



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
INSTITUTO DE LETRAS
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS**

CLÁUDIA SOUZA WEBER

**UMA TRAVESSIA ENTRE A LEITURA DE FÁBULAS NA SALA DE
AULA E A FORMAÇÃO DO ALUNO-LEITOR NO PROCESSO DE
LETRAMENTO LITERÁRIO**

Salvador
2023

CLÁUDIA SOUZA WEBER

**UMA TRAVESSIA ENTRE A LEITURA DE FÁBULAS NA SALA DE
AULA E A FORMAÇÃO DO ALUNO-LEITOR NO PROCESSO DE
LETRAMENTO LITERÁRIO**

Memorial de Formação apresentado ao Programa de Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional (PROFLETRAS), Instituto de Letras, Universidade Federal da Bahia, como requisito para obtenção do grau de Mestre em Letras.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Fátima Aparecida de Souza

Salvador
2023

Ficha catalográfica elaborada pelo Sistema Universitário de Bibliotecas (SIBI/UFBA),
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Weber, Cláudia Souza
Uma travessia entre a leitura de fábulas na sala
de aula e a formação do aluno-leitor no processo de
letramento literário / Cláudia Souza Weber. --
Salvador, 2023.
157 f.

Orientadora: Fátima Aparecida De Souza.
Dissertação (Mestrado - Mestrado Profissional em
Letras - PROFLETRAS) -- Universidade Federal da
Bahia, Universidade Federal da Bahia, 2023.

1. Leitura. 2. Letramento Literário. 3. Fábulas.
4. Estratégias. 5. Alunos-leitores. I. De Souza,
Fátima Aparecida. II. Título.

CLÁUDIA SOUZA WEBER

**UMA TRAVESSIA ENTRE A LEITURA DE FÁBULAS NA SALA DE
AULA E A FORMAÇÃO DO ALUNO-LEITOR NO PROCESSO DE
LETRAMENTO LITERÁRIO**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional (PROFLETRAS), Instituto de Letras, Universidade Federal da Bahia, como requisito para obtenção do grau de Mestre em Letras.

Salvador, 11 de abril de 2023

BANCA EXAMINADORA:

Fátima Aparecida de Souza – Orientadora _____
Doutora em Língua Portuguesa pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
Universidade Federal da Bahia

Andrea Beatriz Hack de Góes _____
Doutora em Letras pela Universidade Federal da Bahia
Universidade Federal da Bahia

Maria da Penha Brandim de Lima _____
Doutora em Língua Portuguesa pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
Universidade Estadual de Montes Claros

Ao meu pai, *in memoriam*, estrela da minha vida, um homem trabalhador, que me ensinou, desde a infância, sobre a importância da leitura, dos estudos. A você, pai, dedico esta maravilhosa conquista.

AGRADECIMENTOS

Abacateiro
Teu recolhimento é justamente
O significado
Da palavra temporão

(Gilberto Gil)

E foi por acreditar que há um tempo certo para as coisas acontecerem que eu segui esperançosa, sabendo que um dia, eu chegaria até aqui. Durante a sementeira, vivi fortes emoções, enfrentei muitos desafios. Nesse percurso, contei com a compreensão e apoio de minha família, professores, colegas de trabalho, orientadora, pessoas muito importantes que me ajudaram a confiar na colheita dos frutos plantados por mim. Em vista disso, agradeço:

a Deus, meu porto seguro, sempre presente em todos os momentos da minha vida;

a todos os meus amigos encarnados ou não-encarnados, principalmente ao meu pai e ao meu avô materno, Dr. Assis, luzes do meu ser;

ao meu esposo, Dailton, pelo apoio e compreensão necessários quando da mudança de nossa rotina familiar;

à minha filha, Anissa, por ter tido paciência para me ensinar a lidar com as novas tecnologias, encorajando-me a estudar e a prosseguir na carreira acadêmica;

à minha mãe, Vilma, uma mulher forte, positiva, que a todo momento proferiu palavras de conforto e não me deixou esmorecer mesmo diante das situações pessoais bastante difíceis pelas quais passei durante o Curso;

à minha irmã Mônica, Kika, infinitamente disposta a me ajudar, a ceder espaços da sua casa para eu deleitar nas leituras e escrever tranquilamente;

ao meu cunhado Tadeu, uma pessoa especial, de índole boa, que me acolhia muito bem quando eu ia estudar na casa dele;

às minhas amadas sobrinhas Maria Eduarda e Malu por tantas vezes terem cedido seus quartos para, depois dos estudos, eu poder cochilar, dormir e, assim, revigorar minha energia;

à amiga Anita, uma colega de trabalho parceira e prestativa, com quem dividi muitos momentos no decorrer deste meu trajeto acadêmico;

à colega Célia Aderno, Celinha, ex-diretora da escola onde leciono, responsável por arrumar a minha carga horária de maneira que eu pudesse estudar em paz;

à amável Glaucia, encarregada de digitar e enviar os documentos que eu solicitava;

a Ozias, um grande colega, conhecedor e batalhador das causas da categoria, um profissional disposto a lutar para que os direitos dos professores sejam assegurados;

à querida Vívian, Vivi, uma colega e também amiga que nunca hesitou em me ajudar, atendendo aos pedidos mais inusitados possíveis;

à Secretária de Educação do Município de Dário Meira - BA, Prof^a Marivane Dias, uma gestora comprometida com a Educação local, a buscar o que há de melhor para a comunidade escolar;

aos professores e aos colegas do Curso de Mestrado pelos momentos de partilha de conhecimento;

aos meus alunos do 6^o ano, os queridos que me fizeram embarcar com um certo brilho no olhar ante a possibilidade de adentrar neste Projeto;

à Universidade Federal da Bahia (UFBA), ao Instituto de Letras e à Coordenação do PROFLETRAS UFBA por terem me recebido tão bem;

à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, CAPES, pela Bolsa concedida, a fim de que eu pudesse comprar os livros e outros materiais de estudo;

às professoras-membro da minha Banca Examinadora, Prof^a. Dr^a. Andréa Hack (UFBA) e Prof^a. Dr^a. Maria da Penha Brandim (UNIMONTES) pela cuidadosa leitura do meu Memorial e pelas generosas contribuições no decurso da minha produção textual;

à minha orientadora, Prof^a. Dr^a. Fátima Aparecida de Souza, uma pessoa tranquila, acolhedora, predisposta a compartilhar experiências; uma docente responsável que orientou as minhas leituras e o meu processo de escrita de maneira primorosa.

Gratidão por tudo e a todos!

Muito obrigada.

“Eu digo que ler não é só caminhar sobre as palavras, e também não é voar sobre as palavras. Ler é reescrever o que estamos lendo. É descobrir a conexão entre o texto e o contexto do texto, e também como vincular o texto/contexto com o meu contexto, o contexto do leitor”.

(Paulo Freire)

WEBER, Cláudia Souza. **Uma travessia entre a leitura de fábulas na sala de aula e a formação do aluno-leitor no processo de letramento literário**. Orientadora: Fátima Aparecida de Souza. 2023. 157 f. il. Memorial de Formação (Mestrado Profissional em Letras) – Profletras – Instituto de Letras, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2023.

RESUMO

Uma travessia entre a leitura de fábulas na sala de aula e a formação do aluno-leitor no processo de letramento literário é um Memorial escrito como proposta de trabalho de conclusão do Curso de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS UFBA – cuja pesquisa de cunho bibliográfico foi orientada pela seguinte pergunta: Como trabalhar a literatura através da leitura de fábulas para uma possível formação do aluno-leitor? A partir daí, foram realizadas leituras, a fim de delinear os objetivos a serem alcançados e engendrar ações focadas na solução deste problema que, de alguma forma, justificassem a escolha do gênero. Sendo a fábula um produto da imaginação humana, inclinar esta pesquisa para ela é justificável porque sua leitura ajuda a desenvolver o senso crítico do estudante, levando-o a refletir sobre as mensagens que estão subjacentes ao texto literário. Assim sendo, o presente trabalho é o resultado parcial deste estudo, tendo como objetivo apresentar uma proposta de atividade, especificamente, voltada ao desenvolvimento de estratégias leitoras com as turmas do 6º ano do Ensino Fundamental II. Para tanto, a orientação metodológica ancora-se nas contribuições de: Bakhtin (2011), Cândido (1972), Cosson (2014), Kleiman (2000), Solé (1998), além de outros teóricos, partícipes fundamentais para que o Memorial fosse redigido com a atenção dispensada ao aluno enquanto sujeito, na consideração de sua fala e na construção de pensamento, o que possivelmente poderá favorecer a formação de alunos-leitores.

Palavras-chave: Leitura. Letramento Literário. Fábulas. Estratégias. Alunos-leitores.

WEBER, Claudia Souza. **A crossing between the reading of fables in the classroom and the formation of the student-reader in the process of literary literacy**. Advisor: Fátima Aparecida de Souza. 2023. 157 f. il. Training Memorial (Professional Master's in Letters) – Profletras – Institute of Letters, Federal University of Bahia, Salvador, 2023.

ABSTRACT

A crossing between the reading of fables in the classroom and the formation of the student-reader in the process of literary literacy is a Memorial written as a proposal for the conclusion work of the Professional Master's Course in Letters – PROFLETRAS UFBA – whose bibliographical research was guided by the following question: How to work with literature through the reading of fables for a possible formation of the student-reader? From there, readings were carried out in order to outline the objectives to be achieved and engender actions focused on solving this problem that, in some way, would justify the choice of genre. Since the fable is a product of the human imagination, inclining this research towards it is justifiable because its reading helps to develop the student's critical sense, leading him to reflect on the messages that underlie the literary text. Therefore, the present work is the partial result of this study, with the objective of presenting an activity proposal, specifically, aimed at the development of reading strategies with the 6th grade classes of Elementary School II. Therefore, the methodological orientation is anchored in the contributions of: Bakhtin (2011), Cândido (1972), Cosson (2014), Kleiman (2000), Solé (1998), in addition to other theorists, fundamental participants for the Memorial was written with the attention given to the student as a subject, in the consideration of his speech and in the construction of thought, which could possibly favor the formation of student-readers.

Keywords: Reading. Literary literacy. Fables. Strategies. Students-readers.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BA	Bahia
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEALE	Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita
DR ^a .	Doutora
FTC	Faculdade de Tecnologias e Ciências
KM	Quilômetro
LP	Língua Portuguesa
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PROF ^a .	Professora
PROFLETRAS	Programa de Mestrado Profissional em Letras
SD	Sequência didática
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UNIMONTES	Universidade Estadual de Montes Claros
VARIG	Viação Aérea Riograndense

APRESENTAÇÃO

Esta etapa consiste num breve relato e importante convite à reflexão acerca das minhas experiências leitoras, vivenciadas em família, aludindo a respeito das escolas onde estudei, da minha trajetória acadêmica e profissional. Discorro sobre como tem sido a prática docente com a literatura na sala de aula, o meu percurso de letramentos e que histórias, fictícias ou não, povoaram (povoam) o meu mundo até a chegada ao Mestrado.

É uma imensa emoção reentrar por entre caminhos adormecidos, revisitar espaços importantes, rememorar pessoas especiais guardadas em singelos lugares recônditos. Sigo falando que a atmosfera de leitura está em mim desde quando eu estava na barriga de minha mãe ouvindo as histórias contadas e que tanto o meu pai quanto o meu avô materno têm papel incisivo na minha formação leitora.

Ambos influenciaram bastante o meu comportamento leitor e profissional, haja vista serem meus dois referenciais de homens estudiosos, bons leitores, responsáveis para com o exercício da profissão; homens com pensamentos e atitudes além do tempo em que viveram.

Trago comigo muitas recordações de uma época em que eu, ainda pequenina, era levada por meu pai para a casa de meus avós maternos, onde, no gabinete, cercado de livros, também havia uma máquina de datilografia que me fascinava ao ouvir o ruído das teclas diante do sutil manuseio de meu avô. Eu amava estar naquele lugar tão cheio de encantos.

Homem culto, vovô Assis destinava horas e horas à leitura de clássicos literários, livros de Medicina (era médico), sempre sentado numa cadeira de balanço, com assento e encosto de palha, comigo ao lado dela, rodeada de imensos volumes de enciclopédia que me deixava espalhar pelo chão; volumes que, nas minhas vagas, mas registradas doces lembranças, eu olhava e os manuseava com o fascínio natural de quem, anos mais tarde, sentiria o gosto de ler.

Quanto a meu pai, vivia a contar histórias e foi quem primeiro me convidou para conhecer o Sítio do Pica Pau Amarelo quando, certo dia, numa xícara que meu avô tinha em Itacaranha, subúrbio de Salvador-BA, sentada com ele, vendo do alto o trem passar, como era praxe, ao cair da tarde, apresentou-me à obra. Ali, iniciava-se um novo ciclo literário em minha vida.

Em se tratando das escolas, como até os 7 anos de idade, morei no Bonfim, lá, estudei no imenso, inesquecível “Colégio São José” – recordo-me nitidamente das apresentações teatrais realizadas no Teatro da Instituição Escolar.

Posteriormente, na “Escola Tereza de Lisieux”, situada no Rio Vermelho, próxima à Biblioteca Juracy Magalhães Júnior, local em que realizei inúmeras pesquisas escolares mediadas por minha mãe, estudei dos 8 aos 10 anos. Na “Tereza de Lisieux”, lembro-me de ter lido “O Meu Pé de Laranja Lima”, além de também ter assistido à fascinante apresentação teatral desta obra. Recordo-me ainda do teatro vitrine que fazíamos no Campo Grande e do enorme prazer que eu sentia de participar daqueles momentos.

Aos 11 anos, fui estudar no “Colégio Tomaz de Aquino”, situado no Rio Vermelho. Depois, aos 12 anos, com a nova moradia do Rio Vermelho para a Ladeira da Barra, meu pai me matriculou no “Colégio Alfred Nobel”, situado no Garcia e no Rio Vermelho, o qual, assim como os outros colégios, foi imensamente importante na minha vida estudantil.

No “Nobel”, eu tive o prazer de estudar e a oportunidade de me preparar para o Vestibular com excelentes professores, dentre eles, dois profissionais que ensinavam Literatura, dos quais nunca me esqueci. Na seara das escolas em que estudei, cada uma teve o seu valor e importante papel, posto que todas elas ocupam um lugar de destaque na minha formação escolar, incitando-me ao desenvolvimento da habilidade leitora e o gosto pela literatura.

Naqueles espaços, ainda menina, li “O Pequeno Príncipe”, “Pollyana”, “Cazuza”, “O Feijão e o Sonho”. Mais tarde, na adolescência, “O Tempo e o Vento”, “Senhora”, “Lucíola”, “Vidas Secas”, “Mar Morto”, dentre outras obras marcantes. E a coletânea “Para Gostar de Ler”?

É imensurável a saudade que eu sinto daqueles momentos. Essas lembranças fazem parte de um tempo genuíno, repleto de sonhos, quando o meu imaginário era tão pleno que, por vezes, eu viajava para dentro daquele universo e me sentia parte integrante das histórias lidas.

Hoje, adulta, lembro-me com tanta ternura daquela época a ponto de ao passar por determinados lugares, sentir aromas que me reportam àquela fase tão linda e para sempre guardada carinhosamente dentro de mim.

Mais tarde, aos 16 anos, passei em dois Vestibulares: Engenharia Civil – um desejo de meu pai (engenheiro) – e Bacharelado em Letras com Habilitação em Inglês.

Após dois anos estudando Engenharia, abandonei o Curso e continuei a Faculdade de Letras. Formada, fui trabalhar no Aeroporto Internacional Dois de Julho, na Viação Aérea Rio Grandense – VARIG.

Anos depois, casei e me mudei para Ipiaú-BA, cidade natal de meu esposo, quando no ano 2000, via contrato de Regime Especial de Direito Administrativo, nasceu Cláudia, Professora, alguém que ao entrar na sala de aula, sentiu-se maravilhada ante a possibilidade de passar o que havia aprendido para outras pessoas.

Nesse interim, prestei novo Vestibular para o Curso de Licenciatura Plena em Letras com habilitação em Língua Portuguesa, na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, estando graduada como professora em 2005.

Em 2006, passei no Concurso da Prefeitura Municipal de Dário Meira-BA, sendo também aprovada no Concurso do Estado em 2007. Aproximadamente, dois anos depois, especializei-me em Língua Portuguesa e Literatura Brasileira e também em Educação Inclusiva.

No ano de 2020, fiz prova de Seleção para o Mestrado PROFLETRAS UFBA. Com a minha aprovação, em 2021, a felicidade resolveu bater na minha porta e pude concretizar um dos meus objetivos: iniciar o Curso. A partir de então, estudei, realizei leituras sob a orientação de Professores Doutores que colaboraram para ampliar o meu horizonte profissional.

Como professora, principalmente na Rede Municipal, com o público oriundo da zona rural, advindo de lugares pequenos, de difícil acesso, sinto-me contente porque posso ser útil proporcionando o melhor do que aprendi com a leitura a alguns que têm tão poucas oportunidades de ler textos literários.

Nesse contexto, neste Memorial, procurei descrever a proposta de um trabalho para ser realizado com base nos critérios de: responsabilidade, determinação, autenticidade, versatilidade e dinamismo. Essas são minhas características pessoais. Conseqüentemente, elas sempre estarão presentes dentro da sala de aula, lugar que eu considero ser o coração da escola, onde sentimentos “pulsam” veementemente.

Disso, decorre que a minha prática com a literatura no espaço escolar perpassa por diversos caminhos, na incessante busca de viabilizar aos meus alunos um aprender com riqueza de conhecimentos, regado de interação e prazer.

Outrossim, enfatizo que é minha praxe primeiro, conhecer o perfil das turmas para, depois, planejar e propor o estudo de textos, realizar atividades que dialoguem

com o mundo que circunda os estudantes, a fim de despertar o interesse e a curiosidade deles. Importante se faz construir pontes significativas entre o fictício e a realidade para que haja um ganho de sentido mediante a relação entre o que se estuda, é lido na sala de aula e a prática cotidiana de cada um fora do ambiente escolar.

À face disso, trabalhar a leitura como uma ferramenta para a reflexão e crescimento intelectual do aluno oportuniza ao estudante não apenas saber que ele está no mundo, mas também faz com que se sinta parte integrante da sociedade. Pensar nisso é importante porque vivermos num país com acirradas desigualdades sociais, econômicas, culturais e regionais, sendo mais fácil o aluno sair da escola do que permanecer nela com a conclusão total dos ciclos de ensino.

Além do que explicitarei, é essencial falar na qualidade da educação escolar que não é igual em todas as escolas brasileiras, muito menos para todos os estudantes. É perceptível que quanto mais a educação brasileira avança, mais se escancaram as enormes evidências dos desequilíbrios existentes em nosso país.

Pensando nisso e em oferecer o melhor possível ao aluno, é salutar que neste Memorial de Formação, eu apresente o planejamento de um trabalho com a leitura na perspectiva do letramento literário, pois essa sistematização pode enriquecer a aprendizagem e viabilizar novas oportunidades de vida para os estudantes.

Uma das possibilidades que a leitura do texto literário proporciona é a autorreflexão, uma vez que a literatura permite o mergulho do aprendiz dentro de si próprio para que, posteriormente, ele possa fazer o (re)encontro de si mesmo com a realidade ao seu redor, podendo, então, posicionar-se com mais propriedade diante de situações quaisquer. Assim, também é preciso valorizar o conhecimento que o público estudantil traz consigo, o qual, socializado, robustece os estudos e todos sempre aprendem algo, inclusive o professor. Isso tudo é muito valioso.

Vale ressaltar que há escolas onde as verbas recebidas são suficientes e elas conseguem realizar projetos substanciais na perspectiva da leitura literária. Mas, existem outras cuja situação financeira é delicada porque os recursos recebidos não são satisfatórios para solucionar a quantidade de problemas existentes. Conseqüentemente, a execução de alguns planejamentos fica comprometida.

Ademais, as exíguas parcerias e a não consideração das condições de aprendizagem dos alunos dificultam esse processo. Igualam-se, portanto, os desiguais e não são planejadas ações para diminuir as diferenças. Além do mais, as

poucas políticas públicas existentes, o escasso investimento e a falta de direcionamento em formação docente voltada para o trabalho com a leitura do texto em sala de aula são agravantes que acarretam problemas no decorrer do ensino e da aprendizagem de muitos estudantes da educação básica.

Na região em que trabalho, atente-se ainda que há uma grande dificuldade para alguns alunos concluírem o Ensino Fundamental II devido a eles não conseguirem acompanhar o ritmo escolar. Conjuntamente, as condições socioeconômicas vividas por esses estudantes é um outro fator relevante que merece bastante atenção.

Acrescento que a alimentação, o ambiente domiciliar, a participação dos familiares, dentre outros elementos, são questões determinantes na vida escolar de uma criança. Quando esses fatores são debilitados pela condição social e/ou econômica da família, o resultado é percebido nas salas de aula, as dificuldades aparecem e persistem.

Diante desse contexto, a educação básica também é marcada pela existência de problemas relacionados à leitura. Isso fica mais evidente ao percebemos que, apesar de vários alunos chegarem ao ciclo Fundamental II, quando leem, eles demonstram não saberem ler e interpretar textos. Logo, completar o Ensino Fundamental com uma formação leitora de qualidade ainda não é uma realidade da educação pública brasileira.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	17
2 PESQUISA BIBLIOGRÁFICA	27
3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	32
3.1 AS CONCEPÇÕES DE LINGUAGEM E DE GÊNERO	32
3.2 O QUE É LEITURA?	43
3.3 LEITURA DO TEXTO LITERÁRIO E A FORMAÇÃO DO ALUNO-LEITOR	51
3.4 LETRAMENTO E LETRAMENTO LITERÁRIO	63
3.5 FÁBULA, PARA QUE TE QUERO, FÁBULA?	81
3.5.1 Estrutura, linguagem e características das fábulas	87
3.5.2 Vivências, afetos e emoções suscitados com as fábulas	90
4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	96
4.1 PROPOSTA DE INTERVENÇÃO	97
4.1.1 Sequência didática	101
4.1.2 Meu território de trabalho	106
4.1.3 A escolha do gênero	110
4.1.4 Desenvolvimento da SD	111
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	140
REFERÊNCIAS	144
APÊNDICE A – Portfólio	152

1 INTRODUÇÃO

Este Memorial nasce como um produto-relato do meu trajeto no Programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS – UFBA.

Escrevo enquanto professora, relatando acerca das minhas incertezas, angústias, reflexões, conquistas, dos meus receios, medos e da imensa vontade que sinto de fazer o melhor no que concerne ao meu trabalho com a leitura de fábulas dentro da sala de aula. Falo sobre experiências cotidianas na escola pública, trago ao conhecimento do público-leitor algumas dores vividas e a esperança sentida para superar as dificuldades enfrentadas durante o meu percurso profissional.

O desejo de voltar aos estudos acadêmicos, tantas vezes apagado pelos percalços e espinhos na vida particular e docente, reacendeu a partir do momento em me encorajei a fazer um Mestrado; no dia em que retornei às cadeiras da Universidade e me enxerguei novamente aluna, uma aprendiz em meio a colegas e professores-doutores que me mostraram o quanto é possível fazermos algo se quisermos e tivermos minimamente condições para realizarmos o que almejamos.

Durante a construção deste trabalho, sofri, fiquei angustiada e chorei por causa de tantos problemas surgidos, ora profissionais, ora pessoais. No entanto, ao longo desse meu caminhar, encontrei almas generosas – minha filha, minha mãe e minha irmã Mônica – que me ajudaram e me encorajaram a pensar que eu poderia seguir e, enfim, chegar à escrita do meu Memorial.

A todo instante, estive acompanhada da orientação confiável e segura da Prof^a Dr^a Fátima Aparecida de Souza que me indicou leituras fundamentais, levando-me a refletir sobre minha práxis, já que o viés desta pesquisa foi sendo esboçado por meio de minhas experiências em sala de aula. Dessa forma, estudei lendo conscientemente obras, artigos, textos que trouxeram pensamentos e ideias lúcidas relevantes para sustentar o que defendo.

Optei por escrever trechos em primeira pessoa do singular quando penso, reflito e conto o meu experienciar em “voz alta”. Também fiz o uso da primeira pessoa do plural, convidando para este texto os autores lidos.

Adotei o tipo bibliográfico de pesquisa, o qual abordo detalhadamente no capítulo 2. Assim, ancorada em um amplo referencial teórico que embasa este Memorial, redigi meu texto com a atenção dispensada ao aluno enquanto sujeito, na

consideração de sua fala e na construção de pensamento, o que acredito possivelmente favorecer a formação de alunos leitores.

Considero que criar um ambiente favorável à confiança e à escuta é de relevante importância para o encontro com o texto literário, conforme defende Rouxel (2013, p. 32) ao falar que “Disponibilidade ao texto e desejo de literatura são fenômenos construídos, decorrentes tanto dos domínios cognitivos quanto dos afetivos”.

“Uma travessia entre a leitura de fábulas na sala de aula e a formação do aluno-leitor no processo de letramento literário” é um Memorial apresentado ao PROFLETRAS UFBA cuja pesquisa foi orientada pela seguinte indagação:

Como trabalhar a literatura através da leitura de fábulas para uma possível formação do aluno-leitor?

Diante desse questionamento, pesquisei sobre o gênero fábula e realizei bastantes leituras que me dessem condições para eu traçar os objetivos a serem alcançados e planejar ações voltadas para solução desta problemática.

Assim sendo, este trabalho tem como objetivo geral apresentar atividades com fábulas aos alunos do 6º ano vespertino para uma possível formação do aluno-leitor no processo de letramento literário.

A fim de responder à questão-problema e atender ao objetivo geral, a pesquisa se desdobra nos seguintes objetivos específicos:

1 – Realizar uma revisão de literatura mediante conceitos que embasam como trabalhar o texto literário com a turma;

2 – Conceber o que é leitura e perceber de que maneira se desvela a leitura literária discente na sala de aula diante do gênero fábula;

3 – Propor atividades que contribuam para formação de um leitor literário, oferecendo ao aluno as ferramentas necessárias para que se efetive uma leitura segundo os padrões escolares, sem, contudo, desconsiderar as práticas de letramento literário já realizadas pelos próprios estudantes fora da escola.

Sendo a fábula um produto da imaginação humana, inclinar o meu trabalho para ela é justificável porque esse gênero pode ser utilizado para desenvolver o senso crítico do estudante com a intenção de fazê-lo refletir sobre as mensagens que estão subjacentes ao texto literário.

Para isso acontecer, é importante adotar algumas estratégias de leitura com exercícios que possibilitem momentos para o aluno se apropriar da linguagem

presente no texto, dando ao estudante condições de ler com criticidade e de maneira autônoma.

Ressalto que é preciso considerar e refletir sobre: Por qual motivo a maioria dos alunos não gosta de ler? Por que muitos estudantes não compreendem o que leem? Por que grande parte dos educandos se mantém apenas na leitura superficial do texto, sem se interessar por ele? Qual é a importância do professor mediador da leitura na sala de aula?

Pensando nesses questionamentos, meu Projeto de Intervenção, que se materializa em uma sequência didática elaborada para uma futura aplicação, justifica-se na medida em que ele me levou não só à reflexão sobre essas indagações, como também a traçar ações que resolvam ou minimizem alguns desses problemas para com a minha turma de 6º ano.

No decorrer dos meus estudos, constatei o quanto a interação através dos diálogos entre os alunos e o professor auxilia no processo de leitura com e sobre os textos lidos, oportunizando a todos compartilharem significados atribuídos às obras lidas. Daí decorre que ser competente na leitura é ser capaz de lidar com os textos, compreendendo-os, refletindo sobre eles e se posicionando diante do que eles dizem.

Considerando a importância da leitura de textos literários na sala do 6º ano, este trabalho tende a observar o processo de ensino e aprendizagem mediante o gênero textual fábula. Consoante Marcuschi (2002, p. 23), os gêneros textuais “contribuem para ordenar e estabilizar as atividades comunicativas do nosso cotidiano”. Sendo assim, o ensino escolar voltado para os gêneros pode ser capaz de favorecer a leitura de diversos textos.

Diante disso, a escola precisa assumir a responsabilidade de garantir a todos os seus alunos o acesso aos saberes linguísticos, imprescindíveis para o exercício da cidadania. No entanto, isso se torna questionável porque a maioria das instituições escolares trabalha esses conhecimentos de forma reduzida.

É comum o trabalho com o uso de frases soltas para ensinar os conteúdos, excluindo a perspectiva enunciativa e, conseqüentemente, desconsiderando a exterioridade do texto. Desse modo, o conhecimento da realidade torna-se ainda mais distante dos alunos, não lhes permitindo compreender a aplicabilidade dos conteúdos de uma forma mais ampla. Outra questão que merece ser salientada nesse processo é que na maioria das escolas públicas, as aulas de língua portuguesa (LP) pouco têm

espaço para o trabalho com a leitura e quando o tem, ele está somente inclinado para as atividades do livro didático.

Faço um adendo para dizer que muitos docentes trabalham esse componente curricular com o pensamento voltado apenas para o ensino da gramática normativa, ou seja, meramente para o ensino das regras gramaticais. Uma das consequências dessa concepção é a formação de estudantes que, na maioria das vezes, não conseguem construir nexos diante do que leem e/ou não enxergam o que está nas entrelinhas de um texto.

Há também a situação daqueles que se recusam a ler talvez porque ainda não se tenha feito um planejamento direcionado para o estímulo à leitura. Esse quadro é grave, tendo em vista que o ato de ler é um exercício essencial para o aluno adquirir conhecimento e, daí em diante, saber se posicionar em diferentes ações que ele realiza na vida social.

Em razão disso, o trabalho com o texto na escola não deve ser relegado a um segundo plano independentemente do gênero ao qual pertence. Ele precisa ser exercitado na sala de aula e pode ser um ótimo aparato pedagógico nas aulas de LP se for trabalhado como elemento principal, de maneira sistematizada.

Pondero sobre a necessidade de entender que os gêneros textuais ocorrem de maneira direta e constante na sociedade e possuem função social. Por esse motivo, deve-se atentar para a relevância deles, já que há sempre uma história, uma ideologia, uma linguagem usada em cada obra. Outrossim, o texto é capaz de originar um grande progresso no que se refere ao saber adquirido pelos alunos.

É mister escrever que neste Memorial, eu também descrevo sobre muitas inquietações sentidas em meio aos caminhos percorridos com a leitura discente ao longo dos meus 20 anos de trabalho como professora de língua portuguesa.

Lecionar na escola pública, enfrentando a ausência de material para trabalhar, faz com que eu pesquise e seja cautelosa ao planejar as aulas, visto que eu preciso utilizar uma metodologia que seja estimulante e leve os alunos a lerem, refletirem e compreenderem o que leem.

Com a finalidade de alcançar o que ora supracitei, a sistematização das aulas de leitura deve estar focada no desenvolvimento de algumas habilidades, como, por exemplo: localizar informações explícitas em um texto, distinguir um fato da opinião relativa a esse fato, inferir o sentido de uma palavra ou expressão, interpretar para além do que está explícito, dentre outros aspectos.

Avaliando sobre tudo isso, opto pela proposição de um trabalho de leitura de fábulas no meu território escolar, tendo como base as estratégias de leitura propostas por Isabel Solé (1998), as quais se constituem numa forma de eu organizar melhor as atividades em sala de aula para a turma dialogar sobre temas importantes com mais embasamento.

Possivelmente, o caminho apontado pela autora poderá auxiliar o aluno no estudo e na interpretação textual, favorecendo um melhor nível de compreensão do objeto lido, ou seja, o discente pode ampliar o seu universo leitor e depreender algum significado ante o que leu.

Solé (1998, p. 44) expõe que “as estratégias de leitura devem ser entendidas como procedimentos necessários para o desenvolvimento da leitura proficiente”. Logo, é plausível que o docente faça uso dessa metodologia, visto que ela promove a compreensão e a interpretação dos diversos gêneros de forma autônoma.

Para aprender e compreender as estratégias, é preciso articular situações de ensino em que seja priorizada uma aprendizagem que possibilite ao leitor estabelecer nexos de sentido entre a obra e o mundo que o circunda. Nesse viés, Solé (1998) define que:

Ler implica unir o conhecimento do mundo e esquemas mentais relacionados ao assunto abordado no texto. É um processo que envolve ativamente o leitor à proporção que a compreensão que realiza não deriva da recitação do conteúdo em questão. Ninguém gosta de fazer aquilo que é difícil demais, nem aquilo do qual não consegue extrair sentido. (SOLÉ, 1998, p. 44).

Mas, afinal, de que forma o leitor ativo é capaz de atribuir significados ao que lê?

A leitura não é um processo de busca de sentidos já prontos. É necessário haver um trabalho de interação e construção deles por parte do leitor. Deste modo, através dos conhecimentos que já possui, ele vai mentalmente estabelecendo ligações entre o conhecido e o novo para construir outros conceitos.

O ato de ler remete à questão da produção de sentidos constituídos no contexto de interação recíproca entre autor e leitor via texto, os quais se expressam diferentemente, de acordo com os conhecimentos e as experiências do leitor. Nesse caso, pode-se dizer que o texto é construído a cada leitura, não trazendo em si um sentido preestabelecido pelo seu autor, mas uma demarcação para os sentidos possíveis.

Ainda que o texto carregue um sentido pretendido pelo autor, ele é polissêmico e, assim sendo, oferece possibilidades de ser reconstruído a partir do universo de sentidos do receptor, que lhe atribui coerência através de uma negociação de significados. Esse processo, no que lhe concerne, amplia as chances de compreender e ser compreendido na e pela interação.

Na leitura, entendida como um encontro a distância entre leitor e autor por intermédio do texto, ambos se constituem e são constituídos por meio desse encontro e confronto de significados gerados em interação de cada qual com seu mundo. Na interação que mantém com o autor via texto, o leitor, ao compreendê-lo, vai modificando, ajustando e ampliando as suas concepções, as quais exercem um impacto sobre a sua percepção.

O conhecimento prévio tão necessário para a compreensão de um texto precisa ser ativado a cada texto lido, pois segundo Kleiman (2002, p. 13), “é quando o leitor utiliza na leitura o que ele já sabe, o conhecimento adquirido ao longo de sua vida”. Portanto, são os conhecimentos linguísticos e o conhecimento textual que compõem o conhecimento prévio. Conforme diz Solé (1998, p. 71), “os conhecimentos necessários que vão lhe permitir atribuição de significado ao conteúdo do texto”.

Em virtude disso, consoante as duas autoras, ao iniciar a leitura do texto, o leitor vai confirmando ou rejeitando suas hipóteses iniciais e elaborando outras tantas resultantes de informações que já faziam parte de sua visão de mundo e de suas experiências sobre o assunto. Esses conhecimentos decorrem da interação social e, através deles, vão sendo construídas representações da realidade.

De acordo com Coll (1994),

Esses esquemas de conhecimento que podem ser mais ou menos elaborados, manter maior ou menor número de relações entre si, apresentar um grau variável de organização interna, representam em um determinado momento da nossa história o nosso conhecimento relativo e sempre ampliável. (COOL, 1994 *apud* SOLÉ, 1998, p. 40).

Mediante esses esquemas, nós poderemos compreender o que lemos, pois a partir da ativação do que já sabemos, somos capazes de estabelecer relações com o que estamos lendo. Além dos conhecimentos prévios, Solé (1998) nos aponta dois fatores importantes, conceituados como “questões próprias do leitor” para que ocorra a compreensão leitora: os objetivos e a motivação relacionada à leitura.

Os objetivos pretendidos pelo leitor são fatores determinantes tanto na utilização de estratégias responsáveis pela compreensão quanto no controle exercido

sobre ela, mesmo que de forma inconsciente. Sobre isso, Solé (1998, p. 44) arrazoa que “nossa atividade de leitura está dirigida pelos objetivos que pretendemos mediante ela”.

Dependendo do objetivo, o leitor estará mais atento e, quando necessário, entrará no “estado de alerta”. As intenções de leitura podem ser as mais variadas possíveis como, por exemplo, ler para descontraír, relaxar, escrever um trabalho acadêmico. Quando a tarefa da leitura em si corresponde a um objetivo, essa atividade se torna motivadora para o leitor ativo, posto que seus interesses se interligam e essa motivação agirá como facilitadora do processo.

Pelo dito, o ensino das estratégias de leitura ajuda o estudante a aplicar seu conhecimento prévio, a dialogar, a fazer inferências para interpretar o texto e a identificar e esclarecer o que ele não entende. É indispensável ensinar estratégias para a compreensão dos textos. No entanto, elas não são receitas precisas, soluções prontas, infalíveis. Por isso, devem ser ensinadas como procedimentos de compreensão leitora que envolvem a presença de objetivos, planejamento das ações e sua avaliação.

Analisando tudo isso, deve-se ponderar acerca de qual procedimento metodológico e metodologia podem contribuir para um melhor processo de ensino e aprendizagem diante do texto a ser lido. Dentre os recursos metodológicos pesquisados, escolhi a sequência didática (SD), conceituada por Zabala (1998) como um conjunto de atividades ordenadas e planejadas entre si que visam ao ensino de forma sequenciada, por etapas.

A SD é bastante positiva para a aprendizagem do estudante porque facilita a compreensão e proporciona um aprofundamento maior dos assuntos tratados em todas as fases, gerando um encadeamento de ideias que foram planejadas pelo professor.

Em referência à metodologia do trabalho científico adotada na construção deste Memorial, decidi pela pesquisa bibliográfica, a qual, inserida no contexto da pesquisa qualitativa, tratou-se de uma etapa importantíssima para o meu trabalho porque me proporcionou o acesso à ampla literatura impressa, produzida por renomados autores, contendo as informações necessárias para eu progredir no estudo do meu tema de interesse enquanto professora-pesquisadora.

Por meio da pesquisa bibliográfica, eu tomei conhecimento da dimensão de teorias acerca do assunto que eu queria pesquisar e construí a fundamentação teórica

com bastante firmeza, elencando as conceituações necessárias que deram sustentação ao que eu pretendi desenvolver.

Na visão de Gil (2008):

Qualquer que seja a pesquisa, a necessidade de consultar material publicado é imperativa. Primeiramente, há a necessidade de se consultar material adequado à definição do sistema conceitual da pesquisa e à sua fundamentação teórica. Também se torna necessária a consulta ao material já publicado tendo em vista identificar o estágio em que se encontram os conhecimentos acerca do tema que está sendo investigado. (GIL, 2008, p. 75).

De uma forma geral, uma pesquisa bibliográfica em conformidade com os rigores científicos é imprescindível para a construção de um trabalho científico de qualidade, atualizado, consistente, bem fundamentado teoricamente.

Para a sequência didática que organizei, a metodologia adotada está atrelada à orientação de Isabel Solé que propõe estratégias de leitura consideradas ferramentas poderosas para assegurar uma interação eficaz entre o aluno e o texto com vistas a garantir uma melhor compreensão do material em estudo.

No que diz respeito às teorias que fundamentaram todo o meu processo de escrita, pautei os meus estudos em importantes aportes teóricos, a exemplo de: Bakhtin (2011); Candido (1972); Cosson (2014); Kleiman (2000); Marcuschi (2011); Rouxel (2013); Solé (1998); Travaglia (2009); além de outros presentes no decorrer desta dissertação.

A seguir, eu discorrerei sobre como o meu Memorial de Formação foi organizado e do que trato em cada capítulo. Sendo assim, para contribuir na compreensão do conteúdo de minha pesquisa, primeiro escrevi sobre a parte que corresponde à apresentação e, posteriormente, dei sequência aos capítulos.

O capítulo 1 corresponde à Introdução do meu trabalho. Aqui, eu redigi sobre a minha trajetória como professora de escola pública, falei do espaço reservado à leitura durante as aulas de LP, da necessidade de planejar momentos para ler. Fiz questionamentos que merecem reflexão sempre pautada em conceituados autores. Além disso, escrevi a pergunta que orientou a minha pesquisa, o objetivo geral e os objetivos específicos do meu Projeto, a justificativa e finalizei registrando outras importantes informações, conforme está escrito adiante.

No capítulo 2, eu teço sobre a pesquisa bibliográfica, sobre seus princípios e fundamentos, assim como retrato o percurso dela para mostrar o corpus do meu trabalho.

O capítulo 3 eu dediquei à fundamentação teórica. Ele está dividido em cinco seções destinadas respectivamente à escrita sobre: as concepções de linguagem e de gênero; o que é leitura; leitura do texto literário e a formação do aluno-leitor; letramento e letramento Literário; fábula. Esta última seção apresenta as seguintes subseções: estrutura, linguagem e características das fábulas; vivências, afetos e emoções suscitados com as fábulas.

Neste capítulo, além dos autores citados anteriormente a ele, apoiei-me em: Bronckart (1999); Dalvi (2013); Jover-Faleiros (2013); Marcuschi (2008); Schollhammer (1999); Sousa (2003); Vygotsky (1998); outros de igual relevância.

No 4º capítulo, debruçada em teóricos a exemplo de Rouxel (2013) e Solé (1998), aludo sobre os procedimentos metodológicos. Nesta fase, teço a respeito da minha proposta de intervenção e metodologia escolhida, sobre a sequência didática de acordo com a visão de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), por exemplo, e também da sequência básica de Solé (1998), falo acerca do meu território de trabalho, da escolha do gênero e detalho como serão as atividades presentes na SD.

As considerações finais apresentam uma síntese dos elementos constantes no corpus deste trabalho acadêmico e estão registradas no capítulo 5. Logo após, constam as referências e um apêndice.

Saliento que o Projeto de Intervenção presente neste Memorial é propositivo em decorrência da pandemia do Sars Covid-19 cujas aulas passaram a ser ministradas de maneira remota e também por causa das fortes chuvas que acometeram o Município de Dário Meira – BA, em dezembro de 2020, culminando com a destruição parcial da maioria das escolas locais, inclusive do Colégio onde leciono, o qual passou por uma reestruturação física.

Quando retornamos às aulas, no final de março de 2021, elas foram realizadas em regime de revezamento presencial (semana sim, semana não) das séries porque não havia quantidade de salas suficientes para abarcar todas as turmas que foram deslocadas para prédios escolares não atingidos pela enchente. Todos esses elementos impossibilitaram a aplicação do Projeto na escola.

Acresço que diante dessa situação, foi preciso enfrentar os obstáculos, propor caminhos que pudessem abrandar as perdas e, dentro do possível, realizar um

trabalho eficaz com a leitura, fazendo do texto literário um elo permanente e inquebrantável entre o real e o imaginário, a razão e a emoção, propiciando o equilíbrio necessário às realizações e sentido da vida do aluno-leitor.

2 PESQUISA BIBLIOGRÁFICA

Nesta etapa, eu escrevo sobre o que é uma pesquisa bibliográfica, os princípios e fundamentos que caracterizam o seu desenvolvimento, apresento a importância de definir o tema a ser pesquisado, conceitos, características e procedimentos que possibilitam a adequada compreensão de uma pesquisa desse cunho.

Prodanov e Freitas (2013) anunciam o seguinte:

[...] elaborada a partir de material já publicado, constituído principalmente de: livros, revistas, publicações em periódicos e artigos científicos, jornais, boletins, monografias, dissertações, teses, material cartográfico, internet, com o objetivo de colocar o pesquisador em contato direto com todo material já escrito sobre o assunto da pesquisa. Na pesquisa bibliográfica, é importante que o pesquisador verifique a veracidade dos dados obtidos, observando as possíveis incoerências ou contradições que as obras possam apresentar. (PRODANOV; FREITAS, 2013, p. 54).

Compreende-se, portanto, que a pesquisa bibliográfica é feita a partir do levantamento de referências teóricas já analisadas e publicadas por meios escritos e eletrônicos.

Uma das etapas mais importantes de uma pesquisa como essa a que me dedico realizar é a escolha do tema. Cervo e Bervian (2002, p. 81) asseguram que “[...] o tema de uma pesquisa é qualquer assunto que necessite de melhores definições, melhor precisão e clareza do que já existe sobre o mesmo”. A partir dessa colocação, entendo que a escolha do tema é o ponto inicial da pesquisa científica.

Refletindo sobre o tema, as primeiras perguntas que eu fiz a mim mesma foram: Quais são as necessidades dos meus alunos? O que quero pesquisar de modo a contribuir com o universo leitor de minha turma? Que aportes teóricos sustentam o meu trabalho? Qual deverá ser o meu ponto de partida? Foram inúmeras as perguntas e poucas as respostas. Isso me fez constatar que haveria muito mais perguntas do que respostas no meu percurso acadêmico investigativo.

Diante desses questionamentos, foi preciso levar em consideração os seguintes aspectos: a dificuldade em ler que alguns estudantes apresentam, a formação do aluno-leitor, a necessidade de pesquisar sobre um gênero que não fosse muito complexo e que, ao mesmo tempo, pudesse entreter e despertar a turma para a leitura.

O gênero escolhido precisaria ter um número satisfatório de textos publicados para embasar minha pesquisa, ao tempo que seria importante que ele abrangesse

assuntos diversos, com conteúdo que se aproximasse da vivência dos alunos, trazendo-lhes contribuições relevantes.

Bastos e Keller (1995, p. 53) definem que a pesquisa científica é uma investigação metódica sobre um determinado assunto com o objetivo de esclarecer aspectos em estudo. Pela definição dos autores (1995), é possível compreender que ela faz parte de todo o campo da ciência, posto que é um processo de investigação para solucionar, responder ou aprofundar sobre uma indagação no estudo de um fenômeno. Como tal, também está presente na esfera educacional.

Para Gil (2002, p. 17), “a pesquisa é requerida quando não se dispõe de informação suficiente para responder ao problema, ou então quando a informação disponível se encontra em tal estado de desordem que não pode ser adequadamente relacionada ao problema”.

Ante essas colocações, mais uma vez, a situação-problema da minha pesquisa me veio à tona. Na verdade, esse questionamento esteve presente durante todo o meu trajeto de estudo e é a razão pela qual eu segui, sigo e seguirei em busca de conhecer teorias que tanto orientem a minha práxis docente com a leitura na sala de aula quanto me deem pistas e suporte para alcançar os objetivos propostos neste meu trabalho.

Em decorrência dessa problemática central, surgiram as indagações feitas anteriormente cujas respostas fazem parte do meu contínuo processo de estudos, pois a atividade de leitura do texto literário na sala de aula envolve um ir e devir de ações inesgotáveis, específicas para cada público, momento e contexto de leitura.

A busca pelos pressupostos teóricos de uma pesquisa científica levou-me a encontrar várias modalidades, sendo que foi a pesquisa bibliográfica, novamente reafirmando, que embasou o meu trabalho.

Andrade (2010) adverte que:

A pesquisa bibliográfica é habilidade fundamental nos cursos de graduação, uma vez que constitui o primeiro passo para todas as atividades acadêmicas. Uma pesquisa de laboratório ou de campo implica, necessariamente, a pesquisa bibliográfica preliminar. Seminários, painéis, debates, resumos críticos, monografias não dispensam a pesquisa bibliográfica. Ela é obrigatória nas pesquisas exploratórias, na delimitação do tema de um trabalho ou pesquisa, no desenvolvimento do assunto, nas citações, na apresentação das conclusões. Portanto, se é verdade que nem todos os alunos realizarão pesquisas de laboratório ou de campo, não é menos verdadeiro que todos, sem exceção, para elaborar os diversos trabalhos solicitados, deverão empreender pesquisas bibliográficas. (ANDRADE, 2010, p. 25).

Esse tipo de pesquisa é importante porque é o princípio de qualquer investigação científica segundo a análise do conhecimento armazenado em documentos comprobatórios. Por isso, está inserida principalmente no meio acadêmico, permitindo ao pesquisador conhecer melhor o fenômeno em estudo.

Fonseca (2002) afirma que a pesquisa bibliográfica é realizada

[...] a partir do levantamento de referências teóricas já analisadas, e publicadas por meios escritos e eletrônicos, como livros, artigos científicos, páginas de web sites. Qualquer trabalho científico inicia-se com uma pesquisa bibliográfica, que permite ao pesquisador conhecer o que já se estudou sobre o assunto. Existem, porém, pesquisas científicas que se baseiam unicamente na pesquisa bibliográfica, procurando referências teóricas publicadas com o objetivo de recolher informações ou conhecimentos prévios sobre o problema a respeito do qual se procura a resposta. (FONSECA, 2002, p. 32).

Como minha investigação se baseia no estudo de teorias divulgadas, foi fundamental eu ter me apropriado de diversas leituras para sistematizar a minha escrita. Lakatos e Marconi (2003, p. 183) asseguram que “[...] a pesquisa bibliográfica não é mera repetição do que já foi dito ou escrito sobre certo assunto, mas propicia o exame de um tema sob novo enfoque ou abordagem, chegando a conclusões inovadoras”.

Pelo que as autoras escreveram, na pesquisa de caráter bibliográfico, é preciso ler, refletir, (re) escrever, dedicando-se aos estudos para poder reconstruir a teoria e aprimorar os fundamentos teóricos. Foi isso que eu fiz.

Severino (2007) defende que a pesquisa bibliográfica se realiza pelo

[...] registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores, em documentos impressos, como livros, artigos, teses etc. Utilizam-se dados de categorias teóricas já trabalhadas por outros pesquisadores e devidamente registrados. Os textos tornam-se fontes dos temas a serem pesquisados. O pesquisador trabalha a partir de contribuições dos autores dos estudos analíticos constantes dos textos. (SEVERINO, 2007, p. 122).

A partir do que Severino (2007) afirma, fica claro que a pesquisa bibliográfica consiste na etapa inicial de todo o trabalho científico ou acadêmico. Tem o objetivo de reunir as informações e dados que servirão de fonte para a base teórica da pesquisa.

Boccatto (2006) mostra que a pesquisa bibliográfica

[...] busca a resolução de um problema (hipótese) por meio de referenciais teóricos publicados, analisando e discutindo as várias contribuições científicas. Esse tipo de pesquisa trará subsídios para o conhecimento sobre o que foi pesquisado, como e sob que enfoque e/ou perspectivas foi tratado o assunto apresentado na literatura científica. Para tanto, é de suma

importância que o pesquisador realize um planejamento sistemático do processo de pesquisa, compreendendo desde a definição temática, passando pela construção lógica do trabalho até a decisão da sua forma de comunicação e divulgação. (BOCCATO, 2006, p. 266).

Nota-se que a pesquisa bibliográfica busca o levantamento e análise crítica dos documentos difundidos sobre o tema que será pesquisado, objetivando atualizar, desenvolver o conhecimento e contribuir com a realização da pesquisa.

Barreto e Honorato (1998) dizem que:

A escolha de um tema representa uma delimitação de um campo de estudo no interior de uma grande área de conhecimento, sobre o qual se pretende debruçar. É necessário construir um objeto de pesquisa, ou seja, selecionar uma fração da realidade a partir do referencial teórico-metodológico escolhido. (BARRETO; HONORATO, 1998, p. 62).

A delimitação do tema é um dos passos que antecedem a pesquisa em si. É isso que irá guiar todo o desenvolvimento do trabalho. Sem um tema específico e delimitado, não é possível definir um problema de pesquisa.

Na minha linha de investigação, uma vez delimitado o tema, fiz um levantamento bibliográfico preliminar para ter um contato direto com os trabalhos desenvolvidos que abordavam o gênero sobre o qual eu iria pesquisar.

Sob o direcionamento de minha orientadora, realizei buscas em livros físicos, artigos publicados na internet, em plataformas de importante relevância acadêmica, no google livros e em bibliotecas virtuais de algumas Universidades.

Eu selecionei as fontes que sustentariam o meu trabalho acadêmico (todas as fontes citadas nesse tipo de pesquisa têm que apresentar a referência bibliográfica), organizei todo o material e precisei mergulhar nos estudos, engajando-me na análise dos textos, nas marcações dos fichamentos e resumos. A partir daí, segui refletindo sobre a situação-problema.

Consoante Lakatos e Marconi (1999):

O problema deve ser levantado, formulado, de preferência em forma interrogativa e delimitado com indicações das variáveis que intervêm no estudo de possíveis relações entre si. É um processo contínuo de pensar reflexivo, cuja formulação requer conhecimentos prévios do assunto (materiais informativos), ao lado de uma imaginação criadora. (LAKATOS; MARCONI, 1999, p. 28).

O problema é a ideia central da pesquisa e é através dele que o pesquisador se orienta para desenvolvê-la. A situação-problema é o que direciona o caminho a ser

percorrido no desenvolvimento da pesquisa para, então, serem levantadas as hipóteses e soluções.

Cumpridas todas as etapas acima mencionadas, iniciei a fase de estruturação lógica do meu trabalho, visando a ordenação e a concatenação das minhas ideias para, assim, eu iniciar a minha escrita acadêmica.

3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A Fundamentação Teórica corresponde à exposição do referencial teórico da minha pesquisa. Neste capítulo, eu faço o registro de teorias que podem orientar o trabalho do professor com o texto literário dentro da sala de aula, aludindo a autores que atestam conceitos fundamentais para o entendimento de como desenvolver as habilidades e competências necessárias para a possível formação do aluno-leitor.

3.1 AS CONCEPÇÕES DE LINGUAGEM E DE GÊNERO

Ao longo da história, algumas mudanças vêm permeando o ensino. Por isso, acho pertinente argumentar que o conhecimento acerca das concepções de linguagem é indispensável para o docente de língua portuguesa. Desse modo, apenas após conhecer essas concepções, o educador poderá definir qual delas é a mais adequada ao seu contexto escolar. Isso refletirá diretamente no direcionamento da prática docente em sala de aula.

Em meados da década de 70 e início dos anos 80, iniciou-se a divulgação de uma nova abordagem para o trabalho com a língua dentro de uma concepção de linguagem interacionista em que as regras gramaticais deixam de ser o eixo fundamental do ensino de linguagem e se abre espaço para o trabalho com a oralidade, escrita e leitura numa perspectiva dialógica.

De maneira geral, pode-se afirmar que, historicamente, os estudos linguísticos têm sido definidos em duas tendências que são apresentadas por Irandé Antunes (2003) da seguinte forma: 1) uma tendência centrada na língua enquanto sistema em potencial, enquanto conjunto abstrato de signos e de regras desvinculado de suas condições de realizações; 2) uma tendência centrada na língua enquanto atuação social, enquanto atividade e interação verbal de dois ou mais interlocutores e, assim, enquanto sistema-em-função vinculado às circunstâncias concretas e diversificadas de sua atualização.

Conforme afirma Antunes (2003), documentos oficiais como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) reforçaram a necessidade de um ensino voltado para a tendência centrada na língua como atuação social. Consta dos PCNs (1998) que o domínio de uma língua tem relação direta com a perspectiva de ampla atuação social, visto que é por intermédio

dela que o indivíduo tem acesso à informação e ao conhecimento, expõe e defende pontos de vista, comunica-se, partilha e concebe visões de mundo.

Sob essa ótica, esse documento aponta que o domínio da linguagem falada ou escrita proporciona a criação e a construção de novos princípios, modelos e saberes que aperfeiçoam a ação humana e tornam o sujeito mais informado. Pode-se dizer, então, que a linguagem é um conjunto de signos que oportuniza ao indivíduo dar sentido ao mundo, à realidade vivida por ele. Conhecê-la não significa apenas aprender as palavras, mas antes seus significados culturais e através deles a maneira como os indivíduos do seu meio apreendem e interpretam a realidade e a si próprios.

Ao se repensar o ensino-aprendizagem na perspectiva interacionista, pretende-se valorizar as práticas de leitura, oralidade e escrita dentro de vários contextos a partir dos gêneros discursivos. Bolzan (2002, p. 23) sustenta essa afirmação ao mencionar que “o que os docentes pensam sobre ensinar e aprender está relacionado às suas experiências e a sua formação profissional, o que exige que pensemos sobre quem ensina e quem aprende no processo de escolarização”.

Pelo exposto, a forma como concebemos linguagem e língua determina os modos de sermos alunos e professores de língua materna. Como professores, a maneira de pensar, os conhecimentos, as práticas e as nossas metas são indicadores relevantes para se compreender porque agimos em sala de aula do modo pelo qual fazemos.

Segundo Paulo Freire (1996, p. 110), “a educação é uma forma de intervenção no mundo”. Sendo assim, nossa prática docente pode oferecer quadros de referência e até pontos de partida para interpretar e avaliar novas informações. Contudo, atente-se que partilhar conhecimentos na escola, tais como: prevenir e lidar com a violência, lutar contra os preconceitos e as discriminações, promover a solidariedade, despertar o senso de responsabilidade, trabalhar o respeito etc. são tarefas não só do professor, mas de toda a comunidade escolar.

Travaglia (2009) ressalta que a concepção de língua e de linguagem adotada pelo professor transforma a maneira de organizar o trabalho com a língua e interfere diretamente na prática de ensino que ele realiza. O autor (2009) destaca três formas de se conceber a linguagem, as quais permeiam a história dos estudos linguísticos da seguinte forma: 1 – a linguagem como expressão do pensamento; 2 – a linguagem como instrumento de comunicação; 3 – a linguagem como interação entre os indivíduos.

Luiz Carlos Travaglia (2009) mostra que o entendimento de linguagem como expressão do pensamento explica uma visão de língua como entidade individual, monológica. Com essa compreensão, a língua é ensinada a partir da análise de palavras e de frases isoladas. Assim sendo, quem partilha dessa visão incide no equívoco de acreditar que o sujeito que não se expressa “bem e corretamente” não pensa.

Nessa teoria, o que não está de acordo com a língua-padrão está incorreto; há, a diferenciação entre “certo” e “errado” – o que não está de acordo com as regras gramaticais não é correto. Esse pensamento revela a imposição de apenas uma variante da língua, aquela que tem prestígio social: a língua culta. Vista assim, a língua culta é concebida como um conjunto de regras a serem seguidas para alguém ser socialmente aceito. Dessa forma, trabalhar a Língua Portuguesa a partir dessa visão, não prevê a ação do sujeito sobre a língua.

No que tange à literatura, “bons autores” são aqueles considerados exemplos a serem seguidos. Nessa perspectiva, nas aulas de literatura, são realizadas atividades que privilegiam os estudos históricos de determinados autores, obras e períodos literários, trabalhando-se com textos fragmentados do livro didático cujas leituras se restringem à historiografia dos estudos literários, à biografia dos que são considerados cânones literários. Tudo isso dificulta a relação dos alunos com o texto literário, pois além de ser uma ação superficial, não proporciona prazer estético e o aluno não expõe o seu pensamento crítico.

Na segunda concepção de linguagem destacada pelo Professor Travaglia (2009), aquela concebida como instrumento de comunicação, a língua é vista distante de seu contexto de realização. A base dessa concepção é a teoria estruturalista que concebe a língua como um código que precisa ser aprendido pelos falantes, a fim de que eles possam se comunicar efetivamente. Esse aprendizado é indispensável para que a mensagem possa ser transmitida de um emissor a um receptor.

Travaglia (2009) afirma que:

Nessa concepção a língua é vista como um código, ou seja, como um conjunto de signos que se combinam segundo regras, e que é capaz de transmitir uma mensagem, informações de um emissor a um receptor. Esse código deve, portanto, ser dominado pelos falantes para que a comunicação possa ser efetivada. Como o uso do código que é a língua é um ato social, envolvendo conseqüentemente pelo menos duas pessoas, é necessário que o código seja utilizado de maneira semelhante, preestabelecida, convencionada para que a comunicação aconteça. (TRAVAGLIA, 2009, p. 22).

Essa concepção se distancia muito pouco da primeira. Enquanto ela prioriza o estudo da gramática normativa e exercícios estruturais, sem a realização de atividades que reflitam sobre o uso efetivo da língua, a segunda pende a focar estudos sobre períodos históricos, autores e alude pouco sobre o texto literário em si, tornando-se, assim como na primeira concepção de língua, um estudo superficial, com aulas de língua portuguesa e de literatura que não motivam o aluno.

A terceira concepção é a de linguagem como interação entre os indivíduos. A língua é analisada como um meio de interação do falante-leitor com a situação comunicativa em que ele está inserido. Para Travaglia (2009),

a linguagem é, pois, um lugar de interação humana, de interação comunicativa pela produção de efeitos de sentido entre interlocutores, em uma das situações de comunicação e em um contexto sócio-histórico e ideológico. Os usuários da língua ou interlocutores interagem enquanto sujeitos que ocupam lugares sociais e 'falam' e 'ouvem' desses lugares de acordo com formações imaginárias (imagens) que a sociedade estabeleceu para tais lugares sociais. (TRAVAGLIA, 2009, p. 23).

A citação mostra uma concepção de linguagem que enfatiza a importância da interação para a interpretação do mundo, visto que a linguagem é histórica, social e coletiva – o indivíduo representa o mundo em sua relação e interação com o outro. Essa última concepção ressignifica as duas primeiras: linguagem é representação, porém uma representação construída social e culturalmente; a linguagem depende de seu contexto de uso; a língua tem uma estrutura, todavia não há fixidez.

Nessa concepção, os sujeitos são ativos e participam da construção da língua em suas interações sociais. Em relação às aulas de literatura, há interação entre o sujeito-leitor e o texto, incidindo de maneira eficiente para o processo de produção de significados e de sentido.

Praticamente, durante uma década, alunos estudam definições, verbalizam regras, fazem classificações, fixam estruturas afastadas da língua em uso porque muitos professores priorizam o código como se a língua fosse autônoma, imutável e exterior ao falante.

Alicerçados nos padrões rígidos da gramática tradicional, esses docentes se apoiam nos paradigmas da modalidade escrita e sustentam que a aprendizagem só se dá por meio de exercícios do livro didático cujas atividades, comumente, são artificiais, distantes de situações comunicativas. Isso me faz crer que a ineficiência de muitas práticas escolares e o mau desempenho dos estudantes da educação básica

estão intimamente relacionados à concepção de linguagem priorizada para o trabalho desenvolvido na sala de aula.

Em meio a essas observações, percebe-se que não é através de atividades de catalogação de entidades, de classificação de palavras e de reconhecimento de suas funções na frase que o aluno será capaz de usar a língua de forma eficiente e crítica nas diversas situações de uso na escola e fora dela. A questão se revela mais complexa quando falamos sobre o ensino de língua para crianças, pois elas, certamente, vivenciam a língua em uso, em situações de discurso no seu dia a dia.

Possivelmente, a criança não consegue resgatar na escola a significação da língua porque ela é apresentada deslocada do uso e de sua função social. Nesse contexto, a língua mostrada ao aprendiz vai se artificializando como uma entidade vazia de sentido, presente nas lições do livro didático, mas sem relação alguma com a realidade social e cultural que constitui a vida humana.

Parto do princípio de que meus alunos devem ser capazes de melhorar o desempenho linguístico, de desenvolver a competência comunicativa deles. Isso faz com que a minha função como professora de língua portuguesa vá muito além do que propor um simples desenvolvimento de conteúdos gramaticais.

Não há como tratar do ensino de língua materna sem fazer menção à língua como processo de interação verbal. É através da língua que construímos a cultura, construímos mundos, criamos e (re)criamos realidades e tornamos nossas posições conhecidas. A língua tem de estar à disposição e a serviço do indivíduo.

No que se refere à linguagem, é a linguagem em uso, ou melhor, é o discurso que possibilita conhecermos o sujeito que vive e atua em sociedade. Benveniste (1976, p. 17) afirma: “[...] a linguagem é um fato humano; é, no homem, o ponto de interação da vida mental e da vida cultural e ao mesmo tempo o instrumento dessa interação”.

Acredito que as questões de olhar a língua em uso numa perspectiva enunciativa devem ser aprofundadas para que esses estudos possam auxiliar na compreensão do ensino de língua portuguesa. Defendo que as aulas de LP devem ser ministradas de maneira que possam ultrapassar o nível da palavra e da frase e termos no texto o eixo principal do trabalho escolar. Nesse sentido, tento desenvolver ações que priorizem o uso da língua: atividades de leitura, interpretação textual, compreensão e produção oral e escrita.

Usamos textos o tempo todo para expressar o que queremos, o que sentimos. Por essa razão, a minha docência não pode estar afastada da vida. É através de textos que argumentamos, duvidamos, rebelamo-nos, manifestamos nosso apreço, nosso desdém, enfim, que vivemos a experiência intersubjetiva a que se referiu Benveniste (1976, p. 229): “impondo a adesão, suscitando a resposta, implorando, constringendo; em resumo, organizando toda a vida dos homens”.

Bakhtin e Volóchinov (2014) assumem que

a verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua. (BAKHTIN; VOLÓCHINOV, 2014, p. 125).

Com essa afirmação dos autores (2014), entende-se que não é a atividade mental que organiza a expressão, mas, ao contrário, é a expressão que organiza a atividade mental, que a modela e determina sua orientação. A linguagem é uma forma de interagir que se constrói entre indivíduos socialmente estruturados e inseridos em uma situação efetiva de comunicação. É nessa concepção que se entende a língua como um fato real, concreto e também social.

À vista disso, para Assis (2014), a enunciação é a atividade social e interacional através da qual a língua é colocada em funcionamento por um enunciador (pessoa que enuncia, fala ou escreve), tendo em vista um enunciatário – aquele para quem é dirigido o enunciado.

Como evento de interação, na enunciação, o sujeito falante ocupa o lugar de sujeito ativo na construção do sentido e a linguagem promove o linguístico, o social e o ideológico. Bakhtin e Volóchinov (2014, p. 22) defendem a ideia de que “a palavra é o modo mais puro e sensível de relação social [...]”.

Essa concepção fundamenta os PCNs (1998). Esse documento oficial serviu de orientação para o ensino a partir dos anos 90, mas está sendo substituído pela BNCC que sugere um ensino de língua materna em que a linguagem deve ser vista como dinâmica, complexa e historicamente estabelecida, definida pelas situações de interação exigidas, valorizando-se a diversidade linguística de uma língua autêntica e natural.

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998),

Linguagem aqui se entende, no fundamental, como ação interindividual orientada por uma finalidade específica, um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes nos diferentes grupos de uma sociedade, nos distintos momentos de sua história. Os homens e as mulheres interagem pela linguagem tanto numa conversa informal, entre amigos, ou na redação de uma carta pessoal, quanto na produção de uma crônica, uma novela, um poema, um relatório profissional. (BRASIL, 1998, p. 20).

Retomando Bakhtin (2011), nós não nos expressamos no vazio e também não produzimos enunciados além das múltiplas e variadas esferas do fazer humano. Os nossos enunciados orais ou escritos terão a todo momento um conteúdo temático, uma organização composicional e estilo próprios, unidos às condições de produção e às finalidades distintivas de cada esfera de atividade.

Consoante o que o escritor (2011) defende, todo enunciado está sempre associado ao tipo de atividade em que os sujeitos estão inseridos e aprender as maneiras sociais de fazer é igualmente aprender os modos sociais de enunciar.

A teoria bakhtiniana (2011) assegura que falamos através de gêneros de discurso que se efetuam dentro de alguma esfera da atividade humana. Falar não é somente empregar uma língua em um vazio, é modelar nosso dizer às formas de um gênero dentro de uma atividade.

O pensamento do teórico (2011) nos faz compreender que os gêneros seriam os meios que a língua utiliza para a efetiva comunicação verbal. Bakhtin (2011, p. 262) afirma que os gêneros são “tipos relativamente estáveis de enunciados”. Logo, é possível conceber que se transformam com múltiplos modos de interação. Para Mikhail Bakhtin (2011, p. 262), “a riqueza e a diversidade dos gêneros do discurso são infinitas porque são inesgotáveis as possibilidades da multiforme atividade humana [...]”.

A colocação do autor (2011) mostra que os gêneros estão presentes em toda atividade humana e que eles se modificam, são recriados e novos gêneros surgem a todo instante. Os gêneros estão no cotidiano das pessoas e o discurso é adequado pelo gênero em uso. Esses gêneros, como escreve Bakhtin (2011, p. 282), são legados para nós “quase da mesma forma com que nos é dada a língua materna, a qual dominamos livremente até começarmos o estudo da gramática”.

O estudioso (2011) vai mais além ao mencionar que só nos comunicamos, escrevemos e falamos mediante os gêneros do discurso, os quais também compreendem vários níveis que vão do simples ao complexo. Isso levou Bakhtin

(2011) a tratar da heterogeneidade da qual são formados. Por isso, ele explica que os gêneros podem ser divididos nas categorias primária e secundária.

Na categoria primária, os gêneros estabelecem alguma relação com o nosso cotidiano, podendo citar como exemplos o diálogo e o bilhete. Na categoria secundária, os gêneros se apresentam em situações mais específicas e complexas, cabendo exemplificar os textos literários e os discursos políticos.

Bakhtin (2011) demonstra que

não há razão para minimizar a extrema heterogeneidade dos gêneros do discurso e a consequente dificuldade quando se trata de definir o caráter genérico do enunciado. Importa, nesse ponto, levar em consideração a diferença essencial existente entre o gênero de discurso primário (simples) e os gêneros do discurso secundário (complexo). Os gêneros secundários do discurso – o romance, o teatro, o discurso científico, o discurso ideológico, etc. – aparecem em circunstâncias de uma comunicação cultural mais complexa e relativamente mais evoluída, principalmente escrita: artística, científica, sociopolítica. Durante o processo de sua formação, esses gêneros secundários absorvem e transmutam os gêneros primários (simples) de todas as espécies, que se constituíram em circunstâncias de uma comunicação verbal espontânea. Os gêneros primários, ao se tornarem componentes dos gêneros secundários, transformam-se dentro destes e adquirem uma característica particular: perdem sua relação imediata com a realidade existente e com a realidade dos enunciados alheios. (BAKHTIN, 2011, p. 281).

Mikhail Bakhtin (2011) afirma que o gênero é constituído por três elementos: 1 – o conteúdo temático – assuntos que podem ou devem ser abordados no interior de um gênero; 2 – um estilo particular que é a seleção de meios ou recursos linguísticos utilizados pelo indivíduo; 3 – uma estrutura, composição – a forma de organização do enunciado, que está ligado ao contexto social.

O tema, o estilo e a estrutura são indissociáveis uns dos outros. Os temas de um texto acontecem apenas segundo certo estilo e de uma forma de composição típica e específica.

O ensino de gêneros na escola requer trabalhar com uma concepção na qual os alunos se sintam sujeitos de suas enunciações, sejam livres para expor as suas experiências e seus conhecimentos de mundo a partir da realidade que os cerca, trazendo-a para a sala de aula – espaço de extensão de suas práticas linguísticas.

Jean-Paul Bronckart (1999) postula que os sujeitos criam planos de enunciação e mundos discursivos materializados em gêneros através de suas interações verbais. Nesse caso, Bronckart (1999) expõe que um desses mundos se relaciona ao mundo

do narrar, no qual o relato coaduna com o narrar realista e os sujeitos narram suas experiências vivenciadas de acordo com o mundo ordinário (mundo real). Pelo dito,

podemos então distinguir um narrar realista, que veicula um conteúdo que pode ser avaliado e interpretado de acordo com o essencial dos critérios de validade do mundo ordinário, e um narrar ficcional cujo conteúdo pode apenas ser parcialmente sujeito a uma tal avaliação. (BRONCKART, 1999, p. 154).

Sem um trabalho planejado e sequenciado, com objetivos previamente traçados, a leitura pode se tornar objeto de rejeição dos estudantes no ambiente escolar, pois não há a motivação necessária para essa prática.

Objetivando envolver os alunos na atmosfera leitora, procuro ser o mais criativa possível utilizando material de leitura condizente com o perfil da turma, provocando situações de partilha de ideias, momentos em que o conhecimento de um vai sendo exposto ao outro e todos podem estabelecer conexões com o mundo exterior à sala de aula.

É considerável trabalhar com a sequência didática, visto que essa é uma forma de estruturar os conteúdos, é uma possibilidade de o estudante compreender melhor as abordagens feitas sobre os assuntos tratados nas atividades propostas com o texto. Além disso, o movimento de aceitação ou não em face do que cada um expõe e defende é feito com muito respeito para que seja possível desconstruir, reconstruir ou construir conceitos necessários e relevantes para todos.

No dicionário Glossário Ceale, Rojo (2014) explica que é atuando e nos comunicando nas diferentes esferas de atividades sociais pelas quais nós circulamos em nosso dia a dia que enunciamos e materializamos nossos textos. É nesses momentos que os gêneros nos servem por serem as formas de dizer mais ou menos estáveis em nossa sociedade.

Segundo a estudiosa (2014), os textos pertencentes a um gênero é que possibilitam os discursos de um campo social. Nesse sentido, é razoável citar como exemplo que as notícias, os comentários e editoriais fazem circular os discursos e posições da mídia jornalística.

Roxane Rojo (2014) afirma que a forma composicional, o conteúdo e o tema são inseparáveis, sendo que o tema é muito mais do que o conteúdo de um texto.

A forma composicional corresponde à organização e ao acabamento do todo do enunciado, do texto como um todo. Quanto ao tema, a autora (2014) defende que ele é o elemento mais importante do texto ou do enunciado.

O tema é o conteúdo focado com base em uma apreciação de valor, no acento valorativo que o falante ou autor lhe dá, ou seja, é o sentido de um dado discurso tomado como um todo porque se encontra viabilizado pela apreciação de valor do locutor no momento de sua produção. É pelo tema que a ideologia circula.

É certo que a riqueza e a variedade dos gêneros que circulam socialmente são infinitas, já que as atividades permeadas pela língua são inesgotáveis. Cada gênero tem uma forma, um estilo e um conteúdo, contudo o que o define é a função que ele exerce frente às atividades de interação social. Em outras palavras, a cultura determina e molda os gêneros discursivos de acordo com as intenções comunicativas.

Seguindo essa lógica de raciocínio, gêneros não podem ser vistos como modelos estanques, de bases rígidas, mas como entidades dinâmicas em que a ação comunicativa é predominantemente propositiva. Portanto, a linguagem do gênero é determinada pelas particularidades de quem fala ou escreve ou mesmo pelo contexto discursivo de quem ouve ou lê, pois existe uma relação estabelecida entre locutor, discurso e interlocutor no uso dos gêneros.

Luiz Antônio Marcuschi (2008) enfatiza que os gêneros são dinâmicos e de complexidade variável e infinita. Por serem sócio-históricos, eles constituem práticas sociais relativamente estáveis, destinadas aos mais diversos moldes de controle social, o que coaduna com a ideia de que os gêneros são responsáveis por assegurar o poder hegemônico de determinados grupos sobre outros.

Como afirma Marcuschi (2008), um gênero textual não é só sua forma, estilo e conteúdo, mas é, sobretudo, sua função no evento comunicativo. Conseqüentemente, a noção de gênero textual não se desvincula do contexto sociocomunicativo, tornando-se necessário um trabalho amplo que ultrapasse a ideia alicerçada na estrutura e no tipo do gênero, suscitando nos educandos a reflexão crítica sobre sua função enquanto instrumento essencial de socialização e inserção nas atividades comunicativas humanas.

Uma vez compreendidos o seu potencial de interação verbal e a sua estreita relação com os aspectos históricos e sociais que constituem o sujeito, os gêneros textuais se apresentam com os requisitos necessários à prática didático-pedagógica referente ao ensino da língua materna. Desse modo, Marcuschi (2007, p. 22) anuncia que “é impossível se comunicar verbalmente a não ser por um gênero, assim como é impossível se comunicar verbalmente a não ser por um texto”.

Se o texto funciona como instrumento de interação na sala de aula, o trabalho com ele tende a ser facilitado quando existe a intenção de promover o ensino da língua portuguesa na perspectiva do gênero textual. Reforçando essa ideia, o linguista Marcuschi (2008) afirma que como seres sociais, nós estamos envolvidos numa “máquina sociodiscursiva” desde nossa constituição e os gêneros textuais são uma das ferramentas mais poderosas para interagirmos uns com os outros, competindo a eles boa parte de nossa inserção social.

Na visão de Marcuschi (2007, 2008) e de Rojo (2014), os gêneros textuais são todos os textos que circulam socialmente e têm por função efetivar o processo de comunicação e interação verbal entre as pessoas. Seguindo esse pensamento, os gêneros passam a ter um caráter extremamente pragmático e contextualizado.

Com isso, estamos diante de uma concepção que não se refere apenas a um dos aspectos didático-metodológicos do ensino de língua portuguesa dentro da sala de aula. Ela se estende a um conceito intrinsecamente relacionado à constituição do indivíduo em sociedade a partir de uma atividade interativa, efetivada prioritariamente pela linguagem.

Gomes (2010) imputa que:

A escola é um lugar onde os alunos ‘novos membros da sociedade, começam a alargar a sua experiência do social para além do seu grupo de origem’, é o lugar onde se realiza uma rede de interações contribuindo para a produção da realidade escolar. (GOMES, 2010, p. 40).

Uma das funções do professor é fornecer aos estudantes materiais, indicações bibliográficas adequadas que os possibilite adentrar no universo leitor, pois o docente é um dos maiores responsáveis por desenvolver a habilidade leitora dos seus alunos através de técnicas de leituras com textos diversos.

Essas ações na sala de aula devem estar imbuídas de transformar os aprendizes por intermédio de uma educação leitora que lhes dê o devido suporte para que eles atinjam a transformação social necessária diante do conhecimento da cultura acumulada pela sociedade.

Logo, a escola além de ser incentivadora de conhecimentos baseados em conteúdo, também precisa ser uma instituição desencadeadora de processos sociais de comunicação e identidade de pessoas.

3.2 O QUE É LEITURA?

A leitura é uma prática que beneficia os leitores porque melhora o conhecimento geral de todos, desperta o senso crítico do leitor, promove o desenvolvimento do intelecto e da imaginação, da memória, do raciocínio, da compreensão.

Mas, afinal, de que leitura estamos falando?

As minhas experiências no ambiente de trabalho junto com colegas professores, principalmente os do Ensino Fundamental II, permitiram-me construir um acervo de concepções sobre leitura que apontam para as formas que orientam a docência nas diferentes séries desse ciclo. Mais especificamente fazendo a pergunta “O que é leitura?”, consegui arrolar um conjunto de ideias mais frequente ou recorrente e que irrefutavelmente tem servido como leme para a condução das atividades de leitura em sala de aula.

O entendimento acerca do que é leitura está relacionado a diversos pensamentos, tais como: ler é traduzir escrita em fala; ler é decodificar mensagens; ler é dar respostas a sinais gráficos; ler é extrair a ideia central; ler é seguir os passos da lição do livro didático; ler é apreciar os clássicos etc.

A presente reflexão sobre cada um desses entendimentos analisa e avalia as convicções mais comuns entre mim e alguns dos colegas com os quais trabalhei e trabalho, mostrando nossas limitações em termos de estruturação de práticas de leitura.

A continuidade ao apego a uma ou mais das concepções supracitadas pelo coletivo escolar pode produzir efeitos nefastos porque, dessa forma, o estudante estará praticando a leitura, no decorrer de seu processo de formação, com base em paradigmas teóricos que não levam em conta as múltiplas facetas e a essência do ato de ler.

Depois de avaliar tudo isso, ponderei e estudei mais a fundo e como uma contribuição adicional, neste Memorial, descrevi uma SD referente a atividades via estratégias de leitura, pretendendo levar em consideração aspectos muitas vezes desconsiderados por nós, docentes, mas que devem ser ativados no momento em que o aluno interage com um texto no intuito de produzir sentidos.

Paulo Freire (1989), ao tecer uma arqueologia da leitura, propriamente a sua, no artigo “A importância do ato de ler”, destaca a necessidade de atentarmos para as leituras de mundo que, na maioria das vezes, antecedem a leitura da palavra escrita.

Num discurso carregado de poeticidade, Freire (1989) nos descreve a leitura da natureza: as cores das frutas, em especial da manga e todos os seus rosados; as nuvens que no céu se esticam e brincam de virar personagens; as cascas das árvores repletas das marcas do tempo; a manha dos animais da casa, gatos e cachorros; dos homens com seus falares e caminhar. O escritor (1989) traz para a cena até mesmo o ler as coisas não visíveis como as assombrações e os medos de seres de outros mundos.

O estudioso (1989) tece considerações não sobre a leitura do objeto livro (leitura sensorial) e nem da palavra (a letra impressa), mas das coisas que nos rodeiam (o universo cotidiano). Segundo Freire (1989), esse exercício de leitura de mundo propiciaria um alargamento na aprendizagem da leitura escrita. Na óptica do autor (1989), a sensibilidade para ver o(s) outro(s) nos constitui e nos constrói no que ele gostaria de chamar de “seres de leitura”, capazes de ler os textos da vida cotidiana. Percebe-se em Paulo Freire (1989) que a ideia é não impor a ditadura da leitura do texto escrito convencional, pois o que o educador (1989) pretende é mostrar que existem diferentes formas de ler.

É importante o docente ter a noção disso que o teórico (1989) chama atenção para não ter uma visão equivocada e/ou preconceituosa achando que quem lê é apenas aquele que lê livros. Além disso, o professor deve estar atento à maneira como a leitura está sendo trabalhada, pois conforme ela é desenvolvida, poderá causar impactos positivos ou não a depender de quem lê.

Vygotsky (1998) anuncia que

[...] a atividade da imaginação recria ou reproduz aquilo que já existe: as nossas experiências conservadoras no nosso cérebro. Quando essas experiências são recriadas é a função criadora do cérebro que está atuando. A atividade criadora modifica a realidade presente. A imaginação cria da realidade presente, uma outra realidade. Cria uma área de significações resultantes de um processo criador. (VYGOTSKY, 1998, p. 67).

Diante dessa citação, compreende-se que a base da criação se refere à capacidade de combinar elementos já conhecidos com novos elementos para compor um novo conjunto, um todo com eles. A capacidade criadora do indivíduo não se encontra desvinculada da realidade cotidiana, restrita a um universo apenas e tão

somente fantasioso. Ela resulta de interações contínuas entre o sujeito e o mundo, assim como de interação entre os sujeitos partilhando histórias, desejos etc. Fantasia e realidade compõem um conjunto estruturado que serve de base para a criação.

Nessa dinâmica, a imaginação e a criação não surgem do nada. Ambas são fruto de experiências anteriores da pessoa e os elementos que as compõem são recombinações e reelaborados formando um todo novo.

Quanto mais experimentar interagir com o mundo, com os textos literários à sua volta e com as pessoas ao seu redor, mais robusto será o material que o aluno acumulará para servir de base para a atividade criadora; da mesma forma, também mais ricos e diversificados serão seus elementos de referência. Isso significa que, quanto mais conhecimento o estudante constrói, quanto mais se desenvolve cognitivamente, mais ele se torna capaz de criar ou imaginar o novo.

Schollamer (1999) sustenta que ler textos literários pode proporcionar o contato com um universo enriquecedor, pois os personagens que habitam esses espaços, as tramas realistas ou mágicas, poéticas ou históricas, o tempo cronológico ou psicológico, a descrição dos diferentes espaços, o modo particular de enunciação dessas histórias e, principalmente, o esforço empreendido no sentido de estabelecer relações e construir sentidos na leitura permitem ao leitor um sair de si que o faz entender melhor sua própria realidade e o seu papel social.

Karl Erik Schollamer (1999) assegura que além de provocar prazer, a leitura insere o leitor em um contexto histórico e social. Além do mais, o doutor (1999) observa que

a função da literatura transcende, dessa forma, a de provocar prazer, ainda que esse também esteja presente no ato de leitura. Ao empreender seus esforços interpretativos ou ao reconstruir o texto com o envolvimento criativo de sua imaginação, o leitor reconhece não apenas sua capacidade subjetiva de compartilhar a ficção, mas também sua condição de sujeito social, inserido em uma modelagem histórica e cultural ampla, de que seu imaginário faz parte. Dessa forma, a literatura preenche uma função antropológica que provém da malha social e que para ela retorna, sendo responsável pela formação do sujeito. (SCHOLLHAMMER *apud* ROCHA, 1999, p. 118).

Há muitas discussões sobre a importância da leitura na constituição do indivíduo como sujeito ativo na sociedade. Isso tudo perpassa pelo fato de a leitura ter um papel crucial na vida das pessoas, posto que com o auxílio dela, é possível o indivíduo ampliar os horizontes do conhecimento e da cultura letrada.

A aquisição e a prática da leitura são imprescindíveis para que a pessoa possa agir de maneira independente nas sociedades. Em contrapartida, sabe-se que os indivíduos destituídos do desenvolvimento do potencial leitor enfrentam uma desvantagem enorme em comparação com os que leem.

Interpretando o que o escritor Richard Bamberger (1987) afirma sobre leitura, compreende-se que saber ler se compara a um passaporte que ajudará o leitor a viajar e a conhecer outro universo: o dos leitores. Segundo Bamberger (1987):

Quando uma pessoa sabe ler bem, não existem fronteiras para ela. Ela pode viajar não apenas para outros países, mas também no passado, no futuro, no mundo da tecnologia, na natureza, no espaço cósmico. Descobre também o caminho para a porção mais íntima da alma humana, passando a conhecer melhor a si mesma e aos outros. (BAMBERGER, 1987, p. 29).

Muitos pensam que ler é somente decifrar as palavras, dando sentido às mesmas. É claro que ler é isso, mas não somente uma decifração. Ler exige uma interação entre o leitor e o texto. A leitura está associada à forma de ver o mundo. É possível dizer que a leitura é um meio de conhecer e que o seu conceito passa pela compreensão do cosmo. Certamente, entender o que é leitura e para que ela serve fará de nós melhores professores.

Evidenciadas algumas teorias, reporto-me à seguinte definição de Cosson (2014):

Em síntese, ler consiste em produzir sentidos por meio de um diálogo que travamos com o passado enquanto experiência do outro, experiência que compartilhamos e pela qual nos inserimos em determinada comunidade de leitores. (COSSON, 2014, p. 36).

Esse conceito valida a leitura como uma competência individual e também social. Assim como Cosson (2009, p. 27), entendo que “o ato físico de ler pode até ser solitário, mas nunca deixa de ser solidário”. Essa talvez tenha sido a razão pela qual o autor (2014) escreveu sobre a metodologia do círculo de leitura para efetivar o letramento literário na escola, pois essa metodologia estimula a leitura coletiva, a formação e a consolidação de uma comunidade de leitores, conferindo um caráter social à leitura.

Rildo Cosson (2014) ressalta que o círculo de leitura é uma prática privilegiada de grupos de leitores que se reconhecem como parte integrante de uma comunidade leitora específica. Assim, ele apresenta três pontos relevantes da leitura em grupo: 1 – o caráter social da interpretação dos textos e a apropriação e manipulação do repertório com um grau maior de consciência; 2 – a leitura em grupo estreita laços

sociais, reforça identidades e a solidariedade entre as pessoas; 3 – os círculos de leitura possuem um caráter formativo.

João Wanderley Geraldi (1996) também reforça a compreensão da leitura como prática social quando firma o seguinte:

Aprender a ler é, assim, ampliar as possibilidades de interlocução com pessoas que jamais encontraremos frente a frente e, por interagirmos com elas, sermos capazes de compreender, criticar e avaliar seus modos de compreender o mundo, as coisas, as gentes e suas relações. Isto é ler. (GERALDI, 1996, p. 70).

Com as explicitações dadas por Cosson (2014) e por Geraldi (1996), é cabível afirmar que o desenvolvimento da competência leitora não está relacionado unicamente às práticas realizadas no ambiente escolar, mas também à formação social do indivíduo.

Os meus quase vinte e dois anos de prática docente na sala de aula levaram-me a perceber que quando a leitura não é estimulada no ambiente familiar, geralmente o aluno não se interessa por ela. Também a depender da proposta pedagógica da escola, essa atividade acontece de maneira obrigatória, rígida e descontextualizada. Por outro lado, se o professor estimular o aluno a ler ou se esse estímulo acontecer no ambiente informal, principalmente no lar, é mais provável que o discente leia melhor e tenha mais facilidade na compreensão de textos.

Assim como Cosson (2014) e Geraldi (1996), eu penso que para ser possível instigar o gosto pela leitura na criança, é essencial que além do contato com o texto, ela também conviva com pessoas – professores, familiares e parceiros do seu contexto histórico – que a estimulem a ler. Dessa maneira, é fundamental o papel que a família e a escola exercem no processo de formação do leitor.

No espaço escolar, além da nossa qualificação docente, é imperioso termos boas condições para trabalharmos com o propósito de executarmos nossas atividades proficuamente, formando leitores por toda a vida.

Cosson (2014, p. 41) nos faz crer que o processo de produção de sentidos para com a leitura envolve quatro elementos: o leitor, o autor, o texto e o contexto. Esses quatro elementos assumem a mesma importância no processo de interação à medida que se modificam quando autor e leitor estabelecem uma relação guiada pelo texto em determinado contexto. A proposta de Cosson (2014) demanda reconhecer que o ponto de partida da leitura é uma indagação feita pelo leitor e que

Isso vale tanto para a pergunta que fazemos para aprender, como para a leitura que costuma ser tratada na escola e, por isso, temos de ler os textos que o professor recomenda, quanto para a pergunta sobre nossa sorte no amor que fazemos à cigana quando ela lê nossa mão, a pergunta que o navegador faz às estrelas ao ler no céu uma direção. Ler, metafórica e literalmente, começa com uma pergunta que fazemos a um texto, não importa que essa pergunta seja para nos distrair, para nos emocionar, para nos confortar, para esquecer, para lembrar, para identificar ou para compartilhar. (COSSON, 2014, p. 41).

Com efeito, o texto somente existe quando estabelece uma relação de identificação com seu leitor. Para entendermos sobre o assunto tratado numa obra, precisamos estar a par do contexto ao qual ela pertence. Isso para que o enunciado seja inteligível diante de quem a lê. Nesse viés, uma piada pode não fazer sentido quando, por exemplo, está contextualizada numa determinada cultura que não faz parte do seu repertório interpretativo.

Compreende-se a leitura como uma competência que orienta, que transforma as relações humanas e capacita o ser humano para conquistar espaço de questionamento, de criticidade e de tomada de posição no mundo letrado. Compreendida dessa forma, a leitura assume um lugar de importância e destaque na formação pessoal e social do sujeito. Doravante essa compreensão, possivelmente notamos a força da palavra que se constitui texto, que impulsiona entendimento, que possibilita compreender o mundo e compreender-se no mundo.

Nesse processo, a leitura, além de cumprir a função formadora, pode também promover prazer à proporção que o mundo se desvela para o leitor. Vista assim, a leitura se efetiva quando o leitor se permite abrir para outro plano em um processo de passagem de sentidos.

Cosson (2016, p. 27) confirma essa ideia e acresce a ela a informação de que “[...] o bom leitor, portanto, é aquele que agencia com os textos os sentidos do mundo, compreendendo que a leitura é um concerto de muitas vozes e nunca um monólogo”. Portanto, Rildo Cosson (2016) ratifica que o ato de ler está propenso a ser sempre solidário e, como tal, realmente se encarrega de estabelecer a proximidade entre autor, leitor, texto e contexto.

A linguista Ângela Kleiman (2009, p. 9) garante que ler é um processo social e cognitivo. É um processo social, dado que presume a interação entre dois sujeitos – leitor e autor – que envolvem lugares sociais delimitados, que realizam certas ações e que estão inseridos em um determinado momento histórico. É um processo cognitivo

porque supõe um “conjunto de processos, atividades, recursos e estratégias mentais próprios do ato de compreender”.

Kleiman (2009) arroga que ler é uma atividade complexa e requer um leitor ativo na construção das possibilidades de sentidos dos textos; é uma prática social que se interliga a outros textos e também a outras leituras. Ler um texto pressupõe ações conjuntas de valores, crenças e atitudes que refletem o grupo social em que as pessoas estão inseridas.

Para Ângela Kleiman (2013, p. 16-17), a leitura não é tão somente o entendimento de um leitor inserido na cultura letrada, mas também uma relação de aspectos sociais e culturais que perpassam pela atividade intelectual em que o leitor utiliza diversas estratégias baseadas em seu conhecimento linguístico, sociocultural e enciclopédico.

Tendo em vista a afirmação da autora (2013), o processo de leitura como atividade deve considerar os conhecimentos do leitor, os objetivos que ele tem para ler, seus interesses. Logo, a leitura não é um processo de busca de sentidos já prontos, sem um trabalho de interação e construção por parte do leitor.

Delaine Cafiero (2005) comunga do mesmo pensamento de Kleiman (2013) quando escreve que

[...] leitura é uma atividade ou um processo cognitivo de construção de sentidos realizado por sujeitos sociais inseridos num tempo histórico, numa dada cultura. Entender a leitura como processo de construção de sentidos significa dizer que quando alguém lê um texto não está apenas realizando uma tradução literal daquilo que o autor do texto quer significar, mas que está produzindo sentidos, em um contexto concreto de comunicação, a partir do material escrito que o autor fornece. Nesse processo, o leitor busca no texto um ponto de partida, um conjunto de instruções, relaciona essas instruções com as informações que já fazem parte de seu conhecimento, com o que já aprendeu em outras situações, produzindo sentidos ou construindo coerência para o texto. (CAFIERO, 2005, p. 17).

Pelo que foi exposto, na compreensão dos diversos textos, é necessário que o leitor acione seus conhecimentos previamente conquistados – aqueles que ele adquiriu ao longo de suas vivências como ser histórico, inserido dentro de uma sociedade.

Para Koch e Elias (2010), a leitura é tida como

uma atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos, que se realiza evidentemente com base nos elementos linguísticos presentes na superfície textual e na sua forma de organização, mas requer a mobilização

de um vasto conjunto de saberes no interior do evento comunicativo. (KOCH; ELIAS, 2010, p. 11).

Ao interagir com o texto, o sujeito-leitor constrói seu sentido, levando em consideração as informações explícitas e implícitas diante do que leu. Sendo assim, é evidente que o ato de ler é uma atividade que implica contarmos com experiência e conhecimento prévio.

A aquisição da leitura nas sociedades letradas é considerada uma condição primaz para dar voz ativa aos cidadãos, haja vista auxiliar na formação da consciência crítica de cada indivíduo. Mas, já que é assim, por que a maioria dos estudantes não adquire proficiência em leitura? Pode ser que isso aconteça porque essa atividade não está organizada nas escolas como ação capaz de permitir a construção de significados, com o objetivo de formar leitores independentes, capazes de lerem aprendendo e compreendendo através de textos.

Realizada pelo Instituto Pró-Livro/Ibope e apresentada pelo Instituto Unibanco em maio de 2018, a pesquisa Retratos da Leitura no Brasil indica a falta de domínio da habilidade de leitura como um dos principais desafios para a formação de leitores. “Não ter paciência para ler” e “ler muito devagar” estão entre as principais dificuldades citadas por 24% e 20% dos entrevistados respectivamente.

O fato é que para desenvolver nosso potencial leitor, é preciso considerar competências, estratégias e níveis de leitura. A partir disso, definir objetivos, estabelecer ações e avaliar a prática, ou seja, estruturar o processo de ensino e aprendizagem da leitura e se necessário, reorganizá-lo e refazê-lo.

Falar sobre estratégias incide em pensarmos nas que podem contribuir para a formação de um leitor capaz de se relacionar com o texto, permitindo-lhe ir além das palavras para refletir com base nos sentidos e significados diante do que lê. Ademais, também devemos voltar o nosso olhar para o contexto social e cultural do indivíduo, posto que a língua faz parte desse meio.

Isabel Solé (1998) defende que as estratégias de leitura são recursos valiosos para a formação do leitor crítico e autônomo e a utilização dessas ferramentas não só permite interpretar, compreender de forma competente e proficiente os textos lidos, como também sustentam o aluno no progresso de suas habilidades no processo de leitura.

Essas técnicas são, portanto, procedimentos utilizados pelos leitores para tornar o texto mais fácil de ser compreendido. Porém, para um indivíduo se tornar um

leitor autônomo e competente, também é necessário que ele tenha auxílio e apoio de um leitor mais habilitado – um mediador. Nessa vertente, Solé (1998) salienta a necessidade de o professor ser um bom leitor para saber ensinar o aluno a ler com o intuito de fazê-lo entender o que lê e, assim, produzir sentidos.

Mediar é viabilizar a aprendizagem para transformar a informação em conhecimento e gerar novas aprendizagens. Por isso, a intervenção dos professores é um aspecto de extrema relevância no decorrer do ensino da leitura. Entretanto, a mediação exige preparo do professor para que possa elaborar e fazer boas perguntas, requer que ele aceite e respeite as colocações trazidas pelos estudantes, incitando-os ao diálogo, fazendo e acolhendo as inferências numa postura interativa.

Se o objetivo do mediador for formar alunos leitores, capazes de compreender quaisquer gêneros, Isabel Solé (1998) recomenda ao docente considerar que a leitura precisa ser desenvolvida em três situações essenciais: antes, durante e depois da leitura.

É por atender ao movimento das minhas aulas que no capítulo 4, eu fundamento a metodologia de organização da minha SD com o gênero fábulas sob a perspectiva de leitura apresentada por Solé (1998).

3.3 LEITURA DO TEXTO LITERÁRIO E A FORMAÇÃO DO ALUNO-LEITOR

A leitura literária deve ser prioridade na escola porque por meio da literatura, o aluno pode desenvolver sua individualidade, compreender melhor seus sentimentos, entender e exercer seu papel cidadão na sociedade, posicionando-se criticamente na tomada de decisões a partir das reflexões sobre a realidade do mundo onde vive.

Sabendo que a literatura exerce um importante papel na relação com o homem, principalmente no aspecto formativo, Candido (1972) dialoga que:

A literatura pode formar; mas não segundo a pedagogia oficial, que costuma vê-la ideologicamente como um veículo da tríade famosa – o Bom, o Belo, o Verdadeiro, definidos conforme os interesses dos grupos dominantes para reforço de sua concepção de vida. Longe de ser um apêndice da instrução moral e cívica [...] ela age com o impacto indiscriminado da própria vida e educa como ela, - com altos e baixos, luzes e sombras. (CANDIDO, 1972, p. 805).

Para Antonio Candido (1972), a literatura é um instrumento consciente de desmascaramento ao apontar e denunciar onde há restrições e negações de direitos fundamentais para o ser humano.

Em relação à educação, podemos falar, dentre outras questões, que os mais pobres financeiramente não estão podendo comprar livros e também não têm condições de ir ao teatro ou ao cinema regularmente. Lamentavelmente, isso persiste na nossa sociedade, onde uma parte da população – classe média e elite – detém o poder de compra e transita frequentemente por esses e outros lugares, enquanto a maioria das pessoas fica afastada ou completamente alheia a essa vivência.

A Constituição Federal em seu Artigo 215 arrola que compete ao Estado garantir a todos o pleno exercício dos direitos culturais e acesso às fontes da cultura nacional, apoiar e incentivar a valorização e a difusão das manifestações artísticas através da democratização do acesso aos bens de cultura. Mesmo estando presente na nossa Constituição, de modo geral, o contato com a arte e a cultura é desigual no nosso país. Essa situação é reflexo de uma realidade que existe há anos e que tem muito a avançar.

Vale reforçar que embora o Brasil seja admirado por sua diversidade cultural e produção artística, o que é produzido em solo brasileiro continua sendo inacessível para um número considerável de pessoas. Além disso, há de se falar sobre o não incentivo e a não valorização por parte das elites econômicas diante do que a classe trabalhadora produz culturalmente; cite-se a cultura produzida pelas pessoas que vivem nas periferias.

Diante dessa conjuntura, pode-se dizer que isso se deve à falta de ações engendradas pelo Estado tanto a nível federal quanto estadual e municipal, além do notável descaso e irresponsabilidade de governos retrógrados para com as poucas políticas públicas que ainda restaram focadas no prisma cultural, as quais deveriam estar voltadas para assegurar garantias a todos.

No âmbito da leitura na escola, nós, professores, devemos primar pela execução de um trabalho democrático, a fim de que todos tenham seus direitos assegurados, não devendo o texto literário ser monopólio de uns em detrimento de outros. Em outras palavras, o estudo da obra literária não pode ser realizado de maneira excludente. Ele deve, pois, estar ao alcance de todos indistintamente.

Na esfera literária, Antonio Candido (1972, p. 807) argumenta que há uma literatura sancionada – prestigiada pelo poder – e uma literatura perseguida em

oposição à primeira, que corresponde a uma necessidade social porque colabora para a formação de cada cidadão. Nesse contexto, o autor defende uma sociedade igualitária de produtos literários.

Disso tudo decorre que não mais compete ao ensino da literatura a transmissão de um patrimônio já constituído e consagrado, mas a responsabilidade pela formação do leitor. Por sua vez, a execução dessa tarefa depende de se conceber a leitura como atividade propiciadora de uma experiência única com o texto literário e não como o resultado satisfatório do processo de letramento e decodificação de matéria escrita.

A experiência da leitura decorre das propriedades da literatura enquanto forma de expressão que, utilizando-se da linguagem verbal, incorpora a particularidade de construir um mundo coerente e compreensível. Levar o texto literário para a sala de aula representa a possibilidade de maximizar as potencialidades dos estudantes, significa garantir ao aluno-leitor ainda em formação o direito de falar, de expor suas ideias e de compartilhá-las com os outros, de construir conhecimento e de compreender a realidade ao redor de si mesmo.

O resultado desse esforço é o distanciamento do modelo de mera reprodução e, ao mesmo tempo, a oportunidade para criação de momentos de aprendizado carregados de significados e interação com os textos lidos, dando voz ao aluno para ele inferir, concordar ou discordar, (des)construir conceitos num diálogo permanente em busca da construção do conhecimento.

Quanto mais perceptível for ao professor a importância de trabalhar o texto nessa direção, mais significativas serão as práticas em sala de aula e para além dela, contemplando o que defende Lajolo (1993, p. 15): “[...] ou o texto dá um sentido ao mundo, ou ele não tem sentido nenhum”. Logo, é indispensável repensar a visão cristalizada e perpetuada de que a literatura deve ser utilizada para outros fins. É preciso evidenciar o protagonismo dos alunos quando estão em contato com o texto literário conforme evidenciei no parágrafo anterior.

Depois de refletir bastante sobre essas questões, pensar nas ações que impulsionam a leitura, selecionar os textos que eu queria trabalhar com o 6º ano, “passei” pelas estratégias de leitura, buscando definir e esboçar a maneira de como as utilizar.

Meu principal aporte teórico foi Isabel Solé (1998). A autora (1998) considera a expressão estratégias como “procedimentos de caráter elevado, que envolvem a presença de objetivos a serem realizados, o planejamento das ações que se

desencadeiam para atingi-los, assim como sua avaliação e possível mudança”. (SOLÉ, 1998, p. 69-70).

Solé (1998) registra que

as estratégias de leitura ensinadas na escola “devem permitir que o aluno planeje sua tarefa geral de leitura e sua própria localização – motivação, disponibilidade – diante dela, facilitarão a comprovação, a revisão, o controle do que lê e a tomada de decisões adequada em função dos objetivos perseguidos. (SOLÉ, 1998, p. 73).

Assim sendo, uma estratégia de leitura corresponde ao emprego de procedimentos, a fim de que o leitor possa avaliar e se valer de uma informação presente no texto.

Ensinar os discentes a formularem suas próprias ações de leitura por meio de questões e soluções significa instruir o aluno a organizar o seu próprio pensamento, levando-o a se tornar cada vez mais independente para ler e aprender com um texto.

Cosson (2006, p. 27) mostra que o processo de aprendizagem da leitura “implica troca de sentidos não só entre o escritor e o leitor, mas também com a sociedade onde ambos estão localizados, pois os sentidos são resultados de compartilhamento de visões de mundo entre os homens no tempo e no espaço”.

Isso quer dizer que quando o leitor se propõe a ler, uma porta é aberta entre o seu mundo e o do outro. A ação de inferir permite ao leitor criar sentidos diante da leitura que, muitas vezes, não foram oferecidos pelo autor, mas que, em algum momento, surgirão no texto. É nesse momento que o professor mediador fará a verificação da construção de significado realizada pelos alunos através do diálogo entre todos (docente e discentes) e entre os estudantes e o mundo do qual fazem parte.

Isabel Solé (1998, p. 118) defende que o professor deverá propor atividades que requeiram formular previsões, elaborar perguntas, esclarecer possíveis dúvidas sobre o que foi lido e resumir as ideias contidas no texto. Compete ao professor criar situações para a turma dialogar e estabelecer relações entre os conhecimentos prévios e os novos adquiridos com a obra lida.

Ainda que as estratégias se constituam em procedimentos destinados a facilitarem o ensino de leitura, elas devem ser vistas como uma maneira diferenciada de trabalhar o texto, de forma flexível e adaptável a cada público.

Vygotsky (1993, p. 87) versa que o desenvolvimento humano é uma ação que ocorre do nascimento até a morte do indivíduo e os processos humanos têm sua gênese nas relações com o outro e com a cultura.

Essas integrações devem ser investigadas e levadas em conta ao se examinar o curso de ação do sujeito, já que o desenvolvimento de uma pessoa ocorre porque ela está inserida em ambientes culturalmente e socialmente regulados.

No entendimento do autor (1993), as transformações pelas quais a criança passa são responsáveis pelo seu desenvolvimento, colocando-a num papel ativo, sendo capaz de intervir de maneira competente no mundo e em si mesma em cada estágio de sua vida.

Retornando à questão da leitura, Isabel Solé (1998, p. 22) informa que “a leitura é um processo de interação entre o leitor e o texto; e neste processo tenta-se satisfazer (obter uma informação pertinente para) os objetivos que guiam sua leitura”.

O interacionismo na leitura é uma concepção dialógica que reconhece o ato de ler como um processo de construção de significados cuja análise do leitor se constitui elemento essencial nesse construir. Isso equivale a dizer que o texto dialoga com o seu público-leitor. Daí, procede que o leitor é quem dá vida à obra conforme seus conhecimentos e relações que estabelece com o seu universo circundante.

Isabel Solé (1998) explana que é o

leitor que constrói o significado do texto, e este sentido irá variar de leitor para leitor, pois o significado que um escrito tem para um leitor não é a tradução ou réplica do significado que o autor quis dar, mas uma construção que envolve o texto e os conhecimentos prévios do leitor. (SOLÉ, 1998, p. 22).

Como a concepção interacionista concebe cada sujeito como leitor único, deve-se considerar os conhecimentos prévios trazidos por parte de quem lê, tendo em vista que, com base em suas vivências e em seu contexto, o indivíduo dará sentido ao que leu. É dessa forma que acontece com a criança, pois ela inicia seu processo de leitura desde o seu nascimento, por meio dos símbolos, das emoções e sentimentos estabelecidos com as pessoas à sua volta.

Se nessa concepção o leitor é considerado um elemento importante, não podemos esquecer o que Solé (1998, p. 22) trata ao dizer que “os textos que lemos também são diferentes e oferecem diferentes possibilidades e limitações para a transmissão de informação escrita”. Por esse motivo, geram distintas expectativas no leitor, que devem ser atendidas de acordo com os objetivos de leitura:

A interpretação que nós, leitores, realizamos dos textos que lemos depende em grande parte do objetivo de nossa leitura. Isto é, ainda que o conteúdo de um texto permaneça invariável, é possível que dois leitores com finalidades diferentes extraiam informação distinta do mesmo. (SOLÉ, 1998, p. 22).

A leitura é um processo de comunicação entre o leitor e o autor mediado pelo texto. Dessa forma, Silva (2003, p. 42) argumenta que “ler é interagir para produzir sentidos”. Em consonância com os teóricos acima, eu compreendo esse percurso como uma combinação de influências que pode favorecer toda a trajetória de aprendizagem da leitura dos alunos.

Koch e Elias (2010) também se situam na concepção interacional e dialógica da língua, compreendendo os sujeitos como construtores sociais que mutuamente se constroem e são construídos através do texto – considerado o lugar por excelência da constituição dos interlocutores.

As linguistas (2010) ressaltam o papel do leitor enquanto construtor do sentido do texto que, no decorrer da leitura, lança mão de estratégias como seleção, antecipação, inferência e verificação, além de ativar seu conhecimento de mundo na construção de uma das leituras possíveis em razão de que um mesmo texto admite uma pluralidade de leituras e sentidos.

Trazendo essa discussão para o campo do livro didático, Maria do Rosário Mortatti (1989) ocupa-se de mostrar que ele apresenta respostas prontas para o professor e, além disso, faz com que docentes e aprendizes se tornem tarefeiros das atividades propostas nele. Obviamente, focar unicamente nesse tipo de movimentação com o texto na sala de aula não favorece a formação do leitor literário.

Mortatti (1989) salienta que:

Para não cansar o aluno e facilitar a organização das aulas pelo professor, os textos não podem ser longos. Por esse critério, é difícil encontrar um texto integral nesses livros e o autor lança mão de fragmentos e adaptações (muitas vezes sem citar o original). O fragmento e a adaptação já são uma leitura do autor que fez o corte ou a tradução do texto. Por isso, não propiciam uma visão de totalidade, submetendo o texto a critérios utilitários. (MORTATTI, 1989, p. 37).

O professor é o indivíduo que vai levar possibilidades concretas de leitura para seu aluno fazendo com que ele sinta a realidade de uma maneira diferente. São as atividades propostas pelo docente que farão os alunos terem mais interesse em ler ou não. Esse interesse pela leitura se estende por vários estágios e as mudanças são decorrentes da faixa etária em que o leitor se encontra até chegar à fase adulta.

De acordo com Richard Bamberger (1995, p. 75) esses estágios são: 1 – Idade dos livros de gravura e dos versos infantis; 2 – Idade do conto de fadas; 3 – Idade das histórias ambientais ou da leitura factual; 4 – Idade da história de aventuras; 5 – Os anos de maturidade ou desenvolvimento da esfera estético-literária da leitura.

Para Bamberger (1995, p. 76), os espaços da biblioteca e da sala de aula são os principais “meios para o desenvolvimento dos interesses de leitura e do hábito de ler”. Nestes locais, o educador pode atrair o aluno para fazer leituras convidativas de interpretação e de fruição, levando-o a mudar a ideia de que ler é cansativo.

O estudioso (1995, p. 58) salienta que “só se atinge o objetivo do ensino da leitura – o desenvolvimento do gosto literário e da capacidade crítica – quando se começa com os interesses existentes”. Portanto, o mediador tanto deve estar atento à seleção do material que irá utilizar para a leitura na sala de aula, devendo este ser apropriado para o nível de desenvolvimento em que o aluno se encontra, como também precisa planejar atividades que despertem no aluno a motivação necessária para desenvolvê-las.

Segundo Azevedo (2008, p. 3-4) “é preciso reconhecer, convenhamos, que a divisão de pessoas em faixas etárias é apenas um procedimento histórico, cultural e ideológico, que vem sendo tratado, equivocadamente e infelizmente, como natural”.

O autor (2008) explicita que

[...] uma criança é um ser humano e não uma categoria abstrata e lógica. Logo, está exposta a inúmeros fatores: contextos sociais e familiares, seu próprio temperamento, acasos e acidentes, sentimentos, experiências concretas de vida, traumas, concepções culturais, entre outros fatores. (AZEVEDO, 2008, p. 3).

Posto isso, o leitor ainda em formação não deve receber passivamente a informação lida, pois ela requer ser enriquecida com a sua contribuição. Esse pensamento está em conformidade com Silva (2002, p. 44) ao introduzir que “não basta decodificar as representações indicadas por sinais e signos; o leitor (que assume o modo de compreensão) porta-se diante do texto, transformando-o e transformando-se”.

Na escola onde trabalho, recentemente, passamos a discutir sobre a questão da formação do leitor literário como uma importante ação a ser planejada. Todavia, ainda não há um direcionamento específico para este fim.

Vale ressaltar que a inexistência do quantitativo suficiente de livros de literatura na biblioteca que favoreça cada aluno estar em contato com a obra sugerida pelo professor é algo que merece ser revisto.

Paralelamente a essas questões, eu encontro algumas barreiras para realizar atividades mais específicas com a leitura na sala de aula – carga horária destinada à leitura, espaço físico acolhedor etc. Entretanto, nada disso faz com que eu deixe de acreditar que é possível colocar em prática o meu trabalho de constituição do aluno-leitor na perspectiva literária.

A prática da leitura não se inicia e não termina na escola, pois desde cedo, a “criança” estabelece contato com os textos ainda no seio familiar ou em outro meio social frequentado por sua família. Como ler é um ato social, o contato da criança com o texto perdura durante sua passagem para a escola e a acompanha fora desse espaço também.

A ideia do texto literário como potencializador na formação de alunos-leitores está presente em toda esta pesquisa. Atente-se ao que a crítica literária Marisa Lajolo (1993) esclarece:

É à literatura, como linguagem e como instituição, que se confiam os diferentes imaginários, as diferentes sensibilidades, valores e comportamentos através dos quais uma sociedade expressa e discute, simbolicamente, seus impasses, seus desejos, suas utopias. (LAJOLO, 1993, p. 106).

É muito importante a postura que o aluno assume no caminhar de sua formação leitora. Esse é um aspecto que precisa ser refletido e trabalhado com muita cautela pelo professor.

Será necessária uma atitude constitutiva do aluno na sua formação enquanto leitor, de modo que as suas habilidades e a sua disposição se tornem elementos favoráveis à leitura. Tais atitudes não são isoladas e precisarão estabelecer uma conexão com a mediação do professor e com a função do texto.

Reconhecer a colaboração efetiva do aluno em sua formação leitora significa admitir as marcas de sua individualidade e compreender a importância dos significados e sentidos construídos por ele em sua trajetória de constituição como leitor que se coloca diante do texto para ler, entender, interpretar e explicar de maneira segura.

A “bagagem” trazida de outras leituras iniciadas mesmo antes da vida escolar devem ser levadas em consideração no desenrolar de constituir-se um indivíduo leitor, pois as vivências anteriores somam-se às novas e a sua formação leitora vai acontecendo, consoante explica Lajolo (1993, p. 106): “Cada leitor, na individualidade de sua vida, vai entrelaçando o significado pessoal de suas leituras com vários significados que, ao longo da história de um texto, este foi acumulando”.

O contato permanente com o texto literário pode fazer com que o aluno se incline progressivamente e de maneira investigativa para ele não se contentando com o primário e o superficial. De acordo com Vincent Jouve (2012, p. 106), para que ocorra uma percepção do humano no texto, “não basta constatar que a obra nos fala de algo; é necessário saber o que é que ela nos diz”.

Cada texto lido convida a pessoa que o lê para um novo desafio e ela deve estar alerta para estabelecer conexões com as leituras anteriores e com o texto que acaba de conhecer. Esse comportamento incide numa postura reflexiva e interpretativa que o sujeito estabelece com o texto.

À proporção que se intensifica o contato com o texto, estreitam-se os laços com a apropriação e o entendimento do texto literário. Constituir-se leitor é, então, função para aquele que investiga, para quem detecta lacunas, aciona informações anexas e as contrasta com o que já conhece estabelecendo sentidos. Logo, a participação do indivíduo nesse processo é de importância singular.

Rita Jover-Faleiros (2013) menciona que:

Se a formação escolar é uma das importantes mediadoras da relação livro/leitor e se julgamos importante que essa relação seja estimulada por essa formação, além de compreender qual é a natureza da distância que separa o leitor compulsório do leitor lúdico, é preciso aproximá-los ou, talvez, despertar no leitor compulsório, que lê porque deve, o leitor lúdico, que lê porque quer; chegando-se, talvez, a uma espécie de síntese em que a fruição advém da compreensão do processo de construção do(s) sentido(s) no ato da leitura. (JOVER-FALEIROS, 2013, p. 129).

Nessa perspectiva, fica claro que o leitor também estabelece contato com outro leitor, que é o próprio autor.

Vera Maria Tietzmann Silva (2009) defende que caso o texto remeta a experiências parecidas com as do leitor, a leitura terá um sabor gratificante, mas se as experiências sugeridas estiverem situadas distante do tempo e do espaço do leitor e oferecerem experiências distintas das dele, a leitura terá o prazer da descoberta.

Nas palavras de Silva (2009),

Se a experiência de vida de ambos for parecida, se o texto falar de experiências semelhantes às já vividas pelo leitor, se a história se situar em locais de sua vivência, se o tempo retratado for aquele que o leitor conheceu, a leitura vai ter o sabor gratificante de reconhecimento. Se, ao contrário, o mundo da ficção lida for totalmente diferente da experiência do leitor, este terá o prazer da descoberta. Sempre, porém haverá, no momento da leitura, o cruzamento de dois mundos. Por isso, a leitura de um mesmo livro nunca será igual para dois leitores. (SILVA, 2009, p. 34).

Tudo o que os estudiosos mencionaram, somado à minha experiência em sala de aula, deixa-me convicta de que não basta eu colocar os textos literários à disposição de meus alunos para que eles compreendam a importância desse capital cultural e sejam seduzidos pela leitura.

Muitos projetos estão voltados prioritariamente para a ampliação do acesso ao material literário, porém não levam em conta dois aspectos que eu considero cruciais quando se deseja formar leitores: a qualidade dos textos oferecidos aos estudantes e a qualidade das interações que se estabelecem entre a língua e a linguagem por meio deles nas diferentes situações de leitura.

Pensando nessas duas questões, a construção do meu Projeto de Intervenção exigiu de mim a seleção de fábulas com temáticas que possam colaborar para o planejamento de atividades leitoras primorosas.

Todo o material foi selecionado com o intuito de levar os alunos do 6º ano a: compreenderem o que está escrito e também o que não está escrito nos textos; estabelecerem relações entre a obra literária lida e outras já conhecidas por eles; descobrirem os inúmeros sentidos que podem ser atribuídos aos textos; justificarem e validarem a leitura feita com base em elementos encontrados nos próprios materiais de leitura e no contexto de cada um deles.

A trajetória da minha escrita é marcada pela leitura de teóricos que me levaram a crer que a constituição de alunos-leitores requer investimento na leitura de textos que tenham significado para os estudantes. Além disso, a seleção dos materiais a serem lidos devem colaborar para a construção de uma comunidade-leitora autônoma, capaz de fazer um percurso leitor próprio, inicialmente, mediado por mim.

A formação do leitor é aprendizado. Por isso, essa tarefa se realiza aos poucos. Além do mais, o comportamento diante do texto – atitude individual do sujeito que se forma como leitor – influencia diretamente no desenvolvimento de sua competência.

O texto não é mais importante do que o mediador, tampouco o indivíduo em formação é inferior ao seu professor. É o todo, a partir da junção das partes, que pode

garantir um caminho “frutífero” na constituição de um leitor maduro. Cabe a mim, professora, reconhecer a importância do papel de cada um desses agentes na constituição do leitor e não enaltecer um em prejuízo do outro.

Convém dizer que antes de propor aos alunos as atividades com os textos, é importante conversar com a turma, explicando-lhe as razões pelas quais determinado material será exercitado e sobre a necessidade de todos respeitarem os turnos de fala porque esse comportamento é essencial para o bom entendimento do que cada um tem a expressar. De algum modo, é preciso abrir espaços para a leitura na sala de aula, a fim de o professor promover o desenvolvimento da consciência crítica do aluno acerca da importância de ler.

Considerando essa real necessidade, o docente deve criar situações para fomentar, desenvolver e aprimorar os processos de construção de sentidos que ocorrem na interação texto-leitor. A leitura compartilhada é excelente para isso.

Maria Amelia Dalvi (2013, p. 79) expressa que assim como o ser humano, os textos literários são carregados de emoções e funcionam como caminho de fruição e interação com a leitura. Eles são capazes de tornar esse momento muito mais significativo e formador.

A literatura tem o potencial de instigar o aluno a se comprometer com o ato da leitura na medida em que o texto evoca o prazer em meio a outras apreensões do mundo. Efetivamente, promover atividades para o desenvolvimento da formação do aluno leitor não tem sido uma tarefa fácil para mim, sobretudo porque tenho condições pouco favoráveis para esse fazer pedagógico.

Debruçando-me em Dalvi (2013, p. 79), percebo que é fundamental criar uma atmosfera de leitura baseada no planejamento de discursos e atividades desafiadoras que atraiam a atenção dos alunos.

Com o intuito de que a leitura aconteça, as discussões fluam e a aprendizagem ocorra, é preciso que o docente esteja atento a alguns importantes fatores, dentre eles: 1 – estruturar o trabalho; 2 – propor ações para que as atividades com o texto não recaiam na mesmice; 3 – construir uma boa relação com a turma, identificando e respeitando o tempo e a individualidade do estudante; 4 – selecionar textos que dialoguem com a realidade dos educandos e, assim, os elos possam ser construídos.

É primordial refletir que a abordagem metodológica rotineira dentro da sala de aula pode ser um fator determinante para a desmotivação ou repulsa dos alunos para realizarem as atividades de leitura. Nesse contexto, Kleiman (2000) apresenta o

resultado de uma pesquisa realizada com sessenta professores sobre a forma como eles trabalhavam o texto. Houve unanimidade no modo de fazer a leitura de qualquer texto e do papel secundário que ela tinha em relação às atividades em torno desse mesmo texto.

A pesquisa feita por Kleiman (2000) apresenta o roteiro a seguir cujas etapas organizadas pela maioria dos professores são:

Motivação do aluno, através de uma conversa sobre o assunto; 2. Leitura silenciosa, sublinhando as palavras desconhecidas; 3. Leitura em voz alta por alguns alunos, ou por todos os alunos em grupo; 4. Leitura em voz alta pelo professor; 5. Elaboração de perguntas sobre o texto, por parte do professor, como: 'Onde ocorreu a estória? Quando? Com quem?' e outras perguntas sobre elementos explícitos; 6. Reprodução do texto (ou outra atividade de redação ligada ao tema do texto). (KLEIMAN, 2000, p. 24).

Esse percurso reproduz a proposta de trabalho da maioria dos livros didáticos, nos quais constam unidades em torno de um texto. Isso se transforma num pretexto para as atividades acima discutidas que, na prática, não propiciam a interação professor-aluno em razão de não haver o momento para um debate de ideias, por exemplo.

Nessa práxis, os pontos discutidos posteriormente não levam em consideração se o aluno compreendeu a atividade feita, a aula se transforma em um monólogo do professor porque não há abertura para os alunos manifestarem o pensamento deles e o docente, por sua vez, transmite sua versão, a qual passa a ser absoluta.

A leitura exercitada no interior das escolas deve ser aquela que remete ao entendimento de conhecimentos que fazem sentido para quem lê. Esse tipo de atividade tem tido pouco espaço dentro da escola e o aluno, que deveria ser protagonista no ambiente escolar, tem sido, em muitas ocasiões, um repositório conteudista, sendo incapaz de refletir ou analisar um texto sem as interpretações de seu professor. Esse tipo de situação contribui para formar bons repetidores de conteúdo e maus pensadores, maus construtores de si mesmos.

Como a atividade de interpretação não é única, em linhas gerais, o professor precisa trazer possibilidades de leitura, bem como mostrar como os sentidos são (des)construídos, tendo em vista o texto enquanto materialidade ideológica e a posição do sujeito leitor que preenche lacunas de acordo com suas crenças, o lugar de onde fala, sua ideologia e o contexto em que está envolvido.

No dueto leitura e literatura, há de se saber que a partir da primeira, o sujeito é capaz de compreender melhor sua realidade e seu papel como indivíduo nela inserido. Os textos, especialmente os literários, são capazes de recriar as informações sobre a humanidade, vinculando o leitor a indivíduos de outros tempos.

O texto literário pode tanto proporcionar o aprendizado de maneira lúdica e segura quanto possibilitar o acesso das novas gerações aos saberes acumulados pelo processo civilizatório e universalmente validados por grupos dominantes de acordo com os seus interesses.

Enfatizo que a literatura não pode ser usada para manter os interesses das elites, servindo de base para instruir moralmente e civicamente as pessoas, pois, ela tem a função social de facilitar ao homem compreender os fatos e, assim, emancipar-se dos dogmas que a sociedade lhe impõe. Isso é possível pela reflexão crítica e pelo questionamento proporcionados pela leitura que tem função análoga à literatura.

Este Memorial abre uma janela ante a compreensão de que para ser possível a formação do aluno-leitor também é imprescindível que ele tenha diante de si bons materiais de leitura e situações que favoreçam um trabalho ativo de construção do sentido do texto.

3.4 LETRAMENTO E LETRAMENTO LITERÁRIO

Considero pertinente iniciar esta etapa ressaltando as diversas definições autorais sobre o que é literatura antes de adentrar no campo do(s) letramento(s).

Compagnon (1999) atesta que desde a Antiguidade Clássica até os dias atuais, teóricos ainda não foram capazes de atribuir um significado preciso para o termo literatura. Para o autor (1999, p. 42), “[...] não há essência da literatura, ela é uma realidade complexa, heterogênea, mutável”.

Ao considerar o significado do termo, levando em conta sua extensão, Compagnon (1999) afirma que a literatura seria o conjunto de todas as obras escritas, produzidas culturalmente. Entretanto, segundo o escritor (1999), se julgarmos todas as obras escritas como literatura, ela perde sua especificidade e lhe é negada a qualidade literária.

Por outro ângulo, tendo em vista um sentido mais restrito do termo, apenas os livros de autores consagrados pelos leitores seriam concebidos como literatura, valorizando-se unicamente o caráter literário dos textos.

Sobre as relações entre a tríade autor-obra-público, Candido (1965, p. 84) explica que “A literatura é um sistema vivo de obras, agindo umas sobre as outras e sobre os leitores; e só vive na medida em que estes a vivem, decifrando-a, aceitando-a, deformando-a”.

Vista dessa maneira, quando trabalhamos com a literatura na escola, é fundamental termos em mente que um texto não é uma produção fixa ou unívoca. Sendo assim, nós, professores, deveremos levar nossos alunos a compreenderem a complexidade de pensamentos expressos por uma obra literária, mediando o diálogo entre a interpretação social da obra e as expectativas e vivências do aluno-leitor que ainda está em formação.

Para Candido (1995), o trabalho com a literatura tem como função principal tanto a reelaboração do real por meio da ficção quanto o conhecimento do mundo e do ser por meio da palavra. A literatura permite, pois, a humanização do sujeito. Conforme o autor (1995) explica:

Ao confirmar e negar, propor e denunciar, apoiar e combater, a literatura possibilita ao homem viver seus problemas de forma dialética, tornando-se um ‘bem incompressível’, pois confirma o homem na sua humanidade, inclusive porque atua em grande parte no subconsciente e no inconsciente. (CANDIDO, 1995, p. 243).

Seguindo esse entendimento, podemos defender que a literatura vai além do simples ato de ler porque ela faz entendermos melhor a nós mesmos e aos outros. Daí advém o argumento de Compagnon (2009):

A literatura deve, portanto, ser lida e estudada por que oferece um meio – alguns dirão até único – de preservar e transmitir a experiência dos outros, aqueles que estão distantes de nós no espaço e no tempo, ou que diferem de nós por suas condições de vida. Ela nos torna sensíveis ao fato de que os outros são muito diversos e que seus valores se distanciam dos nossos. (COMPAGNON, 2009, p. 46-47).

Destarte, ao tratarmos do lugar da literatura na formação do estudante-leitor, é preciso termos a compreensão de que a aprendizagem dessa (e por meio dessa) expressão estético-cultural é essencial para a formação do leitor literário, ou seja, a formação do leitor literário passa pela vivência de uma experiência estética e social.

Cosson (2014) destaca que para desenvolvermos nossa capacidade de leitura, precisamos ler de maneira formativa. Para isso, devemos ler diversos textos e de diferentes modos. Carecemos ler para conhecermos o texto e avaliarmos o que lemos,

já que conforme o autor (2014, p. 50), “por meio da experiência com a literatura, obtemos palavras para dizer o mundo e um mundo a ser vivido”.

Em face do exposto, a aprendizagem da literatura é um processo formativo que possibilita a aquisição de saberes através da prática da leitura, contribui para o exercício da reflexão e para a formação de sujeitos leitores.

Rildo Cosson (2014, p. 51) destaca que “[...] o ato de ler é mediado por três objetos que são os objetos da leitura: texto, contexto e intertexto”. Visto assim, ao pensarmos em trabalhar com a literatura na escola, devemos ter a consciência de seu caráter formativo, tomando a leitura dos textos literários como um diálogo entre autor, texto e contexto.

Apesar da diversidade de tipologias textuais que circulam em nosso cotidiano (narrativo, descritivo, expositivo, dissertativo e injuntivo), Cosson (2014, p. 52) defende que “[...] um texto, seja ele feito de papel e tinta ou de pixels, só é texto no momento em que passa pelos olhos ou pelas mãos do leitor”. Desse modo, na literatura, o foco da interpretação de um texto está naquilo que o distingue dos demais, está no que o compõe e o define como literário: sua linguagem ficcional, por exemplo.

Com relação ao contexto dos textos, Cosson (2014) assevera que esse conhecimento vai além de dados históricos e traços estilísticos da época em que a obra foi produzida; implica conhecer as diversas situações explícitas ou implícitas que convergiram para a produção. Há de se mencionar ainda que no processo de interpretação das leituras literárias, convém conhecer as relações intertextuais, as quais Cosson (2014) chama de intertexto e alude que elas evidenciam as conexões que se estabelecem entre os elementos e os objetos da leitura, sendo fundamental, conforme o teórico (2014, p. 61), “[...] a compreensão das relações estabelecidas entre autor, leitor, texto e contexto”.

Considerando as colocações feitas por Rildo Cosson (2014), saliento que os conhecimentos dos elementos que constituem o texto, o contexto e o intertexto são essenciais para compreensão dos textos literários e para o processo de formação leitora do educando. Na escola, a sala de aula, enquanto espaço de construção e formação de sujeitos leitores e nós, docentes, mediadores da aprendizagem de nossos alunos, temos de abordar a literatura agregando modos de ler que contribuam para despertar o interesse dos aprendizes para a leitura – de fruição ou de instrução.

Quando a criança chega à instituição escolar, ela traz consigo suas experiências de leituras da vida e percebe que a leitura proposta naquele ambiente é

diferente das interações estabelecidas cotidianamente com o seu meio. A escola, então, precisa promover uma leitura sem causar tanta estranheza aos alunos, possibilitando a remoção de barreiras que dificultam o ato de ler.

De acordo com Paulo Freire (1989), a leitura da palavra não é apenas precedida pela leitura do mundo, mas por uma certa forma de “escrevê-lo” ou de “reescrevê-lo”. Essa colocação de Freire nos revela que aprender a ler, escrever, alfabetizar-se é antes de tudo aprender a ler o mundo ao nosso redor e a compreender o seu contexto, porém não numa manipulação de jogo de palavras, mas numa relação dinâmica que vincula linguagem e realidade.

O diálogo do estudante com o real se dá por meio da linguagem, recepcionando as informações, os dados, as impressões e os transformando, ressignificando-os para a transformação dessa realidade – linguagem e realidade estão dinamicamente e intrinsecamente associadas.

Nesse percurso, a leitura ocupa um papel central porque entre a realidade e a sua ressignificação a forma como olhamos para ela e como ela se coloca diante de nós pode nos levar a compreendê-la nos seus vários significados. Novamente, todo esse movimento nos remete à constatação de que a compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica está relacionada com a percepção das relações entre o texto e o contexto.

Uma vez concebida a íntima relação existente entre a leitura, a literatura e o ser humano, fica evidente que a literatura desempenha funções fundamentais na própria condição da vida humana, dada a influência que exerce sobre a pessoa.

O pensamento de Antonio Candido confirma que a literatura atua na formação do próprio sujeito quando o autor (1972, p.37) afirma que “a literatura possui uma função humanizadora”. Em Candido (1995, p. 243), constatamos que a literatura como arte “é um fator indispensável de humanização e, sendo assim, confirma o homem na sua humanidade, inclusive porque atua em grande parte no subconsciente e no inconsciente”.

Igualmente ao escritor, eu concordo que a literatura é um direito humano inalienável, não pode ser restrita e deve ser assegurada a todos os alunos. Para o escritor (1995), humanização é um

[...] processo que confirma no homem aqueles traços que reputamos essenciais, como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de

penetrar nos problemas da vida, o senso da beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor. A literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos à natureza, à sociedade e ao semelhante. (CANDIDO, 1995, p. 249).

Na obra “O Direito à Literatura”, Antonio Candido (2004) defende que a literatura é, ou ao menos deveria ser, um direito básico do ser humano, pois a ficção atua no caráter e na formação dos sujeitos.

O teórico (2004) prossegue mencionando sobre os direitos básicos, aludindo que são aqueles ligados à alimentação, moradia, vestuário, instrução, saúde, liberdade individual, resistência, opressão, bem como os relacionados à crença, à opinião, ao amparo da justiça pública, ao lazer. Esses são bens que asseguram a sobrevivência física e também a integridade espiritual. Dessa forma, Candido (2004) indaga: e por que não o direito à arte e à literatura também?

Em conformidade com Antonio Candido (2004), eu vejo a literatura como um direito de todos indistintamente, que pode oferecer ao leitor novas formas de ele pensar sobre tudo que o envolve, podendo provocar-lhe para uma atuação mais abrangente e firme diante da vida, uma vez que a leitura literária amplia horizontes, propicia aos seus leitores novas respostas e formas de enxergar o mundo para que possam compreender e transformar a realidade à volta de cada um deles.

De acordo com Rildo Cosson (2006), o sociólogo Antonio Cândido (2004) confere ao texto literário um papel humanizador em razão de permitir que seus leitores se tornem mais conscientes de si e do mundo, por conseguinte, mais bem-preparados para a vida.

É por dar voz e vez ao leitor que a literatura se torna um importante instrumento de emancipação do sujeito. Ela possibilita diferentes maneiras de se enxergar o universo e tem em seu âmago a função de humanizar de maneira libertadora, pois promove e admite posicionamentos, emissão de opiniões diversas e o diálogo entre e com os sujeitos.

Afrânio Coutinho (1986) argumenta a favor entre literatura e vida apontando que o valor literário reside na relação entre a mensagem e o prazer que ela desperta. Para Coutinho (1986, p. 79), defender a “autonomia da literatura não é isolá-la, mas acreditar na eficiência de sua missão, de seu papel entre os homens”.

Pelo fato de a literatura ser um texto especialmente elaborado, considerando-se também a ação transformadora que ela pode incitar, o texto literário consegue

desempenhar papéis especiais na formação do leitor e facilita a inserção mais rápida e eficiente do estudante nas práticas sociais letradas. Portanto, o trabalho com o texto literário pode se apresentar como promotor de interações proveitosas entre aluno e texto.

Dito isso, os estudos feitos até eu chegar à escrita deste trabalho fizeram com que eu adentrasse nas minhas memórias afetivas para revisitar meu passado leitor ainda em família. Percorri trajetórias importantes que me fazem ratificar o meu compromisso contrário ao ensino reprodutivista, completamente avesso ao que eu penso sobre educação.

O reprodutivismo escolar ao qual me refiro tem como função educar alunos a partir da reprodução dos conhecimentos e condições impostas pela classe dominante – burguesia. Essas imposições estão pautadas em teorias segregadoras, formando indivíduos submissos, acomodados, assujeitados e, portanto, passivos.

Acreditar na leitura subserviente, moldada, significa engessar o pensamento do aluno. Isso vai totalmente de encontro à maneira como planejo as minhas aulas, pois esse agir docente diante do exercício da leitura literária cristaliza pensamentos e tolhe o aluno, nega-lhe o direito que ele tem de refletir, opinar, concordar ou discordar para desenvolver o senso crítico ainda na escola.

Meu Memorial tem caráter formativo e, sendo assim, inclina-se para a leitura de textos literários como uma ferramenta emancipadora cujos conhecimentos velados são descortinados, a fim de viabilizarem aos meus alunos o caminho da liberdade de que necessitam para se expressarem e adquirirem novos saberes.

A leitura que eu proponho dentro da sala de aula é livre das amarras opressoras excludentes que foram fomentadas nas escolas durante anos para constranger, intimidar e limitar o conhecimento dos alunos. Trabalho com a leitura sedutora, a que ouve o aluno, que foge da educação bancária e dá ao estudante o direito de falar, inferir, expor o que pensa, (re)formular conceitos, relacionar o que lê aos seus conhecimentos prévios, possibilitando ao discente ampliar e atualizar a informação anterior para atribuir significados ao que leu.

Maria Amélia Dalvi (2013) aponta que o processo de escolarização, que significa a didatização do texto literário, acaba influenciando no ensino de literatura. É quando o texto vai para a sala de aula e sofre algumas modificações que interferem na qualidade do trabalho desenvolvido:

A literatura ao ser adaptada, recortada, resumida, retirada de seu contexto de produção ou trazida para tornar-se 'adequada' ao nível da compreensão dos estudantes, consolida três inverdades: 1) a de que é desinteressante, difícil ou inacessível; 2) a de que os estudantes – especialmente os de escola pública e, ainda mais os de meios não urbanos – são incapazes de acessar os mesmos produtos culturais que circulam nas esferas altamente letradas, geralmente privilegiadas do ponto de vista socioeconômico, necessitando, pois, de 'facilitação' ou 'ajuda'; e, por fim, 3) a de que a literatura é um conteúdo que deve ser ensinado e aprendido mesmo que o custo seja o sacrifício do texto literário em sua fatura estética. (DALVI, 2013, p. 124, grifos da autora).

Tem sido recorrente a discussão sobre o fato de que muitos alunos chegam ao sexto ano sem a compreensão do que leem e têm pouca consciência da necessidade e importância da leitura no processo de aprendizagem deles. Comumente, as turmas de 6º ano só leem o que lhes é determinado, sem que se dê à leitura o seu real valor.

Dentro do planejamento anual, a coordenação escolar deve estar imbuída de criar projetos efetivos de letramento literário para a melhor formação do aluno cidadão, crítico e consciente das suas ações. Ao professor, cabe trabalhar com a literatura para despertar no educando o desejo de estar próximo ao texto literário, promovendo o brilho no olhar, entusiasmando-o para sentir prazer de ler.

Consoante o autor francês Lionel Bellenger (1978), a leitura se baseia no desejo, no prazer e na formação de leitores.

Em que se baseia a leitura? No desejo. Esta é uma opção. É tanto o resultado de uma observação como de uma intuição vivida. Ler é identificar-se como apaixonado ou como místico. É ser um pouco clandestino, é abolir o mundo exterior: deportar-se para uma ficção, abrir o parêntese do imaginário. Ler é muitas vezes trancar-se (no sentido próprio e figurado). É manter uma ligação através do tato, do olhar, até mesmo do ouvido (as palavras ressoam). As pessoas leem com seus corpos. Ler é também sair transformado de uma experiência de vida, é esperar alguma coisa. É um sinal de vida, um apelo, uma ocasião de amar sem ter a certeza de que se vai amar. Pouco a pouco o desejo desaparece sob o prazer. (BELLENGER, 1978, p. 17 *apud* KLEIMAN, 2013, p. 22).

Trabalhar o texto literário em sala de aula também significa ensinar os meus alunos a encontrarem por si sós as portas desse universo para que possam adquirir conhecimentos de maneira independente. É evidente, pois, a necessidade de se procurar caminhos alternativos para o ensino da leitura.

Foi por considerar todas essas questões que resolvi escrever uma sequência didática a partir de estratégias de leitura com as fábulas, baseada no que propõe a escritora Isabel Solé (1998), conforme eu já explicitiei anteriormente. Pensei nesse gênero porque como sou conhecedora do perfil social e cultural da minha turma, que

é composta por alunos moradores de uma cidade pequena, rodeada por uma rica fauna e flora, eu sei que grande parte dos seres que habitam aquelas histórias são familiares aos discentes.

A maioria dos estudantes são da zona rural e estão em permanente contato com a natureza. Isso faz com que num momento primeiro, eles se sintam atraídos pelos personagens animais e, por consequência, pelas narrativas sugeridas para a leitura.

Pensando em fazer o meu público-alvo mergulhar nas histórias, foi necessário sistematizar a sequência didática, selecionando fábulas que possibilitem dialogarmos a respeito de temas socialmente consideráveis para o nosso ambiente, podendo ser estendidos para outras discussões.

As conversas permitirão refletirmos sobre nossas ações perante o outro, como também conjecturarmos o que o texto mostra com o que cada um vivencia, levando conosco os ensinamentos que mais nos atraem. Outro fator indispensável que me levou a estruturar o trabalho com a fábula foi a linguagem simples, objetiva e direta presente em cada história. Esse é um importante elemento que poderá favorecer a atenção, o envolvimento e a aprendizagem da maioria da classe de maneira divertida.

Em Rildo Cosson (2016),

[...] falta a uns e a outros uma maneira de ensinar que, rompendo o círculo da reprodução ou da permissividade, permita que a leitura literária seja exercida sem o abandono do prazer, mas com o compromisso de conhecimento que todo saber exige. Nesse caso é fundamental que se coloque como centro das práticas literárias na escola a leitura efetiva dos textos, e não as informações das disciplinas que ajudam a construir essas leituras, tais como a crítica, a teoria ou a história literária. Essa leitura também não pode ser feita de forma assistemática e em nome de um prazer absoluto de ler. Ao contrário, é fundamental que seja organizada segundo os objetivos da formação do aluno, compreendendo que a literatura tem um papel a cumprir no âmbito escolar. (COSSON, 2016, p. 23).

Além de entretenimento, a literatura exerce o papel de informar, levantar pensamentos críticos da sociedade que ela narra. Através dela, o aluno pode alcançar conhecimento histórico, social, político e cultural. Isso contribui bastante para a formação do cidadão. Dessarte, ela precisa ser atraente para o leitor iniciante, pois a sedução envolve o aluno e o instiga a ler.

No Ensino Fundamental, Dalvi (2013) sugere que:

Os anos finais do EF deveriam iniciar a leitura e talvez a escrita de poemas com relativo teor de sofisticação linguística (relativizando as formas fixas, normalmente privilegiadas até então e apresentando a poesia 'de invenção'),

de textos em prosa mais estruturados e com adensamento de temas e abordagens (contos e novelas) e, enfim, de textos dramáticos – além de atividades de retextualização (passagem de um gênero a outro) e, quem sabe, de transcrição (tradução e recriação entre línguas, linguagens e códigos diversos). (DALVI, 2013, p. 73).

É da competência escolar, portanto, pensar em práticas renovadoras e inovadoras que estimulem o aluno a mergulhar na leitura dos textos literários.

Adentrando na seara do letramento, importa ressaltar que o termo pode ser considerado bastante atual no campo da educação brasileira. Entretanto, a sua conceituação é inerente a cada autor e a seu campo de pesquisa.

Segundo Magda Soares (2009, p. 33), no Brasil, a palavra parece ter sido usada pela primeira vez no ano de 1986, pela escritora Mary Kato, no livro “No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística”. Como parte do título do livro, o vocábulo apareceu no ano de 1995, nos livros “Os significados do letramento”, organizado por Ângela Kleiman e “Letramento e Alfabetização”, de Leda Verdiani Tfouni.

A busca por uma definição única para o termo letramento parece ser algo difícil devido à sua complexidade. Em relação a isso, Soares (2009) pondera:

[...] dificuldades e impossibilidades devem-se ao fato de que o letramento cobre uma vasta gama de conhecimentos, habilidades, capacidades, valores, usos e funções sociais; o conceito de letramento envolve, portanto, sutilezas e complexidades difíceis de serem contempladas em uma única definição. (SOARES, 2009, p. 65).

Mortatti (2004, p. 11) afirma que “[...] até por ser uma palavra recente, nem sempre são idênticos os significados que lhe vêm sendo atribuídos”. Com essa afirmação, entendo que cada autor tem sua forma particular de definir “letramento”. Isso faz pensar que se trata de uma ocorrência mais ampla e certamente, ultrapassa os domínios do muro da escola.

Para Kleiman (2008, p. 18), “[...] podemos definir hoje o letramento como um conjunto de práticas sociais que usam a escrita como sistema simbólico e como tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos”. Logo, pela definição da escritora, ela enfatiza os aspectos social e utilitário do letramento. Ângela Kleiman (2005, p. 18-19) discute que o letramento é complexo e envolve muito mais do que uma habilidade (ou conjunto de habilidades) ou uma competência do sujeito que lê.

A teórica (2005) explica que o letramento se inicia antes da alfabetização na escola e envolve múltiplas capacidades e conhecimentos, sem que eles tenham necessariamente relação com a leitura escolar, mas com a leitura de mundo. Ele

começa quando uma pessoa passa a interagir socialmente com práticas de letramento no seu mundo social.

Concordo com a autora porque é nas relações sociais primeiras, estabelecidas com o outro, por exemplo, entre a criança e seus pais, que o indivíduo está suscetível a desenvolver e a maximizar as suas potencialidades cognitivas.

Tfouni (2010, p. 23) alerta que não pode haver a redução do significado do letramento ao significado de alfabetização e ao ensino formal. Para ela, esse fenômeno é mais amplo do que a alfabetização e deve ser compreendido como um processo sócio-histórico. A escritora relaciona letramento com o desenvolvimento das sociedades.

Magda Soares (2008, p. 57) expõe que existir pessoas voltadas para a alfabetização sem se preocuparem com o contexto social em que os alunos estão inseridos é um grave problema no ambiente escolar. Diante do que a autora (2008) aborda, a alfabetização corresponde a uma técnica e o papel do alfabetizando se resume a decodificar letras e palavras. Dessa forma, o aluno é impedido de fazer associações entre as palavras e o seu contexto de uso.

Ler e escrever de maneira descontextualizada não garante a uma pessoa a interação plena com os diferentes tipos de textos que circulam na sociedade. Por isso, a escola deve criar as condições necessárias e favoráveis ao letramento, já que como espaço educacional, é prioritário formar crianças para muito mais do que a memorização de códigos que ela não saberá usar no dia a dia.

Assim sendo, a tarefa de alfabetizar letrando significa dar subsídios aos aprendizes, a fim de que estejam preparados para usarem vários tipos de linguagem em qualquer situação comunicativa. Se isso for levado em conta, haverá uma escolarização real e efetiva, desenvolvendo nos estudantes um conjunto de habilidades e comportamentos de leitura e escrita que lhes permitirá fazer uso de forma segura para além das capacidades técnicas de leitura e de escrita.

Soares (2008, p. 58) ressalta que o letramento não só é de responsabilidade do professor de língua portuguesa, mas também de todos os educadores que trabalham com leitura e escrita. É função docente organizar aulas instigantes com a realização de exercícios de interpretação e compreensão que fujam da rotina cotidiana, objetivando transformar o aluno alfabetizado em uma pessoa letrada. Porém, para que isso se realize, o professor consciente de seu papel educador precisa ter condições para agir nessa direção.

Ferreiro (2001, p. 98) expressa que as crianças iniciam o seu aprendizado de noções matemáticas antes da escola, quando se dedicam a ordenar os objetos mais variados (classificando-os ou colocando-os em série) e fazem o uso social dos números participando de diversas situações de contagem e das atividades sociais relacionadas aos atos de comprar e vender.

Pelo que argumentam os autores Ferreiro (2001) e Soares (2008), alfabetização e letramento são dois processos que caminham juntos e não devem ser separados um do outro. Acrescente-se que o letramento continua a existir mesmo quando já estamos alfabetizados.

O professor Brian Vincent Street também apresenta valiosas reflexões sobre o letramento. Uma de suas contribuições concerne à investigação de práticas sociais de leitura e escrita distintas das de um mero processo de (de)codificação da língua. Street (2014, p. 44) discorre que, na década de 1990, prevaleceu, “em certos círculos ocidentais e acadêmicos”, a ênfase em questões técnicas ligadas ao letramento como decodificação de sinais escritos, ortografia e problemas ortográficos.

A aquisição e os usos da escrita tomada como processo autônomo trariam como consequência a mobilidade social, emprego e vida mais plena. Entretanto, ao assumir uma perspectiva etnográfica, o professor Street (2014) se distancia desse modelo autônomo para apreender a escrita na condição de práticas sociais plurais, ideológicas e culturais, revestidas de caráter local e específico.

Nota-se que duas questões atravessam a proposta de Street (2014) em letramentos sociais: a de um modelo autônomo de letramento, por ele criticado, e a de um modelo ideológico de letramento assumido. No modelo autônomo, a escrita é tomada como objeto capaz de promover transformações por si próprias em pessoas e sociedades. No modelo ideológico, são as tensões entre autoridade e poder e entre resistência e criatividade que permitem a emergência de práticas sociais letradas.

Atendendo ao que foi apresentado, ensinar na perspectiva do letramento significa não só levar o aluno a ser um analista de sua língua, como também um usuário consciente de que cada habilidade linguística tem um espaço específico de uso, ocorre de forma diferenciada e deve estar adequada à situação de comunicação.

Ao adentrar no campo do letramento literário e da construção do aluno como sujeito-leitor, sustento a importância do professor ser um leitor consciente e conhecedor dos textos propostos à turma para a leitura, visto que, é a partir daí, que ele saberá mediar o diálogo com seus alunos.

Tenho ciência de que a conquista da leitura aumenta as possibilidades de interação social, fertiliza e aduba o desenvolvimento da linguagem e do pensamento, dando ao estudante a oportunidade para ele se desenvolver intelectualmente e se tornar capaz de realizar escolhas de forma mais segura.

Prosseguindo nessa linha de raciocínio, assumo com paixão, critério, respeito e responsabilidade esse lugar de mediação docente, por acreditar ser importante permitir que as crianças explorem a realidade circundante a elas através da leitura literária exercitada para destrinchar os ocultos e fazer refletir sobre o aparente.

Para o planejamento do professor-mediador da leitura dar certo, acho fundamental ele executar as seguintes ações: explicar aos alunos o porquê da escolha daquele texto para ser lido; falar do autor; criar um ambiente agradável, acolhedor e amoroso; selecionar textos cujos temas sejam relevantes, interessantes e condizentes com o estágio de maturidade da classe; contextualizar as informações; escutar atentamente a todos; fomentar perguntas e reflexões.

Cosson (2009) enuncia que a relação entre literatura, leitura e educação além de ser muito antiga, é essencial para a formação do ser humano em diferentes culturas desde as civilizações da Antiguidade. Ninguém nasce gostando ou não de ler. Logo, é preciso despertar nos sujeitos a habilidade de leitura – uns irão gostar, outros entender que é necessário. Assim é e será.

Para que o letramento literário se efetive de fato, ele precisa estar envolto de práticas de leitura literária em sala de aula. Mas, de que forma? Quais seriam os melhores caminhos para o mediador seguir? Esses questionamentos e algumas discussões em relação ao modo como o letramento literário está presente nas escolas é falado por muitos autores.

Rildo Cosson (2009) traz ao conhecimento do leitor que durante anos, a literatura ocupou o mesmo espaço que o ensino da leitura e da escrita e esteve presente na sala de aula como a matéria que contribuía com a conexão entre a escola, a língua e a sociedade, sendo a própria essência de uma formação humanista. Entretanto, o espaço ocupado pela literatura na sala de aula foi se transformando ao longo do tempo juntamente com as condições sociais, pedagógicas e teóricas que davam a sustentação deste espaço.

O autor (2009) também trata de que o ensino da literatura foi cedendo espaço para o ensino de gramática e de outras abordagens consideradas mais enriquecedoras para o currículo escolar. Essa realidade ainda perdura, uma vez que

a literatura está colocada em segundo plano quando comparada com os textos referenciais que têm sido priorizados na escola.

Cosson (2014, p. 82) conceitua letramento literário como “o processo de apropriação da literatura enquanto linguagem”. Ampliando esse conceito, o teórico ressalta:

Para entendermos melhor essa definição sintética, é preciso que tenhamos bem claros os seus termos. Primeiro, o processo, que é a ideia de ato contínuo, de algo que está em movimento, que não se fecha. Com isso, precisamos entender que o letramento literário começa com as cantigas de ninar e continua por toda nossa vida a cada romance lido, a cada novela ou filme assistido. Depois, que é um processo de apropriação, ou seja, refere-se ao ato de tomar algo para si, de fazer alguma coisa se tornar própria, de fazê-la pertencer à pessoa, de internalizar ao ponto daquela coisa ser sua. É isso que sentimos quando lemos um poema e ele nos dá palavras para dizer o que não conseguíamos expressar antes. (COSSON, 2014, p. 84).

O letramento literário é uma prática social. Por isso, uma das responsabilidades da escola é contribuir para o ensino eficaz da leitura, de modo que dê condição ao professor para oportunizar a leitura literária aos alunos.

As escolas devem cumprir certos requisitos como: inserir a atividade de leitura no Projeto Político Pedagógico Escolar, dispor de uma biblioteca fisicamente estruturada com um acervo de obras e textos literários de gêneros diversificados e catalogados, ter bibliotecários no quadro de funcionários que promovam o livro literário e professores leitores com boa fundamentação teórica e metodológica.

Outrossim, as instituições escolares podem executar ações que promovam a arrecadação de livros em gincanas, fazer olimpíadas de leitura com premiações para os alunos que tiverem melhores desempenhos, organizar semanas especiais dedicadas à contação de histórias e ao ato de ler, reservar um dia de autógrafo para os alunos autografarem suas próprias narrativas e poesias, dentre outras medidas.

Paulino (1998, p. 16) define o letramento literário como uma “apropriação pessoal de práticas sociais de leitura e escrita, que não se reduzem à escola, embora passem por ela”. A autora (1998) acredita que a experiência estética, incluindo a leitura literária, “está sendo mais valorizada agora, como modo de reumanizar as relações enrijecidas pela absolutização das mercadorias”.

Lajolo (2001, p. 106) enfatiza que “o cidadão, para exercer plenamente sua cidadania, precisa apossar-se da linguagem literária, tornar-se seu usuário competente”.

Quando se fala em letramento literário, a conceituação feita por todos os autores até aqui estudados deixa claro o papel do professor como agente fomentador desse processo, visto que é ele quem cria possibilidades para o encontro entre o aluno e a literatura. Logo, o docente tem a responsabilidade de desempenhar a função de mediador principal.

Freire (1996, p. 52) salienta que é preciso “saber que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para sua própria produção ou a sua construção”.

É nítida a necessidade de o professor estar ciente e consciente para reconhecer quem ele é. Suas experiências como leitor serão capazes de dirigir seus passos em sala de aula, movimentando-se de modo que torne a leitura literária mais receptiva para seus alunos.

Reitero que as minhas vivências leitoras na fase criança em família, somadas aos encontros que tive com bons professores-leitores e a tudo o que eu tenho experienciado durante os anos de docência, fizeram com que eu descobrisse quão relevante é o professor ter intimidade com a leitura para que ele saiba desenvolvê-la com seus alunos.

O professor-leitor tem a destreza de saber contextualizar o que faz. Ele busca e encontra no seu repertório, nas suas lembranças leitoras, nas suas memórias de pensamento presente, formas sobre como irá conduzir uma temática que no momento da aula, pode se modificar, posto que somos seres dialógicos e a aprendizagem decorre da elaboração de conceitos e não da transmissão deles.

Leite (1983) defende que

o professor de literatura não pode subscrever o preconceito do texto literário como monumento, posto na sala de aula apenas para reverência e admiração do gênio humano. Bem diferente disso, é seu dever explorar o máximo, com seus alunos, as potencialidades desse tipo de texto. Ao professor cabe criar as condições para que o encontro do aluno com a literatura seja uma busca plena de sentido para o texto literário, para o próprio aluno e para a sociedade em que todos estão inseridos. (LEITE *apud* COSSON, 2014, p. 29).

O professor precisa estar ciente de que deve exercer seu papel como agente promotor e incentivador da leitura literária na sala de aula. Para tanto, é exigido dele preparo para desempenhar essa função com qualidade e responsabilidade. Isso sem se esquecer de que o envolvimento afetivo e estético com a obra e com a realização

das práticas de leitura incitando o diálogo entre texto e leitor também estão sob seu encargo.

Sabendo que o texto está carregado de anseios, prazer, medo, expectativas e tantas outras emoções e sensações apresentadas de modo subjetivo ao leitor, o professor mediador tem de agir com inteligência para indicar o caminho e fornecer meios da leitura se efetivar para a formação cidadã, ressaltando toda a ludicidade do texto literário e se mostrando capaz de seduzir o leitor para o mundo letrado.

As sensações apresentadas de modo subjetivo ao leitor devem ser entendidas como algo que varia de acordo com a percepção de cada pessoa, consistindo, por exemplo, na subjetividade de um tema que cada indivíduo pode interpretar da sua maneira. A subjetividade humana tanto pode dizer respeito ao sentimento de cada pessoa quanto ao seu entendimento ou à sua opinião sobre determinado assunto.

Para um leitor em formação, a presença do mediador é evocada por essa subjetividade. A mediação docente será, portanto, a responsável por ajudar o aluno a descobrir as entrelinhas e os subentendidos do texto. A esse respeito Garcia (1992) cita:

Mediar a leitura é estar no meio de uma atividade essencial à escola, à vida, sem tomar nas mãos as rédeas do processo, como se fosse o professor o único a saber o caminho; é estar presente mesmo que sutilmente ausente; é saber que o ato de ler é condicionado por condições e características psicológicas, sociais, econômicas e intelectuais de cada indivíduo e, nesse sentido, cada leitura faz parte de um todo maior. (GARCIA, 1992, p. 37).

O educador é reconhecido como principal agente do letramento literário não por ser a pessoa mais importante desse processo, mas por ser o responsável por conduzir o aluno durante o percurso de aquisição e desenvolvimento da competência leitora. Destarte, compete ao professor muito mais que apresentar propostas elaboradas com textos literários. É indispensável ter uma concepção clara do que é literatura e sobre o que a experiência com ela pode proporcionar ao leitor em formação.

Para Rildo Cosson (2013), o docente que tem esse fazer pedagógico é visto como:

[...] um educador que sabe localizar o lugar da literatura na escola e fora dela. Um educador que sabe fazer da literatura tanto um meio de habilitar quanto de empoderar culturalmente o aluno. Um educador, enfim, que sabe responder para que e por que ensina literatura. (COSSON, 2013, p. 21).

Cosson (2013) admite que o segredo da leitura literária é o envolvimento singular que ela propicia. Para ele, essa concepção de literatura precisaria ser levada às escolas porque está voltada para um ensino movido à efetivação do letramento literário.

O contato da criança com a literatura é considerado essencial para a sua possível formação de futuro sujeito-leitor. Por esse motivo, quanto mais cedo as histórias orais e escritas forem inseridas em seu cotidiano, maiores serão as chances de ela desenvolver o prazer pela leitura.

Transformar o ensino-aprendizagem de literatura em uma prática eficaz deve ser prioridade em nossas escolas. Portanto, é oportuno repensar o conceito de literatura, seu valor e função social.

Ao se pensar na construção do aluno como sujeito-leitor, deve-se levar em conta questões simples, mas que direcionam o trabalho do professor no sentido de ele encontrar e oferecer aos discentes caminhos viáveis que possibilitem o processo de formação de alunos-leitores.

Em atenção às teorias que estudei, ficou evidente que a forma de conceber a literatura se modificou, acarretou mudanças nos procedimentos metodológicos e, conseqüentemente, no seu ensino. Sobre isso, Annie Rouxel (2013) mostra que:

Pensar o ensino da literatura e suas modalidades práticas supõe que se defina a finalidade desse ensino. É a formação de um leitor livre, responsável e crítico – capaz de construir o sentido de modo autônomo e de argumentar sua recepção [...] isso significa, em primeiro lugar, tanto para o professor quanto para o aluno, renunciar à imposição de um sentido convencionalizado, imutável, a ser transmitido. A tarefa, para ambos, é mais complexa, mais difícil e mais estimulante. (ROUXEL, 2013, p. 20).

O ensino de literatura pode ser compreendido como uma mola propulsora que habilita o aluno para a interpretação e para a apropriação do texto de maneira ativa na construção de sentido, transformando-o num leitor sensível para as situações do texto, para as questões de mundo cuja formação leitora resulta da disposição do educando, da disposição do professor e da disposição do texto.

Como o texto literário tem uma estreita ligação com as emoções e com sensações capazes de ativar os sentidos do sujeito, cabe aos partícipes dessa relação – aprendiz e professor – a parte mais densa, porém, mais atraente.

O professor mediador deve fazer com que o aluno perceba as características do discurso e possa compreender o que está intrincado ao texto num processo de

descoberta em cada parte da leitura. Para Cosson (2016, p. 65), isso corresponde ao “encontro do leitor com a obra”.

Lado a lado aos “achados” sobre os textos, advém a possibilidade de o leitor descobrir sobre si mesmo. Nessa descoberta de si próprio, as emoções são evocadas quer pela leitura do texto, quer pela postura docente diante da obra.

Seja como for, essas descobertas devem estimular o entendimento a partir do próprio aluno tanto do que ele percebe quanto do que ele sente. Tem-se como resultado o enriquecimento do momento da leitura e a oportunidade da vivência de momentos de relevância na aprendizagem de constituir-se leitor.

A interação entre o professor e o aluno no encontro consigo mesmo implica na existência de um ambiente escolar que estimule entendimento, conquista, criatividade e senso crítico. Para isso acontecer, exige-se o envolvimento dos pares nas atividades que são propostas antes, durante e depois da leitura. Assim, enquanto o aprendiz constrói significados e decifra a respeito do texto, ele também vive a experiência da literatura.

No momento da leitura de um texto, fica fácil sabermos quem somos na medida em que compreendemos ou não o que foi lido. Decerto, quando lemos com frequência, estamos mais informados acerca dos assuntos que permeiam a universalidade de uma vida. Possivelmente, as pessoas que exercitam a leitura e a têm como prática nas suas vidas expandem seus conhecimentos, tendo a possibilidade de construir de maneira autônoma novas relações com as informações presentes no espaço global.

Embora não seja determinante, exercitar o hábito da leitura pode fazer com que o indivíduo melhore a interpretação de dados e fatos, organize melhor o seu pensamento, formule sínteses e encadeie ideias com mais facilidade. Além disso, a leitura poderá propiciar ao ser humano adentrar em espaços, posicionando-se com mais segurança, firmeza diante de situações quaisquer. Se não lemos, é provável que dificilmente ecoaremos a nossa fala para defendermos um ponto de vista com propriedade. Apenas aceitaremos o que nos é ou for imposto.

Rildo Cosson (2016, p. 65) enriquece essa ideia ao acrescentar que “a interpretação é feita com o que somos no momento da leitura”. Portanto, da mesma forma que é importante o incentivo à interpretação subjetiva do educando, também é preciso que o professor esteja atento para que não ocorram os exageros na subjetividade da interpretação.

Um desses exageros pode ser a ausência de lógica na concatenação das ideias no momento da interpretação textual, isto é, falta de encadeamento lógico das ideias que se apresentam sem nexos ou sem relação entre uma coisa e outra, especialmente entre uma opinião e outra, entre fatos e circunstâncias.

Tauveron (2004, p. 256) escreve sobre garantir o equilíbrio entre “direitos do texto” e “direitos do leitor” – decifrar o que é sugerido pelo texto, bem como a subjetividade accidental. Isso precisa ser observado na sala de aula, já que esse espaço funciona como regulador que compara as interpretações de diversos leitores e conduz a uma subjetividade direcionada pelo literário.

Todas as ações precisam ser consideradas ao longo dessa trajetória, inclusive a escolha da obra. Acerca disso, Annie Rouxel (2013, p. 24) infere que “o desafio é de monta, já que concerne tanto ao desenvolvimento do gosto de ler quanto à construção identitária do leitor e ao enriquecimento de sua personalidade”.

O texto literário é um objeto a ser esmiuçado para suscitar o pensamento criativo e a criticidade de quem o desnuda. Através dessa experiência estética, efetiva-se o exercício de saberes, o qual contempla do saber linguístico ao saber de si e do mundo, sendo que esses dois últimos embora não possam ser avaliados, promovem a instauração do sujeito-leitor no aluno. Sendo assim, Cosson (2016) defende que:

Na leitura e na escritura do texto literário encontramos o senso de nós mesmos e da comunidade a que pertencemos. A literatura nos diz o que somos e nos incentiva a desejar e a expressar o mundo por nós mesmos. E isso se dá porque a literatura é uma experiência a ser realizada. (COSSON, 2016, p. 17).

A organização de um ambiente propício ao diálogo para dissecar o material de leitura com a promoção de um jogo de levantamento de hipóteses incita reflexões que favorecem ao indivíduo o entendimento durante a leitura do texto. Para isso ocorrer, é importante que o docente se mostre um leitor desenvolvido e não se atenha apenas a discursos moldados, constantes em inúmeros manuais do professor e nas obras literárias.

É notório que a ação do professor mediador, a recepção do aluno e o reconhecimento do texto literário como sendo partes significativas durante o trajeto de formação do leitor favorecem o movimento da leitura que é enriquecido pela discussão em classe. Esse é um momento ímpar para compartilhar as ideias e as impressões vivenciadas por diferentes sujeitos leitores de um mesmo texto lido.

Rouxel (2013) aduz:

A importância do clima estabelecido no interior da comunidade interpretativa (a classe, o professor) é enfatizada: o contexto onde reinam a confiança, o respeito e a escuta mútuos é propício ao encontro com os textos literários – e é mesmo determinante. (ROUXEL, 2013, p. 31).

A ação de compartilhar a interpretação de um texto na sala de aula é riquíssima porque ao conversarem uns com os outros sobre o entendimento do que foi lido, os alunos têm a oportunidade de socializarem múltiplas interpretações. Nessa relação de partilha, um aprende com o outro.

Discutir sobre diferentes pontos de vista também é importante porque cria entre os alunos a disposição para apreciar e aceitar a palavra dos colegas. Mesmo que a interpretação de um não seja a mesma que a do outro, é enriquecedor estarem abertos para ouvirem o que alguém tem a dizer.

Favorecer a habilidade de escutar e de construir significado com os outros é um papel fundamental da escuta que a leitura possibilita. Por isso, fala-se da importância de o professor sempre mediar o diálogo ao final de uma leitura para cada um contar o que achou e, assim, ser possível todos construírem algo juntos.

Vale salientar que o entendimento acerca do que é instaurar o aluno como sujeito leitor é muito bem materializado na sequência básica de Cosson (2016, p. 66), no momento da interpretação em que “[...] por meio do compartilhamento de suas interpretações, os leitores ganham consciência de que são membros de uma coletividade e de que essa coletividade fortalece e amplia seus horizontes de leitura”.

A escola, a ação do educador, a maneira como o aprendiz sente o acolhimento de suas percepções e como elas são compartilhadas e acrescidas pelas percepções do outro são condições indispensáveis para o desafio da construção do aluno como sujeito-leitor.

3.5 FÁBULA, PARA QUE TE QUERO, FÁBULA?

No site da Universidade Federal do Paraná, há uma revista (1983) com artigo intitulado *A Fábula*¹, do autor Oswaldo Portella (1979), mostrando que a palavra fábula possui os seguintes entendimentos: 1) Narração alegórica com personagens geralmente animais e uma lição moral no final da narrativa; 2) Mitologia, lenda: os deuses da fábula; 3) Narração de coisas imaginárias: ficção.

¹ Disponível em: <<https://revistas.ufpr.br/letras/article/download/19338/12634>>.

Se de um lado, a palavra fábula designa a série ou a sequência de incidentes que compõem a ação de qualquer obra narrativa, por outro lado, como forma literária específica, “fábula” é uma narração breve, em prosa ou em verso, envolvendo personagens geralmente são animais. Sob uma ação alegórica, as fábulas encerram uma instrução, um princípio geral ético, político ou literário que se depreende naturalmente do caso narrado. Tem a fábula, portanto, duas partes substanciais: a) uma narrativa breve; b) uma lição ou ensinamento.

A leitura de fábulas constante na minha proposta interventiva está voltada para a perspectiva da “narração alegórica”, a qual também é abordada pelo linguista Marcos Bagno, no Portal do Ministério da Educação, no arquivo da TV Escola.

Consoante Bagno (2006), os gregos chamavam a fábula de apólogo. O termo fábula também costuma ser usado para designar uma pequena narrativa que encerra uma lição de moral. A palavra latina fábula deriva do verbo “fabulare” que significa “conversar”, “narrar”. Isso mostra que a fábula tem sua origem na tradição oral – é da palavra latina fábula que vem o substantivo português “fala” e o verbo “falar”.

Marcos Bagno (2006) informa a respeito da possibilidade de as fábulas que chegaram até nós por meio da escrita terem existido como narrativas tradicionais orais durante muito tempo. Para o autor (2006), provavelmente, elas foram usadas com objetivos claramente pedagógicos – a pequena narrativa exemplar serviria como instrumento de aprendizagem, fixação e memorização dos valores morais de determinado grupo social.

De acordo com o linguista (2006), a fábula é um gênero literário muito antigo que se encontra em praticamente todas as culturas humanas e em todos os períodos históricos. Esse caráter universal se deve à sua ligação muito íntima com a sabedoria popular.

O escritor (2006) também chama atenção para observarmos que, quando terminamos de contar um caso ou algo interessante ou curioso, comumente anunciarmos o final de nossa narrativa dizendo: “moral da história [...]”. É justamente da tradição das fábulas que nos vem esse hábito de querer buscar uma explicação e uma causa para as coisas que acontecem em nossa vida ou na vida dos outros, ou de tentar tirar delas algum ensinamento.

Segundo o “Portal de Educação Brasil Escola”, a fábula é uma história narrativa, surgida no Oriente, desenvolvida por um escravo chamado Esopo, o qual viveu na Grécia Antiga, no século VI a.C.²

As narrativas de Esopo tinham a intenção de transmitir uma mensagem de caráter moral ao indivíduo e traziam diálogos envolvendo animais que agiam e pensavam como seres humanos em diferentes situações. Mais tarde, suas fábulas foram reescritas em versos pelo escravo romano Fedro.

No Portal supracitado, consta que cabe a Esopo a primazia em atribuir alegoricamente virtudes e defeitos humanos a determinados animais como, por exemplo: ao leão – a força e a majestade; à raposa – a astúcia, velhacaria; ao lobo – a brutalidade, a agressividade; ao camelo – a complacência; à formiga – o trabalho. Desse modo, as histórias narradas além de se ocuparem em representar experiências processadas como conhecimentos, incorporam críticas aos modos de agir e de ser dos seres humanos.

Não se sabe ao certo quando as fábulas surgiram. As origens do gênero se perdem no tempo, sendo difícil datá-las. Alves (2007, p. 25) supõe que a fábula tenha sido documentada desde a época de Buda e acredita que muitas narrativas atribuídas ao grego Esopo já eram conhecidas no Egito, aproximadamente 1000 anos antes de seu tempo. Sobre isso, Fernandes (2001) escreve que:

Há muitos e muitos anos, o homem começou a contar histórias de todos os tipos... umas que explicavam as coisas da natureza, outras que falavam sobre suas viagens, sua vida, seus desejos... Umas com fadas e seres mágicos, outras com animais ou objetos com qualidade humanas. A fábula é um desses tipos de história de que estamos falando e são contadas há mais ou menos 2.800 anos. (FERNANDES, 2001, p. 17).

A fábula explícita com bastante clareza o que outras narrações expõem de forma implícita e apresenta diversas intenções: mostrar, censurar, recomendar, exortar, aconselhar. Sua maleabilidade permite a incorporação de novos textos ajustados à visão de mundo de diferentes épocas. Conceituada como uma breve narrativa alegórica, de caráter individual, moralizadora e didática, independentemente de qualquer ligação com o sobrenatural, Manuel Azeiteira de Sousa (2003) assim a define:

Nela, as personagens apresentam situações do dia-a-dia, de onde podem ser extraídos paradigmas de comportamento social, com base no bom-senso

² Disponível em: <<https://brasilecola.uol.com.br/redacao/fabula.htm>>.

popular. Seres irracionais e às vezes, até mesmo coisas e objetos, contracenam entre si, ou com pessoas, ou com deuses mitológicos. Tais cenas simbolizam situações, comportamentos, interesses, paixões e sentimentos, humanos ou não, que nem sempre podem ser focalizados explicitamente. (SOUSA, 2003, p. 30).

Perante a explicação do autor, as fábulas não devem ser apenas consideradas como produtos exclusivos da imaginação, pois brotam de acontecimentos reais, representados e armazenados nos esconderijos da memória social de todo um povo.

Esses textos carregam consigo significados referentes às lições de vida (modos de proceder e de ser no mundo) do ponto de vista individual e coletivo, mostrando condutas que regem a existência humana como modelos de formação sociocultural.

Vista assim, a fábula pode ser considerada um gênero bastante versátil, permitindo maneiras diversas de se tratar determinados temas. Ela mostra sempre um descompasso existente entre o discurso e as ações e revela um mecanismo discursivo de que se valem as pessoas para mascarar seus propósitos, para encobrir suas intenções.

As fábulas estão entre as primitivas manifestações literárias. A origem delas é confundida até mesmo com a da literatura no geral, pois antes mesmo que a humanidade dispusesse do domínio da palavra escrita, a fábula já se apresentava em forma de narrativa oral.

Para a escritora Neide Smolka (1995), a fábula seria originária da Ásia Menor e, posteriormente, teria se espalhado pelas ilhas gregas até chegar ao continente helênico.

Sousa (2003, p. 20) menciona que os primórdios da fábula estão próximos do contexto do nascimento de várias outras formas de literatura – anedota, provérbio, lenda, mito, conto maravilhoso etc.

No final do século IV a.C., a primeira coleção das fábulas de Esopo foi publicada por Demétrio de Falerum e destinada a escritores e ao povo. Fragmentos de papiro e tábuas de cera apontam a coleção de Babrius como um livro escolar dos séculos III e IV d.C. Nesse campo, Fedro insiste na função corretiva da fábula. Quintiliano associa a doutrinação oral de fábulas como sendo o primeiro passo da aprendizagem, um pré-requisito para um aluno estudar a retórica.

De um jeito ou de outro, as fábulas têm caráter educativo, apresenta diversas histórias usadas na Idade Média para educar as crianças, ensinar a retórica e a tradução aos jovens.

Aveleza de Sousa (2003, p. 23-24) mostra que *O Rouxinol e o Falcão*, do autor Hesíodo, corresponde à primeira fábula grega conhecida e concebida como uma narrativa breve, embebida de um preceito de conduta.

O primeiro a trabalhar com a fábula visando divertir, criticar, ensinar e moralizar foi o célebre fabulista grego Esopo. Segundo Sousa (2003), a ele se confere o título de “pai da fábula”.

O autor (2003) expõe que:

Esopo, a princípio um simples escravo frígio, celebrizou-se, afinal, pelo seu talento em inventar variadíssimos temas fabulísticos, e também em renovar muitos outros, num notável trabalho de criação e recriação, muitas vezes com o aproveitamento de personagens míticas, mas sempre a partir da experiência e do bom-senso populares. (SOUSA, 2003, p. 35).

Pelo exposto, a fábula alcançou importância, reconhecimento e notoriedade como um gênero específico graças a Esopo, que recuperou as fábulas originadas no Oriente, adequando-as com marcas dramáticas, intencionando orientar e convencer. Nas fábulas de Esopo, os animais são personificados, ou seja, eles falam, erram, são sábios ou tolos, bons ou maus, justamente feito os humanos, pois o propósito de suas histórias é mostrar a maneira como os homens realmente agem.

Mais de 350 fábulas escritas em prosa e com marcas de oralidade são atribuídas a Esopo. Entretanto, o responsável pela divulgação e reconhecimento da fábula no Ocidente Moderno foi La Fontaine.

Manuel Aveleza de Sousa (2003, p.102) alude que o gênero também passou a ser escrito por outros escritores. Assim, no século II d.C., Plutarco criou e reformulou alguns textos; no século III d.C., Bábrio, poeta também grego, reproduziu em versos muitas das fábulas de Esopo; Planúdio, no século XIII d.C., reuniu, adaptando em prosa, as fábulas de Esopo.

Conforme Nelly Novaes Coelho (1991, p. 93), a fábula é aprimorada por Fedro (XV a.C. a I d.C.), poeta e escravo romano, originário da Macedônia, Grécia. Ele enriqueceu as fábulas de Esopo, escrevendo-as de maneira séria e/ou satírica, retratando temas que falavam sobre as mazelas políticas e sociais da época, sobre as injustiças.

Coelho (1991, p. 97) aborda que o gênero foi revisitado pelo escritor francês Jean de La Fontaine, tendo sido consolidado no mundo ocidental no século XVII. La Fontaine manteve os símbolos e as imagens criadas por Esopo, principalmente no que se refere aos animais como principais personagens. Em seguida, ele começou a

escrever as fábulas em verso, convertendo-as em poesias admiradas pelos que as liam.

Embora tenha havido muitas alterações decorrentes das várias traduções, Nelly Coelho (1991, p. 99) explica que os textos de La Fontaine também fazem alusão às denúncias sobre a miséria, instabilidades e injustiças da sua época, dando à fábula grande sofisticação.

À vista disso, a Jean de La Fontaine coube a missão de promover o gênero à condição de literatura, assumindo, mais tarde, uma notoriedade não vivenciada em seu tempo. Por isso, ele foi imortalizado como “o pai da fábula moderna”.

No Brasil, Maria Celeste Consolin Dezotti (2018) mostra que as primeiras décadas de composição de fábulas estão compreendidas entre 1848, data da publicação de um poema-alegoria, de Francisco Vilela Barbosa, e 1907, quando Coelho Neto edita o seu “Fabulário”.

Na abordagem feita por Dezotti (2018), aparecem os escritores: Anastácio Luiz do Bomsucesso, Coelho Neto, Justiniano José da Rocha, Machado de Assis e Olavo Bilac cujas fábulas em verso ou em prosa contribuíram para dar uma identidade à nossa fábula.

Na literatura brasileira, somente em 1852, apareceu, pela primeira vez, uma obra com título que a vincule ao gênero fábula. Foi quando Justiniano José da Rocha, imitando as fábulas de Esopo e de La Fontaine, publicou e dedicou ao Imperador D. Pedro II um material denominado “Coleção de Fábulas”.

Da Rocha era advogado e também professor de línguas no recém-fundado Colégio Pedro II. Todas as suas 120 fábulas escritas em prosa seguem a organização textual tipicamente esópica em dois parágrafos: um para a narrativa e outro para a conclusão moral, anunciada pela palavra “moralidade”, grafada em maiúsculas (MORALIDADE).

Não deve ser mera coincidência que as primeiras fábulas apareçam na literatura brasileira em pleno Romantismo, visto que os apelos nacionalistas e a busca de originalidade explicam o interesse por um gênero popular como a fábula, considerado adequado para adaptações culturais. É o que se nota em Justiniano, nosso “primeiro fabulista”, que renova a fábula mediante a inserção de animais da fauna brasileira.

É importante salientar que o livre trânsito da fábula e de publicações destinadas ao público em geral para os livros de leituras escolares favoreceu a formação de

leitores competentes no trato com esse gênero e estimulou o aparecimento de novos fabulistas. O fato é que o gênero se enraizou em nossa literatura, sendo ainda praticado em prosa ou em verso por outros autores, cite-se Millôr Fernandes, que se dispôs a uma construção de releituras de fábulas.

3.5.1 Estrutura, linguagem e características das fábulas

De acordo com Bronckart (1999), as fábulas pertencem ao universo do narrar, mais precisamente inseridas no narrar ficcional.

Os acontecimentos narrados se situam em um outro plano (disjunto do mundo ordinário da ação de linguagem), porém parecido com o mundo dos seres humanos. Por ser uma narrativa breve, o gênero apresenta poucos personagens, com pouca (ou nenhuma) complexidade.

Geralmente, a fábula apresenta dois personagens. A presença deles nos textos é tão marcante que em diversas obras, esse quantitativo já aparece no título. O segundo personagem, por vezes, pode vir representado por uma coletividade. A situação e interação dos personagens no gênero fábula é singular, especial de narrativa ficcional.

A característica principal desse gênero é a personificação de ações humanas em animais ou em seres inanimados, conferindo, assim, um caráter fictício à narrativa, ou seja, há um desprendimento do mundo ordinário.

Como apontado em Jean-Paul Bronckart (1999), as fábulas têm a narração como tipo discursivo predominante, porquanto, na maioria das vezes, são compostas por frases declarativas, apresentam marcação da relação de retroação, há predominância dos tempos verbais no pretérito perfeito e imperfeito, há organizadores temporais e a presença de anáforas pronominais.

A estrutura textual é dividida da seguinte forma: introdução, desenvolvimento e conclusão, ou melhor, ela tem começo, meio e fim. Destarte, o texto se organiza em torno, basicamente, do título (composto por frases nominais), da narrativa e da moral. Isso faz com que o plano textual global que orienta o gênero não seja complexo. Por essa razão, não apresenta formas variáveis.

Ao longo da estrutura narrativa são apresentados os principais elementos da narração: espaço, tempo, personagem, enredo e narrador.

As fábulas apresentam traços do discurso interativo, pois há encaixamentos de sequências dialogais (discurso direto), as quais simulam interações face a face entre personagens da história. Bronckart (1999) assevera que em relação aos traços do discurso interativo, as fábulas revelam, principalmente, a presença de unidades de interação verbal por meio das trocas de falas, pela presença de diálogos.

Conforme as categorias do autor (1999), a planificação textual das fábulas ancora-se, predominantemente, na sequência narrativa constituída pelas seguintes fases:

1. Situação inicial: considerado um estágio de equilíbrio na narrativa;
2. Complicação: é onde se cria o momento de tensão na narrativa;
3. Ações: são os acontecimentos que surgem após a complicação;
4. Resolução: redução do momento de tensão;
5. Situação final: é a retomada do novo estado de equilíbrio a partir da resolução;
6. Moral: apresenta um posicionamento menos restrito em relação às fases anteriores da sequência narrativa. É nesta fase que há o explicitar da significação global do texto que, no caso da fábula, aparece no fim do texto.

O estudioso (1999) também explica que os mecanismos de textualização implicam a conexão, a coesão nominal e a coesão verbal.

A conexão implica articulação textual da fábula com a ajuda dos organizadores textuais. Como a fábula pertence à ordem do narrar, temos maior incidência de organizadores com valor temporal – advérbios, locuções adverbiais e conjunções.

Em referência à coesão nominal, nos gêneros da ordem narrar, como as fábulas, é comum a utilização de anáforas pronominais para retomar os personagens implicados na história. Assim, marcas de retomadas são feitas, fazendo-se o uso de sintagmas nominais e anáforas pronominais.

A coesão verbal é um dos determinantes da coerência temática que é marcada, no texto, pela escolha de lexemas e tempos verbais.

O narrador das fábulas, conforme os mecanismos enunciativos, é definido como instância gerenciadora da ordem do narrar, apresentando uma voz neutra perceptível pelo uso da 3ª pessoa. Nas fábulas, as vozes de personagens procedem de entidades humanizadas.

A seleção lexical do texto privilegia a variedade formal, mas de fácil compreensão, pois confere interação entre os núcleos temáticos, compondo um

quadro de referência no qual se articulam e ganham coerência. Um aspecto relevante é a sintaxe, visto que a organização das orações nas fábulas se dá na ordem direta e em períodos curtos, embora, muitas vezes, compostos.

A fábula é definida por Portella (1979, p. 53) como “um drama em miniatura em que domina a unidade de lugar, de tempo e de ação”. Vista assim, a fábula corresponde a um texto de pequena extensão, com o desenvolvimento pautado em luta de interesses, conflitos ocorridos entre os personagens.

Nessa narrativa, normalmente, inexistente espaço para mais de um fato. Ela apresenta um breve diálogo entre os personagens e as situações são descritas num lugar. O tempo se refere à duração das ações, ao desenrolar dos fatos na história.

Portella (1979) traz à tona que:

Quando determinado, o espaço onde a ação se desenvolve no geral se restringe a uma sala, uma casa, um pomar, um rio, uma floresta, uma árvore, etc. [...] Muito raramente as personagens de uma fábula se deslocam de um lugar para outro, e quando isto acontece, é por absoluta necessidade de se dar sequência à ação dramática. O duplo espaço é condição básica para que uma ação dramática se complete. (PORTELLA, 1979, p. 55).

O teórico (1979) mostra que o espaço corresponde ao local em que a narrativa acontece, podendo ser físico – indicado, dando a ideia de fixidez, de classificação. Mas, há também a possibilidade de haver o deslocamento para outro lugar, o que é raro de acontecer.

Oswaldo Portella (1979) se refere ao tempo da narrativa da seguinte forma:

A ação dramática, por ser uma, desenvolve-se também numa continuidade temporal, geralmente ‘num piscar de olhos’. Não ocorre na fábula uma ação dramática iniciar num dia para terminar no outro. Quando são feitas indicações de tempo, estas são geralmente vagas por desimportantes: ‘um dia’, ‘certa vez’ etc. (PORTELLA, 1979, p. 56).

As ações conflituosas são tão curtas que elas acontecem rapidamente e, por isso, não importa marcar o tempo com precisão. Porém, quando ele é marcado, são usadas expressões vagas como as que aparecem na citação do autor.

Com relação à linguagem, talvez a origem da fábula seja tão antiga quanto a linguagem nela empregada, o que incide na dificuldade em sabermos acerca da sua criação.

As fábulas mostram explicações sobre as manifestações da natureza, as relações entre as pessoas, seus defeitos, suas paixões, seus comportamentos, suas virtudes e as relações entre a humanidade e a natureza. Por se tratar de uma tradição

oral, uma mesma fábula pode ganhar roupagem diferente em diferentes épocas e regiões.

Nas fábulas, as figuras utilizadas precisam ser facilmente perceptíveis para que o leitor realize, segundo Portella (1979, p. 131), “a verossimilhança entre a fábula e a própria vida, tirando dela o proveito em forma de padrão de comportamento”.

O escritor (1979) argumenta que:

Na fábula, todas as palavras são medidas e direcionadas para um alvo bem definido. Mesmo sendo constituída de imagens e linguagem figurada, não cai jamais no vazio. Pelo contrário, porque a fábula deve relacionar-se com a vida, porque ela deve executar a verossimilhança entre a vida e a realidade, também será real, plástica, objetiva. (PORTELLA, 1979, p. 131).

A linguagem alegórica distingue a fábula de outros gêneros narrativos por empregar em seu conteúdo uma linguagem que transmite um ou mais sentidos e que se apresenta via imagens e figuras. Além disso, sua moral deixa clara a relação existente entre os sentidos literal e figurado.

Oswaldo Portella (1979, p. 131) assegura que as fábulas têm finalidade didática. Por isso, a linguagem que as fundamenta precisa ser: educativa, simples e objetiva, pois ela acompanha todo o processo de ensino e aprendizagem e interfere em ambos os processos.

A professora e pesquisadora Maria Luiza Ramos (2011) expõe que

a linguagem sofre um processo substitutivo, em que uma coisa se representa por outra. Essa substituição se dá, na maioria das vezes, pelo fato de haver uma relação de similaridade entre ambas, ou seja, por analogia devido a certas qualidades comuns. (RAMOS, 2011, p. 97).

A partir de Ramos (2011), pode-se entender que a linguagem da fábula representa uma coisa para dar ideia de outra. Por esse motivo, diz-se que é uma linguagem carregada de alegoria.

3.5.2 Vivências, afetos e emoções suscitados com as fábulas

A construção humana parte da interatividade e é por causa disso que toda a vida do ser humano é regida pela ação de interagir com o outro e consigo mesmo. As pessoas procuram estabelecer vínculos umas com as outras desde os primeiros anos de vida para que a interação se efetive.

Wallon (1968) afirma existir uma íntima ligação entre o desenvolvimento cognitivo e o afetivo. Para o teórico (1968), a emoção é o primeiro e também o mais forte vínculo entre os indivíduos. Quando a criança ainda não tem domínio sobre o sistema de escrita e precisa da ação de um mediador para reconhecer o texto, esse momento se concretiza em uma experiência afetiva por meio da leitura. A afetividade é o elo entre o ouvinte e o texto.

Na qualidade de professores, ao propormos uma leitura, devemos tentar permear as atividades por sentimentos de acolhimento, simpatia, respeito, apreciação, além de compreensão, aceitação e valorização do que o aluno traz na sua bagagem de leitor. Esses sentimentos marcam a relação do estudante com o texto, favorecem a autonomia e fortalecem a confiança do aprendiz quando das suas inferências durante a leitura.

Embora não seja fácil, precisamos conhecer pelo menos um pouco quem são os nossos educandos, seus gostos, preferências para que possamos conduzir os nossos passos com cautela dentro da sala de aula. Também acho fundamental nós nos dirigirmos aos nossos aprendizes com educação e presteza, pois a cordialidade é muito importante para que as relações interpessoais sejam construídas e consolidadas. Assim, é preciso falar com eles, transitando por expressões baseadas no entendimento e no amparo, sem abrir mão dos limites necessários.

Evidentemente, não basta que a nossa postura seja cordial. Todavia, trago comigo uma regra básica: todo educador tem de ser educado. Esse é um caminho para haver uma abertura de diálogo promissor entre o professor e os seus alunos.

No tocante à leitura literária, os momentos de afetividade não estão restritos apenas ao relacionamento com quem exerce o papel de mediador, mas também com a relação que se estabelece com o próprio texto, mediado por outro. Esses instantes marcam de forma significativa a memória daquele que se constituirá leitor.

É perceptível que os afetos estão presentes em todos os ciclos de vida do ser humano e, sendo assim, eles também estabelecem um contato muito próximo com todas as partes que contribuem para a formação do leitor.

Falando do aluno que está estabelecendo os primeiros contatos com a leitura, é evidente a necessidade da presença docente para mediar esse processo. No entanto, não parece ser apenas a ação mediadora, lendo um livro ou um texto, que tem importância no processo de constituição do aprendiz como sujeito-leitor.

É importantíssima a qualidade afetiva da relação que o aluno desenvolve com o material escrito. A partir de então, também é relevante a mediação do professor e os impactos que essa experiência desencadeará na constituição do aluno-leitor.

Disso tudo decorre a minha constante preocupação com a seleção dos materiais a serem lidos, na maneira como eu proponho as tarefas, na forma como eu recepciono o que o meu aluno fala e nas devolutivas que dou à turma. É preciso pensar em todos esses elementos com prudência porque eles mantêm relações internas de afetividade com o meu público-leitor.

É de suma importância a ação pedagógica na formação do educando. A maneira como essa ação pode influenciar na relação que ele estabelece com o conhecimento deve ser pensada, ou seja, o direcionamento que o professor dá ao seu trabalho em sala de aula é crucial para favorecer ou não o ambiente de aprendizagem.

Os bons afetos estimulados pelo docente na sala de aula encorajam o aluno na construção do saber e criam um clima propício ao diálogo, aos desafios e à superação deles.

Há de se falar também sobre a influência de um mediador anterior à fase escolar, aquele ente querido (mediador) que dedicava tempo e lia para os pequeninos – essas lembranças são evocadas durante o desenvolvimento da leitura e exercem forte influência na formação do estudante-leitor.

Os textos literários são carregados de afetos capazes de seduzir o leitor e tornar mais significativo o momento de leitura. O ato de ler um texto como uma experiência promotora de prazer oportuniza o desenvolvimento do senso crítico e criativo do aluno que continuará se constituindo leitor mesmo estando fora da escola.

As emoções se constituem como elemento singular do texto literário e o leitor pode não experimentar dos mesmos sentimentos sugeridos pelo autor durante a leitura do texto, mas, ao final dela, entenderá sua relação com o que ele leu e sentirá suas próprias sensações.

Vincent Jouve (2013, p. 102) discorre sobre isso ao afirmar que há a emoção sentida, produzida pelo texto no leitor e “ela nos esclarece sobre a relação afetiva particular que nós (leitores) mantemos com uma ideia, um pensamento ou um objeto do mundo”. Nisto consiste a função humanizadora da literatura: promover a leitura literária como experiência única.

Jouve (2013) apresenta uma reflexão sobre a emoção presente no texto:

Em literatura, todo conteúdo está associado a um colorido emocional, que faz parte da informação transmitida pela obra. Podemos até mesmo afirmar que, diferentemente do que ocorre nas ciências, a principal informação de um texto literário é esse colorido emocional: um romance nos ensina muito pouco sobre o amor ou sobre a morte, mas infinitamente mais sobre a relação com o amor ou com a morte. (JOUVE, 2013, p. 101).

No momento em que o texto literário desperta no leitor uma emoção, ele torna esclarecedor sobre quem o leitor é, pensa, sente e o impulsiona a tomar posição de questionar, transgredir, descobrir ou reafirmar. Isso ocorre porque através do texto literário o leitor exercita o conhecimento de si e do mundo.

Rildo Cosson (2016) amplia essa ideia ao publicar que:

No exercício da literatura, podemos ser outros, podemos viver com os outros, podemos romper os limites do tempo e do espaço de nossa experiência e, ainda assim, sermos nós mesmos. É por isso que interiorizamos com mais intensidade as verdades dadas pela poesia e pela ficção. (COSSON, 2016, p. 17).

O texto literário possui características tão singulares e inerentes aos seres humanos que é capaz de promover a aproximação do aluno com o mundo letrado com mais destreza. Mais do que qualquer outro texto, o literário sugere a interação afetiva e significativa entre leitor e texto e proporciona uma relação privilegiada do sujeito com a leitura. Ele não tem a obrigatoriedade de aludir diretamente o contexto e dispõe ao leitor a possibilidade de abandonar brevemente sua realidade e viver a realidade dos personagens, mesmo que imaginária.

Aguiar e Bordini (1993, p. 14) explicam que a linguagem literária propõe ao leitor a participação num jogo que se desenrola no processo de comunicação, posto que uma de suas características é “o uso não utilitário da linguagem”.

O leitor é levado a descobrir que é possível preencher algumas lacunas do texto a partir de suas experiências durante a leitura do texto literário. Entretanto, o próprio texto traça o caminho que o leitor percorrerá. Com base nisso, pode-se reafirmar que a plurissignificação do texto literário permite múltiplas leituras ao sujeito-leitor.

Aguiar e Bordini (1993) ressaltam que:

A riqueza polissêmica da literatura é um campo de plena liberdade para o leitor, o que não ocorre em outros textos. Daí provém o próprio prazer da leitura, uma vez que ela mobiliza mais intensa e inteiramente a consciência do leitor, sem obrigá-lo a manter-se nas amarras do cotidiano. (AGUIAR; BORDINI, 1993, p. 15).

Ratificando o que já foi dito, os estímulos afetivos não ficam restritos apenas àqueles que mediam a leitura, mas emergem da própria literatura pela razão de que

para suscitar prazer, é preciso, antes, despertar emoções, as quais afloram por intermédio do caráter lúdico.

Quando da leitura, o aluno se apresenta como um sujeito completo – alguém constituído de cognição e de emoções. Essa completude do indivíduo encontra acolhimento na literatura como em nenhum outro texto, especialmente porque a informação se efetiva em sua ludicidade.

Partindo-se dessa premissa, surge a ideia de jogo, pois o uso da linguagem no texto literário não se preocupa apenas com seu objetivo prático. Preocupa-se, sobretudo, com o jogo de ideias no momento da leitura. Outrossim, o jogo proposto pelo texto literário é um convite ao leitor para que ele participe do exercício da leitura de maneira potencialmente envolvente, encantadora e leve.

Martins (2016) ressalta que:

A literatura e seus diferentes gêneros literários, como a arte, como a expressão artística que se materializa por meio da palavra escrita, propiciam o desenvolvimento da linguagem, do lúdico, do imaginário, da ficção, da curiosidade, do autoconhecimento, do conhecimento de situações da realidade, redimensionando a compreensão de mundo infantil, de espaços, de tempos, de fatos sociais, de situações do cotidiano, de relações de convivência, de afetividade, de valores. (MARTINS, 2016, p. 566).

Promover o contato dos alunos com textos literários em sala de aula deve ir muito além do que propor uma atividade tendo como objetivo auxiliar o aluno apenas para responder questões presentes no livro didático ou previamente elaboradas pelo professor. Há de se pensar também no desenvolvimento de sua competência leitora.

Sobre ler com competência, Isabel Solé (1998) afirma que quando o objetivo é aprender, isso significa, em primeiro lugar, ler para poder se guiar num mundo em que há tanta informação que muitas vezes não sabemos nem por onde começar. Em segundo lugar, significa não ficar somente no que dizem os textos, mas incorporar o que eles trazem para transformar nosso próprio conhecimento. Pode-se ler de forma superficial, mas também é possível interrogar o texto, deixar que ele proponha novas dúvidas, questione ideias prévias e nos leve a pensar de outro modo.

O desenvolvimento da competência leitora é muito importante porque pode promover descobertas e instruir ao mesmo tempo. Isso possibilita ao aluno o conhecimento de si e do mundo e situa o sujeito-leitor nesse espaço coletivo. Permitir essa experiência é colaborar para a formação de um aluno-leitor autônomo que se

portará com sensibilidade perante a leitura de textos e também diante da leitura da vida.

Pensando nisso e no procedimento metodológico voltado para o trabalho a ser desenvolvido no interior da escola, procurei planejar ações de leitura através da elaboração de uma sequência didática com atividades que de alguma forma possam contribuir para a formação do aluno-leitor para além dos muros do espaço escolar.

4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O recurso metodológico adotado para desenvolver a minha proposta de intervenção foi a sequência didática (SD) cuja metodologia está centrada nas estratégias de leitura propostas por Isabel Solé (1998).

As estratégias apresentadas pela autora (1998) têm como finalidade estimular, envolver e aprimorar a leitura do texto literário no contexto escolar, considerando o que declara Rouxel (2013, p. 24) quando destaca que “[...] a literatura lida em sala de aula convida também a explorar a experiência humana, a extrair dela proveitos simbólicos que o professor não consegue avaliar, pois decorrem da esfera íntima”.

Relativamente à minha pesquisa e ao tipo de investigação feito, já descrito no capítulo 2, acrescento que foquei meu estudo na análise de situações que podem favorecer o percurso de ensino-aprendizagem no que tange à possível formação do aluno-leitor.

Em face disso, decidi elaborar um Projeto voltado para o Ensino Fundamental II, 6º ano vespertino, por eu entender que cabe dar ênfase ao processo de envolvimento e possível formação de leitores nesse ciclo de escolarização. A partir daí, dividi o meu trabalho em capítulos, consoante já explicitarei na Introdução desta dissertação.

Escolhi explorar o gênero fábula porque através dos seus ensinamentos as fábulas podem estimular a imaginação dos meus alunos e ajudá-los a compreenderem melhor a realidade circundante a eles.

Deixo claro que não tratarei de impor dogmas ou estabelecer juízos de valores quaisquer à turma durante nossos encontros para dialogarmos sobre e com os textos. Assim, dissecaremos sobre o todo de cada obra, principalmente acerca dos possíveis vieses existentes na moral das narrativas.

Na sequência didática, eu priorizei abordar temáticas importantes para trabalhar com aspectos referentes ao convívio em sociedade, visto que considero relevante dialogar mediante temas presentes no nosso cotidiano local. Para isso, foram selecionadas as seguintes fábulas: *A Tartaruga e a Lebre*, *O Leão e o Ratinho*, *O Lobo e o Cão*, *A Cigarra e a Formiga*.

A escolha dessas fábulas se deu pelo que elas trazem consigo em meio à mostra das atitudes dos personagens animais, as quais são muito semelhantes ao comportamento humano. Esses textos descrevem feitos que merecem ser abordados

face a face com minha comunidade estudantil. Para tanto, intenciono levantar algumas questões – e fazer os alunos questionarem também – na sala de aula através das atividades orais e escritas que foram programadas.

Com a fábula *A Tartaruga e a Lebre*, o nosso discurso versará sobre o tema arrogância, dialogando sobre a competição e a vaidade exacerbada que leva as pessoas a se gabarem frente às suas habilidades e tributos em detrimento das demais. Em *O Leão e o Ratinho*, o foco será o tratamento dispensado a cada um de nós, versando sobre o fato de que todos devem ser tratados de forma igual, sem diminuir o outro por sua aparência.

O Lobo e o Cão mostrarão que podemos seguir dois caminhos: o da liberdade e o da submissão – ambos têm suas consequências. Na fábula *A Cigarra e a Formiga*, trataremos sobre o individualismo; noções e ideias cristalizadas acerca do que é ou não é trabalho; trabalho formal; preconceitos e discriminações que envolvem o trabalho informal.

Tendo-se como base essas histórias, serão feitas analogias com o nosso dia a dia, contraposições com outros textos concomitantemente, provocando os alunos para falarem sobre as suas experiências, os seus sentimentos, pensamentos. Como professora, eu serei a mediadora do discurso, abrindo caminhos de maneira cuidadosa e respeitosa para reflexões.

Todo o trajeto da sequência didática sistematizada traz uma análise crítica acerca dos textos lidos para que a leitura deixe de ser um exercício banal e passe a estimular o aluno, incitando-o à curiosidade para ir além do texto. Esse é um fenômeno próprio da leitura literária que se dá no momento em que, segundo Rouxel (2013, p. 28), “o leitor se expõe ao ler, se desapropria de si mesmo para se confrontar com a alteridade e descobrir, in fine, a alteridade que está nele”.

Acredito que será possível despertar o interesse e a disposição da turma para participar das atividades elaboradas com os textos selecionados porque neles, a maneira como os personagens animais agem, de alguma maneira, fará com que os alunos correlacionem as situações ali apresentadas com as que estão dentro dos contextos vividos por eles.

4.1 PROPOSTA DE INTERVENÇÃO

Esta subseção é destinada à exposição da minha proposta de intervenção que consiste numa sequência didática propositiva pelas razões explicitadas na Apresentação deste Memorial. Nesta etapa, também farei a descrição das atividades de maneira sucinta.

A organização da SD foi feita com vistas a valorizar os conhecimentos prévios dos alunos, perceber e respeitar suas diferentes concepções diante dos assuntos expostos, entender e tentar sanar as dúvidas e demandas da classe, fazer o uso de temas interativos e dinâmicos relacionados ao cotidiano da turma do 6º ano. Daí em diante, organizei as etapas assim: definição das fábulas que contemplassem as temáticas a serem dialogadas, os objetivos a serem alcançados, sondagem, técnicas e ferramentas, registro e avaliação.

Durante a construção do meu material interventivo, achei necessário também me basear pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), visto que ela me auxiliou na mobilização de conhecimentos e habilidades para tentar solucionar a situação-problema do 6º ano vespertino no que tange à leitura e à formação do aluno-leitor. Nesse contexto, selecionei as habilidades da BNCC mais cabíveis para o que eu proponho e possa dar conta de desenvolver pensando também no ritmo da classe. Todas elas estão listadas com seus respectivos códigos e significados no item 4.1.4.

Quanto à descrição das atividades propostas, todo o movimento desta sequência didática está fundamentado no que propõe Solé (1998) para os momentos “antes”, “durante” e “depois da leitura” conforme a seguir:

- Antes → ativação de conhecimentos prévios para a compreensão das fábulas e formulação de perguntas sobre os textos, tais como: sua organização gráfica, títulos, ilustrações, autores etc. (SOLE, 1998).
- Durante → leitura compartilhada de fábulas com formulação de perguntas sobre o texto, esclarecimento de dúvidas e resumo de ideias. (SOLE, 1998).
- Depois → formulação de perguntas quanto à forma composicional da fábula, a compreensão global do texto e aspectos importantes da construção do gênero. (SOLE, 1998).

É necessário informar que as estratégias destacadas pela autora (1998) utilizadas na fase “durante a leitura” – ler, escrever, solicitar esclarecimento a respeito do texto e prever – não seguem uma ordem definida de uso dessas ações, pois elas podem sofrer variações segundo a dinâmica de discussão do texto, as necessidades e o interesse do leitor.

Cada questão a ser trabalhada nas três fases propostas pela estudiosa (1998) foi elaborada por mim de acordo com os níveis de dificuldade em ordem crescente (1 – fácil; 2 – médio; 3 – difícil), respeitando-se o perfil e a maturidade da turma. Destaco que considero muito importante o professor tanto estimular o aluno a perguntar quanto a levá-lo à reflexão das respostas escritas e também incitá-lo a responder oralmente quando assim for proposto a ele. Ademais, em todos os enunciados de todas as questões da SD há um destaque em negrito, a fim de situar o leitor sobre o que é pretendido que seja desenvolvido.

Vale ressaltar que todas as atividades foram intituladas e estão detalhadas na subseção 4.1.4, onde também constam os objetivos traçados pensando no desenvolvimento profícuo da leitura do aluno.

Em se tratando da organização para o desenvolvimento das atividades tem-se: 1º encontro – Atividade Diagnóstica (leitura, análise e interpretação de fábulas); 2º ao 7º encontro: 1 – Leitura de textos; 2 – Análise e interpretação de fábulas; 3 – Correlação de cada fábula com o mundo exterior a ela; 4 – Discussão sobre os textos lidos; 5 – Produção textual escrita individual e compartilhada; 8º encontro – Apresentação das produções escritas em trio. A cada encontro, será retomado o que foi dito no encontro anterior, de maneira sucinta, a fim de situar melhor o aluno diante das discussões propostas.

Sendo a sala de aula um local de diálogo, é importante salientar sobre a necessidade de trazer o estudante para o papel de protagonista, colocando-o na posição de perguntar e falar a respeito do que sente e compreende diante do que lê. Pensando nisso, todo o trabalho envolvendo as fábulas foi elaborado com vistas a oportunizar esse fazer, pois os exercícios propostos abrem caminhos para o protagonismo estudantil, já que ao participarem de eventos como por exemplo as discussões realizadas em meio às cadeiras colocadas em círculos na sala de aula, os alunos têm, preponderantemente, o direito de falar.

É de grande valia destacar que tudo isso pode ser desenvolvido futuramente, de maneira interdisciplinar, contando com a participação dos seguintes componentes curriculares: Artes, Filosofia, História e Sociologia.

Sobre os recursos pedagógicos utilizados tanto na atividade diagnóstica quanto no 2º e 3º encontros, eles correspondem a: quadro branco, piloto, textos impressos, data show, pen drive, vídeo, notebook. Do 4º ao 7º encontro, serão utilizados os mesmos recursos que nos encontros anteriores, porém com o acréscimo do

dicionário. Para a realização do último momento, haverá necessidade de usar os seguintes materiais: mesa, toalha, vaso com flores, cadeiras, pen drive, microfone, data show, micro system, textos impressos.

Em relação à avaliação da aprendizagem dos alunos, ela será processual e contínua mediante os critérios de: assiduidade, pontualidade, respeito mútuo, socialização, produtividade, clareza de opinião, responsabilidade, participação, interesse, criatividade e cooperação.

Antes de iniciar a sequência didática, explicarei aos alunos que todas as atividades realizadas por eles serão organizadas consecutivamente numa pasta chamada Portfólio, sistematizada por mim (docente), sendo entregue a cada aluno quando todas as etapas da SD forem concluídas.

É de suma importância compreender que a elaboração desse Portfólio viabilizará a observação do progresso do aluno. Além disso, ao receber todos os exercícios organizados, o estudante terá a possibilidade de refletir acerca do que produziu.

No tocante à carga horária, a fim de não se tornar cansativa, a SD planejada terá duração total de 16h/a distribuídas em 8 encontros. Cada encontro terá duração de 2h/a. O último encontro corresponde à culminância da SD e ele está intitulado como “Contação de fábulas criadas pelos alunos do 6º ano vespertino”, momento quando, no palco do auditório da escola, os alunos do 6º ano vespertino devem fazer a apresentação do material escrito por eles aos demais colegas do 6º ano matutino.

O convite para esse evento não pode ser estendido para todo o colégio num só momento devido ao fato de o espaço físico ser pequeno, não comportando, pois, todas as turmas. Todavia, mais à frente, é possível agendar outra data para a mostra das produções, a fim de que os demais alunos da Instituição sejam contemplados e, assim, todos prestigiem o trabalho realizado pelo 6º ano vespertino.

Após a leitura das histórias criadas pelos grupos, será aberta uma Mesa Redonda, de modo que os alunos e o professor-mediador abram espaço para o público fazer as perguntas que julgar serem necessárias, dirimir dúvidas, dialogar com os nossos autores sobre o que eles escreveram. Terminado esse momento, darei por concluída a minha proposta interventiva, agradecendo a todos pela participação e parabenizando os jovens escritores.

A seguir, falarei acerca da SD sob a óptica de alguns autores, enfatizando a Sequência Básica proposta por Isabel Solé (1998). Logo após, abordarei sobre o

Município e a escola onde trabalho, trarei à luz o porquê da escolha do gênero fábula e finalizarei o capítulo mostrando a sistematização da sequência didática que criei para meu público-alvo.

4.1.1 Sequência didática

A sequência didática é um dos recursos metodológicos para se trabalhar os gêneros orais e escritos em sala de aula. Com ela, pode-se fazer um trabalho a partir da construção de um conjunto de atividades sistematizadas que tem como unidade de ensino um gênero textual.

Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) aludem que:

Uma sequência didática é um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero oral ou escrito. [...] Quando nos comunicamos, adaptamo-nos a situações de comunicação. [...] Os textos escritos ou orais que produzimos diferenciam-se uns dos outros e isso porque são produzidos em condições diferentes. (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 97).

O principal objetivo de utilizar a SD na sala de aula é facilitar o entendimento dos educandos quanto aos gêneros textuais. Ela também ajuda o educador a organizar de forma coerente e adequada a utilização da língua(gem).

Os três estudiosos (2004) assim expõem:

O procedimento sequência didática é um conjunto de atividades pedagógicas organizadas, de maneira sistemática, com base em um gênero textual. Estas têm o objetivo de dar acesso aos alunos a práticas de linguagens tipificadas, ou seja, de ajudá-los a dominar os diversos gêneros textuais que permeiam nossa vida em sociedade, preparando-os para saberem usar a língua nas mais variadas situações sociais, oferecendo-lhes instrumentos eficazes para melhorar suas capacidades de ler e escrever. (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 92).

Esses teóricos indicam ainda que a sequência didática é composta de quatro partes: a apresentação da situação, a primeira produção, os módulos e a produção final.

A apresentação da situação é a parte em que o professor explanará como o gênero será trabalhado e dará todas as informações necessárias com relação ao que irá pedir. Nesta fase, o docente deverá deixar claro quais são os aspectos inerentes à organização geral do gênero, tais como: o conteúdo temático e a finalidade do texto.

Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 101) chamam atenção para o fato de que, na primeira produção, “os alunos tentam elaborar um primeiro texto oral ou escrito e, assim, revelam para si mesmos e para o professor as representações que têm dessa atividade”.

Para os autores (2004), a primeira etapa servirá como elemento orientador da sequência didática e o docente compreenderá tanto o que o aluno não conseguiu abstrair da apresentação inicial quanto as dificuldades individuais de expressão e textualização.

Nas palavras de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 102), a primeira produção constitui “momentos privilegiados de observação que permitem refinar a sequência, modulá-la e adaptá-la de maneira mais precisa às capacidades reais dos alunos de uma dada turma”.

Na parte correspondente aos módulos, o docente trabalhará as dificuldades encontradas na produção inicial através de exercícios específicos e variados para sanar as dificuldades dos alunos. Contudo, não se deve apenas trabalhar os erros gramaticais, pois as atividades devem estar pautadas no texto dos discentes e o principal objetivo é o ensino dos gêneros. Por fim, a produção final é a etapa em que o aluno colocará em prática o que aprendeu nos módulos.

Segate (2010, p. 5) mostra que a sequência didática “possibilita aos alunos colocar em prática os aspectos da linguagem já internalizados e aqueles que ainda não têm domínio, possibilitando-lhes aprender e compreender melhor o conteúdo trabalhado pelo professor”.

Essa proposta permite que professores: 1 – trabalhem com o conhecimento prévio do estudante; 2 – saibam qual é o nível de conhecimento do educando sobre o gênero; 3 – valorizem o conhecimento trazido pelo aprendiz para a escola, o qual deve ser respeitado, explorado e compartilhado com os demais colegas.

Transitando pela Sequência Básica de Solé (1998), a autora estabelece três movimentos a se fazer com a leitura – o “antes”, o “durante” e o “depois da leitura”.

O “antes da leitura” é o momento em que o professor precisa levar os alunos a se motivarem e terem curiosidade em ler o gênero proposto. Antes da leitura, o leitor precisa ser capaz de levantar perguntas para serem respondidas durante o ato de ler, de maneira que isso seja útil à sua compreensão.

A estudiosa (1998) orienta que o professor primeiro, estimule o aluno, suscitando-o com leituras incomuns, atividade de leitura fragmentada, levando-o a ler,

pelo menos, duas páginas por dia. Depois, a segunda ação do professor deverá ser a criação de objetivos para a leitura. Ela ainda alerta que os temas e os conteúdos precisam ser parcialmente conhecidos pelo leitor.

Para a autora (1998),

Trata-se de conhecer e levar em conta o conhecimento prévio das crianças com relação ao texto em questão e de oferecer a ajuda necessária para que possam construir um significado adequado sobre ele – o que não deveria ser interpretado como explicar o texto, ou seus termos mais complexos de forma sistemática. (SOLÉ, 1998, p. 91).

Isabel Solé (1998) afirma que se deve ler para: obter uma informação precisa ou de caráter geral, seguir instruções, aprender, revisar um escrito próprio, sentir prazer, comunicar um texto a um auditório, praticar a leitura em voz alta, verificar o que se compreendeu.

O terceiro movimento indicado por Solé (1998) é acionar o conhecimento prévio (o que entendo deste texto?). Assim, se o discente dispuser de conhecimento sobre o assunto, terá variadas oportunidades de atribuir-lhe sentido.

A escritora (1998) destaca algumas indicações que podem ajudar o aluno a atualizar o conhecimento prévio:

1 – Explicar o que será lido, indicando a temática ao aluno para relacioná-la a aspectos da sua experiência prévia;

2 – Estimular o aprendiz a prestar atenção sobre determinados aspectos do texto que podem ativar seu conhecimento prévio, como: ilustrações, títulos, subtítulos, enumerações, sublinhados, palavras chaves;

3 – Incentivar os alunos a exporem o que já sabem sobre o tema, permitir que eles falem, reconduzam as informações e centrem no tema dialogado.

O quarto momento proposto por Solé é estabelecer previsões sobre o texto. O leitor irá refletir sobre o texto e sua curiosidade será estimulada. Segundo Isabel Solé (1998),

Para estabelecer previsões, nos baseamos nos mesmos aspectos do texto que já mencionamos: superestrutura, títulos, ilustrações, cabeçalhos etc. E, naturalmente, em nossas próprias experiências e conhecimentos sobre o que estes índices textuais nos permitem entrever sobre o conteúdo do texto. (SOLÉ, 1998, p. 107).

Por fim, a última proposta de Solé (1998) é promover as perguntas dos alunos sobre o texto. Essa proposta ajuda o aluno a aperfeiçoar a velocidade no

processamento do texto lido, a ler com compreensão e envolvimento, inclusive, podendo antecipar o que o texto irá dizer.

Isabel Solé (1998) torna público que:

Quando os alunos formulam perguntas pertinentes sobre o texto, não só estão utilizando o seu conhecimento prévio sobre o tema, mas também – talvez sem terem essa intenção – conscientizam-se do que sabem e do que não sabem sobre esse assunto. Além do mais, assim adquirem objetivos próprios, para os quais tem sentido o ato de ler. Por outro lado, o professor pode inferir das perguntas formuladas pelos alunos qual é a sua intenção perante o texto e ajustar sua intervenção à situação. (SOLÉ, 1998, p. 110-111).

A escritora chama atenção para a necessidade de o professor estar atento ao que foi compreendido durante essas etapas e ao que será preciso ser revisto em outros momentos de leitura.

No momento “durante a leitura”, as estratégias são ensinadas quando o docente utiliza a leitura compartilhada na sala – etapa em que o aluno-leitor assume gradualmente a responsabilidade, o controle da sua leitura. Nesse momento, ocorre a maior parcela da atividade compreensiva, requerendo um maior esforço do leitor.

De acordo com a Professora Isabel Solé (1998, p. 117), “as tarefas de leitura compartilhada devem ser consideradas a melhor ocasião para os alunos compreenderem e usarem as estratégias úteis para compreender os textos”.

A etapa “durante a leitura” deve, portanto, oportunizar ao aluno o envolvimento com o texto lido para que ele possa descobrir as ideias principais e o sentido integral da obra.

No terceiro período de leitura, intitulado “depois da leitura”, Solé (1998) alude que o educador poderá formular perguntas, discutir o enredo, a linguagem do texto e até mesmo debater sobre o efeito de certas palavras – os efeitos linguísticos e semânticos baseados nas escolhas do autor. As respostas não seriam inferidas do texto, entretanto possibilitam uma ampliação da leitura.

A professora (1998) classifica as perguntas que podem ser formuladas pelo docente da seguinte forma:

1 – Perguntas de resposta literal – enfatizam questões de localização de informação no texto. Solé (1998) argumenta que elas não são suficientes para uma compreensão efetiva do texto, já que o leitor encontra a resposta pronta e se prende somente a aspectos específicos;

2 – Perguntas para pensar e buscar – são as que exigem do aluno-leitor o cotejo de elementos existentes no texto com noções de seu conhecimento prévio para se produzir inferências, isto é, as respostas serão deduzidas pelo texto;

3 – Perguntas de elaboração pessoal – são aquelas que demandam a opinião do aluno e o texto é o referencial.

As estratégias apresentadas para depois da leitura não são atividades isoladas. Elas fazem parte de um processo, são construídas como resultado da leitura e precisam ser realizadas na escola.

Como já foi esclarecido, no trajeto de compreensão da linguagem escrita, intervêm o texto (sua forma e conteúdo) e o leitor com suas expectativas e conhecimentos prévios. Logo, a compreensão da leitura se constrói no seio de atividades compartilhadas.

Para que o leitor compreenda que lê, ele realiza operações mentais. Portanto, as estratégias são usadas na construção do sentido de um texto, podendo estimular os alunos durante o desenvolvimento delas por meio de condições criadas pelo professor. De modo efetivo, essas ações têm que estar em consonância com as metas que se pretende alcançar e carecem de organização para que consigamos um ensino de leitura que faça com que o aluno processe o que leu.

Além do mais, se estratégias de leitura são procedimentos, então é preciso ensiná-las e as conceber como táticas de compreensão leitora que envolvem a presença de objetivos e o planejamento de algumas práticas, porém nunca como métodos precisos, receitas prontas e certas ou habilidades específicas.

É coerente pensar que a sequência básica proposta por Solé (1998) possibilita um melhor direcionamento do ensino e da aprendizagem para professores e educandos. A SD permite a integração entre o educador, os alunos e o gênero textual e contribui para melhorar a prática pedagógica dentro da sala de aula.

Em consideração a isso e já que a turma não é homogênea – as pessoas são diferentes, conseqüentemente o que funciona com uma pessoa pode não funcionar com outra – o professor precisa ativar sua criatividade, ter conhecimento da metodologia mais eficaz para a compreensão leitora dos seus alunos, de modo que ela atenda às reais necessidades de todos os aprendizes.

Na etapa a seguir, eu escrevi sobre os meus alunos, a história e a formação da cidade onde trabalho, aludi um pouco sobre a identidade local, redigi sobre o meu

espaço escolar, mostrando ao público-leitor deste Memorial alguns pontos que julgo serem bastante pertinentes.

4.1.2 Meu território de trabalho

Situado no Município de Dário Meira, região que fez parte de uma extensa faixa de aldeamentos indígenas, conhecida como Sertão da Ressaca, meu território escolar está localizado na Sede, local que vai das margens do alto Rio Pardo até o Médio Rio de Contas, outrora habitado pelos povos indígenas Mongoiós, Aimorés e Pataxós, pertencentes ao tronco Macro-lê.

Uma pesquisa feita pelo IBGE (2002) revela que a moradia portuguesa nestas terras teve início apenas na segunda metade do século XVIII quando o sargento-mor Raimundo Gonçalves da Costa e André Rocha Pinto iniciaram a exploração das regiões banhadas pelo Rio Gongogi e Rio Novo em busca de zonas auríferas.

Está no site oficial da Prefeitura Municipal de Dário Meira³ que a primeira presença colonizadora na área data de dois séculos antes, no início do século XX, em terras já habitadas pelos povos indígenas antropófagos. Somente em 1909, com a vinda do sertanejo Gerônimo Rêgo Moutinho e sua família para o local, foi registrada a primeira propriedade rural e o local passou a ser conhecido por Cajazeiras devido à abundância da espécie na região.

Esse mesmo documento virtual informa que após os primeiros moradores se alojarem, eles foram atacados por indígenas e a esposa de Moutinho ficou gravemente ferida por uma flecha. Esse acontecimento o motivou a fazer uma promessa a Nossa Senhora do Desterro, implorando pela vida de sua esposa e pela dispersão da população indígena.

Em cumprimento à promessa feita, Moutinho ergueu uma capela para homenagear a Santa e doou uma grande faixa de terra de sua propriedade onde surgiram as primeiras casas do povoado que passou a ser distrito em 1923, mas ainda com o nome de Cajazeiras integrando o município de Boa Nova.

Em 12 de abril de 1962, o distrito de Cajazeiras foi desmembrado do município de Boa Nova e elevado à condição de cidade pela Lei nº1.667/62, recebendo o nome

³ Disponível em: <<https://www.dariomeira.ba.gov.br>>.

de Dário Meira. Daí em diante, a cidade passou a ser distrito único, contando com os povoados de Acaraci, Ponto Novo e Planalto Íris.

Fundado em 1998, o colégio onde leciono atende alunos advindos da zona urbana e da zona rural. Donos de uma autenticidade aparente, a maioria dos alunos do 6º ano vespertino são da zona rural e trazem consigo os traços físicos e muitas influências indígenas que perpassam pelo agir e falar deles.

Logo que comecei a dar aulas no município, eu achava estranha a maneira como os meus alunos se comunicavam uns com os outros porque eles usavam algumas palavras e expressões que eu nunca tinha ouvido antes. Diante disso, procurei observá-los, fiz anotações para pesquisar e compreender aqueles termos, pois eu precisava me comunicar e interagir com a turma.

Em se tratando daquelas variações dos usos da língua, algumas delas chamaram mais a minha atenção como por exemplo: 1 – não como reggae = não caio em lábia; 2 – escambau = e o diabo a quatro; 3 – xereta = pessoa que bajula; 4 – o couro comeu = a coisa pegou; 5 – deixe de arrelia, seu moço(a) = pare de fazer pirraça; 6 – eu tô retado(a) = estar com raiva; 7 – misericórdia! -interjeição de espanto; 8 – sua carniça = pessoa chata; 9 – Laele = o mesmo que eu não ou eu nunca; 10 – tu é mesmo presepeiro(a) = quem é escandaloso, inconveniente; 11 – que arapuca = armadilha; 12 – você gosta de fazer capengando = fazer sem cuidado, de qualquer maneira.

Segundo alguns moradores antigos da localidade e colegas de trabalho próximos a mim com os quais conversei e que residem na cidade, ainda não há estudo ou dado de pesquisa científica divulgado que aborde essa manifestação da língua em Dário Meira. Todavia, essas e muitas outras ocorrências linguísticas presentes no cotidiano local sempre chamaram a minha atenção e me levam a pensar que esses falares podem provavelmente estar correlacionados a uma influência primeira datando da época dos povos indígenas, primeiros habitantes dali, e que, por essa razão, estão arraigadas ao constituinte linguístico identitário dário-meirense.

Outra incidência que me leva a crer na influência desses povos naquele município é a existência de cidades vizinhas a ele com nome de origem indígena – Ipiaú, Itagi, Itagibá, Aiquara, Ubatã, Ubaitaba etc. – e ainda o fato de haver muitos alunos cujos nomes também têm essa procedência – Anajara, Raoni, Janaina, Mayara, Tauane, Cauã, Kauane, Cauê etc. Sendo assim, é provável que a influência

da cultura indígena seja uma realidade ali e, como tal, além de merecer muito respeito, eu não poderia deixar de fazer esse registro neste Memorial.

Sendo a língua um objeto vivo, ela tende a sofrer variações. Esse entendimento me leva a considerar os aspectos sociais dos meus alunos, a não fazer juízo de valor sobre os registros de uso, a considerar os seus desdobramentos, mostrando que eles existem e não devem ser marginalizados.

Muitos desses usos também se manifestam na escrita da maioria da turma. Por isso, enquanto professora de língua portuguesa, busco conhecer os fatores que intervêm nesse processo, procuro acolher as diferenças no dia a dia da rotina escolar, sem anular ou desmerecer quaisquer que sejam elas e envido todo o esforço no caminho da adequação dessas formas de comunicação.

Escrevo carinhosamente sobre a escola onde leciono, lugar que desabrocha em mim um misto de alegria, satisfação e gratidão, visto que é prazeroso estar no meu ambiente de trabalho convivendo harmonicamente com todos indistintamente.

Neste momento, volto um olhar repleto de ternura para o meu território de trabalho. Com muita responsabilidade, eu me lembro do 6º ano – minhas crianças, como eu chamo todos carinhosamente – estando sempre pautada em proporcionar à turma um ambiente de estudo acolhedor.

Na escola, espaço de aquisição de múltiplos saberes, os encontros entre mim e os meus alunos vão além do que corriqueiras atividades ou transmissão de conteúdo. Ali, eu construí laços afetivos, consolidados pelos bons afetos que permeiam nossas relações interpessoais. Para mim, isso é essencial, a fim de que a aprendizagem flua tranquilamente.

O prazer que sinto de lecionar, ainda que em meio a algumas das dificuldades explicitadas a seguir, é imensurável. Esse sentimento faz com que eu mantenha a chama da esperança acesa em mim, na incessante busca da coragem de que preciso para acreditar que alguns obstáculos poderão ser superados.

Esses alunos por quem nutro tanto carinho e respeito compõem o 6º ano vespertino. São meninos e meninas com idade compreendida entre 11 e 13 anos. Muitos deles mantêm laços de amizade porque moram na mesma fazenda ou nas fazendas vizinhas e estudam juntos desde o Ensino Fundamental I.

É importante informar que durante a pandemia, todo o percurso do meu trabalho remoto foi marcado por preocupação e incertezas, uma vez que tudo era muito novo e me causou bastante estranheza. Ademais, foi difícil para a maioria dos

alunos terem acesso às aulas remotas devido à falta de recursos tecnológicos por parte deles – muitos não dispunham de aparelho celular e internet em suas residências ou quando tinham, dividiam a ferramenta com algum irmão e assistiam às aulas esporadicamente. Isso tudo me angustiou porque eu não queria deixar nenhum deles à margem dos estudos.

Diante da situação, a Gestão Educacional (Secretária de Educação, Diretores, Vice-Diretores e Coordenadores) solicitou que os professores elaborassem módulos para suas respectivas turmas, contendo indicações de leituras, conteúdos e exercícios para serem entregues a esses alunos.

Saliento que o desejo de elaborar um Projeto com as estratégias de leitura se deu antes da pandemia. No entanto, foi durante o Mestrado que eu amadureci essa ideia. Disso tudo, decorre a minha reflexão sobre a necessidade de realizar ações para envolver o coletivo e estimular os estudantes a participarem com mais entusiasmo das tarefas leitoras sugeridas em classe.

Boa parte do 6º ano vespertino é formada por meninos e meninas advindos da zona rural, de lugares de difícil acesso. Para irem à escola, muitos desses discentes saem de onde moram no meio das manhãs, expostos a condições intempéries e insalubres, enfrentando caminhos de chão enlameados e esburacados, em cima de carros gradeados, alguns movidos a gás, visto que o transporte escolar não consegue adentrar em algumas localidades.

É visível existir um diferencial de acessibilidade à escola entre a comunidade estudantil da zona urbana – sem problemas para chegar à Instituição Escolar – e a da zona rural que, pelas dificuldades enfrentadas em meio às estradas, não frequenta a escola regularmente.

Toda essa situação requer providências governamentais que estão para além da Gestão Municipal, a qual tem envidado os esforços possíveis, a fim de que todos possam ter garantias e oportunidades de estudo asseguradas.

Quanto ao espaço físico, minha escola tem dois andares, uma única sala e banheiro para a Direção, Vice-direção e Coordenação, uma sala destinada à Secretaria, uma sala para professores, um pátio, uma cozinha, um pequeno auditório, uma pequena sala de informática acoplada à biblioteca, um banheiro para os alunos, um banheiro para as alunas e oito salas de aula. Trata-se de uma estrutura pequena, porém aconchegante.

Após o triste cenário da enchente de 2020, tentamos organizar nosso ambiente para dar continuidade ao ensino. Embora eu e meus colegas tenhamos a consciência de que o retorno às aulas presenciais foi marcado pelo desestímulo de muitos estudantes, não hesitamos no planejamento de ações que “reconectem” os estudantes novamente com a escola. Sendo assim, continuo tentando encontrar meios que “conectem” a turma com o texto literário na sala de aula.

4.1.3 A escolha do gênero

Considerando a necessidade de pensar em atividades de leitura que favoreçam uma prática articulada com a realidade dos alunos, escolhi o gênero fábula por ele se apresentar como uma alternativa que pode contribuir para o estímulo à leitura e por se tratar de uma narrativa curta com acontecimentos fictícios de fácil compreensão.

Além do mais, a indeterminação do tempo: “certa vez”, “era uma vez...” etc., garante a este gênero sua atualidade, ou seja, é atemporal e serve de aprendizagem para qualquer época, pois as temáticas sempre continuam atualizadas, as formas composicionais e o estilo também.

Por apresentar figuras como animais representando seres humanos, o gênero se torna curioso, agradável e prazeroso. Isso cativará o meu público-alvo para o ato de ler sem se cansar.

Paulo Freire (1996) corrobora:

Como subjetividade curiosa, inteligente, interferidora na objetividade com que dialeticamente me relaciono, meu papel no mundo não é só o de quem constata o que ocorre, mas também, o de quem intervém como sujeito de ocorrências. Não sou apenas objeto da História, mas seu sujeito igualmente. (FREIRE, 1996, p. 30).

Na dimensão do que Freire reforça, instituir um diálogo que aproxime o aluno do texto literário pode trazer mais sentido à leitura. No entanto, precisa-se das ações do professor para que as oportunidades sejam criadas.

Muito além do que detectar problemas como, por exemplo, o desestímulo com a leitura, é essencial sistematizar o trabalho com o texto literário de maneira que o aluno seja levado a ler, inferir, compreender, interpretar, posicionar-se como sujeito transformador da história e não ser somente objeto dela.

A próxima subseção corresponde ao desenvolvimento detalhado da SD cuja descrição foi feita em linhas gerais na seção 4.1.

4.1.4 Desenvolvimento da SD

Mestranda organizadora: Cláudia Souza Weber

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Fátima Aparecida de Souza

Objeto de estudo e intervenção: Estratégias de Leitura

Gênero: Fábula

Série: 6^a Turno: Vespertino

1º encontro – Atividade diagnóstica

Título da Atividade: Uma pegada para conhecer os frutos

Objetivos

- Motivar os alunos a participarem da atividade;
- Identificar as dificuldades de aprendizagem da turma para planejar ações interventivas;
- Observar quais são as habilidades já desenvolvidas e os conhecimentos que os estudantes têm diante do que as fábulas abordam.

Habilidades da BNCC

EF15LP02 – Estabelecer expectativas em relação ao texto que vai ler [...]

EF67LP23A – Respeitar os turnos de fala na participação em conversações e em discussões ou atividades coletivas na sala de aula [...]

EF69LP44 – Inferir a presença de valores sociais, culturais e humanos e de diferentes visões de mundo em textos literários [...]

EF69LP46 – Participar de práticas de compartilhamento de leitura e recepção de obras [...]

ANTES DA LEITURA

1. Projetar as imagens das seguintes fábulas: 1 – *A Lebre e a Tartaruga*; 2 – *O Leão e o Ratinho*. (**Atividade oral**)

Perguntar se os alunos sabem quem são os autores desses textos, o que as imagens sugerem a eles, se já conhecem a narrativa, se alguém (quem?) a contou, quando e onde leram ou ouviram a história, dentre outros questionamentos, a fim de indicar condições e razões para a provável interpretação do(s) texto(s) que alguém já possa ter lido.

2. Introdução à fábula. (Atividade oral)

Iniciar a conversa questionando se os educandos já ouviram falar sobre esse gênero. Em caso afirmativo, questioná-los sobre onde e quando tiveram acesso a ele, (se foi na escola, em casa etc.).

OBSERVAÇÕES:

- 1 – Caso algum aluno não se lembre ou não saiba o que são as fábulas, explicar sucintamente;
- 2 – Os textos escolhidos para estudo se deram por estarem mais condizentes com o nível de maturidade da turma.

DURANTE A LEITURA

1. Dividir a sala em dois grupos. Em seguida, distribuir os textos impressos com as fábulas apresentadas nas imagens para todos lerem silenciosamente. Depois, votar num dos textos para ser lido de maneira compartilhada. Posteriormente, eu (docente) farei perguntas aos dois grupos, incitando os estudantes a tecerem comentários e dirimirem as dúvidas sobre o que foi lido. (Atividade oral)

Seguem as perguntas:

- 1 – Qual é a situação apresentada no texto?
- 2 – Vocês (ou alguém próximo) já viveram uma circunstância parecida de uma outra pessoa desdenhar, achando que vocês não são capazes de superar alguma dificuldade? (Dialogar sobre a resposta.)
- 3 – Vocês acham que isso acontece hoje? Por quê (a que isso remete)?
- 4 – Qual é o significado disso para vocês? (Estender a discussão.)

5 – O que pode ser feito para que as pessoas sejam menos arrogantes e não se achem superiores às outras? (Estimular os alunos à reflexão.)

OBSERVAÇÃO: A depender do texto escolhido, espera-se que os alunos versem sobre situações relacionadas à aparência, à arrogância, à competição, ao individualismo, outros afins.

DEPOIS DA LEITURA

1. Análise das alternativas. (Atividade individual)

Questão 1

A seguir, você vai ler alguns trechos. Depois, marque os que você acha que correspondem às fábulas.

- a) O ataque de um cão pitbull quase matou um menino de seis anos, em Campinas, ontem...
- b) Um corvo, tendo roubado um pedaço de carne, pousou sobre uma árvore. Uma raposa o viu e...
- c) Um camundongo tinha medo de um gato que o espreitava todos os dias. Sábio e prudente foi consultar o rato vizinho.
- d) Foi comemorado o casamento do príncipe e da princesa com muito luxo e alegria e eles viveram juntos e felizes para sempre.

Questão 2

As fábulas apresentam algumas particularidades que aparecem repetidas frequentemente, determinando uma organização e um estilo próprios para esse gênero. Assinale as alternativas que correspondem às características mais comuns a esses textos:

- a) Iniciam-se sempre com “Era uma vez...”.
- b) Há a presença de seres ou objetos mágicos.
- c) É comum aparecer diálogos entre animais.
- d) O herói ou a heroína sempre se sai bem no final.
- e) Essas histórias terminam com uma moral, um ensinamento.

- f) São oferecidas pistas que podem ajudar a solucionar um enigma.
- g) Iniciam-se com um local e uma data. Finalizam-se com saudação de despedida.
- h) Existe uma comparação entre animais e qualidades ou defeitos próprios dos seres humanos.

2. Leitura, interpretação e atividade escrita proposta para a fábula escolhida.
(Atividade em dupla)

Fábula 1

Leiam o texto a seguir. Depois, respondam ao que se pede. (Atividade em dupla)



Fonte: <<https://youtu.be/w7sFkkvNF30>>.

A Tartaruga e a Lebre

– Vamos apostar quem chega primeiro lá onde fica aquela árvore? – a tartaruga perguntou à lebre.

A lebre riu dela:

– Você está louca? Vagarosa como você é! Está se lembrando de que sou um dos animais mais rápidos que existem?

– Estou, sim. E continuo apostando.

A lebre sabia que era capaz de chegar até a árvore em quatro pulos.

– Está bem. Depois não diga que não avisei.

Combinaram um prêmio e a lebre deixou a tartaruga partir.

Pastou, escutou de que lado vinha o vento, dormiu – e enquanto isso a tartaruga ia indo, no seu passo solene. Tinha consciência de sua lentidão e, por isso, não parava de andar.

– Essa aposta é indigna de meus dotes – pensava a lebre.

– Para a vitória ter algum valor, só saindo no último instante.

Afinal, quando a tartaruga estava quase chegando ao fim combinado, partiu como uma flecha.

Tarde demais. Quando chegou, a tartaruga já estava lá. Teve que lhe entregar o prêmio e, por cima, dar os parabéns.

Moral da História: Quem corre cansa e devagar se vai longe.

GÄRTNER, Hans; ZWARGER, Lisbeth. **12 fábulas de Esopo**. São Paulo: Ática, 1999.

HORA DA ESCRITA!

1. Que características desse texto o torna uma fábula?

2. Descrevam cada um dos personagens da história.

3. O que vocês têm a dizer da maneira como a lebre tratou a tartaruga?

4. Vocês modificariam alguma característica da lebre, da tartaruga ou de ambas as personagens? Justifiquem a resposta.

5. Observem a moral da história. Em seguida, escrevam o que pensam sobre ela.

Fábula 2

Leiam o texto a seguir. Em seguida, respondam as questões. (**Atividade em dupla**)



Fonte: <https://th.bing.com/th/id/OIP.x-7LXLzPmwl_sLpOvjrhxAHaEP?pid=ImgDet&rs=1>.

O Leão e o Ratinho

Um leão, cansado de tanto caçar, dormia espichado à sombra de uma boa árvore. Vieram uns ratinhos passear em cima dele e ele acordou.

Todos conseguiram fugir, menos um, que o leão prendeu embaixo da pata. Tanto o ratinho pediu e implorou que o leão desistiu de esmagá-lo e deixou que fosse embora. Algum tempo depois, o leão ficou preso na rede de uns caçadores. Não conseguindo se soltar, fazia a floresta inteira tremer com seus urros de raiva.

Nisso, apareceu o ratinho e com seus dentes afiados, roeu as cordas e soltou o leão.

Moral da História: Uma boa ação gera outra boa ação.

LA FONTAINE, Jean de. **Fábulas de Esopo**. 2. ed. Scipione, 2019.

HORA DA ESCRITA!

1. Vocês ficaram surpresos com a atitude do ratinho quando viu o leão preso na rede de uns caçadores? Por quê?

2. Expliquem o que representa a atitude do ratinho para vocês e qualifiquem a personagem com uma ou mais palavras.

3. Diante do que aconteceu na fábula, podemos afirmar que as aparências enganam? Por quê?

4. Que outro título vocês dariam a essa história? Justifiquem a resposta. (Dialogar sobre a resposta.)

5. Escrevam o que vocês entenderam sobre o tema presente na moral da história. (A partir do entendimento dos alunos, abrir discussão.)

OBSERVAÇÃO: A especificação dos encontros é para a melhor organização da SD. Todavia, caso seja necessário, uma dada discussão poderá continuar a ser feita no encontro subsequente.

2º e 3º encontros – Leitura e Interpretação de Fábula

Mestranda organizadora: Cláudia Souza Weber

Orientadora: Profª. Drª. Fátima Aparecida de Souza

Objeto de estudo e intervenção: Estratégias de Leitura

Gênero: Fábula

Série: 6ª Turno: Vespertino

Título da Atividade: Enxergando o mundo através da leitura da fábula

Objetivos

- Promover o contato com o gênero fábula;
- Discutir sobre o texto proposto;

- Envolver os alunos na leitura e interpretação textual;
- Correlacionar o tema da história lida com o tema da letra de música sugerida;
- Fazer reflexão com os alunos sobre os ensinamentos mostrados na narrativa.

Habilidades da BNCC

EF15LP02 - Estabelecer expectativas em relação ao texto que vai ler [...]

EF15LP05 - Planejar, com a ajuda do professor, o texto que será produzido [...]

EF67LP23A - Respeitar os turnos de fala na participação em conversações e em discussões ou atividades coletivas na sala de aula [...]

EF69LP15 - Apresentar argumentos e contra-argumentos coerentes, respeitando os turnos de fala na participação em discussões sobre temas controversos e/ou polêmicos.

EF69LP44 - Inferir a presença de valores sociais, culturais e humanos e de diferentes visões de mundo em textos literários [...]

EF69LP46 - Participar de práticas de compartilhamento de leitura e recepção de obras [...]

ATIVIDADE ANTES DA LEITURA

1. Antecipar informações e ativar conhecimentos prévios sobre o texto. (**Atividade oral**)

Vamos ler um texto intitulado *O Lobo e o Cão*. Mas, antes de lermos, precisamos refletir sobre algumas questões!

- É possível afirmar que o texto é uma fábula? Por quê?
- O que será que esse texto falará sobre esses dois personagens?
- Como será o lobo fisicamente? E o cão?
- Onde e como será que eles vivem?
- Vocês imaginam que eles são animais livres ou criados presos, dentro de casa? Justifiquem a resposta.
- Expliquem o que vocês pensam sobre ser livre ou viver preso.

OBSERVAÇÕES:

1. Iniciar as atividades apresentando e questionando oralmente os alunos sobre o título do texto e o gênero textual a ser apresentado;
2. Depois do diálogo, considerando as provocações propostas, se houver necessidade, explicar o que é uma fábula.

ATIVIDADES DURANTE A LEITURA

1. Apresentação do texto e leitura. (**Atividade de leitura silenciosa**)



Fonte: <<https://youtu.be/YCg3zPQhu0g>>.

O Lobo e o Cão

Em um caminho, encontraram-se um Lobo e um Cão. O Lobo, vendo a vitalidade do Cão, disse:

– Tenho inveja de te ver tão gordo, com o pescoço grosso e o pelo reluzente. Digo isso porque ando sempre magro e arrepiado.

O Cão respondeu:

– Se fizeres o mesmo que eu, também engordarás. Estou em uma casa, onde me dão de comer e tratam-me bem, enquanto meu trabalho é somente latir quando percebo ladrões próximos da casa. Por isso, se queres, podes vir comigo.

O Lobo, aceitando, passou a caminhar junto com o Cão, mas em dado momento perguntou:

– O que é isso companheiro, que vejo? Teu pescoço está todo esfolado. O Cão respondeu:

– Para que de dia eu não morda aos que entram na casa, sou preso com uma corda. De noite me soltam e assim fico até pela manhã, quando tornam a me prender.

O Lobo, ouvindo isso, disse:

– Vou dispensar tua fartura pra mim. Para não viver em cativeiro, prefiro me

empenhar pelo meu sustento e, se necessário, jejuar, desde que esteja livre.
Dizendo isso, se foi.

Moral da História: Nossa liberdade não tem preço, pois é nosso bem mais valioso.

LA FONTAINE, Jean de. **Fábulas de Esopo**. Círculo do Livro, 1993.

2. Localizar informações explícitas no texto. É importante explorar questões discursivas para não focar estritamente na estrutura da fábula ou em elementos do contexto. **(Atividade oral)**

- Em poucas palavras, falem sobre quem é o autor do texto, quais são os personagens e como é a aparência física deles. (Estimular discussão para além da aparência.)
- Expliquem qual foi a reação do lobo ao ouvir o cão falar a respeito da vida que ele tinha na casa onde morava. (Incitar a discussão.)
- O lobo ouviu do cão algo que o fez desistir de acompanhar o seu companheiro. Relatem brevemente o que aconteceu. (Reflexão e diálogo.)

3. Levantar e checar hipóteses. **(Atividade oral)**

- O texto confirmou a hipótese sobre ele ser uma fábula? Comentem.
- O que o texto fala sobre o lobo e o cão corresponde ao que vocês pensavam? Existe algo diferente?
- A aparência física dos personagens é como vocês imaginavam que fosse? Falem um pouquinho sobre isso.
- Como vocês definem a vida dos personagens? Depois da leitura do texto, vocês mantêm a mesma definição que tinham antes de terem lido a obra?

4. Inferir e extrapolar o texto. **(Atividade oral)**

- No texto, há palavra(s) que vocês desconhecem o significado? Qual ou quais?
- Vocês já viram ou ouviram falar sobre alguma situação parecida com a do cão?
- É possível afirmar que os seres humanos podem ter uma vida parecida com a que o cão levava? Justifiquem a resposta.

- Que situações da nossa vida vocês consideram injustas no dia a dia? Vamos dialogar sobre isso?!

5. Perceber as implicações da escolha do gênero e do suporte. (Atividade oral)

- Com base na definição do gênero fábula, qual é a situação apresentada?
- Qual é a ideia ou ensinamento presente neste texto?
- Vocês já viram ou ouviram falar de outros gêneros textuais (outros textos) que também tenham ensinamento? Qual ou quais? Sabem o nome? (Parábola, apólogo, texto de instruções, outros.)
- Esta fábula foi retirada de um livro. Qual é o nome dele?
- Onde mais é possível encontrar uma fábula? (Peças de teatro, filmes, outros.)

OBSERVAÇÕES:

1- Distribuir o texto aos alunos e pedir para lerem silenciosamente. Quando terminarem de ler, solicitar a atenção de todos para acompanharem a leitura que será feita em voz alta por algum aluno voluntário;

2 - Após a leitura do texto em voz alta, provocar e mediar a discussão com os alunos, dando oportunidade a todos que queiram perguntar, falar algo. É importante verificar se o texto fornece elementos que confirmem todas as afirmações mencionadas. A proposta é que as atividades durante a leitura sejam feitas apenas oralmente;

3 - Talvez seja necessário explicar ou retomar o significado do que seja ficção (simulação, criação da imaginação, o que é ilusório) e realidade, pois apesar de lidar com textos verbais, visuais e audiovisuais, fictícios no dia a dia, pode ser que alguns alunos não consigam diferenciá-los do que é real;

4 - Relacionar as questões de dependência, submissão e subserviência mostradas no texto com situações presentes no nosso cotidiano, confrontando-as com a ideia de liberdade;

5 - Havendo necessidade, deve-se fazer as intervenções, pois provavelmente, questões como: racismo, desigualdade social, machismo aparecerão nas respostas de alguns alunos. A partir daí, é necessário incitar discussões para além do texto em estudo, pois a intenção é levar a turma a perceber que a ideia de liberdade é validada quando respeitamos uns aos outros indistintamente.

ATIVIDADES DEPOIS DA LEITURA

1. Extrapolar e apreciar criticamente o texto. **(Atividade oral, em dupla)**

- Em certa passagem da fábula, o cão diz: “Estou em uma casa onde me dão de comer e tratam-me bem, enquanto meu trabalho é somente latir quando percebo ladrões próximos da casa.” Vocês acham que o cão é feliz vivendo assim? Por quê?
- Por que o cão aceitava a vida que seu dono lhe oferecia?
- Quando o lobo vê o pescoço do cão, ele diz: “- O que é isso companheiro, que vejo? Teu pescoço está todo esfolado.” Qual é o sentimento do lobo? O que vocês acham de toda essa situação?
- Vocês concordam com a última fala do lobo (“- Vou dispensar tua fartura pra mim. Para não viver em cativeiro, prefiro me empenhar pelo meu sustento e, se necessário, jejuar, desde que esteja livre.”)? Justifiquem a resposta.
- Segundo a moral da história lida, “Nossa liberdade não tem preço, pois é nosso bem mais valioso”. O que vocês têm a dizer sobre isso?

2. Utilização do registro de maneira objetiva e subjetiva para melhor compreensão.

(Atividade em dupla)

a - Marquem X nas afirmativas corretas sobre o texto.

- () O cão tinha um bom tratamento e era livre.
- () O lobo vivia livre, porém era magro.
- () O lobo usava coleira.
- () O lobo gostou de ter comida todos os dias, mas não gostou de ter que usar coleira.
- () O cão disse ao lobo que poderia ter uma vida boa como a dele.

b - Coloquem as passagens do texto na ordem dos acontecimentos:

- () Vou dispensar tua fartura pra mim.
- () De noite me soltam e assim fico até pela manhã, quando tornam a me prender.
- () Tenho inveja de te ver tão gordo, com o pescoço grosso e o pelo reluzente.
- () Digo isso porque ando sempre magro e arrepiado.
- () Em um caminho, encontraram-se um Lobo e um Cão.

HORA DA ESCRITA!

c - Por que o lobo não conseguia entender as respostas e os argumentos dados pelo cão em relação à vida que este levava? (Estimular a reflexão dos alunos.)

d - Diante do comportamento do lobo e do cão sobre serem livres, como vocês caracterizam cada um dos personagens da fábula. (Reflexão e diálogo com a turma.)

e - É possível perceber que os personagens dessa narrativa agem como se fossem pessoas? Em caso afirmativo, quais são os elementos presentes no texto que levam a essa percepção?

3. Identificação de referências a outros textos. (Atividade em dupla)

Existem diversas músicas que falam sobre o tema liberdade. Trago uma que faz parte do dia a dia de vocês para nós ouvirmos e dialogarmos a respeito do que ela trata. Agora, vamos ouvir a música a seguir e depois conversaremos brevemente sobre ela.

Liberdade, liberdade

Zezé Di Camargo & Luciano

Qualquer dia eu pego a estrada
Sem destino, sem parada
Peito aberto, chuva ou sol
De noite ou madrugada
Vou por onde o vento me tocar
Vou soltar as asas pra voar
Liberdade, liberdade pra sonhar

Solidão não vai impedir
Tenho mil razões para sorrir
Liberdade, liberdade pra seguir
Os sonhos que sonhei pra mim
Sonhei, assim ninguém sonhou, sonhei
Como ninguém amou, amei, amei, amei
Sonhei, assim ninguém sonhou, sonhei
Como ninguém amou, amei, amei, amei

Qualquer dia eu pego a estrada
Sem destino, sem parada
Peito aberto, chuva ou sol
De noite ou madrugada

Vou por onde o vento me tocar
Vou soltar as asas pra voar
Liberdade, liberdade pra sonhar
Solidão não vai impedir
Tenho mil razões para sorrir
Liberdade, liberdade pra seguir
Os sonhos que sonhei pra mim

Sonhei, assim ninguém sonhou, sonhei
Como ninguém amou, amei, amei, amei
Sonhei, assim ninguém sonhou, sonhei
Como ninguém amou, amei, amei, amei

a - Na letra da música, vemos a presença das palavras **asas** e **voar**. Também estão presentes as expressões **sem destino** e **sem parada**. Vocês acham que elas estão relacionadas com o pensamento exposto pelo lobo no final da narrativa? Justifiquem a resposta oralmente.

b - A música apresenta relação com a moral da fábula no entendimento sobre o que é liberdade? Caso vocês achem que sim, qual seria essa relação? (**Resposta oral**)

c - Expliquem a compreensão de vocês acerca de o que é liberdade. (**Resposta oral**)

d - Vocês conhecem outras canções que falam sobre liberdade? Quais? Alguma delas dialoga com o texto lido? (**Resposta oral**)

4. Momento Lúdico: Dando asas à criatividade! (**Produção textual livre, em dupla**)

Em dupla, essa atividade tem ainda mais potencial para promover a troca de ideias e a colaboração entre os pequenos autores.

E vocês, como enxergam a “liberdade”?

Lembrem-se de que não existe apenas a liberdade de ir e vir retratada na fábula, mas outros tipos também, tais como: liberdade de pensamento, liberdade de opinião, liberdade de expressão, liberdade religiosa, liberdade de imprensa, outras.

Já que a palavra da vez é “liberdade”, façam um desenho retratando uma delas segundo o modo como vocês a veem. Se quiserem, escrevam a história com um novo final ou criem uma narrativa ficcional a partir do que entendem sobre o que é “liberdade”. Vocês também podem utilizar cenários e personagens realistas ou de fantasia, observando os elementos da estrutura narrativa próprios da fábula.

5. Vamos ouvir mais uma música.

Fiquem atentos(as) ao vídeo exposto no “datashow” porque serão abordadas algumas situações relacionadas ao tema em estudo.

Vídeo disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=hmK9GyIXRh0>

Alegria, Alegria

Caetano Veloso

Caminhando contra o vento
 Sem lenço e sem documento
 No sol de quase dezembro
 Eu vou
 O sol se reparte em crimes
 Espaçonaves, guerrilhas
 Em cardinales bonitas
 Eu vou
 Em caras de presidentes
 Em grandes beijos de amor
 Em dentes, pernas, bandeiras
 Bomba e Brigitte Bardot
 O sol nas bancas de revista
 Me enche de alegria e preguiça

Quem lê tanta notícia
 Eu vou
 Por entre fotos e nomes
 Os olhos cheios de cores
 O peito cheio de amores vão
 Eu vou
 Por que não, por que não?
 Ela pensa em casamento
 E eu nunca mais fui à escola
 Sem lenço e sem documento
 Eu vou
 Eu tomo uma Coca-Cola
 Ela pensa em casamento
 E uma canção me consola
 Eu vou
 Por entre fotos e nomes
 Sem livros e sem fuzil
 Sem fome, sem telefone
 No coração do Brasil
 Ela nem sabe, até pensei
 Em cantar na televisão
 O sol é tão bonito
 Eu vou
 Sem lenço, sem documento
 Nada no bolso ou nas mãos
 Eu quero seguir vivendo, amor
 Eu vou
 Por que não, por que não?
 Por que não, por que não?
 Por que não, por que não?

HORA DA ESCRITA!

6. Escrevendo um texto em prosa sobre o entendimento dos textos. (Atividade de escrita individual)

Caso algum aluno não se lembre ou não saiba o que é um texto em prosa, deve-se explicar.

OBSERVAÇÕES:

1 - Provocar os alunos para uma análise mais crítica sobre o tema do texto, pois os recursos utilizados poderão aguçar diálogos proveitosos sobre a temática em estudo, inclusive podendo se transformar em objeto de abordagens futuras para além desta SD;

2 - Os alunos terão a cópia das letras das músicas em mãos. A ideia é fazer uma contraposição da fábula com as letras musicais;

3 - É necessário falar sobre liberdade de escolha e pensamento dentre outras que forem surgindo no decorrer do diálogo;

4 - Explicar que:

I - O vídeo contempla o fundo musical da canção “Alegria, Alegria”, de autoria do cantor Caetano Veloso;

II - A escolha desse recurso se deu por estarmos tratando do tema liberdade, o qual aparece muito bem retratado na letra da música e na dinâmica do material audiovisual que mostra cenas de um período importante da nossa história – Ditadura Militar – quando algumas pessoas se sentiam aprisionadas, oprimidas. “Alegria, Alegria” se inicia com versos que sugerem liberdade, apesar do contexto político do país, que viveu sob censura à época.

4º, 5º, 6º e 7º encontros – Leitura e Interpretação de Fábula

Mestranda organizadora: Cláudia Souza Weber

Orientadora: Profª. Drª. Fátima Aparecida de Souza

Objeto de estudo e intervenção: Estratégias de leitura

Gênero: Fábula

Série: 6ª Turno: Vespertino

Título da Atividade: Ler e aprender através do universo da fábula

Objetivos

- Promover o contato do aluno com o gênero fábula;
- Discutir sobre o texto proposto;
- Envolver os alunos na leitura e interpretação textual;
- Correlacionar o tema da história lida com o mundo que circunda o aluno;
- Fazer reflexão com os alunos sobre os ensinamentos mostrados na narrativa.

Habilidades da BNCC

EF04LP13 - Inferir, em textos, o sentido de palavras e expressões, considerando o contexto em que aparecem.

EF04LP28 – Localizar palavras no dicionário para estabelecer significados [...]

EF15LP02 - Estabelecer expectativas em relação ao texto que vai ler [...]

EF15LP05 - Planejar, com a ajuda do professor, o texto que será produzido [...]

EF67LP23A - Respeitar os turnos de fala na participação em conversações e em discussões ou atividades coletivas na sala de aula [...]

EF69LP44 - Inferir a presença de valores sociais, culturais e humanos e de diferentes visões de mundo em textos literários [...]

EF69LP46 - Participar de práticas de compartilhamento de leitura e recepção de obras [...]

EF69LP48 - Interpretar em poemas efeitos produzidos pelo uso de recursos expressivos [...]

4º e 5º Encontros - 1ª versão da fábula *A Cigarra e a Formiga*

ATIVIDADES ANTES DA LEITURA

1ª versão da fábula *A Cigarra e a Formiga*

1. Antecipar conhecimentos sobre o tema ou sobre a ideia principal do texto através da leitura compartilhada da fábula *A Cigarra e a Formiga*. Em seguida, refletir através das perguntas abaixo. (**Atividade oral**)

- Vocês leram essa fábula ou já ouviram alguma pessoa comentar sobre ela?
- O que vocês pensam sobre a maneira como a formiga e a cigarra vivem? Por quê?
- Qual é o comportamento dos dois personagens que dão título ao texto?
- Sobre o que esse texto irá tratar?
- Fale um pouco acerca do que entendem a respeito do que significa trabalho.
- Vocês já ouviram falar sobre empreendedorismo, trabalho formal e trabalho informal?
- Que tipo de trabalho os artistas desenvolvem no nosso país?
- Vocês perceberam que a classe artística teve alguns problemas para trabalhar durante a pandemia? Falem um pouco a respeito disso.

- Diante do que conhecem e do que observam ao redor de onde moram, comentem sobre se as pessoas trabalham em condições dignas, como, por exemplo, se os horários e as remunerações de trabalho são respeitados ou se elas são exploradas pelos patrões e ainda se há quem exerça atividades em situações análogas às da escravidão.

2. Expectativa em função da formatação do gênero. (**Atividade oral**)

Vamos ver se vocês se recordam das fábulas!

- Que elementos encontramos em uma fábula? (Cenário, personagens personificados, situação do dia a dia, ensinamento, outros.)
- Para ser uma fábula o que não pode faltar no texto? (Personagens, conflito, moral da história, outros.)
- Em que tipo de texto aparecem as fábulas? (Em geral, nas narrativas.)

OBSERVAÇÕES:

1 - A intenção é focar no desenvolvimento da leitura proficiente com a aplicação das estratégias de leitura de Isabel Solé (1998) como ferramenta de trabalho;

2 - Iniciar as atividades informando o título do texto e questionando oralmente os alunos sobre ele. Em outros momentos, pode-se partir da capa de livro, das ilustrações, do autor, caso seja conhecido, ou do tema. O importante é observar três pontos: motivação para a leitura, ativação dos conhecimentos prévios e antecipação de previsões e perguntas sobre o assunto;

3 - Após as respostas dos alunos, é importante usar o dicionário para que eles tenham acesso ao significado literal das palavras. Em seguida, é imprescindível explicar sobre as diferentes formas de trabalho. Feito isso, é interessante pedir que os discentes citem exemplos dos tipos de trabalho realizados na cidade onde moram, a fim de que estabeleçam os nexos de sentido entre o assunto tratado e a realidade local;

4 - Iniciar um diálogo acerca de o que é trabalho, sobre o Capitalismo, o lucro, as diferenças sociais que o Sistema acarreta. Além disso, deve-se provocar uma discussão sobre o chamado empreendedorismo, trabalho autônomo, trabalho informal. Interessa também trazer como exemplo as dificuldades dos artistas que tiveram problemas, tais como os ensaios com os grupos e os shows que ficaram impossibilitados de acontecer durante a pandemia.

ATIVIDADES DURANTE A LEITURA

1. Apresentação e leitura da 1ª versão da fábula *A Cigarra e a Formiga*. (**Atividade oral**)



Fonte: <https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/f/f8/The_Ant_and_the_Grasshopper_-_Project_Gutenberg_etext_19994.jpg>.

A Cigarra e a Formiga

(Fábula de Esopo)

Num belo dia de inverno, as formigas estavam tendo o maior trabalho para secar suas reservas de comidas. Depois de uma chuvarada, os grãos tinham ficado molhados.

De repente aparece uma cigarra:

– Por favor, formiguinhas, me deem um pouco de comida! As formigas pararam de trabalhar, coisa que era contra seus princípios, e perguntaram:

– Mas por quê? O que você fez durante o verão? Por acaso, não se lembrou de guardar comida para o inverno? Falou a cigarra:

– Para falar a verdade, não tive tempo. Passei o verão todo cantando! Falaram as formigas:

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

Moral da História: Os preguiçosos colhem o que merecem.

Fonte: <<https://www.culturagenial.com/a-cigarra-e-a-formiga/>>.

2. Localizar informações explícitas no texto. (**Atividade oral**)

- De que trata o texto? Breve explanação com a ajuda docente.
- Expliquem sobre o que fizeram a formiga e a cigarra durante o verão e o que aconteceu quando o inverno chegou.
- Qual foi a atitude das formigas em relação à cigarra que passou o verão cantando? Caso vocês fossem uma das formigas, fariam o mesmo? Justifiquem.
- Dialoguem sobre o que entendem a respeito da moral: “Os preguiçosos colhem o que merecem”.

3. Confirmar, rejeitar ou retificar antecipações ou expectativas criadas antes da leitura.

(Atividade oral)

- O texto confirmou nossas hipóteses sobre o que ele aborda? Comentem.
- Tanto a cigarra quanto a formiga eram responsáveis ou somente uma delas tinha responsabilidade? Respondam e expliquem o porquê.
- A formiga trabalha? E a cigarra? Dialoguem sobre o que cada um dos personagens faz.
- É possível afirmar a existência de atitudes individualistas presentes no texto? Respondam sim ou não e expliquem.

4. Esclarecer a presença de algumas palavras a depender do contexto de uso delas no texto. **(Atividade oral)**

Falem um pouco sobre o que significa a palavra “colhem” e expliquem se ela tem o mesmo significado no contexto em que foi usada na “Moral da História”. (Espera-se que alguns alunos falem algo referente a plantação, já que essa palavra é muito usada no contexto de vida pessoal da turma. A partir daí, será comentado que há outras possibilidades de uso do vocábulo, dando exemplos e pedindo que os discentes citem outros também.)

OBSERVAÇÕES:

- 1 - Chamar a atenção dos alunos para ouvirem as versões da história, as quais serão contadas de maneira dramatizada;
- 2 - Depois de contar as versões da história dramatizada, será necessário distribuir o texto impresso para os alunos e convidá-los a acompanharem a leitura que será feita em voz alta e de maneira compartilhada pelos colegas voluntários;

3 - Organizar rapidamente a dramatização do texto com os alunos, formando duplas de personagens como forma de fazer os estudantes mergulharem no tema da narrativa;

4 - Embora não seja obrigatório, é interessante rever a biografia dos autores para contextualizar a época e os costumes. Posteriormente, é importante fazer algumas analogias com o momento presente;

5 - Através do uso do dicionário, rever com a turma alguns conceitos sobre a palavra “preguiçosos” para que todos percebam o sentido de uso do vocábulo e não reproduzam ideias e feitos discriminatórios. Em seguida, iniciar uma discussão sobre o ato de discriminar quando, então, deverão ser levantados alguns questionamentos para o grupo refletir.

ATIVIDADES DEPOIS DA LEITURA

1. Extrapolar o texto – Correlacionar o texto com o mundo que circunda o aluno. **(Atividade oral)**

Há alguma semelhança entre as situações mostradas nas duas versões da narrativa *A Cigarra e a Formiga* e as que ocorrem na vida real das pessoas com as quais vocês convivem? Falem um pouco sobre isso.

HORA DA ESCRITA!

2. Apreciar criticamente o texto. **(Atividade de escrita individual)**

Como você define a formiga e a cigarra? Justifique sua resposta. (Espera-se que ainda haja resposta preconceituosa por parte da maioria da turma. Se isso for confirmado, deve-se fazer as intervenções necessárias para que o grupo tenha novas possibilidades de percepção e entendimento diante do exposto.)

3. Relacionar informações do texto com situações cotidianas atuais. **(Atividade de escrita individual)**

Você já leu ou ouviu falar de alguma situação semelhante à apresentada na narrativa lida? Se souber de algo a esse respeito, escreva o que aconteceu e o que você pensa sobre isso. (A partir das respostas, as intervenções serão necessárias.)

4. Utilização do registro escrito para melhor compreensão. (**Atividade de escrita individual**)

Reescreva a narrativa, tomando como base as discussões realizadas em sala de aula e o conhecimento que você já tem sobre o gênero fábula. Não se esqueça de criar uma moral para a sua história.

6º e 7º Encontros – 2ª versão da fábula *A Cigarra e a Formiga*

ATIVIDADES ANTES DA LEITURA

1. Antecipar conhecimentos sobre o tema ou sobre a ideia principal. (**Atividade oral**)

Depois que dialogarmos sobre algumas questões, iremos ler a 2ª versão da fábula *A Cigarra e a Formiga*. (Verificar se o aluno imagina haver alguma mudança entre as duas versões da fábula.)

- Vocês acham que na 2ª versão, o autor apresenta as personagens da mesma forma que na 1ª narração? Por quê?
- Qual é o comportamento dos dois personagens que dão título ao texto agora?
- Vocês acham que as personagens mudaram a maneira de elas agirem? Isso foi positivo ou negativo? Falem a respeito disso.

2. Expectativa em função da formatação do gênero. (**Atividade oral**)

É possível afirmar que a situação apresentada nesta 2ª versão da fábula ocorre na vida real? Justifiquem a resposta com elementos já estudados relacionados ao gênero.

OBSERVAÇÃO: Iniciar as atividades informando o título do texto e questionando oralmente os alunos sobre ele. Em outros momentos, pode-se partir da capa de livro, ilustrações, autor, caso seja conhecido, ou do tema. O importante é observar três pontos: motivação para a leitura, ativação dos conhecimentos prévios e antecipação de previsões e perguntas sobre o assunto.

ATIVIDADES DURANTE A LEITURA

1. Apresentação e leitura da 2ª versão da fábula *A Cigarra e a Formiga*. (**Atividade oral**)



Fonte: <<https://th.bing.com/th/id/OIP.mj31D980Dx2Zkj8sMQulsgHaD4?pid=ImgDet&rs=1>>.

A Cigarra e a Formiga
(Fábula de La Fontaine)

Uma vez, ao chegar o inverno, uma cigarra que estava morta de fome se aproximou à porta de um formigueiro pedindo comida. Ao seu pedido, as formigas responderam fazendo a seguinte pergunta:

– Por que durante o verão você não fez uma reserva de alimentos como a gente fez?

A cigarra respondeu:

– Estive cantando alegremente o tempo todo e desfrutando do verão plenamente. Se soubesse como seria duro o inverno...!

As formigas lhe disseram:

– Enquanto a gente trabalhou duro durante o verão para ter as provisões e poder passar o inverno tranquilamente, você perdia o tempo todo cantando. Assim, que agora... Continue cantando e dançando!

Mas as formigas sentiram pena pela situação e entenderam que a cigarra tinha aprendido a lição e compartilharam o seu alimento com ela.

Moral da História: Quem quiser passar bem pelo inverno, enquanto for jovem, deve aproveitar melhor o tempo. Existe tempo para se divertir e para trabalhar.

LA FONTAINE, Jean de. **Fábulas:** antologia. 4. ed. São Paulo: Martin Claret, 2012.

2. Localizar informações explícitas no texto. (Atividade oral)

- Do que fala o texto? Breve explanação com ajuda docente.
- Expliquem se existe alguma semelhança entre as versões lidas quanto ao jeito de viver das formigas e da cigarra.
- Comentem sobre a ação das formigas em relação à cigarra na 2ª versão e explicitem se concordam ou não com essa maneira de agir, justificando o porquê.
- É possível explicar que a fábula fala sobre o trabalho coletivo? O que vocês entendem sobre coletividade? Justifiquem a resposta explicando se concordam ou não com esse tipo de trabalho e porquê.

3. Confirmar, rejeitar ou retificar antecipações ou expectativas criadas antes da leitura.**(Atividade oral)**

- O texto confirmou as hipóteses de vocês sobre o que ele aborda? Comentem.
- A leitura desta segunda versão do texto correspondeu ao que vocês imaginaram antes de ler a narrativa? Expliquem.
- Dialoguem a respeito da “moral da história”.

4. Esclarecer a presença de algumas palavras a depender do contexto de uso delas no texto. (Atividade oral)

Falem um pouco sobre o sentido de uso da palavra “tempo”, presente em algumas passagens da narrativa. (É recomendável fazer o uso do dicionário, a fim de que os alunos possam estabelecer as relações entre o significado e o sentido de uso de algumas palavras no texto.)

5. Perceber as implicações da escolha do gênero. (Atividade oral)

A ideia de trabalho apresentada nesta 2ª versão corresponde à mesma ideia apresentada na 1ª versão? Se tiver havido alguma mudança, falem a respeito disso e digam o que vocês acharam.

OBSERVAÇÕES:

1 – Será proposto um diálogo sobre o conceito de “trabalho”, atentando-se para o nível de maturidade da turma;

2 – Haverá uma discussão sobre o trabalho artístico, a fim de que os preconceitos relacionados a essa área diminuam ou deixem de existir;

3 – Como a 2ª versão do texto também traz uma visão preconceituosa em relação ao trabalho de “cantar e dançar”, é necessário dialogar sobre essa situação, fazendo com que o grupo compreenda que essas duas atividades se constituem em trabalho.

ATIVIDADES DEPOIS DA LEITURA

1. Extrapolar o texto – Correlacionar o texto com o mundo que circunda o aluno.

(Atividade oral)

Há alguma semelhança entre as situações mostradas nas duas versões da narrativa *A Cigarra e a Formiga* e as que ocorrem na vida real das pessoas com as quais vocês convivem? Comentem sobre isso.

HORA DA ESCRITA!

2. Apreciar criticamente o texto. **(Atividade de escrita individual)**

a. Responda ao que se pede.

- Você achou que a cigarra também esteve trabalhando durante o verão? Justifique sua resposta. (Provocar discussão.)
- O que você diria a alguém que tivesse o mesmo comportamento da cigarra? Por quê?

b. “Mas as formigas sentiram pena pela situação e entenderam que a cigarra **tinha aprendido a lição** e compartilharam o seu alimento com ela.”

- Você achou que as formigas agiram corretamente, de maneira justa e coerente ao pensarem dessa forma? Justifique a sua resposta.
- Explique o seu entendimento sobre o trecho destacado.

3. Relacionar informações do texto com situações cotidianas atuais. **(Atividade de escrita individual)**

Em meio às situações constantes nas versões lidas, você já ouviu falar ou sabe de alguém próximo a você, ou não, que já tenha vivenciado momentos parecidos com os mostrados nesses textos? Fale a respeito disso.

4. Utilização do registro escrito para melhor compreensão. (**Atividade escrita**)

Leia o poema a seguir.

Sem Barra

Enquanto a formiga
Carrega a comida
Para o formigueiro,
A cigarra canta,
Canta o dia inteiro.

A formiga é só trabalho.
A cigarra é só cantiga.
Mas sem a cantiga
da cigarra
que distrai da fadiga,
seria uma barra
o trabalho da formiga.

PAES, José Paulo. **Poemas para brincar**. São Paulo: Ática, 1989.

I - Redija o que entendeu sobre o poema de maneira sucinta. (**Atividade de escrita individual**)

II - Produção textual. (**Atividade de escrita em trio**)

Com base nas discussões realizadas em sala de aula, escrevam uma fábula com o tema “Trabalho” cujo enredo seja diferente do das duas versões estudadas na história intitulada *A Cigarra e a Formiga*.

A produção textual do trio deverá conter os elementos principais da estrutura das fábulas: narrador em primeira ou terceira pessoa, personagens animais com comportamentos humanos (vocês poderão escrever fazendo alusão somente aos personagens citados no título do material que trabalhamos ou acrescentar outros à livre escolha), enredo, tempo, espaço, moral.

Lembrem-se de: 1 – fazer uso dos organizadores textuais por meio dos advérbios, locuções adverbiais e conjunções, os quais já foram estudados na Unidade anterior; 2 – elaborar as orações na ordem direta, conforme também já foi estudado.

Tentem correlacionar as ideias de vocês com o que o poema de “José Paulo Paes” aborda. Usem e abusem da criatividade!

OBSERVAÇÕES:

- 1 – É possível que alguém da turma ainda verbalize que a cigarra não estava trabalhando. Se isso for constatado, será preciso conversar sobre essa questão, alertando para o fato de haver outra possibilidade de leitura e entendimento do texto no sentido de que a cigarra também esteve trabalhando;
- 2 – Antes da atividade escrita, conduzir uma discussão, a fim de que os educandos despertem o senso crítico sobre a temática;
- 3 – Mostrar aos alunos os efeitos expressivos existentes no poema apresentado devido às rimas;
- 4 – Lembrar aos alunos que as produções textuais serão apresentadas no auditório da escola.

8º encontro – Culminância da SD

Mestranda organizadora: Cláudia Souza Weber

Orientadora: Profª. Drª. Fátima Aparecida de Souza

Objeto de estudo e intervenção: Estratégias de leitura

Gênero: Fábula

Série: 6ª Turno: Vespertino

Título da Atividade: Contação de fábulas criadas pelos alunos do 6º ano vespertino

Objetivos

- Valorizar a produção escrita feita por cada trio;
- Realizar uma mostra da produção textual final da turma do 6º ano vespertino;
- Observar o nexos de sentido existente entre o material estudado e a fábula criada pelos trios;

- Perceber a desenvoltura, o poder de argumentação, a sustentação das ideias dos alunos quando o espaço for aberto para o público questionar.

Habilidades da BNCC

EF67LP23 – Respeitar os turnos de fala na participação em conversações e em discussões ou atividades coletivas na sala de aula, na escola e formular perguntas coerentes e adequadas em momentos oportunos em situações de aulas, apresentação oral, seminário etc.

OBSERVAÇÃO: Esta etapa foi descrita no capítulo 4, na seção 4.1, destinada à proposta de intervenção.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação é um processo de aperfeiçoamento contínuo do ser humano para que ele possa alcançar níveis elevados de conhecimento. Diante dessa percepção, a escola é o ambiente educativo ideal para que isso aconteça porque é um lugar de diálogo, de confrontação com as diversidades, de refletir sobre a vida.

Como a fábula é um gênero que possibilita enxergar a realidade a partir da reflexão sobre as atitudes humanas, ler fábulas pode auxiliar no progresso das relações comportamentais do indivíduo.

O professor partícipe desse caminhar precisa estar ciente do seu papel mediador, auxiliando o educando no despertar do senso crítico diante da leitura do texto, de maneira que ele consiga perceber o que está subjacente à obra, ou seja, o reconhecimento das intenções por trás do gênero.

Conforme citam Carvalho e Mendonça (2006):

Trabalhar com fábulas pode e deve ser um ponto de partida para a reflexão a respeito do próprio determinismo formulado acerca da sabedoria prática, questionando os padrões de comportamento e as relações de poder que transparecem nessas narrativas. Por esse motivo, numa pedagogia da leitura, quem trabalha com tal gênero de texto deve saber com clareza que questões colocar para o ouvinte ou leitor diante das fábulas. Pode-se, por exemplo, estabelecer um contraponto com textos mais contemporâneos, ou mesmo estimular a produção de fábulas em que o comportamento das personagens seja alterado. (CARVALHO; MENDONÇA, 2006, p. 86).

Pensando nisso, este trabalho uniu a leitura com a necessidade de abordar problemas universais e cotidianos em sala de aula, objetivando tanto o inventivo à leitura quanto a conscientização sobre questões primordiais para a construção de uma sociedade mais justa e humana.

Segundo Saviani (2004), o sistema capitalista reforça as desigualdades sociais, culturais e intelectuais entre as pessoas. Ele é excludente, pois. Nesse contexto, o autor (2004) defende que uma das funções da escola é possibilitar o acesso aos conhecimentos previamente produzidos e sistematizados. Não há outra forma de ascensão pessoal sem ser por meio da escola.

É improrrogável abrir espaços de leitura e diálogo com os educandos do 6º ano, estimulando-os não só a refletirem sobre algumas mudanças de pensamento necessárias para o convívio harmônico em sociedade, como também a reverem e a mudarem comportamentos repletos de ações que levam a segregações e violentam

peessoas. Urge a necessidade de garantir aos alunos da escola pública uma visão mais abrangente do mundo.

O modelo de instituição escolar e a abordagem adotada pelo docente são alguns dos elementos que podem ou não contribuir para a formação de um leitor crítico e consciente de seu papel cidadão. A escola tem, assim, o dever de disponibilizar para o aluno recursos para uma leitura mais ampla, que sirvam como instrumento de compreensão do seu universo cotidiano.

Conhecer e aprender dizem respeito às práticas, aos procedimentos e instrumentos que constituem o mundo letrado. Esse movimento, quando planejado, possibilita aos estudantes compreenderem qual é a função social da leitura e, pedagogicamente, pode gerar modos e necessidades de leituras que darão significado às aprendizagens escolares e aos momentos de sistematização propostos em sala de aula.

Essa dinâmica é importante para guiar o ensino da literatura no espaço escolar cujo objetivo maior deve ser formar o aluno como leitor, porém não como qualquer leitor ou um leitor qualquer, mas um leitor capaz de se inserir em uma comunidade, manipular seus instrumentos culturais e construir com eles um sentido para si e para o mundo em que vive, posto que

[...] a ficção feita pela palavra na narrativa e a palavra feita matéria na poesia são processos formativos tanto da língua quanto do leitor. Uma e outra permitem que se diga o que não sabemos dizer e nos dizem de maneira mais precisa o que queremos dizer ao mundo e a nós mesmos. (COSSON, 2006, p.16).

O aprendizado e a progressão do aluno-leitor, entretanto, dependerão do itinerário por ele percorrido e também das possibilidades que o ambiente de estudo lhe proporcionar em direção a avanços e expansões.

É preciso enxergar a importância do ensino da leitura literária como prática indissociável da relação ensino-aprendizagem nas aulas de língua portuguesa e, conseqüentemente, entre professor-alunos-ouvintes que serão sempre parceiros na construção conjunta de significados para o ato.

Estando claros os conceitos de letramento literário, é possível compreender o papel indispensável da literatura na formação escolar. Nesse campo, as estratégias de leitura propostas por Isabel Solé (1998) se revelam como um trajeto viável para que o professor consiga desenvolver seu trabalho com os textos literários de maneira eficaz, adaptando a teoria à sua realidade escolar.

Embora as teorias aqui expostas não esgotem nem de longe as inúmeras maneiras de se poder trabalhar com a leitura literária, reforço que as considerações feitas por Leite (1983), Garcia (1992), Solé (1998), Rouxel (2013) e Cosson (2013) são pontuais e corroboram para o estudo das fábulas em sala de aula tendo em vista o professor mediador que mostra e desbrava caminhos para conseguir formar alunos-leitores.

A escrita deste Memorial me levou a pesquisar mais e a ponderar sobre os desafios que a leitura apresenta ao professor. Partindo-se dessa premissa, as questões pertinentes ao letramento literário e à formação do aluno-leitor foi o meu objeto de pesquisa que esteve voltado para o 6º ano vespertino, abordando aspectos como as práticas de leitura dos estudantes e a formação dos sujeitos enquanto leitores ativos, visto que além de formar leitores, precisamos formar leitores literários.

Em face do exposto, defendi a metodologia de leitura sinalizada por Solé (1998) porque está fundamentada em estratégias que podem ser utilizadas pelos professores para facilitar a compreensão leitora e interpretativa dos alunos. Igualmente importante é seguir procedimentos e estabelecer as habilidades necessárias para que ocorra a efetiva formação do leitor literário na escola.

Enfatizo que a mediação do professor, conforme explicitarei no capítulo 3, é importantíssima para a concretização do letramento literário. Para Freitas (2012, p. 68), “Mediar o desenvolvimento da leitura é exercitar a compreensão do aluno, transformando-o de leitor principiante em leitor ativo”.

Logo, é também o papel que o docente desempenha na mediação que possibilitará ao aluno ler e interpretar com segurança, ampliar seu conhecimento, socializar perguntas e respostas sobre o texto, esclarecer dúvidas e estabelecer relações entre o que leu, o fictício e o real.

Sabendo que meu público-alvo tem preferência pela leitura de textos literários curtos (mitos, lendas, contos etc.) e que fora do ambiente escolar, muitos educandos convivem com uma grande variedade de gêneros textuais publicados na internet, pensei em trabalhar com um gênero que apresentasse uma linguagem simples, de fácil compreensão para os estudantes, que lhes chamasse a atenção e os fizesse criar pontes com suas experiências de vida.

À vista disso, a fim de assegurar o letramento literário do 6º ano, a proposta interventiva apresentada nesta Dissertação de Mestrado foi construída a partir de atividades que fogem a rotina do que é desenvolvido no dia a dia da sala de aula e

ampliam os sentidos que um texto pode proporcionar à vida de cada aluno, além de contribuírem para o diálogo permanente entre leitores e leituras.

Mesmo diante dos obstáculos relacionados ao exercício da leitura na escola já citados no *corpus* do meu Trabalho, é preciso pensar em como ensinar e fruir leituras com o texto literário desde quando se tenha pelo menos as mínimas condições necessárias para isso. Em havendo, pois, nós, enquanto professores-mediadores-pesquisadores, devemos estudar alternativas viáveis para promovermos o encontro genuíno entre leitor e texto.

O que se pretendeu oferecer nesta abordagem é uma expectativa da capacidade leitora que os alunos devem desenvolver gradualmente, ou seja, daquilo que cada aluno deve ser capaz de realizar quando lê as fábulas.

Neste Memorial, que ora apresento como Trabalho de Conclusão do Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS UFBA –, deixo a minha contribuição para o entendimento da importante “travessia entre a leitura de fábulas na sala de aula e a formação do aluno-leitor no processo de letramento literário”.

Esclareço ainda que este meu estudo não se finda aqui.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Vera Teixeira de; BORDINI, Maria da Glória. **Literatura: a formação do leitor: alternativas metodológicas**. 2. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993.

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

ANDRADE, Maria Margarida de. **Introdução à metodologia do trabalho científico: elaboração de trabalhos na graduação**. São Paulo: Atlas, 2010.

ANTUNES, Irlandé. Explorando a leitura. *In: Aula de Português: encontro e interação*. São Paulo: Parábola, p. 66-85, 2003.

ASSIS, Juliana Alves. Enunciação/enunciado. *In: FRADE, Isabel Cristina Alves da S.; VAL, Maria da Graça Costa; BREGUNCI, Maria das Graças de Castro (orgs.). Glossário Ceale: Termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores*. Belo Horizonte: FaE, 2014.

AZEVEDO, Ricardo. **A didatização e a precária divisão de pessoas em faixas etárias: dois fatores no processo de (não) formação de leitores**. Disponível em: <<https://www.ricardoazevedo.com.br/Artigo06.htm>>. Acesso em: 12 set. 2008.

BAGNO, Marcos. Fábulas Fabulosas. *In: Angélica Freire de; MENDONÇA, Rosa Helena (orgs.). Práticas de Leitura e Escrita*. Brasília: Ministério da Educação, 2006, p. 50-52. Disponível em: <portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/grades/salto_ple.pdf#page=50>.

BAHIA. DÁRIO MEIRA. **Portal da Prefeitura Municipal de Dário Meira**. Disponível em: <<https://www.dariomeira.ba.gov.br>>.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da Criação Verbal**. 6. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011 [1979].

BAKHTIN, Mikhail; VOLÓSHINOV, Valentin. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 2014 [1929].

BAMBERGER, Richard. **Como incentivar o hábito da leitura**. São Paulo: Ática, 1987.

BAMBERGER, Richard. **Como incentivar o hábito de leitura**. São Paulo: Ática, 1995.

BARRETO, Alcyrus Vieira Pinto; HONORATO, Cezar de Freitas. **Manual de sobrevivência na selva acadêmica**. Rio de Janeiro: Objeto Direto, 1998.

BASTOS, Cleverson Leite; KELLER, Vicente. **Aprendendo a aprender**. Petrópolis: Vozes, 1995.

- BELLENGER, Lionel. **Os métodos da leitura**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978.
- BENVENISTE, Émile. **Problemas de Linguística Geral**. Tradução de Maria da Glória Novak e Luiza Neri. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1976.
- BOCCATO, Vera Regina Casari. **Metodologia da pesquisa bibliográfica e o artigo científico como forma de comunicação**. Um. Odontol., São Paulo, v. 18, p. 265-274, 2006.
- BOLZAN, Doris Pires Vargas. **Formação de professores: compartilhando e reconstruindo conhecimentos**. Porto Alegre: Mediação, 2002.
- BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: língua portuguesa**. Brasília, 1998.
- BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo Demográfico, 2002**. Disponível em: <www.ibge.gov.br>.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2017.
- BRONCKART, Jeal-Paul. **Atividade de linguagem, texto e discursos: por um interacionismo sociodiscursivo**. São Paulo: EDUC, 1999.
- CAFIERO, Delaine. **Leitura como processo: caderno do professor**. Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2005.
- CANDIDO, Antonio. **Literatura e Sociedade**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1965.
- CANDIDO, Antonio. **A literatura e a formação do homem**. v. 24. São Paulo: Ciência e Cultura, 1972.
- CANDIDO, Antonio. Direito à liberdade Infantil. *In: Vários escritos*. 3. ed. São Paulo: Livrarias das cidades, 1995.
- CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. *In: Vários escritos*. São Paulo: Duas Cidades, 2004.
- CARVALHO, Maria Angelica Freire de; MENDONÇA, Rosa Helena (orgs.). **Práticas de leitura e escrita**. Brasília: Ministério da Educação, 2006.
- CERVO, Amado Luiz; BERVIAN, Pedro Alcino. **A Metodologia Científica**. São Paulo: Prentice Hall, 2002.
- COELHO, Nelly Novaes. **Panorama histórico da literatura infantil/juvenil**. 4. ed. São Paulo: Ática, 1991.

COLL, César. **Aprendizagem escolar e construção do conhecimento**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

COMPAGNON, Antoine. **O demônio da teoria: literatura e senso comum**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.

COMPAGNON, Antoine. **Literatura para quê?** Tradução de Laura Taddei Brandini. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.

CONFABULANDO: sugestão de atividades com o gênero fábula (6º ano). Disponível em: <<https://portuguesetri.wordpress.com/tag/fabulas-6o-ano/>>.

COSSON, Rildo. **Letramento Literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2006.

COSSON, Rildo. **Letramento Literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2009.

COSSON, Rildo. A formação do professor de literatura: uma reflexão interessada. *In*: PINHEIRO, Alexandra Santos *et al.* (org.). **Leitura e formação continuada de professores: desafios da prática educativa**. Campinas: Mercado das Letras; Dourados: Editora da Universidade Federal da Grande Dourados, 2013.

COUTINHO, Afrânio. O Regionalismo na Ficção. *In*: **A Literatura no Brasil**. 6 vols. Rio de Janeiro: José Olympio, 1986.

DALVI, Maria Amélia. **Literatura na educação básica: propostas, concepções, práticas**. Cadernos de Pesquisa em Educação, PPGE/UFES, Vitória, ano 10, v. 19, n. 38, p. 123-140, jul./dez. 2013.

DEZZOTI, Maria Celeste Consolin. **A Tradição da Fábula: De Esopo a La Fontaine**. São Paulo: Unesp, 2018.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michèle.; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. *In*: SCHNEUWLY, B; DOLZ, J. (orgs). **Gêneros orais e escritos na escola**. São Paulo: Mercado das Letras, 2004, p. 95-128.

FÁBULA. Disponível em: <<https://brasilecola.uol.com.br/redacao/fabula.htm>>. Acesso em: 26 fev. 2023.

FERNANDES, Mônica Teresinha Ottoboni Sucar. **Trabalhando com os gêneros do discurso narrar: fábula**. São Paulo: FTD, 2001.

FERREIRO, Emília. **Reflexões sobre alfabetização**. Tradução de Horácio Gonzales. 24. ed. atualizada. São Paulo: Cortez, 2001.

FONSECA, João José Saraiva da. **Metodologia da Pesquisa Científica**. Fortaleza: UEC, 2002.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e ousadia: o cotidiano do professor**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se complementam. 15. ed. São Paulo: Cortez, 1989.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 39. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, Vera Aparecida de Lucas. Mediação: estratégia facilitadora da compreensão leitora. *In*: BORTONI-RICARDO, Stella Maris *et al.* (orgs). **Leitura e Mediação Pedagógica**. São Paulo: Parábola, 2012.

GARCIA, Edson Gabriel. **A leitura na escola de 1º grau**: por uma outra leitura da leitura. São Paulo: Loyola, 1992.

GÄRTNER, Hans; ZWARGER, Lisbeth. **12 fábulas de Esopo**. São Paulo: Ática, 1999.

GERALDI, João Wanderley. **Linguagem e ensino**: exercícios de militância e divulgação. Campinas: Mercado das Letras, 1996.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. São Paulo: Atlas, 2008.

GIL, Gilberto. **Refazenda**. Rio de Janeiro: Philips Records, 1975.

GOMES, Vítor Manuel Cerveira Gomes. **Socialização Escolar no Ensino Secundário**: Percursos Formativos e Imagens da Escola e da Escolarização. 2010. 228 f. Dissertação (Mestrado em Administração Educacional) – Instituto Superior de Educação e Trabalho (ISET), Porto, 2010. Disponível em: <www.iset.ptiset>. Acesso em: 3 maio 2016.

GUILHERME MC. **Anos Rebeldes** – Alegria, alegria. Youtube, 11 mar. 2007. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=fkUg0YVeRIk>>.

JOUVE, Vincent. **Por que estudar literatura?** Tradução de Marcos Bagno e Marcos Marciolo. São Paulo: Parábola, 2012.

JOUVE, Vincent. A leitura como retorno a si: sobre o interesse pedagógica das leituras subjetivas. Tradução: Neide Luzia Rezende. *In*: ROUXEL, Annie; LANGLADE, Gérard; REZENDE, Neide Luzia (orgs.). **Leitura subjetiva e ensino de literatura**. São Paulo: Alameda, 2013.

JOVER-FALEIROS, Rita. Sobre o prazer e o dever ler: figurações de leitores modelos de ensino da literatura. *In*: DALVI, Maria Amélia *et al.* (org.) **Leitura de literatura na escola**. São Paulo: Parábola, 2013, p. 113 -133.

KLEIMAN, Angela. **Texto e leitor**: aspectos cognitivos da leitura. 7. ed. Campinas, SP: Pontes, 2000.

KLEIMAN, Angela. **Texto e leitor**: aspectos cognitivos da leitura. 8. ed. Campinas, SP: Pontes, 2002.

KLEIMAN, Angela. **Preciso ensinar o letramento? Não basta ensinar a ler e a escrever?** Campinas: UNICAMP/MEC, 2005.

KLEIMAN, Angela. **Leitura ensino e Pesquisa**. 3. ed. São Paulo: Pontes, 2008.

KLEIMAN, Angela. **Texto e leitor**: aspectos cognitivos da leitura. 9. ed. Campinas: Pontes, 2009.

KLEIMAN, Angela. **Texto e leitor**: aspectos cognitivos da leitura. 12. ed. Campinas: Pontes, 2013.

KOCH, Ingedore Vilaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender**: os sentidos do texto. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2010.

LA FONTAINE, Jean de. **Fábulas de Esopo**. Círculo do Livro, 1993.

LA FONTAINE, Jean de. **Fábulas de Esopo**. 2. ed. Scipione, 2019.

LA FONTAINE, Jean de. **Fábulas de La Fontaine**: antologia. 4. ed. São Paulo: Martin Claret, 2012.

LAJOLO, Marisa. **Do mundo da leitura para a leitura de mundo**. São Paulo: Ática, 1993.

LAJOLO, Marisa. **Literatura**: leitores & leitura. São Paulo: Moderna, 2001.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Técnicas de Pesquisa**: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisa, elaboração, análise e interpretação de dados. Revisada e ampliada. São Paulo: Atlas, 1999.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de Metodologia Científica**. São Paulo: Atlas, 2003.

LEITE, Lígia Chiappini. **Invasão da catedral**: literatura e ensino em debate. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1983.

LUBISCO, Nídia Maria Lienert; VIEIRA, Sônia Chagas. **Manual de estilo acadêmico**: trabalhos de conclusão de curso, dissertações e teses. 6. ed. Salvador: EdUFBA, 2019. Disponível em: <<https://repositorio.ufba.br/handle/ri//29414>>.

MARCELLO, Carolina. **Fábula A Cigarra e a Formiga (com moral)**. Disponível em: <<https://www.culturagenial.com/a-cigarra-e-a-formiga/>>.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. *In*: BEZERRA, Maria Auxiliadora; DIONÍSIO, Ângela Paiva; MACHADO, Ana Rachel. (orgs.). **Gêneros textuais e Ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Fenômenos da Linguagem**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: configuração, dinamicidade e circulação. *In*: KARWOSKI, Acir Mario; GAYDECZKA, Beatriz; BRITO, Karim Siebeneicher (orgs.). **Gêneros Textuais**: reflexões e ensino. 4. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

MARTINS, Leoneide Maria Brito. Letramento literário e o processo de formação de leitores no ambiente escolar. *In*: CASTELLANOS, Samuel Luis velázquez *et al.* (org.). **Livro, leitura e leitor**: perspectiva histórica. São Luís: Café & Lápis; EDUFMA, 2016.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **Leitura, literatura e escola**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **Educação e Letramento**. São Paulo: UNESP, 2004.

PAES, José Paulo. **Poemas para brincar**. São Paulo: Ática, 1989.

PAULINO, Graça. **Letramento Literário**: cânones estéticos e cânones escolares. Caxambu: ANPED, 1998.

PINHEIRO, Alexandra Santos *et al.* (org.). **Círculos de leitura e letramento literário**. São Paulo: Contexto, 2014.

PINHEIRO, Alexandra Santos *et al.* (org.). **Letramento literário**: teoria e prática. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2016.

PORTELLA, Oswaldo. **A fábula**. Trabalho de pesquisa apresentado à COPERT, Departamento de Linguística, Letras Clássicas e Vernáculas, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 1979.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar. **Metodologia do trabalho científico**: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. Rio Grande do Sul: Feevale, 2013.

RAMOS, Maria Luiza. **Fenomenologia da obra literária**. Belo Horizonte: UFMG, 2011.

ROJO, Roxane. Gêneros do discurso. *In*: FRADE, Isabel Cristina Alves da S.; VAL, Maria da Graça Costa; BREGUNCI, Maria das Graças de Castro. **Glossário Ceale**: Termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores. Belo Horizonte: FaE, 2014.

ROUXEL, Annie. Aspectos metodológicos do ensino da literatura. Tradução de Neide Rezende. *In: DALVI, Maria Amélia et al. (org.) Leitura de Literatura na Escola*. São Paulo: Parábola, 2013.

SAVIANI, Dermeval. **Escola Pública no Brasil**: história e historiografia. São Paulo: Campinas Autores Associados, 2004.

SCHOLLHAMMER, Karl Erik. Fundamentos da estética do efeito. *In: ROCHA, João Cezar de Castro (org.) Teoria da ficção*: indagações à obra de Wolfgang Iser. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1999, p. 116-130.

SEGATE, Aline. Gêneros Textuais no Ensino de Língua Portuguesa. **Linha D'água**, v. 23, p. 10-19, 2010. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/linhadagua/article/view/37333>>.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do Trabalho Científico**. São Paulo, SP: Cortez, 2007.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. **O Ato de Ler**: fundamentos psicológicos para uma nova pedagogia da leitura. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. **Unidades de Leitura**. Campinas: Autores Associados, 2003.

SILVA, Vera Maria Tietzmann. **Literatura Infantil Brasileira**. Rio de Janeiro: Cânone, 2009.

SMOLKA, Neide. **Fábulas Completas**: Esopo. São Paulo: Moderna, 1995.

SOARES, Magda. **Alfabetização e Letramento**. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2008.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. 6. ed. Porto Alegre: Penso, 1998.

SOUSA, Manuel Aveleza de. **Interpretando algumas fábulas de Esopo**. Rio de Janeiro: Thex, 2003.

STREET, Brian Vincent. **Letramentos sociais**: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

TAUVERON, Catherine. Droits du texte et droits des jeunes lecteurs: um 150eghali150e instable. *In: ROUXEL, Annie; LANGLADE, G. (org.) Le sujet lecteur*: lecture subjective et enseignement de la littérature. Rennes: PUR, 2004.

TFOUNI, Leda Verdiani. **Letramento e alfabetização**. 9. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2010.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e interação**: uma proposta para o ensino de gramática. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 6. ed. São Paulo: Ícone, 1998.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

WALLON, Henri. **A evolução psicológica da criança**. Lisboa: Edições 70, 1968.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa**: como ensinar. Tradução de Ernani F. da F. Rosa. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ZELIA DUNCAN. **Vida em branco**. 26 jun. 2022. Instagram: @jandira_feghali.
Disponível em:
<<https://www.instagram.com/reel/CfRLDTBj5AM/?igshid=YmMyMTA2M2Y=>>>.

APÊNDICE A – Portfólio

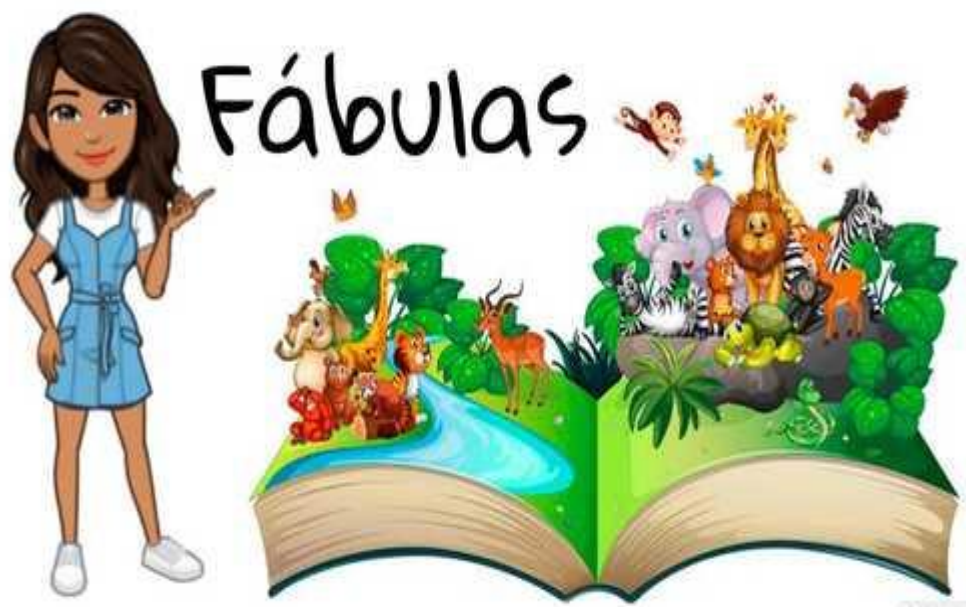
CEDM

Aluno(a):

Série: 6º ano

Turno: Vespertino

Profª.: Cláudia Weber

PORTFÓLIO

Fonte: <<https://escoladigital-production-storage.s3.amazonaws.com/uploads/images/thumb/20201025220632.jpg>>.

*“Livros não mudam o mundo,
quem muda o mundo são as pessoas.
Os livros só mudam as pessoas.”*
(Mário Quintana)



Fonte: <<https://br.pinterest.com/pin/ler-te-d-asas--575405289868232000/>>.

A leitura nos permite viajar para diferentes mundos.
Voe alto... Você tem um universo a conquistar!

Vale a pena saber!

Ler fábulas é importante para desenvolver e aprimorar os sentidos infantis.

A fábula é um gênero narrativo que desenvolveu a literatura infantil. Ela surgiu por meio da oralidade, pelas histórias contadas. Ao longo do tempo, foram escritas e ilustradas.

A ilustração é um recurso fundamental para chamar a atenção e instigar a criatividade do leitor. As cores, as formas, os desenhos divertidos junto da leitura criam um universo criativo cuja experiência pode gerar ricas reflexões e aprendizagens.

Essa narrativa é curta, possui uma história simples envolvendo personagens - pessoas, animais, elementos da natureza e muito mais - que são entrelaçados durante o enredo e trocam experiências fantásticas.

As fábulas entretêm, encantam, aguçam a curiosidade do público-leitor e abordam questões importantes para a formação do ser humano. Tudo isso torna o gênero ainda mais agradável e prazeroso, cativando os educandos para o ato de ler sem se cansar.



Fonte: <<http://caccep.es/wp-content/uploads/2021/12/Fabula-dibujo-libro.jpg>>.

Livros são portas abertas para descobertas sem fim que nos dão a oportunidade de sermos o que quisermos SER.

6º ano vespertino

Vivenciar a leitura de fábulas na sala de aula representa a possibilidade de o aprendiz percorrer caminhos capazes de levá-lo a enxergar a vida através de novos e diferentes prismas.

Posto isso, ler de maneira planejada oportuniza ao estudante fazer riquíssimas reflexões por meio de atividades interativas mediadas pelo professor, permitindo que uns aprendam com os outros através da troca de experiências. Essa vivência inovadora muito provavelmente ficará registrada na mente de cada aluno.

Considero um privilégio poder trabalhar com uma turma tão eclética, repleta de alunos donos de uma autenticidade imensurável e energia ímpar que despertam em mim um encanto muito singular, levando-me a também aprender com todos.



Fonte: <<https://influxo.tv/belas-artes/arvore-de-amor>>.

Aos meus alunos e alunas, o meu carinho, respeito e zelo.

**ATIVIDADES REALIZADAS NA
SEQUÊNCIA DIDÁTICA**