.

As fábulas de Tolstói contribuíram para enriquecer o repertório dos alunos, uma vez que se apresentaram como uma novidade para os participantes, assim como foram fundamentais para o sucesso da SB. Com isso, entendemos que a escolha do gênero também foi uma seleção acertada para a promoção do letramento literário.

Sendo assim, foi possível intervir nas lacunas trazidas pelos estudantes do 6º ano, através da intervenção pedagógica, com base na Sequência Básica de Cosson (2016). A escolha do gênero fábula foi fundamental para motivá-los e voltar seus olhares para a leitura literária, uma vez que, no início da intervenção, chegaram a questionar o que seria “o texto literário”. As atividades desde a sondagem, motivação, introdução, leituras, intervalos e interpretação corroboraram para afirmarmos a necessidade dessa intervenção pedagógica para a promoção do letramento literário na turma pesquisada.

2 FÁBULA: GÊNERO, LEITURA E ENSINO

Na presente seção, tratamos de questões relacionadas ao gênero fábula, as suas particularidades e o estudo em sala de aula.

2.1 História do gênero fábula

A palavra fábula se origina do latim, *fari*= *falar*, assim como tem origem grega, *fhaó*= *dizer, contar algo*, que, na maioria das vezes, segundo Coelho (2000), pesquisadora de estudos de literatura infantil, enuncia algum episódio vivido por animais que reporta a uma situação humana, objetivando transmitir uma moral ou valor. Segundo a citada autora (2000, p. 165) “[...] a julgar pelo que a história registra, foi a primeira espécie de narrativa a aparecer [...]”.

Proveniente do Oriente, a fábula é recriada, no Ocidente, pelo escravo grego Esopo (século VI a.C.), e, mais tarde, pelo escravo romano Fedro, escritor latino do século I da era cristã, que dá uma nova forma estilística à fábula (Coelho, 2000).

Figura 1 – Capa do livro *A tradição da fábula*



Fonte: Dezotti (2018), arquivo pessoal da pesquisadora.

Baseado em Dezotti (2018d), a tradição popular consagra Esopo como o “pai da fábula”, mas a verdade é que muito pouco se sabe sobre Esopo. Heródoto (século V a.C.) teria sido o

primeiro a citá-lo como figura histórica. Ainda no estudo da referida autora, encontramos a seguinte afirmação “[...] os antigos falam de Esopo como logopoiós, isto é, um compositor de histórias em prosa, e sempre o consideraram o pai da fábula. De sua vida nos chegaram informações incertas e vagas, muitas delas de natureza lendária [...]” (Dezotti, 2018d, p. 33).

Acerca desse título de “pai da fábula”, Malta (2017, p. 10) faz a seguinte ponderação: “tudo indica que, como acontecia com outros gêneros literários gregos, Esopo não era exatamente o que entendemos por ‘autor’, mas uma espécie de ‘pai da fábula’, a quem atribuía toda e qualquer minitrama de viés moralizante, disseminada oralmente, geralmente em prosa”.

Ainda em Malta (2017), encontramos as mesmas ideias expostas por Dezotti (2018) a respeito do notório escravo grego Esopo, que o trata também como figura lendária, com pouca sustentação histórica. Em suas palavras,

[...] se a tradição fabulística é antiga, Esopo, por sua vez, parece ser uma figura lendária, com pouca sustentação histórica. Sabemos que nos séculos V e IV a.C. esse nome já era extremamente popular entre os gregos, sendo citado pelo historiador Heródoto em *Histórias* (II, 134), pelo comediógrafo Aristófanes, pelo filósofo Platão e Aristóteles [...] (Malta, 2017, p. 10).

Nota-se que os autores Coelho (2000) e Malta (2017) discutem a autoria das fábulas atribuída à figura de Esopo e que ele estaria mais associado a uma lenda, com pouca sustentação histórica. Esopo não era exatamente o que se compreende por “autor”, mas a ele se reportava a qualquer história com teor moralizante, disseminada oralmente ou em prosa (Malta, 2017).

O historiador Heródoto, que também viveu em Samos, para onde se acredita que Esopo tenha sido levado cativo, teria sido seu quase contemporâneo, pois vivera no século VI a.C. Existem muitas contradições em relação à verdadeira origem de Esopo e a mais relevante de todas as hipóteses é que sua origem não é grega, mas oriental.

Segundo Dezotti (2018d, p. 34), “[...] as referências à pátria de Esopo são muito contraditórias: fala-se em trácia, da Lídia e da Frígia, sendo essa última a mais citada pelos antigos. O importante disso tudo é fixar que sua origem não é grega, mas oriental, de alguma região da Ásia Menor [...]”.

O escravo grego teria vivido em Samos e, nessa mesma cidade, ele teria sido liberto. A condição de Esopo como homem livre é necessária para que se compreenda a referência que Aristóteles faz a ele na *Retórica* (II, 20) como pregador em uma assembleia em Samos. Na ocasião, Esopo teria proferido, ao povo samiano, a fábula da raposa e os carrapatos. Apresentamos parte dessa fábula no seguinte trecho:

[...] ao cruzar um rio, uma raposa foi arrastada para um fosso. Impossibilitada de sair de lá, ficou durante muito tempo em apuro, com numerosos carrapatos agarrados a

ela. Então um ouriço que zanzava por ali avistou-a e, condoída, perguntou se podia livrá-la dos carrapatos, mas ela não consentiu. Como, então, ele interrogasse dela o porquê, ela disse: ‘Estes já estão saciados e sugam-me pouco sangue, mas se você os retirar, virão outros, famintos e vão beber o resto do meu sangue’. Pois bem. Também a vocês homens de Samos, esse demagogo não vai mais prejudicar (pois está rico), mas se o matarem, virão outros, pobres, que vão lhes roubar e delapidar o restante dos bens [...] (Dezotti, 2018d, p. 34-35).

Segundo o mesmo historiador, Esopo teria sido morto em Delfos vítima de uma falsa acusação de roubo. Como castigo, imputaram-no a pena destinada a todos os sacrilégios: lançaram-no do alto de um rochedo. A notória figura de Esopo sacralizou entre os gregos no período clássico (séculos V-IV a. C.), sendo seu nome citado por escritores como Platão e Aristófanes (Dezotti, 2018d, p. 36).

Ainda em Dezotti (2018d), a fábula nunca se limitou a trabalhar apenas com histórias de animais antropomorfizados. Nas fábulas esópicas, por exemplo, qualquer ser poderia se apresentar como personagem, como afirma o autor,

A leitura de fábulas gregas mostra que já naquele tempo a fábula nunca se limitou a trabalhar apenas com “histórias de animais que falam”, como costumam dizer certos manuais. Na coletânea de fábulas esópicas, qualquer ser podia tornar-se personagem: ao lado dos animais, encontramos deuses, heróis, homens, plantas, objetos, diferentes partes de um mesmo corpo e até entidades abstratas [...] (Dezotti, 2018d, p. 30).

Em relação a essa questão, Malta (2017) também ratifica que, embora predominem situações envolvendo animais, não é uma regra, pois o próprio Esopo pode aparecer como personagem, conforme exemplo dado pelo autor da fábula “Esopo no estaleiro”, em que o próprio narrador conta uma história sem a presença de animais.

Diante de tantos questionamentos, qual seria de fato a pátria do gênero fábula, o mais antiquíssimo gênero literário que temos notícia? Grécia ou Índia? Contudo, se deixarmos de lado todos esses questionamentos, somos levados a crer que a fábula é um modo universal de construção discursiva, segundo Dezotti (2018e).

Há, segundo a autora, evidências que fatores culturais sempre virão impressos quanto ao modo de organizar o texto ou em relação às temáticas sugeridas por cada uma, seja da tradição greco-romana, seja da indiana, e que o importante mesmo está no que une todos esses elementos: a prática discursiva (Dezotti, 2018e).

A obra *A tradição da fábula*, além de trazer Esopo e La Fontaine, traz outros dois fabulistas, Fedro e Bábrio (em latim: Babrius). Fedro era filho de escravos e não se sabe ao certo o período do seu nascimento e morte, mas é sabido que viveu no século I d.C, sob o reinado de Augusto, Tibério e Cláudio, nascido em um país de língua grega, a Trácia.

Fedro introduz o gênero fábula em língua romana. Pelos escritos deixados, é possível

inferir que foi alforriado pelo imperador Augusto. A esse respeito, Dezotti (2018a, p. 81) pontua que “[...] e pelo que ele próprio nos diz no prólogo de seu terceiro livro, que foi perseguido pelo todo-poderoso ministro de Tibério, Sejano, que vira em algumas de suas peças, veladas alusões à sua pessoa [...]”.

Segundo Dezotti (2018a), a obra de Fedro é constituída em torno de 100 fábulas, distribuídas em cinco livros escritos em versos senários jâmbicos. As fábulas são “transcrições esópicas” que tinham por finalidade entreter e aconselhar, segundo aponta o próprio fabulista nos prólogos dos livros I e II. No prólogo do livro III, observa-se a passagem em que Fedro explica a invenção da fábula por escravos, ocultando, em narrativas fictícias ou alegóricas, as denúncias que não podiam fazer abertamente. As fábulas, então, eram muito utilizadas para falar, de forma conotativa, aquilo que não podia ser dito em tempos de reis imperadores impiedosos.

O terceiro fabulista, Bábrio, nome romano, viveu, muito possivelmente, no século I, escreveu dois livros de fábulas, cada um com um prólogo, nos quais faz comentários sobre o gênero e destina seus versos ao jovem Branco, filho do rei Alexandre. O prólogo I é destinado para o nascimento da fábula como poesia própria da idade de ouro. No prólogo II, segundo Dezotti (2018c), Bábrio atribui a invenção da fábula aos sírios, estando em desacordo com as descobertas arqueológicas que remontam às mais antigas fábulas conhecidas na cultura mesopotâmica. É importante ressaltar que Esopo, além de ser mencionado nos dois prólogos, teria sido o primeiro a contar fábulas aos gregos, e que o teria feito em prosa. Bábrio diz ser pioneiro em compor as fábulas esópicas em versos.

Temos, em Bábrio, o primeiro registro de fábulas como gênero destinado a jovens com finalidade pedagógica. Nas palavras de Dezotti (2018c, p. 101),

O fabulista se apresenta como um poeta instruído que vai educar um jovem, e essa relação entre educador e educando se estende para além dos prólogos, reaparecendo também nos epímítios das fábulas, como se pode conferir, nesta antologia, na fábula ‘A gralha e as aves’: vê-se aí que Bábrio continua a dialogar com o jovem príncipe, em uma situação que lembra uma sessão de contação de fábulas, que de certo modo antecipa aquela que nosso Monteiro Lobato vai criar séculos mais tarde. [...].

Ainda na obra *A tradição da fábula* (2018), temos destaque para as fábulas de Aviano, escritas de transição, datadas, provavelmente, nos primeiros anos do século V de nossa era. Elas representam uma tradição e são revestidas de padrões estéticos e ideológicos que sobreviverão por muito tempo. Sobre Aviano, não sabemos nada além de seu nome, que ele faz questão de preservar no prefácio de seu livro. De fato, é apenas o que ficou registrado na história. Ele também dá pistas acerca do trabalho de composição, das influências e das concepções que

nortearam a escrita desse livro.

Aviano não foge à regra e menciona fabulistas anteriores, com destaque para Esopo. Cita Bábrio e Fedro, provavelmente os únicos que antes dele haviam escrito versões poéticas das fábulas esópicas. Aviano inova utilizando uma métrica, até então típica de outro gênero, a elegia; abandona o metro utilizado pelos seus antecessores e adota um padrão distinto dos demais; eleva a fábula a um patamar literário mais nobre, combinando duas tradições: fábulas moralizante e grande poesia didática, pelo viés da elegia, poema lírico (Dezotti, 2018b).

Segundo Dezotti (2018b), posteriormente, Aviano se torna livro obrigatório nas escolas e seus escritos permeiam catálogos de bibliotecas escolares e listas de autores recomendados aos professores durante toda a Idade Média. As fábulas eram a primeira forma de narrativa que os estudantes tinham contato, após alfabetização e aulas de gramática.

Aviano deixou um legado indiscutível do ponto de vista artístico e pedagógico para a tradição da época. Como afirma Dezotti (2018b, p. 121),

embora seja negligenciado por parte dos estudiosos em letras latinas, Aviano é um autor de suma importância para a transmissão da fábula esópica na cultura ocidental. Prova disso é que suas fábulas constam da coleção *Mithologia Aesópica*, de Nevelet, publicada em 1610, e republicada em 1660, obra que La Fontaine utilizou como subsídio para suas composições [...].

É necessário citarmos também a tradição da fábula indiana, que tem início com textos sânscritos da coleção Pañcatantra, que são “Cinco tratados” compilados, por volta do século I, que se populariza por meio da versão árabe Calila e Dimna (século VIII), de Abdallah Ibn Al-Muaffa, e de outras milhares de versões que surgem a partir desses escritos (Vargas, 2018).

Ainda em Vargas (2018), o Pañcatantra é composto de cinco livros independentes entre si, que são modelos de comportamentos transmitidos por meio de fábulas por Vicnuçarman aos filhos do rei. Há que citar, ainda, outra coleção de fábula sânscrita que se dissipou para o Ocidente e que tem sua tradição no Pañcatantra: Hitopadeça, que se traduz como “instrução útil” atribuída à Narayana (século X). Das 46 fábulas que compõem o Hitopadeça, 25 têm origem no Pañcatantra, as quais estão distribuídas em quatro livros que se referem aos manuais de política e da vida prática da Índia antiga. Por essa razão, as fábulas indianas são classificadas como *nitiçāstra* (que significa “tratados sobre a conduta”), *kathā* (conversa, discurso, história inventada), *ākhyāyikā* (narrativa curta) e *upākhyānam* (relato, repetição de um evento, conto ou história subordinada à outra) (Vargas, 2018).

Nota-se, na tradição indiana, que as fábulas tem por objetivo instruir e ensinar os jovens príncipes. Essa missão é dada ao brâmane Visnuçarman, que cumpre sua missão narrando as histórias que compõem a coleção. O teor desses ensinamentos é pregado por meio da moral

secular, que apresenta um mundo cheio de competição e da sobrevivência do mais esperto. É importante ressaltar que, mais tarde, o fabulista La Fontaine bebe na fonte das fábulas indianas e chegam até Monteiro Lobato (Vargas, 2018).

Finalmente, vamos destacar o fabulista Jean La Fontaine, nascido em julho de 1621, em Château-Thierry, França. Aos 20 anos, foi estudar em Paris e, aos 37, instala-se, definitivamente, na capital francesa. Em 1668, lança sua primeira coletânea das fábulas (*fables choisies mises em vers*). O poeta faleceu em 13 de abril de 1695 e o sucesso de suas fábulas se comprova pelas inúmeras edições do século XVIII e XIX (Alcoforado, 2018).

Segundo Moisés (2013), La Fontaine foi o mais inventivo fabulista surgido após a Renascença, tendo sido um dos mais traduzidos, aplaudidos e imitados do gênero. Para Coelho (1991), coube a La Fontaine dar a forma definitiva, na literatura ocidental, ao gênero fábula. Embora escrevesse para adultos, geralmente em forma de denúncias às injustiças da época, suas fábulas se tornam populares entre as crianças de todo mundo. Apesar de todo desgaste sofrido através do tempo, “[...] as fábulas continuam vivas, sendo retomadas de geração em geração e traduzidas em todas as línguas [...] para adultos e crianças [...]” (Coelho, 1991, p. 80).

Muitas versões fabulísticas surgem em meados do século XV, quando italianos e franceses redescobrem as fábulas de Esopo e as divulgam em muitas versões, tanto em latim quanto em francês. Entre tantas versões, nenhuma é tão inovadora quanto as fábulas de La Fontaine. A respeito disso, Coelho (1991, p. 81) reforça que

[...] muitas versões apareceram, mas nenhuma arte inovadora, até que surgiu La Fontaine, a quem coube a tarefa não só de restituir à fábula em verso todo seu relevo literário, mas também de elevá-la ao nível de alta poesia, alimentada por um novo pensamento filosófico, - valores que só a posteridade iria reconhecer, pois em seu tempo foram minimizados pelos contemporâneos [...].

Apesar de mencionar fabulistas antigos, como Esopo, Fedro e Aviano, um terço das fábulas são inspiradas em Esopo, entretanto, La Fontaine reconhece que devia maior parte das temáticas ao indiano Pilpay, que viveu no século IV a.C., renovando o gênero quando reinventou a forma de contar histórias: narrativas curtas, linguagem simples e moral da história explicada de forma didática e atual (Alcoforado, 2018).

Sabe-se que esse gênero narrativo foi apreciado desde a Idade Média, mas é no século XVIII, graças a La Fontaine, que o gênero ganha popularidade, cultivada também por árcades portugueses (Moisés, 2013).

Autor de *Guerra e Paz* e *Anna Karenina*, um dos maiores escritores do mundo, Liev Tolstói, maior prosador russo, nascido em uma propriedade rural no ano de 1828, órfão dos pais ainda na infância, se muda para Moscou junto com os irmãos para morar com os familiares.

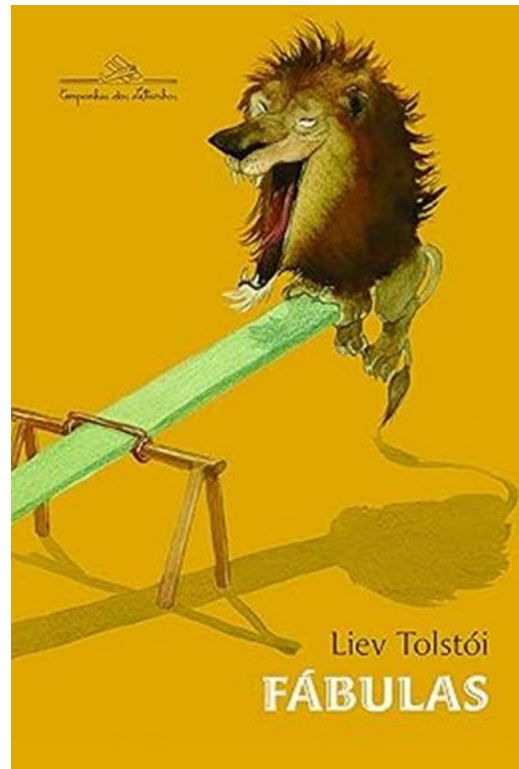
Serviu no exército ainda muito jovem e, nesse período intenso e difícil de guerra, escreveu seus primeiros contos e os enviou para que fossem publicados em um jornal de São Petesburgo. Após isso, ele não demorou a conquistar fama.

Logo após a guerra, Tolstói é recebido com entusiasmo por outros escritores em São Petesburgo e Moscou. Em seguida, se casa e volta a viver no campo, onde morou na infância. Nutria um apreço pelas pessoas simples do povo, em especial pelo homem do campo. Ligado às questões sociais, sua preocupação com a falta de escolas aumentou e, em 1959, Tolstói fundou, em sua propriedade, uma escola gratuita para crianças de classes menos favorecidas e promoveu a abertura de outras vinte na região.

Com isso, sua paixão por educação infantil só aumentava. Habitava-se a contar histórias ao final de suas aulas, lia famosas aventuras de heróis, dentre elas a do navegador Robinson Crusoé. Em 1862, passou a divulgar artigos dedicados à educação infantil e, nessa época, publicou livros como o *Abecedário*, duas séries de obras chamadas de “Livros de estudos” e “Livros de leituras para crianças”, com contos de sua autoria, contos folclóricos, fábulas e observação das plantas e dos animais.

Liev Tolstói morreu em 1910, aos 82 anos. Suas obras tornaram-se clássicos da literatura universal e, ainda hoje, servem de exemplo para escritores e pensadores mundialmente. Isso justifica a nossa opção pelas fábulas de Tolstói para compor esse valioso trabalho em educação destinado aos anos finais da educação básica.

As *Fábulas* de Liev Tolstói, obra na qual trabalharemos nesta intervenção pedagógica, foram traduzidas por Ana Sofia Mariz e Tatiana Mariz. A opção pelo autor russo se dá, justamente, por ser um escritor diferente dos demais, que vem sendo estudado em dissertações de mestrado na atualidade. Entendemos a relevância de se estudar um autor do século XIX como um meio de mostrarmos que as fábulas ultrapassam barreiras seculares e linguísticas. As fábulas russas surgem para mim como uma novidade muito grata, pois, até então, nunca havia me deparado com nenhuma leitura de origem russa e muito menos de Liev Tolstói. A expectativa de apresentar esse grande escritor para as crianças é um conforto para quem não teve a mesma oportunidade, levando em consideração que só tive essa chance na pós-graduação.

Figura 2 – Capa do livro *Fábulas*

Fonte: Tolstói (2009), arquivo pessoal da pesquisadora.

Para Moisés (2013), o gênero fábula começa a circular entre nós no Romantismo, mas sua popularidade nos é apresentada através de Monteiro Lobato, que não é, propriamente, um fabulista, mas que bebe na fonte de La Fontaine e Esopo. Na dissertação *Leitura, análise e produção de fábulas: Monteiro Lobato na sala de aula*, Louzada (2018) fala que a paternidade trouxe, para o escritor de literatura infantil, a necessidade de recontar essas histórias para crianças. Ainda, segundo a autora, Lobato vai além, na tentativa de atribuir características brasileiras aos personagens, imprimindo características próprias da nossa cultura, fauna e flora (Louzada, 2018).

Por fim, entendemos que compreender a história do gênero fábula é fundamental para avançarmos na valorização e nos conhecimentos dos múltiplos aspectos do gênero literário que tanto serviu aos nossos antepassados e que chegou até nós por meio da oralidade e depois da escrita. Isso se deu graças aos estudiosos e pesquisadores que catalogaram, através da escrita, e permitiram, assim, que a fábula se tornasse viva até os dias de hoje.

Em resumo, a historiografia da fábula, no período greco-romano, é marcada pela figura seminal de Esopo na Grécia Antiga, cuja tradição oral foi, posteriormente, registrada e adaptada por autores como Fedro, em Roma, estabelecendo as bases para o desenvolvimento do gênero nos séculos seguintes.

2.2 Aspectos da fábula

As fábulas caracterizam-se pelo aspecto cômico, grosseiro, exagerado e de cunho social; denunciam as mazelas da época e abusos de reis, como visto em *La Fontaine*, abordado por Moisés (2013). Em Coelho (1991, p. 82-83), encontramos a crítica político-social nas fábulas de *La Fontaine*: “[...] a julgar pelo testemunho de seus contemporâneos, as fábulas de *La Fontaine* são verdadeiros textos cifrados que denunciavam misérias, desequilíbrios ou injustiças de sua época [...]”, a exemplos das fábulas “O Lobo e o Cordeiro”, “A Raposa e o Esquilo”, que foram escritas em defesa de um amigo e protetor que viveu na corte de Luís XVI como Superintendente de suas Finanças.

Narrativa curta, confundida com apólogo¹ ou parábola², em razão da moral impressa em ambas, no geral, as fábulas são protagonizadas por animais irracionais aludindo aos comportamentos humanos. Até o século XVIII, eram escritas em versos, em seguida, adotaram a prosa para se firmar como gênero textual (Moisés, 2013).

A origem das fábulas é datada desde o século V a. C., com Esopo, figura quase que mitológica, pois não se tem sustentação histórica da sua existência, apesar da sua popularidade entre os gregos. Ainda assim, Coelho (1991) diz que Esopo era uma espécie de “pai da fábula”, sendo toda tradição oral de viés moralizante, geralmente em prosa, reportada a ele.

Segundo Malta (2017), na Grécia, a fábula já aparecia como modalidade narrativa em Homero e Hesíodo, poetas épicos situados entre o século VIII a. C. e autores inscritos na tradição oral. Em Hesíodo, encontramos temáticas centradas na justiça, a exemplo da fábula “O rouxinol e o falcão”. Já em Homero, há exemplo de uma fábula sem animais e mais extensa no canto “XIV da Odisseia”. A fábula foi escrita em versos até o século XVIII e, mais tarde, adotou a prosa como forma de expressão.

Em sua obra *A tradição da fábula*, Dezotti (2018e, p. 24) sugere uma solução que abriga toda diversidade ocidental de textos rotulados como fábula: “[...] a fábula é um ato de fala que realiza por meio de uma narrativa ficcional [...]”. A autora ratifica ainda que a narrativa fabulista dá conta dos mais diversos atos da fala: mostrar, censurar, recomendar, aconselhar e exortar.

A fábula é um gênero textual discursivo que atravessa o tempo, abarca todas as culturas

¹ Gr. apólogos, narração. Narrativa curta, não raro identificada como fábula e a parábola, graças à moral explícita ou implícita que deve encerrar e à estrutura dramática sobre que se fundamenta.

² Gr. Parabolê, comparação, ale-goria, pelo lat. Narrativa curta, não rara identificada como apólogo e a fábula, em razão da moral, explícita ou implícita, que encerra e de sua estrutura dramática.

e se adapta às incontáveis temáticas. O fato é que esse gênero textual de estrutura simples, leitura deleitosa e lúdica nos oferece diversas possibilidades interpretativas, seja através da moral dada ou enigmática, sem, necessariamente, trazer uma moral, deixando essa possibilidade ao leitor, para que ele possa, do seu ponto de vista, fazer associações das características explícitas e implícitas do texto através de sua visão de mundo, localização geográfica, cultura e crenças. Porém, o modo como elas funcionam nos permite crer que são representantes de uma mesma prática discursiva (Dezotti, 2018e).

A fábula é constituída de duas partes importantes: uma narrativa breve e uma lição ou ensinamento. A essas duas partes, Jean de La Fontaine chamou de corpo e alma da fábula. O corpo é a parte narrativa da fábula e a alma são as verdades corporificadas na narrativa. As fábulas assumem diferentes finalidades, a depender do fabulista e da época em que ela foi narrada. Uma autêntica fábula esópica, contada pelo seu Criador, teve a função de alertar, dar um conselho aos ouvintes em geral; contada por Fedro, teve a finalidade de criticar um contemporâneo seu; já quando proferida por La Fontaine, teve por finalidade divertir e causar deleite nos cidadãos da corte.

O fabulista francês, gênio da literatura, deu ênfase especial à narrativa, em detrimento da lição de moral, deixando esta para o leitor ou ouvinte. Já Esopo e Fedro, em virtude de verem, na fábula, um instrumento pedagógico, deixam, em segundo plano, a ação, o drama e as imagens, para enfatizar o ensinamento moral e a crítica. Em razão disso, busca uma linguagem mais objetiva e direta, os personagens são conhecidos e reduzidos, e a alegoria é identificável facilmente (Portella, 1983).

A fábula resistiu a muitas transformações temporais, não se tornou obsoleta e seu caráter pedagógico não caiu em desuso. Isso, afinal, é o que a torna diferente de outros gêneros literários. Não importa se a moral ocorre no começo, no meio ou no fim; a moralidade é seu traço diferencial de outros gêneros, como o mito, a lenda e o conto popular. É a moral que situa a fábula na fronteira do gênero provérbio, que é só moralidade, e anedota, que é só narrativa. A fábula, no entanto, contém ambos: corpo e alma (Portella, 1983).

Cabe aqui uma pequena diferenciação entre fábula e parábola. Ambas são narrativas alegóricas (a narrativa toda se desenvolve através de imagens e figuras), entretanto, a parábola não transcende os limites do provável, já a fábula caracteriza o real de fantástico. A fábula atribui características humanas a seres inanimados ou animais, fazendo uso da figura de linguagem prosopopeia.

Outra característica que vale ressaltar é o caráter atemporal da lição que a parábola transmite, enquanto que a lição da fábula é marcada pela efemeridade, ou seja, apresenta uma

lição de moral passageira, que pode servir para uma determinada ocasião e lugar e, outras vezes, não tem a mesma funcionalidade discursiva (Portella, 1983). Apesar de várias características que as diferencia, às vezes, as linhas que separam as fábulas das parábolas são tênues, com limites imprecisos e que as tornam difíceis de ser separadas.

Em resumo, a principal diferença entre parábolas e fábulas reside nos personagens: fábulas usam animais com características humanas para ilustrar lições, enquanto parábolas usam pessoas em situações do dia a dia para transmitir ensinamentos morais ou espirituais. Como exemplos, temos as encontradas em contextos religiosos, como as parábolas de Jesus na Bíblia. Além disso, as fábulas tendem a ser mais diretas em sua moral, enquanto as parábolas, frequentemente, requerem uma interpretação mais profunda.

2.3 Leitura de fábulas

Este trabalho visa promover o letramento literário através do gênero fábula. Não falamos em formar leitores literários, mas em mediar, incentivar e despertar a curiosidade do leitor em constante formação. Com isso, nossa ênfase se dá a partir do letramento literário proposto por Cosson (2021). Como processo, não se trata de um produto ou coisa acabada e pronta, mas que se constrói ao longo da vida. Logo, não começa nem termina na escola, mas pode ser mediado por ela.

Se buscarmos, em um dicionário, o significado da palavra “ler”, encontraremos definições tais como “interpretar o que está escrito”, “examinar com profundidade”. Sabemos que ler é muito mais que decodificar sinais e saber interpretá-los, ler vai além, é diálogo, conversa, (des)entendimento entre autor e leitor, confrontar pensamentos, interferir na construção dos sentidos etc.

Aguiar (2013) argumenta que ler vai além da decifração de códigos e sinais, é confrontar com o autor, é estabelecer um diálogo, é posicionar-se diante dele, seja para refutar ou para validar as ideias defendidas no texto. Nas palavras do autor,

Ler, no entanto, não é apenas decifrar um código: é perceber a interligação lógica dos significados, as relações entre eles e, o que é mais importante, assimilar o pensamento e as intenções do autor, confrontar as ideias apreendidas com os conhecimentos anteriores sobre o assunto, dialogar com o autor, posicionando diante dele, utilizar os conteúdos ideativos adquiridos em novas situações [...] (Aguiar, 2013, p. 153).

Aguiar (2013) elucida, além do “papel dinâmico do leitor”, a noção de leitura e texto, que se cristalizou na tradição como “decifração do material escrito”. Nesse viés, temos um sentido mais amplo para a definição de texto:

[...] Podemos conceber o texto como todo e qualquer objeto cultural, seja verbal ou não, em que está implícito o exercício de um código social para organizar sentidos, através de alguma substância física. Portanto, música, pintura, cinema, televisão, moda, esportes, cozinha, falas, artesanato, literatura, e tantos outros partilham a qualidade de textos. Ler é, assim, apropriar-se de um produto cultural, gerado intencionalmente por um ou mais autores inseridos em determinada comunidade [...] (Aguiar, 2013, p. 154).

Vamos nos direcionar à leitura literária, mas, afinal, qual o papel da escola na formação de leitores, no estímulo da leitura literária? Calvino (1993, p. 12-13) afirma que

[...] os clássicos não são lidos por dever ou por respeito, mas só por amor. Exceto na escola: a escola deve fazer com que você conheça bem ou mal um certo número de clássicos dentre os quais (ou em relação aos quais) você poderá depois reconhecer os “seus” clássicos. A escola é obrigada a dar-lhe instrumentos para efetuar uma opção: mas as escolhas que contam são aquelas que ocorrem fora e depois de cada escola [...].

A escola, sozinha, não pode formar leitores e o professor não tem essa “sagrada missão” imputada pelos pais e, muitas vezes, pela própria escola. O leitor se forma ao longo da sua vida, através de estímulos internos e externos; as leituras desinteressadas, aquelas que fazemos longe da escola, são, muitas vezes, as que se tornam a nossa leitura favorita.

A fábula é um gênero textual que, muitas vezes, é desmerecido na escola; às vezes, visto com desconfiança, pouco apreciado ou valorizado diante de outros gêneros textuais, como contos, romances e crônicas. No entanto, sabemos do seu valor histórico e literário, das suas qualidades linguísticas, e da valorização da sabedoria popular. Quem nunca ouviu uma história contada pelos avós protagonizadas por animais?

Aguiar (2013) destaca sobre as experiências trazidas para o ato de ler. A leitura, seja ela qual for, será sempre atravessada por individualidades cotidianas, por conhecimentos prévios individuais. O ato de ler será sempre uma novidade interpretativa e, como afirma Aguiar (2013, p. 154)

[...] cada um traz para o ato de ler sua bagagem existencial e social e, a partir de seu horizonte de experiências, atribui significados às indicações oferecidas pelo texto, privilegiando alguns dados e desprezando outros, montando entre eles uma rede de conexões possíveis, de modo a obter um resultado significativo para seu universo compreensivo [...].

As fábulas são leituras clássicas desde os primórdios da humanidade. Apreciadas por gregos e troianos, isso não podemos negar, atravessou o tempo e chegou até a modernidade. São textos simples, curtos, quase sempre escritos em verso ou prosa, com poucos personagens, poucas ações, mas que não deixam de ser leituras valorosas, ricas, cheias de aventuras e emoção. Em relação ao papel da leitura para além do espaço e do tempo, Aguiar (2013, p. 154))

reforça a ideia de que

[...] a atividade de leitura propicia, por isso, a expansão do leque de experiências do sujeito, que passou a interagir com novas ideias e sentimentos, novas formas de conceber o mundo e as relações humanas. A comunicação que então se estabelece não é imediata, mas ultrapassa espaços e tempos, isto é, podemos dialogar com autores dos mais longínquos lugares e das mais afastadas épocas.

Desde os tempos mais remotos, a fábula já era leitura recomendada e alcançou imensa popularidade entre os gregos no século V a.C, “[...] quando falar por meio de fábulas se torna um modismo [...]”. (Dezotti, 2018e, p. 31).

Segundo Dezotti (2018e), o fascínio dos gregos pela fábula imprimiu uma forma de discurso único, já que se tornou uma competência argumentativa infalível para chamar atenção e convencer o ouvinte. O autor ratifica essa ideia de discurso cristalizada entre os gregos, utilizando-a como um recurso para prender-lhes a atenção,

Mas o mais precioso testemunho desse apreço dos gregos pela fábula está registrado em ‘O orador Demades’, fazendo que a própria fábula mostrasse o fascínio que exercia sobre os atenienses, que tendiam a prestar atenção aos discursos dos oradores apenas quando narravam fábulas, mas desinteressando-se deles quando discorriam sobre algum tema sério relacionado à administração da cidade [...] (Dezotti, 2018e, p. 31).

Estudiosos de retórica, na antiga Grécia, já recomendavam as fábulas para futuros oradores e o seu uso nas escolas, a fim de exercitar a competência argumentativa, algo tão caro entre os gregos. Assim, afirma Dezotti (2018e, p. 32), “[...] recomendavam seu uso nas escolas para que o aluno explorasse todas as possibilidades significativas [...]”.

Não é por acaso que até hoje o gênero fábulas é utilizado como leitura entre os livros didáticos, encontrado facilmente em bibliotecas, utilizado em dissertações de mestrado, ou seja, um dos gêneros textuais mais conhecidos na antiguidade clássica e contemporânea. A fábula surge aqui nesta intervenção pedagógica como proposta para despertar o interesse dos estudantes do ensino fundamental, nos anos finais.

A escolha da fábula se dá, justamente, por suas características estruturais; por ser um texto narrativo curto, que acaba sendo um atrativo para o público-alvo (6º ano); por carregar, em si, uma certa ludicidade, uma vez que traz, em sua estrutura, a moral, no caso de Esopo e Fedro, possibilitando, assim, discussões acerca de ética e valores essenciais para viver em sociedade e contribuindo para a formação de indivíduos críticos e conscientes de seus papéis enquanto cidadãos.

Utilizar as fábulas funciona como uma espécie de estratégia para outras leituras mais longas e complexas. O trabalho com fábulas, em sala de aula, também nos permite discutir

temas do cotidiano do aprendente e proporciona a diversão. Além disso, podemos dizer que as fábulas são atemporais, uma vez que sugerem temas intrínsecos ao ser humano, que serve a qualquer época.

De certo modo, as fábulas, como gênero textual, nos ajudam nessa etapa do ensino, pois estamos na fase lúdica, da imaginação, do maravilhoso, e nada melhor do que as fábulas para fazer essa transição de leitores que egressam das séries iniciais (1º ao 5º ano) para os anos finais (6º ao 9º ano).

A fábula é um gênero narrativo híbrido, como propõe Portella (2017), ou seja, que tanto pode ser poesia quanto prosa. O hibridismo da fábula não se restringe à forma, mas também ao conteúdo. Aristóteles enquadra a fábula no gênero oratório, quando a menciona no cap. XX de *Arte Oratória*.

Em suma, o hibridismo nas fábulas demonstra sua vitalidade e adaptabilidade, mostrando que, mesmo com uma estrutura tradicional, há espaço para a inovação e a incorporação de novas ideias e elementos que enriquecem a experiência da leitura e a transmissão de ensinamentos.

2.4 O trabalho com fábulas em sala de aula

As fábulas da tradição clássica não foram criadas com intenção pedagógica, porém, fabulistas como Bábrio e La Fontaine propõem esse exercício literário, pois a ausência da moral requer que esse trabalho interpretativo seja realizado pelo leitor como uma possibilidade lúdica do gênero. Segundo a obra *Tradição da fábula*, “[...] interpretar uma fábula, é, pois, como interpretar um enigma [...]” (Dezotti, 2018e, p. 25), assim, dependerá do ouvinte o esforço interpretativo.

Dezotti (2018) afirma que, na antiguidade greco-romana, a fábula estava a serviço da educação escolar em todos os níveis e era, pois, um dos primeiros textos que uma criança tinha contato no aprendizado da leitura, após a alfabetização e aulas de gramáticas. Não há razão para a fábula ser considerada como um texto “menor” ou sem importância na escola, mas percebe-se, por parte dos educadores, uma certa descrença na eficiência da fábula para o letramento literário (Dezotti, 2018e).

A utilização das fábulas como recurso pedagógico é observado em Aviano. Devido a sua importância para a época, o fabulista escrevia fábulas em forma de poesia, mas não utilizava a poética comum da época e sua maior inovação foi a utilização de uma métrica que era típica de outro gênero, no caso, a elegia (Dezotti, 2018).

Encontramos a menção do uso da fábula como suporte didático eficaz para trabalhar com temas do cotidiano, para estudar a cultura, a língua e para transmitir saberes importantes para a época e esse papel ainda é mantido em nossos dias. Para Portella (1983, p. 119), “[...] é porque a fábula, por muitos séculos, e, ainda hoje, exerce um papel de singular importância como suporte didático na transmissão de conhecimentos relacionados à moral e aos bons costumes, em geral, e na aprendizagem do latim e cultura latina [...]” (Portella, 1983, p. 119).

Dezotti (2018b) expõe a importância das fábulas no contexto escolar ao falar do fabulista Aviano e ao frisar a obrigatoriedade das leituras de suas obras, sendo a primeira forma de narrativa que os estudantes tinham contato durante toda a Idade Média. Segundo o autor,

Nos séculos posteriores, Aviano se tornou livro obrigatório nas escolas. Sua presença constante em catálogos de bibliotecas escolares em listas de autores recomendados aos professores mostra que, durante toda a Idade Média, a primeira forma narrativa com que os estudantes tinham contato, depois da alfabetização e das aulas de gramática, eram as fábulas [...] (Dezotti, 2018b, p. 121).

É possível ainda falar da qualidade fabulista, no que se refere ao aspecto pedagógico, pois Dezotti (2018b, p. 121) afirma que era mediante as fábulas que “aprendiam como escandir versos e como recitar corretamente uma poesia em latim, além de receber lições de moral que as fábulas sempre veicularam, com a vantagem de não trazerem nenhum apelo à vulgaridade ou a licenciosidade encontrada, por exemplo, em Fedro [...]”.

Em consulta à dissertação de mestrado *O uso didático da fábula*, de Lima (2023), há uma defesa de que a fábula aparece na educação no tempo do Brasil Império através da primeira coletânea de fábulas de Justiniano José da Rocha, *Fábulas imitadas de Esopo à La Fontaine*, publicada em 1852 e composta de 120 textos em prosa com objetivos pedagógicos. A coletânea apresenta fábulas abasileiradas, ou seja, seus elementos são da fauna e flora brasileira. Em outros aspectos, temos uma adaptação também da culinária francesa para a nossa cultura. Ela segue a estrutura esópica com dois parágrafos, o primeiro com parte narrativa e o segundo moralizante. A título de exemplo, temos a adaptação da fábula “A raposa e a cegonha” de La Fontaine para “A raposa e a socó” de Justiniano Rocha (Lima, 2023).

A adaptação da fábula “A raposa e a cegonha”, de Jean de La Fontaine, para “A raposa e a socó”, por Justiniano Rocha, representa um interessante exemplo de como um clássico da literatura infantil pode ser reinterpretado e contextualizado para diferentes culturas. Ao substituir a cegonha pela socó, ave típica da fauna brasileira, Rocha não apenas nacionaliza a história, mas também enriquece o texto com elementos da cultura local.

No século XIX, há indícios de que as fábulas de La Fontaine eram lidas nas escolas municipais de instrução primária da corte e fazia parte do acervo pessoal do Imperador D. Pedro

II. No romantismo, época em que se buscava pelo nacionalismo e originalidade, as fábulas de Esopo sofreram várias adaptações. Na Literatura Infantil Brasileira, é possível encontrar adaptações das clássicas fábulas da Antiguidade Clássica e La Fontaine com elementos da fauna e flora brasileira, objetivando valorizar e exaltar a pátria (Lima,2023).

Ainda segundo Lima (2023), a título de exemplo, temos alguns animais da fauna brasileira – como o sabiá, o gaturamo, o urubu, o papagaio, a preguiça, o sagui, o bem-te-vi, o tamanduá – protagonizando narrativas que abordam questões como a escravidão, a política, as ferrovias, entre outras temáticas presentes na época.

A citada autora faz referência a Coelho Netto³ como precursor da escrita das primeiras fábulas brasileiras destinadas ao público infantil com finalidade pedagógica, incutindo na criança o culto e a devoção à pátria, de modo a formar as crianças de acordo com o padrão vigente da época, concepção muito comum na Literatura Infantil daquele período. Netto se distancia da linguagem simples e popular ao utilizar uma linguagem mais erudita, de cunho retórico e refinado (Lima, 2023).

Monteiro Lobato, escritor brasileiro do início do século XX, ao questionar o caráter moralizador da fábula, inova a tradição da fábula brasileira, ao imprimir, nos personagens, características críticas a respeito dos valores da época. Lobato protagoniza uma ruptura com o sistema de vida tradicional e a valorização do ser humano audaz, confiante e empreendedor, a exemplo da sua mais brilhante personagem, Emília, do Sítio do Pica-Pau amarelo. Em 1922, é publicado “Fábulas”, que reúne 75 histórias em prosa inspiradas em Esopo e La Fontaine. Lobato também faz as adaptações necessárias aos pequenos leitores, incorpora elementos da fauna e flora brasileira, fugindo também das ideologias clássicas das fábulas.

Lobato desempenhou um papel fundamental na popularização e na renovação das fábulas no país. Sua obra, marcada pela criatividade e pela linguagem acessível, deixou um legado duradouro e transformou a forma como as crianças brasileiras se relacionam com a literatura.

As principais contribuições de Lobato para a expansão das fábulas no Brasil podem ser resumidas da seguinte forma:

- a) adaptação e recriação de clássicos: Lobato não se limitou a traduzir fábulas de Esopo e La Fontaine; ele as adaptou e as recriou, inserindo elementos da cultura brasileira e da realidade infantil, tornando-as mais próximas dos seus leitores;

³ Maximiano Coelho Netto nasceu em 1864 e faleceu em 1924. De acordo com Santos (2001), ele foi deputado federal, jornalista, escritor e presidente da Academia Brasileira de Letras.

- b) criação de novas fábulas: além de adaptar os clássicos, Lobato criou suas próprias fábulas, com personagens originais e histórias que refletiam a vida brasileira;
- c) linguagem acessível e divertida: a linguagem utilizada por Lobato era simples e direta, o que facilitava a compreensão das crianças. Além disso, ele empregava um humor leve e irônico, tornando a leitura das fábulas uma experiência prazerosa.
- d) valorização da cultura brasileira: Lobato incorporou elementos da cultura brasileira em suas fábulas, como personagens folclóricos, paisagens e costumes, aproximando a literatura infantil da realidade dos leitores;
- e) popularização da leitura: através de suas fábulas, Lobato contribuiu para a popularização da leitura entre as crianças brasileiras, incentivando o hábito de ler desde a infância.

O impacto do trabalho de Lobato tem valor inestimável para o universo da literatura infantil e marca todas as gerações. Dentre algumas de suas milhares de contribuições, podemos citar as seguintes:

- a) ampliação do repertório cultural: as fábulas de Lobato enriqueceram o repertório cultural das crianças brasileiras, proporcionando-lhes contato com diferentes valores, personagens e histórias;
- b) desenvolvimento da imaginação e da criatividade: ao ler as fábulas de Lobato, as crianças desenvolvem a imaginação, a criatividade e a capacidade de interpretar textos;
- c) fortalecimento da identidade nacional: ao valorizar a cultura brasileira, as fábulas de Lobato contribuíram para o fortalecimento da identidade nacional;
- d) influência na literatura infantil brasileira: o trabalho de Lobato inspirou outros autores a escrever para crianças, contribuindo para o desenvolvimento da literatura infantil brasileira.

Em resumo, Monteiro Lobato foi um pioneiro na adaptação e criação de fábulas para o público infantil brasileiro. Seu trabalho deixou um legado duradouro, influenciando gerações de leitores e contribuindo para o enriquecimento da cultura brasileira.

Durante o regime militar, iniciado em 1964, encontramos fabulistas que desconstruem a fábula clássica, a exemplo de Millôr Fernandes, que se utilizava do humor e da ironia para desconstruir a forma e o conteúdo das fábulas clássicas, chegando a ser taxadas de antifábulas, sendo, ao todo, mais de 100 fábulas do referido fabulista. As fábulas millorianas, além de romperem com a forma e o conteúdo dos modelos clássicos, também desconstruem valores vigentes na sociedade, em tom de humor e ironia, utilizando-se também de ilustrações caricatas, realizadas pelo próprio fabulista, para contribuir com o efeito de humor e ironia. Suas

adaptações têm os adultos como público-alvo, porém, chamam a atenção dos mais jovens por sua estética e conteúdos inovadores (Lima, 2023).

É notório que a fábula passou por diversas transformações até chegar em nossos dias, contudo, nunca perdeu o descrédito de texto literário eficiente; ela não morreu, mas se eternizou na mente de adultos e crianças de diversas gerações. O uso da fábula, em sala de aula, permite uma abordagem prazerosa e mais leve de temas cotidianos, seja através de leituras da tradição clássica, seja da cultura indiana, russa ou brasileira. Contudo, todas as versões e adaptações são bem-vindas, pois contribuem para o letramento literário.

A escola tem a responsabilidade de contribuir para a formação de cidadãos conscientes de seus deveres, para que possam atuar na construção de uma sociedade mais justa, igualitária, solidária, tendo em vista que o trabalho com fábulas pode sim se prestar a esse papel de auxiliar do professor em sala de aula para mediar o processo do letramento literário.

Atualmente, o gênero fábula, como mencionado no início do texto, é sugerido por documentos oficiais, como a BNCC, no campo Práticas de Linguagens e no Campo Artístico-Literário de 0 a 18 meses (EI01EF08), para promover as habilidades como a escuta, a fala, o pensamento e a imaginação até os anos finais de 8º ao 9º na habilidade 33. A BNCC recomenda usar fábulas em atividades de apreciação e réplica de leitura e que possibilitem que os alunos usem as estratégias de leitura nas aulas de Língua Portuguesa:

Ler, de forma autônoma, e compreender – selecionando procedimentos e estratégias de leitura adequados a diferentes objetivos e levando em conta características dos gêneros e suportes – romances, contos contemporâneos, minicontos, fábulas contemporâneas, romances juvenis, biografias romanceadas, novelas, crônicas visuais, narrativas de ficção científica, narrativas de suspense, poemas de forma livre e fixa (como haicai), poema concreto, ciberpoema, dentre outros, expressando avaliação sobre o texto lido e estabelecendo preferências por gêneros, temas, autores [...] (Brasil, 2018, p. 189).

Observa-se que o gênero fábula ainda é um importante instrumento de estratégias de leitura, ao lado de outros gêneros, como contos, romances, novelas etc., adequados a cada objetivo, gênero e suporte, de modo a posicionar-se criticamente e estabelecer preferências.

No contexto da BNCC, poderíamos trazer fábulas clássicas e estabelecer contrapontos com textos mais atuais, tais como Monteiro Lobato, com suas brilhantes adaptações, e até Millôr Fernandes. Para diversificar os autores, o presente trabalho traz, como alternativa para a sala de aula, as adaptações de Liev Tolstói, escritor russo do século XIX, as quais foram selecionadas, adaptadas e traduzidas do russo por Tatiana e Ana Sofia Mariz.

As fábulas, com suas narrativas concisas e repletas de ensinamentos, constituem um recurso didático valioso para o ensino de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental II. Tanto

a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) quanto os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) destacam a importância da leitura e da produção de textos, e as fábulas se encaixam perfeitamente nesse contexto.

A BNCC enfatiza a necessidade de desenvolver, nos estudantes, a competência leitora, que envolve a capacidade de compreender, interpretar e analisar diferentes tipos de textos. As fábulas, por sua natureza, contribuem para o desenvolvimento dessa competência ao:

- a) ampliar o repertório leitor: ao entrar em contato com diferentes estilos narrativos e temáticas, os alunos enriquecem seu repertório leitor e desenvolvem o gosto pela leitura;
- b) desenvolver a criticidade: as fábulas convidam à reflexão sobre valores, atitudes e comportamentos, estimulando o pensamento crítico e a formação de opinião;
- c) promover a interação com a língua: ao analisar a linguagem das fábulas, os alunos podem aprofundar seus conhecimentos sobre gramática, vocabulário e recursos expressivos.

Os PCNs também destacam a importância da produção textual como forma de desenvolver a capacidade de expressão e comunicação dos alunos. As fábulas podem ser utilizadas como ponto de partida para diversas atividades de produção textual, como:

- a) reescrita de fábulas: ao reescrever uma fábula, os alunos podem recriar personagens, modificar o enredo ou criar novas versões da história;
- b) criação de novas fábulas: a partir de um tema ou de um personagem, os alunos podem criar suas próprias fábulas, desenvolvendo a criatividade e a imaginação;
- c) produção de textos argumentativos: as fábulas podem servir como base para a produção de textos argumentativos, nos quais os alunos defendem um ponto de vista sobre determinado tema.

Em suma, as fábulas são um recurso didático versátil e eficaz para o ensino de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental II. Ao trabalhar com esse gênero textual, os professores podem contribuir para o desenvolvimento integral dos alunos, preparando-os para os desafios da vida contemporânea.

2.5 Análises das fábulas de Liev Tolstói

A obra *Fábulas* (2009), do escritor russo, traz nove fábulas em que as personagens principais são sempre animais ou plantas. Os textos são concisos, bem-humorados e fáceis de acompanhar, o que torna essas histórias adequadas também para crianças que ainda não sabem ler, mas que já acompanham bem a leitura feita pelos adultos em voz alta. Destacamos também

as ricas ilustrações do Cárcamo, que nos permitem uma viagem para além do texto escrito, facilitando, assim, a leitura visual. Apresentaremos apenas três fábulas entre as nove que estão contidas na obra: “A cadela e o reflexo”, “O leão e o rato” e “O falcão e o galo”.

As narrativas são tão remotas quanto à história da humanidade. Como observa Mafra (2010, p. 54), “o gosto de contar histórias é muito antigo. Podemos dizer que é tão antigo quanto o próprio homem”. Ainda segundo Mafra (2010, p. 55), as fábulas estão “entre as histórias mais antigas e as formas mais bonitas de representar a vida humana”.

Ao longo da história do Ocidente, o gênero passou por transformações, adaptações, assumindo uma forma literária. Com isso,

As narrativas popularmente conhecidas por muitos séculos e lembradas pelos poetas, filósofos ou dramaturgos, adquiriram caráter literário e foram produzidas como discursos independentes, da forma como as conhecemos, tanto na tradição esópica quanto nas coletâneas mais modernas. O que importa é que a fábula não perdeu o caráter doutrinário e moralizante que se encontra tanto nos pequenos poemas de Esopo, Fedro etc., quanto nos longos discursos como o de Hesíodo, intitulado Os trabalhos e os dias (Mafra, 2010, p. 56-57).

As fábulas desempenham papel fundamental no desenvolvimento infantil e, na Grécia Antiga, já eram utilizadas nas escolas para correção e educação através da moral. (Dezotti, 2018).

O gênero textual oferece diversos recursos, tais como lição de moral de forma acessível e envolvente, ajudando as crianças a compreenderem valores importantes como honestidade, respeito, perseverança, humildade e as consequências de suas ações.

Ao avaliar as situações e os comportamentos dos personagens (geralmente animais com características humanas), as crianças são incentivadas a refletirem sobre o mundo ao seu redor e a desenvolverem o senso crítico. Ademais, a leitura de fábulas enriquece o vocabulário, melhora a compreensão textual e estimula a imaginação, transportando as crianças para cenários diversos e apresentando diferentes formas de expressão e compreensão do mundo que os cerca.

As fábulas, por se constituírem de narrativas curtas e cativantes, podem contribuir para despertar o gosto pela leitura desde cedo, preparando o aluno para adentrar em obras mais complexas, a exemplo dos contos, crônicas e romances.

Ao se valer de animais como personificados, as fábulas, frequentemente, abordam situações e dilemas da vida real, permitindo que as crianças façam associações com suas próprias experiências e aprendam a lidar com diferentes desafios. É sabido que as narrativas fabulísticas foram transmitidas oralmente ao longo das gerações, carregando consigo a sabedoria popular e os ensinamentos acumulados pela sociedade ao longo dos séculos.

Desse modo, as fábulas exercem certa influência e significado no que diz respeito a sua

importância didático-pedagógica e partilha de saberes, como afirma Portella (1983, p. 120): “e porque a fábula, por muitos séculos e ainda hoje exerce um papel de singular importância como suporte didático na transmissão de conhecimentos relacionados à moral e aos bons costumes”.

Liev Tolstói, um dos mais renomados escritores russos do século XIX, é amplamente conhecido por obras-primas como *Guerra e Paz* (1869), *Anna Karenina* (1878), *A morte de Ivan Ilich* (1886) e *Ressurreição* (1889). No entanto, ele também se dedicou à escrita de fábulas, que refletem sua profunda preocupação com questões morais, sociais e espirituais.

Podemos afirmar que Tolstói está entre os escritores que, à semelhança dos antigos autores de fábulas, “criam, contam e recontam fatos dignos de memória ou dirigidos à formação do caráter” (Mafra, 2010, p. 55). As fábulas russas são caracterizadas por serem, ao mesmo tempo, simples e profundas, pois, através de narrativas curtas e diretas, o autor transmite lições valiosas sobre a natureza humana, a moralidade e a busca pela verdade.

Sendo assim, as suas fábulas não apenas entretêm, mas também servem como reflexões sobre a vida, promovendo o desenvolvimento moral e ético dos leitores. O escritor russo acreditava que a literatura deveria ter um propósito educativo e suas fábulas são um testemunho de sua visão de que histórias modestas podem transmitir verdades profundas e influenciar o comportamento humano.

As fábulas, embora concisas e aparentemente comuns e triviais, carregam uma profundidade moral e uma estrutura formal bem definida, características marcantes do gênero. Sobre os aspectos da fábula, Portella (1983, p. 121), afirma que

[...] como forma literária específica, a fábula é uma narração breve, em prosa ou em verso, cujos personagens são, via de regra, animais e, sob uma ação alegórica, encerra uma instrução, um princípio geral ético, político ou literário, que se depreende naturalmente do caso narrado.

No livro *Fábulas*, foram publicadas as adaptações das seguintes fábulas de Tolstói: “A cadela e o reflexo”, “O leão e o rato”, “O falcão e o galo”, “O mosquito e o leão”, “A oliveira e o capim”, “O leão e a raposa”, “O rato debaixo do celeiro”, “O leão, o burro e a raposa”, “A formiga e a pomba” (Tolstói, 2009). Dando continuidade, faremos uma breve análise apenas das três fábulas de Tolstói abordadas na intervenção pedagógica: “A cadela e o reflexo”, “O leão e o rato” e “O falcão e o galo”.

A primeira delas, a fábula “A cadela e reflexo”, é uma narrativa curta que carrega uma mensagem moral profunda, típica das fábulas. A história gira em torno de uma cadela que, ao ver seu próprio reflexo na água, se encanta com a imagem de um pedaço de carne: “ao olhar para a água, viu... outra cadela! E pior: com um pedaço de carne ainda mais suculenta que o

seu!”. Iludida com a imagem que vê, solta seu pedaço de carne e atira-se na água, em busca de outro pedaço de carne maior e aparentemente mais suculenta.

A fábula é extremamente breve, focando em um único episódio. A protagonista é uma cadela com a capacidade de avaliar e movida pelo desejo de algo superior. A narrativa concentra-se na ação da cadela ao atravessar a ponte e ver seu reflexo na água. Não há diálogo direto, mas os pensamentos da cadela são inferidos (“Aquele pedaço de carne é maior que o meu”). A fábula, geralmente, termina com uma moral implícita, mas clara e concisa: Quem tudo quer tudo perde. Em relação ao ensino que se pode depreender da fábula, percebe-se a ganância, a ilusão e, sobretudo, a inveja. A cadela, insatisfeita com o que possui, deixa-se levar pela cobiça e pela inveja, ao acreditar que o reflexo da carne na água corresponderia a uma posse mais vantajosa.

No final, a fábula adverte contra a ambição desmedida e a incapacidade de valorizar o que já se tem. A busca por mais leva à perda do que já era seguro, desse modo, a cadela nos conduz a uma reflexão sobre comportamentos humanos de sempre querer mais, mesmo quando isso pode resultar em perdas. O simbolismo no pedaço de carne representa posse, satisfação ou desejo em possuir algo supostamente superior. O reflexo nos remete à ilusão, a uma falsa promessa de que aquela imagem que ela enxergava naquele momento poderia ser mais lucrativa para a cadela, fazendo-a abandonar o que já era seu.

A atemporalidade das fábulas nos faz refletir sobre a ganância e avareza, que são traços humanos tão comuns em todas as épocas e que podem nos levar a tomar decisões impulsivas e, conseqüentemente, à ruína.

Dando sequência, a fábula “O Leão e o rato” apresenta dois momentos distintos: o leão poupando o rato e o rato, em outro momento, ajudando o leão a se livrar de uma situação de perigo. Os personagens apresentam características contrastantes, o leão (poderoso, inicialmente condescendente) e o rato (pequeno, humilde, grato). Pode se notar uma breve interação verbal entre o leão e o rato, quando o rato implora pela sua vida: “– Se você me soltar... se me soltar... quem sabe um dia não posso ser útil a você? Nesse breve diálogo, nota-se a vulnerabilidade do rato diante da imponência do leão. Em um segundo encontro entre os personagens, o jogo inverte, pois, quando o rato encontra o leão em apuros, sem hesitar, ajuda-o a se livrar da armadilha que o prendia.

A moral pode ser depreendida da fala final do leão: “– Obrigado, amigo! – disse surpreso e grato, o leão. – Nunca mais vou subestimar ninguém, por menor que seja o seu tamanho”. Ao final da fábula, o leão deixa claro, em sua fala, que aprendeu a lição.

Em relação ao tema central, podemos observar a interdependência, a gratidão e a

importância da ajuda, independente do tamanho ou do poder. A fábula ensina, portanto, que não se deve desprezar ninguém, pois até o mais fraco pode ser útil em algum momento. A bondade gera gratidão e pode ser recompensada em situações inesperadas.

Observa-se um simbolismo presente, pois o leão representa o poder e a força, já o rato, simbolicamente, se contrapõe ao leão, figurando a humildade, fraqueza e a aparente insignificância. A rede figura a vulnerabilidade, que pode atingir até os mais poderosos. Sendo assim, a relevância da fábula está presente no ensinamento sobre a humildade, a empatia e a importância de se reconhecer o valor de todos os seres.

Por último, a fábula “O Falcão e o Galo” descreve um breve encontro e suas consequências. Os personagens na figura do falcão (predador, forte, arrogante) e o galo (presa, inicialmente arreado, consciente de sua condição de presa). No diálogo, há uma breve troca de palavras que revela a arrogância do falcão e a fala sóbria do galo: “– Caro, colega, a razão de nós, fugirmos das pessoas e vocês não é muito simples: ninguém nunca viu um falcão assado, mas galos assados todos nós já vimos muito”.

A moral destaca os perigos da confiança excessiva e da arrogância e aborda a implacável relação entre predadores e presas. Sobre o conteúdo, como tema central, a fábula apresenta a arrogância do falcão, ao “se achar esperto”, e a prudência do galo, por não se deixar levar pela aparente bondade do seu dono quando o alimenta no terreiro. Há uma advertência sobre os papéis de presas e predadores, sobre os perigos em quem demonstra bondade e simpatia, e no caso do galo, aquele que reconhece a sua vulnerabilidade e prefere manter-se distante e precavido dos perigos.

Os elementos simbólicos, mais uma vez apresentados através do texto figurativo, mostram o falcão representando o poder predatório e a arrogância. Podemos observar também que o falcão quer dar uma lição de moral no galo, mas olhando sempre do seu ponto de vista como animal rápido, ágil e predador, porém, não se mostra empático em relação ao galo, pois faz um discurso moralizador do seu ponto de vista. O galo, inicialmente em seu domínio (“no seu terreiro”), representa a sobriedade e frieza e vive desconfiado, pois sabe bem o destino de sua espécie, por isso, o discurso do falcão não o convence.

A moral da fábula nos alerta contra a ingenuidade e a confiança indevida, lembrando que as relações de poder existem e podem ser cruéis. Logo, o galo esperto prontamente responde ao falcão: “– Caro colega, a razão de nós, galos, fugirmos das pessoas e vocês não é muito simples: ninguém nunca viu um falcão assado, mas galos assados todos nós já vimos muitos”.

Em relação às características gerais das fábulas de Tolstói, são as seguintes:

a) simplicidade na linguagem: Tolstói utiliza uma linguagem clara e acessível, tornando

as fábulas compreensíveis para um público amplo, incluindo crianças;

b) foco na moralidade: o objetivo principal das fábulas é transmitir uma lição moral de forma concisa e impactante;

c) personagens animais: a semelhança do comportamento animal e humano possibilita examinar, de forma descontraída e sutil, situações da vida cotidiana de forma universal;

d) universalidade dos temas: as fábulas abordam temas universais como ganância, gratidão, humildade, arrogância e justiça, o que garante sua atemporalidade e relevância;

e) estrutura: as fábulas, geralmente, seguem uma estrutura simples: apresentação da situação, desenvolvimento do conflito e resolução com uma lição moral implícita.

Em suma, as fábulas de Liev Tolstói são pequenas narrativas com uma estrutura formal concisa e eficiente, utilizando personagens animais para ilustrar comportamentos humanos e transmitir lições morais importantes e duradouras. Cada uma das fábulas analisadas, à sua maneira, oferecem uma reflexão sobre aspectos da natureza humana e das relações sociais.

3 ESTADO DA ARTE

A reflexão sobre o trabalho com o gênero fábulas na escola não é recente; não constitui, portanto, nenhuma novidade na produção de dissertações e artigos ligados a programas de pós-graduação, acadêmicos e profissionais na área de ensino. Ao digitar a palavra fábula no repositório acadêmico da Universidade do Rio Grande do Norte (UFRN), obtivemos, aproximadamente, 98 resultados de trabalhos acadêmicos voltados para o gênero fábulas. Apesar de uma vasta gama de resultados relacionados a trabalhos com fábulas, optamos por trabalhos que se aproximassem mais da nossa temática. Então, buscamos trabalhos em outras plataformas, a exemplo da Pontífice Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP), por apresentar um trabalho que se aproxima do tema da nossa dissertação.

A título de exemplo, podemos citar alguns trabalhos que são muito significativos para subsidiar o presente trabalho. São estudos realizados por professores pesquisadores, majoritariamente, oriundos do Profletras. Todas as dissertações selecionadas dialogam, de alguma forma, com a presente temática.

O tópico discursivo na aula de língua portuguesa: proposta de intervenção com o gênero fábula é da professora mestre Verônica Gilcineide de Araújo, pela Universidade do Rio Grande do Norte, através do Mestrado Profissional Profletras, Currais Novos/RN, 2017. O trabalho mencionado objetiva minimizar alguns problemas na ordem da produção textual, a partir dos princípios básicos de centração e da organicidade do texto, assim como privilegia o tópico discursivo como objeto de investigação, mais diretamente os estudos da organização hierárquica nas produções de textos de alunos do 6º ano a partir do gênero fábulas. O estudo baseia-se nas dificuldades dos alunos em organizar, adequadamente, os tópicos de um texto e, nessa perspectiva, a autora da dissertação propõe trabalhar com organização hierárquica. Para alcançar os objetivos pretendidos, a proposta da pesquisa é desenvolver uma sequência didática embasada em Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004).

Estratégias de leitura e desenvolvimento da competência leitora: uma proposta de sequência didática com base no gênero fábula foi desenvolvida pela professora mestre Márcia Rosana da Silva, pela Pontífice Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP), 2017. A autora supracitada focaliza a leitura e seu ensino-aprendizagem, dimensionando e pontuando a sua importância no contexto social e educacional, e visando contribuir com o desenvolvimento da competência leitora de estudantes do 9º ano do ensino fundamental II por meio da aquisição de diferentes estratégias de leitura. Para atingir as estratégias pensadas, a pesquisadora propõe uma sequência didática, para leitura do gênero fábula, elaborada com base em Dolz, Noverraz e

Schneuwly (2004). Essa metodologia é proposta pela pesquisadora como a mais adequada para uma aprendizagem ativa das estratégias de leitura por parte dos estudantes.

Já o trabalho *Leitura, análise e produção de fábulas: Monteiro Lobato na sala de aula* foi elaborado, em 2018, pela professora mestre Cristina Marques Cardoso Louzada, pela Universidade do Sudoeste da Bahia, através do mestrado profissional Profletras, Vitória da Conquista/BA. O trabalho de Louzada (2018) constituiu-se no seguinte objetivo: investigar as dificuldades em relação à prática leitora de uma turma do 6º ano do ensino fundamental e, a partir disso, apresentar uma proposta de trabalho com literatura na sala de aula, em especial, a fábula, objetivando, assim, o letramento literário na escola, bem como o incentivo à leitura para além do espaço escolar. A referida pesquisadora traz referências teóricas em suas abordagens, tais como Cândido (2001), Abreu (2006), Dezotti (2003), Paz (1983), Kothe (1986), Mendonça (1974), Portella (1974), Micheletti (2006), Cosson (2016) e Todorov (1975).

Fabulando em sala de aula: uma proposta para o letramento literário, da professora mestre Elaine Livia Rocha Chagas, foi defendida, em 2018, junto à Universidade Federal do Rio Grande do Norte, através do mestrado profissional Profletras, Currais Novos/RN. Essa pesquisa objetiva compreender de que forma o uso da fábula, trabalhada a partir dos letramentos de domínio dos alunos, pode contribuir para uma melhor receptividade do texto literário em sala de aula. Para isso, a autora elaborou uma atividade de intervenção que foi realizada em uma escola estadual, em uma turma do 8º ano (do fundamental). Com base na análise do problema, elaborou um plano de ensino que se orientou pela proposta de sequência expandida (Cosson, 2011[2006]), fazendo uso de fábulas de Esopo e dos letramentos múltiplos (Rojo, 2009) – musical, familiar, escolar – integrando-os com as atividades de leitura e compreensão do gênero em questão. Esse trabalho em específico dialoga com a nossa proposta, uma vez que aborda a potência do gênero fábula para promover a receptividade do texto literário e potencializar o letramento literário em sala de aula.

Outro trabalho selecionado foi *Práticas de leitura e escrita no 6º ano: as fábulas na sala de aula*, da professora mestre Jacqueline Andrade dos Santos Lima, pela Universidade do Rio Grande Norte, através do Programa de Mestrado Profletras, Natal/RN, 2021. A pesquisadora elabora uma proposta de sequência básica a partir de Cosson (2018), utilizando o gênero literário fábula, objetivando o exercício de práticas de leitura e reescrita dos textos em turmas de 6º ano do Ensino Fundamental – Anos Finais. A proposição desse trabalho corrobora com a inserção da subjetividade do aluno nas leituras dos textos e, principalmente, em sua escrita, associando-a a sua leitura de mundo. Essa proposta também dialoga com nossa pesquisa, pois

visa promover o letramento literário através da leitura e produção de fábulas escritas pelos alunos.

Já *A fábula como instrumento para a produção de textos argumentativos por alunos do 6º ano do Ensino Fundamental – anos finais* é da professora mestre Pamella de Lima Souza, pela Universidade Federal de Pernambuco, através do Programa de Pós-Graduação Profissional em Letras – Profletras, Recife/PE, 2020. O estudo de fábulas visa utilizar a leitura de forma crítica para promover nos alunos o despertar pela compreensão e reflexão acerca dos mais diversos assuntos que permeiam suas vidas. Através da mediação de didática espera-se que os alunos desenvolvam também a autonomia, através da expressão de opinião, pois sabemos que esta é considerada primordial para a formação dos indivíduos. A intervenção foi realizada em sala de aula, baseada nos estudos de Dolz e Schneuwly (2011), Flower e Hayes (1981) e Cambourne (1988). Encontramos, aqui, outro rico estudo utilizando o gênero fábula, que visa enriquecer o trabalho do professor em sala de aula. Com isso, observa-se o inesgotável mundo das fábulas para aquisição e aperfeiçoamento da leitura e escrita.

4 METODOLOGIA

Nesta seção, discutimos os aspectos metodológicos da proposta de intervenção com base em Gil (2008), Ludke e André (2015), Cosson (2016; 2021), Malta (2017), Moisés (2013), Dezotti (2018) e Coelho (2000).

4.1 Conceito de pesquisa: pesquisa qualitativa e pesquisa-intervenção

O Profletras objetiva formar professores de língua portuguesa que atuam na Educação Básica das escolas públicas do Brasil, visando promover a formação desse público-alvo que estão atuantes em salas de aulas, visando assim, fomentar o ensino de língua portuguesa em escolas brasileiras.

Na perspectiva da educação, a pesquisa científica de cunho de cunho qualitativo, tem identificado, no materialismo histórico-dialético, o método mais adequado para promover o conhecimento social. Isso porque, ao utilizar a análise qualitativa, esse enfoque busca compreender e propor caminhos para a transformação da realidade, considerando tanto os aspectos do saber quanto os contextos históricos e sociais vivenciados.

Para Gil (2008, p. 27), “[...] o objetivo fundamental da pesquisa é descobrir respostas para problemas, mediante o emprego de procedimentos científicos [...]”, utilizando da metodologia científica para conhecer novos campos da realidade social. Essa realidade social é entendida no sentido mais amplo da palavra, pois envolve “[...] todos os aspectos relativos ao homem e seus múltiplos relacionamentos com outros homens e instituições sociais [...]”.

Ainda em Gil (2008, p. 17), a pesquisa é definida como o “[...] procedimento racional e sistemático que tem como objetivo proporcionar respostas aos problemas que são propostos. A pesquisa desenvolve-se por um processo constituído de várias fases, desde a formulação do problema até a apresentação e discussão dos resultados [...]”.

A base metodológica desta pesquisa é qualitativa, pois trabalha com um universo de significados de motivações, aspirações, crenças, valores e atitudes (Minayo, 1994). A autora faz a seguinte afirmação a respeito do conceito de metodologia que norteia nossa pesquisa: “[...] entendemos por metodologia o caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade [...]” (Minayo, 1994, p. 16).

A pesquisa, antes de ser uma investigação científica, é, primordialmente, um problema da vida prática. Em Minayo (1994, p. 16), encontramos o seguinte respaldo em relação à metodologia da pesquisa: “[...] as questões da investigação estão, portanto, relacionadas a

interesses e circunstâncias socialmente condicionadas. São frutos de determinada inserção no real, nele encontrando suas razões e seus objetivos [...]”.

A presente proposta de intervenção com a Sequência Básica, aqui exposta, justifica-se pelo fato de relacionar as circunstâncias sociais relevantes, como a discussão de valores e a crítica social, através da moral das fábulas de Liev Tolstói. Nesse sentido, para Minayo (1994, p. 21-22),

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis [...].

As professoras Lüdke e André (2015) abordam a pesquisa de natureza qualitativa como aquela em que o pesquisador tem contato direto e duradouro com *o locus* da pesquisa, ou seja, através do trabalho de campo. Outras características ressaltadas pelas autoras seriam o contato com os dados da realidade, a coleta de dados, descrições do ambiente e dos participantes da pesquisa etc.

Na verificação da manifestação do problema no ambiente natural, a preocupação central é com o processo em detrimento do produto. Segundo as referidas autoras, há a preocupação em capturar a “perspectiva dos participantes” e em como os participantes da intervenção pedagógica enfrentam a situação em estudo. Por fim, elas afirmam que não existe a preocupação de comprovação de hipóteses definidas anteriormente.

A intervenção pedagógica tipifica-se pelo envolvimento de pesquisadores e pesquisados no processo da pesquisa, pois atua em uma realidade social; caracteriza-se pelo envolvimento com o sujeito pesquisado do início ao fim; possui caráter aplicado; deseja atuar na resolução de problemas; produz benefícios práticos; e prevê mudanças, pois atua frente à resolução de problemas.

Segundo o artigo *Discutindo pesquisas do tipo intervenção pedagógica* (Damiani *et al.* 2013), há muitas semelhanças entre a pesquisa-ação, metodologia bastante utilizada em estudos educacionais, e a pesquisa intervenção, já que ambas se aproximam por compartilharem paradigmas investigativos semelhantes, entre eles o intuito de promover mudanças, resolução de problemas, caráter aplicado, diálogo com referencial teórico e a possibilidade de produzir mudanças.

É importante ressaltar que, apesar das convergências, as duas metodologias têm divergências importantes a serem consideradas, entre elas está o caráter emancipatório, político-social. Outra diferença estaria no quesito participação, já que a pesquisa-ação envolve todos os

participantes na resolução de um problema coletivo, enquanto que, na pesquisa intervenção, é o pesquisador quem identifica o problema e atua na sua resolução.

Gil (2008, p. 31) afirma que “[...] tanto a pesquisa-ação quanto a pesquisa participante se caracterizam pelo envolvimento dos pesquisadores e dos pesquisados no processo da pesquisa”. Ele as apresenta como alternativas à pesquisa tradicional, que, muitas vezes, se distancia da realidade social e dos problemas práticos.

Sendo assim, tanto a pesquisa-ação quanto a pesquisa participante representam abordagens metodológicas que rompem com a postura tradicionalmente distante e neutra do pesquisador. Elas valorizam o envolvimento ativo dos sujeitos pesquisados no processo de investigação e buscam produzir conhecimento que tenha relevância prática e social. Olhando por esse viés de Gil (2008), o próprio documento Diretrizes para a Pesquisa do Trabalho Final no Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS, no parágrafo 3º do artigo 7º, da Portaria Normativa de Nº 17 CAPES, de 28 de dezembro de 2009, no artigo 1, nos recomenda que

A pesquisa deverá ser de natureza interpretativa e interventiva e ter como tema/foco/objeto de investigação um problema da realidade escolar e/ou da sala de aula do mestrando no que concerne ao ensino e aprendizagem na disciplina de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental⁴.

4.2 Perfil da unidade escolar e dos discentes participantes

Após aprovada pelo Comitê de Ética e Pesquisa, esta investigação foi aplicada à turma de alunos do 6º ano do ensino fundamental II, em um colégio municipal do interior baiano. A instituição é mantida pela Prefeitura e administrada pela Secretaria Municipal de Educação; recebe alunos do meio urbano e rural, do 6º ao 9º ano, atendendo cerca de 560 estudantes com faixa etária predominante entre 11 e 16 anos; e funciona nos turnos matutino e vespertino. A unidade escolar está localizada numa área central da cidade, funciona em um prédio próprio que conta com dois andares. Apesar de ser um prédio, essa unidade é acessível para pessoas deficientes, pois contém rampas de acesso em seu interior. Além disso, possui um corpo docente qualificado pedagogicamente, sendo todos graduados na área de atuação, e alguns mestres.

A turma na qual a pesquisa ocorreu funciona no turno vespertino, é mista e de aproximadamente 25 alunos, de 12 a 13 anos, de ambos os sexos, e os estudantes são residentes da sede e meio rural. O acesso dos alunos do meio rural até a escola é feito por meio de ônibus escolares. Alguns estudantes originam de famílias letradas com acesso a todos os meios de

⁴ Texto retirado do documento intitulado Diretrizes para a pesquisa do trabalho final no Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS.

comunicação; já outras famílias não possuem nenhum grau de escolarização. Neste último caso, o principal meio de acesso à leitura são os livros didáticos e ainda há aqueles que não têm acesso à internet e a outras mídias. A escola conta com uma pequena biblioteca no 3º piso, mantendo um funcionário para a entrega dos livros, que podem ser retirados e levados para casa. Ressalta-se que, no município em questão, não há escolas particulares.

4.3 Sequência Básica para o letramento literário

Segundo Cosson (2021), o termo letramento literário foi usado por Graça Paulino, no final da década de 90, para tratar de um tipo particular e único de letramento relacionado à inserção da literatura no contexto escolar, mas a expressão logo se expandiu e ganhou fama entre estudiosos de literatura. Atualmente, o termo faz parte do vocabulário do ensino de literatura no Brasil. Para não correr o risco de usar o termo de forma simplista, é importante, aqui, definir o real uso do termo, com base em Cosson (2021), ao defini-lo como o método que se apropria da literatura como produção literária de sentidos.

A intervenção pedagógica consiste na aplicação da sequência básica para letramento literário de Cosson (2016). Ressalta-se que o letramento literário não acontece da noite para o dia, pois tem caráter processual e contínuo, algo que é construído ao longo do tempo,

[...] logo o letramento literário não começa na escola, mas pode e deve ser ampliado e aprimorado por ela. Depois, é um processo de apropriação, ou seja, um processo por meio do qual fazemos alguma coisa externa se tornar interna a nós mesmos, que nos permite tornar próprio o que é alheio” (Cosson, 2021, p. 172).

Segundo Cosson (2021), a apropriação da literatura é similar ao aprendizado da língua materna, na medida em que ela é comum a todos e também particular, ou seja, é um processo social e individual que nos insere em uma comunidade de leitores à medida que, aos poucos, vamos nos construindo como leitores. Ainda sobre esse aspecto, Cosson (2021) enfatiza que a leitura

[...] Trata-se de um processo simultaneamente social e individual, que nos insere em uma comunidade de leitores à medida que progressivamente nos construímos como leitores. Por consequência, a literatura a ser apropriada é algo que existe coletivamente, mas é a incorporação privada dela pelo indivíduo que a torna viva. Por isso, ainda, a necessidade que essa apropriação da literatura seja de forma literária, isto é, que não só use artefatos comunitariamente reconhecidos como literários, mas também que o faça adotando e respeitando o modo próprio de significar dado pela literatura, um modo que se funda na relação intensa de linguagem, pela qual construímos e reconstruímos a nós e ao mundo nas palavras da experiência e com a experiência do outro. [...] (Cosson, 2021, p. 172).

Cosson (2016) propõe dois tipos de Sequências para o letramento literário, a Sequência

Básica (SB) e a Sequência Expandida (SE). A primeira (SB), como o próprio nome diz, é básica e constitui-se de quatro partes: motivação, introdução, leitura e interpretação. A SB propõe três pontos de apoio: o primeiro são os intervalos que acompanham a leitura da obra, são momentos de checagem que ajuda o professor e os alunos a compartilharem as primeiras impressões da obra; o segundo e terceiro pontos são a discussão por meio da qual apresenta o registro da interpretação (Cosson, 2016).

Já a SE é um modelo de sequência pensada para atender aos professores do ensino médio. Então, foram introduzidas algumas modificações dentro da SB que incorporassem as diferentes aprendizagens acerca do letramento literário. Ambas têm a mesma estrutura, porém, a SE atende a gêneros literários mais complexos, a exemplo do romance ou conto. A nossa opção pela a SB se deu, justamente, pelo gênero literário escolhido, no caso, fábulas (Cosson, 2016).

Tomamos a SB, pois julgamos que ela é mais adequada para atingir aos objetivos propostos para turmas de 6º ano, principalmente, pelo caráter lúdico que as fábulas contêm. Acreditamos que elas contribuirão para aprimorar o letramento literário. É importante frisar o caráter processual dessa etapa do ensino, pois é uma fase transitória do 5º para o 6º ano e que deve ser vista e analisada com cuidado por parte dos educadores. É sabido que o letramento literário não começa nem termina na escola, mas cabe a ela aperfeiçoar, mediar esse processo contínuo, sempre respeitando a individualidade de cada estudante, levando em conta a historicidade do indivíduo, suas particularidades, emoções e experiências de vida.

Talvez esteja, aqui, o nosso objetivo com a Sequência Básica de Cosson (2016). O autor faz a seguinte reflexão em sua obra *Paradigmas do Ensino da Literatura*:

Dessa maneira, leitor aqui não equivale a uma abstração, a uma construção teórica, a uma posição formal ou a uma certificação escolar e acadêmica, mas às pessoas reais, de carne e osso, que só são leitores no momento da leitura, isto é, leitor não é um estatuto a ser adquirido por quem passou pela escola ou tem determinada competência. O leitor é um sujeito que no ato da leitura traz para o texto seus conhecimentos, seus sentimentos, suas emoções, suas experiências de vida. Do mesmo modo, o texto em sua materialidade, o livro que contém o romance e a coletânea de poemas é apenas papel e tinta. Ele só passa a ser texto porque sua elaboração pressupõe a condição de ser objeto da leitura, sendo a designação de literário uma indicação do modo como deve ser lido e não uma propriedade que lhe é intrínseca, pois ele só se transforma em obra literária no momento da leitura [...] (Cosson, 2021, p. 178).

Como já mencionado, a Sequência Básica se caracteriza por quatro etapas: motivação, introdução, leitura e interpretação. A primeira consiste na preparação do leitor para receber o texto, que pode acontecer por meio da oralidade ou escrita, e o limite de tempo da motivação seria de uma aula. Segundo Cosson (2016, p. 55),

“[...] as mais bem-sucedidas práticas de motivação são aquelas que estabelecem laços estreitos com o texto que se vai ler a seguir. A construção de uma situação em que os alunos devem responder a uma questão ou posicionar-se diante de um tema é uma das maneiras usuais de construção de motivação [...]”.

Não é primordial que a motivação seja de ordem temática, embora seja muito usual, pois objetiva uma aproximação do aluno com a obra que será objeto de leitura. É de consenso que a motivação prepara o leitor para receber o texto, mas não o silencia, nem o leitor e muito menos o texto. A motivação tem o papel de criar a expectativa no leitor, mas não determina sua leitura. O que se espera é se essa expectativa é desejada ou não pelo professor no trabalho que se deseja realizar com seus alunos.

A segunda etapa consiste na introdução que objetiva a apresentação do autor e obra. Sua intenção é fornecer informações básicas sobre o autor e justificar a escolha da obra e sua importância. São apenas informações que interessam ao trabalho e o limite de tempo para essa fase é de uma aula. Nesse momento, também é apresentada a obra física à classe, nesse caso, o livro *Fábulas* de Liev Tolstói (2009). O principal objetivo é fazer com que os participantes recebam a obra de forma positiva.

A segunda etapa é uma atividade simples, mas que requer alguns cuidados na visão de Cosson (2016, p. 60), o primeiro ponto é “[...] que a apresentação do autor não se transforme em longa e expositiva aula sobre a vida do escritor, com detalhes biográficos que interessam a pesquisadores, mas não são importantes para quem vai ler um de seus textos [...]”.

Cabe ao professor pensar em estratégias para apresentar a obra, de forma sucinta, aos alunos, mas sem fazer um resumo dela para evitar *spoiler*, a quebra da expectativa e o prazer da descoberta. Nesse momento, é imprescindível que os alunos tenham contato com a obra e explore seus elementos paratextuais, tais como: capa, contracapa, da orelha, textos não verbais, ilustrações etc. Em relação a esse aspecto, Cosson (2016, p. 61) afirma que “[...] as apreciações críticas presentes nas orelhas ou na contracapa são instrumentos facilitadores da introdução e muitas vezes trazem informações importantes para a interpretação [...]”.

Em síntese, uma boa introdução deve ser guiada pelo professor e muito bem planejada, já que se trata de uma intervenção pedagógica que não se deve extrapolar no tempo. Desse modo, é necessária uma seleção criteriosa do que se pretende apresentar aos alunos, com a finalidade de aguçar a curiosidade e o interesse do aluno pela obra.

A terceira etapa é dedicada à leitura da obra. No caso do livro *Fábulas* de Tolstói (2009), levando em conta que são nove textos curtos, é possível que se divida as fábulas entre os estudantes e que a leitura seja feita em duas aulas entre leitura e roda de conversa sobre os

textos.

Essa etapa é crucial, pois é importante que a escolha da obra seja adequada ao ambiente da sala de aula. Isso ocorre porque, se for um livro muito extenso, o ideal é que a leitura seja feita em um ambiente próprio, que pode ser em casa ou em uma biblioteca. A intervenção proposta é uma sequência básica, então, é de suma importância que a escolha da obra literária esteja em consonância com a proposta da SB de Cosson (2016).

Durante o processo da leitura, é necessário que o professor faça intervenções de modo a acompanhar o aluno. Esses momentos dentro da leitura são denominados, por Cosson (2016), de intervalos, que nada mais são que os momentos em que os estudantes poderão apresentar os resultados, que podem ser feitos por meio de uma simples conversa com a turma sobre o andamento da história ou através de intertextos, utilizando-se de estratégias para realizar diálogos com outros textos mais curtos ou até mesmo utilizando o texto não verbal para estabelecer conexões com o texto lido. Outra possibilidade seria uma conversa sobre recursos estilísticos utilizados pelo autor, mas tudo vai depender do nível e das necessidades da turma.

Em relação a essa etapa, Cosson (2016, p. 64) ressalta que

[...] é durante as atividades do intervalo que o professor perceberá as dificuldades de leitura dos alunos. Esse intervalo funciona, assim, como um diagnóstico da etapa da decifração no processo de leitura. Por meio dele o professor resolverá problemas ligados ao vocabulário e a estrutura composicional do texto, entre outras dificuldades ligadas à decifração [...].

A última etapa, e não menos importante, é a interpretação, que é a construção de sentidos do texto dentro de um diálogo que envolve autor, leitor e comunidade. Temos, inicialmente, o encontro do leitor com a obra, que é o momento individual da leitura literária, que Cosson (2016) identifica, na sequência básica, de momento interior. Em relação ao momento externo – que é a concretização, a materialização da interpretação, ou seja, a externalização da leitura, seu registro –, poderá ser realizado de diversos modos, a depender da turma e do nível de escolaridade.

Cosson (2016) propõe pensar a interpretação no cenário do letramento literário em dois momentos: interior e exterior. O momento interior seria a apreciação que fazemos da obra globalmente, logo após o término da leitura, chamado por Cosson (2016) de “encontro do leitor com a obra”. Esse momento de ler a obra não pode ser substituído por nenhum mecanismo pedagógico, seja ele em forma de resumo, filme da obra ou série na TV. Nós, professores de literatura/língua portuguesa, não podemos abrir mão de oportunizar ao aluno de beber direto da fonte, ao invés de proporcionar outros mecanismos intermediários de contato com a obra.

O encontro do leitor com a obra não carece de intermediários, pois esse momento deve

ser reservado ao aluno para que ele possa ter a sua própria experiência, que será única e individual. Não estamos dizendo, com isso, que o processo da interpretação não seja afetado por interferências externas, ao invés disso, estamos num processo de interferência pedagógica no letramento literário. Acerca disso, Cosson (2016, p. 65) declara ser cirúrgico, quando afirma que “[...] por mais pessoal e íntimo que esse momento interno possa parecer a cada leitor, ele continua sendo um ato social [...]”.

O momento externo ocorre quando passamos a compreender plenamente o que foi trabalhado — é a fase em que a produção ganha forma e é expressa de maneira concreta, sendo registrada de diferentes maneiras, conforme a faixa etária ou o ano escolar dos estudantes envolvidos. Essa materialização, enquanto parte do processo de construção de significados dentro de uma comunidade leitora, é essencial para expandir e aprofundar os sentidos elaborados individualmente. Para Cosson (2016, p. 65),

O momento externo é a concretização, a materialização da interpretação como ato de construção de sentido em uma determinada comunidade. É aqui que o letramento literário feito na escola se distingue com clareza da leitura literária que fazemos independente dela. Quando interpretamos uma obra, ou seja, quando terminamos a leitura de um livro e nos sentimos tocados pela verdade do mundo que ele nos revela, podemos conversar sobre isso com um amigo, dizer no trabalho como aquele livro nos afetou e até aconselhar a leitura dele a um colega ou guardar o mundo feito de palavras em nossa memória.

Não há de se banalizar a interpretação e dizer que qualquer uma é válida, que só existe um caminho para aquele texto ou que as interpretações são individuais a cada um e, por isso, não careça o debate, pois se desconstrói preconceitos na diversidade de ideias. Nisso, consiste a força da leitura, em transformar ideias para melhor compreender o mundo que nos rodeia e a nós mesmos.

4.4 Desafios, riscos e expectativas

Nosso maior desafio na aplicação da SB seria, justamente, motivar os participantes da pesquisa para aplicar a intervenção pedagógica de forma exitosa. Os riscos estariam no fato de constranger ou provocar algum desconforto aos participantes da intervenção na aplicação do questionário de sondagem, não conseguir fazer com que houvesse interação entre os aprendentes e a proposta de intervenção pedagógica e, assim, não atingir os objetivos desejados. Nossas expectativas foram as melhores possíveis e esperávamos que houvesse muita interação, leitura e envolvimento entre os aprendentes, autor, obra e a pesquisadora.

Esperávamos que, ao final da intervenção, os discentes pudessem, realmente, ter

encontrado, na literatura, um motivo para continuar desfrutando, de forma exitosa, de todos os caminhos possíveis que a leitura do texto literário possa levá-los a alcançar. Além disso, que eles tivessem, na leitura, o prazer de viajar por lugares inimagináveis, a possibilidade do encontro e desencontros, da busca incessante por conhecimento, da fuga da realidade, do amor pela palavra dita e não dita.

4.5 Proposta de intervenção pedagógica – Sequência Básica

Nesta seção, apresentamos a estrutura da Sequência Básica, segundo a proposta de Cosson (2016), com previsão de atividades e quantidades de aulas necessárias para a realização da intervenção. Optamos por trabalhar com questionários para a realização da sondagem e para a avaliação da intervenção, conforme o quadro a seguir.

Quadro 1 – Estrutura da Sequência Básica proposta por Cosson (2016)

SEQUÊNCIA BÁSICA: Fábulas de Tolstói	
LEITURA PRINCIPAL: Obra: Fábulas Autor: Liev Tolstói Editora: Companhia das Letrinhas Ano de publicação: 2009	LEITURAS SECUNDÁRIAS: Fábulas de Jean de La Fontaine (2020)
SONDAGEM Duração: 01 aula	Questionário 01: Sondagem sobre conhecimentos prévios sobre o gênero estudado e práticas de leituras dos alunos
ETAPAS DA SB:	ATIVIDADES PROPOSTAS:
1. MOTIVAÇÃO: Duração: 01 aula	1. Desenho animado: Ficha técnica: Título: A cigarra e formiga Gênero: animação Duração: 10 min. Link: https://youtu.be/ocHOzZvdS1Y 2. Leitura da fábula
2. INTRODUÇÃO: Duração: 02 aulas	1. Gênero: história e aspectos literários do gênero fábula 2. Autor: apresentação sobre a vida e obra de Liev Tolstói 3. Obra: apresentação da obra (edições física e digital, materialidade do livro: capa, gravuras, etc.)
3. LEITURA: Duração: 02 aulas	1. Leitura individual de fábulas de Tolstói (1º momento) 2. Intervalo (trabalho com as gravuras do livro selecionado) 3. Leitura coletiva de fábulas de Tolstói (2º momento)
4. INTERPRETAÇÃO: Duração: 02 aulas	1. Releitura coletiva das fábulas selecionadas 2. Discussão oral 3. Comentário escrito sobre uma das fábulas
5. AVALIAÇÃO: Duração: 01 aula	1. Questionário 02: avaliação da intervenção

Fonte: Cosson (2016).

Após a aprovação do projeto de intervenção pelo Comitê de Ética e Pesquisa, iniciamos

o processo burocrático entre a escola, os alunos e os pais. Apresentamos o projeto de intervenção à coordenadora pedagógica do Colégio Domingos Pereira dos Santos e, após seu aval, demos início à regulamentação dos documentos (TALE e TCLE) junto aos pais e alunos.

Logo depois, foi apresentada, à turma, a proposta de intervenção pedagógica e explicado a eles que seria feito um trabalho acadêmico. Argumentamos que se tratava de um projeto de pesquisa intervenção do curso de mestrado. Eles, prontamente, aceitaram a proposta e ficaram curiosos para saber do que se tratava. Iniciamos as assinaturas dos termos TALE (para participantes entre 12 e 17 anos) e o TCLE, que se refere ao termo de consentimento para ser entregue aos pais, para que eles autorizassem a participação dos menores no projeto de Pesquisa de Intervenção.

5 DESCRIÇÃO E ANÁLISE DE DADOS DA INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA

Após toda a parte burocrática ter ficado acertada entre pais, alunos e escola, iniciamos com a aplicação do questionário de sondagem a respeito dos conhecimentos prévios em relação ao gênero a ser estudado e práticas de leitura em casa e na escola. Dito isso, a seguir, passamos a descrever os momentos de aplicação da intervenção pedagógica na turma pesquisada.

O 1º momento, com duração de 2h/aula, foi a sondagem. Durante a aplicação do questionário, não foi encontrada nenhuma dificuldade por parte dos estudantes, porém, durante a aplicação do questionário de sondagem, alguns perguntaram o que era “leitura literária” e “obra literária”.

Após aplicar o questionário de sondagem, iniciamos a aplicação da Sequência Básica de Cosson (2016), que é o momento que o autor denomina de motivação e a etapa que busca preparar o leitor para se conectar com a obra a ser lida. Em seguida, para esse momento, selecionamos o texto “O Cururu”, de Jorge de Lima, e o projetamos em slides. Depois, os alunos foram convidados a acompanhar a leitura do texto e, após sua leitura, fizemos alguns questionamentos a respeito: qual seria o tipo de texto lido? Seria uma narração, uma descrição, uma dissertação ou um poema? As respostas foram satisfatórias, pois a maioria deles o reconheceu como uma “história narrativa” e disse que o texto seria uma fábula, já que havia animais participando da história.

Logo após, projetamos outro texto com a mesma temática, mas que apresentava outra tipologia, pois era um texto com uma linguagem mais científica, além de ser descritivo, já que trazia informações sobre “O sapo cururu”⁵. Eles não reconheceram o gênero textual, mas disseram não ser uma história narrativa.

Em seguida, o texto “A cigarra e a formiga”, de Monteiro Lobato, foi projetado e, logo após, “Sem barra”, de José Paulo Paes. Após a leitura dos dois textos, perguntamos o que eles tinham em comum. Como respostas, os alunos, prontamente, responderam que ambos possuíam animais que falavam, afirmando ser uma fábula e uma poesia. No caso da fábula, a reconheceram como tal, citando suas características e mencionando os animais falantes. Em relação ao poema “Sem barra”, de Paulo Paes, houve também a identificação do gênero e reconheceram a forma, mencionaram os versos e estabeleceram a intertextualidade entre os dois gêneros.

Durante a apresentação dos quatro textos (“O Cururu”, de Jorge de Lima; “O sapo

⁵ Texto retirado da internet no seguinte link: https://pt.wikipedia.org/wiki/Rhinella_marina.

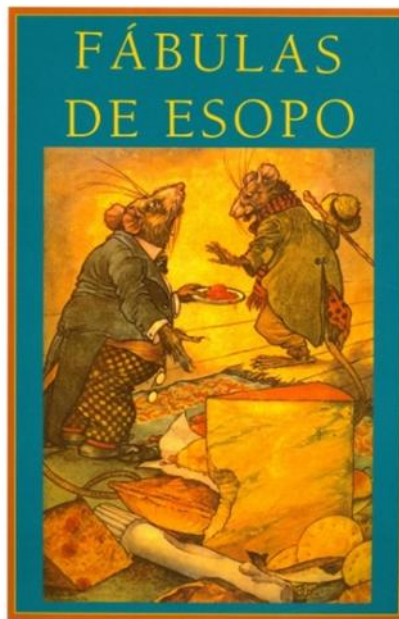
cururu”⁶, “Sem barra”, de José Paulo Paes; e “A cigarra e a formiga”, de Monteiro Lobato), questionamos de qual texto eles gostaram mais e eles foram categóricos ao afirmar preferência pelos textos literários em detrimento do texto descritivo, ainda que não soubessem distinguir a diferença entre os quatro textos apresentados e não fossem capazes, exatamente, de caracterizar um texto de natureza literária. Ainda assim, prevaleceu a preferência pelos textos de natureza literária.

O 2º momento foi a motivação, com duração de 1 aula. Após a leitura e o comentário dos quatro textos supramencionados, foi apresentado “A cigarra e a formiga” em forma de vídeo através do canal *Youtube*⁷. Esse foi o momento de maior deleite e concentração por se tratar de uma história interativa em audiovisual e eles assistiram, atentamente, à fábula “A cigarra e a formiga”. Tentamos criar um clima de suspense para a introdução do que viria a seguir, mas, no decorrer da sondagem e motivação, eles já haviam compreendido que a temática seguinte seria, realmente, fábulas, no entanto, nunca imaginaram que poderia ser as fábulas do escritor russo, Liev Tolstói. Eles foram questionados sobre o porquê de terem classificado o vídeo que havíamos assistido em fábulas e eles foram categóricos em afirmar que tratava de animais personificados (que falam) e assinalaram a lição de moral como característica. Ao final da aula, percebemos que os alunos estavam bastante motivados para ler outros textos fabulísticos.

No 3º momento, a introdução, composta por 2 aulas, houve a *Apresentação do gênero: história e aspectos do gênero fábulas*. Oralmente, contamos um pouco sobre a história do gênero fábulas, desde Esopo a La Fontaine. Levamos livros de fábulas desses fabulistas para que eles pudessem conhecer as obras físicas.

⁶ Texto descritivo presente no link: https://pt.wikipedia.org/wiki/Rhinella_marina.

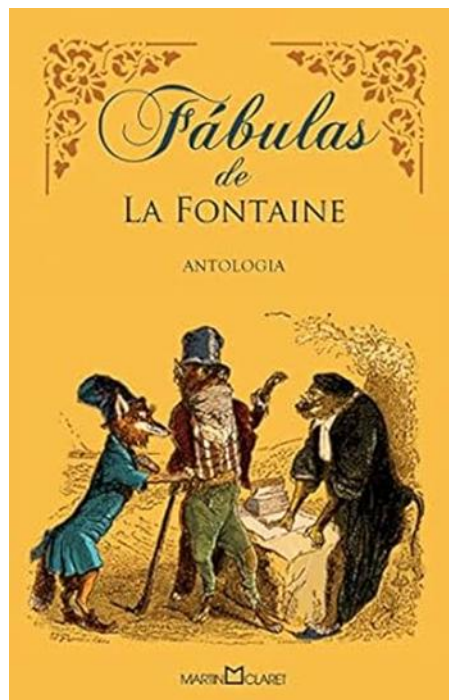
⁷ O vídeo está disponível no link: <https://www.youtube.com/watch?v=ocHOzZvdSIY>.

Figura 3 – Capa do livro *Fábulas de Esopo*

Companhia das Letras

Fonte: Esopo (1994), arquivo pessoal da pesquisadora.

Abordamos as características do gênero e, durante a nossa conversa sobre o gênero fábulas, foi perceptível que eles estavam bastante envolvidos com a temática e também pela história dos fabulistas Esopo e La Fontaine.

Figura 4 – Capa do livro *Fábulas de La Fontaine*

Fonte: La Fontaine (1994), arquivo pessoal da pesquisadora.

Em seguida, iniciamos com a apresentação do autor Liev Tolstói. Quando falamos que se tratava de um autor russo, notamos uma grande surpresa, por se tratar de um autor estrangeiro. Contamos um pouco da história de vida de Tolstói e esse foi um momento importante, pois notamos que a vida do autor despertou a curiosidade e o interesse dos alunos. Eles prestaram muita atenção no momento em que falamos sobre sua vida, principalmente sobre a infância, quando se torna órfão, e seu apreço pelas crianças.

Depois, foi o momento de projetar as imagens da obra física em slides e deixar que eles tivessem contato com o livro físico. Todos queriam ter o livro em suas mãos, tomados pela curiosidade de ler as histórias contidas na obra. Apresentamos todo o livro em imagens para que todos tivessem a oportunidade de conhecer a obra e aproveitar as ricas ilustrações do artista Cárcamo. Pudemos explorar os elementos paratextuais da obra, desde a capa, contracapa, índice e gravuras etc.

Os alunos reconheceram algumas fábulas através das imagens, a exemplo do “Leão e o rato” e “A cadela e o reflexo”. Após a apresentação da obra em slides, o livro continuou a circular na sala de aula, de mão em mão. Foi um momento especial, pois puderam folheá-la e senti-la mais de perto. Alguns alunos já se anteciparam e pediram para ler uma das fábulas. O processo até aqui ocorreu de forma muito natural, uma vez que a interação dos alunos foi satisfatória e todos participavam de alguma maneira; às vezes, ficava até difícil contê-los para que pudessem aguardar para que cada parte da sequência pedagógica acontecesse como previsto.

O 4º momento, a leitura, englobou 2 aulas. Na ocasião, retomamos a última aula, já que a Sequência Básica havia sofrido uma pausa de três aulas para atender à solicitação da coordenação pedagógica referente a outra demanda da escola. Após o ocorrido, relembramos o que havíamos estudado na aula anterior sobre fábulas e fizemos a distribuição de três fábulas que selecionamos para essa etapa: “A cadela e o reflexo”, “O leão e o rato” e “O falcão e o galo”. Em seguida, solicitamos que fizessem a leitura individual e silenciosa das fábulas recebidas, sugerindo um tempo de 10 minutos para que todos realizassem a leitura. Após todos sinalizarem que haviam terminado, fizemos uma pausa e retornamos à obra para explorar as imagens visuais. Começamos a explorar cada gravura, especulando sobre as características físicas de cada animal que aparecia nas histórias lidas, a exemplo do leão – que é conhecido por ser um animal forte, indomável, rei da selva; falamos também do falcão, que se caracteriza por ser um predador de outros animais e ser conhecido como o pássaro mais rápido do mundo.

Por fim, essa etapa foi também dedicada ao momento de fazermos a leitura coletiva.

Nela, percebemos que a maior parte dos alunos estava empolgada, pois queriam fazer as leituras orais dos textos e isso contribuiu, positivamente, para a construção da aula. Além disso, foi explicado que faríamos a leitura coletiva das fábulas para que, assim, todos que desejassem pudessem participar. Antes de iniciarmos a leitura coletiva, ressaltamos sobre a importância de se respeitar as pontuações dos textos, entonação, ritmo etc. Com isso, o momento da leitura foi importante para a apreciação da obra e a interação entre os estudantes.

O 5º momento foi o da interpretação. Nele, iniciamos com a releitura coletiva das fábulas selecionadas: “A cadela e o reflexo”, “O leão e o rato” e “O falcão e o galo”. Após a leitura coletiva, alguns alunos pediram para fazer a leitura individual de uma fábula. Abrimos esse espaço para que aqueles que desejassem ler uma fábula o fizessem. Com isso, alguns alunos fizeram a releitura de uma das fábulas.

Após esse momento de leitura, iniciamos as discussões a respeito das lições e ensinamentos trazidos pelas fábulas. Foi o momento em que os alunos puderam externar o que aquelas fábulas permitiam refletir e como aqueles ensinamentos poderiam se dirigir a nós de algum modo. Foi surpreendente a participação dos estudantes no momento de exteriorizar o que eles puderam compreender. Além disso, também fizeram reflexões sobre nossas atitudes em relação à inveja – que, muitas vezes, nos deixamos levar por atitudes que desqualificam ou diminuem as pessoas –, aos julgamentos e aos sentimentos como a empatia e solidariedade. Refletimos sobre como as ações dos animais se aplica a várias atitudes humanas e, a partir disso, percebemos que os alunos contribuíram, de forma significativa, para a construção do sentido dos textos.

O momento dedicado à conclusão da Sequência Básica foi através de um breve comentário escrito a respeito de uma das fábulas escolhidas pelos alunos. Dito isso, distribuimos o material impresso para que eles pudessem registrar o comentário. Diante disso, foi notório que tiveram muitas dificuldades de escrever aquilo que eles mesmos haviam comentado durante as discussões e leituras das fábulas, e que não sabem organizar, no papel, o que falaram e o que apresentaram, oralmente, a respeito dos textos.

O 6º e último momento foi a avaliação. Após o término da intervenção pedagógica, foi aplicado um questionário individual para que os alunos pudessem avaliar a SB. O questionário consistia numa atividade curta e objetiva para que eles pudessem avaliar o que mais gostou na intervenção, dar sugestões e avaliar o desempenho da pesquisadora durante as nove aulas dedicadas à aplicação das atividades propostas na realização da intervenção pedagógica, com base na SB de Cosson (2016).

5.1 Análise da atividade de sondagem (questionário)

Neste tópico, apresentamos uma análise do questionário 01 (Apêndice A) relativo às práticas de leitura dos participantes do projeto de intervenção pedagógica, que foi aplicado entre os dias 23/04/2024 a 09/05/2024. O referido instrumento de pesquisa serviu para perceber alguns aspectos importantes a respeito das práticas de leituras e conhecimento sobre gêneros textuais que os alunos já traziam como bagagem para a recepção da Sequência Básica de Cosson (2016). O instrumento de sondagem fora construído com dez questões contendo uma ou mais alternativas, podendo o estudante responder “sim” ou “não”, e algumas questões de múltipla escolha, com possibilidade de o participante optar por uma das respostas ou não aceitar nenhuma assertiva e redigir a sua própria resposta.

As questões discutiam sobre os contatos que já tiveram com obras literárias, tanto na escola quanto fora dela; o papel da família nessa formação leitora; suas motivações internas e externas para realizar leituras; gêneros favoritos; quais barreiras enfrentam para realizar suas leituras; e utilização da biblioteca escolar. Para realizar a pesquisa, obtivemos a participação de 18 estudantes com idade entre 11 e 12 anos, ou seja, cem por cento da turma respondeu aos questionamentos solicitados. Essa sondagem foi um meio importante para conhecermos mais sobre a turma, seus hábitos de leitura e gêneros textuais favoritos, enfim, serviu para nos dar um norte em relação à turma que aplicamos a intervenção. A turma pesquisada foi uma classe de 6º ano do ensino fundamental II, sendo a maioria dos alunos residentes no meio rural e alguns da sede. Além disso, é uma turma mista, com alunos em vários níveis de aprendizagem e que apresentam diversas dificuldades, sobretudo, em leitura e escrita.

O questionário 01 mencionado apresenta a seguinte questão de número um: No ensino fundamental I, você já teve contato com obras literárias? Como respostas, todos os 18 participantes responderam que sim, como podemos verificar no gráfico 1.

Gráfico 1 – Questionário de sondagem sobre práticas de leitura

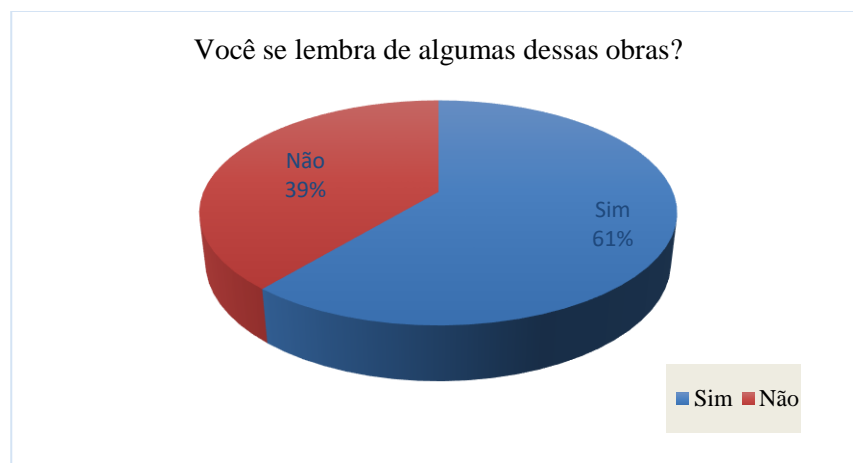


Fonte: elaborado pela autora.

Em relação à questão um, podemos notar que, apesar de todos os participantes responderem que já tiveram contato com obras literárias nas séries anteriores, percebemos uma inconsistência na prática. Isso ocorre porque, quando se questiona se eles lembram de alguma delas ou se recordam de algum autor, uma parte diz não se lembrar ou cita alguma história que já ouvira na infância, mas, de fato, não fora construído nenhum hábito ou alguma referência leitora na memória daquele aluno. Dando continuidade, a questão seguinte nos mostra, através do gráfico, uma possível incoerência na resposta dos participantes em relação ao questionamento um e dois.

Na questão dois, quando questionado se o participante se recordava de alguma das obras literárias que havia tido contato no fundamental I, onze estudantes responderam que sim, que se lembravam das obras lidas, e sete responderam não se recordar de alguma obra que havia lido na série anterior, 5º ano, como mostra o gráfico 2.

Gráfico 2 – Questionário de sondagem sobre práticas de leitura

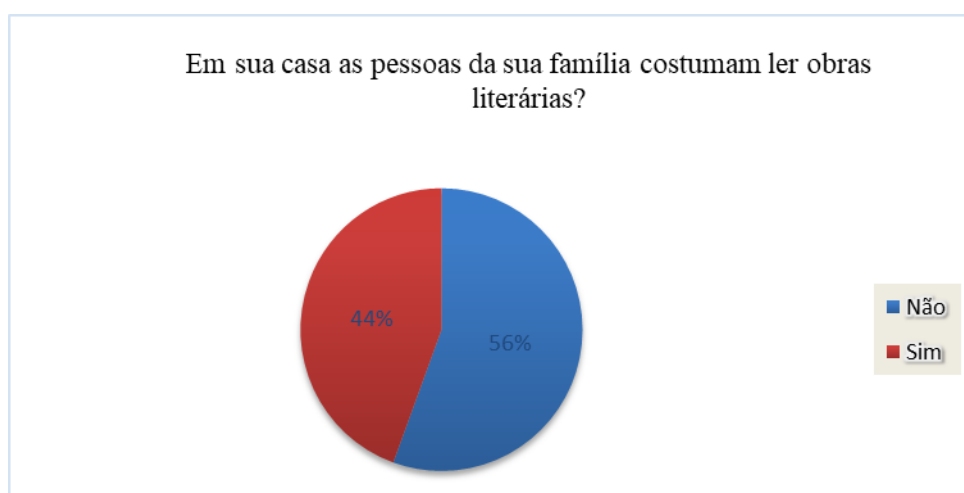


Fonte: elaborado pela autora.

De fato, no gráfico 2, observa-se uma possível discrepância em relação ao gráfico 01, uma vez que são unânimes em responder, positivamente, para leituras literárias realizadas no 5º ano. Contudo, ao serem questionados se tinham lembranças dessas leituras literárias, uma boa parte responde não se recordar de nenhuma delas.

Na terceira questão, foi perguntado se, em suas casas, as pessoas da família costumavam ler obras literárias. Sendo assim, dez estudantes responderam que não, que em casa as pessoas da família não costumavam ler textos literários, e apenas oito disseram sim, que as pessoas da família costumavam ler textos literários, como podemos observar no gráfico 3.

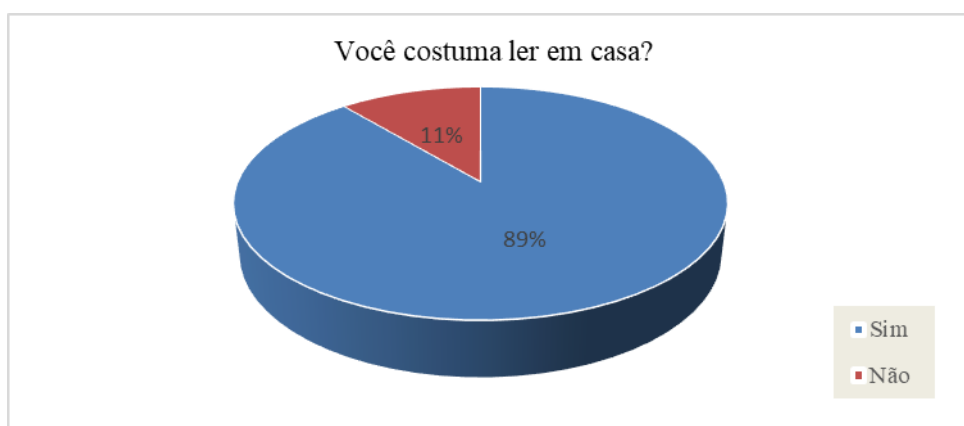
Gráfico 3 – Questionário de sondagem sobre práticas de leitura



Fonte: elaborado pela autora.

Na quarta questão, a pergunta se referiu ao estudante: você costuma ler em casa? Dos dezoito estudantes, apenas dois responderam que não costumava ler em casa e dezesseis afirmaram que costumava ler em casa, como evidenciado no gráfico 4.

Gráfico 4 – Questionário de sondagem sobre práticas de leitura

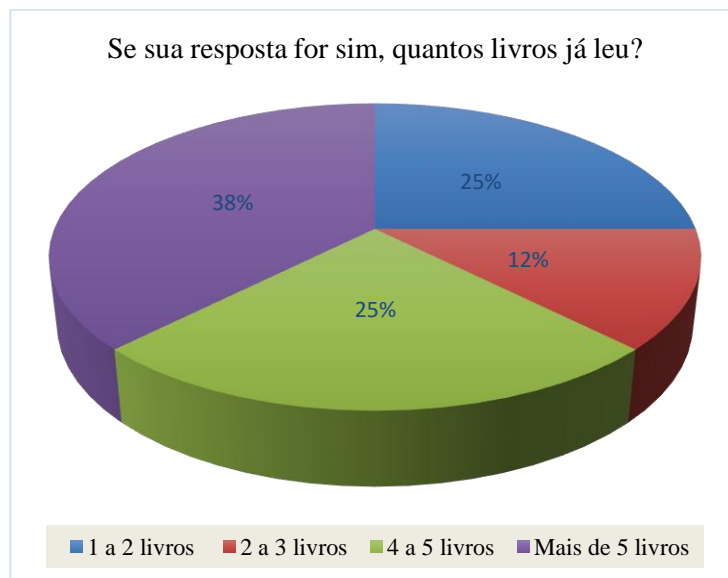


Fonte: elaborado pela autora.

A questão quatro apresenta uma inconsistência quando se questiona ao aluno se ele costuma ler em casa. A resposta da grande maioria foi positiva, mas essa leitura não é referente ao texto literário, e sim a qualquer outra leitura que necessitam fazer para realizar alguma atividade escolar. O texto literário não aparece como protagonista das leituras realizadas em casa pelos estudantes.

Em relação à questão cinco, era um desdobramento da questão quatro. A pergunta seria para o caso daqueles alunos que haviam respondido, positivamente, a questão anterior em relação a se eles liam em casa. Dos 18 alunos, quatro responderam que já leram de 1 a 2 livros, dois responderam de 2 a 3 livros, quatro responderam de 4 a 5 livros e seis responderam que já leram mais de 5 livros. Dois alunos apresentaram uma incoerência, pois responderam, na questão 4, que não costumavam ler em casa. No caso da questão cinco, um respondeu que já leu de 1 a 2 livros e outro disse ter lido mais de 5 livros, portanto, representa uma aparente incoerência ao responder o questionário.

Gráfico 5 – Questionário de sondagem sobre práticas de leitura



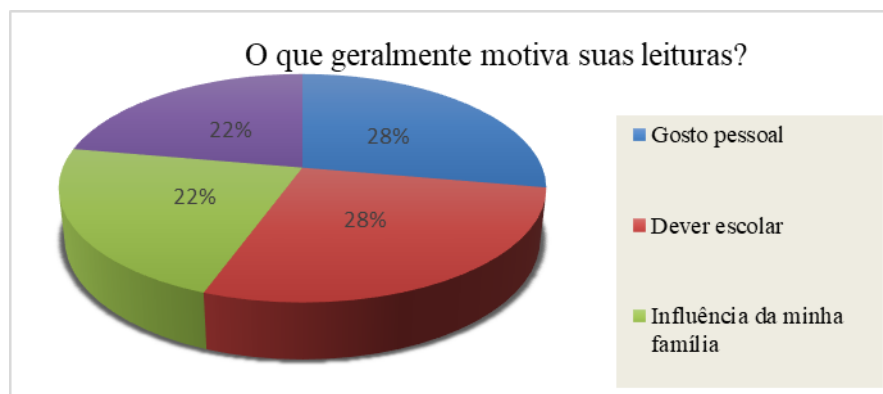
Fonte: elaborado pela autora.

Não há dúvidas de que os estudantes, em contato com as perguntas, não foram coerentes com a realidade observada. Logo, podemos deduzir que eles não refletiram nas respostas e encararam a leitura literária como qualquer ato de ler.

A questão seis perguntava o que, geralmente, motivava as suas leituras. Dos 18 estudantes, cinco responderam ser gosto pessoal, cinco disseram que lia por dever escolar,

quatro por influência da família e quatro responderam entender a importância da leitura para sua vida, como pode ser observado no gráfico 6.

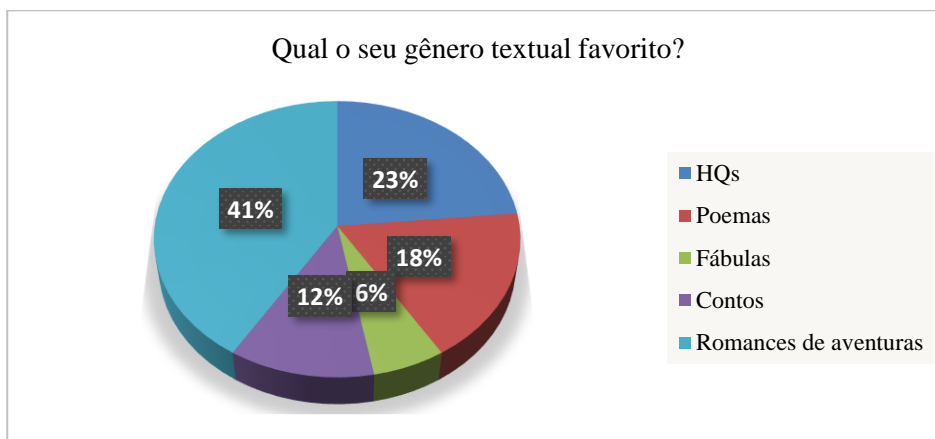
Gráfico 6 – Questionário de sondagem sobre práticas de leitura



Fonte: elaborado pela autora.

A questão sete versou sobre o gênero literário favorito do estudante, a fim de saber se eles tinham alguma preferência por um gênero textual específico. Isso possibilitou perceber se eles compreendiam o que era gênero textual, conteúdo que seria abordado na motivação, ao trazermos tipos e gêneros variados. A respeito dessa questão, obtivemos 17 respostas, já que um aluno se absteve de responder. Desses 17 estudantes, sete alunos disseram que o gênero favorito era os romances de aventuras, três optaram por poemas, quatro disseram preferir as histórias em quadrinhos, apenas um optou pelo gênero fábulas, dois disseram gostar mais dos contos e um dos estudantes não optou por nenhum dos gêneros citados. A seguir, podemos observar, graficamente, em porcentagem, as respostas dos participantes.

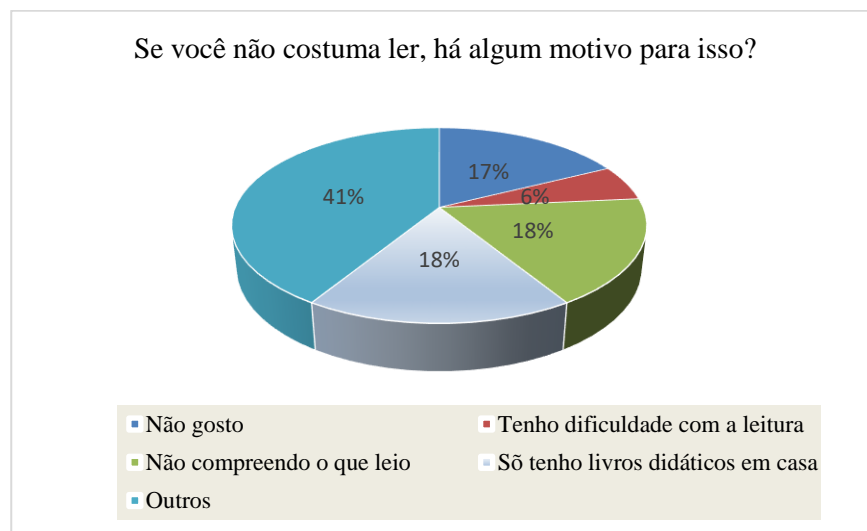
Gráfico 7 – Questionário de sondagem sobre práticas de leitura



Fonte: elaborado pela autora.

A questão oito interpelava sobre a razão pela qual os participantes não costumam ler, deixando espaço, através das alternativas, para que eles pudessem registrar o motivo pelo qual não tinham esse costume. Dos 18 participantes, sete optaram por assinalar outros motivos, não mencionando, na linha abaixo, qual seria esse motivo; três disseram possuir apenas livro didático em casa; um disse ter dificuldade com a leitura; três responderam não gostar de ler; três disseram que não compreende o que lê; e um aluno não marcou nenhuma das alternativas. Dito isso, o gráfico 8 representa, em porcentagem, as respostas dos estudantes.

Gráfico 8 – Questionário de sondagem sobre práticas de leitura

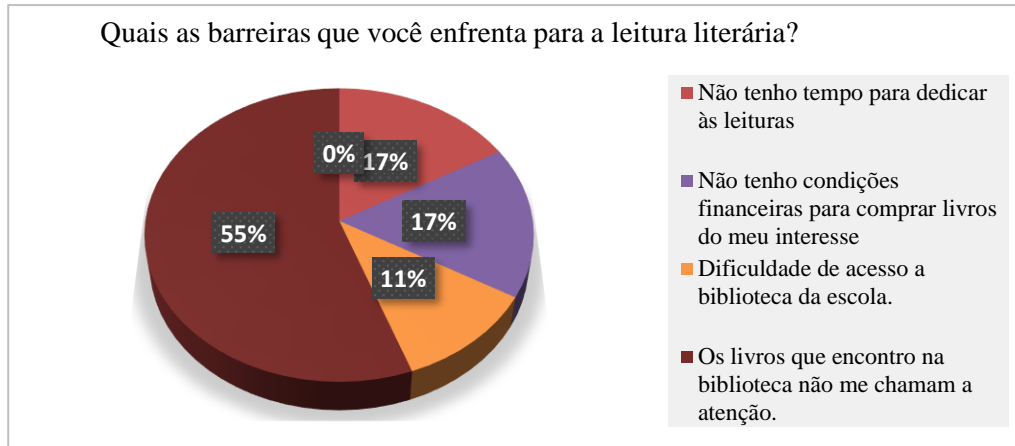


Fonte: elaborado pela autora.

Essa questão reforça, novamente, as possíveis incoerências apontadas, anteriormente, nas perguntas um, quatro e cinco, uma vez que o gráfico mostra que 41% dos estudantes assinalaram “outros”, não mencionando, na linha abaixo, quais seriam esses motivos pelos quais não costumam ler. Outro dado que chama atenção é que 18% não compreende o que lê, dando-nos uma pista em relação ao possível analfabetismo funcional.

Na questão nove, foi questionado, ao participante, quais as barreiras que ele enfrentava para a leitura literária. Na referida questão, dez alunos responderam que os livros que encontram na biblioteca não lhes chamam a atenção, três disseram não terem condições financeiras para comprar livros que lhes interessassem, três responderam que não dispunham de tempo para dedicar às leituras e dois mencionaram ter dificuldade de acesso à biblioteca da escola. Apresentados esses dados, podemos ver, no gráfico 9, as respostas dos participantes em percentual.

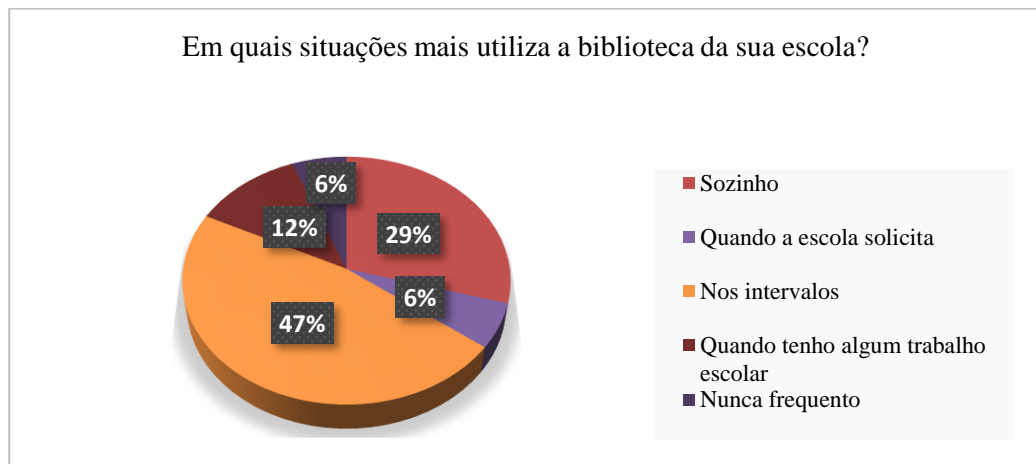
Gráfico 9 – Questionário de sondagem sobre práticas de leitura



Fonte: elaborado pela autora.

A última questão da sondagem dizia respeito a quais situações os participantes mais utilizavam a biblioteca da escola. Dentre as respostas colhidas, cinco estudantes responderam que utilizavam sozinhos, oito disseram frequentar a biblioteca no intervalo, dois disseram usar apenas para trabalhos escolares, um disse utilizar quando solicitado pela escola e um aluno disse que nunca frequenta a biblioteca escolar. Isso pode ser confirmado no gráfico 10 a seguir.

Gráfico 10 – Questionário de sondagem sobre práticas de leitura



Fonte: elaborado pela autora.

Em síntese, ao analisar o questionário de sondagem, evidenciamos, através das respostas colhidas, que os participantes já tiveram algum contato com a leitura literária, que o hábito de ler no seio familiar é razoável, que eles mantêm algum tipo de leitura em casa, mas que, na maioria das vezes, não é texto literário e o provável é que seja o contato com o livro didático. Os estudantes sugerem que o gênero literário que mais gostam são os romances de aventura e histórias em quadrinhos e os motivos pelos quais eles não mantêm o hábito de leitura são

variados, evidenciando a carência do letramento literário.

Ainda sobre essa sondagem, podemos perceber que a maioria não encontra, na biblioteca da escola, livros que lhes pareçam interessantes e que os momentos que mais frequentam a biblioteca são aqueles em que eles estão na escola, a exemplo dos intervalos ou quando têm algum trabalho escolar. Visitando a biblioteca, percebemos que, apesar de terem respondido que os livros da biblioteca não são interessantes, a biblioteca escolar, apesar de pequena, possui uma grande variedade de obras literárias de todos os gêneros. Além disso, verificamos que não há dificuldade para retirar alguma obra e levá-la para casa, reforçando a hipótese que, muitas vezes, o estudante se vale de uma desculpa para não ler, muito mais do que barreiras que talvez poderiam enfrentar, a exemplo da dificuldade de acesso ao livro literário e questões financeiras.

Aguiar (2000, p. 153) reforça algumas possíveis conclusões em relação às respostas dos participantes sobre os hábitos de leitura:

Ler, no entanto, não é apenas decifrar um código: é perceber a interligação lógica dos significados, as relações entre eles e, o que é mais importante, assimilar o pensamento e as intenções do autor, confrontar as ideias apreendidas com os conhecimentos anteriores sobre o assunto, dialogar com o autor, posicionando-se diante dele, e utilizar os conteúdos ideativos adquiridos em novas situações [...].

Para Aguiar (2000), a leitura precisa da interferência do leitor. Logo, sem essa participação ativa, dinâmica, e sem a construção de sentidos, não há como dizer que essa leitura permeou a vida do leitor, ao contrário, ele será mero receptor de uma mensagem pronta. É importante salientar o papel primordial que a escola e o professor têm na formação leitora dos aprendentes, ademais, a interferência do professor, de forma colaborativa, faz toda diferença para a consolidação leitora dos estudantes.

É sabido que a escola tem um papel fundamental no desenvolvimento da competência leitora. Disso, Cosson (2021, p. 173) argumenta “[...] que a função do letramento literário na escola consiste em levar o aluno a desenvolver a competência de ler literatura, respeitando a complexidade artística da construção dos sentidos [...]”. Em outra fala, o autor ratifica que “[...] o letramento literário é parte da educação integral e precisa ser mantido e desenvolvido na escola em sua especificidade, porque corre o risco de submergir e desaparecer nas atuais noções instrumentais de letramento e formação do leitor crítico [...]” (Cosson, 2021, p. 174).

Em certo momento, Cosson (2021, p. 177) também chama a atenção do professor, seus pares imediatos e alunos para a importância da formação do leitor literário: “[...] o professor terá que constituir com seus pares imediatos e com seus alunos, com sua comunidade de leitores no ambiente da escola o *corpus* de textos e práticas de leitura e escrita que responderão pela

formação do leitor literário [...]”.

5.2 Análise da aplicação da Sequência Básica

O início da intervenção sempre nos gera angústia e vários questionamentos nos vêm à mente: será que darei conta? Será que os objetivos serão atingidos? Os estudantes de fato se envolverão com as atividades propostas?

O sucesso de uma boa motivação, segundo Cosson (2016), depende do encontro que proporcionamos entre os alunos e o texto. Para isso, pensamos em cada parte da SB como um desafio a ser superado. Preparar e motivar os alunos para a recepção de um texto literário não parece ser uma das tarefas mais fáceis, por isso, deve ser uma etapa pensada e planejada para aquele público específico. No caso deste trabalho, estamos falando de uma turma de 6º ano do ensino fundamental, anos finais.

De acordo com Cosson (2016, p. 54), “[...] a leitura demanda uma preparação, uma antecipação, cujos mecanismos passam despercebidos porque nos parecem muitos naturais [...]”. De fato, o autor toca em um ponto muito sensível em relação a nossa prática pedagógica, pois, ao longo da nossa carreira, muita coisa, em nossa prática pedagógica, se torna habitual, mecânica, sem uma reflexão e teoria adequada.

No caso da leitura, a abordagem de obras literárias se tornaram algo natural, e diria até que sem propósito, pois cada ação na direção do letramento literário deve ser pensada e organizada de maneira que favoreça o letramento literário, que prepare o estudante para receber o texto literário; não pode servir apenas de entretenimento, ou passatempo em uma aula não planejada, a leitura deve ter objetivos e caminhar na direção da construção da competência leitora do aluno.

Em relação à motivação, Cosson (2016, p. 57) pontua que

Outro ponto relevante na execução da motivação é que a temos praticado envolvendo conjuntamente atividades de leitura, escrita e oralidade. Não se pressupõe que seja sempre assim. Algumas motivações exclusivamente orais ou escritas se mostram igualmente positivas [...].

Sobre esse aspecto, procuramos despertar, nos estudantes, o interesse e a curiosidade em relação ao que viria a seguir; e, de fato, foram momentos prazerosos e de descoberta. Como pontua Cosson (2016), a motivação exerceu seu papel de estreitar laços com o gênero textual fábula, que seria nosso objeto de estudo. Além disso, de início, já era perceptível o interesse dos participantes por esse gênero.

Iniciamos a motivação com alguns textos de variados tipos e gêneros literários; propomos a leitura de dois textos de temáticas parecidas: “O Cururu”, de Jorge de Lima, e de um texto descritivo sobre esse tipo de anfíbio, “O Cururu”, para que os estudantes pudessem analisar ambos e apontar as principais diferenças entre as duas tipologias textuais. Nesse caso, percebemos a preferência pelo texto narrativo, pois demonstraram mais interesse e apreço pelo texto de Jorge de Lima e menos empolgação pelo texto descritivo. Os alunos apontaram diversos pontos convergentes sobre a temática e reconheceram o texto “O Cururu”, de Jorge de Lima, dentro do gênero fábula, apontando, principalmente, a moral como característica principal e citaram, sobretudo, a presença de animais. Já em relação ao texto descritivo/informativo, não souberam falar ao certo qual tipologia textual ele se encaixava.

A motivação através da leitura de textos, tipologias e gêneros distintos constituiu uma experiência rica e transformadora. A proposta da leitura do poema “Sem barra”, de José Paulo Paes, e o texto “A cigarra e a formiga”, de Monteiro Lobato, foi um momento ímpar, pois, apesar dos dois textos se apresentarem em formatos diferentes, os estudantes puderam reconhecer os pontos convergentes entre ambos ao identificar o gênero textual poesia e fábula. Sendo assim, a motivação foi além do esperado, extrapolou as expectativas constituídas anteriormente, pois a leitura é uma ferramenta poderosa para o desenvolvimento pessoal e intelectual. Ao explorarmos uma variedade de textos, podemos expandir nossos conhecimentos, desenvolver novas habilidades e encontrar a inspiração para alcançar nossos objetivos.

A interação dos alunos em relação aos dois textos, poesia e fábula, se deu tanto pela temática quanto por sua estrutura. Esse envolvimento nos indica que os estudantes dessa etapa de ensino, 6º ano, tendem a se interessar por gêneros textuais que dialogam com suas realidades, com temáticas que lhes pareçam familiares. Os alunos puderam acompanhar as leituras através de cópias impressas e do projetor de slides, o que tornou o momento mais dinâmico, interativo e atrativo para essa faixa etária.

Foi notório, durante a apreciação dos textos motivadores, que os participantes da intervenção pedagógica se mostraram mais animados ao perceberem que a atividade à qual estavam participando se tratava de textos fabulísticos. Outro aspecto que vale destacar foi a proposta de aula no auditório, pois os recursos utilizados e a turma organizada em semicírculo contribuiu, positivamente, para a motivação nos participantes. Nesse tipo de aula, eles notaram que não era somente mais uma aula de leitura, como aquelas tradicionais, às quais eles estavam acostumados.

Cosson (2021) aborda a questão da intertextualidade e do repertório que os estudantes já abrigam em sua bagagem cultural. O aluno pode não saber que exista o poeta Paulo Paes,

mas, ao ler o poema “Sem barras”, reconheceram pontos de contato dele com o texto “A cigarra e a formiga” de Lobato. Nos momentos em que se deram a junção dos quatro gêneros textuais, foram ativados os conhecimentos prévios dos alunos e o repertório de cada estudante sobre gêneros e tipologias textuais. Em razão disso, a intertextualidade só veio a enriquecer o momento da motivação. Sobre esse aspecto, Cosson (2021, p. 184) ressalta que

[...] Trata-se de reconhecer que não há palavra virgem ou original e que a construção do texto no momento da leitura ou da escrita é sempre perpassada pela leitura de outros textos, pela história de leitura daquele leitor. Aqui é importante enfatizar que a intertextualidade só tem relevância enquanto uma operação do leitor e do autor para aprofundar e enriquecer a tessitura dos sentidos da obra [...].

Cosson (2016) denomina de introdução a apresentação do autor e da obra. A apresentação de Liev Tolstói, aos alunos, foi um momento marcante na SB. Ao narrar alguns fatos marcantes da vida e obra do autor, notamos um grande interesse da turma pela história. O fato de Tolstói ter sido apaixonado por educação de crianças, ser órfão de pai e mãe e ter servido no exército os encantou de um jeito inexplicável; quanto mais ouviam do autor russo, mais eles se interessavam. O fato de apresentar um autor estrangeiro também os encheu de curiosidade e expectativa.

Cosson (2016) enfatiza que é necessário um certo cuidado para evitar que a introdução seja um período longo, com detalhes que pouco interessam naquele momento. A esse respeito, o autor aponta que “[...] é suficiente que se forneçam informações básicas sobre o autor e, se possível, ligadas àquele texto [...]” (Cosson, 2016, p. 60). Em certo momento, o autor ressalta que, apesar da introdução ser algo descomplicado, requer alguns cuidados: “[...] que a apresentação do autor não se transforme em longa e expositiva aula sobre a vida do escritor, com detalhes biográficos que interessam mais a pesquisadores, mas não são importantes para quem vai ler um de seus textos [...]” (Cosson, 2016, p. 60). Outro momento importante é a contextualização da obra, “por isso, cabe ao professor falar da obra e da sua importância naquele momento, justificando, assim, sua escolha”. (Cosson, 2016, p. 60).

Outro grande momento foi na apresentação da obra “Fábulas”. Como não havia livros para que todos pudessem tê-los em mãos, optamos por fotografar a obra e expor as imagens em data show. Enquanto explorávamos os elementos paratextuais, tais como a capa, contracapa, orelha e sumário da obra, o livro original circulava pela sala, de mãos em mãos. Esse momento seria apropriado para uma visita à biblioteca, mas, como não havia exemplares da obra disponíveis nela, a ação não se fez necessária. Cosson (2016, p. 61) ressalta que

As apreciações críticas presentes nas orelhas ou na contracapa são instrumentos facilitadores da introdução e muitas vezes trazem informações importantes para a

interpretação. O professor pode aproveitar o tom positivo desses textos para explicitar aos alunos as as qualidades que levaram a selecionar tal obra [...].

Falamos a respeito da importância de Tolstói – enquanto escritor russo, um dos maiores do mundo e dono de uma rica literatura universal –, citando, para eles, romances como *Guerra e paz* e *Anna Karenina*. A partir disso, comentamos sobre a tradição dos fabulistas gregos, indianos e outros, como o brasileiro Monteiro Lobato, e, por fim, mencionamos a obra “Fábulas” (2009) de Tolstói. Os alunos ficaram surpreendidos ao ouvirem que outros autores importantes, como Lobato e Tolstói, também trabalharam com o gênero fábulas, pois, no imaginário popular, as fábulas são apenas as escritas por autores gregos, a exemplo de Esopo, que, aliás, são exemplificadas quase sempre no livro didático, ficando de fora a tradição indiana e outras.

Essa fase da intervenção pedagógica foi fundamental para que os alunos apreciassem a obra, pois despertou a curiosidade e o interesse dos estudantes, de modo que a recepção da obra, pelos alunos, foi prazerosa e cheia de descobertas. De forma mais notória, as ilustrações contidas na obra do premiado ilustrador Gonzalo Cárcamo trouxeram muitas expectativas e aguçaram a curiosidade dos alunos em relação às fábulas, uma vez que imagens ricas e coloridas concedem, à obra, uma inestimável riqueza visual. Por mais interessante que seja a exploração dos elementos paratextuais, Cosson (2016, p. 61) alerta para “[...] que o professor tenha sempre em mente que a introdução não pode se estender muito, uma vez que sua função é apenas permitir que o aluno receba a obra de maneira positiva [...]”.

De acordo com Cosson (2021), a escola tem o papel primordial de aprimorar a competência leitora no aluno, mas não se trata de desconsiderar as habilidades já adquiridas ao longo da vida do aluno e também da sua vida escolar. O ponto, nesse caso, é que caberia à escola proporcionar a continuidade desse processo que já se iniciou em algum momento da vida daquele indivíduo.

Em determinado momento, o autor faz uma abordagem da literatura enquanto linguagem e compara a aquisição da literatura ao aprendizado da língua materna, no sentido de que ambas são sociais e individuais, mas é a compreensão individual que se tem dela que a torna viva, pulsante e cheia de significados a ser compartilhados em comunidade e individualmente. Para Cosson (2016, p. 47), esse hábito deve permitir “ao professor e ao aluno fazer da leitura literária uma prática significativa para eles e para a comunidade em que estão inseridos, uma prática que tenha como sustentação a própria força da literatura, sua capacidade de nos ajudar a dizer o mundo e a nos dizer a nós mesmos”.

A literatura é reconhecida como uma linguagem, logo, à medida em que essa linguagem

é ampliada e desenvolvida, maior será sua consolidação e experiência literária. Desse modo, a escola não deve se furtar a promover o letramento literário e desenvolver a competência leitora dos educandos. Com isso, segundo Cosson (2021, p. 179),

Se a literatura é uma linguagem que se configura como um repertório e seu valor reside na experiência de sua multiplicidade, quanto mais desenvolvida for a competência de manusear essa linguagem, maior será o conhecimento do repertório e mais consistente e consolidada será a experiência literária, isto é, a apropriação literária do texto literário [...].

A partir do que foi dito pelo supracitado autor, entendemos que a competência literária do aluno é construída ao longo de sua vida, tendo em vista que, na Base Nacional Comum Curricular, as habilidades e competências não se encerram numa série, pois há habilidades que são sequenciais em cada ciclo de ensino do 1º ao 5º ano e do 6º ao 9º ano e, assim, seguem pelo ensino médio.

O papel da escola é oferecer, ao aluno, diversificadas experiências literárias e, conseqüentemente, no decorrer da vida escolar, que essas experiências se tornem, progressivamente, mais complexas, para que haja o amadurecimento literário desse leitor, para que ele alcance as competências necessárias para sua vida e para que interfira na vida fora da escola de maneira positiva. Sobre esses aspectos, Cosson (2021, p. 180) avalia, com muita perspicácia, que

[...] considerando-se que o letramento literário antecede e continua após os anos escolares, cabe à escola oferecer ao aluno novas e múltiplas experiências literárias. Aprimorar porque, mesmo não havendo uma linha única e reta a seguir, é possível interferir de modo positivo no repertório literário do aluno, apresentando experiências literárias não apenas mais diversificadas, mas também progressivamente mais complexas, a fim de que se torne um leitor literariamente competente [...].

A leitura dos textos selecionados foi a parte mais esperada na intervenção pedagógica, momento em que, de fato, os alunos entrariam em contato com o texto. Assim, selecionamos três textos, dentre as nove fábulas russas de Tolstói, para a leitura em sala de aula: “A cadela e o reflexo”, “O leão e o rato” e “O falcão e o galo”. Para o momento da leitura individual, realizado em sala de aula, por se tratar de textos curtos e de leitura rápida, combinamos um determinado tempo, para que todos pudessem realizá-la. Em relação a essa etapa da leitura, Cosson (2016, p. 62) afirma que

“[...] A leitura escolar precisa de acompanhamento porque tem uma direção, um objetivo a cumprir, e esse objetivo não deve ser perdido de vista. Não se pode confundir, contudo, acompanhamento com policiamento. O professor não deve vigiar o aluno para saber se ele está lendo o livro, mas sim acompanhar o processo de leitura para auxiliá-lo em suas dificuldades, inclusive aquelas relacionadas ao ritmo de leitura [...]”.

Esse momento não é para o professor se tornar um fiscal para verificar quem está realizando a leitura ou não, mas um espaço para que ele se coloque disponível para ajudá-los em suas dificuldades, sejam elas de compreensão de alguma palavra desconhecida, ou qualquer que seja a solicitação do aluno em relação ao texto. O professor poderá observar a turma ao se colocar à disposição para eventuais questões que possam surgir, direcionar o aluno, caso necessite de intervenção, e se fazer presente no momento da leitura.

Após o término do tempo de leitura, combinado anteriormente, abrimos espaço para “um intervalo” para realizarmos, juntos, a leitura imagética das fábulas lidas. Voltamos os olhares para as fotografias que projetamos em slides para explorarmos as relações intrínsecas das figuras com o texto. Nesse momento, a turma começou a caracterizar os animais, principalmente o leão, por ser o animal mais conhecido da fauna e também dos contos e histórias populares. O rato também foi outro animal que caiu na graça dos alunos, por suas habilidades, seu tamanho e sua esperteza. A respeito desse momento, denominado de intervalo, Cosson (2016, p. 63) chama atenção para a variação de atividades que podem ser realizadas: “[...] um exemplo é a leitura de outros textos menores que tenham alguma ligação com o texto maior, funcionando como uma focalização sobre o tema da leitura e permitindo que se façam aproximações breves entre o que já foi lido e o novo texto [...]”.

Durante esse intervalo, conectamos as figuras ilustradas no texto lido, encontrando a aproximação com o texto em cada animal desenhado. Esse momento é importante porque está ligado à “decifração” do texto, ao entendimento e à busca por referências.

Por se tratar de apenas três fábulas curtas, não se fez necessário mais do que um intervalo. Cosson (2016) destaca a importância dos intervalos, pois é por meio deles que o professor pode intervir na leitura e ajudar a solucionar possíveis problemas que os estudantes possam encontrar durante o percurso da leitura da obra. Como bem destaca o autor,

[...] Ao acompanhar a leitura dos alunos por meio de intervalos, o professor poderá ajudá-los a resolver ou, pelo menos, equacionar questões que vão desde a interação com o texto, a exemplo do desajuste das expectativas que pode levar ao abandono da leitura do livro, até o ritmo da leitura”, possível consequência tanto das condições legibilidade do texto quanto da disponibilidade do aluno para realizar a atividade [...] (Cosson, 2016, p. 64).

Ao acompanhar o processo de leitura do estudante, o professor poderá ter a oportunidade perfeita para intervir na formação da competência leitora daquele aluno, e os intervalos cumprem bem essa função. Durante a leitura das fábulas, os alunos não demonstraram dificuldades em relação às questões linguísticas ou situações comunicativas, talvez pelas características próprias do gênero escolhido.

No que diz respeito à interpretação, ela é o momento de construção de sentidos do texto, na perspectiva de um diálogo que envolve autor, leitor e comunidade. Para Cosson (2016), o letramento literário passa por dois momentos: um interior e outro exterior.

O primeiro momento que Cosson (2016) denomina de “encontro do leitor com a obra” foi um momento de silêncio em sala, no qual, realmente, cada aluno pôde fazer sua leitura silenciosa. O momento interior seria aquele de culminância dos processos realizados anteriormente, desde a motivação até chegar no momento interior, no qual, gradativa e naturalmente, se promove esse encontro entre leitor e obra.

Os caminhos nos quais Cosson (2016) nos direcionam são a motivação, a introdução e a leitura, que constituem elementos de interferência da escola, denominados de letramento literário. Cosson (2016) enfatiza, ainda, que, por mais que o momento interior seja um ato solitário, ele é também social, pois se faz através de uma série de fatores externos e sociais, seja eles favoráveis ou desfavoráveis.

O momento exterior é a concretização de construção dos sentidos do texto, a hora de externar aquilo que foi captado através da leitura literária e o que aquela história trouxe de positivo para sua vida, a materialização da interpretação, o momento de troca de ideias e de expor aquilo que a leitura da obra nos percorre, seja positivo ou negativo. No caso das fábulas de Tolstói, esse momento é a partilha das lições e dos aprendizados que podem ser aplicados a nossa vivência. Nesse quesito, nota-se sua importância e o quanto elas podem dialogar com a realidade dos alunos.

Nessa oportunidade da SB, os alunos puderam sentar-se em círculo para que o momento fosse mais espontâneo e natural, assim, eles participaram dos comentários no momento que desejaram, pois, no início, ficaram mais tímidos. Para que eles pudessem começar a interagir e externar suas opiniões, iniciamos fazendo algumas perguntas do tipo: Gostaram das fábulas? Qual chamou mais a atenção de vocês? Cosson (2016) afirma que esse é o momento em que surgem as várias leituras interpretativas dos alunos e que eles carecem muito do monitoramento e, quando necessário, da intervenção do professor para equilibrar as interpretações, de modo que elas sejam coerentes com a leitura realizada. Segundo Cosson (2016, p. 66), nem toda interpretação é acertada, tampouco existe uma única via para aquele texto, logo

[...] Não cabe, por exemplo, supor que existe uma única interpretação ou que toda interpretação vale a pena. Também não é pertinente aceitar que a simples existência de uma tradição autorizada responda pela interpretação. Tampouco é adequado ceder a pretextos dúbios, como o de que o professor deve guardar para si sua interpretação para não interferir nas conclusões dos alunos ou de que a interpretação é individual e não pode ser feita em grupos ou pelo conjunto da turma [...].

No momento da interpretação, os alunos não podem correr o risco de se perder pelos mitos que rondam o letramento literário na escola, ao contrário, devem ser desmistificados e fortalecidos para que os alunos consigam se desprender de ciclos viciosos que os aprisionam, para que possam de fato ler o mundo e compreender a si mesmos.

Ademais, ao externalizar o que compreenderam das fábulas lidas, mencionaram diversas lições, como a inveja e a cobiça, no caso de a cadela largar seu pedaço de carne para pegar outro aparentemente maior e melhor. Na fábula “O leão e o rato”, mencionaram lições como subestimar ou julgar as pessoas pela aparência e, por fim, no caso da fábula “O falcão e o galo”, citaram a questão da empatia, ao dizer que as atitudes do galo eram totalmente compreensíveis, levando em consideração que os humanos sempre o colocavam na panela. A respeito do que foi dito, Cosson (2016, p. 66) fala que “[...] é preciso compartilhar a interpretação e ampliar os sentidos construídos individualmente [...]”.

Segundo Cosson (2016, p. 66), “[...] as atividades da interpretação, como a entendemos aqui, devem ter como princípio a externalização da leitura, isto é seu registro [...]”. Após a externalização das fábulas lidas, propusemos uma atividade escrita simples, de modo que eles pudessem transferir, para o papel, um breve comentário a respeito de uma das três fábulas que foram interpretadas.

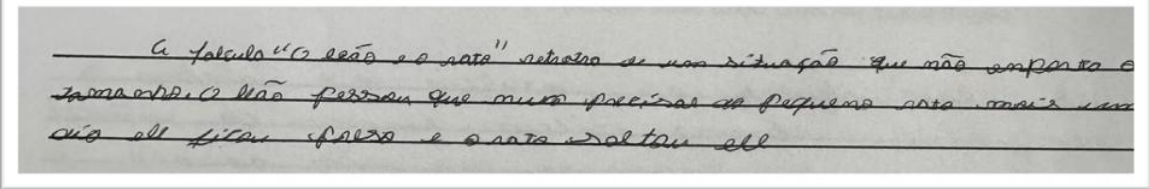
Notamos, durante a atividade escrita, que surgiram muitas dificuldades dos participantes, pois não conseguiam transpor, para o papel, aquilo que haviam comentado durante a etapa da interpretação. Eles tentaram e protelaram, o que nos fez perceber uma maior facilidade com a oralidade em detrimento da escrita. Explicamo-lhes que aquele breve comentário não se tratava de uma avaliação, mas sim de um registro daquilo que eles haviam compreendido a respeito das fábulas lidas.

Houve um entrave entre a leitura e escrita, evidenciado através da atividade escrita, sendo outro obstáculo a ser trabalhado em outra possível intervenção pedagógica. Observamos que, durante a atividade escrita, houve muitas perguntas e dúvidas sobre como realizar a atividade. De certa forma, seria uma atividade livre, sem regras ou exigências, sendo apenas um comentário a respeito de uma das três fábulas lidas e debatidas em sala. Esse momento merece destaque, pois, apesar de os alunos terem sido receptivos às leituras, o mesmo não se pode dizer da atividade escrita, pois foi notório o estranhamento e a dificuldade. Porém, apesar de nenhum aluno ter se furtado a fazê-la, foi um momento que gerou desconforto.

Dando continuidade, a seguir, apresentamos alguns textos dos participantes, preservando sua identidade, para exemplificar as dificuldades que pudemos perceber durante a atividade escrita ao final da intervenção pedagógica.

O participante A, como podemos ver no texto presente no quadro 2, limitou-se a detalhar o que seria a lição de moral da fábula, assim como o participante B, com a diferença de que este usa adjetivações na maior parte da escrita.

Quadro 2 – Texto do participante A e sua respectiva transcrição

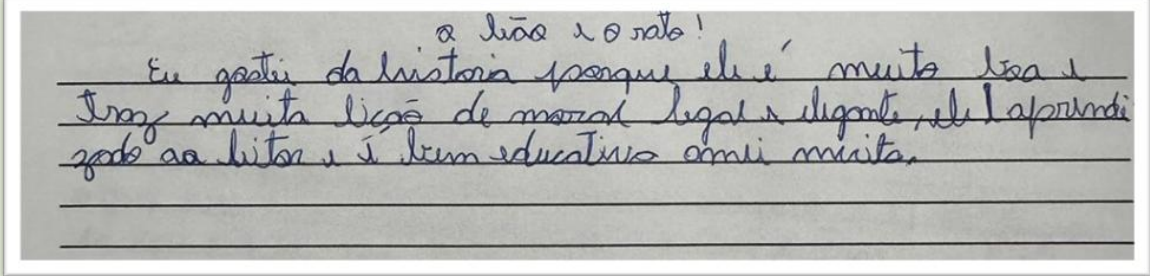


A fábula “O leão e o rato” retrata uma situação que não importa o tamanho. O leão fez um dia que nunca precisará do pequeno rato. mais um dia ele ficou preso e o rato soltou ele

A fábula “O leão e o rato” retrata uma situação que não importa o tamanho. O leão fez um dia que nunca precisará do pequeno rato. mais um dia ele ficou preso e o rato soltou ele

Fonte: elaborado pela autora.

Quadro 3 – Texto do participante B e sua respectiva transcrição



o leão e o rato!

Eu gostei da história porque ele é muito boa e traz muita lição de moral legal e elegante, ele aprendizado ao leitor e é bem educativa amei muito.

o leão e o rato!

Eu gostei da história porque ele é muito boa e traz muita lição de moral legal e elegante, ele aprendizado ao leitor e é bem educativa amei muito.

Fonte: elaborado pela autora.

Conforme vimos no texto do quadro 3, o participante B também não desenvolve o parágrafo como se espera de um aluno de 6º ano, pois apenas repete algumas falas soltas mencionadas durante a aula e sempre se referindo apenas à lição de moral.

O participante C, conforme texto apresentado no quadro 4, também não foge à regra e utiliza poucas linhas do espaço para registrar um simples comentário, ao resumir a fábula sem emitir sua opinião ou comentar algo a mais que demonstre suas ideias para a construção da interpretação do texto.

Quadro 4 – Texto do participante C e sua respectiva transcrição

Interpretação de uma das fábulas lidas em sala de aula

Orientação: Nesta atividade os alunos irão reler as fábulas de Liev Tolstói: "A cadela e o reflexo" "O leão e o rato" "O falcão e o galo", em seguida devem escolher uma das três fábulas e escrever um breve comentário a respeito da mesma. Fale um pouco sobre os ensinamentos que essa fábula transmite para você, se gostou do texto e o porquê esse texto chamou sua atenção.

A fábula "O leão e o rato" do escritor russo Liev Tolstói retrata uma situação de superioridade, pois o leão se acha o bonhão, fortão, mas depois de menosprezar o pequeno rato, no momento mais difícil, ele precisava da ajuda do ratinho.

Fonte: elaborado pela autora.

Quadro 5 – Texto do participante D e sua respectiva transcrição

Interpretação de uma das fábulas lidas em sala de aula

Orientação: Nesta atividade os alunos irão reler as fábulas de Liev Tolstói: "A cadela e o reflexo", "O leão e o rato" "O falcão e o galo", em seguida devem escolher uma das três fábulas e escrever um breve comentário a respeito da mesma. Fale um pouco sobre os ensinamentos que essa fábula transmite para você, se gostou do texto e o porquê esse texto chamou sua atenção.

a cadela e o reflexo esa fabula fala de uma lição de moral muito grande fala sobre a pessoa não ser ganancioso e nem guloso e todos tem que ser ingual sem ser ganancioso

Fonte: elaborado pela autora.

Em relação ao participante D, como podemos perceber no texto presente no quadro 5, apenas comenta o óbvio, pois afirma que a fábula possui uma lição de moral muito grande e não faz nenhuma reflexão mais elaborada, apenas repete a questão da ganância e da gula.

Quadro 6 – Texto do participante E e sua respectiva transcrição

Interpretação de uma das fábulas lidas em sala de aula

Orientação: Nesta atividade os alunos irão reler as fábulas de Liev Tolstói: "A cadela e o reflexo", "O leão e o rato" "O falcão e o galo", em seguida devem escolher uma das três fábulas e escrever um breve comentário a respeito da mesma. Fale um pouco sobre os ensinamentos que essa fábula transmite para você, se gostou do texto e o porquê esse texto chamou sua atenção.

- A fábula "O leão e o rato" do escritor russo Liev Tolstói retrata uma situação de um (leão) (passou) (pelo o corpo) leão dormia, um rato passou pelo seu corpo o leão rapidamente pegou o ratinho inocente ele falou para o leão solta-lo, ele disse:

- Por que eu soltaria? O rato respondeu:

- Um dia você precisará de mim.

O leão soltou o coitado, ele falou:

Obrigado amigo! Um dia o leão precisou do ratinho.

Então nunca discrimine alguém pelo seu tamanho isso é bullying!

- A fábula "O leão e o rato" do escritor russo Liev Tolstói retrata uma situação de um leão, dormia, um rato um rato passou pelo seu corpo o leão rapidamente pegou o ratinho inocente ele falou para o leão solta-lo, ele disse:

- Por que soltaria? O rato respondeu:

- Um dia você precisará de mim.

O leão soltou o coitado, ele falou:

Obrigado amigo! Um dia o leão precisou do ratinho.

Então nunca discrimine alguém pelo seu tamanho isso é bullying!

Fonte: elaborado pela autora.

Como verificamos no texto presente no quadro 6, o participante E apenas reescreve a história, o que confirma, mais uma vez, a ausência da autoria dos textos escritos pelos participantes. A pouca desenvoltura na escrita nos sugere que as dificuldades de aprendizagem são diversas nessa etapa escolar. Com isso, há muitos avanços que a turma ainda precisa galgar para atingir os objetivos previstos para esse nível, conforme previsto na BNCC na habilidade (EF06LP11): "Utilizar, ao produzir texto, conhecimentos linguísticos e gramaticais: tempos verbais, concordância nominal e verbal, regras ortográficas, pontuação etc." (BNCC, p. 173).

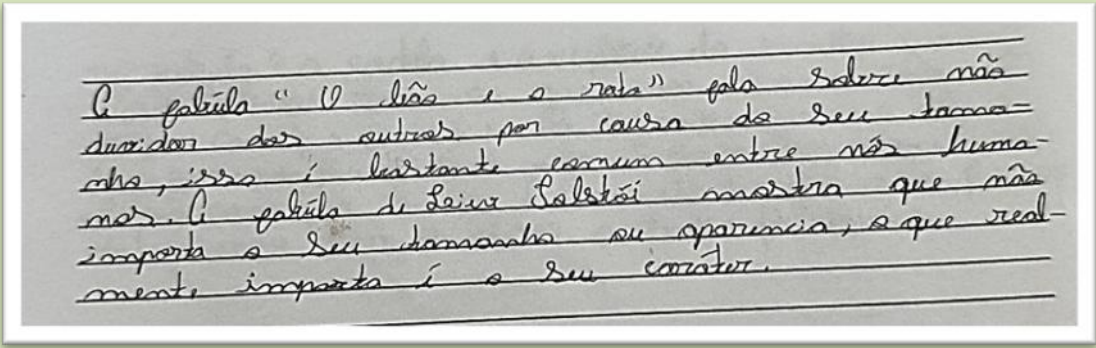
É possível notar defasagem na habilidade escrita nos cinco textos que utilizamos como exemplo. Podemos observar que são comentários rasos que elogiam o texto com adjetivos como "legal", "boa" e "educativa". O participante "D", por exemplo, apenas se limita a resumir a história em algumas linhas, sem nenhuma opinião sobre o texto ou comentário relevante sobre o que foi discutido em sala. O participante "E" apenas reescreve a fábula "O leão e o rato", sem

emitir qualquer aprofundamento sobre o texto, e se limita, na última linha, a relacionar o comportamento animal à discriminação e ao bullying.

Vale ressaltar que tivemos exemplos de participantes que atingiram, pelo menos parcialmente, o objetivo da atividade, pois apresentaram algum argumento dentro da exposição oral realizada em sala de aula, ao comentar, principalmente, a moral como algo positivo e apontar que as fábulas transmitem ensinamentos. De fato, a atemporalidade das fábulas nos permite, ainda hoje, aplicar as suas lições de moral a nossa vida, fazer relações com os comportamentos humanos e aprender com elas. Sejam crianças, jovens, adultos ou idosos, a leitura fabulística agrada a todas as idades e são transmitidas de geração para geração, seja através da oralidade ou da escrita, pois perpetua o poder de dialogar com diferentes gerações.

Dando prosseguimento, apresentamos alguns exemplos de comentários dos participantes da intervenção pedagógica sobre umas das fábulas lidas que atingiram, ainda que de modo parcial, o objetivo da atividade proposta.

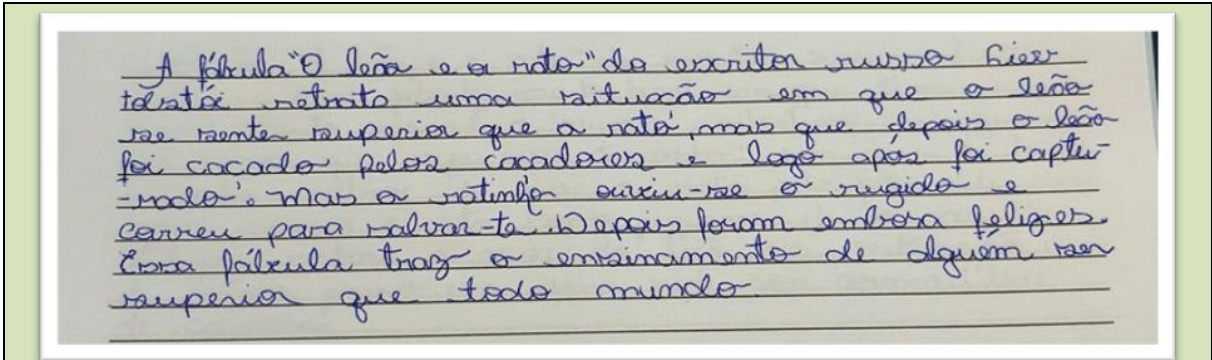
Quadro 7 – Texto com argumento do participante 1 e sua transcrição



A fábula "O leão e o rato" fala sobre não duvidar dos outros por causa do seu tamanho, isso é bastante comum entre nós humanos. A fábula de Liev Tolstói mostra que não importa o seu tamanho ou aparência, o que realmente importa é o seu caráter.

Fonte: elaborado pela autora.

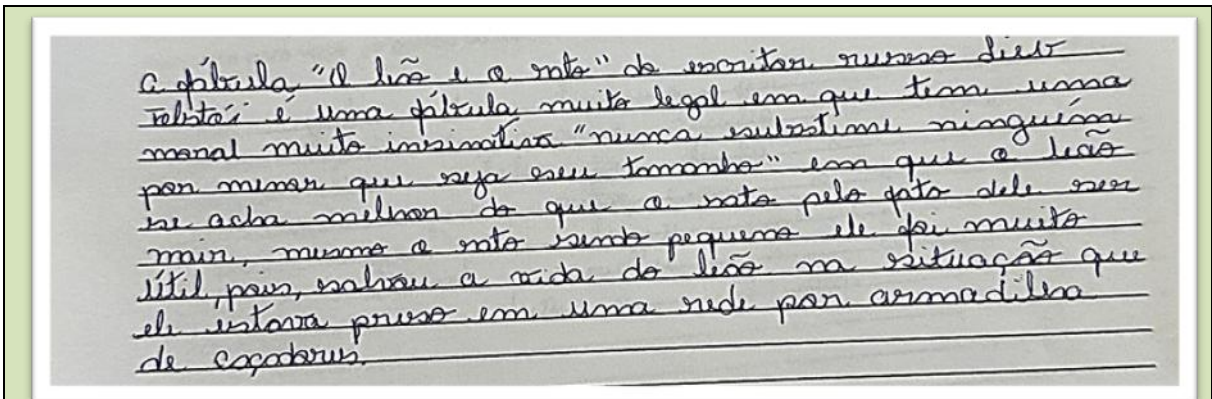
Quadro 8 – Texto com argumento do participante 2 e sua transcrição



A fábula “O leão o e rato” do escritor russo Liev Tolstói retrata uma situação em que o leão se sente superior que a rato, mas que depois o leão foi caçado pelos caçadores e logo após foi capturado. Mas o ratinho ouviu-se o rugido e correu para salvar-te. Depois foram embora felizes. Essa fábula traz o ensinamento de alguém ser superior que todo mundo.

Fonte: elaborado pela autora.

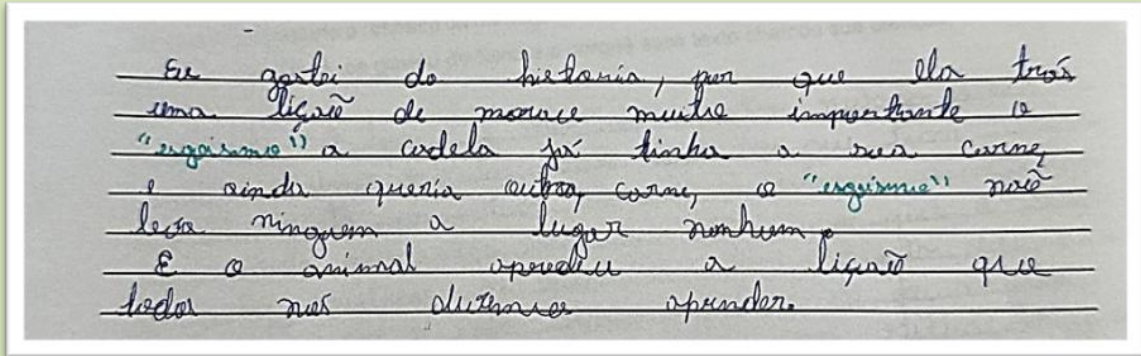
Quadro 9 – Texto com argumento do participante 3 e sua transcrição



A fábula “ O leão e o rato” do escritor russo Liev Tolstói é uma fábula muito legal em que tem uma moral muito insinativa “nunca subestime ninguém por menor que seja seu tamanho” em que o leão se acha melhor do que o rato pelo fato dele ser maior, mesmo o rato sendo pequeno ele foi muito útil, pois salvou a vida do leão na situação que ele estava preso em uma rede por armadilha de caçadores.

Fonte: elaborado pela autora.

Quadro 10 – Texto com argumento do participante 4 e sua transcrição



Eu gostei da história, por que ela trás uma lição de moral muito importante o “esgoísmo” a cadela já tinha a sua carne, e ainda queria outra carne, o “esgoísmo” não leva ninguém a lugar nenhum.

E o animal apredeu a lição que todos nós deveria aprender.

Fonte: elaborado pela autora.

Foi possível notar que a Sequência Básica proposta por Cosson (2016), nas suas quatro etapas, apresentou bons resultados para o letramento literário, uma vez que a turma apresentou excelente desempenho durante todas as etapas percorridas. A intervenção foi vista como algo novo por eles e, com isso, percebemos algum protagonismo da turma, pois houve muita interação da turma com todas as etapas propostas. O contato com o novo pode, sim, despertar o interesse e a vontade por maiores descobertas. O próprio autor do livro “Fábulas”, Liev Tolstói (2009), se apresenta como novidade no meio das fábulas. Esse contato com um autor estrangeiro gerou curiosidade e provocou a vontade de mergulhar no desconhecido.

Ao final da aplicação da SB, um aluno veio até mim e me disse que nunca teve uma experiência tão legal com a leitura. Então, percebi que o meu objetivo, enquanto mediadora daquela proposta pedagógica, foi atingido. Por mais que o processo do letramento literário seja longo, duradouro, inacabado e dependa de fatores externos à escola, senti muita receptividade da turma em relação à proposta de intervenção. Por mais que a proposta de intervenção não fosse obrigatória, ou seja, o aluno poderia optar por não participar e não contribuir, houve a troca dos alunos, pois eles se dispuseram e cumpriram todas as etapas que estavam previstas.

Cosson (2021, p. 172) enfatiza que “[...] o letramento literário não começa, nem termina na escola, mas pode e deve ser ampliado e aprimorado por ela [...]”. Então, esse pontapé inicial foi dado, independentemente de quais realidades de incentivo e qual busca pela leitura eles encontrem fora da escola. O papel da escola de ampliar, aprimorar e intervir no processo do letramento literário foi dado. É primordial, nesse processo, a participação ativa do estudante,

porque grande parte da formação leitora do aluno é autoformação, ou seja, requer o movimento por parte do estudante e não somente a escola ficará com a responsabilidade, pois a formação do leitor literário não é nunca unilateral.

A escola deve oferecer condições para a atuação do aluno e, em contrapartida, ele atua como ator colaborando com todo o processo pedagógico necessário. A respeito desse aspecto, Cosson (2021, p. 192) destaca o papel do aluno individual e coletivamente:

Também é papel do aluno na atuação coletiva na forma de uma comunidade de leitores que é a sala de aula. Aqui se acentua o caráter colaborativo da atuação do aluno, uma vez que a apropriação do repertório literário na escola se efetiva no manuseio das obras e no compartilhamento das experiências de leitura com seus pares. Esse trabalho comum e coletivo – lembramos que o ato de ler pode até ser fisicamente solitário, mas a interpretação é necessariamente solidária – ensina ao leitor que ele nunca lê sozinho a obra literária e que a comunidade imediata de leitores se insere, progressivamente e extensivamente, em outras tantas comunidades que dão forma, em última instância, aos vários sistemas do polissistema literário [...].

A leitura pode ser solitária, mas nunca somente solitária, pois, quando compartilhada na sala de aula, ela passa a ser coletiva e o caráter coletivo e colaborativo prevalece. O aluno não lê sozinho, ele compartilha e constrói seus saberes com a comunidade escolar na qual o estudante se insere.

5.3 Análise do instrumento de avaliação da intervenção pedagógica

O instrumento de avaliação pedagógica é importante para termos o retorno dos participantes em relação à aplicação da Sequência Básica com vistas à promoção do letramento literário nas turmas de 6º ano. O questionário dois (Apêndice 3) contém seis perguntas de múltipla escolha para que os estudantes avaliem a intervenção pedagógica, bem como o gênero textual fábula abordado durante a sequência básica, e as suas impressões sobre o que mais gostaram na intervenção.

15 estudantes participaram desse momento da SB, ou seja, três estudantes a menos que no início da intervenção pedagógica. A seguir, para melhor visualização e compreensão dos leitores, procuramos demonstrar, por meio de gráficos, as seis perguntas do questionário de avaliação, que foi aplicado ao final da intervenção pedagógica. As respostas dos estudantes congruam com as nossas perspectivas e observações obtidas em sala de aula, pois, através do instrumento pedagógico de avaliação, confirmamos a satisfação dos alunos em relação à aplicação da intervenção pedagógica.

A primeira questão pergunta como o participante avalia a intervenção pedagógica. Dos 15 participantes, 9 responderam que avaliava a intervenção pedagógica como ótima e 6

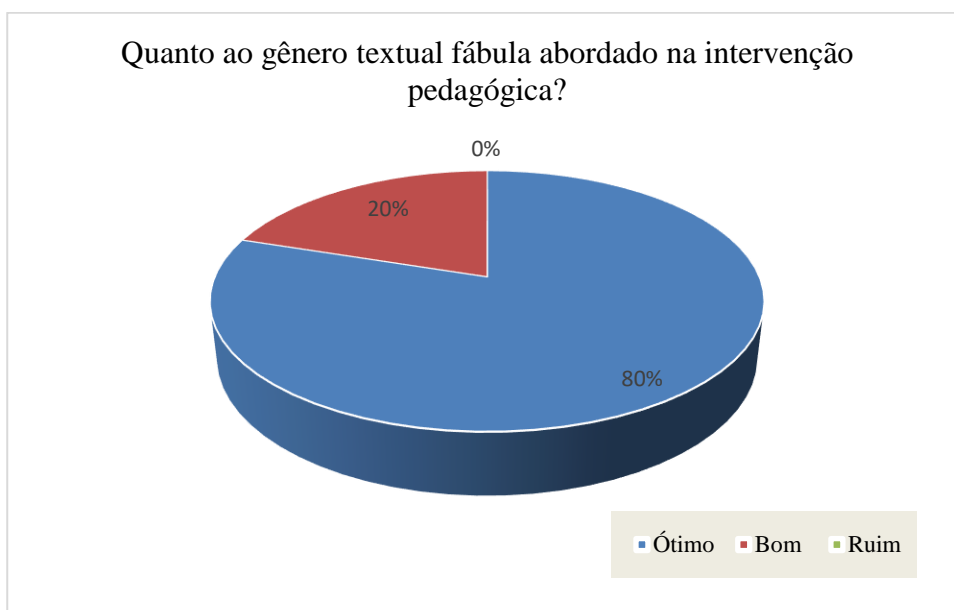
disseram ter sido boa, portanto, nenhum participante a avaliou como ruim, como podemos observar através do gráfico 11.

Gráfico 11 – Avaliação final dos participantes



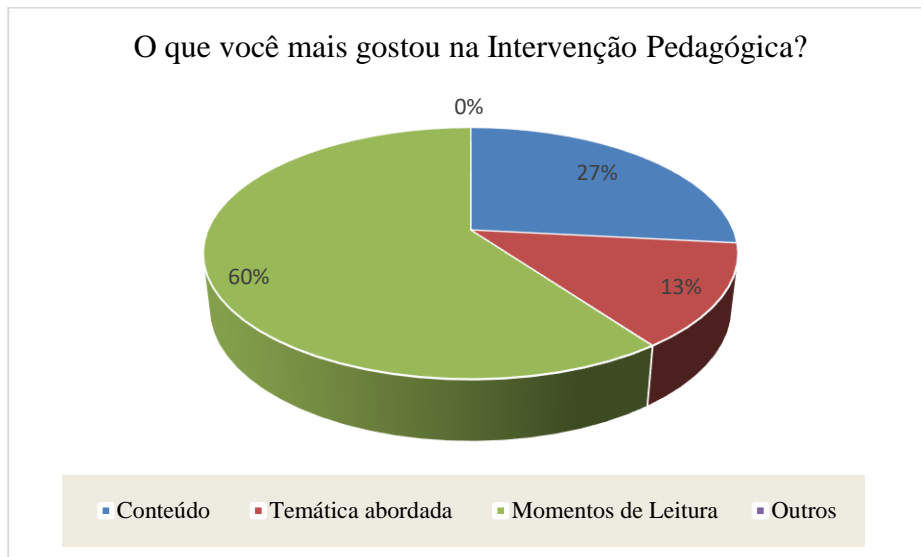
A segunda pergunta questiona em relação ao gênero textual fábula. Assim, 12 responderam que avaliava o gênero textual abordado em ótimo e 3 responderam ter sido bom. Desse modo, nenhum avaliou o gênero como ruim, como podemos ver através do gráfico 12.

Gráfico 12 – Avaliação final dos participantes



A terceira pergunta questiona sobre o que mais gostaram na intervenção pedagógica. Assim, dos 15 participantes, 4 disseram ter gostado do conteúdo, 2 da temática abordada e 9 optaram pelos momentos de leitura. Mais uma vez, podemos inferir que os momentos de leitura foram os favoritos da turma. A hipótese de que eles possuem facilidade na leitura em detrimento da escrita se revela nas respostas, quando avaliaram a sequência básica, como mostra o gráfico 13.

Gráfico 13 – Avaliação final dos participantes



Fonte: elaborado pela autora.

Quando o questionário aborda se a intervenção os levaram a se interessar mais por leitura, 13 responderam que sim, que a intervenção os motivou ao interesse pela leitura, e 2 disseram que não, que a intervenção não provocou mudanças em relação ao interesse por ler. As respostas positivas em relação à aplicação da sequência básica, no que se refere à motivação, evidenciam também que práticas inovadoras e diferenciadas em sala de aula para trabalhar leitura podem funcionar positivamente, pois a maioria destaca que a intervenção os levou a se interessar mais pela leitura e os motivou a realizar as atividades propostas. A seguir, podemos verificar, no gráfico 14, as respostas dos participantes em relação à motivação através da SB.

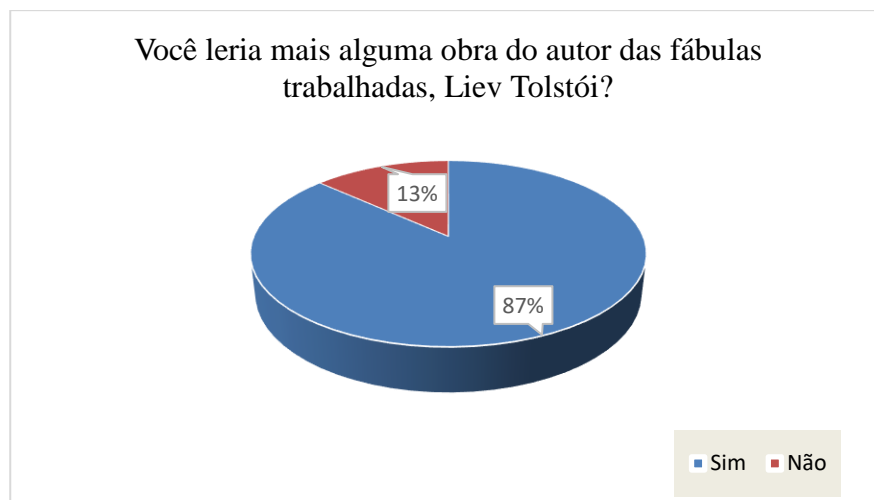
Gráfico 14 – Avaliação final dos participantes



Fonte: elaborado pela autora.

A questão cinco versa sobre Liev Tolstói, se os participantes leriam mais alguma obra do autor. Dentre os participantes, 13 disseram que sim, que leriam mais obras do autor e 2 disseram que não leriam mais obras do autor russo. Esse é outro ponto que merece destaque nas respostas dos alunos ao avaliarem o autor que nos propusemos a trabalhar na intervenção, pois a maioria se sentiu motivada a ler outras obras do autor russo, o que nos leva a entender que esse trabalho contribuiu para a ampliação do letramento literário, mostrando, assim, que a escola tem papel fundamental e indiscutível na formação leitora dos estudantes. Isso pode ser evidenciado no gráfico 15.

Gráfico 15 – Avaliação final dos participantes



Fonte: elaborado pela autora.

A última questão buscou saber se os estudantes gostaram ou não da abordagem da professora durante a aplicação da SB e a recepção dos estudantes participantes foi cem por

cento positiva. Com isso, mais uma vez as respostas dos estudantes mostram a aprovação metodológica da intervenção pedagógica, sugerindo o aspecto positivo para o letramento literário, conforme demonstrado no gráfico 16.

Gráfico 16 – Avaliação final dos participantes



Alguns alunos deixaram sugestões para aprimorar a intervenção pedagógica, a exemplo de trabalhar mais com fábulas e falar mais sobre os fabulistas desconhecidos que, de certa maneira, foram apresentados, ligeiramente, na intervenção. Em relação à sugestão de gêneros textuais, apontaram contos e história em quadrinhos dentre as preferências para outras sequências básicas vindouras. As sugestões podem ser aproveitadas para futuros trabalhos que poderão vir a ser desenvolvidos com turmas de 6º ano.

Em síntese, em relação aos dados colhidos na avaliação da intervenção pedagógica realizada pelos participantes, percebemos que eles receberam a proposta de maneira positiva e que foi avaliada, pela grande maioria, como ótima. Quanto ao gênero textual, foi perceptível a identificação dos alunos com o gênero abordado, levando em conta que não houve nenhuma avaliação negativa. Outro ponto que ficou evidente foi a preferência dos participantes pelos momentos dedicados à leitura, pois, durante a aplicação, percebemos a expectativa e o interesse em participar através das atividades orais. Para mais além, não passou despercebido um possível despreço pela escrita, pois, na atividade final, ficou evidenciado, em alguns textos escritos, que os estudantes não conseguiram desenvolver um texto em poucas linhas sobre uma das três fábulas trabalhadas em sala de aula. Com isso, notamos uma resistência à escrita autoral para se expressarem e conectarem os textos com as possíveis realidades que os cercam.

As fábulas de Liev Tolstói, aliadas à metodologia de Cosson (2009), proporcionaram

um ambiente de aprendizagem dinâmico e significativo. Ao trabalhar com textos clássicos, os alunos entraram em contato com uma rica tradição literária e desenvolveram um olhar mais crítico para a realidade. A escolha das fábulas de Tolstói, com suas mensagens universais e linguagem acessível, mostrou-se acertada, pois permitiu que os estudantes estabelecessem conexões entre o passado e o presente, refletindo sobre temas atemporais como a amizade, a justiça, a ganância e a compaixão.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho consistiu em uma pesquisa-intervenção. Nele, propomos realizar uma intervenção pedagógica utilizando-se da proposta da Sequência Básica de Cosson (2016) e almejando o letramento literário em uma turma de 6º ano do Ensino Fundamental II em uma escola do interior baiano. A problemática discutida foi em relação à promoção do letramento literário e, no decorrer da pesquisa, buscamos embasamento teórico nos estudos de Cosson (2016; 2021) para fundamentar nossa pesquisa, entre outros autores que formaram a base teórico-metodológica dos estudos aqui apresentados, tais como Coelho (2000), Dezotti (2018), Gil (2008), Lüdke e André (2015), Malta (2017), Moisés (2013) entre outros.

A pesquisa-intervenção foi realizada numa turma de 6º ano do Ensino Fundamental II de uma escola municipal localizada numa cidade do interior do Sudoeste baiano. Trata-se de uma turma de, aproximadamente, 25 alunos, de 12 a 13 anos, de ambos os sexos, que apresentam muitas dificuldades no que diz respeito à leitura de obras literárias e que, conseqüentemente, reflete em outros problemas como interpretação textual e escrita.

Após a assinatura dos termos exigidos pelo CEP, iniciamos a intervenção com aplicação do questionário de sondagem a respeito dos conhecimentos prévios em relação ao gênero a ser estudado e às práticas de leitura em casa e na escola. Após a sondagem, iniciamos a aplicação da Sequência Básica, possibilitando o desenvolvimento de todas as suas etapas dentro das cargas horárias estabelecidas para cada uma das atividades propostas.

A aplicação da intervenção pedagógica, através da Sequência Básica de Cosson (2016), nos permitiu elaborar um roteiro de trabalho – que fora aplicado em, aproximadamente, nove horas/aula –, assim como nos possibilitou, através da turma adotada para aplicar a SB, influenciar, positivamente, no fomento ao letramento literário. Os instrumentos utilizados foram o questionário de sondagem, a motivação, a introdução, a leitura e a interpretação. Por fim, a avaliação da SB nos levou a algumas conclusões que foram apresentadas através de discussões, de gráficos, de análises de questionário e da nossa percepção em sala de aula. Além disso, percebemos também a motivação em relação às aplicações das atividades e à receptividade dos estudantes.

Considerando que a principal expectativa em relação ao desenvolvimento da intervenção pedagógica foi a de despertar o interesse dos participantes para o mundo da leitura literária, julgamos que ela realizou sua função de modo bastante satisfatório. Por meio das atividades propostas, foi possível mediar o processo de interação através dos textos literários, possibilitando a ressignificação da prática da leitura literária no ambiente escolar, contribuindo,

assim, para o desenvolvimento de habilidades necessárias para que os participantes da intervenção se tornem leitores literários competentes e reflexivos. Acima de todas as conclusões que se pode deduzir deste trabalho, temos a consciência de que uma semente foi plantada, na certeza de que seus frutos virão a longo prazo (Cosson, 2021).

Ao promover a exploração das fábulas de Liev Tolstói em sala de aula, utilizando a Sequência Básica de Cosson (2009), revelamos uma jornada rica em aprendizado. Ao vivenciar as etapas da sequência – motivação, introdução, leitura, interpretação, construção de conhecimentos e aplicação –, os alunos demonstraram um desenvolvimento significativo, sobretudo, em suas habilidades de leitura e pensamento crítico. A partir das fábulas, os estudantes foram capazes de construir significados profundos, questionar valores e estabelecer conexões com a realidade, fortalecendo, assim, sua formação integral.

Finalmente, tendo em vista a discussão sobre a leitura literária na sala de aula, o presente trabalho se mostra relevante, não somente do ponto de vista acadêmico, mas, sobretudo, no que diz respeito ao trabalho com gêneros literários na escola. Por meio da abordagem de uma das temáticas mais prementes para o ensino de Língua Portuguesa na escola, o letramento literário, em turmas do ensino fundamental, pretende contribuir para a ampliação dos saberes necessários ao trabalho docente na sala de aula.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, Vera Teixeira de. O saldo da leitura. **Revista de Educação CEAP**, v. 9, p. 29-34, 2000.
- ALCOFORADO, Maria Letícia Guedes. La Fontaine. *In*: DEZOTTI, Maria Celeste Consolin. **A tradição da fábula: de Esopo a La Fontaine**. São Paulo: Editora UNESP, 2018. p. 151-211.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: Língua Portuguesa**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- CADERMATORI, Ligia. **O que é literatura infantil**. São Paulo: Brasiliense, 2010.
- CALVINO, Ítalo. **Por que ler os clássicos**. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.
- COELHO, Nelly Novaes. **Literatura infantil: teoria, análise, didática**. São Paulo: Moderna, 2000.
- COELHO, Nelly Novaes. **Panorama Histórico da Literatura Infantil/juvenil**. São Paulo: Ática, 1991.
- COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2016.
- COSSON, Rildo. **Paradigmas do Ensino de Literatura**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2021.
- D'ONOFRIO, Salvatore. **Teoria do texto 1: Prolegômenos e teoria da narrativa**. São Paulo: Ática, 1995.
- DAMIANI, M. F.; Rochefort, R. S.; Castro, R. F. De; DARIZ; M. R.; PINHEIRO, S. S. Discutindo pesquisas do tipo intervenção pedagógica. **Cadernos de Educação**, v. 45, p. 57-67. <https://doi.org/10.15210/caduc.v0i45.3822>.
- DEZOTTI, José Dejalma. Fedro. *In*: DEZOTTI, Maria Celeste Consolin. **A tradição da fábula: de Esopo a La Fontaine**. São Paulo: Editora UNESP, 2018a. p. 81-98.
- DEZOTTI, Lucas Consolin. Aviano. *In*: DEZOTTI, Maria Celeste Consolin. **A tradição da fábula: de Esopo a La Fontaine**. São Paulo: Editora UNESP, 2018b. p. 119-131.
- DEZOTTI, Maria Celeste Consolin. Bário. *In*: DEZOTTI, Maria Celeste Consolin. **A tradição da fábula: de Esopo a La Fontaine**. São Paulo: Editora UNESP, 2018c. p. 99-118.
- DEZOTTI, Maria Celeste Consolin. Esopo. *In*: DEZOTTI, Maria Celeste Consolin. **A tradição da fábula: de Esopo a La Fontaine**. São Paulo: Editora UNESP, 2018d. p. 33-80.
- DEZOTTI, Maria Celeste Consolin. Fábula. *In*: DEZOTTI, Maria Celeste Consolin. **A tradição da fábula: de Esopo a La Fontaine**. São Paulo: Editora UNESP, 2018e. p. 23-32.

- ESOPO. **Fábulas de Esopo**. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 1994.
- GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.
- LA FONTAINE, Jean de. **Fábulas**. São Paulo: Melhoramentos, 2016.
- LA FONTAINE, Jean de. **Fábulas**: antologia. São Paulo: Martin Claret, 2012.
- LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Elisa D. **Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 2015.
- MAFRA, Johnny José. **Cultura clássica grega e latina**: temas fundadores da literatura ocidental. Editora PUC Minas, 2010.
- MALTA, André. Apresentação às Fábulas de Esopo. *In*: ESOPO. **Fábulas, seguidas do romance de Esopo**. São Paulo: Editora 34, 2017.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.
- MOISÉS, Massaud. **Dicionário de termos literários**. São Paulo: Cultrix, 2013.
- PORTELLA, Oswaldo O. A fábula. **Letras**, Curitiba, n. 32, p. 119-138, 1983.
- TOLSTÓI, Liev. **Fábulas**. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2009.
- VARGAS, Maria Valéria Aderson de Mello. **A tradição indiana da fábula**. A tradição da fábula: de Esopo a La Fontaine. São Paulo: Editora Unesp, 2018.

**APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO DE SONDAÇÃO SOBRE CONHECIMENTOS
PRÉVIOS EM RELAÇÃO AO GÊNERO ESTUDADO E PRÁTICAS DE LEITURAS**

Pesquisa-intervenção:

Pesquisadora: Liliâne Alves de Lima Ferreira

Participante: _____

Período letivo: 2024

Data: ____/____/____

QUESTIONÁRIO 01

Sondagem sobre conhecimentos prévios em relação ao gênero estudado e práticas de leituras

Observações:

1. Esse questionário tem como objetivo realizar uma sondagem sobre o gênero estudado na intervenção e sobre as suas práticas de leituras em casa e na escola;
2. A participação nesta sondagem é voluntária;
3. Caso não se sinta confortável, não é necessário responder todas as questões.

1. No Ensino Fundamental I você já teve contato com obras literárias?

a) Sim

b) Não

2. Você se lembra de alguma dessas obras?

a) Sim

b) Não

Qual? _____

3. Em sua casa as pessoas da sua família costumam ler obras literárias?

a) Sim

b) Não

4. Você costuma de ler em casa?

a) Sim

b) Não

5. Se a sua resposta for sim, quantos livros já leu?

a) 1 a 2 livros

b) 2 a 3 livros

c) 4 a 5 livros

d) mais de 5 livros

e) Nunca li nenhum livro.

6. O que geralmente motiva suas leituras?

a) Gosto pessoal

b) Dever escolar

c) Influência da minha família

d) Entendo a importância da leitura para minha vida

e) Outro motivo

7. Qual o seu gênero textual favorito?

- a) HQs (Histórias em Quadrinhos)
- b) Poemas
- c) Fábulas
- d) Contos
- e) Romances de aventuras

8. Se você não costuma ler, há alguma razão para isso?

- a) Não gosto.
- b) Tenho dificuldade com a leitura.
- c) Não compreendo o que leio.
- d) Só tenho livro didático em casa.
- e) Outros. _____

9. Quais as barreiras que você enfrenta para a leitura literária?

- a) Não tenho tempo para dedicar às leituras.
- b) Não tenho condições financeiras para comprar livros do meu interesse.
- c) Dificuldade de acesso a biblioteca da escola.
- d) Os livros que encontro na biblioteca não me chamam a atenção.

10. Em quais situações mais utiliza a biblioteca da sua escola?

- a) Sozinho (a)
- b) Quando a escola solicita
- c) Nos intervalos
- d) Quando tenho algum trabalho escolar
- e) Nunca frequento.

**APÊNDICE B – ATIVIDADES DE PRODUÇÃO DE TEXTO SUGERIDAS AOS
ALUNOS PARA COLETA DE DADOS**

Pesquisa-intervenção

Pesquisadora: Liliâne Alves de Lima Ferreira

Participante: _____

Período letivo: Abril/ Maio de 2024

Turma: 6º ano “C” **Data:** ____/____/2024.

Interpretação de uma das fábulas lidas em sala de aula

Orientação: Nesta atividade os alunos irão ler as fábulas de Liev Tolstói: “A cadela e o reflexo”, “O leão e o rato” “O falcão e o galo”, em seguida devem escolher uma das três fábulas e escrever um breve comentário a respeito da mesma. Fale um pouco sobre os ensinamentos que essa fábula transmite para você, se gostou do texto e o porquê esse texto chamou sua atenção.



**APÊNDICE C – AVALIAÇÃO FINAL DOS PARTICIPANTES SOBRE A
INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA**

Pesquisa-intervenção:

Pesquisadora: Liliâne Alves de Lima Ferreira

Participante: _____

Período letivo: 2024

Data: ____/____/____

QUESTIONÁRIO 02

Avaliação final dos participantes sobre a intervenção pedagógica

1. Como você avalia a intervenção pedagógica?

a) Ótima

b) Boa

c) Ruim

Sugestões para aprimorar a mesma.

2. Quanto ao gênero textual fábula da Intervenção Pedagógica?

a) Ótimo

b) Bom

c) Ruim

Sugestão de outros gêneros a ser trabalhados em futuras Intervenções Pedagógicas.

3. O que você mais gostou na intervenção?

a) Conteúdo

b) Temática abordada

c) Momentos de Leitura

d) Outros _____

4. Essa intervenção levou você a interessar mais por leitura?

a) Sim

b) Não.

5. Você leria mais alguma obra do autor das fábulas trabalhadas Liev Tolstói?

a) Sim

b) Não

6. Você gostou da abordagem da professora sobre fábula?

a) Sim

b) Não

APÊNDICE D – PLANOS DE AULA

Pesquisa-intervenção:

Pesquisadora: Liliane Alves de Lima Ferreira

Período letivo: 2024

Data: ____/____/____

- ✓ Conteúdo: **Sondagem**

- ✓ Objetivos:
 - Aplicar questionário de Sondagem
 - Verificar através do questionário possíveis hábitos de leituras literárias e suas relações leitoras no seio familiar;
 - Observar os gostos e preferências de gêneros textuais;

- ✓ Procedimentos:
 - Boas-vindas a turma participante da intervenção pedagógica;
 - Explicar as etapas do da intervenção;
 - Falar sobre o questionário de sondagem;
 - Entregar o questionário impresso em papel ofício e recolher no final.

Pesquisa-intervenção:**Pesquisadora:** Liliane Alves de Lima Ferreira**Período letivo:** 2024**Data:** ____/____/____✓ **Conteúdo: Motivação**✓ **Objetivos:**

- Motivar os participantes da intervenção pedagógica;
- Ler os textos selecionados para a etapa;

✓ **Procedimentos:**

- Boas-vindas a turma participante da intervenção pedagógica;
- Explicar para os estudantes o que seria essa etapa denominado de Motivação.
- Projetar em slides os textos: “O Cururu” de Jorge de Lima, em seguida fazer a leitura oral.
- Após a leitura fazer algumas perguntas retóricas a respeito do texto, sua tipologia e gênero textual, para verificar os conhecimentos prévios e fazer uma possível revisão para aqueles que por ventura não se lembravam mais dos gêneros e tipos de textos;
- Em seguida projetei o texto descritivo: O sapo cururu, com informações científicas sobre o anfíbio mencionado anteriormente por Jorge de Lima (intertextualidade);
- Logo após projetei o poema “Sem barra” de José Paulo Paes e o texto “A cigarra e a formiga” de Lobato, para que pudessem observar mais uma vez a intertextualidade presente em ambos e a forma do texto, sendo o primeiro poema e o segundo uma fábula, porém com a mesma temática.
- Depois dos textos projetados, exibi a fábula: “A cigarra e a formiga” em vídeo animado, através do canal de youtube.

Pesquisa-intervenção:**Pesquisadora:** Liliane Alves de Lima Ferreira**Período letivo:** 2024**Data:** ____/____/____✓ Conteúdo: **Introdução**

✓ Objetivos:

- Apresentar a história e aspectos do gênero fábulas;
- Falar sobre o surgimento das fábulas de Esopo a La Fontaine;
- Apresentar as características das fábulas;
- Apresentar o escritor: o russo Liév Tolstói e alguns detalhes da sua biografia;
- Projetar em slides as imagens o livro “Fábulas” de Tolstói

✓ Procedimentos:

- Boas-vindas a turma participante da intervenção pedagógica;
- Falar de forma resumida a história e aspectos do gênero fábula;
- Conversar com a turma sobre as características das fábulas;
- Apresentar o escritor russo: Liév Tolstói de forma sucinta;
- Projetar a obra física fábulas em imagens no data show, enquanto isso fazer circular o livro original na sala de aula, objetivando explorar os aspectos textuais e paratextuais da obra;

Pesquisa-intervenção:**Pesquisadora:** Liliane Alves de Lima Ferreira**Período letivo:** 2024**Data:** ____/____/____✓ Conteúdo: **Leitura**

✓ Objetivos:

- Distribuir para a turma cópias impressas dos textos selecionados para leitura: “A cadela e o reflexo”, “O leão e o rato”, “O falcão e o galo”;
- Ler os textos individualmente de forma silenciosa;
- Explorar as gravuras contidas nas fábulas;
- Ler coletivamente os três textos.

✓ Procedimentos:

- Boas-vindas a turma participante da intervenção pedagógica;
- 1º momento: solicitar a leitura individual das fábulas recebidas, tempo sugerido de 10 min.;
- 2º momento: Explorar as gravuras da obra, do ilustrador Cárcamo Gonzáles;
- 3º momento: Leitura coletiva das fábulas.

Pesquisadora: Liliâne Alves de Lima Ferreira

Período letivo: 2024

Data: ____/____/____

✓ Conteúdo: **Interpretação**

✓ Objetivos:

- Rer as fábulas coletivamente;
- Discuti-las oralmente;
- Refletir sobre possíveis lições transmitidas por elas;
- Escrever um comentário sobre uma das fábulas lidas.

✓ Procedimentos:

- Boas-vindas a turma participante da intervenção pedagógica;
- Releitura do textos;
- Espaço dedicado para a interpretação oral das fábulas pelos alunos, mediado pela pesquisadora;
- O aluno deverá escolher umas da fábulas lidas e escrever um comentário sobre uma das fábulas lidas;
- Distribui uma folha impressa para o aluno registrar o comentário escrito.

Pesquisadora: Liliane Alves de Lima Ferreira

Período letivo: 2024

Data: ____/____/____

- ✓ Conteúdo: **Avaliação da Intervenção pedagógica**
- ✓ Objetivos:
 - Avaliar a intervenção pedagógica.
- ✓ Procedimentos:
 - Boas-vindas a turma participante da intervenção pedagógica;
 - Distribuir a avaliação da intervenção pedagógica impressa.

ANEXO A – TEXTOS UTILIZADOS PARA A REALIZAÇÃO DA INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA

Pesquisa-intervenção

Pesquisadora: Liliane Alves de Lima Ferreira

Participante: _____

Período letivo: Abril/ Maio de 2024.

Data: ___/___/___ Turma: 6º ano C

Texto 01

A cadela e o reflexo

Sobre um velho tronco de árvore, uma cadela atravessava, feliz, um riacho. Levava na boca um saboroso pedaço de carne. De repente, ela parou. Ao olhar para a água viu... outra cadela! E o pior: com um pedaço de carne ainda mais suculento que o seu! Como que atingida por um raio, ela soltou imediatamente o seu pedaço de carne e, latindo, atirou-se na água para tomar o da rival.

No entanto, depois de brigar com a água, percebeu que no riacho não existia outra cadela, apenas ela mesma. O que ela havia atacado era, na verdade, nada mais do que o seu próprio reflexo.

Em vão procurou pela sua carne, que naquela confusão a água levava. Assim, por inveja, a cadelinha boba perdeu o que já tinha na boca.



Texto 02

O leão e o rato

O leão dormia. Correndo, um rato passou pelo seu corpo. O leão acordou irritado e num gesto rápido pegou o rato.

___ Perdão, seu leão, eu estava correndo distraído ___ chiu o rato. ___ Por favor, me solte!

___ E por que eu soltaria? ___ rugiu o leão.

___ Se você me soltar... se me soltar ... quem sabe um dia não posso ser útil a você?

___ Há, há, há! ___ gargalhou o leão em resposta.



Afinal de contas, para que um bicho grande e forte como ele poderia precisar de um ratinho? Esse pensamento divertiu o leão, e, assim, ele resolveu soltar o pequeno roedor.

___ Obrigada, amigo! Não me esquecerei de sua bondade! ___ respondeu o rato e partiu.

Não muito tempo depois, fazia um belo dia, que para o leão, entretanto, não foi tão belo assim, porque na sua selva apareceram caçadores. Eles queriam capturar bichos vivos e montarem redes de caça para pegá-los. Nosso leão, sempre autoconfiante, foi o primeiro a cair numa armadilha!

Em desespero, sem conseguir soltar, ele começou a rugir.

Nesse momento, o rato, que corria ali por perto, ouviu o conhecido rugido e saiu em disparada naquela direção. Vendo o leão em apuros, ele se aproximou furtivamente da rede e com seus dentinhos afiados roeu a corda que o prendia.

___ Leão, leão ___ sussurrou o ratinho ___, agora pode fugir!

___ Obrigada, amigo! ___ disse, surpreso e grato, o leão. ___ Nunca mais vou subestimar ninguém, por menor que seja o seu tamanho.

E, juntos, deram no pé.

Texto 03

O falcão e o galo

Tão acostumado estava o falcão ao dono, que chegava a pousar na sua mão quando era chamado. O galo, por sua vez, fugia e bicava quando dele alguém se aproximava.

Certo dia, o confiante falcão resolveu implicar com o galo arisco:

___ Vocês, galos, não têm mesmo capacidade de sentir gratidão! Só procuram seu dono quando estão com fome e só ficam próximo dele à força, presos num galinheiro. Nós, falcões, somos muito diferentes. Apesar da nossa enorme força e de conseguirmos voar mais rápido e mais alto que todas as aves, não fugimos das pessoas. Muito pelo contrário: pousamos em suas mãos quando chamados, pois, jamais nos esquecemos da comida que nos oferecem.

O galo ouviu tudo atentamente e então respondeu:

___ Caro, colega, a razão de nós, fugirmos das pessoas e vocês não é muito simples: ninguém nunca viu um falcão assado, mas galos assados todos nós já vimos muito.



ANEXO B – TEXTOS UTILIZADOS NA MOTIVAÇÃO DA SB

Pesquisa-intervenção

Pesquisadora: Liliane Alves de Lima Ferreira

Participante: _____

Período letivo: Abril/ Maio de 2024

Data: ____ / ____ / ____



Texto 01

Houve uma jovem cigarra que tinha o costume de chiar a opé dum formigueiro. Só parava quando cansadinha; e seu divertimento então era observar as formigas na eterna faina de abastecer as tulhas. Mas o bom tempo afinal passou e vieram as chuvas. Os animais todos, arrepiados, passavam o dia cochilando nas tocas.

A pobrecigarra, sem abrigo e sem seu galhinho seco emetida em grandes apuros, deliberou ocorrer - se de alguém. Manquitolando, com uma asa a arrastar, lá se dirigiu para o formigueiro.

Bateu - tique, tique, tique...

Apareceu uma formiga friorenta, embrulhada num xalinho de paina.

— Que quer? - perguntou, examinando a triste mendiga sujada lama e atossir.

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

A formiga olhou - a de alto a baixo.

— E o que fez durante o bom tempo, que não construiu sua casa?

A pobrecigarra, toda tremendo, respondeu depois dum acesso de tosse.

— Eucantava, bemsabe...

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

— Isso mesmo, era eu...

— Pois entre, amiguinha! Nunca poderemos esquecer as boas horas que sua cantoria nos proporcionou. Aquele chido nos distraía e aliviava o trabalho.

Diziamos sempre: que felicidade ter como vizinha tão gentil cantora! Entre, amiga, que aqui te dá cama e mesa durante todo o mau tempo.

A cigarra entrou, sarou e de tosse e volta usou a alegre cantoria dos dias de sol.

Moral da História: "Os artistas: poetas, pintores, músicos, são as cigarras da humanidade."

Monteiro Lobato, em "Fábulas". São Paulo: Brasiliense, 1995.



Pesquisa-intervenção**Pesquisadora:** Liliâne Alves de Lima Ferreira**Participante:** _____**Período letivo:** Abril/ Maio de 2024.**Data:** ____/____/____**Texto 02**

Sem barra

Enquanto a formiga

Carrega a comida

Para o formigueiro,

A cigarra canta

Canta o dia inteiro.

A formiga é só trabalho.

A cigarra é só cantiga.

Mas sem a cantiga

Da cigarra

Que distrai da fadiga,

Seria uma barra

O trabalho da formiga!



Pesquisa-intervenção

Pesquisadora: Liliane Alves de Lima Ferreira

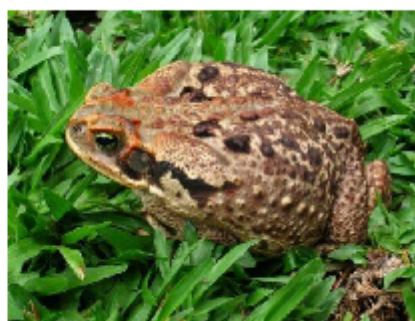
Participante: _____

Período letivo: Abril/ Maio de 2024.

Data: ____ / ____ / ____

Texto 03**O Cururu**

Tudo quieto, o primeiro cururu surgiu na margem, molhado, rezhente na semiescuridão. Engoliu um mosquito; baixou a cabeçorra; tragou um cascudinho; mergulhou de novo e bum-bum! Soou uma nota soturna do concerto interrompido. Em poucos instantes, o barreiro ficou sonoro, como um convento de frades. Vozes roucas, foi-não-foi, tãs-tãs, bum-



buns, choros, esgoelamentos finos de rãs, acompanhamentos profundos de sapos, respondiam-se. Os bichos apareciam, mergulhavam, arrastavam-se nas margens, abriam grandes círculos na flor d'água. (...) Daí a pouco, da bruta escuridão, surgiram dois olhos luminosos, fosforescentes, como dois vagalumes. Um sapo cururu grelou-os e ficou deslumbrado, com os olhos esbugalhados, presos naquela boniteza luminosa. Os dois olhos fosforescentes se aproximavam mais e mais, como dois pequenos holofotes na cabeça triangular da serpente. O sapo não se movia, fascinado [enfeitiçado]. Sem dúvida queria fugir; previa o perigo, porque emudecera; mas já não podia andar, imobilizado; os olhos feiíssimos, agarrados aos olhos luminosos e bonitos como um pecado. Num bote a cabeça triangular abocanhava a boca imunda do batráquio. Ele não podia fugir àquele beijo. A boca fina do réptil arreganhava-se desmesuradamente; envolveu o sapo até os olhos. Ele se baixava dócil entregando-se à morte tentadora, apenas agitando docemente as patas sem provocar nenhuma reação ao sacrifício. A barriga disforme e negra desapareceu na goela dilatada da cobra. E, num minuto, as perninhas do cururu lá se foram, ainda vivas, para as entranhas famélicas. O coro imenso continuava sem dar fê do que acontecia a um dos seus cantores.

LIMA, Jorge de. Calunga; O anjo. Rio de Janeiro: Agir, 1959.

Pesquisa-intervenção**Pesquisadora:** Liliane Alves de Lima Ferreira**Participante:** _____**Período letivo:** Abril/ Maio de 2024.**Data:** ____/____/____**Texto 04****Sapo Cururu**

Nome científico: Bufos spp

Classe: Amphibia

Superordem: Salienta

Ordem: Procoela

Familia: Bufonidae

Habitat: Matas tropicais

Hábitos: noturnos

Nome popular: Sapo cururu

**Características:**

O sapo cururu é o mais comum na fauna brasileira. Possui duas glândulas de veneno na parte posterior da cabeça que, quando acionadas, espirram um líquido de odor desagradável. O predador que ingerir esse veneno, certamente morrerá, pois é altamente tóxico. Os machos são menores que as fêmeas. Medem cerca de 140 mm enquanto as fêmeas medem 170 mm. O período de reprodução é no início da primavera. Os ovos são postos em fileiras e podem alcançar até 5 m de comprimento. Os girinos nascem dez dias depois, que passam por uma série de mudanças ao longo do seu desenvolvimento até se transformar em sapinhos. Alimentam-se de insetos, camundongos, cobras e caracóis.