



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL
UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE CAMPO GRANDE**

OSNEY FERNANDES DOS SANTOS

**DA TEORIA À PRÁTICA: A LEITURA E A PRODUÇÃO DO GÊNERO FÁBULA
COM ESTUDANTES DO SÉTIMO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL II,
CORGUINHO, MS**

Campo Grande/MS
2015

OSNEY FERNANDES DOS SANTOS

**DA TEORIA À PRÁTICA: A LEITURA E A PRODUÇÃO DO GÊNERO FÁBULA
COM ESTUDANTES DO SÉTIMO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL II,
CORGUINHO, MS**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras em Rede, PROFLETRAS da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Campo Grande, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Letras.

Área de concentração: Ensino de Linguagem

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª Maria Leda Pinto

Campo Grande/MS
2015

S236d Santos, Osney Fernandes dos

**Da teoria à prática: a leitura e a produção do gênero fábula com
estudantes do sétimo ano do ensino fundamental II, Corguinho,
MS**

/Osney Fernandes dos Santos. Campo Grande,MS: UEMS, 2015.

59p. ; 30cm.

Mestrado Profissional em Rede –PROFLETRAS – Universidade Estadual de
Mato Grosso do Sul, 2015.

Orientadora: Profª. Drª. Maria Leda Pinto.

1.Leitura 2. Escrita 3. Fábula 4. 1ª grau I.Título.

CDD 23.ed. 372.634

OSNEY FERNANDES DOS SANTOS

**DA TEORIA À PRÁTICA: A LEITURA E A PRODUÇÃO DO GÊNERO FÁBULA
COM ESTUDANTES DO SÉTIMO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL II,
CORGUINHO, MS**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras em Rede, PROFLETRAS, da Universidade Estadual de Mato Grosso, Unidade Universitária de Campo Grande, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Letras.

Área de concentração: Ensino de Linguagem

COMISSÃO EXAMINADORA

Prof. Dr^a. Maria Leda Pinto (Presidente)
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul/UEMS

Prof^a. Dr^a. Carina Elisabeth Maciel
Universidade Federal do Mato Grosso do Sul/UFMS

Prof^a. Dr^a. Adriana Lucia Escobar de Chaves de Barros
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul/UEMS

Prof^a. Dr^a Aline Saddi Chaves - Suplente
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul/UEMS

Prof^a. Dr^a. Silvane Aparecida de Freitas - Suplente
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul/UEMS

Campo Grande/MS, agosto de 2015.

AGRADECIMENTOS

“Assim, como o texto é uma materialização do discurso, também a intertextualidade remete ao interdiscurso. As vozes mostradas num texto não são neutras e suas retomadas respondem a interesses discursivos do enunciador” (GERALDI, 2010, p. 108). Diante disso, as páginas que seguem refletem os resultados de uma pesquisa que só foi possível pelo suporte recebido dessas pessoas e dessas instituições que, ao longo de minha trajetória de trabalho, me constituíram como pessoa, pesquisador e profissional. É com profundo respeito e agradecimento que traduzo a minha imensa felicidade de lançar as minhas palavras.

A Deus, não somente hoje, mas todos os dias de minha vida.

À minha família, pelo amor incondicional de minha esposa Neuci, de minhas filhas Neysla e Noysle que me move e me complementa.

À minha orientadora, professora doutora Maria Leda Pinto, pelas horas de diálogo intelectual, mas, sobretudo, pela amizade, pelo carinho e pela dedicação que trouxe as minhas inquietudes à relevância dessa pesquisa.

Aos meus professores, Daniel, Adriana, Marlon, Eliane, Nataniel, Miguel, Silvane, Danglei, Aline e Naty pela diversidade de conhecimento.

À professora Prof^ª Dr^ª Carina Elisabeth Maciel, pela generosidade e disponibilidade para a leitura dessa pesquisa e pelas contribuições que trará.

Aos meus colegas/amigos, Ângela, Neusa, Eveline, Carlos, André e Mislene e aos demais colegas de turma, obrigado pelos laços de estima e atenção.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES pelo apoio e incentivo financeiro que proporcionou os recursos em prol da aprendizagem.

À Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul por ter me acolhido e apoiado para o andamento deste trabalho.

À Escola Estadual José Alves Quito, na pessoa do diretor Venildo Batista Barboza e da Coordenadora Edima Costa de Almeida, pela confiança dada a um projeto de pesquisa, pela abertura proporcionada ao ambiente escolar de seus alunos e, principalmente, pela oportunidade de tornar pública a responsabilidade educacional e social que a escola tem.

Aos alunos que fizeram parte desta pesquisa, obrigado pelos enunciados concretos que possibilitaram a visão de horizonte nas muitas formas do dizer.

Aos pais dos alunos, pelo consentimento da participação de seus filhos nesta investigação, que não somente hoje, mas sempre será motivo de orgulho. Obrigado, pela generosidade recebida de seus filhos, que representam muito mais que alunos, mas autores/criadores de uma história, nesse universo social que é a escola.

“O mais difícil não é escrever muito: é dizer tudo, escrevendo pouco.” (Julio Dantas)

SANTOS, O. F. dos. **Da teoria à prática:** a leitura e a produção do gênero fábula com estudantes do sétimo ano do Ensino Fundamental II, Corguinho, MS. 2015.59 p. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) - Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, MS.

RESUMO

Esta pesquisa tem como objetivo verificar de que forma a prática de leitura e de produção textual sistemática e efetiva do gênero discursivo fábulas, com estudantes do 7º ano do Ensino Fundamental II, turma A, da Rede Estadual de Ensino do município de Corguinho, MS, pode contribuir com a formação do leitor, possibilitando uma produção textual sobre esse gênero discursivo, melhorando suas habilidades de escrita, apresentando um maior domínio em suas leituras e produções de textos, observando a coerência textual, bem como a progressão de ideias e pensamentos. O interesse em apresentar uma metodologia interventiva nessa temática surgiu da nossa experiência em sala de aula, em que constatamos a grande dificuldade que os estudantes têm com a leitura e a produção de textos, em especial quando deixam o Ensino Fundamental I e iniciam o II, fato que justifica a escolha por essa etapa do Ensino Fundamental. Verificamos que, na maioria dos casos, os estudantes não apresentam o domínio esperado no desenvolvimento das habilidades de leitura e produção textual, evidenciando problemas relacionados à leitura e à compreensão do texto como um todo. Para efetivação da pesquisa, aplicamos uma sequência didática para o gênero fábula, com o objetivo de possibilitar aos estudantes o conhecimento sobre este gênero e – por meio do seu ensino – analisar se as dificuldades desses estudantes com a produção de fábulas foram superadas. Diante dessas considerações, esta pesquisa, focaliza o Ensino de Língua Portuguesa como um processo interativo, que evidencia o sujeito e suas interlocuções, por meio de espaços de produção de sentido, que revelam em seus enunciados concretos o conhecimento e a compreensão de sua língua em uso. Os dados evidenciam o alcance dos objetivos propostos, tendo em vista que os estudantes do 7º ano apresentaram sensível qualidade de produção textual ao final da sequência didática nos aspectos organizacionais e linguístico-discursivos, bem como no desenvolvimento do olhar crítico sobre as ideologias contidas em cada fábula analisada e reproduzida.

Palavras-chave: Gênero, Fábula, Linguagem, Processo discursivo, Leitura e Escrita.

SANTOS, O. F. dos. **From theory to practice: reading and gender production fable with students seventh grade of elementary school II, Corguinho, MS. 2015. 59p.** Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) - Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, MS.

ABSTRACT

This research aims to determine how the practice of reading and the systematic and effective text production of gender fables discourse with students from seventh grade of Elementary School class A, from a public school in Corguinho - MS, will contribute to the reader's education and will enable an efficient, continuous and effective text production of this genre discourse. In addition, improving their writing skills, presenting greater control in their readings and texts productions, observing textual coherence, as well as the progression of ideas and thoughts. The interest in presenting an interventional methodology on this theme emerged from our experience in the classroom, where we found how difficulty students have with reading and text production, especially when they leave elementary school and begin high School, which justifies the choice of this stage of Elementary School. We ascertained that in most cases, students do not provide the expected domain in developing of reading skills and textual production, highlighting problems related to reading and understanding the text as a whole. For the achievement of the research, we applied a didactic sequence for the genre fable, with the goal of enabling students the knowledge about this genre and - through its teaching – to analyze if the student difficulties with the production of fables were overcome. In face of these considerations, this research focuses on the Portuguese Language Teaching as an interactive process, highlighting the subject and the dialogues through sense production spaces, which reveal in their concrete statements the knowledge and understanding of their language in use. The data show the achievement of the objectives, bearing in mind that the students of the seventh grade showed sensitive quality text production at the end of the didactic sequence on organizational and linguistic-discursive aspects and on the critical look development at the ideologies contained in each analyzed and reproduced fable.

Keywords: Genre, Fable, Language, Discursive Process, Reading and Writing.

SUMÁRIO

| | |
|--|-----------|
| CONSIDERAÇÕES INICIAIS..... | 12 |
| CAPÍTULO I – A LEITURA COMO PRÁTICA SOCIAL: UMA PROPOSTA PARA FORMAR LEITORES | 15 |
| CAPÍTULO II – A PRODUÇÃO TEXTUAL..... | 22 |
| CAPÍTULO III – RELATO DE EXPERIÊNCIA COM O GÊNERO FÁBULA.... | 30 |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS..... | 55 |
| REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS..... | 57 |

A experiência de um professor do Ensino Fundamental: sonhos realizados e a busca pelo sonhado

Sou um professor da área de Língua Portuguesa, que chegou à faculdade com muito esforço. Filho de chacareiros da cidade de Antônio João, o sexto filho de sete, aprendi a ler em casa antes de frequentar a escola. Tive dificuldades para estudar, pois a carência econômica se fazia presente em minha vida o que me privava de recursos como materiais escolares, também a locomoção para a escola era difícil, eram mais de 10 km de distância, mas, mesmo diante das dificuldades, gostava muito de ler — leituras que aconteciam muitas vezes à noite e a luz de lamparina, pois não tínhamos energia elétrica — e como não tinha livros, li muito livro didático de História do 7º e 8º anos dos meus irmãos mais velhos, também li a Bíblia, todo o velho testamento. Com sete anos de idade, adorava conhecer aquelas narrativas fantásticas de heróis, profetas, líderes que, em nome de Deus, conseguiam suportar seus fardos, conquistarem reinos.

O sonho foi sendo construído nessa trajetória, sempre como aluno dedicado e esforçado era destaque pelas boas notas. Até que, no ano 2000, terminei o Ensino Médio, pois cursei o antigo Magistério de quatro anos. Prestei o vestibular para Letras na UCDB, pois, naquela época, a UFMS oferecia Letras no matutino e, como tinha que trabalhar, fiz na particular. Quando terminei a faculdade em 2003 já atuava, desde 2001, como professor de Língua Portuguesa dos anos iniciais do Ensino Fundamental, em uma escola municipal, na pequena cidade de Corguinho, aprovado em concurso com uma carga de 20 horas semanais.

No exercício da docência, procurei, nas minhas aulas, inserir práticas inovadoras inspirado nas teorias vistas na faculdade: a valorização da leitura para formação proficiente nas produções textuais, o ensino da gramática de forma contextualizada, o uso da reescrita de textos realizados como forma de aprimoramento da organização textual. No entanto, enfrentei dificuldades, tendo em vista que as teorias vistas na universidade quando propostas na escola nos levam ao enfrentamento com a realidade: falta de material didático, número reduzido de xerox, pouco acesso a textos, indisciplinas e ainda estudantes com competência de leitura e escrita bastante limitada.

Essas dificuldades não me fizeram desanimar. Iniciei minha carreira docente na Rede Estadual primeiro como contratado pela Secretaria de Estado de Educação até fim de 2005. Nesse ano, realizei o concurso para professor do Estado e passei em primeiro lugar. Como não havia vaga pura em Corguinho, assumi na cidade vizinha de Rochedo e lá trabalhei

por dois anos e meio. Em maio de 2008, consegui a remoção para a cidade de Corguinho, onde atuo como professor de Língua Portuguesa nos anos finais do Ensino Fundamental.

Em 2013, mais uma etapa conquistada, prestei concurso para ministrar aulas pelo Estado, no outro período e, dessa vez, tinha vaga na cidade de Corguinho, apenas uma. Após longas horas de estudos e dedicação passei em primeiro, assumindo, em julho de 2013, mais 20h no Estado, deixando, portanto, às 20h do município, ficando com a carga completa de aulas somente no Estado. Nesse ano também houve outra grande conquista, fiz a seleção para o Mestrado Profissional PROFLETRAS, oferecido pela UEMS em que eram oferecidas 30 (trinta) vagas com 144 (cento e quarenta e quatro) inscritos. Passei em 36º lugar e, depois de duas chamadas, consegui entrar para esse grupo seletivo.

Essa busca pelo mestrado foi inspirada pela pesquisa que, enquanto acadêmico na graduação, realizei no Programa de Iniciação Científica (PIBIC) com o projeto A Recepção da Obra Poética de Manoel de Barros por alunos do ensino fundamental 6º e 7º anos e que depois se transformou em outro projeto A Poesia de Manoel de Barros para formação de leitores, porém, quando terminei a graduação e pela carga horária de trabalho, abandonei por um tempo a pesquisa. Sempre na busca de formar bons leitores e produtores de textos, aspirei por continuar a pesquisar e, nesse propósito, comecei o mestrado.

Diante dessa grande oportunidade de dar continuidade à pesquisa realizada no PIBIC, encarei o desafio, mesmo tendo a consciência de que não seria fácil conciliar trabalho em sala mais os estudos, além de ter que me deslocar 96 km até Campo Grande para cursar as disciplinas e receber orientação. No entanto, a compreensão de que havia a possibilidade de realizar a pesquisa em sala de aula e poder assim avançar em minha prática docente, bem como socializar essa experiência com outros colegas, deram-me ânimo e estímulo para viver essa oportunidade única.

Cursei, no primeiro semestre, 04 (quatro) disciplinas sendo elas: Fonologia, Variação e Ensino; Texto e Ensino; Elaboração de Projetos e Tecnologia Educacional; e Alfabetização e Letramento. No segundo semestre, apenas 03 (três) disciplinas... foi um alívio: Leitura do Texto Literário, Aspectos Sociocognitivos e Metacognitivos da Leitura e da Escrita e Gramática, Variação e Ensino. Então chega o momento de cursar o último semestre presencial!!! E, para finalizar, esse foi intenso com 05 (cinco) disciplinas: Práticas de Oralidade e Práticas Letradas do 6º ao 9º ano, Gêneros Discursivos/Textuais e Práticas Sociais; Literatura e Ensino; Estratégias de Trabalho Pedagógico com a Leitura e a Escrita; Produção de Material Didático para o Ensino de Língua Portuguesa como Adicional.

Nesse contexto, o mestrado e as disciplinas estudadas foram ampliando meus conhecimentos e apontando para novos rumos, às vezes confirmando o que já sabia e confirmando como o papel do professor é essencial dentro da escola para formar leitores e autores de textos significativos.

Assim, essa caminhada foi acrescida de novas experiências, que me oportunizaram deixar de lado práticas arraigadas que me angustiavam porque não eram proveitosas para os estudantes. Cada disciplina estudada no mestrado penso que foi redirecionando os meus conhecimentos em sala de aula, lógico que a mudança não ocorre de forma rápida, é um processo gradual, mas que possibilitou muitos avanços.

Portanto, realizar essa pesquisa em sala de aula foi gratificante porque, além de presenciar o desenvolvimento dos meus alunos, poderei socializar essa experiência com outros colegas de área e dar uma pequena contribuição com a melhoria do ensino de língua portuguesa na Educação Básica.

Além disso, vejo que o mestrado amplia nossas possibilidades acadêmicas e profissionais, bem como permite aos professores em exercício vivenciar e desfrutar as teorias estudadas, adequando e experimentando, na sala de aula, como nossos alunos conseguem desenvolver suas habilidades linguísticas, por meio de um ensino de língua portuguesa articulado entre a teoria e a prática. Dessa forma, é possível desfazer o abismo que ainda existe entre o mundo acadêmico e o início da aprendizagem lá nas escolas.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O ensino de língua portuguesa na Educação Básica é fundamental para a formação dos sujeitos que desenvolvem práticas educativas e relações sociais cotidianamente. Afinal, esses indivíduos vivem e convivem em uma cultura predominantemente escrita, em um mundo permeado por diferentes objetos escritos, impressos ou virtuais, que exercem sobre eles uma constante interação por meio da ação leitora e produtora de textos. Dentro desse contexto, a escola e os referenciais disponibilizados pelas Secretarias de Educação estaduais e/ou municipais propõem um trabalho que desenvolva essas habilidades de leitura e produção de textos, partindo das pesquisas mais recentes realizadas por educadores/pesquisadores, em todo o país, no entanto nem sempre são exitosos nessas metas. Esse fato é observado quando ocorrem avaliações externas como Prova Brasil e SAEMS (Sistema de Avaliação do Estado de Mato Grosso do Sul).

Sob essa ótica, a escola é um ambiente privilegiado por garantir o contato com os livros. Entretanto, atuar como leitor depende não apenas das oportunidades de acesso que se venha a ter aos livros de forma efetiva e sistemática, mas da capacidade de compreensão daquilo que se lê e como se lê. Passar a gostar ou a não gostar da leitura, perpassa, entre outros aspectos, pelo modelo de leitor que o inspira, nesse caso o professor, que conduz o jovem aprendiz às situações reais e contidas nas leituras realizadas.

Por outro lado, percebemos que os estudantes até leem no seu cotidiano, principalmente aqueles com maiores condições financeiras, pois vivem em um mundo letrado, no entanto, há aqueles menos favorecidos — para quem o único espaço de acesso à leitura e ao desenvolvimento das habilidades de produção de textos é a escola — que se tornam leitores e produtores textuais com menor frequência.

Segundo os PCN (1998) os estudantes que provêm de comunidades com pouco ou nenhum acesso a materiais de leitura — ou a quem se oferece poucas possibilidades de participação em atos de leitura e escrita junto a adultos experientes — a escola poderá ser a única referência para a construção de um modelo de leitor e escritor.

Nesse sentido, é no espaço escolar, a princípio, que esse estudante — que muitas vezes não tem a oportunidade de realizar leituras em sua própria casa ou comunidade — terá maior contato com a leitura enquanto atividade fundamental para o exercício da cidadania, na medida em que capacita esse estudante a melhor compreender o sentido do discurso que circula nas relações sociais que ele estabelece e vivencia.

No dia a dia, os estudantes estão em contato com uma diversidade de gêneros discursivos, e a escola deve ter, como um dos seus principais objetivos, propiciar o contato desses estudantes com a leitura e, ao mesmo tempo, fazer com que adquiram o prazer e o gosto de ler. Dessa forma, a leitura não é somente um dos instrumentos mais poderosos de que dispomos para ter acesso e apropriá-los da informação; mas também é um instrumento para o ócio e para a diversão, uma ferramenta lúdica que nos permite explorar mundos diferentes dos nossos, reais ou imaginários; que nos aproxima de outras pessoas e de suas ideias, que nos converte em exploradores de um universo que, construído em nossa imaginação. Faz sentido, então, que se promova na escola essa dimensão transcendente e fugidia, talvez a mais genuína da leitura.

Dessa perspectiva, nesta dissertação, apresentamos a metodologia interventiva realizada com os alunos do sétimo ano matutino, turma A, de uma escola da rede estadual de ensino do município de Corguinho-MS, – localizado a 96 km da capital Campo Grande, repleto de natureza e portal do Pantanal de Rio Negro, com uma população de aproximadamente de 4500 pessoas, segundo o último censo, cuja principal renda é a agropecuária, município extenso em território, mas pouco desenvolvido – que tem como finalidade analisar de que forma um trabalho sistemático com a leitura e a produção textual, contribuirá com o educando para que escreva com eficiência, tornando-se um aprendiz com domínio dessas habilidades, continuamente atualizado frente aos desafios e às perspectivas do mundo moderno/contemporâneo.

O presente estudo buscou — fundamentado nos estudos sobre as práticas de leitura e produção textual, de pesquisadores da concepção sociointeracionista da linguagem como Geraldí, Silva, Marcuschi, Koch e Elias, entre outros — analisar se esses estudantes do 7º ano do Ensino Fundamental II, turma A, de uma escola da Rede Estadual de Ensino do município de Corguinho, MS, que tiveram uma leitura e produção textual contínua e efetiva sobre o gênero discursivo fábula, melhoraram suas habilidades de escrita, a coerência textual, bem como a progressão de ideias e pensamentos.

Para a realização da metodologia interventiva com o gênero fábula utilizamos a sequência didática proposta por Dolz e Schneuwly (2004) que tem por objetivo ajudar o aluno a dominar melhor um gênero, “permitindo-lhe, assim, escrever ou falar de uma maneira mais adequada em uma dada situação de comunicação”.

Desta forma, procuramos desenvolver um trabalho diferenciado, no qual buscamos, a partir da fábula, despertar cada vez mais o interesse dos estudantes pela leitura e a produção de textos. Assim, os estudantes aprimoraram o prazer pela leitura e desenvolveram

suas produções textuais, tornando-se autores e coadjuvantes do ensino aprendizagem. Em todos os níveis da escolaridade deve-se encontrar tempo e espaço programados para ler por ler, ler para si mesmo, sem outra finalidade que a de sentir prazer de ler.

A sequência didática apresentada configurou-se como uma proposta de ensino de leitura e escrita, a partir da reescrita de fábulas consagradas. Neste caso, houve um recorte com a análise da fábula O Lobo e o Cordeiro. Por meio da utilização de estratégias que visaram ensinar ao leitor aprendiz formas de interagir com o texto, foram levados ao reconto de fábulas, conforme havia sido combinado no início do projeto.

Para tanto, foi feita uma retomada histórica dos principais fabulistas conhecidos como Esopo, La Fontaine, e os brasileiros Monteiro Lobato e Millôr Fernandes. O estudo da parte biográfica desses autores contribuiu para que os estudantes conhecessem um pouco de cada época em que viveram. Após esse estudo, houve um recorte dessa pesquisa ficando delimitado o trabalho com quatro fabulistas em épocas diferentes, porém tomando como análise o mesmo tema. Dessa forma, escolhemos a fábula O lobo e o cordeiro, escrita por Esopo, La Fontaine, Lobato e Millôr.

Além disso, buscamos mostrar o que vem a ser esse gênero, com uma exposição, desde a origem até os dias atuais, sobre algumas fábulas conhecidas pelos estudantes. Ressaltamos que o gênero fábula é considerado uma ferramenta poderosa para o aprendizado de valores e comportamentos socialmente valorizados, além de ser de fácil compreensão e também pelo fato de os estudantes terem interesse em ler, por ser um texto curto, de agradável leitura para essa faixa etária, de onze, doze anos.

Organizada em três capítulos esta dissertação de Mestrado Profissional apresenta, no primeiro deles, uma retomada e reflexão sobre a leitura como prática social que apresenta habilidades fundamentais nesse processo em que a escola é o ambiente privilegiado por proporcionar o contato contínuo com os livros.

No segundo capítulo, a produção textual é o foco da atenção e reflexão dentro de uma concepção sociointeracionista em que o estudante, como produtor de seus textos, se constitui em interlocutor ativo que dialoga continuamente com outros textos, bem como com outros leitores.

O último capítulo contempla a metodologia interventiva e as análises dessa pesquisa, apontando os resultados obtidos dentro da perspectiva elencada para esta pesquisa.

Na sequência, tecemos as considerações finais e apresentamos as referências estudadas que constaram da fundamentação escolhida.

A LEITURA COMO PRÁTICA SOCIAL: UMA PROPOSTA PARA FORMAR LEITORES

O ensino de língua portuguesa na Educação Básica é fundamental para a formação dos sujeitos que desenvolvem práticas educativas e relações sociais cotidianamente. Afinal, esses indivíduos vivem e convivem em uma cultura predominantemente escrita, em um mundo permeado por diferentes objetos escritos, impressos ou virtuais, que exercem sobre eles uma constante interação por meio da ação leitora. A cada instante encontram-se diante de jornais, revistas, panfletos, cartazes, outdoors, placas de trânsito, e-mails, blogs, sites, MSN, Facebook; um mundo escrito que se põe diante dos olhos, caracterizando-os como verdadeiros leitores ambulantes e, agora, navegantes.

Além desses aspectos, é por meio dessas atividades que esses sujeitos constroem a sua visão de mundo, tornando-se capazes para essa atuação social e, conseqüentemente, para a transformação da sociedade em que vivem.

Nessa perspectiva, a leitura é uma das habilidades fundamentais nesse processo de transformação. A escola é o ambiente privilegiado por garantir o contato com os livros. Entretanto, atuar como leitor depende não apenas das oportunidades de acesso que se venha a ter aos livros de forma efetiva e sistemática, mas também da capacidade de compreensão daquilo que se lê e como se lê. Para tanto, é preciso compreender que essa leitura não se constitui em um ato solitário ou uma habilidade mecânica de mera decodificação dos símbolos gráficos. A leitura é uma prática social que compreende as vivências sociais, pois ao ler uma obra literária, um jornal, uma revista, assistir a uma conferência e/ou outro texto, oral ou escrito, o leitor interage não só com o texto, mas com o contexto e com suas experiências e visões de mundo.

De acordo com Marcuschi (2008),

Compreender bem um texto não é uma atividade natural nem uma herança genética; nem uma ação isolada do meio e da sociedade em que se vive. Compreender exige habilidade, interação e trabalho. Na realidade sempre que ouvimos alguém ou lemos um texto, entendemos algo, mas nem sempre essa compreensão é bem-sucedida. Compreender não é uma ação apenas lingüística ou cognitiva. É muito mais uma forma de inserção no mundo e um modo de agir sobre o mundo na relação com o outro dentro de uma cultura e uma sociedade (MARCUSCHI, 2008, p. 229-230).

Desse modo, um leitor competente é aquele que usa a linguagem escrita — e, portanto, a leitura — efetivamente, em diferentes circunstâncias de comunicação; é aquele

que se apropria das estratégias e dos procedimentos de leitura característicos das diferentes práticas sociais das quais participa, de tal forma que os utiliza no processo de (re)construção dos sentidos dos textos.

Uma leitura, igualmente, é decorrente do conjunto de conhecimentos e de informações disponíveis no momento histórico em que a leitura se realiza, o qual constitui uma determinada forma de ver o mundo.

A escola tem a responsabilidade de garantir aos estudantes o domínio da língua oral e escrita, pois é ela o instrumento que dá acesso a uma vida com qualidade. Sobre isso Silva (1988) afirma:

[...] A leitura também pode se apresentar na condição de um instrumento de conscientização, quando diz respeito aos modos como a sociedade se relaciona com a produção cultural, isto é, com os objetos e atitudes em que se depositam as manifestações da linguagem, sejam estas gestuais, verbais ou visuais. Neste caso, a leitura coloca-se como um meio de aproximação entre os indivíduos e a produção cultural, podendo significar a possibilidade concreta de acesso ao conhecimento e agudização do poder de crítica por parte do leitor (SILVA, 1988, p. 112-113).

Dessa perspectiva, o leitor competente se utiliza de seus conhecimentos anteriores e faz inferências ao se deparar com algo inusitado, retendo informações e construindo novos significados sobre o discurso do outro. Dessa maneira, com a sua competência linguística, consegue atribuir um novo significado ao texto lido, incrementando o seu discurso. Segundo Cardoso (1999), essa é uma ação dialógica, pois:

O dialogismo, que é a condição de existência do discurso, é duplo: ao mesmo tempo que é lei do discurso constitui-se sempre de já ditos, de outros discursos (as palavras são sempre, inevitavelmente, palavras de outrem), o discurso não existe independentemente daquele a quem é endereçado, o que implica que a visão do destinatário é incorporada e determinante no processo de produção de discurso. [...] A palavra é ideológica, ou seja, a enunciação é ideológica. É no fluxo da interação verbal que a palavra se concretiza como signo ideológico, que se transforma e ganha diferentes significados, de acordo com o contexto em que ela surge. Cada época e cada grupo social têm seu repertório de formas de discurso que funciona como um espelho que reflète e retrata o cotidiano (CARDOSO, 1999, p. 25).

Essa leitura que compreende não só o texto lido, mas os conhecimentos de mundo dos sujeitos e os possíveis sentidos das palavras se constituem em uma inter-relação entre o leitor, o texto e o autor, mediados pelo contexto histórico e social em que estão inseridos.

Diante disso, a escola desempenha um papel importante, o de formar um leitor competente e com condições de refletir e proceder a uma transformação da sociedade. No

entanto, é possível observamos no contexto escolar estudantes acomodados e professores pouco comprometidos com essa formação, vale ressaltar a fala de Paulo Freire (1988) quando afirma que o professor finge que ensina e o aluno finge que aprende.

O professor, porém é fundamental nesse contexto para que os estudantes possam desenvolver as habilidades de leitura, compreendendo, como afirma Geraldi (2010), que os conhecimentos transcendem ao linguístico em uma interação com outros textos, com o contexto, bem como com as condições concretas da leitura, que incluem desde condições materiais de leitura, objetivos e interesses e mesmo relações externas à própria leitura, como, por exemplo, a relação aluno/aluno (GERALDI, 2010, p. 104).

1.1 A formação de leitores

Observamos que, quanto mais o estudante lê com a orientação e a mediação do professor, mais autonomia poderá adquirir para processar outros textos e compreender a importância, não só da leitura, como também da produção escrita como um registro da herança cultural.

Em sua constante caminhada, o professor tem diante de si uma importante tarefa, que é auxiliar os estudantes no desenvolvimento das habilidades de leitura e na construção de uma escrita própria, possibilitando que se tornem sujeitos capazes de interpretar, compreender os textos que leem ou escrevem. Ou seja, sujeitos que desenvolvam habilidades que vão além do simples escrever e ler, tendo em vista que a leitura e a produção textual devem ser um estímulo para o educando, pois se constituem em uma conquista no processo de inserção na vida social.

Essa conquista, no entanto, é complexa, já que esses estudantes apresentam, na maioria das vezes, grande dificuldade em compreenderem os textos apresentados pelo professor, em sala de aula, e/ou veiculados socialmente, pois mesmo que as pesquisas sobre a leitura, como mera ação decodificadora de códigos e de signos, tenham avançado muito nas últimas décadas, ainda não houve um avanço expressivo quanto ao leitor e sua formação.

A questão, no nosso entender, está em como os professores abordam a leitura em sala de aula, pois, muitas vezes, salientam a parte da escrita e esquecem a parte oral, desenvolvendo, assim, um aluno decodificador do texto escrito, que, no entanto, não compreende globalmente o sentido desse texto. Assim, de acordo com Marcuschi (1991, p. 40), “Na medida em que nos restringimos à leitura de textos escritos e ignoramos a leitura dos textos orais, estaremos passando por cima de um dos problemas mais elementares da escola: a compreensão de texto do professor”.

Nesse sentido, o professor pode oportunizar que o desenvolvimento das habilidades de oralidade esteja presente na formação do estudante leitor, por meio de atividades, como, por exemplo, a contação de histórias, pois, de acordo com Abramovich (1997):

[...] como é importante para a formação de qualquer criança ouvir muitas... muitas histórias... escutá-las é o início da aprendizagem para ser um leitor, e ser leitor é ter um caminho absolutamente infinito de descoberta e de compreensão do mundo (ABRAMOVICH, 1997, p. 16).

Essa é uma das estratégias importantes para formar um leitor. É uma atividade que desperta o interesse das crianças pelo livro e oportuniza o desenvolvimento da sua imaginação. Afinal, é por meio das histórias que a criança pode descobrir outras situações, outros lugares e sentir grandes emoções como a alegria, o medo, a tristeza e a raiva. Além disso, segundo Abramovich (1997):

O OUVIR HISTÓRIAS PODE ESTIMULAR o desenhar, o musicar, o sair, o ficar, o pensar, o teatrar, o imaginar, o brincar, o ver o livro, o escrever, o querer ouvir de novo (a mesma história ou outra). Afinal tudo pode nascer de um texto! (grifos da autora) (ABRAMOVICH, 1997, p. 23).

É nesse contexto que a escola e a literatura passaram a atender as mínimas necessidades do estudante, ambas portadoras de um caráter educativo. Os primeiros textos foram utilizados por pedagogos e professores — pedagogicamente — sem ter o intuito de despertar imaginações, criatividade e muito menos a ficção, não permitindo que a literatura fosse aceita como arte.

Essas atividades eram uma forma de dominação, eram leituras de cunho moralista e ditadoras de regras que pregavam o individualismo e a obediência, que empunhavam aos jovens valores, padrões e ideias já consagrados. Essa dominação é incorporada pela escola que omite o social, apresentando a leitura do ponto de vista do leitor ideal.

A literatura passou, dessa forma, a ser o veículo mais poderoso para a implantação das ideias pré-determinadas, evitando que as pessoas questionassem qualquer fato que ocorresse ao seu redor, uma forma de proteção ao mundo exterior.

Historicamente, no entanto, a literatura vai gradativamente se constituindo e conquistando seu espaço, dentro e fora, das instituições educacionais. É possível dizer que se mescla com a história da educação, sempre articulada e articulando a história da leitura. Segundo Guimarães (2007):

O percurso histórico entre literatura e educação decorrentes da tradição greco-latina, introduzida pelo ensino religioso, manifesta-se, ainda hoje, por uma postura retórica e conservadora diante do ensino da língua e da literatura. A escola se revela como um espaço por excelência de aprendizagem, valorização e consolidação da leitura, cooperando com o processo de legitimação da literatura e da escrita no mundo capitalista. A história da leitura no Brasil faz parte da trajetória das instituições encarregadas de favorecê-la. A principal delas é a literatura que não apenas supõe a existência das obras escritas, mas também de um conceito de literatura. No caso, trata-se da idéia que distingue, de um lado, a produção de textos impressos em geral, de outro, a arte literária (GUIMARÃES, 2007, p. 22).

Atualmente, a disponibilidade de livros e a socialização da leitura possibilitam ao educando um contato precioso com o texto, pois por meio dele absorve um mundo imaginário. O desenvolvimento dessa habilidade é necessário para que ele compreenda o que acontece ao seu redor e que seja capaz de interpretar e escolher os caminhos com os quais se identifica. Conforme Zilberman (1985, p.22), “A literatura infantil sintetiza por meio do recurso de ficção, uma realidade, que tem amplos pontos de contato com o que o leitor vive cotidianamente”.

Nessa perspectiva, é necessário que o professor saiba fazer, em sua prática pedagógica, uma boa relação entre a leitura, a literatura e os livros, procurando livros que deem oportunidades às crianças de perceberem as mudanças sociais que ocorrem no mundo e para que percebam o que acontece a sua volta.

É possível perceber que os estudantes criam suas hipóteses sobre a leitura e a escrita, por isso é preciso que haja uma proximidade sistemática entre esses estudantes e o texto, a fim de que, no contato com uma diversidade de textos, tenham a possibilidade de desenvolver essas habilidades. Além disso, o texto literário abre várias possibilidades de leitura, proporcionando ao leitor condições de perceber o real, à medida que interage com a leitura em um processo de verossimilhança.

Assim, o professor como mediador deve saber como introduzir um texto aos seus estudantes, para que compreendam as formas de conhecimento, pois a vivência histórica e social do educando, bem como a escolar poderão influenciar muito na sua interpretação do texto. Afirma Marcuschi (1991, p. 52) que “A compreensão é um processo complexo que envolve percepção de elementos visuais, seleção de saliências textuais, predição de hipóteses, confirmação ou reconstrução para chegar a um produto final”.

Nesse processo de construção, é imprescindível que se faça uma boa escolha do livro a ser lido. O livro deve ter um aspecto inovador e estar preferencialmente adequado

para a idade do leitor. A verificação da leitura com esse novo olhar tem a função formadora e, para atingir os novos objetivos, o estudante precisa ter, como já referido, contato direto com os textos operando um intercâmbio cognitivo com este, criando relações entre o real e o imaginário.

Percebe-se que quanto mais diversificada for a forma de apresentar livros, mais prazerosos eles podem se tornar, pois os livros deverão atender aos gostos e curiosidades dos estudantes, proporcionando uma aproximação entre o autor e o leitor, que possibilitará a apreensão da linguagem e permitirá ao educando que conheça o maravilhoso mundo da literatura.

Nesse sentido, é necessário ressaltar que a leitura é um processo contínuo de aprendizagem e à escola compete trabalhar com o intuito de despertar o interesse pela leitura, tendo o professor como motivador desse interesse, pois, de acordo com Cagneti (1986):

Ela desenvolve a reflexão e o espírito crítico. É fonte inesgotável de assuntos para melhor compreender a si e ao mundo. Proporcionando o crescimento interior. Leva-nos a viver as mais diferentes emoções, possibilitando a formação de parâmetros individuais para medir e codificar nossos próprios sentimentos (CAGNETI, 1986, p. 23).

Assim, escola e professores devem caminhar juntos para que possam refletir e construir novas hipóteses sobre a introdução da leitura no ambiente escolar, oportunizando ao jovem aprendiz a capacidade de pensar, criar e recriar suas próprias leituras.

A sala de aula precisa ser organizada, assim como os momentos que o professor disponibiliza para as leituras. Cabe ao professor instigar seus alunos à leitura e esta os levará à construção de uma melhor relação com o mundo e com os outros, pois o professor e a escola são os grandes precursores desse caminho, como aponta Geraldi (2010), a escola é o lugar em que se ensina e o lugar em que se aprende. Ensinar e aprender demandam objetos, e estes são conhecimentos, então, há na escola uma relação com certos conhecimentos. Essa relação é triádica: o professor, o aluno, e os conhecimentos (GERALDI, 2010, p. 82).

Assim, a relação entre os três elementos essenciais para o conhecimento se faz presente no âmbito escolar, de forma a fazer com que os estudantes desenvolvam o gosto pela leitura.

Por outro lado, o conhecimento adquirido na escola deve ser associado às práticas sociais para que o educando possa ver sentido naquilo que realmente aprende, como afirma o autor “[...] o saber é produto das práticas sociais, o conhecimento é a organização desse

produto das práticas sociais de forma sistemática, racional, na atividade científica” (GERALDI, 2010, p. 94).

Diante deste saber, é importante que o professor seja um pesquisador, pois só assim poderá inserir o seu aprendiz nesse contexto da pesquisa e de busca pelo conhecimento:

Mas é preciso ultrapassar o senso comum. E aí está a função do professor, que sozinho não precisa dar conta dos sentidos todos de cada um dos elementos constituintes da resposta à pergunta formulada, mas é seu dever organizar com os alunos mais perguntas e buscar em colegas, em profissionais, nas fontes, na herança cultural, os esclarecimentos disponíveis: é aqui que a pesquisa começa, é aqui que o caminho começa a ser percorrido, na narrativa que se escreve deste processo de produção. (GERALDI, 2010, p. 97).

Nesse sentido, a função do professor como norteador do despertar do educando para uma aprendizagem significativa continua sendo importante. Apesar das novas tecnologias se fazerem presentes no meio escolar, ainda assim, se não houver o entusiasmo de um profissional que oriente e ajude o aprendiz a descobrir que caminhos seguir, não haverá avanços para a aprendizagem. Esses aspectos compreendem tanto a leitura como a produção textual, conforme discutiremos no capítulo seguinte.

A PRODUÇÃO TEXTUAL

O estudo do texto em sala de aula historicamente apresenta avanços que resultaram de um trabalho de reflexão sobre o ensino de língua portuguesa que movimentou o país, notadamente, a partir da década de 1980. Segundo Geraldi (1997):

Ao longo da década de 80 o ensino de língua portuguesa foi objeto de um minucioso esquadrinhamento cujos resultados constituem hoje uma extensa bibliografia, que pode ser reunida em dois grandes grupos entre si complementares. De um lado, trabalhos de pesquisa, preocupados essencialmente com análises, sob diferentes ângulos, de dados a propósito das práticas pedagógicas na área e de seus produtos — a leitura de textos (literários ou não), o ensino da gramática, a variação linguística, a análise de redações — [...] De outro lado, lastreando-se ou não nos resultados apresentados por tais pesquisas, passa a circular um conjunto de propostas de ensino, elaboradas com diferentes matizes, cujo objetivo último é ultrapassar as constatações — a escola como ela é — para interferir na realidade e construir alternativas pedagógicas — a escola como poderia ser. Novamente os mesmos temas são retomados, sob diferentes enfoques, agora visando construir propostas de atividades de ensino/aprendizagem (GERALDI, 1997, 17).

Ainda de acordo com o autor, o ensino/aprendizagem, independente da área do conhecimento, apresentou mudanças e, no caso da língua portuguesa, entre essas mudanças a questão da passagem da redação para a produção de textos foi uma das temáticas tratadas e [...] é obvio que não se tratava e não se trata de mero gosto por novas terminologias (GERALDI, 1997, p.19), pois a troca de termos implica outra concepção de linguagem, a concepção sociointeracionista da linguagem.

Dessa perspectiva, essas mudanças pressupõem a sala de aula como um lugar de interação verbal entre sujeitos sociais que, em sua caminhada, apresentam diferentes saberes que, segundo o autor, “[...] são saberes do vivido que trazidos por ambos — alunos e professores — se confrontam com outros saberes, historicamente sistematizados e denominados “conhecimentos” que dialogam em sala de aula” (GERALDI, 1997, p. 21).

Esses saberes não podem, portanto, ser entendidos como informações “armazenadas” no percurso do aprendizado, mas precisam ser correlacionados e, de acordo com o autor, o texto, tanto oral como escrito, é o lugar dessas correlações, pois “[...] construído materialmente com palavras (que portam significados), organiza estas palavras em unidades maiores para construir informações cujo sentido/orientação somente é compreensível na unidade global do texto (GERALDI, 1997, p. 22).

A partir dessa concepção, a língua se configura como um “conjunto de práticas sociais e cognitivas historicamente situadas” e “é um fenômeno encorpado e não abstrato e autônomo” (MARCUSCHI, 2008, p. 60). Isto quer dizer que os interlocutores participam criativa, flexível e ativamente na produção de sentidos que são veiculados por meio da leitura e da produção textual e utilizam a língua como um sistema em que efetivam suas respectivas práticas sociais e históricas; e, neste caso, “[...] o enunciado se torna a unidade concreta e real da atividade comunicativa entre os indivíduos situados em contextos sociais e sempre reais” (MARCUSCHI, 2008, p. 61).

De acordo com Marcuschi (2008), o texto é sempre produzido de modo interativo e dialógico, sugerindo ser interpretado como um processo sistemático, pois os sujeitos estão sempre renovando seus enunciados de acordo com (ou a partir de) o enunciado produzido por outros sujeitos. A visão de texto como um produto produzido individualmente ou como simples soma de elementos linguísticos acabados, não se aplica nesse estudo; não bastando apenas compreender o código linguístico de um texto para interpretá-lo bem. Nesse sentido, Geraldi (1991) afirma que, para produzir um texto (em qualquer modalidade) é preciso que:

- a) se tenha o que dizer;
- b) se tenha uma razão para dizer o que se tem a dizer;
- c) se tenha para quem dizer o que se tem a dizer;
- d) o locutor se constitua como tal, enquanto sujeito que diz o que diz para quem diz (ou, na imagem wiltgensteiniana, seja jogador no jogo);
- e) se escolham as estratégias para realizar (a), (b), (c) e (d) (GERALDI, 1991, p. 137).

Dessa perspectiva, o estudante como produtor de seus textos se constitui em interlocutor ativo que dialoga continuamente com outros textos, bem como com outros leitores. Seu dizer é significativo porque enquanto sujeito se responsabiliza pelo seu dizer na interação com seus interlocutores.

Além disso, e dentro desse contexto, Koch e Elias (2012) destacam:

[...] O como dizer o que se quer dizer é revelador de que a escrita é um processo que envolve escolha de um gênero textual em consonância com as práticas sociais, seleção, organização e revisão das idéias para os ajustes necessários, tendo em vista a eficiência e a eficácia da comunicação (KOCH; ELIAS, 2012, p. 36).

A escolha do gênero para a produção textual é importante, pois com isso o aprendiz, dominando e conhecendo a estrutura que o compõe, poderá ter uma melhor desenvoltura para desenvolver essa produção.

Ainda em relação ao gênero, Schneuwly e Dolz (2004) apontam a ideia de que o gênero é o meio de articulação entre as práticas sociais, particularmente no que diz respeito ao ensino da produção e compreensão de textos, orais e escritos. Assim, uma ação de linguagem consiste em produzir, compreender e interpretar um conjunto organizado de enunciados orais ou escritos, isto é, um texto.

Todo texto pertence a um determinado gênero que, de acordo com Marcuschi (2003, p. 25), “são formas verbais de ação social relativamente estáveis realizadas em texto situado em comunidades de práticas sociais e em domínios discursivos específicos”.

Assim, a comunicação verbal só acontece por meio de gêneros textuais que se referem a produções textuais presentes em nossa vida diária e que apresentam características sociocomunicativas definidas por conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição característica, além de serem numerosos. Já os tipos textuais são uma espécie definida pela natureza linguística de sua composição (aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais, relações lógicas) e abrangem meia dúzia de categorias conhecidas como: narração, argumentação, exposição, descrição e injunção (MARCUSCHI, 2010, p. 22).

Como os textos sempre se manifestam em um ou em outro gênero textual é importante conhecer as características e a situação real de utilização de cada gênero tanto para a compreensão como para a produção textual, suposto que a linguagem será utilizada de forma mais eficaz.

Para Dolz e Schneuwly (2004, p. 83), “uma sequência didática tem, precisamente, a finalidade de ajudar o aluno a dominar melhor um gênero, permitindo-lhe, assim, escrever ou falar de uma maneira mais adequada em uma dada situação de comunicação”. Nessa perspectiva, os autores propõem uma sequência didática que apresenta a seguinte estrutura: “apresentação da situação” de forma detalhada sobre o gênero em estudo; “primeira produção” de texto, que pode ser oral ou escrita (essa produção permite ao professor identificar o domínio que os educandos têm dessas habilidades e quais dificuldades se apresentam e precisam ser ampliadas no estudo desse gênero); “produção final”, momento em que se espera que sejam evidenciados, na produção textual do estudante, os avanços e a superação das dificuldades apresentadas, oportunizando-lhe e ao professor constatar os progressos alcançados.

Essa proposta de sequência didática oportuniza, portanto, um trabalho conjunto entre leitura, escrita, oralidade e aspectos gramaticais, fazendo, assim, mais sentido para quem produz os textos. Para tanto, é fundamental que o professor tenha conhecimento do nível de aprendizagem que os estudantes têm sobre o gênero proposto. Isso é necessário para que a

sequência didática seja organizada de uma forma que não fique nem muito fácil, nem muito difícil, pois esses estudantes não se interessarão em realizar uma atividade para a qual não encontrem desafios ou que seja muito difícil para a idade deles.

O papel do professor é importante no encaminhamento e no desenvolvimento da sequência, tendo em vista que deverá propor atividades que contemplem as diferentes dificuldades apresentadas pelo estudante, bem como o planejamento e a produção final do texto. Para Dolz e Schneuwly (2004, p. 95),

O texto permanece provisório enquanto estiver submetido a esse trabalho de reescrita. Podemos até dizer que considerar seu próprio texto como objeto a ser retrabalhado é um objetivo essencial do ensino da escrita. O aluno deve aprender que escrever é (também) reescrever. A estruturação da sequência didática em primeira produção, por um lado, e em produção final, por outro, permite tal aprendizagem.

Produzir textos é um processo complexo. A aprendizagem desse conhecimento é lenta e longa. Para assegurar o domínio dos principais gêneros no final do ensino fundamental, é preciso que os estudantes estejam em constante contato com os diferentes gêneros textuais, bem como tenham a oportunidade de retomada desses mesmos gêneros, em etapas posteriores, de forma sistematizada e sempre em um nível de aprofundamento, a fim de assegurar o domínio das habilidades produção oral e escrita dos textos (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 105).

Nesse sentido, o estudante precisa saber que os textos exercem um papel muito importante em nossas vidas e não podem ser tratados como simples registros para serem avaliados e guardados nos cadernos. Dessa forma, a possibilidade de rever e reescrever suas produções, é fundamental para que o estudante compreenda a real necessidade desse processo de revisão e para que, assim, torne-se um autocorretor dos seus próprios textos. Isso quer dizer que todo texto que circula socialmente, e não apenas o seu, precisa passar por uma etapa de aperfeiçoamento, logo, toda finalização de um texto pressupõe releituras e revisões.

Dessa mesma perspectiva, o trabalho de escrita é também um trabalho de reescrita. O processo de produção deve ser de algum modo distinguido da produção final do texto. Pois o produto final é o resultado de um processo de muitas revisões (MARCUSCHI, 2008, p. 218).

Todo esse processo de aprendizado possibilita ao estudante ser capaz de identificar imperfeições no seu texto, refletir sobre elas e buscar soluções, em um contínuo que leva à busca pelo aperfeiçoamento da escrita. Entretanto, a intervenção didática do

professor se faz necessária e permite o desenvolvimento desse processo de avaliação contínua da produção textual dos estudantes.

Dessa forma, para construir habilidades de escrita de um determinado gênero textual, o estudante deve ser posto em contato com o gênero que está aprendendo: lendo, escrevendo e reescrevendo, pois, de acordo com Geraldi (2010):

[...] Escrever não é uma tarefa fácil e certamente o fazer juntos é um caminho que permite construir a autonomia de ambos: do aluno e do professor, que também ele é chamado a escrever seus próprios textos, deixando de ser somente um agente de conservação da herança cultural disponível para se fazer também ele produtor de nova herança cultural, deixando nessas marcas de seu tempo e de sua história (GERALDI, 2010, p. 182).

Ainda nessa perspectiva, os gêneros textuais se constituem de articulação entre as práticas sociais e as reflexões que daí decorre, por isso optamos por trabalhar com o gênero fábula que é importante porque, além de trazer para a sala de aula o lúdico, oportuniza o desenvolvimento de valores fundamentais à vida em sociedade.

Gênero fábula

A fábula é um gênero literário muito antigo que se encontra em quase todas as culturas humanas e o caráter universal da fábula está ligado com a sabedoria popular. Como afirma Dezzoti

A fábula é um ato de fala que se realiza por meio de uma narrativa. Logo, ela constitui um modo poético de construção discursiva, em que narrar passa a ser o meio de expressão do dizer. Nascida no oriente, reinventada no Ocidente pelo grego Esopo (século VI a.C.) e aperfeiçoada, mais tarde por Fedro século I a.C., recebeu de Jean La Fontaine (1621/1692) a forma final que resistiu ao desgaste do tempo (DEZOTTI, 2003, p. 22).

A fábula se constitui em uma narrativa curta, em prosa ou em verso, usada por muito tempo como forma de ensinamento, com o objetivo de ilustrar um vício ou uma virtude. Divide-se em duas partes, sendo que a primeira narra um acontecimento e a segunda a moral, ou seja, o significado da história.

É importante esclarecer que grande parte deste breve histórico e reflexão sobre o gênero fábula é inspirado nas ideias de Lima e Rosa (2012), presentes no artigo *O Uso das Fábulas no Ensino Fundamental para o Desenvolvimento da Linguagem Oral e Escrita*, que apresenta esse gênero na perspectiva da sua importância para o desenvolvimento da

linguagem como resultado do desenvolvimento do projeto “Escrita de fábulas contemporâneas”, realizado com estudantes da 5ª série, na cidade de Esteio – RS.

As fábulas suscitam reflexões que, a partir de uma perspectiva ética, mostram situações adequadas e inadequadas de comportamento na sociedade. Dessa maneira, podem proporcionar uma leitura crítica, tornando-se uma possibilidade para a formação do senso crítico. É um gênero que vem sendo reescrito constantemente, o que mostra seu cunho moral. Varia de acordo com a sociedade em que ela é produzida ou reproduzida.

A palavra fábula tem sua origem no verbo latino *fabulare*, que significa “conversar, narrar”. São narrativas que foram transmitidas oralmente de pai para filho, de avó para neta, de amiga para amigo, que acontecem em um tempo indefinido, bem distante de nós e que costumam começar com expressões do tipo: “Em um belo dia de inverno...”; “Houve uma vez uma raposa...”. As fábulas estão presentes em praticamente todas as culturas.

De acordo com Nelly Coelho (2000, p.165 *apud* Lima e Rosa, 2012) fábula “é a narrativa (de natureza simbólica) de uma situação vivida por animais que alude a uma situação humana e tem por objetivo transmitir certa moralidade”. De acordo com essa autora, a fábula vem do latim com o significado de “falar” e do grego que é o mesmo que “dizer”, contar algo.

Lima e Rosa (2012) definem a fábula como:

[...] uma narração alegórica, cujos personagens são, geralmente, animais, e que encerra em uma lição de caráter mitológico, ficção, mentira, enredo de poemas, romance ou drama. Contém afirmações de fatos imaginários sem intenção deliberada de enganar, mas sim de promover uma crença na realidade dos acontecimentos. A fábula seria, portanto, uma narração em prosa e destinada a dar relevo a uma ideia abstrata, permitindo, dessa forma, apresentar, de maneira agradável, uma verdade que, de outra maneira, se tornaria mais difícil de ser assimilada.

De acordo com as autoras, a fábula é um gênero, surgiu no século VI a.C, por meio do suposto escravo grego Esopo, que, acredita-se, criava suas histórias e as transmitia de forma oral. Posteriormente, no ano I a.C, aproximadamente, Fedro, um escravo romano, aperfeiçoou esse gênero, registrando por escritos as narrativas de Esopo e criando e registrando, também as suas próprias fábulas. Por volta do século XVII, aparece La Fontaine, fabulista francês, que retoma algumas fábulas antigas, bem como cria as suas narrativas. Seus textos não apresentam uma significativa originalidade temática, mas são compostos de fina ironia.

O encanto dos gregos pelo gênero fábula tem sua evidência na Retórica, que o

introduz entre as possibilidades de construção de seus argumentos mais persuasivos. Aristóteles, em seu texto *Retórica*, faz referência à fábula como um exemplo que o orador pode utilizar. Os retóricos gregos são considerados os grandes estudiosos da fábula, por compreenderem a sua importância como recurso para desenvolver a competência argumentativa dos futuros oradores.

Monteiro Lobato — por meio dos personagens do Sítio do Pica-Pau Amarelo — consagrou-se como o principal fabulista brasileiro, mostrando toda a sua genialidade para escrever e reescrever inspirado nas fábulas de Esopo e La Fontaine, que, na versão do brasileiro, renascem com saber todo especial. O fabulista brasileiro faz o reconto em prosa dessas fábulas, acrescido de discussões sobre o tema abordado na fábula. Outro fabulista brasileiro de destaque é Millôr Fernandes que, na contemporaneidade, faz, por meio de situações do cotidiano moderno, a recriação das fábulas de maneira irônica.

Desse modo, a fábula tradicional que apresenta uma narrativa direcionada a uma lição de conduta, pode — mesmo tendo como personagens os animais — representar emoções e sentimentos humanos, servindo para divertir, educar e abrir discussões reflexivas sobre as relações de poder na sociedade. Conta também uma história que apresenta ensinamentos de alerta aos seres humanos levando-os a pensar antes de agir, a fazer amigos, a evitar inimigos, a defender-se, tentando reconhecer a esperteza dos outros que julgam ser mais sabidos e fortes.

Esses aspectos da fábula evidenciam outra característica importante desse gênero: a sua simplicidade que é o que credita sua popularidade, sua resistência através dos tempos e sua presença entre diferentes culturas, tanto ocidentais como orientais, tem mostrado que o uso da fábula se caracteriza como um instrumento de poder (LIMA; ROSA, 2012, p. 3).

Dezotti (2003) vai definir a fábula como “[...] um modo universal de construção discursiva”, pois essa narrativa pode ser escolhida pelos autores nas mais variadas situações discursivo-argumentativas para mostrar, censurar, recomendar, entre outras possibilidades. Além disso, segundo a autora, a sua singularidade é justamente o fato de se constituir em uma narrativa, de um modo poético. Assim, “[...] dizer uma narrativa é um ato linguístico para o qual todo falante tem competência” (DEZOTTI, 2003, p. 22).

A fábula, além da sua ludicidade e poesia que encanta e diverte crianças e adultos, é um gênero textual que tem um caráter pedagógico explorado, entre outros aspectos, a partir da sua organização textual. De acordo com Lima e Rosa (2012):

[...] a fábula é geralmente organizada em duas partes: a primeira apresenta a história propriamente dita, que se passa num mundo fictício, em que as personagens são seres humanos ou animais; a segunda que é a moral da história, normalmente no final, acentuando o significado do que foi narrado, direcionando a interpretação do leitor. Na maioria das fábulas, a moral é estrategicamente separada da história.

Para as autoras “[...] é justamente da tradição da fábula que vem este hábito de querer buscar uma explicação ou uma causa para as coisas que acontecem na vida, ou tentar tirar delas algum ensinamento útil, alguma lição prática”.

As fábulas, como referido anteriormente, possibilitam discussões sobre uma diversidade temática contemporânea, mesmo sendo um gênero antigo. Questões de sempre como injustiça social, abuso de poder, vaidade, ganância, entre outros, são temas que podem ser trabalhados a partir dessas narrativas. Segundo Lima e Rosa (2012), como argumentos essenciais para definir a função e o significado, pode-se dizer que a fábula esclarece, porque a boa literatura nos enriquece, principalmente, quando nos dá consciência sobre problemas e conflitos de diferentes tipos entre seres humanos. Ela ainda nos oferece estratégias de solucioná-los, além de ser um ótimo recurso para orientar os alunos na análise sistemática de textos; isso vale tanto para o conteúdo como para o trabalho formal sobre textos.

Portanto, ao trabalhar com a fábula nas aulas de Língua Portuguesa, é possível constatar que essa narrativa é especial na formação da personalidade dos estudantes, pois provoca discussões, desafia à crítica e desenvolve a capacidade de análise e julgamento dos estudantes. As fábulas possibilitam a reflexão sobre situações de conflito, levando os estudantes a, no mínimo, duas reações: afastar-se delas em determinadas circunstância, ou encontrar situações estratégicas para resolvê-las, desafiando-os a fazer um exame crítico de seus comportamentos e, ao mesmo tempo, rever a própria maneira de viver e a análise de seus modos e posturas. Para Lima e Rosa:

[...] as fábulas podem ser um importante aliado, tanto para o trabalho pedagógico com a língua oral, a leitura e a língua escrita, como também em uma perspectiva sociológica, já que oferecem esquemas de análise ou explicação para inúmeros comportamentos sociais e de traços de personalidade individuais. Esses pontos justificam a presença deste gênero literário já nos primeiros anos escolares (LIMA; ROSA, 2012, p. 13).

Dessa perspectiva, entendemos com as autoras que o gênero fábula é instigante para ser trabalhado no Ensino Fundamental, não só nos anos iniciais, mas em todo o ensino, haja vista a possibilidade de discussões profundas sobre as temáticas éticas e valores sociais que podem advir da leitura desse gênero na sala de aula.

RELATO DE EXPERIÊNCIA COM O GÊNERO FÁBULA

O ponto de partida desta pesquisa está fundamentado em algumas indagações. É possível na escola o estudante adquirir o interesse pela leitura? É possível a leitura na escola propiciar ao educando uma escrita mais bem elaborada sem desvios da norma prestigiada, produzir bons textos com progressões de ideias, e bons argumentos? Diante das indagações, buscamos, por meio desta metodologia interventiva, responder a essas questões e propormos uma prática pedagógica que possibilite a formação do leitor e, conseqüentemente, da produção de textos no ambiente escolar, tendo em vista que a escola como a precursora da leitura e da escrita é aquela de quem se espera que deva aprimorar essas habilidades em seus estudantes.

Dessa forma, o presente estudo buscou — fundamentado nos estudos sobre as práticas de leitura e produção textual, de pesquisadores da concepção sociointeracionista da linguagem como Geraldí, Silva, Marcuschi, Koch e Elias, entre outros — verificar se esses estudantes do 7º ano do Ensino Fundamental II, turma A, de uma escola da Rede Estadual de Ensino do município de Corguinho, MS, que tiveram uma leitura e produção textual contínua e efetiva sobre o gênero discursivo fábula, ampliaram o seu vocabulário, melhorando suas habilidades de escrita, apresentando um maior domínio em suas leituras e produções de textos, observando a coêrencia textual, bem como a progressão de ideias e pensamentos.

No encaminhamento ao alcance dos objetivos, utilizamos a sequência didática proposta por Dolz e Schneuwly (2004) que tem por objetivo ajudar o aluno a dominar melhor um gênero, “permitindo-lhe, assim, escrever ou falar de uma maneira mais adequada em uma dada situação de comunicação”. As atividades de leitura de um determinado gênero discursivo e, por consequência, a produção escrita não ocorre de imediato — pois com um só exemplo, não será capaz o estudante de promover um levantamento de conhecimentos prévios que tem e provocar essa discussão de circulação do gênero discursivo.

Nesse sentido, a sequência didática segundo Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) refere-se à construção de oficinas de ensino aprendizagem, uma série de atividades e exercícios que seguem uma ordem determinada para resolver, progressivamente, as dificuldades dos estudantes. Para Dolz e Scheuwly (2004, p. 82), a sequência didática é um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito. Assim, objetivando com que o estudante aprenda e domine o gênero fábula, escolhemos essa sequência, que conforme os autores (DOLZ; SCHEUWLY, 2004, p. 83) tem a finalidade de ajudar o estudante a dominar um gênero textual — neste caso a fábula

—, permitindo-lhe, assim, escrever ou falar de uma maneira mais adequada em uma dada situação de comunicação. Sabemos que a priori a fábula não apresenta uma função social tão explícita como outros gêneros, no entanto é uma forma de, por meio do lúdico e cômico, pensar em uma solução para o dia a dia das pessoas, quais argumentos e ideais estão por trás dessas fábulas que perpassam séculos.

Para tanto, apresentamos, dentro dos itens da sequência didática, o planejamento de desenvolvimento da prática em sala de aula:

Objetivos

- Sistematizar os conhecimentos a respeito do gênero textual fábula;
- Compreender as características do gênero textual fábulas;
- Analisar, reconhecer e utilizar os elementos do texto narrativo;
- Aplicar a tipologia estrutural e composicional do gênero estudado;
- Comparar fábulas tradicionais de Esopo, La Fontaine, com as releituras destas produzidas por Monteiro Lobato e Millôr Fernandes.

Conteúdos

- Elementos da narrativa: narrador, enredo, personagens, tempo, espaço e tipos de discurso;
- Gênero textual: fábula.

Justificativa

Embora os alunos conheçam algumas as fábulas, não têm pleno domínio de sua elaboração, estrutura e organização. Nesse sentido, o trabalho proposto pretende ampliar o conhecimento sobre esse gênero, levando os estudantes ao domínio pleno de sua estrutura, visando também ao desenvolvimento da capacidade crítica e criativa, elementos importantes no processo de formação do sujeito.

A fábula pode ser vista como um excelente exercício de reflexão sobre o comportamento humano e as vicissitudes da vida, e não como uma forma de inculcar, no leitor, certas “verdades”. Do ponto de vista pedagógico, essa atividade de leitura exige a participação ativa do professor, pois ele deve estimular os estudantes a se posicionarem criticamente diante do texto, pedindo-lhes que comentem as ações dos personagens e que reflitam sobre a situação apresentada, relacionando-a com fatos da vida real. Por isso, a fábula

não é um gênero que se destina exclusivamente ao leitor infantil. Ao contrário, nascida como fruto da observação do comportamento dos adultos, rende muito quando lida e estudada por leitores mais experientes, permitindo bons debates em sala de aula.

- **Ano: 7º ano**

A escolha pelo 7º (sétimo) ano deu-se pelo fato de que, nesse ano, o estudante já tenha um domínio melhor do tipo textual narrativo. Outro aspecto que influenciou a escolha foi o fato de que o 6º ano é um período de transição do Ensino Fundamental I para o Fundamental II, momento em que os alunos, antes com um número ainda reduzido de professores, pela primeira vez, passam a ter aulas com vários professores que ministram disciplinas diferentes.

- **Duração: 4 (quatro) módulos**

Cronograma dos Módulos

| Módulos | Sequências Didáticas | Duração |
|---|--|----------|
| Módulo I Apresentando o tema | Lançamento das perguntas desafios; | Uma aula |
| | Trabalhando com provérbios diversos; | Uma aula |
| | Leitura de fábulas diversas. | Uma aula |
| Módulo II Ampliando o tema | Definindo a fábula, moral e estabelecendo valores; | Uma aula |
| | Leitura compreensiva e interpretativa do texto fábula O Lobo e o Cordeiro; | Uma aula |
| | Trabalhando a estrutura do texto | Uma aula |
| Módulo III Comparando diferentes versões de uma fábula | Ler as versões da mesma fábula O Lobo e o Cordeiro; | Uma aula |
| | Usar o dicionário para esclarecer os significados obscuros; | Uma aula |
| | Comparar as versões da fábula O lobo e o cordeiro escritas por Esopo, La Fontaine, Lobato e Millôr preenchendo as características semelhantes e as diferentes. | Uma aula |
| Módulo IV Produção escrita | Produzir a primeira versão; | Uma aula |
| | Reescrita coletiva da primeira versão do texto; | Uma aula |
| | Reescrita individual. | Uma aula |
| Total | | 12 aulas |

Desenvolvimento

1ª aula

Iniciamos a aula explicando aos alunos os objetivos e o encaminhamento sobre o estudo das fábulas. Em seguida, lançamos à turma as perguntas desafio abaixo.

Perguntas-desafio

- a) O que é uma fábula?
- b) Quais são as fábulas que eles conhecem ou já leram?
- c) Do que tratam as fábulas?
- d) O que identifica um texto como uma fábula?

Essas perguntas tiveram a finalidade de fazer uma retomada e sondagem a respeito do que eles sabiam sobre o gênero fábula.

Em seguida, constituímos os grupos de quatro estudantes e distribuimos para cada grupo duas ou três fichas, com um provérbio conhecido, esclarecendo que esse é um tipo de frase lapidar, concisa e com um sentido exato e que apresenta um ensinamento proveniente da sabedoria popular. Entregamos também fichas em branco para que os grupos acrescentassem outras frases por eles conhecidas no mesmo estilo. Após uma pequena discussão, o grupo deveria eleger a frase que, para a maioria, era a mais significativa, fazendo uma pequena exposição dos motivos e/ou ilustrando-a com situações cotidianas.

O ditado popular ou provérbio é uma frase de caráter popular, com texto mínimo, de autor geralmente anônimo, e que se baseia no senso comum de um determinado contexto. Entretanto, o que pouca gente sabe é que essas expressões populares usadas com frequência, muitas vezes, não têm sequer sua origem definida e são faladas por culturas distintas mundo afora.

Assim, os provérbios independem de classes sociais ou idades e estão na ponta da língua de pessoas do mundo inteiro. Suas origens são variadas e, muitas vezes, incertas. Mas o certo é que os ditados populares ou provérbios resistem ao tempo, às mudanças tecnológicas e ao desenvolvimento científico, porque traduzem, de forma simples e direta, o que há de mais expressivo em relação aos sentimentos e ideias humanas.

Ao distribuir as fichas com os provérbios, tivemos o cuidado de não fazer a indicação dos títulos das fábulas, pois este conhecimento deveria ser inferido pelos próprios estudantes.

Nesse sentido, após realizarmos esse trabalho com os provérbios — atividade que os deixou entusiasmados por conhecerem muitos e aprenderem outros — registraram a atividade em seus cadernos.

Abaixo estão relacionados alguns exemplos das fichas completas com provérbios e com os nomes das respectivas fábulas a que se referem.

| |
|--|
| As aparências enganam (O rato, o gato e o galo – Esopo) |
| Mais vale um peixe na mão do dois no mar (O pescador e o peixe – Esopo) |
| Devagar e sempre se vai ao longe (A tartaruga e a lebre – Esopo) |
| Quem desdenha quer comprar (A raposa e as uvas – Esopo) |
| Dizer é fácil, fazer que são elas (A assembléia dos ratos – Esopo) |
| Um homem prevenido vale por dois (O javali e a raposa – Esopo) |
| O pequeno pode ser de muita ajuda ao grande (O leão e o rato – Esopo) |
| Quem nasce a dez réis não chega a vintém (A rã e o boi – Esopo) |
| Quem ama o feio bonito lhe parece (A coruja e a águia – Esopo) |
| Contra a força não há argumentos (O cordeiro e o lobo – La Fontaine) |

2ª aula: **leitura de fábulas**

Nesta aula, distribuímos para cada grupo duas ou três fábulas diferentes, que ilustram as morais anteriormente apresentadas nas fichas. Os grupos leram e trocaram os textos entre si, até que todos tivessem lido todas as fábulas. A atividade teve o propósito de familiarizar os estudantes com a estrutura e a linguagem do gênero, além de ampliar o seu repertório. Para finalizar, perguntamos-lhes onde poderiam encontrar fábulas, quem as escreve, com qual intenção, por que as personagens geralmente são animais que se comportam como pessoas.

3ª aula: **definindo a fábula**

Solicitamos aos estudantes que apontassem, oralmente, características comuns a todos os textos lidos. Nesse momento, fizemos perguntas que chamassem atenção para aspectos como brevidade da história, presença de personagens animais que agem como seres

humanos, ausência de indicações precisas de tempo e espaço, explicitação de uma moral. Depois expusemos por meio do datashow um histórico das fábulas. Na sequência, solicitamos aos estudantes que procurassem no dicionário o significado do vocábulo moral.

Formule agora um conceito para esse tipo de texto:

Fábula é _____

Atividade – Descobrimos significados

Procure no dicionário alguns significados da palavra “moral”.

a) _____

b) _____

c) _____

d) _____

e) _____

Quais desses significados correspondem ao sentido da moral fábula?

4ª aula: estabelecendo valores

Solicitamos aos estudantes que completassem o quadro abaixo, apontando, a partir da discussão com os colegas de grupo, aqueles valores que, na opinião deles, eram, em geral, aceitos pela sociedade, em oposição àqueles que são condenados, a partir das fábulas lidas.

| Valores aceitos | Valores condenados |
|----------------------|---------------------|
| Fidelidade, lealdade | Traição |
| Humildade | Arrogância, orgulho |
| | |
| | |
| | |
| | |

Leitura compreensiva e interpretativa do texto

5ª aula: Leitura dramatizada da fábula “O lobo e o cordeiro”

– **Leitura dramatizada da fábula “O lobo e o cordeiro”**

A razão do mais forte é a que vence no final

(nem sempre o Bem derrota o Mal).

Um cordeiro a sede matava

nas águas limpas de um regato.

Eis que se avista um lobo que por lá passava

em forçado jejum, aventureiro inato

e lhe diz irritado: - “Que ousadia

a tua, de turvar, em pleno dia,

a água que bebo! Hei de castigar-te!”

- "Majestade, permiti-me um aparte" –

diz o cordeiro. - "Vede

que estou matando a sede

a água está justamente,

bem uns vinte passos adiante

de onde vos encontrais. Assim, por conseguinte,
para mim seria impossível
cometer tão grosseiro acinte."

- "Mas turvas, e ainda mais horrível
foi que falaste mal de mim no ano passado.

- "Mas como poderia" - pergunta assustado
o cordeiro -, "se eu não era nascido?"

- "Ah, não? Então deve ter sido
teu irmão." - "Peço-vos perdão
mais uma vez, mas deve ser engano,
pois eu não tenho mano."

- "Então, algum parente: teus tios, teus pais.
Cordeiros, cães, pastores, vós não me poupais;
por isso, hei de vingar-me" - e o leva até o recesso
da mata, onde o esquarteja e come sem processo.

(La Fontaine. *Fábulas*, 1992.)

Distribuímos a fábula para os grupos e solicitamos que preparassem uma leitura dramatizada. Orientamos que três participantes fizessem os papéis do lobo, do cordeiro e do narrador e os demais "dirigissem" a atuação dos atores. Alertamos os estudantes para que as falas ficassem bem caracterizadas, de acordo com o que as personagens representam, e para que acentuassem o ritmo e as rimas dos versos que compõem o texto.

Esclarecemos as dificuldades de vocabulário, acompanhando o ensaio dos grupos. Da mesma forma, apontamos para a composição do texto na forma de versos.

6ª aula: **trabalhando a estrutura do texto**

Nesse momento, solicitamos aos estudantes que fizessem as atividades abaixo, levando a reflexão da composição do gênero fábula e dos ideais com o devido registro.

a) Enumere, pelos menos, três adjetivos definidores do caráter do lobo e do cordeiro.

O lobo é...

O cordeiro é...

b) O encontro do lobo e do cordeiro acontece "nas águas limpas de **um** regato". É possível determinar a localização exata do cenário onde se passa a ação? Justifique sua resposta.

c) No verso "foi que falaste mal de mim **no ano passado**", a expressão grifada permite situar a ação no tempo? Explique sua resposta.

d) O que nos permite afirmar que o lobo e o cordeiro eram velhos conhecidos?

f) A fábula apresenta um ensinamento ao leitor. Que ensinamento é este e quem o transmite?

g) Por que o segundo verso – (nem sempre o Bem derrota o Mal) – está colocado entre parênteses? O que significa a expressão “nem sempre”?

h) Complete a frase, explicando-a com as suas palavras:
A razão do mais forte é a que vence no final, pois

7ª aula: Comparando versões de uma mesma fábula

O lobo e a ovelha

Um lobo viu uma ovelha deitada no chão. Num primeiro impulso, pensou em devorá-la, mas, como tinha comido fazia pouco, resolveu pensar melhor. Aproximou-se da ovelha e disse:

– Se você for honesta e me disser três coisas verdadeiras, sem mentir em nada, eu deixo você ir embora. Mas, se falar alguma mentira, eu vou te devorar – ele prometeu.

A ovelha, tremendo de medo, disse assim:

– Primeiro, eu não queria encontrá-lo. Segundo, se o encontro fosse inevitável, eu queria que você estivesse cego. Terceiro, eu desejo que todos os lobos desapareçam da Terra, pois são uma ameaça constante para as ovelhas.

Admitindo que a ovelha tinha sido totalmente honesta, teve de cumprir a promessa e afastou-se.

A fábula mostra que a verdade tem muita força.

Adaptado. ESOPPO. *Fábulas de Esopo / adaptação de Lúcia Tulchinsky*. São Paulo, Scipione, 1998.

O lobo e o cordeiro

Estava o cordeiro a beber num córrego, quando apareceu um lobo esfaimado, de horrendo aspecto.

– Que desaforo é esse de turvar a água que venho beber? – disse o monstro arreganhando os dentes. – Espere, que vou castigar tamanha má-criação!...

O cordeirinho, trêmulo de medo, respondeu com inocência:

– Como posso turvar a água que o senhor vai beber se ela corre do senhor para mim?

Era verdade aquilo e o lobo atrapalhou-se com a resposta. Mas não deu o rabo a torcer.

– Além disso – inventou ele – sei que você andou falando mal de mim o ano passado.

– Como poderia falar mal do senhor o ano passado, se nasci este ano?

Novamente confundido pela voz da inocência, o lobo insistiu:

– Se não foi você, foi seu irmão mais velho, o que dá no mesmo.

– Como poderia ser meu irmão mais velho, se sou filho único?

O lobo, furioso, vendo que com razões claras não vencida o pobrezinho, veio com uma razão de lobo faminto:

– Pois se não foi seu irmão, foi seu pai ou seu avô!

E – nhoque! – sangrou-o no pescoço.

Contra a força não há argumentos.

(Monteiro Lobato, *Fábulas*, São Paulo, Brasiliense)

O lobo e o cordeiro (Millôr Fernandes)

Estava o cordeirinho bebendo água, quando viu refletida no rio a sombra do lobo. Estremeceu, ao mesmo tempo que ouvia a voz cavernosa: "Vais pagar com a vida o teu miserável crime". "Que crime?" – perguntou o cordeirinho tentando ganhar tempo, pois já sabia que com o lobo não adianta argumentar. "O crime de sujar a água que bebo". "Mas como sujar a água que bebes se sou lavado diariamente pelas máquinas automáticas da fazenda?" – indagou o cordeirinho. "Por mais limpo que esteja um cordeiro é sempre sujo para um lobo" – retrucou dialeticamente o lobo. "E vice-versa" – pensou o cordeirinho, mas disse apenas: "Como posso sujar a sua água se estou abaixo da corrente?" "Pois se não foi você foi seu pai, foi sua mãe ou qualquer outro ancestral e vou comê-lo de qualquer maneira, pois como rezam os livros de lobologia, eu só me alimento de carne de cordeiro" – finalizou o lobo preparando-se para devorar o cordeirinho. "Ein moment! Ein moment! – gritou o cordeirinho traçando o seu alemão kantiano. "Dou-lhe toda razão, mas faço-lhe uma proposta: se me deixar livre atrairei pra cá todo o rebanho". "Chega de conversa" – disse o lobo – "Vou comê-lo, e está acabado." "Espera aí" – falou firme o cordeiro – "isto não é ético. Eu tenho, pelo menos, direito a três perguntas". "Está bem" – cedeu o lobo irritado com a lembrança do código milenar da jungle. – "Qual é o animal mais estúpido do mundo?" "O homem casado" – respondeu prontamente o cordeiro. "Muito bem, muito bem!" – disse logo o lobo, logo refreando, envergonhado, o súbito entusiasmo. "Outra: a zebra é um animal branco de listas pretas ou um animal preto de listas brancas?" "Um animal sem cor pintado de preto e branco para não passar por burro" – respondeu o cordeirinho. "Perfeito!" – disse o lobo engolindo a seco." Agora, por último, diga uma frase de Bernard Shaw". "Vai haver eleições em 66." – respondeu logo o cordeirinho mal podendo conter o riso. "Muito bem, muito certo, você

escapou!" – deu-se o lobo por vencido. E já ia se preparando para devorar o cordeiro quando apareceu o caçador e o esquartejou.

Moral: Quando o lobo tem fome não deve se meter em filosofia

Como o texto de Millôr Fernandes tem um vocabulário mais complicado, foi preciso que os estudantes fizessem uma consulta ao dicionário para encontrar os significados de vocábulos que desconheciam, dessa forma foram grifadas pelos estudantes as palavras que desconheciam e depois lidas em voz alta. Em seguida, procuraram o significado em grupos de quatro integrantes. Algumas palavras não foram encontradas no dicionário, então estendemos a busca pela internet em sites para conseguirem entender um pouco do contexto da fábula.

Nesse sentido, sugerimos a comparação das fábulas, de acordo com os aspectos indicados no quadro abaixo, a fim de verificar o que mudou e o que permaneceu nas suas sucessivas reescritas. O objetivo com essa atividade foi possibilitar que os estudantes comparassem as fábulas propostas e percebessem as diferenças existentes entre elas no tocante às situações de produção: quem escreveu, para quem, onde, quando, com que finalidade, a caracterização do lobo, espaço, tempo, narrador, o desenvolvimento das ações e, conseqüentemente, os diferentes ensinamentos transmitidos, a linguagem empregada e o tom irônico presente na fábula de Millôr.

| | Esopo | La Fontaine | Lobato | Millôr |
|--|-------|-------------|--------|--------|
| Caracterização das personagens | | | | |
| Indicação de tempo e espaço; apresentação de cenários | | | | |
| Linguagem (estilo, vocabulário, presença de diálogos, etc) | | | | |
| Moral | | | | |

b) Na comparação das diferentes versões, é possível perceber indicações que remetem ao contexto histórico no qual as fábulas foram escritas? Justifique sua resposta.

8ª aula: produzindo uma primeira versão fábula

Neste momento, orientamos que cada estudante escrevesse a sua fábula com base nas quatro versões estudadas: Esopo, La Fontaine, Monteiro Lobato e Millôr, ficariam livres

para usarem a criatividade e escreverem, no entanto o lobo e o cordeiro deveriam aparecer como personagens de suas fábulas. Dessa forma, os estudantes poderiam criar fábulas com elementos, cenários antigos ou modernos, situações do cotidiano.

9ª aula: reescrevendo a fábula

Esta aula teve por finalidade realizar a reescrita do texto produzido pelos estudantes. Para sistematizarmos essa reescrita, escolhemos uma das fábulas produzidas, digitamos, copiamos, e, distribuímos para a turma. Assim, foi possível trabalhar os problemas com aspectos gramaticais, regência e concordância mais recorrentes, mostrando um exemplo de reestruturação para outros estudantes, facilitando o trabalho pedagógico, pelo fato de realizar a atividade no coletivo.

Ressaltamos que nesse processo poderia ser escolhida uma produção muito boa e outra que apresentasse problemas quanto ao gênero e/ou à análise linguística, tomando sempre o cuidado de ocultar o nome dos seus autores. Depois da reestruturação coletiva, fizemos o atendimento individual e auxiliamos cada estudante em sua reescrita, verificando os aspectos particulares da produção no que diz respeito à paragrafação, ao desenvolvimento das ideias, a presença de argumentos preconceituosos e a progressão do texto do educando.

Análise da sequência didática

O estudo teórico foi o suporte adotado para trabalharmos com as fábulas, e isso foi realizado e compreendido pelos estudantes, seguindo as etapas previamente estabelecidas. Ressaltamos que a fábula tradicional, que apresenta uma narrativa direcionada a uma lição de conduta, pode — mesmo tendo como personagens os animais — representar emoções e sentimentos humanos, servindo para divertir, educar e abrir discussões reflexivas sobre as relações de poder na sociedade. Desta forma, procuramos desenvolver um trabalho diferenciado, no qual buscamos, a partir da fábula, despertar cada vez mais o interesse dos estudantes pela leitura. Assim, os estudantes poderiam aprimorar o prazer pela leitura e desenvolver suas produções textuais, tornando-se autor e coadjuvante do ensino aprendizagem.

A sequência didática apresentada neste trabalho e aplicada em sala de aula, com estudantes de sétimo ano do Ensino fundamental de uma escola da rede pública de Mato Grosso do Sul, configurou-se como uma proposta de ensino de leitura e escrita, a partir da reescrita de fábulas consagradas. Neste caso houve um recorte com a análise da fábula O

Lobo e o Cordeiro e que, por meio da utilização de estratégias que visaram ensinar ao leitor aprendiz formas de interagir com o texto, pudessem levá-los à autoria por meio do reconto de fábulas, conforme havia sido combinado no início do projeto.

Após aplicar os módulos com os estudantes do sétimo ano de uma escola da rede estadual de ensino de uma pequena cidade situada a noventa quilômetros da capital podemos constatar e confrontar os objetivos estabelecidos ao longo do projeto que resulta nessa dissertação. Depois de definido este gênero, foi feita uma retomada histórica dos principais fabulistas conhecidos como Esopo, La Fontaine, e os brasileiros Monteiro Lobato e Millôr Fernandes. O estudo da parte biográfica desses autores contribuiu para que os estudantes conhecessem um pouco de cada época em que viveram. Após este estudo, houve um recorte dessa pesquisa ficando delimitado o trabalho com quatro fabulistas em épocas diferentes, porém tomando como análise o mesmo tema. Dessa forma, escolhemos a fábula O lobo e o cordeiro escrita por Esopo, La Fontaine, Lobato e Millôr.

Lobato, Millôr e a tradição da fábula: relações intertextuais

| Esopo | Bário | Fedro | Índia | La Fontaine | Lobato | Millôr |
|---------------------------------|-----------------------|------------------------|-------|-----------------------------------|---------------------|---------------------|
| | | O cervo junto dos bois | | O olho do dono | O olho do dono | |
| O avarento | | | | O avarento que perdeu seu tesouro | Unha-de-fome | |
| O leão, a raposa e a corça | | | | | O lobo velho | |
| O rato e a rã | | | | A Rã e o Rato | O rato e a rã | |
| O lobo e o cordeiro | O lobo e o cordeiro | O lobo e o cordeiro | | O lobo e o cordeiro | O lobo e o cordeiro | O lobo e o cordeiro |
| O cavalo e o asno | O cavalo e o asno | | | O Cavalo e o Burro | O cavalo e o burro | |
| O lavrador e a cobra enregelada | O lavrador e a víbora | O homem e a serpente | | O aldeão e serpente | O home e a cobra | |
| O leitão e os cordeiros | | | | O Porco, a Cabra e o Carneiro | As razões do porco | |
| | | | | As Mulheres e o segredo | Segredo de mulheres | |

(DEZOTTI, 2003, p.205-206)

No trabalho desenvolvido com as fábulas, a princípio, buscamos mostrar, na plenitude, o que venha a ser esse gênero, com uma exposição desde a sua origem até os dias atuais, sobre algumas fábulas conhecidas pelos estudantes. Ressaltamos que este estudo foi dividido por módulos, ficando, dessa forma, mais organizado.

Nesse propósito, após o estudo dos três primeiros módulos, foi solicitada a primeira versão da fábula. Posteriormente, foram discutidas e observadas as escritas bem como a estrutura do gênero, problemas de discurso direto, pontuação, forma aplicadas em outros módulos com o objetivo de diminuir esses problemas.

Assim, foi solicitada a reescrita, buscando melhorar a escrita, aspectos gramaticais e estruturais. A partir das vivências em sala de aula, seria possível que os alunos organizassem esses saberes.

A realização dessa etapa da sequência didática foi baseada na leitura com predominância do uso da paráfrase, pois as paráfrases se diversificam. Houve estudantes que reproduziram cenas ou ações parecidas, já outros, com quadros bem diferentes, apontando as situações elencadas de modo criativo, usando o seu imaginário.

Se, por outro lado, o aluno tem obrigação de escrever diretamente a versão final dos poucos textos que elabora, se não tem direito a apagar, nem a riscar, nem a fazer rascunhos sucessivos; se também não tem direito de revisar e corrigir o que escreveu, porque a função de correção é desempenhada exclusivamente pelo professor, então como poderá ser um praticante autônomo e competente da escrita? (LERNER, 2002, p. 37).

Nesse sentido, confirma-se a necessidade de que o estudante precisa reescrever várias vezes seu texto para que haja um aprimoramento e não uma única vez.

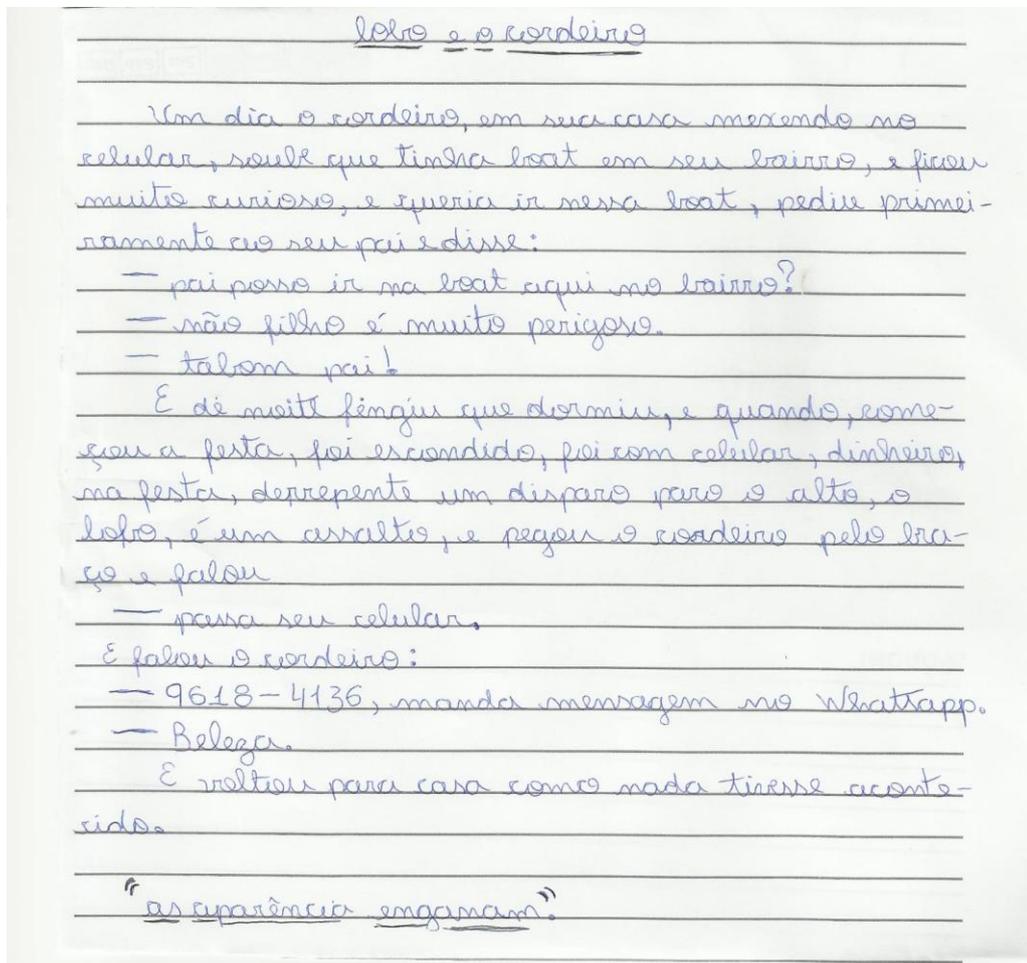
Assim, para a análise dos textos produzidos pelos estudantes, não foram escolhidos não todos os textos produzidos pela turma, mas escolhemos alguns textos para que fosse possível analisar a evolução do estudante.

Ressaltamos que, após esse trabalho com eles, durante os módulos da sequência didática, foi solicitado que os estudantes construíssem ancoragem teórica quanto à composição, estrutura, particularidades desse gênero e fizessem suas inferências das versões estudadas com os dias atuais. Dessa forma, ocorreram as produções de novas versões de fábulas.

Com esse propósito, cada estudante redigiu sua versão da fábula, muitos inovaram e inseriram elementos criativos de versões com elementos atuais, outros, mantiveram a estrutura e versão mais próxima da original.

Nesse propósito, após o estudo dos três primeiros módulos, foi solicitada a primeira versão da fábula, como referido anteriormente. Para analisarmos os avanços significativos dos textos, optamos por fazer a análise de um texto inicial e outro aprimorado, do mesmo estudante.

A análise se constitui de 10 (dez) produções textuais, de 05 (cinco) estudantes. Para preservarmos a identidade desses estudantes, omitimos os nomes e colocamos número seguido das letras A (para a primeira versão) e B (para a versão modificada), ficando 1A e 1B; 2A e 2B; 3A e 3B; 4A e 4B; 5A e 5B. Nessa perspectiva, apresentamos a seguir a análise das produções.

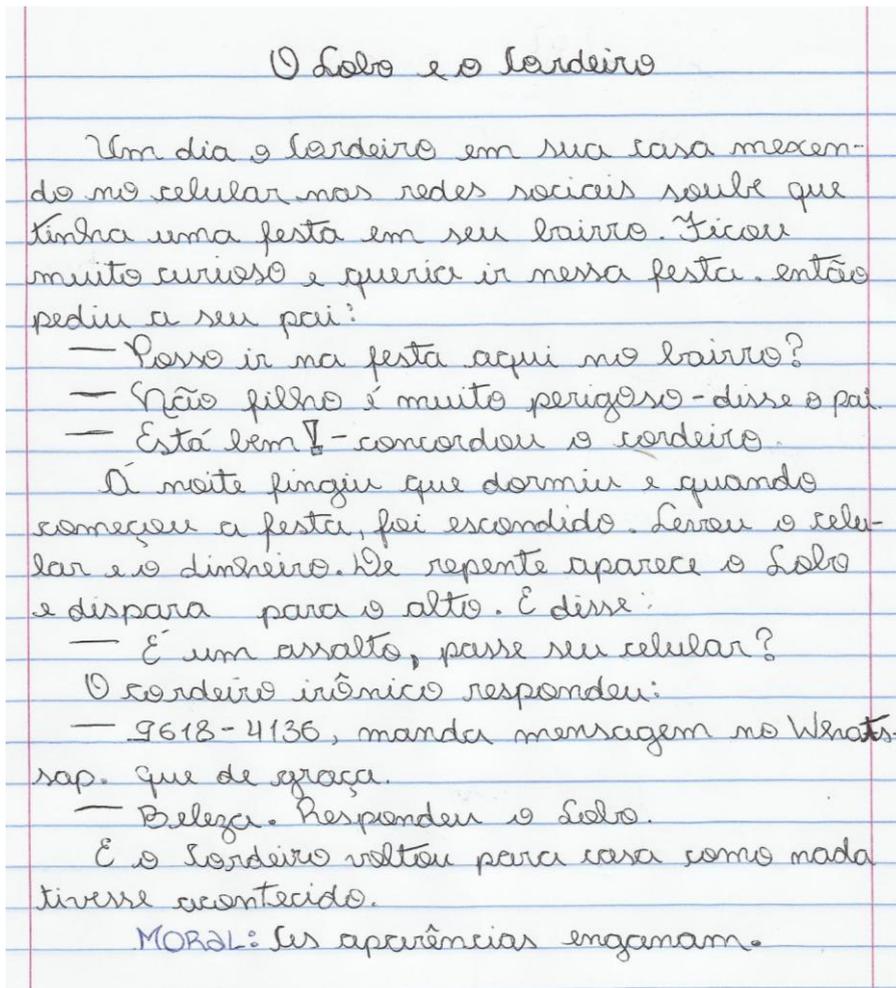


Texto1A

Na primeira imagem, observamos que após as primeiras apresentações do gênero quanto sua estrutura, o estudante realizou essa primeira versão com o reconto um pouco moderno da fábula O Lobo e o Cordeiro, incluindo, nesse caso, o aparato tecnológico presente no dia a dia das pessoas, mas principalmente do adolescente.

Se, por um lado, a produção apresenta problemas quanto à ortografia, emprego de maiúscula, moderação no vocabulário, por outro, o estudante conseguiu observar a estrutura da fábula, inclusive empregando a moral.

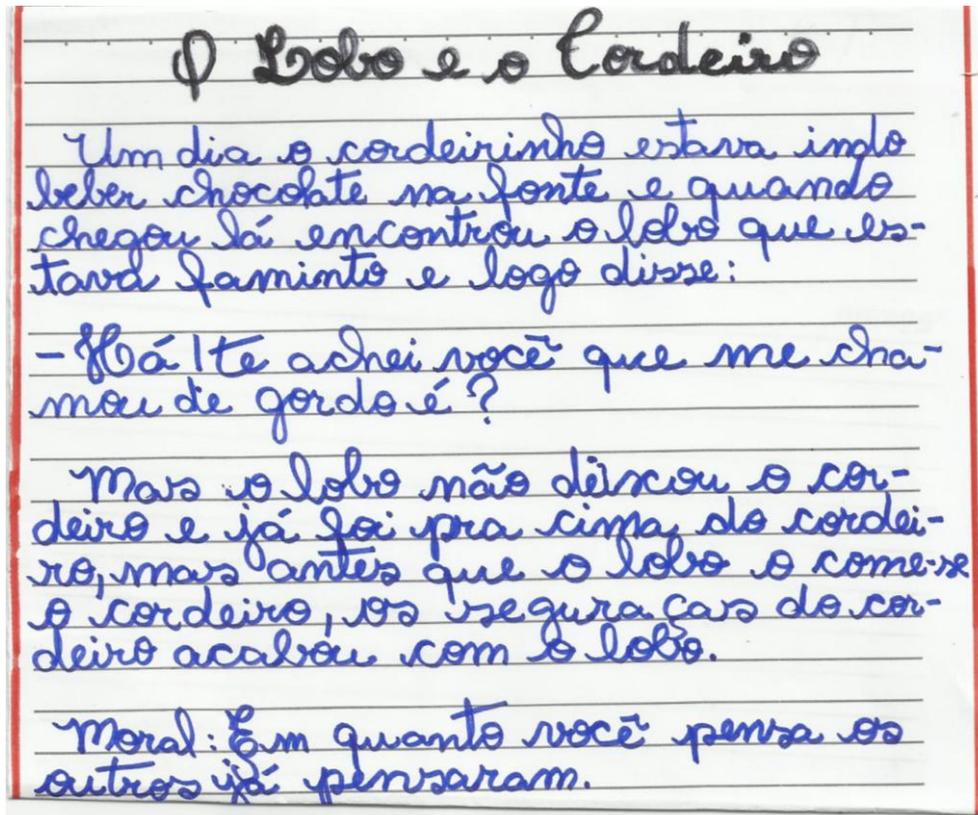
Outrossim, constatamos elementos irônicos na produção, visto que “cada enunciado é um elo na corrente complexamente organizada de outros enunciados” (BAKHTIN, 2003, p. 273), reportando assim ao texto de Millôr.



Texto 1B

Nesse sentido, o texto foi reescrito pelo estudante após orientação, isso ocorreu após acontecerem as outras aulas previstas nos módulos da sequência didática, ainda assim, também foi preciso intervenção particular, ou seja, acompanhar lado a lado para que observasse e melhorasse a adequação vocabular, realizando algumas trocas como, por exemplo, o emprego de letra maiúscula nos inícios de frases e depois de ponto.

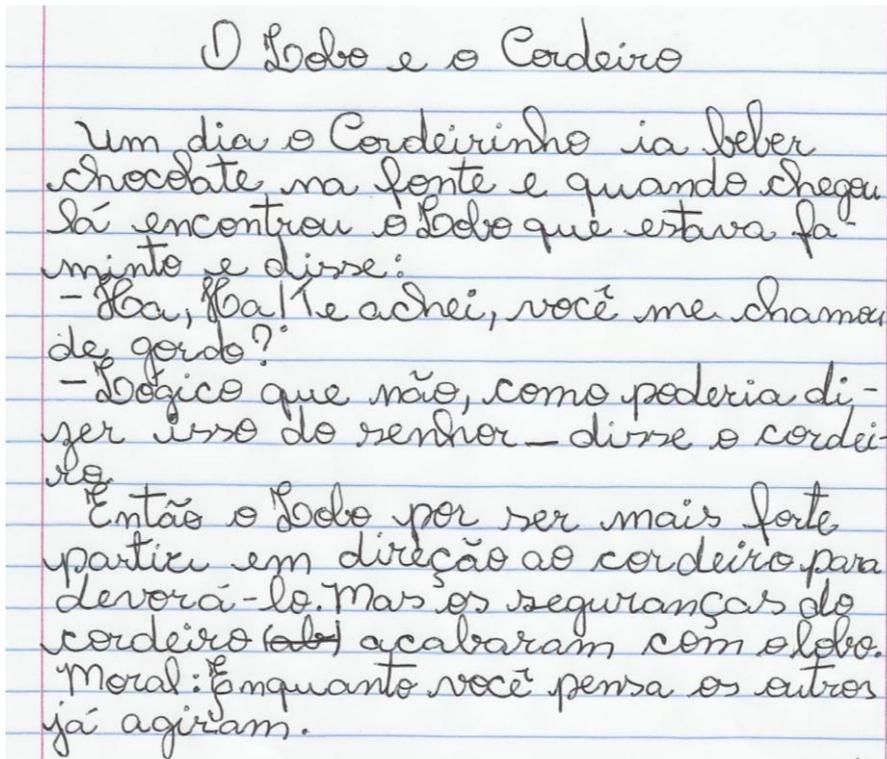
Quanto à estrutura da fábula, o estudante conseguiu construir a partir da estrutura desse tipo de narrativa, produzindo, no discurso direto com a presença do narrador, marca de um tempo indefinido, mas com local impreciso, de forma vaga, com um desfecho cômico com elementos modernos retratando o cotidiano desse estudante.



Texto 2A

O texto 2 (dois) apresenta certos traços de elementos da fábula, no entanto, quanto à paragrafação, há desvios, como a presença do verbo “haver” como interjeição, o uso do subjuntivo. Porém, no plano da expressão, traz à tona a questão da obesidade e o consumo excessivo de doces, neste caso o chocolate.

Assim, constatamos que, mesmo após anos, a fábula continua sendo atual por abordar, como referido no item “Gênero Fábula”, mentiras que são verdades, ou por conter discursos que permeiam os estudantes, evidenciados nos seus textos, além da leveza e ludicidade desse gênero.



Texto 2B

Analisando a versão melhorada, observamos as mudanças na estrutura, na paragrafação, na ordem, na adequação vocabular, no emprego de conectivos e marcadores temporais.

Vemos que o estudante mantém a estrutura da fábula, usando parágrafos e travessões quando quer indicar a fala dos personagens, mas inova no campo da criação de elementos atuais como a presença de seguranças, também outro elemento é a obesidade, citado pelo lobo como argumento para devorar o cordeiro, assunto este que é recorrente nos assuntos envolvendo bullying.

Por outro lado, vemos que, nessa versão, há uma inversão dos poderes, porque quem representa o poder é o lobo, no entanto, quem o chama de gordo é o cordeiro e, quando analisamos mais a frente, realmente quem tem o poder é o cordeiro, pois ele possui até segurança, característica presente no dia a dia das pessoas que detêm algum poder na sociedade, nos tempos modernos.

Além desses aspectos, há o fato de que nem sempre o mais fraco fisicamente tem falta do poder, pois o que realmente interessa é o capital, ou seja, o dinheiro para contratar os seguranças.

O texto sugere ainda que o poder agora representado pelo cordeiro é consolidado por uma moral diferente em que outros pensam por si, fato esse comum nas empresas.

O Lobo e o Cordeiro

Estava o cordeirinho na beira de um córrego quando apareceu um lobo dizendo que era vegetariano e disse como sua viz aqui e comer os meus vegetais na beira na beira de desse córrego vai castigar isso. O cordeirinho disse como posso comer meus vegetais se as bactérias infectaram-me. O lobo se atrapalhou todo para responder e logo inventou outra história. Bem então foi você que colocou as bactérias no meu vegetal. O cordeiro respondeu a pergunta assim, como posso colocar germes de seu lado pelas máquinas automáticas da fazenda. O lobo viu que não ia adiantar argumentos e logo empurrou o cordeiro dentro do córrego. O pobre cordeirinho que não sabia nadar morreu afogado.

Moral: Contra a força não se argumenta.

Texto 3A

Analisamos que, neste texto, o estudante não seguiu a estrutura de uma fábula, quanto à organização, à paragrafação, à fala dos personagens, lembrando, no entanto, que essa é a primeira versão, fato que tem influência nessa apresentação do texto.

Afinal, por mais que muitos desses estudantes tenham trabalhado com fábula no ano anterior, isso não foi feito de forma sistemática o que pode ter, de alguma maneira, se refletido nessa não observância da estrutura. Esse fato é recorrente, pois o estudante vê o conteúdo de forma muito rápida e realmente não consolida o seu conhecimento. Por outro lado, o texto acata o tratamento carinhoso dado ao cordeiro, que passa a ser chamado de cordeirinho e realça o aspecto inocente desse personagem.

No entanto, ao lermos o conteúdo da fábula reescrita, percebemos traços da versão de Millôr, pois nela o autor não emprega parágrafos e nem travessão, provavelmente esse estudante tenha seguido esse modelo, esquecendo-se, porém, das aspas para indicar a fala de personagens.

O lobo e o cordeiro
 Estava o Cordeiro à beira de um córrego quando apareceu um lobo que era vegetariano e disse:
 - Como ousa vir aqui. Comer meus vegetais? ou castiga-lo
 O cordeirinho respondeu:
 - Como posso comer esses vegetais se estão contaminados por bactérias!
 O lobo se atrapalhou com a resposta, mas emendou:
 - Bem, então foi você quem colocou essas bactérias nesses vegetais?
 O cordeiro respondeu:
 - Como posso colocar bactérias e germes se sou brado pelas máquinas automáticas da fazenda!
 O lobo viu que seus argumentos eram infundados, empurrou o cordeiro dentro do córrego.
 Assim o pobre cordeirinho que não sabia nadar morreu afogado
 no Rio: Contra força não há argumentos

Texto 3B

Após a orientação e a reescrita do texto, o estudante resolveu voltar ao tradicional, empregando parágrafos, travessão para indicar a fala dos personagens que, do ponto de vista organizacional, ficou mais bem estruturada.

Quanto ao conteúdo, o texto apresenta o fato de o lobo ser vegetariano, esse requisito aliviaria a vida do cordeiro, no entanto, a contravenção ocorre pelo fato de o cordeiro ter comido os vegetais, possibilitando ao lobo, mais a frente, acusá-lo de ter contaminado esses vegetais.

No final, o lobo, defendendo sua fama de mau, empurra o cordeiro para dentro do córrego e ele morre afogado, provando, mais uma vez, que contra força não há argumentos, mesmo que você não seja o alimento.

Quanto ao lobo, este é mantido como uma figura traiçoeira, por vezes amedrontadora e despojada de argumentos convincentes. O autor segue utilizando os textos das fábulas de maneira efetiva.

O Lobo e o Cordeiro

Estava o lobo e o cordeiro assistindo TV o lobo só é irmão do cordeiro porque o lobo foi achado pela mãe do cordeiro em uma barragem de um rio e desde então o lobo e o cordeiro vivem juntos. mas durante anos o cordeiro tenta se aproximar do lobo mas era inútil o lobo nem queria conversar e chegou um dia que o lobo disse para o cordeiro, mas que desopero é esse de trocar de canal sem a minha permissão respondeu o cordeiro com muito medo mas como posso mudar de canal se nem tenho de onde tal resposta era verdade. novamente disse o lobo você pisou na minha calda hoje. respondeu o cordeiro como posso pisar na sua calda se estou sentado aqui já faz uma hora. novamente o lobo disse eu sou mais alto e mais forte que você e o devorou.

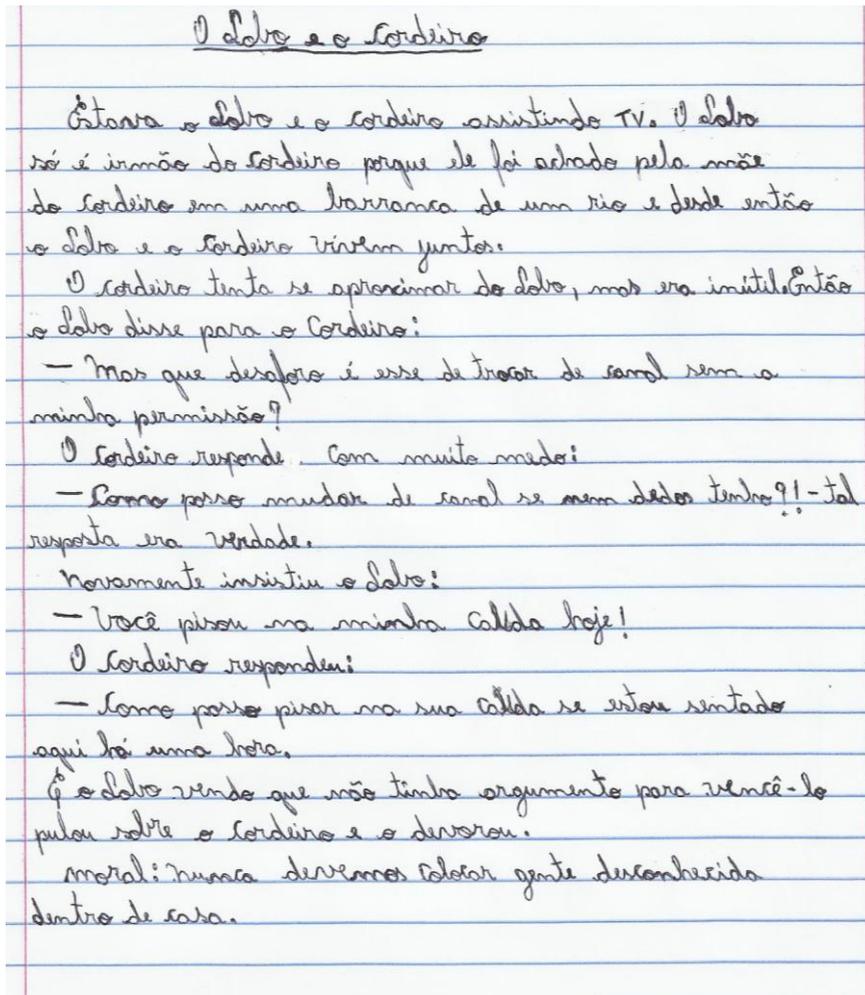
"Nunca devemos colocar gente desconhecida dentro de sua casa"

Texto 4A

Nesse texto, o estudante também não apresenta a estrutura tradicional de uma fábula, nessa primeira versão, no que diz respeito à organização, paragrafação, fala dos personagens.

Por outro lado, percebemos que, por mais que falte a estrutura da fábula, a moral se faz presente de forma eficaz e com inovações em seu ensinamento. Nessa primeira versão, aparecem problemas de ortografia.

Essas dificuldades prejudicam a construção do sentido do texto, tendo em vista que o conteúdo, a sequência narrativa e o enredo da história estão presentes nessa produção.



Texto 4B

Após a intervenção e orientação por meio das oficinas da sequência didática, o estudante reescreveu sua fábula melhorando, primeiro quanto ao aspecto da estrutura que na primeira versão não havia.

Nessa versão, aspectos do cenário são diferentes, permanecem os personagens o lobo e o cordeiro, porém a temática abordada agora é a adoção e também a convivência entre irmãos dentro de um cenário específico, a sala.

No contexto que envolve a fábula, multiplicam-se elementos que testemunham a modernidade, o conhecimento tecnológico, a TV como forma de entretenimento, a cultura, semelhantemente ao estilo Millôr.

No entanto, o texto sugere a ausência da mãe, fato que ocorre na maioria dos lares, em que os filhos ficam sozinhos. Aqui o lobo exerce a sua fama e devora o cordeiro mesmo esse o acolhendo em sua casa.

O lobo e a ovelha

Em um certo dia, coçava um lobo faminto, de tanto coçar o lobo se cansou e resolveu ir em um córrego ali por perto quando encontrou com uma ovelha bebendo água e perguntou:

- O que você está fazendo aqui sozinho?
- perguntou o lobo, a ovelha respondeu tremendo de medo:
- Tomando água senhor lobo.
- Mas esta propriedade é minha.
- Mas estava com muita sede senhor lobo.
- Mas agora você vai pagar com a sua vida. O lobo falou.

E saltou para cima da pobre ovelhinha e a devorou.

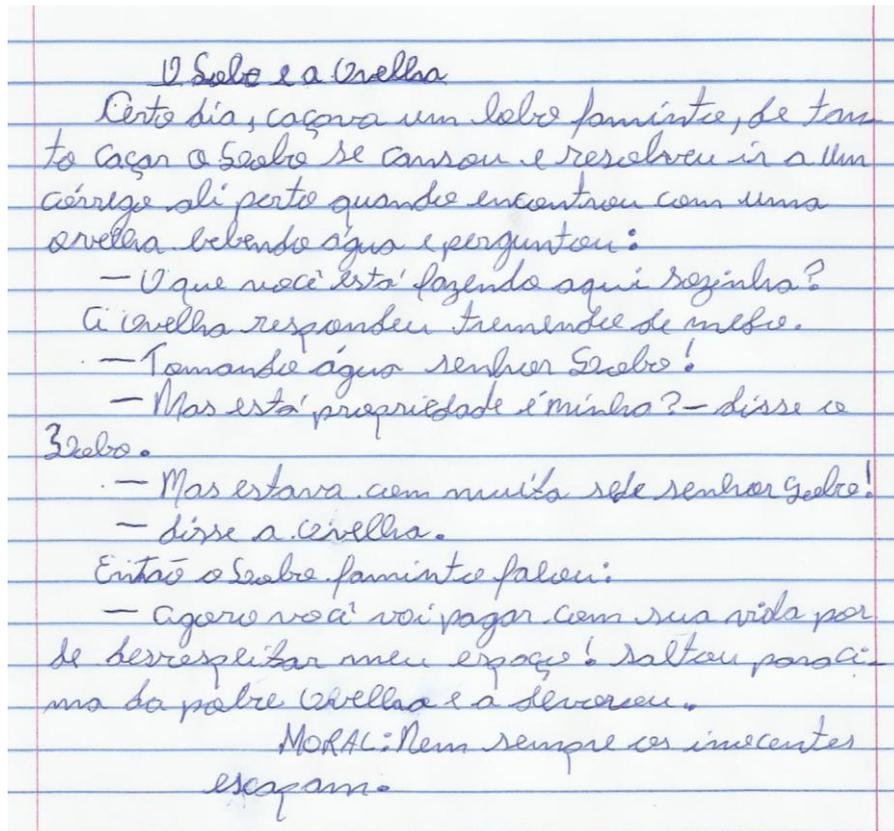
MORAL: Não sempre os inocentes pagam

Texto 5A

A primeira versão dessa fábula não apresenta problemas quanto à estrutura, à organização e à paragrafação, mas quanto à ortografia, separação de sílaba, falta de pontuação.

Essas dificuldades, porém, não prejudicam a construção do sentido do texto e fica evidenciado o conteúdo, a narrativa e o enredo da história.

Há a mudança de personagem, o lobo e a ovelha, enquanto o cenário permanece o mesmo: à beira de um rio e tendo a água como forma de desavença entre ambos.



Texto 5B

Após a intervenção e orientação por meio das oficinas da sequência didática, o estudante reescreveu sua fábula melhorando vários aspectos da escrita sem, no entanto, se alterar a relação entre o lobo e a ovelha, pois prevalecem a força do mais forte e a intolerância do lobo em não aceitar a partilha de um pouco de água. Também a ovelha, mesmo diante do medo, mantém o “respeito” pelo lobo, usando, estrategicamente, o pronome de tratamento senhor.

Nesse sentido, o aspecto mais chamativo é a moral, pois os inocentes, pela lógica, deveriam ser salvos, mas isso não ocorre.

Essa análise das fábulas, recontadas e produzidas pelos estudantes do 7º ano, dentro da proposta de metodológica de intervenção proposta para este trabalho, evidencia que, no desenvolvimento das habilidades de leitura e produção textual realizado de maneira sistemática, sempre com a mediação do professor, os resultados podem ser bem positivos.

Dessa perspectiva e partindo do objetivo que nos norteou à realização deste trabalho, qual seja verificar de que forma um trabalho sistemático com a leitura e a produção textual contribuirá com o educando para que escreva com eficiência, tornando-se um aprendiz com domínio dessas habilidades, continuamente atualizado frente aos desafios e às

perspectivas do mundo moderno e contemporâneo, finalizamos destacando alguns aspectos que, em nossa análise, contemplam o objetivo proposto.

Partindo da perspectiva dialógica bakhtiniana de que a relação com o outro é fundamental no processo discursivo, constituindo-se em “[...] uma atividade dinâmica entre o EU e o Outro em um território preciso socialmente organizado em *interação* linguística.” (GEGe, 2009, p. 29), podemos constatar que, em seus textos, os estudantes, mesmo tomando sempre como parâmetro o Gênero Fábula, estabeleceram, em suas produções, essa relação dialógica com o Outro. Outro que se evidenciou, entre outros aspectos no aparato tecnológico, na inovação, nas relações de poder, na estratégia, na ausência da mãe, na falta de gratidão.

O aparato tecnológico presente no texto 01 faz parte do dia a dia das pessoas, mas principalmente no do adolescente. A inovação ocorre no texto 02, na criação de elementos atuais como a presença de seguranças; outro elemento é a obesidade, citado pelo lobo como argumento para devorar o cordeiro, assunto este que é recorrente nos assuntos envolvendo bullying; apresenta também as relações de poder (representado pelo cordeiro), consolidado por uma moral diferente em que outros pensam por si.

A estratégia utilizada pelo cordeiro, diante do fato de ser o lobo vegetariano, em uma tentativa de aliviar a vida do cordeiro, está presente no texto 03. A evidência do envolvimento das novas tecnologias e dos textos multimodais tão atuais e constituintes da vida da maioria das crianças e adolescentes, presentes na contemporaneidade aparece no texto 4. No contexto que envolve a fábula, multiplicam-se elementos que testemunham a modernidade, o conhecimento tecnológico, a TV como forma de entretenimento, a cultura, semelhantemente ao estilo Millôr. Além disso, o texto do estudante/autor evidencia outro ponto da vida vivida por muitos deles: a ausência da mãe, fato que ocorre na maioria dos lares, em que os filhos ficam sozinhos. Nesse texto, um terceiro aspecto que se constitui em um valor significativo na interação entre as pessoas, a falta de gratidão diante de uma ação de solidariedade: o lobo exerce a sua fama e devora o cordeiro mesmo esse o acolhendo em sua casa.

No texto 05, há a compreensão de que as estratégias, por mais bem intencionadas que sejam, nem sempre surtem os resultados desejados diante do Outro, pois a ovelha, mesmo diante do medo, mantém o “respeito” pelo lobo, usando, estrategicamente, o pronome de tratamento “senhor.” Discurso que não aliviou a sua tragédia.

Esse dialogismo, se presentifica nos textos dos estudantes, quando o professor de língua portuguesa, em suas aulas, compreende e opta pela produção textual, em uma perspectiva de “devolução da palavra ao sujeito.” (GERALDI, 1997, p. 20). Afinal, como

afirma Geraldi, “[...] são saberes do vivido que trazidos por ambos — alunos e professores — se confrontam com outros saberes, historicamente sistematizados e denominados “conhecimentos” que dialogam em sala de aula”. (GERALDI, 1997, p. 21), já que o texto é o lugar das correlações da vida, vivida e contada, por esses sujeitos/autores.

Portanto, é por meio da leitura que todos os dias o estudante passa a aprender a escrever de forma correta e compreensível, desenvolvendo o seu estilo próprio e único de escrever os textos. O aperfeiçoamento da escrita vem da continuidade de boas leituras, que constitui um hábito prazeroso e saudável, para quem busca a leitura como um divertimento e não a encara como um sacrifício ou uma obrigação a fazer, contra a sua própria vontade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em virtude dos resultados alcançados e alinhados com os objetivos propostos para o projeto que deu origem a esta dissertação, expomos algumas considerações. Primeiro quanto à importância de a escola trabalhar de forma sistemática por meio de gêneros, visto que quando o educando conhece e tem contato com um determinado gênero poderá dizer a sua palavra nas produções textuais que realiza, dentro de uma estrutura, composição e organização do gênero escolhido.

Entretanto, esse processo de familiarização com um gênero não ocorre de forma rápida, mas é gradativo. Constatamos atualmente que, na maioria das vezes, há, nas práticas escolares, uma efemeridade com o estudo da leitura e da produção de texto, que ocorrem de forma aligeirada, sem um embasamento, sem proposta de aprendizado e sem a sistematização necessária, para que o educando possa entrar em contato e conhecer uma diversidade de gêneros.

Nesse sentido, cabe uma reflexão da prática do professor de Língua Portuguesa ao trabalhar com o ensino da leitura e da produção de textos, pois só produzimos com segurança quando conhecemos bem a estrutura e a composição de um determinado gênero. Partindo desse pressuposto, constatamos o que Dolzs (2004) afirma sobre a importância de se trabalhar por meio de módulos, ou seja, uma sequência didática, que oportunize o desenvolvimento dessa produção que ajude e envolva o estudante em um processo de leitura e produção de textos.

Por outro lado, ressaltamos que o resultado evidenciado neste trabalho é apenas o início de um processo contínuo de novas formas e metodologias de desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita, pelos estudantes. Essa experiência foi realizada em uma série (ano escolar), mas deverá ser estendida aos demais anos escolares.

Diante da necessidade de concluirmos a dissertação em dois anos – período escasso para aplicar a intervenção em sala –, não podemos extrapolar o tempo exigido, além disso, tivemos percursos e condições de luta pelos nossos direitos, por meio da greve, assim, o período para a experiência em sala de aula pode ser considerada pequeno. De certa forma, o aprimoramento das reais necessidades de leitura e produção de textos, no ambiente escolar está longe de ser esgotado; mas como já afirmamos, é um processo que deverá ser estendido a cada ano escolar, conforme afirma Antunes (2009, p. 196) “[...] A competência em escrita é, do mesmo modo que todas, resultado, também, de uma prática constante, persistente, refletida, num processo de crescente aprimoramento.”. Também ressaltamos a importância de

trabalharmos com gêneros discursivos, pois quando o estudante tem a oportunidade de conhecer a estrutura de cada gênero, as regras que se aplicam a ele, os enunciados e os lugares de circulação, as esferas sociais e os valores que podem ser veiculados, em que pode dizer a sua palavra, passa a ser realmente um autor do conhecimento e não meramente um repetidor.

Para finalizar, Geraldi (1997, p. 165) argumenta que centrar o ensino na produção de textos é tomar a palavra do estudante como indicador dos caminhos a serem seguidos no que diz respeito à compreensão dos fatos sobre os quais se fala e também dos modos pelos quais se fala.

Portanto, ao término desse trabalho e retomando o objetivo inicial desta dissertação, verificamos que os estudantes do 7º ano do Ensino Fundamental II, da Rede Estadual de Ensino do município de Corguinho, MS, após ter uma leitura e produção textual sistematizada e efetiva sobre o gênero discursivo fábula, ampliaram e melhoraram suas habilidades de escrita, apresentando um maior domínio em suas leituras e produções de texto, observando a coêrencia textual, bem como a progressão de ideias e pensamentos. Para tanto, constatamos que essa é apenas uma parte de um processo desenvolvido e que poderá ser estendido a todo o ensino.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABRAMOVICH, F. **Literatura infantil: gostosuras e bobices**. São Paulo: Scipione, 1997.
- ANTUNES, I. **Muito além da gramática: por um ensino de línguas sem pedras no caminho**. São Paulo: Parábola Editorial, 2007a.
- _____. **Língua, texto e ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2007b.
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Introd e Trad. do russo: Paulo Bezerra. 4ª ed. (nova tradução a partir do russo). São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BAGNO, M. Fábulas fabulosas. IN: CARVALHO, M. A. F. D.; MENDONÇA, R. H. **Práticas de leitura e escrita**. Brasília: Programa Salto para o Futuro/TV Escola/SEED/MEC, 2005, p.50-52.
- BAQUERO, R. **Vygotsky e aprendizagem escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- BORTONI-RICARDO, S. M. **O Professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Parábola, 2008.
- BRASIL (1998). Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa**. Brasília, MEC/SEF.
- CAGNETI, S. de S.; ZOTZ, W. **Livro que te quero livre**. Rio de Janeiro: Nórdica, 1986.
- CARDOSO, B. **Reflexões sobre o ensino da literatura e escrita**. Petrópolis: Vozes, 1997.
- CHIAPPINI, L. **Aprender e ensinar com textos**. São Paulo: Cortez, 1997.
- COELHO, N. N. **Literatura infantil: teoria, análise, didática**. São Paulo: Ática, 2000.
- DEZOTTI, M. C. C. (org.). **A tradição da Fábula: de Esopo a La Fontaine**. – Brasília: Editora Universidade de Brasília: São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2003.
- FÁBULAS DE ESOPPO/ **Esopo**; tradução de Antônio Carlos Vianna. –Porto Alegre: L&PM, 2010.
- FAIRCLOUGH, N. **Discurso e mudança social**. Brasília: UNB, 2001.
- FERNANDES M. **Fábulas fabulosas**. Rio de Janeiro: Nórdica, 1978.
- FERNANDES, M. T. O. S. **Trabalhando com os gêneros do discurso: narrar: fábula**. São Paulo: FTD, 2001.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 18. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.
- _____. **A importância do ato de ler**. 11. ed. São Paulo: Cortez, 1985.

GEGe: Grupo de Estudos dos Gêneros do Discurso. **Palavras e contrapalavras: glossariando conceitos, categorias e noções de Bakhtin**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2009.

GERALDI, J. W. **O texto na sala de aula**. 4. ed. São Paulo: Anglo, 2012.

_____. **A aula como acontecimento**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010. 208p.

GUEDES, P. C. **A formação do professor de português: que língua vamos ensinar?** São Paulo: Parábola, 2006.

GUIMARÃES, L. G. **Tinha uma leitura no meio do caminho: formação do aluno-leitor**. Rio de Janeiro, 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2007.

GÓES, L. P. **Introdução à literatura infantil e juvenil**. 2. ed. São Paulo: Pioneira, 1991.

KLEIMAN, Â. **Oficina de leitura: teoria e prática**. 8. ed. Campinas: Pontes, 2001.

KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. **Ler e compreender: os sentidos dos textos**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2007.

LA FONTAINE, J. de. **Fábulas**. São Paulo: Martin Claret, 2006. (Coleção A Obra-Prima de cada Autor).

LERNER, D. **Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário**. Tradução Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2007.

LIMA, R. de M. R.; ROSA L. R. L. da. O uso das fábulas no Ensino Fundamental para o desenvolvimento da linguagem oral e escrita. **CIPPUS - Revista de iniciação Científica do Unisalle**. v. 1, n. 1 de maio de Canoas: RS, 2012.

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

MARCUSHI, Luiz Antônio. **Produção Textual, Análise de Gêneros e Compreensão** São Paulo: Parábola, 2008.

MARCUSHI, L. A. Leitura e compreensão de texto falado e escrito como ato individual de uma prática social. In: **Leitura perspectivas interdisciplinares**. Séries Fundamentos. São Paulo: Ática, 1991.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização: Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. 2. ed. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

SILVA, E. T. da. **Leitura na escola e na biblioteca**. 2. ed. Campinas: Papirus, 1986.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. **Elementos de Pedagogia da Leitura**. 3º ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

_____. **Ato de Ler Fundamentos psicológicos para uma nova pedagogia da Leitura.** 10. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

ZILBERMAN, R. **A literatura infantil na escola.** 4. ed. São Paulo: Global, 1985.