

UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ

Geisa Moreira Regazzi Gerck Benchimol

**A LEITURA DE FÁBULAS PARA O EXERCÍCIO DE REFLEXÃO
CRÍTICA DE VALORES: UMA PROPOSTA PARA O 9º ANO DO
ENSINO FUNDAMENTAL**

Taubaté - SP

2023

Geisa Moreira Regazzi Gerk Benchimol

**A LEITURA DE FÁBULAS PARA O EXERCÍCIO DE REFLEXÃO
CRÍTICA DE VALORES: UMA PROPOSTA PARA O 9º ANO DO
ENSINO FUNDAMENTAL**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Linguística Aplicada pelo Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada da Universidade de Taubaté.

Área de Concentração: Língua materna e Línguas estrangeiras

Orientadora: Profa. Dra. Maria Aparecida Garcia Lopes Rossi

Taubaté - SP

2023

**Grupo Especial de Tratamento da Informação – GETI
Sistema Integrado de Bibliotecas – SIBi
Universidade de Taubaté - UNITAU**

B457I Benchimol, Geisa Moreira Regazzi Gerk

A leitura de fábulas para o exercício de reflexão crítica de
Valores : uma proposta para o 9º ano do Ensino Fundamental /
Geisa Moreira Regazzi Gerk Benchimol. -- 2023.
107 f.

Dissertação (mestrado) - Universidade de Taubaté, Pró-reitoria
de Pesquisa e Pós-graduação, Taubaté, 2023.

Orientação: Profa. Dra. Maria Aparecida Garcia Lopes Rossi,
Pró-reitoria de Pesquisa e Pós-graduação.

1. Concepção sociocognitiva de leitura. 2. Leitura reflexiva.
3. Fábulas. 4. Valores I. Universidade de Taubaté. Programa de
Pós-graduação em Linguística Aplicada. II. Título.

CDD – 370

Ficha catalográfica elaborada pela Bibliotecária Luciene Lopes - CRB 8/5275

Geisa Moreira Regazzi Gerk Benchimol

**A LEITURA DE FÁBULAS PARA O EXERCÍCIO DE REFLEXÃO
CRÍTICA DE VALORES: UMA PROPOSTA PARA O 9º ANO DO
ENSINO FUNDAMENTAL**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Linguística Aplicada pelo Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada da Universidade de Taubaté.

Área de Concentração: Língua materna e Línguas estrangeiras.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Aparecida Garcia Lopes Rossi

Data: ___/___/_____

Resultado:

Banca Examinadora

Profa. Dra. Maria Aparecida Garcia Lopes Rossi (UNITAU)

Profa. Dra. Vera Lúcia Batalha de Siqueira Renda (UNITAU)

Profa. Dra. Ana Thereza Basilio Vieira (UFRJ)

AGRADECIMENTOS

A Deus, Nossa Senhora Aparecida e São José, por caminharem comigo de mãos dadas.

À professora Dra. Maria Aparecida Garcia Lopes Rossi, pela disponibilidade e paciência com que orientou este trabalho e pela maneira atenciosa e carinhosa com que me conduziu ao amadurecimento científico.

Aos professores do Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada, em especial, à Prof. Dra. Eliana Brito Kozma, pelas valiosas sugestões e conversas que pudemos ter.

Aos professores que compuseram à banca de qualificação, Prof. Dra. Vera Lúcia Batalha de Siqueira Renda e Prof. Dr. Orlando de Paula, pelo carinho e contribuições preciosas para esta pesquisa.

Aos meus pais, Luciano e Danieli, pelo dom da vida.

Ao meu irmão, André, cujas receitas médicas vêm sempre preenchidas de afeto e maestria.

Ao meu esposo, Luiz, marido nessa e em outras vidas, pela compreensão paciente e leitura dos manuscritos e sugestões.

A Ana Thereza Basilio Vieira, minha primeira professora Universitária na UFRJ, com quem tenho, até hoje, uma relação fraternal, pelo incentivo no campo acadêmico.

[...] Como dois e dois
são quatro
Sei que a vida vale a pena
Embora o pão seja caro
E a liberdade pequena
Ferreira Goullart

RESUMO

Essa pesquisa tem como tema as práticas de leitura reflexiva do gênero fábula, enquanto instrumentos que sirvam para apoiar a aprendizagem de conhecimentos disciplinares, a apropriação dos valores ético-morais, bem como estimular o desenvolvimento da capacidade de interpretar textos do gênero e fazer inferências. O problema que motivou a pesquisa foi a necessidade de trabalhar com práticas de leitura que não só estimulem as estruturas do pensamento lógico, mas também proporcionem aos alunos a possibilidade de assimilar ativamente os valores éticos e morais, primordialmente, os valores fundamentais que são a base da constituição de uma sociedade humanizada. O objetivo da pesquisa é apresentar uma proposta reflexiva de leitura de fábulas para ser desenvolvida em rodas de leitura, com alunos do 9º ano do Ensino Fundamental, visando à discussão sobre valores para a constituição de uma sociedade mais humana. A pesquisa é de abordagem qualitativa, do tipo bibliográfica. Foram selecionadas fábulas clássicas de Esopo (séc. VI a.C), Fedro (séc. I d.C), Jean de La Fontaine (séc. XVII) e algumas de suas versões produzidas por Monteiro Lobato e Millôr Fernandes. A fundamentação teórica se baseia na concepção bakhtiniana de linguagem, particularmente no conceito de gênero discursivo e na propriedade dialógica da linguagem, nos estudos sobre o gênero discursivo fábula e na concepção sociocognitiva de leitura. Tomando como base o referencial teórico, apresentamos as atividades e os procedimentos de leitura de XX fábulas. Os resultados mostraram que o gênero discursivo fábula é, em sua essência dialógica, um texto convidativo e que pode estimular o leitor a partir das inferências e da análise crítica do ensinamento ali contido, das ações das personagens transpostas para situações humanas, em diálogo com o contexto de produção das fábulas – algumas produzidas há séculos – e em diálogo com o contexto sócio-histórico atual em que os alunos estão inseridos. A concepção sociocognitiva de leitura e a abordagem reflexiva, crítica e dialógica das virtudes ou defeitos de caráter ressaltados pelas fábulas escolhidas podem servir para estimular o desenvolvimento cognitivo e ético-moral dos estudantes. O papel do professor na mediação das interpretações é primordial para que cada um e todos os alunos tornem-se capazes de pensar e dialogar responsivamente com os outros nas atividades propostas. Espera-se que o desenvolvimento desta proposta, que também pode se aplicar a outras fábulas, contribua para que os estudantes atuem com liberdade para a construção das bases sociopolíticas, econômicas e culturais de uma sociedade igualitária e democrática.

PALAVRAS-CHAVE: Concepção sociocognitiva de leitura. Leitura reflexiva. Fábulas. Valores.

ABSTRACT

This research has as its theme the practices of reflective reading of the fable genre, as instruments that serve to support the learning of disciplinary knowledge, the appropriation of ethical and moral values, as well as stimulate the development of the ability to interpret and make inferences. The problem that motivated the research was the need to work with reading practices that not only stimulate the structures of logical thought, but also provide students with the possibility of actively assimilating ethical and moral values, primarily, the fundamental values that are the basis of the constitution of a humanized society. The goal of the research is to present a reflective proposal for reading fables to be developed in reading circles, with students of the 90th year of Elementary School, aiming to discuss values for the constitution of a more humane society. The classic fables were selected of Aesop (5th century BC), Phaedrus (1st century AD), Jean de La Fontaine (17th century) and some of their versions produced by Monteiro Lobato and Millôr Fernandes. The theoretical foundation is based on the Bakhtinian conception of language, particularly on the concept of discursive genre and the dialogical property of language, on studies on the fable discursive genre and on the sociocognitive conception of reading. Based on the theoretical framework, we present the activities and procedures for reading XX fables. The results showed that the discursive genre fable is, in its dialogical essence, an inviting text that stimulates the reader, through inferences and critical analysis of the teaching contained therein, the actions of the characters transposed to human situations, in dialogue with the production context of the fables – some produced for centuries – and in dialogue with the current socio-historical context in which the students are inserted. The sociocognitive conception of reading and the reflective, critical and dialogical approach to the virtues or defects of character highlighted by the chosen fables can serve to stimulate the students' cognitive and ethical-moral development. The teacher's role in mediating interpretations is essential for each and every student to become capable of thinking and dialoguing responsively with others in the proposed activities. It is hoped that the development of this proposal, which can also be applied to other fables, will help students to act with freedom to build the socio-political, economic and cultural foundations of an egalitarian and democratic society.

KEY WORDS: Sociocognitive conception of reading. Reflective reading. Fables. Value

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA: PRIMEIRA PARTE	16
1.1 A leitura pela perspectiva sociocognitiva	17
1.2 O gênero discursivo da perspectiva bakhtiniana	23
1.3 Educação ética e moral.....	29
1.3.1 Os desafios da educação ética e moral na contemporaneidade.....	29
1.4 A leitura em sala de aula: trabalho colaborativo	36
2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA: SEGUNDA PARTE.....	42
2.1 Principais características do gênero fábula	42
2.2 As fábulas de Monteiro Lobato	53
2.3 As fábulas de Millôr Fernandes.....	58
2.4 Provérbios na moral das fábulas	63
2.5 Procedimentos para leitura de fábulas em sala de aula	66
3 LEITURA REFLEXIVA DE FÁBULAS: TERCEIRA PARTE	71
3.1 Características de destaque na compreensão das fábulas.....	71
3.2 A raposa e as Uvas.....	72
3.2.1 A raposa e as Uvas (Esopo).....	72
3.2.2 A raposa e as Uvas (Fedro).....	74
3.2.3 A Raposa e as Uvas (Jean de La Fontaine)	76
3.2.4 A raposa e as uvas (Monteiro Lobato)	79
3.2.5 A raposa e as uvas (Millôr Fernandes)	80
3.2.6 As cinco versões da fábula A raposa e as uvas	82
3.7 Versões da fábula “A cigarra e a formiga”	85
3.7.1 As duas versões da fábula “A cigarra e a formiga” de Monteiro Lobato ..	89

3.7.2 A versão da fábula “A rã que quis ficar tão grande quanto o Boi”	92
3.7.3 A fábula fabulosa “Ambições desmedidas”, de Millôr Fernandes	96
CONCLUSÃO	100
REFERÊNCIAS	103

INTRODUÇÃO

Esta pesquisadora é professora de Língua Portuguesa em uma escola particular de uma cidade do interior paulista. A cooperativa educacional que administra a escola apresenta a particularidade da heterogeneidade econômica e social dos alunos, em sua maioria filhos de trabalhadores rurais.

O projeto pedagógico dessa escola era fortemente orientado para a preparação para a acadêmica; mas, a partir do ano 2020, os pais dos alunos requereram alterações neste documento. A solicitação dos responsáveis pelos alunos era de que a escola deveria dar maior ênfase para a dimensão afetiva. A fim de atender essa demanda, os mantenedores da escola iniciaram a reforma do projeto pedagógico que vêm sendo atualmente implementado.

O desafio da mudança da prática docente durante os últimos 10 anos impactou a nós, docentes, pois não sabíamos por onde começar a reconstrução das nossas aulas. O cenário que havíamos construído estava alicerçado sobre pequenas convicções, e a estabilidade proporcionada pelos antigos alicerces nos dava uma sensação de conforto, pois as questões afetivas não apareciam como prioridade no modelo propedêutico em que a preparação para os vestibulares era priorizada.

Neste contexto, a escola compreendeu a extrema necessidade de trabalhar valores, elementos estes essenciais para a construção de uma sociedade mais humana, livre, justa e solidária.

No decorrer dos últimos dois anos, essa mesma escola ampliou o horário de aulas. Estabeleceu, no contraturno, um trabalho integrado de diversas disciplinas com projetos orientados a partir da problematização do uso da linguagem para além da interpretação de enunciados verbais. Para o desenvolvimento desse trabalho, fundamentamo-nos no que propõe Kleiman e Moraes (1999), com o intuito de acolher, envolver e expor o aluno “[...] a vários tipos de texto em vários tipos de eventos, ou a várias formas de ler um mesmo texto, dando oportunidade para se vivenciarem as várias práticas de forma colaborativa e com a ajuda de alguém já familiarizado com elas”. (KLEIMAN; MORAES, 1999, p. 99). Dessa forma, buscamos estimular o desenvolvimento cognitivo e de estratégias de leitura e interpretação de diversos gêneros textuais, como exemplo: textos jornalísticos, contos, charges, fábulas etc.

As práticas diárias em classe e os estudos coletivos com a orientação da coordenação da escola nos levaram a adotar a prática semanal de leitura de pequenos

contos ou fábulas, durante os instantes finais de uma das aulas da parte da manhã. Adotada essa orientação, começamos a perceber que os alunos conseguiam articular ideias genéricas sobre os significados dos textos lidos. Inspirados em Koch e Elias (2010, p. 102), que defendem de que o domínio pleno da competência leitora vai além da capacidade de articular ideias genéricas “[...] uma competência metagenérica [...] é que possibilita ao leitor “[...] interagir de forma conveniente, na medida em que se envolvem nas diversas práticas sociais”, percebemos que seria necessário um trabalho mais elaborado, a partir dessas leituras.

Por isso, no contraturno, percebemos que a nossa missão era ampliar a participação ativa dos alunos para que pudessem “[...] processar, criticar, contradizer ou avaliar a informação, dar sentido e significado ao que lê [...]”, como recomenda (SOLÉ, 2003, p. 21 apud KOCH; ELIAS, 2010, p. 13). Sentindo como ocorria a compreensão da classe, começamos a desenvolver nossa percepção de que a leitura das fábulas proporcionaria bons momentos de discussão e reflexão, autonomia, liberdade, conscientização ética, política e social do ser humano, bem como da vida em sociedade.

A Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2018, p. 7) orienta para as práticas e estratégias de aprendizagem devem se assentar em “princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva”. Dessa forma, o professor necessita buscar atividades que desenvolvam esses princípios, sendo a atividade de leitura um caminho por permitir que o aluno se relacione do texto para o mundo.

A educação integral pressupõe “práticas de compartilhamento de leitura, como rodas de leitura” (BRASIL, 2018, p. 157). Para desenvolver práticas que favoreçam o desenvolvimento cognitivo dos alunos, a roda da leitura se mostra como um caminho, uma vez que compreende a intencionalidade de estimular o prazer pela leitura.

Solé (1998), Marcuschi (2008), Kleiman (1993), Lopes-Rossi (2011, 2021), compreendem a leitura não só como forma de estimular a capacidade cognitiva de fazer inferências dos significados profundos do texto, como também de promover a aprendizagem de diversos conteúdos curriculares, tendo o professor como mediador da atividade de leitura.

As atividades de leitura se forem bem planejadas, favorecem o exercício de construção e refutação de hipóteses, contribuindo para a formação do espírito crítico e da autonomia intelectual dos indivíduos. Assim, deve ser assumida na concepção

da didática que favorece, estimula e orienta o leitor para não só a autonomia na interpretação do texto, como também na reflexão sobre as relações humanas no contexto das relações interpessoais cotidianas e do mundo do trabalho. No contexto das relações sociais é que cada pessoa desenvolve comportamentos, atitudes e valores morais que servirão para orientar sua vida nos diversos espaços da vida social, tornando-se capaz de inserir-se de modo autônomo e crítico.

O gênero discursivo fábula é, em sua essência, um texto que propõe uma análise crítica do ensinamento ali contido, através das ações das personagens, geralmente animais, servindo como instrumento de reflexão sobre virtudes e defeitos de caráter dos indivíduos. Encontra-se inserido na cultura literária ficcional, correspondendo, segundo Ferreira (2014), a um gênero universal devido à sua íntima ligação com a sabedoria popular. Trata-se de uma pequena narrativa que serve para ilustrar algum vício ou alguma virtude, e termina, quase sempre, com uma lição de moral. Se esta não estiver explicitada, o leitor pode e deve inferi-la. É assim definida:

Latim – fábula, narração. Narrativa curta, não raro identificada com o apólogo e a parábola, em razão da moral, implícita ou explícita, que deve encerrar, e de sua estrutura dramática. No geral, é protagonizada por animais irracionais, cujo comportamento, preservando as características próprias, deixa transparecer uma alusão, via de regra, satírica ou pedagógica, aos seres humanos (MOISÉS, 1999, p. 226).

É possível inferir, portanto, que o gênero discursivo fábula pode estimular a discussão sobre valores e ética. Assim, identificamos como um problema motivador da pesquisa essa necessidade de trabalhar com práticas de leitura que não só possibilitem a compreensão leitora, mas também estimulem os alunos a desenvolver valores e/ou a refletir sobre eles.

A pesquisa foi norteadada pela seguinte pergunta: Como podemos buscar, a partir da prática de leitura na disciplina de Língua Portuguesa, estimular o desenvolvimento da capacidade cognitiva dos alunos e quais as abordagens, a partir das noções filosóficas de valores morais, favorecem o despertar no educando de uma leitura crítica do mundo que o cerca, facilitando o direcionamento para sua vida?

Na busca dessa resposta, o objetivo da pesquisa é apresentar uma proposta reflexiva de leitura de fábulas para ser desenvolvida em rodas de leitura, com alunos do 9º ano do Ensino Fundamental, visando à discussão sobre valores para a constituição de uma sociedade mais humana. Tomaremos para análise e construção

da proposta de atividades de leitura as seguintes fábulas: A raposa e as Uvas, A raposa e as Uvas (Fedro), A Raposa e as Uvas (Jean de La Fontaine) nas versões citadas por Dezotti (2018), A raposa e as Uvas (Monteiro Lobato, 2008), A raposa e as uvas (Millôr Fernandes, 1991), bem como a proposta de leitura reflexiva das fábulas: A cigarra e a formiga (Jean de La Fontaine apud Dezotti, 2018), A cigarra e a formiga boa (Monteiro Lobato, 2008), A cigarra e a formiga má (Monteiro Lobato, 2008), A rã que quis ficar tão grande quanto o Boi (Jean de La Fontaine, 2018), Ambições desmedidas (Millôr Fernandes, 2003).

No que se refere aos procedimentos metodológicos utilizados, trata-se de uma pesquisa de caráter qualitativo, do tipo bibliográfica.

A pesquisa qualitativa, muito frequente na Linguística Aplicada, ao contrário da pesquisa quantitativa (de base positivista), “[...] não procura enumerar e/ou medir os eventos estudados, nem emprega instrumental estatístico de análise dos dados”, como explica Godoy (1995, p. 58). As pesquisas desse caráter buscam dados descritivos sobre os fenômenos que enfocam e podem se desenvolver em “[...] variados tipos de investigação, apoiados em diferentes quadros de orientação teórica e metodológica” (GODOY, 1995, p. 58). Moita-Lopes (1994) explica que a pesquisa de caráter qualitativo começou a se desenvolver na Linguística Aplicada a partir dos anos 1980 e tem sido chamada de interpretativista. Ajusta-se bem à interpretação de fatos do mundo social, que precisam ser considerados nas questões de poder, ideologia, história e subjetividade que os envolvem.

Esta pesquisa busca a interpretação da fundamentação teórica pertinente para o desenvolvimento de propostas de atividades de leitura, por isso é uma pesquisa de caráter qualitativo, do tipo bibliográfico.

A pesquisa do tipo bibliográfico, de acordo com Lakatos e Marconi (1991, p. 183), não é a “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”. Na presente pesquisa, é proposto discutir, a partir da bibliografia referente à leitura e ao gênero discursivo fábula, como é possível orientar o aluno para se apropriar de princípios éticos e valores humanísticos. A conclusão inovadora da pesquisa configura-se na apresentação de uma proposta de atividades de reflexão crítica de valores em rodas de leitura de fábulas para o 9º ano do ensino fundamental.

Teoricamente, a pesquisa se fundamenta em autores que abordam a concepção sociocognitiva de leitura, a concepção bakhtiniana de linguagem, o gênero

discursivo fábula, as rodas de leitura e os valores e princípios éticos que podem ser discutidos em sala de aula, visando à formação humana integral dos estudantes.

Esta dissertação está dividida em três seções. Na primeira seção, de fundamentação teórica, abordaremos a concepção sociocognitiva de leitura; alguns dos principais traços definidores do conceito de gênero discursivo, com base na filosofia da linguagem de Bakhtin (1997, 2006), que defende uma noção de língua como processo sócio-histórico e dialógico que determina as condições da criação da linguagem, da literatura, da educação. Além desses pressupostos, ressaltamos algumas perspectivas da prática da leitura em sala de aula como um processo de desenvolvimento da autonomia do leitor para fazer inferências, a partir de procedimentos que favorecem a mediação do professor para o aluno interpretar a fábula e os valores e princípios éticos que as fábulas escolhidas nesta pesquisa podem suscitar.

Na segunda seção, apresentamos os resultados de uma pesquisa bibliográfica baseada em Fiorin (1986/1987); Coelho (1991), Góes (1991), Dezotti (1989; 2018); Martha (1999); Lopes (2006); Ceccantini e Martha (2008); Neves (2013) e Ferreira (2014) para caracterizar a fábula desde as origens orientais, passando pela concepção das fábulas clássicas de Esopo (séc. VI a.C), Fedro (séc. I d.C), Jean de La Fontaine (séc. XVII) e pela concepção das fábulas escritas por Monteiro Lobato e Millôr Fernandes (séc. XX). Adotamos a concepção didático-metodológica do estudo de Lopes-Rossi (2011) para apresentar os procedimentos de leitura de fábulas.

Na terceira seção apresentaremos uma proposta para a leitura reflexiva das fábulas selecionadas de Esopo, Fedro, La Fontaine, Monteiro Lobato e Millôr Fernandes. Ao final, seguem a conclusão e as referências.

1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA: PRIMEIRA PARTE

Nesta seção, apresentamos a primeira parte da fundamentação teórica da pesquisa, referente à concepção sociocognitiva de leitura e ao conceito de gênero discursivo, com base na filosofia da linguagem de Bakhtin (1997, 2006), que defende uma noção de língua como processo sócio-histórico e dialógico que determina as condições da criação da linguagem, da literatura, da educação. Além desses pressupostos, ressaltamos algumas perspectivas da prática da leitura em sala de aula

como um processo de desenvolvimento da autonomia do leitor para fazer inferências, a partir de procedimentos que favorecem a mediação do professor para o aluno interpretar a fábula e os valores e princípios éticos que as fábulas escolhidas nesta pesquisa podem suscitar.

Essa prática em sala de aula pode se desenvolver com sucesso se o professor organizar as atividades de leitura considerando fundamentos da concepção sociocognitiva de leitura e do conceito de gênero discursivo, como será explicitado a seguir.

1.1 A leitura pela perspectiva sociocognitiva

Até o séc. XX, início dos anos 70, predominava a noção de língua como um sistema de códigos ordenados e hierarquizados que correspondiam a uma estrutura funcional. Marcuschi (1996, p.74) explica que essa concepção de língua como estrutura corresponde a um leitor “que recebe o texto e simplesmente reage e decodifica, mas não age sobre o texto”. Para Solé (1998), essa concepção de leitura *bottom up* atribui grande importância à busca de informações contidas no texto, como se o texto apresentasse todas as informações possíveis de serem compreendidas. A decodificação exige a compreensão apenas do que está explicitado no texto.

A concepção de leitura baseada apenas na decodificação, geralmente é estruturada em “perguntas padronizadas e repetitivas, feitas na mesma sequência do texto”, comumente as indagações objetivas conduzem o aluno para responder “O que? Quando? Como? (MARCUSCHI, 1996, p. 64). Logo, as respostas para questões com essas características são apresentadas na superfície do texto, não sendo necessário que o leitor ative profundamente a atenção para identificar as informações correspondentes às questões por apresentarem-se, por vezes, de forma nitidamente sequencial. Dessa forma, o autor ressalta que as perguntas objetivas, enfatizando a verificação de informações explícitas “raramente apresentam algum desafio ou estimulam a reflexão crítica sobre o texto”. (MARCUSCHI, 1996, p.64).

Importante destacar que os estudos de Souza e Gabriel (2009), Solé (1998) e Marcuschi (1996) não condenam as práticas de leitura voltadas para a decodificação do texto, porém destacam que tais *praxis* representam uma limitação considerável em relação à abordagem da leitura que conceba o aluno como sujeito ativo no processo

interlocutivo, uma vez que os sentidos discursivos não podem ficar presos, somente, pelas estruturas da língua, pois conforme Marcuschi (1996, p. 65): “Esta é uma forma muito restrita e pobre de ver o funcionamento da língua”, que permite apenas uma parte da compreensão de um texto.

Os autores explicam que o processo de leitura vai além da decodificação ascendente, *button up*, que é necessária, porém não suficiente. Souza e Gabriel (2009) explicam que a compreensão do texto implica a construção de associações entre o conhecimento prévio do leitor e as informações do texto, para dar suporte ao novo e “A aprendizagem exige compreensão e diálogo com o texto, de forma que o leitor preencha as lacunas textuais por meio da formulação de inferências e do emprego de estratégias metacognitivas na resolução de possíveis dificuldades” (p. 58).

A partir dos pressupostos expostos por Solé (1998), Marcuschi (1996), Souza e Gabriel (2009), temos que a compreensão da leitura ocorre por meio da interação entre o leitor e o texto, sendo esse um processo que permite que cada um dos sujeitos construa, de modo ativo, múltiplas interpretações e sentidos para determinado texto. Assim, o trabalho docente, deve priorizar as práticas de leitura para a compreensão, pois, como afirma Marcuschi, (1996, p.77): “A noção de decodificação só será superada quando admitirmos que a compreensão é um processo criador, ativo e construtivo, que vai além da informação estritamente textual”. À vista disso, hoje, a concepção de leitura como decodificação não se demonstra suficiente para a leitura, uma vez que trata apenas de questões rasas de interpretação, sem atividades de reflexão, existindo apenas através de perguntas objetivas e na própria sequência do texto, baseando-se na concepção de língua apenas como um código, fora da realidade do indivíduo.

A concepção de leitura como decodificação, baseia-se na concepção de língua como código. Nessa perspectiva, a atividade inferencial toma por base a estrutura sintática e semântico-lexical que organiza as configurações e as disposições argumentativas do texto. Conforme Marcuschi (2008, p. 238), essas teorias “que postulam a noção de compreensão como decodificação conduzem à metáfora da língua como veículo ou instrumento de construção do sentido e envolvem um sujeito isolado no processo”.

O grande desafio, atualmente, é trabalhar a compreensão da leitura que envolve uma apropriação de sentidos, os quais não se encontram prontos e nem

completos e abarcam uma elaboração coletiva de esquemas e categorias. Como afirma Marcuschi, (2008 p. 228): “As representações coletivas, já lembrava Vygotsky, precedem as elaborações individuais e lhes servem de base”.

Assim, precisamos compreender a língua não apenas como um sistema, aquele mesmo utilizado no processo de leitura até década de 90, mas como um conjunto de atividades sociais. Logo, o trabalho com os textos também pertence e acompanha este movimento dialógico para a construção de mundos, e não pode ser apenas voltado à extração de conteúdo dos textos.

Dessa maneira, há a necessidade de desagregar o interesse do indivíduo apenas sobre o texto para a inserção do ser humano na sociedade e no contexto no qual está inserido; ou seja, há a necessidade do diálogo entre leitor e texto, dentro de um determinado contexto. Nesse sentido, Marcuschi (2008, p. 232) afirma que “a leitura vem sendo tratada em um novo contexto teórico que considera práticas sob um aspecto crítico e voltado para atividades, sobretudo sociointerativas”.

Os estudos sobre a leitura realizados por Koch (2005) partem da concepção sociocognitiva-interacional de que, para compreender o texto, o indivíduo deve ter construído para si uma representação de mundo. Nesse sentido, cada pessoa, progressivamente, internaliza elementos da cultura e perpetuamente reconstrói os seus significados em interação e negociação com os outros indivíduos. O leitor traz para a leitura, para sua interação com o texto, esse conjunto de conhecimentos prévios adquiridos em sua vivência.

A abordagem sociocognitiva-interacional de leitura apresenta novas explicações sobre o processamento textual, “em razão da tomada de consciência de que todo fazer (ação) é necessariamente acompanhado de processos de ordem cognitiva, de que quem age precisa dispor de modelos mentais de operações e tipos de operações” (KOCH, 2005, p. 95).

Essa mesma autora defende que a leitura é uma atividade de interação entre leitor e autor, pois, ao escrever um texto, o autor pode trazer informações implícitas ou até mesmo um texto incompleto, esperando que o leitor consiga suprir as lacunas com novas informações ou conhecimentos prévios. Espera-se de quem esteja lendo um texto que se utilize de seu conhecimento de mundo e do conhecimento enciclopédico armazenado na memória, para fazer as inferências necessárias para realizar a sua interpretação.

Marcuschi (2008, p. 230), ao assumir o pressuposto de que [...] compreender

não é uma ação apenas linguística ou cognitiva, é muito mais uma forma de inserção no mundo e um modo de agir sobre o mundo na relação com o outro dentro de uma cultura e uma sociedade [...], postula a compreensão como atividade inferencial, pois, [...] compreender é, essencialmente, uma atividade de relacionar conhecimentos, experiências e ações num movimento interativo e negociado”. (MARCUSCHI, 2008, p. 238).

A compreensão do texto não se dá apenas como fruto do significado literal da palavra, mas sim a partir dos processos cognitivos que devem ser ativados para a compreensão do texto. Isso implica a interação, o diálogo entre leitor e texto e a negociação dos sentidos, sempre construídos e reconstruídos que “o texto é o próprio lugar da interação e os interlocutores, sujeitos ativos que – dialogicamente – nele se constroem e por ele são construídos” (KOCH, 2005, p. 101).

Marcuschi (2008, p. 273) parte do pressuposto de “língua como atividade, tomando a compreensão como inferência ou pelo menos como um processo de construção baseada numa atividade mais ampla e de base sociointerativa”. Logo, ao abordarmos a perspectiva sociocognitiva da leitura, não podemos deixar de ressaltar a inferência como uma atividade desenvolvida com a participação do leitor em uma ação colaborativa, que se refere às informações que o leitor adiciona ao texto, mediante os dados do próprio texto, seus conhecimentos prévios e a situação comunicativa.

Coscarelli (2002, p. 2) define inferência como “operações cognitivas que o leitor realiza para construir proposições novas a partir de informações que ele encontrou no texto”. Os leitores fazem “deduções, generalizações, entre outras operações mentais necessárias à compreensão do texto” (COSCARELLI, 2002, p.1). Segundo a autora, o leitor, ao ativar a cognição inferencial, pode servir-se de “conhecimentos prévios, bem como da situação comunicativa” (p. 1) que se materializam na construção e compartilhamento de informações entre leitores que interactivam na interpretação e compreensão do texto. Nessa perspectiva, fica claro que essas novas informações necessitam ter como limiar as indicações do próprio texto; não podem ser elaboradas a esmo pelo leitor.

Marcuschi (2008) afirma, em relação à atividade inferencial realizada pelo leitor, que esse tipo de ação se baseia em “uma noção de língua como atividade sociointerativa e cognitiva, com uma noção de referência e coerência produzidas interativamente e uma noção de texto como evento construído na relação situacional,

sendo o sentido sempre situado” (MARCUSCHI 2008, p. 237).

Vargas (2015, p. 313) explica que inferência é um processo de geração ou criação de significados novos em relação ao texto e aos conhecimentos prévios do leitor, que “[...] como agente de seu processo, mescla seu conhecimento prévio às informações novas trazidas pelo texto para a geração de novos significados”.

As inferências se mostram necessárias para a compreensão, na medida em que permitem que o leitor leia nas entrelinhas, compreenda a linguagem figurada, crie um significado para um vocábulo desconhecido, por exemplo. Logo, o processo de inferência é realizado em etapas diferentes do processamento e conforme o objetivo da leitura. Nessa mesma linha, Coscarelli (2002, p. 12) afirma que “Existe um consenso entre os autores de que as inferências são feitas para preencher lacunas do texto porque é impossível o texto trazer todas as informações de que o leitor necessitaria”

Neste mesmo sentido, em relação ao processo de inferenciação, Marcuschi (2008) afirma que:

Antes de qualquer coisa deve-se ter clareza quanto ao fato de que nossa compreensão está ligada a esquemas cognitivos internalizados, mas não individuais e únicos. Assim, a percepção é, em boa medida, guiada e ativada pelo nosso sistema sociocultural internalizado ao longo da vida” (MARCUSCHI, 2008, p. 228).

Inferir-se do fragmento que o leitor busca informações extratextuais e conhecimentos de normas (institucionais, culturais, sociais), bem como conhecimentos adquiridos pela experiência de vida para realizar as inferências e construir determinado texto com marca de autoria.

A noção inferência remete ao entendimento de que determinada pessoa realizou uma ação cognitiva, quando a cognição vai além da memorização e isso implica reconhecer que diversos conhecimentos orientam a compreensão do texto.

O autor aponta para os conhecimentos básicos implicados no processo de interpretação do texto “os conhecimentos linguísticos; os factuais (enciclopédicos); os específicos (pessoais); de normas (institucionais, culturais, sociais); lógicos (processos). (MARCUSCHI, 2008, p. 239). No processamento do texto, o leitor utiliza os conhecimentos prévios, mas a materialização do conhecimento novo se dá em processos contínuos de construção e reconstrução de significados.

Marcuschi (2008, p. 242) descreve a noção de inferência textual, assumindo a

concepção de leitura na perspectiva sociocognitiva-interacional:

[...] a sugestão é que se tome o texto como um evento comunicativo em que convergem ações linguísticas, sociais e cognitivas [...], a língua é atividade interativa e não apenas forma, e o texto é um evento comunicativo e não como um artefato ou produto, atenção e a análise dos processos de compreensão recaem nas atividades, nas habilidades e nos modos de produção de sentido bem como na organização e condução de informações.

Tomando por fundamentação teórica a abordagem sociocognitiva de leitura, o texto não é uma estrutura sintática fechada, hierarquicamente organizada e rigidamente estruturada. Nessa concepção de leitura, “[...] o texto é evento que se dá na relação interativa e na sua situacionalidade, sua função central não será informativa, [...]. Os efeitos de sentidos são produzidos pelos leitores ou ouvintes na relação com o texto [...], [...] em situações reais do uso da língua” (MARCUSCHI, 2008, p. 242).

A partir dos pressupostos teóricos apresentados por Coscarelli (2002), Koch (2005), Marcuschi (2008) e Vargas (2015) compreendemos que o sentido do texto “não está no leitor, nem no texto, nem no autor, mas se dá como efeito das relações entre eles e das atividades desenvolvidas” (MARCUSCHI, 2008, p. 242).

Lopes-Rossi (2021), visando à didatização em sala de aula desses conceitos teóricos sobre leitura, conclui que os procedimentos para o desenvolvimento de habilidades leitoras, devem ser organizados em quatro etapas: 1) acionamento de conhecimentos prévios do leitor; 2) leitura rápida dos elementos mais destacados do texto para confirmação ou identificação do tema do texto e formulação de objetivos para a leitura do texto completo; 3) leitura inferencial mais complexa; 4) apreciação crítica do texto.

Com esses procedimentos, os principais aspectos da leitura poderão ser mobilizados numa ordem em que aluno possa decodificar o texto e compreendê-lo em vários níveis inferenciais, com a mediação do professor, num processo de construção de sentidos. Segundo a autora, a prática constante desses procedimentos de leitura contribuirá para que estratégias de leitura inicialmente mediadas pelo professor possam ser incorporadas pelos alunos, transformando-se em habilidades. No entanto, observa a autora, isso não basta.

É preciso que esses procedimentos sejam realizados tendo em mente que o objeto da leitura é um exemplar de um gênero discursivo, de acordo com a concepção

bakhtiniana do termo, como será detalhado na próxima seção desta dissertação. As principais características do gênero objeto da leitura devem ser articuladas a esses quatro procedimentos de forma que, em todas as etapas de leitura, a compreensão se construa em diálogo com o propósito comunicativo do gênero, com suas características composicionais, com seu contexto sócio-histórico de produção e de circulação, com a pertinência de sua temática para a vida do leitor. Só assim, em uma prática detalhada e organizada de leitura, pode-se chegar à leitura crítica e reflexiva (LOPES-ROSSI, 2021).

Nessa perspectiva, “[...] toda produção linguística deve ser entendida como uma forma de ação social, situada sócio-historicamente”, explica Lopes-Rossi (2006, p. 3). Um texto a ser lido deve ser tomado como um enunciado, um exemplar de um gênero discursivo, o que envolve muito mais do que apenas os aspectos linguístico-textuais materializados no papel ou na tela de um computador, celular ou tablet. Os elementos que compõem o texto como enunciado serão melhor explicitados na próxima seção. Como afirma Marcuschi (2005, p. 10 apud LOPES-ROSSI, 2006, p. 3), “não se ensina um gênero como tal e sim se trabalha com a compreensão de seu funcionamento na sociedade e na sua relação com os indivíduos situados naquela cultura e suas instituições”.

Por esse motivo, o conceito de gênero discursivo e as características do gênero fábula serão abordados mais adiante nesta dissertação, de forma que possam subsidiar a proposta de leitura desse gênero em sala de aula.

1.2 O gênero discursivo da perspectiva bakhtiniana

A fábula é o gênero discursivo objeto desta pesquisa. Para o trabalho didático com fábula a ser proposto, é necessário caracterizar esse gênero discursivo, o que será feito na seção 2. Antes, porém, é necessário apresentar de forma sucinta o conceito bakhtiniano de gênero discursivo e destacar suas principais características, as quais devem ser consideradas em um processo inferencial e crítico de leitura. Esta subseção traz uma breve conceituação de gênero discursivo, na perspectiva de Bakhtin (1997; 2006) e de alguns de seus comentadores contemporâneos.

Os textos orais, escritos e multimodais são enunciados e materializados quando nos comunicamos em nossos lares, nas relações interprofissionais no

trabalho, no contexto dos ambientes de estudos, enfim, em qualquer situação de comunicação. É por meio das vivências e interações com os textos, isto é, comunicando e atuando nos diferentes campos/esferas de atividade humana, que construímos nossos conhecimentos e fazemos circular os textos: conversas, fofocas, palestras, notícias, anúncios, bulas de remédio, cheques, livros didáticos, bilhetes e todos os tipos de produção de linguagem. Cada texto completo e produzido em situações reais de comunicação é o que Bakhtin (2006) denomina “enunciado” ou “enunciados concreto”. Um enunciado é um exemplar de um gênero discursivo (do discurso), que é reconhecido e nomeado pelos participantes da situação de comunicação.

Comentando a concepção bakhtiniana de linguagem, Brait (2016, p. 16) explica que, nessa abordagem, o termo “texto” sempre deverá se referir a um “enunciado concreto, situado, pertencente a um contexto, a uma cultura, em diálogo com interlocutores presentes, passados e futuros”. Um texto, portanto, será sempre um exemplar de algum gênero discursivo (do discurso).

Esses conceitos de enunciado e de gênero discursivo foram propostos pelo filósofo russo Bakhtin (2006) e seu Círculo de pesquisadores, no início do séc. XX, no contexto de uma nova e ampliada concepção de linguagem baseada nos estudos do campo da filosofia marxista e da semiologia, em oposição às pesquisas do campo da linguística desenvolvidas naquela época. O autor concebe a linguagem como um processo criador, essencialmente dialógico e semiótico-ideológico, sendo os fatores do meio social elementos constitutivos da linguagem, que determinam a composição dos gêneros discursivos.

Conforme Bakhtin (1997, p. 279), “cada esfera de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, sendo isso que denominamos gêneros do discurso”, caracterizados por conteúdo temático, estilo e construção composicional), determinados pela situação de comunicação. “Em cada enunciado, [...] sentimos a *intenção discursiva* ou a *vontade discursiva* do falante, que determina o todo do enunciado, o seu volume e as suas fronteiras” (p. 281). Lopes-Rossi (2021) explica que autores que comentam a obra de Bakhtin também usam o termo “propósito comunicativo” para se referir à intenção discursiva.

A partir da concepção bakhtiniana de língua como atividade, Fiorin (2006) explica que a diversidade de gêneros e a criação permanente de novos gêneros, ocorre devido à necessidade que os seres humanos têm de interagir no contexto

socioambiental para produzir sentidos e organizar a vida. Em outras palavras, é essa especificidade dialógica e discursiva dos gêneros que faz com que eles se adaptem a novos contextos interativos e estejam em contínua proliferação.

A esse respeito, Bakhtin (1997, p. 279) afirma:

[...] a variedade dos gêneros do discurso é infinita, pois a variedade virtual da atividade humana é inesgotável, e cada esfera dessa atividade comporta um repertório de gêneros do discurso que vai diferenciando-se e ampliando-se à medida que a própria esfera se desenvolve e fica mais complexa.

Assim, os gêneros discursivos são criados ou se modificam à medida em que surge a necessidade de as pessoas se comunicarem em situações reais da vida cotidiana. Alguns deixam de existir. Nesse sentido, é que Bakhtin (1997, p. 284) afirma que os gêneros do discurso são “relativamente estáveis do ponto de vista temático, composicional e estilístico”. A estabilidade se deve a características que os tornam reconhecíveis pelos participantes das situações comunicativas. A relativa estabilidade se deve às modificações que ocorrem ao longo do tempo devido às transformações das estruturas sócio-históricas que condicionam o funcionamento da língua.

Outro elemento constitutivo da linguagem é a ideologia, na medida em que determina a constituição da linguagem, bem como seu funcionamento. Age, ainda que indiretamente, sobre a realidade social concreta. Assim, a ideologia é um elemento da estrutura da formação social determinada pelas estruturas econômicas “a realidade ideológica é uma superestrutura situada imediatamente acima da base econômica” (BAKHTIN, 2006, p. 34).

A abordagem estruturalista da linguagem predominante na época em que Bakhtin e o Círculo desenvolveram suas reflexões sobre a linguagem (início do século XX) dava um lugar proporcionalmente exagerado à expressão sonora do signo linguístico, no estudo da natureza da linguagem. Por isso, houve a crítica bakhtiniana à linguística estruturalista do início do século XX.

Bakhtin (2006) defende que, para o efetivo estudo da linguagem, é preciso considerar a situação real de comunicação. Isso porque a linguagem é antes de tudo um fenômeno social. Conseqüentemente, o centro organizador e criador da linguagem são os contextos sociointerativos. Ressalta Bakhtin (2006, p.114) que

[...] qualquer que seja o aspecto da expressão-enunciação considerado, ele será determinado pelas condições reais da enunciação em questão, isto é, antes de tudo pela situação social mais imediata. Com efeito, a enunciação é o produto da interação.

Nesse sentido, é a partir da interatividade dos sujeitos de uma comunidade de falantes que ocorre a produção de enunciados valorativos e que essa atividade implica a participação ativa dos indivíduos. Assim, a constituição de toda uma rede de interlocução ocorre através da realização de enunciados concretos, pertencentes a uma grande cadeia do discurso social e ideológico. (BAKHTIN, 2006).

Segundo Bakhtin (2006), o discurso, portanto, se apresenta como uma teia interconectada entre muitos enunciados, tanto os que ocorreram, como os que virão a realizar-se. É o que se chama de dialogismo. Em outras palavras, o processo de enunciação discursiva faz parte de uma grande rede socioideológica. Explica, ainda o autor, que o processo enunciativo de discursos, embora, seja produzido por cada indivíduo, é da perspectiva da sua significação, organizada pelas condições do meio social. Defende assim, Bakhtin (2006, p. 115-116) que “a situação social mais imediata e o meio social mais amplo determinam completamente e, por assim dizer, a partir do seu próprio interior, a estrutura da enunciação”.

A vida em sociedade requer interação verbal e esta é realizada por meio de enunciados e enunciações. Segundo o autor, “a enunciação tem por objetivo traduzir em signos exteriores os signos interiores, e exigir do interlocutor que ele os relacione a um contexto interior” (BAKHTIN, 2006, p. 60). Até mesmo a expressão de enunciado verbal realizado para comunicar as necessidades fisiológicas é “[...] na sua totalidade socialmente dirigida”, dessa forma, “[...] os estratos mais profundos da sua estrutura são determinados pelas pressões sociais mais substanciais e duráveis a que está submetido o locutor”. (BAKHTIN, 2006, p.116).

Inferimos, a partir dos fragmentos acima destacados, que língua é um produto da atividade coletiva humana, podendo compreender que as palavras e frases, como parte dos enunciados, refletem e refratam a organização econômica, social e política da sociedade que as institui, conforme as variações dos espaços e tempos históricos. Conforme Bakhtin (2006, p.199), “a palavra, como fenômeno ideológico por excelência, está em evolução constante, reflete fielmente todas as mudanças e alterações sociais”, não sendo apenas um sistema abstrato de signos, mas um sistema de signos com valor ideológico, as bases da enunciação realizadas pelos indivíduos são de natureza social.

Brait (2016) defende que falar de enunciado e enunciação só tem sentido na articulação com outros termos, como: signo, palavra, discursos, interação, texto etc.,

pois outras noções, outros conceitos, conferem sentido específico ao termo enunciado e enunciação.

Para Bakhtin (2006), tanto a enunciação quanto o enunciado são eventos únicos e irrepetíveis. Isso se deve ao fato de que todo enunciado realizado na produção enunciativa tem significados diferentes que variam conforme o tempo e o lugar do evento do enunciado, o tema do enunciado, aquilo sobre o que se está falando e o acento valorativo do falante em relação à determinada situação.

Nesse contexto, o processo de enunciação pressupõe a existência de interlocutores que dialogam em turnos de fala, por exemplo o enunciado do indivíduo “A” é matizado pela valoração deste enunciador, segue-se o silêncio do ouvinte “B” que interpreta o enunciado de “A” e elabora a contrapalavra como forma de negociar os significados da palavra, da frase, do discurso do texto. (BAKHTIN, 2006).

É através da interação dialógica que se constrói a compreensão dos enunciados e, nesse sentido, o autor defende a noção de diálogo enquanto estratégia de enunciação. Conforme Bakhtin (2006):

A compreensão é uma forma de diálogo; ela está para a enunciação assim como uma réplica está para a outra no diálogo. Compreender é opor a palavra do locutor uma contrapalavra. (BAKHTIN, 2006, p.135).

Logo, podemos inferir que toda leitura é passível de uma responsividade oriunda das relações sociais. Daí emerge o conceito de atitude responsiva ativa:

[...] o ouvinte, ao perceber e compreender o significado (linguístico) do discurso, ocupa simultaneamente em relação a ele uma ativa posição responsiva: concorda ou discorda dele (total ou parcialmente), completa o, aplica-o prepara-se para usá-lo, etc.; essa posição responsiva do ouvinte se forma ao longo de todo processo de audição e compreensão desde o seu início, às vezes literalmente a partir da primeira palavra do falante (BAKHTIN, 1997, p. 271).

Nesse sentido, de acordo com a concepção de linguagem bakhtiniana, o sujeito não se expressa apenas, ele age, atua com seu interlocutor, esperando deste uma resposta. Assim, cada ato enunciativo, integra diversas vozes, ou seja,

O enunciado é um elo na cadeia da comunicação discursiva e não pode ser separado dos elos precedentes que o determinam tanto de fora quanto de dentro, gerando nele atitudes responsivas diretas e ressonâncias dialógicas (BAKHTIN, 1997, p. 300-1).

A atitude responsiva ativa é, para Bakhtin (1997), o que coloca o sujeito numa ativa posição discursiva, tornando-o capaz de concordar, discordar, completar e aplicar os elementos linguísticos da comunicação discursiva, ocorrendo durante todo

o processo de compreensão linguística. A posição discursiva do enunciador implica o diálogo com o ouvinte. Quanto ao sujeito ouvinte, sua atitude não é passiva ao receber um enunciado, o posicionamento do ouvinte implica a responsabilidade pela interpretação da mensagem que recebe. É a compreensão quem materializa a atitude dialógica entre o enunciador que fala para o outro sujeito. Esse sujeito participa da construção do significado do discurso (BAKHTIN, 1997).

O autor explica que a palavra só tem significado no contexto das relações dialógicas, assim os enunciados de um indivíduo tornam-se discurso somente quando estão situados no contexto, uma rede complexa de enunciados presentes, passados e futuros.

Fiorin (2006, p. 18) comenta que o conceito de dialogismo é o princípio unificador da obra de Mikhail Bakhtin: “Essa noção funda não só a concepção bakhitniana de linguagem como é constitutiva de sua antropologia filosófica”. Da mesma maneira, quando o autor defende que o conceito bakhtiniano de dialogismo “não se circunscreve ao quadro estreito do diálogo que face a face”, está afirmando que o dialogismo não está atrelado apenas à ideia de um diálogo presencial entre interlocutores, mas principalmente entre discursos.

No processo de comunicação “existe uma dialogização interna da palavra, que é perpassada sempre pela palavra do outro”, explica Fiorin (2006, p.19). É a partir dessa noção bakhitniana que o autor afirma que “O dialogismo são as relações de sentido que se estabelecem entre dois enunciados”.

O dialogismo se constitui a partir da palavra do outro. “Isso quer dizer que o enunciador, para constituir um discurso, leva em conta o discurso de outrem, que está presente no seu”, afirma Fiorin (2006, p.19). Para tanto, esse autor explica que nós, seres humanos, não temos acesso direto à realidade, em razão disso, utilizamos a linguagem como ferramenta para acessar o real que “apresenta-se para nós sempre semioticamente, ou seja, linguisticamente”. É a partir do conceito de dialogismo de Bakhtin (1997) que podemos interpretar a constituição da natureza interdiscursiva da linguagem e falar sobre as propriedades dos enunciados que se materializam por meio dos gêneros discursivos. Por isso, é importante conhecer os diversos gêneros para compreender o seu funcionamento num contexto real de comunicação.

Lopes-Rossi (2021) destaca que, sobrepondo-se a todas essas propriedades de um gênero discursivo, estão as relações dialógicas que todo texto estabelece com outros enunciados, cuja percepção é fundamental para a compreensão e o

posicionamento crítico do leitor. Nesse sentido, Fiorin (2009, p. 53) afirma que “[...] sem perceber as relações dialógicas, não se chega à compreensão”.

Inferimos, baseados nos autores citados, que é muito importante, para o desenvolvimento da leitura crítica, que os professores planejem as sequências didáticas de acordo com a capacidade do leitor, considerando, desde os níveis mais básicos de compreensão até o nível que apresenta maior complexidade. O nível mais elevado da compreensão envolve a capacidade de o leitor reconhecer relações dialógicas do texto com outros discursos e estabelecer as suas relações dialógicas (de sua vida e de seu contexto sócio-histórico) com o texto. Assim, poderá construir o seu posicionamento crítico a partir da leitura. No caso desta pesquisa, espera-se que o leitor estabeleça um posicionamento crítico e dialógico com as ideias apresentadas nas fábulas.

A característica mais importante da fábula para o estabelecimento do diálogo dos alunos com a leitura dos exemplares desse gênero é sua intenção ou propósito comunicativo de reflexão e aprendizagem sobre algum vício de caráter ou comportamento reprovável. Valores morais e éticos são colocados em discussão na compreensão dialógica desse gênero, por isso a subseção a seguir aborda os conceitos de moral e ética.

1.3 Educação ética e moral

Nesta subseção, apresentamos os conceitos de ética e moral como fenômeno histórico-cultural para se realizar a reflexão sobre a linguagem, a educação e os valores éticos e morais. Nesse contexto, partimos da premissa de que a língua deve ser estudada não somente com o propósito de desenvolvimento de habilidades conceituais, mas também visando ao desenvolvimento ético-social dos alunos, no transcurso do Ensino Fundamental.

1.3.1 Os desafios da educação ética e moral na contemporaneidade

Bauman (2009) ressalta que as inúmeras transformações socioeconômicas e tecnológicas nas últimas três décadas afetaram todas as dimensões da vida humana, como por exemplo: o modo de produzir e disseminar conhecimento, o modo de consumir e ou o consumismo, a desvalorização da escola como instituição, a

afetividade marcada pela superficialidade que caracteriza a comunicação na *internet*, a valorização da competitividade, a destruição dos laços de solidariedade e desprezo pelos direitos humanos, etc.

No decorrer das últimas três décadas, profundas mudanças ocorreram na legislação que orienta os rumos da educação. A homologação da Lei de Diretrizes e Bases (BRASIL, 1996) coloca em destaque os princípios de igualdade, liberdade, respeito mútuo, equidade, solidariedade para a promover a Educação ética, e a necessidade da reflexão para encontrar formas de colocar em funcionamento práticas educacionais “[...] que exige sensibilidade para a questão da diversidade cultural e ações decididas em relação aos problemas gerados pela injustiça social” (BRASIL, 1996, p.129). Destaca ainda a legislação normativa “o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores; o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social” (BRASIL, 1996, p. 22).

Assim, para enfrentar a fragmentação dos objetivos da Educação e buscar o motivo na educação moral, é preciso tornar inequívoco que os princípios e valores morais não devem ser absolutizações, em outras palavras, a razão deve sempre abrir-se à possibilidade do diálogo para enfrentar a intolerância e as diversas formas de dogmatismo e autoritarismo. Vivemos num período de incertezas, portanto, sofremos a tentação de abreviar o debate público, tentamos combater a sensação de impotência diante das situações que nos envolvem à indefinição.

Bauman (2009) destaca que, no contexto da expansão e da velocidade das mudanças sociais, políticas, econômicas etc., é comum nos sentirmos como se caminhássemos sobre areia movediça. Diante desse cenário, o autor afirma que,

[...] temos mais necessidade para oferecer à esfera pública uma justa possibilidade de renascimento e a capacidade de interação com os outros: o diálogo, a negociação, a gestão e a resolução dos conflitos, inevitáveis em todos os exemplos de vida em comum (BAUMAN, 2009, p. 680).

No sentido da reflexão baumaniana, compreendemos que a busca permanente pela educação para a liberdade passa pela necessidade de desenvolvermos a consciência de que, na atualidade, a noção de liberdade é condicionada pelo ambiente sociocultural mais amplo e pelas condições históricas, econômicas, ideológicas. Educar na atualidade, implica buscar o motivo pelo qual a educação deve ser contínua

e permanente para assegurar que os homens sejam capazes de “procurar alcançar os próprios objetivos com ao menos um pouco de independência, segurança de si mesmos e esperança de sucesso”, assevera Bauman (2009, p. 680).

Nesse contexto de desafios apresentado por Bauman (2009) é que se apontam os parâmetros para a educação ética e moral na escola, compreendendo que a mesma deve priorizar a ação pedagógica voltada para as vivências e o desenvolvimento ético e moral, explica Araújo e Puig (2007).

Os autores defendem que a educação ética e moral implica a mediação de cada docente para apoiar o aluno para a construção de um projeto de vida ou de um sentido para a vida por um valor que não seja imediatista, mas sim um objetivo pelo qual o estudante desenvolve a responsabilidade para atingir os objetivos que projetou para si durante a trajetória escolar e ao longo da vida.

Assim sendo, a educação em valores deve privilegiar as experiências e vivências contínuas e permanentes voltadas para o aprender a ser e para agir de modo consciente; a conviver criando vínculos afetivos e relações de amizade e afeto; aprender a participar através da construção das competências que permitam intervir na vida pública, defendem Araújo e Puig (2007).

Nessa perspectiva, os autores esclarecem que a educação ética e moral exige comprometimento e corresponsabilidade entre a família, a escola e o Estado para realizar a educação ética humanista com base na valoração da diversidade social e cultural.

A concepção educativa baseada na promoção da ética deve oferecer aos estudantes as oportunidades concretas para refletirem e discutirem suas aspirações, seus sentimentos, motivações, necessidades, interesses, pensamentos, e sobre como todos esses aspectos conectam cada pessoa com o mundo e a vida em sociedade, asseveram Araújo e Puig (2007).

Os autores consideram que é necessário que cada docente e todos os profissionais da escola se tornem capazes de incorporar a concepção de educação ética e moral. Nas palavras dos autores [...] podemos buscar novas metáforas para representar a organização curricular, como rizoma ou das redes neurais, e assumir a pedagogia de projetos como um caminho possível”, defendem Araújo e Puig (2007, p. 41). Os autores comentam sobre a importância dos temas transversais no planejamento pedagógico para a busca de novas estratégias de educação, e afirmam,

A novidade está em buscar a organização curricular na estratégia pedagógica dos projetos, assumindo que o avanço da compreensão da natureza, da cultura e da vida humana se dá nas ligações que podemos estabelecer entre os mais diversos tipos de conhecimentos: científico, popular, disciplinar, não disciplinar, cotidiano, acadêmico, físico, social etc. (ARAÚJO; PUIG, 2007, p. 43).

A escola, sem renunciar a suas especificidades como instituição educadora, precisa expandir a compreensão da educação ética e moral, que deve se estender ao bairro e à comunidade, e estimular de maneira planejada a participação da família e de todo pessoal docente para a educação ética da dignidade da vida humana, da convivência e da solução pacífica dos conflitos.

Todo esse trabalho se dá por meio das práticas de linguagem, particularmente leitura, escrita e oralidade. A proposta desses autores dialoga muito bem com a linguagem assumida em sua concepção enunciativo-discursiva e dialógica, como propõe Bakhtin (2006). Essa perspectiva teórica, como apresentado na seção 1.2, defende como inerente à linguagem a reflexão, o confronto de ideias, a apreciação da opinião do outro. Assim será nossa proposta de construção de sentidos para os valores colocados em pauta na leitura das fábulas.

Na perspectiva de Bakhtin e o Círculo, nós nos constituímos como sujeitos na interação social, por meio da linguagem, e nossas formas de expressão também refletem as relações dialógicas que podemos estabelecer:

Porque nossa própria idéia – seja filosófica, científica, artística – nasce e se forma no processo de interação e luta com os pensamentos dos outros, e isso não pode deixar de encontrar o seu reflexo também nas formas de expressão verbalizada do nosso pensamento (BAKHTIN, 2006, p. 298).

1.3.2 Distinção entre moral e ética: reflexão e normatividade

Os termos 'ética' e 'moral' são popularmente usados como sinônimos para se referir a um mesmo domínio de saber e um mesmo campo de fenômenos porque etimologicamente existe uma proximidade sinonímica entre os termos ética e moral originárias da tradição filosófica dos gregos e romanos.

O filósofo grego Aristóteles (384-322 a.C.) foi o primeiro dar significação conceitual para a palavra ética para designar a ação humana das virtudes morais, seja o exercício do pensamento metódico e filosófico voltado para a crítica sobre os costumes, bem como disposição de cada indivíduo agir de maneira constante

relativamente a determinadas “disposições morais, afetivas, comportamentais e intelectivas”, explica Dias Gontijo (2006, p.129).

Conforme Dias Gontijo (2006), Figueiredo e Guilhem (2008) e Reale (2013), o termo moral tem origem no latim “mos”, utilizada provavelmente pelo escritor e político Romano Cícero (106 a.C. - 43 a.C.) para traduzir o vocábulo grego (ethos) para o Latim. Assim sendo, etimologicamente, o significado do termo moral é quase idêntico ao da palavra ética originada da filosofia grega para designar a reflexão crítica (logos) sobre os costumes e modos de ser e de agir dos seres humanos, bem como o pensamento metódico sobre a construção desse próprio saber que envolve a vida do indivíduo na sociedade.

Segundo Dias Gontijo (2006)

É preciso distinguir entre moral e ética? A dizer a verdade, nada na etimologia ou na história do uso das palavras o impõe: uma vem do grego, outra do latim, e ambas remetem à idéia dos costumes (ethos, mores); pode-se, todavia, distinguir uma nuance, segundo se ponha o acento sobre o que é estimado bom ou sobre o que se impõe como obrigatório. É por convenção que reservarei o termo ‘ética’ para a intenção da vida boa realizada sob o signo das ações estimadas boas, e o termo ‘moral’ para o lado obrigatório, marcado por normas, obrigações, interdições caracterizadas ao mesmo tempo por uma exigência de universalidade e por um efeito de constrição. Pode-se facilmente reconhecer na distinção entre intenção de vida boa e obediência às normas a oposição entre duas heranças: a herança aristotélica, na qual a ética é caracterizada por sua perspectiva teleológica (de télos, fim); e uma herança kantiana, na qual a moral é definida pelo caráter de obrigação da norma, portanto por um ponto de vista deontológico. (DIAS GONTIJO, 2006, p.131).

Dias Gontijo (2006) destaca que, na atualidade, alguns autores assumem como referência para o estudo da Ética o pensamento do filósofo francês Paul Ricoeur. Segundo esse filósofo,

a palavra “moral” sugeriria, fundamentalmente, a presença da obrigatoriedade das normas, dos deveres, das obrigações; seu domínio semântico pertenceria, primordialmente, ao registro do imperativo categórico e à filosofia kantiana. A ética, por sua vez, estaria associada ao bem viver, às virtudes ou às práticas efetivas concretas, e expressar-se-ia no optativo. (DIAS GONTIJO, 2006, p. 130-131).

A partir da fundamentação teórica dos estudos apresentados, inferimos que é preciso certo cuidado para apresentar as nuances de significação dos termos ética e moral. Etimologicamente, os termos estão interrelacionados, assim sendo, não podemos separar a ideia de que a ética pessoal remete sempre a uma certa

normatividade que envolve aspectos morais culturais, costumes e hábitos validados por determinada sociedade no transcorrer da história dos povos.

Conforme Chauí (2003), há outra razão que deve mover a educação continuada para além da capacidade de se tornar autossuficiente. Trata-se de passarmos “da paixão à ação, da servidão à liberdade transformando as paixões alegres e as desejanças nascidas da alegria em atividades de que somos a causa”, isto é o objetivo permanente da educação e deve ser a busca para “o ser e agir autonomamente, com liberdade” (p. 322).

Barros (2003) assinala que cada indivíduo precisa aprender a interagir no mundo a partir dos seus desejos e necessidades, isso não significa que o querer individual é absoluto. Nas palavras de autor:

[...] o querer ou o dever, o saber e o poder fazer, no caso, comunicar-se – e semânticas – valores, projetos, que determinam a comunicação. Os sujeitos são, nessa perspectiva, considerados "plenos" ou "preenchidos" tanto por qualidades modais necessárias a suas competências comunicativas quanto por valores decorrentes das relações históricas, sociais e ideológicas” (BARROS, 2003, p. 58 apud FIORIN, 2003).

A comunicação envolve a criação do pensamento e da linguagem, assim a linguagem dialógica é uma forma propriamente humana da comunicação, da relação com o mundo e com os outros, dos valores da vida social e política, dos sentimentos e das artes, explica Chauí (2003). Essa autora considera, ainda, que a comunicação nasce de uma profunda necessidade, desde que cada ser humano reconheceu no outro um ser sensível, pensante e semelhante a si próprio, o desejo e a necessidade de comunicar-lhes seus sentimentos e pensamentos fizeram-no buscar meios para isso. Assim, a linguagem permite não só imaginar a criação do mundo natural, através de narrativas religiosas, mas também possibilita pensar a origem do universo, do homem e dos valores morais, a partir da ciência e da filosofia.

Chauí (2003, p. 323) ressalta que as sociedades contemporâneas “impõem para um mesmo indivíduo uma grande variedade de condutas e comportamentos diferentes”. Há uma diversidade de valores morais na família, na escola, no trabalho, na política.

Perante a pluralidade e diversidade de valores éticos e morais exigidos por nossas sociedades, Chauí (2003) defende que:

[...] a unidade ética é alcançada quando somos capazes de avaliar os múltiplos bens ou valores de cada esfera de nossa existência à luz da

unidade de nossa vida, isto é, de nosso desejo de uma vida coerente, inteira ou íntegra, de tal maneira que esse desejo de coerência de vida e de inteireza de caráter orienta cada uma de nossas condutas e cada um de nossos comportamentos. (p. 323).

Na concepção das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental – DCN (BRASIL, 2013), a leitura é vista como um ato dialógico, cooperativo, no qual o leitor tem papel ativo.

[...] Os adolescentes, nesse período da vida, modificam as relações sociais e os laços afetivos, intensificando suas relações com os pares de idade”, [...] acelerando o processo de ruptura com a infância na tentativa de construir valores próprios. Ampliam-se as suas possibilidades intelectuais, o que resulta na capacidade de realização de raciocínios mais abstratos (BRASIL, 2013, p. 110).

Durante a adolescência, os alunos do Ensino Fundamental devem ser estimulados para construir o domínio dos signos linguísticos e o funcionamento da língua. Os referenciais teóricos defendem a educação continuada e permanente focalizada na educação e nos valores, bem como as práticas de leitura como estratégia para orientar o desenvolvimento da autonomia do aluno para planejar e construir seu projeto de vida, a partir da sua visão de mundo. É durante a adolescência “que se deve intensificar a aprendizagem das normas da conduta social, com ênfase no desenvolvimento de habilidades que facilitem os processos de ensino e de aprendizagem” (BRASIL, 2013, p. 110).

Concluimos, a partir das ideias apresentadas, que o processo de construção do conhecimento se assenta nas interações verbais, através do diálogo que torna possível a reflexão e construção de significações sobre a ética da diversidade cultural, da ética da intencionalidade para superar a desigualdade social e promover a equidade. Nesse processo, o desenvolvimento humano funda-se na ética, no diálogo entre os seres humanos, e como relação dialógica com a fábula, com o autor do texto e com os professores e alunos. Tal processo, envolve a compreensão aprofundada de que a leitura coloca em relação as diferenças entre os seres humanos e suas vivências e experiências que construídas ao longo da vida.

As práticas de leitura de fábula, voltadas prioritariamente para a educação ética e moral, envolvem a própria relação entre aqueles que leem e constroem a significação; não só a partir da própria fala ou da fala do autor, mas também a partir da relação das falas com quem falou, para quem e para que se falou.

Essas são as expectativas para a leitura de fábulas, em que propomos a intencionalidade de incorporar em nossas vidas o princípio ético do valor do diálogo, como princípio e premissa para a construção de uma sociedade igualitária na qual cada pessoa viva com liberdade, e aja de forma responsável no cuidado com a própria vida e com a vida dos outros seres humanos.

1.4 A leitura em sala de aula: trabalho colaborativo

Uma possibilidade que parece proporcionar entre os alunos a respeito das fábulas propostas para a leitura nesta dissertação é a roda de leitura. Pereira e Benites (2004) explicam que a dinâmica de roda de leitura se situa na perspectiva sociocognitivista da aprendizagem e das práticas de ensino voltadas para o desenvolvimento do leitor enquanto sujeito autônomo, que interage com o texto e com outros leitores no processo de interpretação e criação de novos significados textuais.

Marcushi (2008, p. 237) explica que a noção de cognição em leitura está ligada “[...] a uma noção de língua como atividade sociointerativa e cognitiva, com uma noção de referência e coerência produzidas interativamente e uma noção de texto como evento construído na relação situacional [...]”. Este evento de construção de sentidos textuais situado na escola implica que cada professor e toda equipe docente façam a reflexão sobre os objetivos das práticas de leitura dos diferentes gêneros, explica o autor.

Lopes (2006, p. 44) assevera que a fábula de Lobato estimula a atenção do leitor que “se concentra na discussão posterior entre as personagens. Ansioso pelo desfecho, verifica nos embates uma atmosfera positiva que sempre permite concordar ou discordar das lições de moral apresentadas”. Também aponta para o valor da fábula lobatiana em relação ao “ambiente livre do Sítio do Picapau Amarelo” (p. 43-44), onde o que prevalece é a força do diálogo entre os personagens que emitem comentários ao final de cada fábula. Promover o diálogo do leitor com a fábula, não apenas a fábula lobatiana, é uma prática desejável numa roda de leitura de fábulas na escola.

Bakhtin (2006) explica que entrar na corrente do diálogo é renunciar à fala monológica e ao autoritarismo que impede a criação e o compartilhamento dos saberes. Matos e Machado (2008) apontam para o fascínio e possibilidades das palavras nos conectar a autores, a textos, ao mundo, as palavras nos convidam e

favorecem a reflexão.

Palavras? Palavras sempre desafiam, no alento ou no espanto. Palavras reclamam significados, leituras e leitores. “O sentido é o destino” – afirma Hassan (1998, p.52), e a interação leitor/texto se coloca em perspectiva: o texto se mostra como objeto relacional reconstruído a cada ato de leitura - dono da imaginação, grávido de experiências e cheio de vontade. (MATOS; MACHADO, 2008, p. 27).

Inferimos do trecho citado que é através do uso da palavra que se materializa a mediação docente durante nas situações das práticas de leitura. Desse modo, é através diálogo que o professor apoia o aluno, fornece pistas sobre os traços e marcas textuais do gênero Fábula, estimula inferências a respeito do tema da fábula.

Na perspectiva sociocognitivista e interacionista da língua e da leitura, o texto é objeto não acabado, e a cognição do leitor implica processos de construção e reconstrução permanentes de significados, explica Marcuschi (2008).

A formação desse leitor autônomo implica a participação ativa nas práticas de compartilhamento de leitura e recepção da fábula, exige a vivência de experiências significativas para que o aluno desenvolva a capacidade de dialogar com a fábula, a partir da sua visão de mundo, e alcance o nível de aprendizagem que permita o desvelamento dos interesses e dos conflitos que permeiam as condições de produção da obra literária. Nesse sentido, a formação do leitor autônomo e crítico deve evidenciar que o aluno aprenda a compartilhar [...] os sentidos construídos na leitura, percebendo diferenças e eventuais tensões entre as formas pessoais e as coletivas de apreensão desses textos, para exercitar o diálogo cultural e aguçar a perspectiva crítica (BRASIL, 2018, p.157).

Conforme Matos e Machado (2008), a construção de significados implica a interação entre o leitor, o texto e autor, bem como “[...] a construção dos significados pode exigir do leitor a capacidade para interagir na tessitura intertextual [...], assim [...] um texto pode ser muitos textos: ler é o ato de dar sentido a uma textualidade eleita” (MATOS e MACHADO, 2008, p. 27).

Kleiman (1999, p.81) defende o pressuposto de que a presença de vestígios de assuntos variados em determinado texto “dá sustentação á tese de que a intertextualidade constitutiva do texto é eminentemente interdisciplinar”.

A atividade de leitura enquanto atividade social é responsabilidade de todo pessoal docente, assim sendo, todos os docentes de todas as disciplinas devem

integrar os projetos interdisciplinares, posto que as práticas de leitura e escrita “são dependentes da situação e da instituição”, defendem Kleiman e Moraes (1999, p. 99).

As autoras defendem o pressuposto de que “a valorização da leitura será mais facilmente incorporada ao conjunto de atitudes do aluno se todo professor demonstra valorizar a atividade tornando-a uma parte central da sua aula”, asseveram Kleiman e Moraes (1999, p.100).

Marcuschi (2008) explica que a leitura de um texto – podemos pensar na fábula como exemplo – exige que o leitor seja capaz de mobilizar uma série de competências cognitivas: a memória dos conhecimentos linguísticos, o conhecimento de mundo, enciclopédico e institucional. A partir dessa concepção de leitura, infere-se que leitura e compreensão são processos intimamente relacionados, ler pressupõe compreensão dos argumentos, do funcionamento da retórica, dos enunciados do discurso e da ideologia que subjaz ao texto. O autor explica que a atividade de produção de sentidos colaborativa é uma construção de sentidos com base em atividades inferenciais.

Tomando por base os pressupostos teóricos apresentados, inferimos que, na atividade da roda de leitura cooperativa, cada um dos leitores interactantes com o autor e o texto avançam progressivamente, através de processamento de inferências, criando e recriando os significados do texto. Se o professor puder agir como um mediador nesse processo, por meio de uma sequência de atividades de leitura organizada com base nos pressupostos teóricos, contribuirá com mais um elemento dessa interação produtora de sentidos.

Marcuschi (2008), a respeito do processo de inferenciação, elucida que o leitor deve ser capaz de mobilizar os conhecimentos prévios [...] destes conhecimentos fazem parte os seguintes: Conhecimentos linguísticos; Conhecimentos factuais (enciclopédicos); Conhecimentos específicos (pessoais); Conhecimentos de normas (institucionais, culturais, sociais)” (MARCUSCHI, 2008, p. 239). Assim, inferimos que o leitor é influenciado pelas suas experiências cognitivas e vivências afetivas em práticas de leitura. Em certo sentido os leitores recebem sobredeterminações dos discursos internalizados através de vivências emocionais e das leituras previamente construídas.

Na concepção da leitura conforme apresentado por Marcuschi (2008), os enunciados de determinado texto são compreendidos por cada leitor em função da situação em que o texto é lido. Isso remete ao dialogismo constitutivo da linguagem, na perspectiva bakhtiniana, segundo o qual:

Ver e compreender o autor de uma obra significa ver e compreender outra consciência: a consciência do outro e seu universo, isto é, outro sujeito (um tu). A explicação implica uma única consciência, um único sujeito; a compreensão implica duas consciências, dois sujeitos. O objeto não suscita relação dialógica, por isso a explicação carece de modalidades dialógicas (outras que não puramente retóricas). A compreensão sempre é, em certa medida, dialógica. (BAKHTIN, 1997, p.338).

Daí, inferimos que a leitura é determinada pelas condições socioemocionais do leitor e pelo objetivo da leitura. Também, inferimos que o desenvolvimento da capacidade de fazer inferências a respeito de determinados valores contidos no texto implica determinada concepção estética e cultural. Ao longo da trajetória da vida escolar, as práticas de leitura das fábulas podem estimular o compartilhamento de saberes, através da vivência de diálogo e debates.

Kleiman (1993) defende que a formação do leitor eficiente envolve o processo de mediação da leitura realizada pelo professor. Essa mediação é um suporte valioso para o desenvolvimento cognitivo e a ampliação do conhecimento de mundo.

Conforme Kleiman (1993):

[...] o leitor eficiente faz predições baseadas no seu conhecimento de mundo. Na aula de leitura é possível criar condições para o aluno fazer predições, orientado pelo professor, que além de permitir-lhe utilizar seu próprio conhecimento, supre eventuais problemas de leitura do aluno, construindo suportes para o enriquecimento dessas predições e mobilizando seu maior conhecimento sobre o assunto (KLEIMAN, 1993, p. 52).

O suporte que o professor oferece para auxiliar o aluno se realiza através de intervenções que visam: atender necessidades contingenciais do leitor, apoiar o avanço cognitivo em relação ao nível de dificuldade da atividade e oferecer estratégias para resolver situações complexas na construção das hipóteses. No contexto dos pressupostos apresentados, compreendemos que a prática de leitura tem prioridades específicas quanto ao objetivo de desenvolvimento intelectual do leitor.

Os alunos, de modo geral, não detêm todos os conhecimentos necessários à compreensão do texto. Por isso há muitas pesquisas mostrando a importância e eficácia do ensino de estratégias metacognitivas de leitura para a formação de leitores, de forma que o(a) professor(a) atua como mediador(a) – ou como “andaime” – na construção de sentidos para o texto, comenta Lopes-Rossi (2021, p. 18).

O professor também pode intervir em situações que exijam orientar o leitor menos experiente para gestão do tempo de realização da atividade, elaborar registros

e síntese, esclarecer as dúvidas que persistirem, quanto aos significados de conceitos ou entendimento da sintaxe que sejam indispensáveis para a elaboração do resumo, explica Solé (1998). Em relação aos procedimentos para continuar aprendendo de modo autônomo, o professor pode apoiar os alunos para que aprendam a identificar ideia principal do texto e articular com a compreensão global do gênero textual, orientar os alunos para reconstruir o texto lido, assumindo a autoria. Além disso, o professor pode ensinar o aluno a se avaliar e verificar se os objetivos da leitura foram alcançados.

Para todo esse trabalho didático, afirma Lopes-Rossi (2021), é necessário que haja mediação do professor, por meio de uma sequência organizada de atividades, para que as características do gênero discursivo alvo da leitura sejam observadas e compreendidas.

Articulando propriedades constitutivas de gêneros discursivos e conceitos da abordagem sociocognitiva de leitura, Lopes-Rossi (2021) propõe a organização de práticas de leitura em sala de aula a partir de quatro procedimentos já apresentados nesta dissertação e repetidos a seguir:

- 1) acionamento e ampliação de conhecimentos sobre o gênero e o tema; 2) leitura rápida dos elementos mais destacados para identificação do tema e formulação de objetivos para a leitura do texto completo; 3) leitura inferencial mais complexa, com enfoque em partes específicas do texto e características constitutivas do gênero; 4) apreciação crítica da abordagem do tema e percepção de relações dialógicas que o texto estabelece. (LOPES-ROSSI, 2021, p.19).

O processo de construção das competências cognitivas envolvidas na leitura se realiza em etapas que apresentam progressivos níveis de complexidade, por esse motivo, é importante o planejamento das etapas da leitura, conforme apresentado por Lopes-Rossi (2011), o percurso que mobiliza os principais conceitos teóricos envolvidos na leitura e na constituição dos gêneros discursivos e que possibilita desde a compreensão de proposições básicas do texto até o posicionamento crítico do leitor.

Logo, essa concepção de trabalho também deve ser desenvolvida com o gênero discursivo fábula. A leitura desse gênero na escola deve ser construída na perspectiva do enfoque de atividade inferencial do texto que o aluno realiza, inicialmente com algum tipo de apoio do professor, até que alcance a autonomia para chegar ao nível inferencial mais profundo, interagindo com o texto a partir da sua visão de mundo, das suas experiências, dos seus conhecimentos prévios, explica Solé

(1998).

A seção a seguir apresenta as principais características da fábula, contribuindo, assim, para que o professor possa estar mais preparado para o trabalho com esse gênero discursivo.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA: SEGUNDA PARTE

Nesta seção, trazemos a segunda parte dos resultados de uma pesquisa bibliográfica baseada em Fiorin (1986/1987); Coelho (1991), Góes (1991), Dezotti (1989; 2018); Martha (1999); Lopes (2006); Ceccantini e Martha (2008); Neves (2013) e Ferreira (2014) para caracterizar a fábula desde as origens orientais, passando pela concepção das fábulas clássicas de Esopo (séc. VI a.C), Fedro (séc. I d.C), Jean de La Fontaine (séc. XVII), até chegar ao século XX e às fábulas escritas por Monteiro Lobato e Millôr Fernandes. Utilizando o referencial teórico do estudo de Lopes-Rossi (2011, 2021), apresentamos os procedimentos de leitura de fábulas.

2.1 Principais características do gênero fábula

Fundamentada na concepção bakhtiniana de linguagem, Lopes-Rossi (2006) propõe os seguintes procedimentos para a caracterização de um gênero discursivo: 1) pesquisa sobre os aspectos sociocomunicativos do gênero, como as condições de produção e de circulação, o propósito comunicativo, a temática possível de ser abordada no gênero, o estilo típico; 2) observação dos elementos verbais e não-verbais típicos, identificando os que são fixos, obrigatórios e opcionais; 3) observação da organização retórica do texto verbal, no sentido de Swales (2009 apud LOPES-ROSSI, 2006), que se refere aos passos ou movimentos pelos quais o texto se inicia, se desenvolve e se conclui; 4) observação das características linguísticas típicas do gênero, seu estilo, nível de formalidade e marcas enunciativas. Na exposição a seguir, abordaremos essas características da fábula, a partir da pesquisa bibliográfica.

O gênero fábula é tão antigo como a imaginação humana, mas foi no século XIX que filólogos, antropólogos, etnólogos, orientalistas realizaram muitas pesquisas para desvendar qual foi o berço da fábula, explica Coelho (1991). A autora assinala que diversos estudiosos concluíram que a fábula teria se originado na Índia e que a Grécia, a partir do século VIII a.C, ao criar uma forma própria e original, teria sido responsável pela popularização do gênero no mundo ocidental.

Dezzoti (2018) esclarece que de fato as opiniões dos estudiosos se dividiam entre a Grécia e a Índia, entretanto, recentes trabalhos de pesquisa e investigação trouxeram novas informações a respeito do gênero, sua origem e sua forma.

A origem da fábula foi desvendada, a partir da decifração da escrita cuneiforme, que possibilitou o conhecimento dos textos sumerianos datados, no mínimo, do século XVIII a.C., explica Dezzoti (2018). A descoberta dos textos sumerianos levou à conclusão amplamente aceita na atualidade: a fábula grega “não é autóctone, nem originária na Índia, e essas duas vertentes derivam de uma mesma fonte comum”, a fonte seria a fábula sumeriana escrita em blocos de argila, no longínquo século XVIII a.C.

Segundo Ferreira (2014), a provável origem da fábula remonta ao período arcaico da história da Mesopotâmia:

[...] para usarmos de maior precisão, é no período arcaico (sensivelmente compreendido entre os séculos VIII – VI a.C.) que o termo *áivoc* tem maior preponderância na nomeação de um genérico tipo narrativo que incluiria a fábula. E é durante este período que surge a estória assíria de Aḫīqar, onde é possível encontrar elementos típicos de um texto designado por *áivoc* (FERREIRA, 2014, p. 48).

A gênese do gênero está “naquelas longínquas narrativas primordiais, cujas origens remontam a fontes orientais bastante heterogêneas e cuja difusão, no ocidente europeu, se deu na Idade Média, através da transmissão oral”, assevera Coelho (1991, p.13). Contudo, se não considerarmos em profundidade as características marcantes da fábula Indiana, Persa e mesmo as especificidades da tradição *aesopiae*, disseminada no Ocidente, especialmente, a partir do século I d.C. pelos versos do escritor Fedro, “somos levados a crer que a fábula é um modo universal de construção discursiva”, elucida Dezotti (2018, 23).

A transmissão da fábula é milenar. Durante toda a Idade Média, os povos ocidentais receberam as fábulas de Esopo (séc. VI a.C), Fedro (séc I d.C) e o expoente máximo da fábula, na Idade Moderna, o francês La Fontaine (séc. XVII d.C), foi profundamente influenciado pelas fábulas greco-romana, Indianas e Persas, destaca Coelho (1991).

Alguns pontos do estudo de Coelho (1991) e Dezotti (2018) se aproximam no que tange ao aspecto da transmissão oral, do caráter popular desse gênero literário, a sua envoltura poética e a narrativa feita com a finalidade de recrear ou para disseminar a sabedoria vinda de diversos povos, através dos tempos até a atualidade.

Os estudiosos das fábulas da antiguidade hindu-europeia descobriram que as escritas primitivas ligavam-se aos rituais que foram transmitidos de geração para geração a palavra [...] como algo de mágico, como um poder misterioso que tanto

poderia proteger quanto ameaçar; construir ou destruir, que ajudariam o homem vencer as forças que lhe eram hostis: as da Natureza, dos animais ou dos inimigos”, esclarece Coelho (1991, p.13)

O caráter mágico das palavras é evidenciado pela perenidade das narrativas orais, talvez a prova irrefutável de que a espécie humana tem algo que é comum a todos os todos os homens e mulheres, de todas as nações, se revele na necessidade que os homens e mulheres tem de comunicar suas ideias, sentimentos, desejos e sonhos etc., destaca Góes (1991). A fábula tem origem “da necessidade que o homem sente de expressar seus pensamentos por meio de imagens, emblemas ou símbolos” assevera Góes (1991, p. 144).

Nas palavras de Coelho (1991, p.13), “O impulso de contar estórias deve ter nascido no homem quando ele sentiu necessidade de comunicar aos outros certa experiência sua, que poderia ter significação para todos”. A autora enfatiza que a tradição oral e o seu caráter mágico e fantasioso atravessaram dezenas de séculos, as estórias foram sendo assimiladas e reconstruídas por diferentes povos e culturas que mantiveram aspectos da sabedoria popular original, mas acrescentaram a sabedoria própria de cada povo que soube recontar as estórias de diferentes formas. As narrativas das fábulas primordiais se ramificaram nas narrativas medievais europeias. Chegando ao Brasil durante período colonial, se enraizaram na cultura, nos costumes, na religiosidade, nos cantos e contos, na literatura folclórica, na literatura de cordel.

Dezotti (2018) assinala o próprio nome fábula remete a histórias contadas e passadas de geração para geração. Fabular é inventar e narrar estórias utilizando recursos linguísticos como a alegoria, jogos metafóricos de palavras, paráfrases, enigmas para compor a narrativa.

O gênero textual fabulístico apresenta uma composição poética ou prosaica em que narra um facto alegórico, cuja verdade moral se esconde nas entrelinhas da narrativa na qual interagem animais personificados, destaca Ferreira (2014).

As personagens geralmente são animais com comportamento antropomórfico, isso significa que são personagens dotadas de características singulares pertencentes à espécie humana, explica Coelho (2000).

O gênero discursivo fábula, apresenta-se como uma narrativa curta, frequentemente com personagens representados por animais, cujas características

representam os desvios de valores que serão tratados nas narrativas. (FERREIRA, 2014).

Lopes-Rossi (2011) explica que a fábula é uma

Pequena narrativa com o propósito comunicativo de servir como instrumento de aprendizagem, ilustrar algum vício (conduta imoral, defeito de caráter) ou alguma virtude, instruir e trazer uma lição de moral às pessoas. Exemplos de vícios ou condutas imorais: libertinagem, insensibilidade, gula, covardia, avareza, ganância, vaidade, zombaria, inveja, vingança, ambição, egoísmo, preguiça, soberba, autoritarismo. Exemplos de virtudes: temperança, coragem, liberalidade, comedimento, justo orgulho, modéstia, respeito ao próximo, fraternidade, perdão, amor ao trabalho, humildade. A moral da fábula encerra um aspecto filosófico relacionado ao valor moral colocado em discussão (LOPES-ROSSI, 2011, p. 3).

Segundo Coelho (1991), a fábula tem origem nas estórias contadas oralmente, nesse sentido a fábula se faz em sintonia com a cultura popular, que se baseia numa sabedoria do senso comum e na afinidade com o mundo natural, bem como nas experiências vivenciadas pelas pessoas em contextos sociais em que predominam a oralidade.

Martha (1999) explica que esse gênero apresenta uma estrutura composicional com linguagem alegórica e a moral da estória, quando a moral é apresentada no fim do texto recebe a definição de epimítio, se o enunciado moral vem no início do texto recebe a denominação de promítio.

Ferreira (2014) assevera que a finalidade da fábula é apresentar um ensinamento moral ao leitor. Nesse sentido, o conteúdo pedagógico da fábula é direcionado pelo autor que tenciona que o leitor o compreenda e incorpore à sua conduta moral. Platão e Fiorin (2000) explicam que o texto temático da fábula é a moral da estória, pela qual o autor direciona e reitera o significado para que seja assimilado pelo leitor.

A autoria da fábula a seguir é atribuída a Esopo, fabulista grego que viveu no séc. VI a.C.

Segundo Dezotti (2018, p. 73-74), a fábula escrita por Esopo, A raposa e as Uvas, a seguir

(Esopo)

Uma raposa faminta, como acabara de ver alguns cachos de uvas pendurados de uma parreira, queria apoderar-se delas e não pôde. Retirando-se, então, disse a si mesma: “Estão verdes”.

Assim também alguns dos homens que não podem tornar-se capazes das atividades, por causa da (sua) fraqueza, acusam as circunstâncias.

Dezotti (2018, p.30) destaca que a prática da fábula “[...] já na antiguidade nunca se limitou a trabalhar apenas com animais que falam, embora a antropomorfização dos personagens seja um dos traços característicos do gênero”. Neves (2013, p. 138) esclarece que a fábula “se impõe, desde as suas origens, como um dispositivo de argumentação retórica utilizado pelos oradores, nos seus discursos, com vista a convencer e a influenciar um auditório”.

Dezotti (2018) destaca a evidência da fascinação dos gregos pelas fábulas. O texto de Esopo “O Orador Demades” mostra que o gênero fabular não era aplicado apenas para a construção de argumentação sobre temas sérios, mas que serviam para o entretenimento do público que comparecia aos locais públicos da cidade de Atenas na Antiga Grécia.

Os cidadãos atenienses preferiam prestar atenção nas narrativas das fábulas, que eram realizadas em local público, para o qual afluía grande número de pessoas para ouvir os contadores de histórias. A autora explica que a paixão dos atenienses pelas fábulas era tão acentuada que “[...] tendiam a prestar atenção aos discursos dos oradores apenas quando narravam fábulas, mas se desinteressando deles quando discorriam sobre algum tema sério relacionado à administração da cidade” (DEZOTTI, 2018, p.31). Ressalta, ainda, que para os gregos da antiguidade do século (VI. a. C.) a fábula era a expressão da fala, o texto fábula era antes de tudo composto por enunciados discursivos que se materializam através da narrativa de uma história fictícia.

Ferreira (2014) destaca que, na história da disseminação da fábula pelo mundo ocidental, o escritor Fedro (século I. d.C.) tem um papel de destaque. Em verdade, há uma tradição de fábulas esópicas, que na Grécia ficaram conhecidas como Fábulas de Esopo, mas que não eram de um único autor, nem mesmo foram criadas por ele, que as pegou de uma tradição oral mediterrânea. Fedro mesmo diz na sua obra que não traduziu as fábulas de Esopo, mas que as fez ‘à maneira ou ao estilo de Esopo’ e depois que suas fábulas são ‘**esópicas**’. Fedro não reescreveu as fábulas de Esopo, esse renomado fabulista retoma uma tradição muito mais antiga. Esopo foi quem deu forma escrita a essa tradição, mas não compôs, Fedro foi o pioneiro na composição fabular.

Conforme explica Dezotti (2018), o fabulista Fedro nasceu na Trácia, foi levado a Roma como escravo, pertencente ao imperador Augusto, sendo por esse depois libertado. Viveu no início do séc. I d.C., escreveu durante os reinados de Tibério e Calígula, entre os anos 14 e 41 d.C. A respeito da origem desse escritor sabemos que é apresentado como um escravo que obteve a condição de liberdade, admiração e direitos de cidadania, assim passou a viver sob a proteção dos reis da Lídia, da Babilônia e do Egito. O fabulista grego teria sido condenado à morte pela acusação de ter participado do desaparecimento de um vaso de ouro do templo de Apolo.

A autora assinala que, no prólogo do seu livro de fábulas, Fedro (séc. I. d.C) reivindica a originalidade na criação do gênero literário fabular. Nas palavras de Fedro,

Esopo, minha fonte, inventou esta matéria
 Que eu burilei em versos senários.
 Duplo é o propósito deste livrinho: mover o riso
 e guiar a vida com prudentes conselhos.
 Se alguém, porém quiser criticar, porque até as árvores falam, e não
 só os bichos.
 lembre-se de que nos divertimos com histórias fictícias. (FEDRO
 apud DEZOTTI, 2018, p. 82).

O significado do fragmento é deslindado quando temos a informação de que, no livro das fábulas de Fedro, o autor faz a denúncia sobre a injustiça social, através da insinuação satírica. O fabulista critica os autores que não tocaram diretamente a questão da opressão que era imposta aos escravos. Dezotti (2018) destaca as palavras do escritor Fedro “[...] a escravidão oprimida, por não dizer o que queria, transferiu para as fabulazinhas os próprios sentimentos e iludiu a acusação com gracejos fictícios” (FEDRO apud DEZOTTI, 2018, p. 83).

Neves (2013, p. 142-143) explica que o escritor Fedro não rejeita a ideia de que o inventor da fábula tenha sido Esopo, mas reivindica a originalidade na “[...] instituição da fábula enquanto gênero literário”. Explica ainda que as fábulas produzidas por Fedro, apresentam uma linguagem satírica para fazer rir de fatos e pessoas do cotidiano da vida romana, denunciar a hipocrisia que envolve as questões políticas e sociais e exortar os leitores a adequarem suas condutas morais à realidade da vida em sociedade.

Segundo o estudo de Ferreira (2014), Fedro é o primeiro fabulista a surgir como um cultor da fábula. É o mais antigo autor a influenciar diretamente os cultores da fábula medieval e contemporânea. Alguns relatos informam que coube a Fedro a

honra de ter sido o modelo inspirador para as fábulas modernas de La Fontaine, considerado um dos maiores expoentes do gênero literário fabular, do mundo ocidental.

Segundo Frazão (2019), Jean de La Fontaine nasceu no dia 8 de julho de 1621. Não era pertencente à alta nobreza francesa, era filho de um inspetor de águas e florestas, e nasceu na pequena cidade de Chateau-Thierry, na França. Estudou teologia e direito em Paris, mas seu maior interesse sempre foi a literatura. No ano de 1652, La Fontaine assumiu o cargo de seu pai como inspetor de águas, mas alguns anos depois colocou-se a serviço do ministro das finanças Nicolas Fouquet, mecenas de vários artistas, a quem dedicou uma coletânea de poemas. Com a queda do ministro Fouquet, La Fontaine tornou-se protegido da Duquesa de Bouillon e da Duquesa d'Orleans.

Frazão (2019) destaca que no ano de 1668 foram publicadas as primeiras fábulas, num volume intitulado "Fábulas Escolhidas". O livro era uma coletânea de 124 fábulas, dividida em seis partes. La Fontaine dedicou este livro ao filho do rei Luís 14. As fábulas continham histórias de animais, magistralmente contadas, contendo um fundo moral. Escritas em linguagem simples e atraente, as fábulas de La Fontaine conquistaram imediatamente seus leitores.

No ano de 1683, La Fontaine tornou-se membro da Academia Francesa, a cujas sessões passou a comparecer com assiduidade. Várias novas edições das "Fábulas" foram publicadas em vida do autor. A cada nova edição, novas narrativas foram acrescentadas. Em 1692, La Fontaine, já doente, converteu-se ao catolicismo. Morreu em 13 de abril de 1695. A última edição de suas fábulas foi publicada em 1693.

Carvalho e Ceccantini (2004) enfatizam que a concepção de fábula de La Fontaine baseava-se em valores morais que remetem à vida cotidiana dos homens de todos os tempos como a vaidade, a mentira, a cobiça, o poder, a riqueza, a astúcia, a gula, a avareza.

La Fontaine diz que a finalidade de suas histórias é educar e divertir o leitor:

Sirvo-me de animais para instruir os homens. Procuo tornar o vício ridículo. Por não poder atacá-lo com braço de Hércules, nessa espécie de fingimento, é preciso instruir e agradar. Pois contar por contar, me parece coisa de pouca monta. (LA FONTAINE, apud CARVALHO; CECCANTINI, 2004, p.155).

Inferimos, com base na afirmação feita por La Fontaine, que na construção de enunciados, o autor vale-se de recursos linguísticos para captar a atenção dos leitores e orientar a assimilação do significado do texto.

Conforme Carvalho e Ceccantini (2004), o fabulista constrói as narrativas ficcionais para instruir e ao mesmo tempo agradar o leitor, apresentando a oposição de comportamentos e valores moralmente aceitos e validados pela sociedade da época, adotando uma estratégia pouco flexível no processo de criação da fábula. A estrutura se prende à finalidade do gênero, que é transmitir a mensagem moralizante. Os autores explicam que a composição da fábula de La Fontaine baseia-se na oposição de valores e ridicularização do vício, à precisão na organização do enredo e incisividade do enunciado moral que apresentado de forma “[...] concentrada nos pontos principais da ação, sem subterfúgios para o leitor” (p. 156). Ressaltam, ainda, que o leitor fica preso à “história que mantém do início ao fim a situação de conflito, só resolvida com o desfecho moralizante” (p. 156).

Segundo Dezotti (2018), as fábulas de La Fontaine aplicaram a suavização da estilística das fábulas de Fedro e Esopo e recriou a estrutura sintagmática das fábulas originais, consagrando a fábula como gênero literário autônomo.

Algumas características da fábula são apresentadas nas palavras do próprio escritor. Falando sobre suas fábulas, La Fontaine afirma:

Não encontraremos aqui a elegância nem a seriedade que fazem Phèdre recomendável: são qualidades fora do meu alcance. Como era impossível para mim imitá-lo nisso, achei necessário como recompensa para alegrar mais a Obra (...). Considerando que, sendo essas fábulas conhecidas de todos, se eu não os tornasse novos por alguns aspectos tornariam desinteressantes. Então, adicionamos algo novo e alegria. Não chamo de alegria aquilo que excita o riso; mas um certo charme, um ar agradável que pode ser dado a todos os tipos de assuntos, mesmo os mais graves (LA FONTAINE, 1995, p. 47 apud NEVES, 2013, p.145. Tradução nossa)¹.

¹ On ne trouva pas ici l'élégance ni l'extrême breveté qui rendent Phèdre recommandable: ce sont qualités au-dessus de ma portée. Comme il m'était impossible de l'imiter en cela, j'ai cru qu'il fallait en récompense égayer l'Ouvrage plus qu'il n'a fait. (...) J'ai pourtant considéré que, ces Fables étant sues de tout le monde, je ne ferais si je ne les rendais nouvelles par quelques traits qui en relevassent le goût. C'est ce qu'on demande aujourd'hui: on veut de la nouveauté et de la gaieté. Je n'appelle pas gaieté ce qui excite le rire; mais un certain charme, un air agréable qu'on peut donner à toutes sortes de sujets, même les plus sérieux. (LA FONTAINE, 1995, p. 47 apud NEVES, 2013, p.145).

Carvalho (2004) ressalta que sempre encontraremos a mesma estrutura formal e a permanência da moralidade no gênero fabula de Esopo, Fedro e La Fontaine, mas que outros fabulistas construíram narrativas sem a finalidade precípua de inculcar valores sociomoraís universais.

Com relação à estrutura composicional do discurso da fábula, Dezotti (1989) explica que esse gênero discursivo é composto do enunciado moral em forma de narrativa (com um título), da estória propriamente dita e do discurso metalinguístico. Este último articula o funcionamento do texto como um todo.

O discurso metalinguístico é enunciado através de diversos recursos composicionais e linguísticos, como por exemplo, frases do tipo “[...] a fábula ensina; [...] a moral desta fábula é... [...]” (DEZOTTI, 1989, p.23).

Um exemplo de uma conhecida fábula de Esopo é o seguinte:

O cão e a sombra

Um Cão levava na boca um pedaço de carne quando, ao passar por um riacho, viu no fundo da água a sombra da carne que parecia maior. Soltou a que levava nos dentes para tentar pegar a que via na água. O riacho levou para sua correnteza a verdadeira carne e a sombra, ficando o Cão sem uma nem outra.

MORAL: A **ganância** pode ser a nossa perdição, se arriscarmos aquilo que é seguro por algo ilusório que parece melhor.

(https://www.pensador.com/fabulas_mais_conhecidas_de_esopo_com_moral)

A fábula “desempenha um papel preponderante, pois consegue promover a junção da moralidade útil ao indivíduo com o conhecimento tradicional – no caso concreto da fábula esópica: a lição com a alegoria animal, explica Ferreira (2014, p.34).

Fiorin (1986/1987) também explica sobre o discurso metalinguístico desse gênero discursivo. Nas fábulas clássicas, o autor conduz a interpretação do leitor através do discurso metalinguístico, que recupera e articula os enunciados que o autor condensa e apresenta como verdade universal materializada na moral da estória.

Através do expediente do discurso metalinguístico é que o autor revela a verdade que serve de exemplo para o leitor. Ferreira (2014, p.44) defende que a fábula oferece “todo um universo paralelo, explicável por si mesmo e com a

apresentação de comportamentos padronizados, as narrativas fabulares são a ferramenta perfeita para o uso da analogia na construção de um argumento".

Ceccantini e Carvalho (2004, p. 156-157) assinalam que as fábulas de Esopo, Fedro e de La Fontaine têm a finalidade de revelar verdades universais. A partir dos estudos de Platão e Fiorin (2000), Ceccantini e Carvalho (2004), Dezotti (1989; 2018), Ferreira (2014), compreendemos que os escritores de fábula sempre têm a finalidade de colocar em destaque determinados valores morais que são apresentados ao público leitor.

Por exemplo, na fábula de Esopo "A Raposa e as Uvas", a primeira deparou-se com uma vinha muito alta, repleta de uvas amadurecidas e vistosas, deixando-a desejosa de comê-las.

O autor narra que a raposa tentou subir a vinha, mas, como não conseguiu alcançar as uvas, desistiu devido à dificuldade que encontrou para realizar a ação, e, falou que as uvas estavam verdes.

Inferimos que a narrativa da fábula aponta para a atitude de despeito da raposa que desdenhou das uvas, dizendo que os frutos estavam verdes. A mensagem lição de moral que o autor envia aos leitores é para que compreendam que se são incapazes de atingir os seus objetivos não devem depreciá-los para que se sintam menos incompetentes. A linguagem da fábula "A raposa e as uvas", de Esopo, tem afinidade com os ditados populares e com o provérbio "quem desdenha quer comprar".

Nas fábulas de Fedro, podemos encontrar uma lição de moral implícita ou então referenciada no início dos seus textos.

Como na fábula, a seguir:

A Víbora e a Lima

(Aquele) que cobiça com dente ímprobo (perverso) um mais mordaz do que ele,
compreenda (sinta) que ele é descrito por este argumento.
A víbora chega à oficina do ferreiro.
Esta, quando procurava (se) existia algum alimento, mordeu a lima.
Esta orgulhosa, em resposta, disse: – "Por que procuras ferir-me com o dente", "ó estúpida, (eu) que me habituei a corroer todo o ferro.
(ESOPO, <https://www.pensador.com/frase/Mjg4NDQ5MQ/>).

Nos versos de Fedro “Aquele que cobiça com dente ímprobo (perverso) um mais mordaz do que ele / compreenda (sinta) que ele é descrito por este argumento”, encontramos questões que fazem referência à cobiça, à inveja, aos vícios que o leitor deveria corrigir ou à virtude que deve ser adquirida pelo leitor se tiver a capacidade para avaliar as suas possibilidades de sucesso ou evitar incorrer em erros de julgamento, diante de objetivos inalcançáveis.

A fábula se constitui através da fala e das palavras enunciadas pelas personagens, as palavras que correspondem a algo ou alguma coisa que existe ou se manifesta no mundo natural (FERREIRA, 2014).

Como exemplo, observamos na fábula de Fedro apud Dezotti (2018, p. 83).

“Acerca dos defeitos dos homens”

Júpiter colocou em nós duas sacolas:

uma, repleta com os nossos próprios defeitos, ela pôs atrás das costas, a outra, carregada com os defeitos alheios, pendurou diante de nosso peito. Por isso não conseguimos ver nossas próprias faltas, Mas quando são os outros que erram, somos críticos.

Observamos na fábula de Fedro, algumas palavras que existem no mundo natural, por exemplo, os substantivos concretos: costas, peito, sacola. Outras palavras indicam ações: os verbos colocar e pendurar.

Dezotti (2018) explica que, quando falamos em mundo natural, não estamos querendo dizer apenas “o mundo realmente existente”, mas também os mundos fictícios criados pela imaginação humana, por exemplo: Júpiter é um personagem fictício. No texto fábula, é uma figura criada pela imaginação humana.

Coelho (2000) defende que o gênero fábula apresenta uma linguagem narrativa alegórica e o enunciado moral materializado através da temática. Portanto, a leitura da fábula exige do leitor a competência para fazer inferências a partir dos elementos concretos e alegorias apresentados pelo autor na composição estrutural desse gênero.

Nesse sentido, a leitura das fábulas implica a postura ativa do leitor, que deve fazer inferências, a partir do texto, para deslindar os significados de discurso.

O próprio fabulista Fedro afirma que suas fábulas têm a finalidade a de “[...] mover o riso e guiar a vida com prudentes conselhos [...]” assinala Dezotti (2018, p. 82 apud FEDRO).

Ceccantini e Carvalho (2004) ressaltam que a fábula de Esopo, Fedro, La Fontaine tem como finalidade instruir os homens, servindo-se do comportamento

vicioso dos animais. Este último autor ridiculariza os vícios para exaltar a moral elevada que o leitor atento, a partir do texto, deve ser capaz interpretar o ensinamento moral e incorporá-lo a sua conduta de vida.

Dezotti (2018) explica que as fábulas apresentam temática moral para educar cada leitor que deve interagir com o texto para compreender os seus significados e desenvolver as virtudes e a reflexividade que são indispensáveis para a manutenção do equilíbrio da vida em sociedade.

Ceccantini e Carvalho (2004) e Dezotti (2018) explicam que os fabulistas: Esopo, Fedro, La Fontaine, Monteiro Lobato e Millôr Fernandes – esses dois últimos serão apresentados na próxima seção –, cada um em determinado momento histórico, produziram fábulas para exaltar a coragem, a honestidade, a liberdade. Além disso, cada um desses escritores ridicularizaram a desonestidade, a submissão, a covardia e o autoritarismo, apontando para a necessidade de que cada indivíduo se responsabilize por suas atitudes e comportamentos.

Lajolo e Zilberman (1991) comentam que as fábulas de autores clássicos – como Esopo, Fedro e La Fontaine – foram abasileiradas por escritores como Monteiro Lobato e parodiadas por Millôr Fernandes. Na próxima seção apresentamos as principais características da composição e da linguagem das fábulas de Monteiro Lobato e de Millôr Fernandes.

2.2 As fábulas de Monteiro Lobato

Dois escritores brasileiros do século XX dedicaram-se à escrita ou reescrita de fábulas, entre outros gêneros de suas produções.

No contexto da produção da fábula brasileira, Fenske (2012) apresenta o escritor José Renato Monteiro Lobato, nascido em Taubaté- SP, no ano de 1882, falecido no ano de 1948. Fenske (2012) esclarece que, por causa das iniciais gravadas no castão da bengala do pai, J.B.M.L., aos 11 anos, o escritor mudou seu nome para José Bento.

Estudou Direito do Largo de São Francisco, foi promotor público interino, escrevia artigos para o jornal A Tribuna, de Santos, traduções para o jornal O Estado

de S. Paulo e fazia caricaturas para a revista Fon-Fon! do Rio de Janeiro. Em 1911 herda, com as duas irmãs, a fazenda do avô que fica na cidade de São Francisco Xavier – São Paulo.

Escreve, em 1914, dois artigos, Velha Praga e Urupês, em O Estado de S. Paulo, criando o personagem-símbolo de sua obra, o Jeca Tatu. Vende a fazenda em 1917 e muda-se para São Paulo. No mesmo ano, publica em O Estado de S. Paulo o artigo A Propósito da Exposição de Malfatti criticando a arte moderna e abre polêmica com poetas e escritores - como Mário de Andrade (1893 - 1945), Oswald de Andrade (1890 - 1954) e Menotti del Picchia (1892 - 1988), grupo que realiza a Semana de Arte Moderna em 1922. Em 1918, Lobato estreia com o livro de contos Urupês, e compra a Revista do Brasil, iniciando paralelamente uma carreira que revoluciona a produção editorial do Brasil. Com A Menina do Narizinho Arrebitado, publicado em 1920, torna-se o criador da literatura brasileira dedicada às crianças e pioneiro na literatura paradidática, ao incluir em seus livros conceitos sobre história, geografia e matemática.

Monteiro Lobato, também trabalhou no posto de adido comercial em Nova York, de 1927 até 1930, e volta ao Brasil com idéias para exploração de ferro e petróleo. Sua oposição, em artigos e entrevistas, ao governo de Getúlio Vargas leva-o à prisão por seis meses, em 1941, mas é indultado após cumprir metade da pena. Em 1944, recusa indicação para a Academia Brasileira de Letras – ABL, informa Fenske (2012). No ano de 1946, Monteiro Lobato embarca para a Argentina, o motivo do autoexílio foi provocado pela censura a que foi submetido.

Lopes (2014) defende a ideia de que a Literatura de Monteiro Lobato constitui-se um rico repertório cultural para a formação da identidade cultural e valores do povo brasileiro. A autora aponta para a obra de Monteiro Lobato enquanto um patrimônio da cultura nacional, especialmente na Literatura Brasileira Infantil. De certo modo, Lobato é um fundador do gênero fábula no país.

Segundo Lopes (2006, p. 20), na releitura da fábula clássica, “Lobato dá voz à A menina do narizinho arrebitado, livro publicado em 1920”. Essa obra é germe da criação da literatura de Lobato marcada pela inovação em busca de “vestir à nacional as velhas fábulas de Esopo e La Fontaine, tudo em prosa e mexendo nas moralidades.” (LOBATO, 1956, 2º tomo, p. 104 apud LOPES, 2006, p. 20).

O primeiro registro da idéia de Monteiro Lobato para as fábulas é de 1916 - “vestir à nacional as velhas fábulas de Esopo e La Fontaine”; em 1919 manda um exemplar do que produziu para seu amigo Rangel:

Tive idéia do livrinho que vai para experiência do público infantil escolar, que em matéria fabulística anda a nenhuma. Há umas fábulas de João Kopke, mas em verso – e diz o Correia que os versos do Kopke são versos do Kopke, isto é, insulsos e de não fácil compreensão por cérebros ainda tenros. Fiz então o que vai. Tomei de La Fontaine o enredo e vesti-o à minha moda, ao sabor do meu capricho, crente como sou de que o capricho é o melhor dos figurinos. A mim me parecem boas e bem ajustadas ao fim – mas a coruja sempre acha lindos os filhotes. Quero de ti duas coisas: juízo sobre adaptabilidade à mente infantil e anotação dos defeitos de forma. Mas pelo amor de Deus não os elogie. Ando elogiado demais – como quem se regalou demais com o mel e está com a boca a arder, e a querer tudo no mundo, menos mel... Desanca-me um pouco, Rangel. Sinto necessidade de humilhação... (LOBATO, 1956, p.193 apud LOPES, 2006, p. 45).

Segundo Carvalho e Ceccantini (2004), Coelho (2000), Lajolo e Zilberman (1991), Monteiro Lobato reescreveu a fábula à nacional, valorizou a linguagem afetiva pela recuperação de expressões da linguagem popular, inclusive pela incorporação de onomatopéias como recurso de valorização da expressividade da fala dos personagens.

Na fábula a seguir, o autor faz uso de palavras que remetem à afetividade. Essa estratégia é utilizada por Lobato com a intenção de prender a atenção do leitor à narrativa.

O Lobo e o Cordeiro
(Recontada por Monteiro Lobato)

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

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

O cordeirinho, trêmulo de medo, respondeu com inocência:

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

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

— Além disso — inventou ele — sei que você andou falando mal de mim no ano passado.

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

Novamente confundido pela voz da inocência, o lobo insistiu:

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

— Como poderia ser seu irmão mais velho, se sou filho único?

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

— Pois se não foi seu irmão, foi seu pai ou seu avô!
E — nhoque — sangrou-o no pescoço.

Contra a força não há argumentos.
Monteiro Lobato

Lajolo e Zilberman (1991) explicam que Lobato produziu um texto adequado ao leitor brasileiro, com usos diminutivos, como “pobrezinho”, “riozinho”, “nhoque” e “pum”, para determinadas palavras que remetem à dimensão afetiva do leitor, a reprodução de sons onomatopáicos que simplificam o entendimento da fábula. Além disso, a presença de provincianismos como “não deu o rabo a torcer” e “Espere, que vou castigar tamanha má-criação” dão um tom regionalista ao texto. Em outras palavras, há um abrasileiramento da linguagem, o que faz com que a narrativa de origem europeia adquira traços nacionais.

Carvalho e Ceccantini (2004, p. 156) ressalta que o escritor Monteiro Lobato criou as falas das personagens que estimulam a reflexividade dos leitores,

[...] acrescentando no final de cada uma delas um comentário de um dos personagens do *Sítio do Picapau Amarelo*, principalmente de Emília, o que resulta muitas vezes na atenuação ou mesmo na contraposição da mensagem maniqueísta da moral instituída.

O autor destaca ainda que Lobato rompe tradição da literatura com finalidade de promover a inculcação de valores morais, possibilitando que o leitor faça a reflexão sobre a moral que lhe é apresentada na fábula.

Lajolo (2014) explica que a Literatura de Lobato não pode ser lida apenas na perspectiva da estrutura formal da língua e na concepção decodificadora do texto literário. A obra de Lobato não se resume à ideologia, mas seria ingenuidade do leitor construir significados sem considerar o universo literário e ideológico de Monteiro Lobato, que se intertextualiza nas publicações de contos, ensaios, fábulas, ficção científica.

Carvalho (2008, p.71) ressalta que as fábulas de Lobato criam “[...] a dinâmica do diálogo crítico, ao transportar a realidade brasileira para dentro da ficção”. E explica que a obra lobatiana apresenta uma orientação ideológica nacionalista do autor, que critica a realidade social e política do país. Isso tem atraído os professores e leitores durante ao longo do tempo.

O objetivo pedagógico presente na fábula lobatiana não sufoca a criatividade, assim a fantasia comanda a adesão do leitor ao texto pela identificação com personagens ficcionais, explica Carvalho (2008).

Segundo Lopes (2014), Lobato escreveu e reescreveu as fábulas desde a primeira edição no ano 1921 até a 11ª edição publicada no ano de 1945, sempre acrescentando novas perspectivas que dialogam com o contexto sociocultural da história brasileira. Lobato estimula a atenção do leitor que "se concentra na discussão posterior as personagens. Ansioso pelo desfecho, verifica nos embates uma atmosfera positiva que sempre permite concordar ou discordar das lições de moral apresentadas" (LOPES, 2006, p. 44). A autora também aponta para o valor da fábula lobatiana em relação ao "ambiente livre do Sítio do Picapau Amarelo" (p. 43-44), onde o que prevalece é a força do diálogo entre os personagens que emitem comentários ao final de cada fábula.

A ligação que existe entre um texto e outro chamamos de intertextualidade. Segundo Koch (2003) um texto dialoga com outros textos.

"O texto redistribui a língua. Uma das vias dessa reconstrução é a de permutar textos, fragmentos de textos, que existiram ou existem ao redor do texto considerado, e, por fim, dentro dele mesmo; todo texto é um intertexto; outros textos estão presentes nele, em níveis variáveis, sob formas mais ou menos reconhecíveis" (KOCH, 2003 p.59).

Lajolo (2014) assinala a noção de intertextualidade na literatura de Lobato, destacando que, através do diálogo que Lobato criou com os diversos textos, a partir do livro *Reinações de Narizinho*, é que o autor compôs uma trama literária diferente, o que, para o escritor, representava a grande possibilidade de transformação e formação dos leitores. Explica, ainda, que a pedagogia de Lobato é ambientada no contexto das histórias contadas por Dona Benta. Outras personagens participam emitindo opiniões sobre todas as questões, dialogando e posicionando-se a favor ou contra as ideias apresentadas durante a leitura.

Carvalho (2008) comenta que o objetivo pedagógico presente na fábula lobatiana não sufoca a criatividade, assim a fantasia comanda a adesão do leitor ao texto pela identificação com personagens ficcionais.

Coelho (2000) destaca que, após Lobato, a voz infantil passou a ser ouvida e mudanças significativas aconteceram no âmbito educacional brasileiro. A criança passou a ser considerado um ser pensante.

Coelho (2000) assinala,

[...] essas mudanças foram de maneira histórica e dialógica, trazendo para a literatura infantil a diversidade de valores do mundo contemporâneo, o questionamento do papel do homem diante do universo que se transforma a cada dia [...]. (COELHO, 2000, p. 29).

A proposta de leitura literária apresentada por Coelho (2000) é uma concepção de atividade livre e prazerosa, que pode ser edificante e tem a finalidade de criar a satisfação e enriquecimento pessoal para os leitores.

Lajolo e Zilberman (1991) consideram que Lobato apresenta a moral de modo adequado ao público infanto-juvenil, as falas das personagens das fábulas realizam-se de modo objetivo e estratégico. Lobato produz efeitos linguísticos para que o leitor sinta o prazer pela leitura e usa da sutileza na composição do enunciado verbal e elementos afetivos para apresentar os valores ético-morais em relação ao mérito do trabalho, a solidariedade e justiça social e a liberdade etc.

2.3 As fábulas de Millôr Fernandes

Caminhando na história desde a década 20 (séc. XX), quando Monteiro Lobato rompeu com a tradição fabular clássica, vamos encontrar a paródia e a sátira da fábula de Millôr Fernandes. Este autor, segundo Fiorin (1986/1987), promoveu a destruição das estruturas moralistas das fábulas escritas no contexto sócio-histórico do século XX, durante os anos de 1960 a 1980.

Frazão (2019) apresenta elementos da biografia de Millôr Fernandes, que nasceu no Rio de Janeiro, em 1923, e faleceu em 2011. Em mais de meio século de atuação permanente na imprensa, no teatro, na literatura e nas artes plásticas, tornou-se uma das maiores personalidades de seu tempo. Combativo como poucos, praticou o ideal de independência intelectual, tendo sido perseguido pelas ditaduras que assolaram o país neste século. Escreveu, traduziu e adaptou mais de uma centena de peças de teatro (Shakespeare, Pirandello, Molière, Racine, Brecht, Tchekov, Gorki, Fassbinder e muitos outros).

A autora, informa que com a chegada ao Brasil das histórias em quadrinhos, em 1934, Millôr dá vazão à criatividade e, sob a influência de seu tio Antônio Viola tem seu primeiro trabalho publicado em um órgão da imprensa – O Jornal, do Rio de Janeiro –, tendo recebido o pagamento de dez mil réis. Destaca ainda que, no começo dos anos 40, Millôr começou a assinar a coluna “O Pif-Paf” para a revista "O Cruzeiro", em parceria com o cartunista Péricles. Continuou assinando com a alcunha "Vão Gôgo", entre 1945 e início dos anos 60.

Frazão (2019) informa que Millôr trabalhou no jornal Correio da Manhã, na revista Veja, na revista Isto É, no Jornal do Brasil, no Estado de São Paulo, em O Dia, no Correio Brasiliense e na Folha de São Paulo. Também ajudou a criar “O Pasquim”, um tabloide que fustigava a ditadura militar e que, na opinião de Millôr, “se fosse independente não duraria 100 dias e se durar 100 dias não é independente”. O jornal durou 8.173 dias.

Em 1970, os responsáveis pela editoria e fechamento do Pasquim foram presos, entre eles, Ziraldo, Fortuna, Sérgio Cabral e Paulo Francis, que permaneceram dois meses na cadeia. Em 1971, Millôr assumiu a presidência do Pasquim, que estava submetido à censura prévia. A liberação do tabloide só veio em 1975.

Millôr Fernandes é um autor mundialmente reconhecido, assinala Matic (2017)

[...] Millôr Fernandes, uno de los grandes nombres de la literatura brasileña, traductor, humorista, cronista y caricaturista, conocido como autor de un gran número de fábulas que muchas veces parafrasean a las antiguas, distorsionando el original énfasis dado a la moraleja y desconstruyendo el cuerpo narrativo de la fábula a través de procedimientos satírico-humorísticos. Es el tipo genérico que corresponde a lo que Camurati denomina «derivaciones» de la fábula esópica. (MATIC, 2017, p.111).

[...] Millôr Fernandes, um dos grandes nomes da literatura brasileira, tradutor, humorista, cronista e chargista, conhecido como autor de uma grande quantidade de fábulas, que muitas vezes parafraseiam as antigas, distorcendo a ênfase original dada à moral e desconstruindo a narrativa corporal da fábula através de procedimentos satírico-humorísticos. É o tipo genérico que corresponde”, à “[...] "derivações" da fábula esópica. (MATIC, 2017, p.111). (Tradução nossa).

Para Fiorin (1986/1987), o fabulista brasileiro Millôr Fernandes cria uma narrativa que estimula o leitor a inferir as falácias dos discursos moralistas embutidos nas fábulas tradicionais.

Millôr destrói a fábula, usando sua estrutura tradicional. Cria, então, a antifábula, que se caracteriza por não apresentar o caráter exemplar da fábula. Na medida em que a fábula desvela as falácias discursivas e em que reside aí seu caráter exemplar, a antifábula constrói-se estabelecendo uma homologia entre o discurso e a realidade ou mostrando que essa não correspondência leva ao insucesso. O autor consegue, assim, dessacralizar textos que fazem parte de nosso imaginário, pelo processo de inversão de seu conteúdo (FIORIN, 1996/1997, p. 93).

O fragmento supracitado permite o entendimento de que Millôr Fernandes não apenas estiliza as fábulas esópicas e as fábulas de La Fontaine. O processo criativo de Millôr destrói o significado original das antigas fábulas, desnudando as incoerências do discurso, revelando o distanciamento existente entre a verdade moralista e a realidade da época em que esse escritor se inseria.

Uma fábula de Millôr Fernandes é a seguinte:

A Raposa e as Uvas

(Millôr Fernandes, 1991)

De repente a raposa, esfomeada e gulosa, fome de quatro dias e gula de todos os tempos, saiu do deserto e caiu na sombra deliciosa do parreiral que descia por um precipício a perder de vista. Olhou e viu além de tudo, à altura de um salto, cachos de uvas maravilhosos, uvas grandes, tentadoras. Armou o salto, retesou o corpo, saltou, o focinho passou a um palmo das uvas. Caiu, tentou de novo, não conseguiu. Descansou, encolheu mais o corpo, deu tudo que tinha, não conseguiu nem roçar as uvas gordas e redondas. Desistiu, dizendo entre dentes, com raiva: "Ah, também, não tem importância. Estão muito verdes". E foi descendo, com cuidado, quando viu à sua frente uma pedra enorme. Com esforço empurrou a pedra até o local em que estavam os cachos de uva, trepou na pedra, perigosamente, pois o terreno era irregular e havia o risco de despencar, esticou a pata e conseguiu! Com avidez colocou na boca quase o cacho inteiro. E cuspiu. Realmente as uvas estavam muito verdes!

As fábulas de Millôr deixam claro que os discursos fabulísticos ocultam as falácias ideológicas que mascaram a realidade, explica Fiorin:

Millôr, ao reescrever certas "fábulas", faz desaparecer a não correspondência entre o discurso e a realidade ou faz ver que essa não adequação conduz ao insucesso. Essa inversão de conteúdo cria uma verdade, que não é a fábula, mas seu contrário. (FIORIN, 1986/1987, p.85)

Millôr Fernandes subverte moral das fábulas tradicionais e ao criar a antifábula, o autor cria enunciados que não fecham as diversas possibilidades a interpretação do leitor.

Enquanto outros autores como Esopo, Fedro e La Fontaine apontam para comportamentos adequados que caracterizam determinadas personagens, na fábula de Millôr inexistem correspondências entre as realizações das personagens e o enunciado moral. Millôr subverte a moral tradicional, às vezes mostrando que aquele que age mal é premiado e o comportamento virtuoso nem sempre é recompensado.

Nesse sentido, o autor destrói a fábula, Millôr “[...] Cria, então, antifábula, que se caracteriza por não apresentar o caráter exemplar da fábula. O adjetivo “fabulosas” acrescentado ao substantivo “fábulas” significa “falsas, irreais”, comenta Fiorin (1986/1987, p. 93).

Matic (2017) defende que às fábulas de Millôr Fernandes

[...] están destinadas a un público culto y maduro, apto para interpretar el mensaje del cuento a través de las relaciones intertextuales y conocimientos sociohistóricos y culturales, dada la presencia constante de la ironía e irreverencia (MATIĆ, 2017, p.111)

[...] destinam-se a um público maduro e educado, capaz de interpretar a mensagem da história por meio de relações intertextuais e conhecimentos sócio-históricos e culturais, dada a presença constante de ironia e irreverência [Tradução nossa].

As fábulas de Millôr são um gênero que remete a outros textos, devido ao uso que o escritor fez de alguns elementos das fábulas esópicas. As fábulas de Millôr,

[...] muchas veces parafrasean a las antiguas, distorsionando el original énfasis dado a la moraleja y desconstruyendo el cuerpo narrativo de la fábula a través de procedimientos satírico-humorísticos. Es el tipo genérico que corresponde a [...] «derivaciones» de la fábula esópica. (MATIĆ, 2017, p.111)

[...] muitas vezes parafraseiam os antigos, distorcendo a ênfase original dada à moral e desconstruindo o corpo narrativo da fábula, por meio, de procedimentos satírico-humorísticos. É o tipo genérico que corresponde a [...] «derivações» da fábula esópica. (MATIĆ, 2017, p.111) [Tradução nossa].

A chave para a leitura do texto milloriano é prestar atenção nas alterações que o escritor faz nas fábulas clássicas, mantendo alguns elementos textuais dos clássicos, explica Matic (2017).

Na estória “O estudante grande e o pequenino”, Millôr deixa uma importante dica que favorece a compreensão de que seu texto não tem a finalidade de apontar uma única forma de interpretar a realidade. Nas palavras de Millôr:

Aos mais precipitados dos meus leitores, que acusam minhas morais de serem usualmente imorais ou amorais, peço que atentem sempre para o mais profundo sentido moral que empresto sempre às minhas morais (MILLÔR FERNANDES);

Millôr Fernandes não direciona o leitor para aceitar seu posicionamento ideológico. A finalidade da sua fábula é tecer a crítica ao autoritarismo vigente durante o regime ditatorial (1964-1985), através da ironia o escritor faz a oposição política e tece a crítica ao comportamento social que aceitava de forma passiva o mandonismo e o cerceamento da liberdade de expressão.

A leitura das fábulas millorianas não direciona a interpretação do leitor, mas sim desafia o leitor para que construa para si, autonomamente, os significados da estória.

La paradoja de las fábulas de Millôr consiste precisamente en la insistencia y el énfasis que el autor pone en la moraleja, lo que en última instancia dispersa su valor y universalidad, anulando así su función didáctico-moralizante. (MATIĆ, 2017, p.122).

O paradoxo das fábulas de Millôr consiste justamente na insistência e ênfase do autor na moral, que acaba por dispersar seu valor e universalidade, anulando assim sua função didático-moralizante. (MATIĆ, 2017, p.122). (Tradução com a ferramenta Google).

O texto de Millôr não é de fácil compreensão para leitores que não experimentaram a leitura de fábulas em que a ironia é uma característica predominante.

Encontramos, nas fábulas de Millôr Fernandes, o riso satírico, com uma tendência para o humor, a “paródia satírica do discurso bíblico, dos provérbios, especialmente do Livro de Jó, do Apocalipse e do Livro da Gênese”, explica Ortiga (1992, p. 184).

O humor milloriano é criado “[...] numa relação de alteridade entre o autor e o leitor”, estabelecendo elos de simpatia, daí a autoironia frequente no texto de Millôr Fernandes, assinala Ortiga (1992, p. 184). O fabulista não defende a perversidade, o autoritarismo, pelo contrário, Millôr se vê como membro da espécie humana, agente capaz de aceitar a falibilidade das suas opiniões. Nesse sentido, Ortiga (1992, p. 182),

defende que ironia milloriana “na acepção mais ampla da palavra, se aproxima da postura do filósofo grego Sócrates (470 – 399 a.C.)”, esse filósofo usa das palavras e da ironia para rir de sua própria ignorância.

A característica da fábula de Millôr Fernandes, embora não tenha a finalidade de educar, no sentido da moral proverbial dos livros sagrados ou dos manuais de didática do ensino, não é imoral nem amoral, pelo contrário, o autor é lembrado como um dos escritores que combateram em favor da liberdade de expressão e contra todas as formas de autoritarismo.

Ortiga (1992, p.61) defende que a ironia e o risível em Millôr é reflexivo, nesse sentido, o riso não interdita a moral “[...] este riso milloriano reage contra os temores da alma, de que nos fala Bakhtin, e nos liberta de séculos de opressão levando-nos em revanche a rir de um mundo tristemente às avessas”.

Por essas características das fábulas desse autor, podemos inferir que podem ser trabalhadas na escola após o trabalho com as fábulas tradicionais e as de Monteiro Lobato, pois exigem um percurso inferencial diferente por parte do leitor. Podem suscitar discussões interessantes dos alunos.

2.4 Provérbios na moral das fábulas

Muitas vezes, a moral das fábulas vem representada por provérbios ou pode ser substituída por um ou mais provérbios. Como esse final da fábula – sua moral – é um elemento composicional muito importante para o propósito comunicativo desse gênero discursivo, cabem aqui algumas palavras sobre o provérbio e sua relação com as fábulas. O provérbio é um gênero discursivo que pode se realizar independentemente da fábula. No contexto da fábula, assume o lugar do elemento “moral da fábula”. O certo é que é um gênero que dialoga muito bem com a fábula. Vejamos o porquê.

Os estudos da palavra provérbio, de acordo com Xatara e Succi (2008), remontam ao século XII, mas a existência desses remonta à história da filosofia dos gregos, romanos, egípcios, presentes tanto no ocidente, como no oriente, perpetuando-se na Idade Média e chegando até nós.

Os provérbios, também chamados de ditados populares, transmitem ensinamentos construídos com base nas experiências históricas da vida coletiva de

determinada sociedade, ou seja, alastram conhecimentos elaborados a partir da sabedoria popular. Os ditos populares são elementos que oferecem dados representativos da realidade sociocultural e do mundo que nos cerca. As falas e frases carregadas da sabedoria popular são produzidas e ressignificadas continuamente, ao longo da história humana. Os sujeitos utilizam tais saberes nas relações interpessoais para construir os seus valores e interagir com o mundo socio-biopsicossocial. Esse tipo de interação envolve as relações entre os sujeitos e o sujeito e o mundo. O falante usa provérbios com base nas experiências adquiridas no cotidiano, dando maior expressividade à linguagem.

Wagner (2009) explica que diversos provérbios apresentam uma correspondência ou simetria entre a estrutura morfossintática e a semântica, ou seja, são enunciados curtos, formados por estrutura com paralelismo sintático e/ou semântico que ajuda os leitores a construírem o sentido, a interpretar o significado dos provérbios. Por exemplo: “Quem tudo quer, nada tem.”; “Antes calar, que mal falar”.

Nas conversas informais do cotidiano, os falantes, ao usarem provérbios, de fato usam a polifonia (várias vozes) para conectar seu posicionamento a respeito de um tema ou seus valores específicos a uma multiplicidade de valores éticos e morais produzidos por determinada sociedade e reelaborados coletivamente no transcurso dos diversos períodos da história de um povo ou de uma nação. Assim, os falantes não estão sozinhos na defesa daquele valor. O ditado popular (provérbio) vem carregado da autoridade da “voz do povo”.

Os provérbios são criados com figuras de linguagem metafórica e têm a função social de aconselhar e advertir, ao mesmo tempo que transmitem ensinamentos, mas o leitor deve realizar a interpretação do sentido relativo ao provérbio. Wagner (2009, p.27) explica “caso não ocorra a interpretação, o provérbio não alcançará o seu valor. É preciso que haja uma competência discursivo-pragmática do leitor”.

O uso do provérbio facilita a interpretação que o leitor deve realizar para interpretar o significado de uma fábula. Por exemplo, os provérbios “Quem desdenha quer comprar” e “O soberbo finge dispensar o que não pode conseguir” não apresentam duplo sentido. O significado do provérbio é preciso, ou seja, não permite que o leitor crie subterfúgios para falsear a argumentação.

É claro que os provérbios (ditados populares) e as fábulas apresentam valores numa dada sociedade e seu tempo histórico. Os ditados populares e o gênero literário

fábula “cristalizam conceitos que parecem verdadeiros e universais, mas podem não resistir a uma argumentação bem fundamentada nem ao confronto com as situações vividas em contextos históricos diferentes daqueles em que foram produzidos”, explica Wagner (2009, p. 28).

Depreendemos do trecho citado que o leitor deve interagir com o provérbio para concordar ou refutar a ideia moral apresentada. É relevante enfatizar que, independentemente de o leitor aceitar ou contestar o ensinamento do provérbio, a interpretação deverá atentar para a importância do provérbio “[...] no contexto social, posto que representa verdades absolutas. Os provérbios, além disso, podem trazer explícita ou implicitamente uma tentativa de persuasão, podendo assim ser interpretados literal ou metaforicamente”, assinala Wagner (2009, p. 28).

A interpretação da fábula pode ser facilitada caso os leitores realizem a interpretação de provérbios que apresentem um significado moral simétrico ao do conteúdo moral da fábula, ou seja, é importante para o leitor explorar os saberes populares – provérbios – que são base da moral nas fábulas. Conforme, Urbano (2013), uma característica que aflora na superfície do gênero fábula é a oralidade, que se manifesta, em boa parte, pelas expressões populares e pelos provérbios cristalizados em torno da densidade simbólica do nosso imaginário. É o que se pode chamar de fraseologia popular,

[...] composta de frases feitas, de locuções ou expressões coloquiais relativa ou totalmente cristalizadas na língua como expressões metafóricas, provérbios, ditados, lugares-comuns, circunlóquios populares, bordões, que agilizam e dão colorido e expressividade às frases dos falantes, quando em situações distensas e descontraídas, discorrendo sobre temática utilitária ou livre do cotidiano, por meio de linguagem totalmente informal, espontânea e despoliciada. (URBANO, 2013, p. 146-147).

Os provérbios que estão por detrás das conjunto das fábulas de Esopo, Fedro, La Fontaine e Monteiro Lobato têm a finalidade de alertar, educar e exortar os homens para a retidão do comportamento moral, conforme assinala Dezotti (2018).

Segundo, Xatara e Succi (2008, p.32) são relevantes os estudos da fraseologia popular, “inventariar, conceituar, descrever, analisar os provérbios”. Alguns ditados populares possuem traços particularmente diferenciados de provérbio, como a zombaria, o escárnio, o sarcasmo que têm traços maliciosos, satíricos e vulgares.

Xatara e Succi (2008, p. 32) definem com precisão o que é provérbio,

Para nós provérbio é uma unidade léxica fraseológica fixa e consagrada por determinada comunidade lingüística, que recolhe experiências vivenciadas em comum e as formula como um enunciado conotativo, sucinto e completo, empregado com a função de ensinar, aconselhar, consolar, advertir, repreender, persuadir ou até mesmo praguejar.

O provérbio usado com a finalidade de educar e corrigir os defeitos morais esteve não só presente nas fábulas no passado como também continua presente, em determinadas fábulas, na atualidade.

É importante ressaltar que as diferentes versões da fábula “A raposa e as uvas” transmitem para o leitor o mesmo ensinamento moral proverbial, o que muda são cenários históricos da produção das fábulas de Esopo (séc. VI a.C), Fedro (séc. I.d.C), La Fontaine (séc. XVII), Monteiro Lobato (séc. XX). Um exemplo de provérbio que pode aparecer como a moral da fábula “A raposa e as Uvas” é o seguinte:

A raposa e as Uvas

(Esopo)

Uma raposa faminta, como acabara de ver alguns cachos de uvas pendurados de uma parreira, queria apoderar-se delas e não pôde. Retirando-se, então, disse a si mesma: “Estão verdes”.

Moral: Quem desdenha quer comprar.

Voltando à relação entre fábulas e provérbios (ditados populares, adágios) ambos os gêneros têm em comum o fato de servirem como instrumento de aprendizagem, de ilustrar um tema (assunto) relacionado a algum **vício** (conduta imoral, **defeito de caráter**) ou alguma **virtude**, instruir e trazer uma lição de moral às pessoas. Vale a pena explorar a compreensão de provérbios relacionados às fábulas lidas em sala de aula.

2.5 Procedimentos para leitura de fábulas em sala de aula

Diante do que foi apresentado a respeito da produção e circulação do gênero fabulístico, assumimos que ele pode ser trabalhado em sala de aula, como uma contribuição para promover a aprendizagem proposta pela BNCC (BRASIL, 2018, p. 7), assentada em “princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva”, como já mencionado na Introdução desta Dissertação.

Para isso, será necessário que a mediação do(a) docente proporcione aos

estudantes níveis inferenciais de leitura, a fim de que passem de uma compreensão superficial da fábula, no nível do conflito entre os animais, para uma compreensão inferencial, no nível da percepção da natureza metafórica da fábula e do que ela representa em termos de comportamentos humanos. Assim, conceitos referentes à concepção sociocognitiva de leitura serão mobilizados, bem como as principais características do gênero discursivo fábula.

Da perspectiva bakhtiniana de gênero discursivo, destacamos a importância do propósito comunicativo desse gênero discursivo – reflexão e aprendizagem sobre o tema da fábula, que se refere a algum vício de caráter ou comportamento humano reprovável – e a propriedade dialógica da linguagem. No caso de práticas dialógicas de leitura de fábulas, destacamos a necessidade de o leitor estabelecer um diálogo entre o tema da fábula e o contexto sócio-histórico atual. Retomamos aqui a citação já mencionada de Fiorin (2009, p. 53): “[...] sem perceber as relações dialógicas, não se chega à compreensão”. As relações dialógicas a serem destacadas nas atividades de leitura dizem respeito àquelas estabelecidas na época em que as fábulas foram originalmente produzidas e às que podem ser estabelecidas atualmente, neste momento sócio-histórico, no contexto das preocupações e percepções dos alunos, nas atitudes responsivas que eles podem produzir.

Os estudos de Lopes-Rossi (2011) sobre a leitura de fábulas, que se desenvolveram a partir da articulação das perspectivas teóricas da abordagem sociocognitiva de leitura e bakhtiniana de linguagem, propõem o modelo de procedimentos didáticos para leitura do gênero fábula apresentado a seguir.

A autora detalha os procedimentos de leitura de fábula em quatro quadros, cada um referente a um procedimento de leitura:

1 Primeiro procedimento:

PROCEDIMENTO	ESTRATÉGIAS e DESCRITORES MOBILIZADOS
1. Ativação do conhecimento prévio do aluno sobre o <ul style="list-style-type: none"> • o gênero fábula • os animais da fábula 	Perguntas básicas sobre o gênero fábula: <ul style="list-style-type: none"> • O que é fábula? Para que serve a fábula? (finalidade, propósito) • Que assuntos podem ser abordados numa fábula? • Qual a origem das fábulas? • Quem são os personagens das fábulas? ➔ Pode-se construir na lousa um esquema de palavras-chave a partir das respostas às perguntas acima e dos comentários sobre o gênero. <p>(Esse procedimento inicial se faz necessário apenas uma vez, no início do projeto.)</p>

2 Segundo procedimento:

PROCEDIMENTO	ESTRATÉGIAS e DESCRITORES MOBILIZADOS
2. Leitura rápida dos elementos mais destacados do texto e estabelecimento de objetivos para uma primeira leitura detalhada	<p>Destacar, pela leitura global do título e da ilustração (se houver), os animais que fazem parte dessa fábula. Caso o animal não seja muito conhecido dos alunos, como: cegonha, asno, pode ser necessário falar sobre suas características.</p> <p>➔ Perguntas a serem respondidas (oralmente ou por escrito) após a leitura:</p> <ul style="list-style-type: none"> • O que motivou o conflito entre os animais? • O que você achou do comportamento das personagens? <p>❖ A partir da segunda ou terceira fábula, pode não ser mais necessário fazer essas perguntas.</p>
Nível de compreensão esperado: compreensão básica da história (da narrativa)	

3 Terceiro procedimento: A partir da segunda ou terceira fábula, pode-se iniciar por este 3º procedimento, pois os alunos já terão habilidades para a compreensão geral das fábulas.

PROCEDIMENTO	ESTRATÉGIAS e DESCRITORES MOBILIZADOS
3. Estabelecimento de objetivos para uma leitura detalhada de certas partes do texto	<p>➔ Perguntas a serem respondidas com essa nova leitura:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Essa fábula se refere realmente a animais ou esses animais representam defeitos de caráter das pessoas? • Qual(is) o(s) tema(s) (defeitos de caráter) abordado(s) nesse texto? (pode haver mais de um tema) • Dê exemplo de alguma situação em que as pessoas agem demonstrando esses defeitos. • (Se houver oportunidade, perguntar sobre o sentido de palavra ou expressão que possa ser difícil para os alunos) • (Se houver oportunidade, explorar efeitos de ironia ou de humor) •
Nível de compreensão esperado: de que as fábulas, forma alegórica, abordam traços de caráter e comportamento dos seres humanos e propõem uma reflexão sobre essa temática	

4 Quarto procedimento:

PROCEDIMENTO	ESTRATÉGIAS e DESCRITORES MOBILIZADOS
4. Posicionamento crítico do leitor	<ul style="list-style-type: none"> • Essa fábula é boa para provocar uma reflexão sobre defeitos das pessoas? Por quê? • Há algum provérbio para auxiliar a reflexão sobre esse tema?

Fonte: Lopes-Rossi (2011)

Observa-se no primeiro quadro que as perguntas apresentadas são voltadas para ativação cognitiva, envolvendo a mobilização dos conhecimentos prévios dos alunos. Nesse sentido, o docente pode perguntar aos alunos se conhecem alguma fábula, qual a noção que os estudantes têm sobre o gênero fábula, quais as principais características das personagens fabulísticas, como funciona o diálogo entre

personagens, se for pertinente o docente pode perguntar se os alunos têm alguma noção sobre o motivo do autor apresentar determinada moral no texto fabular.

Lopes-Rossi (2011) descreve o procedimento didático que o professor pode aplicar, utilizando o quadro negro como recurso para elaborar seus esquemas de palavras-chave, a partir das respostas e comentários para as perguntas que faz sobre composição do gênero fábula.

No segundo quadro apresentam-se procedimentos para ser aplicados na leitura de uma fábula especificamente selecionada. As perguntas estimulam o leitor para que compreendam o comportamento dos animais (personagens), e induzem o aluno à reflexão sobre o motivo gerador do conflito entre as personagens. É importante ressaltar que nessa etapa da leitura, o aluno ainda está no nível inferencial básico de compreensão do texto. Os alunos são capazes de descrever as características dos animais e o motivo gerador do conflito, mas ainda não compreendem a metáfora que a fábula propõe a partir da história contada. Os alunos precisam passar por essa etapa de compreensão para que possam avançar para o terceiro procedimento de leitura que mobiliza maior capacidade para fazer inferências.

No terceiro procedimento da leitura de fábula, a autora apresenta os objetivos para uma leitura mais detalhada, focalizando tanto os procedimentos didáticos que dão entrada no texto como um todo quanto ao nível semântico. Para tanto, a autora apresenta as perguntas que apoiam a interpretação metafórica da linguagem da fala dos animais que dialogam e argumentam como seres humanos.

Nessa etapa da atividade, o foco da leitura está num nível inferencial que exige a capacidade de operação cognitiva que o aluno deve fazer para alcançar a compreensão mais aprofundada dos significados do texto. Tal compreensão vai além da capacidade de identificar as características do comportamento das personagens e causa geradora de conflitos. O processo de fazer inferências articula a competência para selecionar elementos metafóricos da linguagem fabular e integrá-los com outros conhecimentos para compor o significado que se encontra oculto ou implícito nas teias de enunciados da linguagem alegórica fabulística.

Nessa etapa da atividade de leitura, a mediação docente estimular o desenvolvimento cognitivo do aluno, fornecendo apoio para que o leitor avance do nível mais básico de proficiência para o nível de compreensão mais aprofundada do texto.

O quarto procedimento didático tem por objetivo suscitar o posicionamento crítico do aluno através da interação com o texto e o autor. Nessa etapa da atividade é que o professor vai provocar o aluno para estabelecer uma relação dialógica com a fábula, de maneira que o aluno comece a pensar sobre si mesmo, enquanto sujeito que pensa seu lugar no mundo social, como indivíduo que faz a reflexão sobre as próprias atitudes e comportamentos. Nessa etapa da atividade da leitura a expectativa de aprendizagem envolve o desenvolvimento progressivo da autonomia do leitor para interagir dialogicamente com o texto e fazer inferências do conhecimento e da ética da fábula.

Nesse sentido, a leitura da fábula abarca tanto o processo de inferência textual quanto a construção da visão de mundo e a incorporação dos valores morais e da ética do diálogo entre os homens, como forma de resolução dos conflitos e a criação das condições para criação de uma sociedade igualitária, solidária e fraterna, na qual todos percebam que somos parte de uma única espécie humana.

Tomando por base a fundamentação teórica já apresentada nesta dissertação, apresentamos na seção a seguir uma proposta reflexiva de leitura de algumas fábulas de Esopo, Fedro, La Fontaine, Monteiro Lobato e Millôr Fernandes, a fim de atingirmos o objetivo estabelecido para esta pesquisa.

3 LEITURA REFLEXIVA DE FÁBULAS: TERCEIRA PARTE

Nesta seção, analisamos as seguintes fábulas: A raposa e as Uvas (Esopo), A raposa e as Uvas (Fedro), A Raposa e as Uvas (Jean de La Fontaine), A raposa e as uvas (Monteiro Lobato), A raposa e as uvas (Millôr Fernandes), A cigarra e a formiga (Jean de La Fontaine), A cigarra e a formiga boa (Monteiro Lobato), A cigarra e a formiga má (Monteiro Lobato), A rã que quis ficar tão grande quanto o boi (Jean de La Fontaine), Ambições desmedidas (Millôr Fernandes). Ao longo da análise, serão indicadas as principais características das fábulas a serem destacadas em uma proposta de atividades de leitura com base na fundamentação teórica e nos procedimentos de leitura propostos por Lopes-Rossi (2011).

As dez fábulas selecionadas são relacionadas aos valores morais que mobilizam e foram analisadas quanto ao seu potencial de discussão sobre princípios éticos e valores humanísticos em sala de aula. Assim, realiza-se o objetivo da pesquisa, que é apresentar uma proposta reflexiva de leitura de fábulas para ser desenvolvida em rodas de leitura, com alunos do 9^o ano do Ensino Fundamental, visando à discussão sobre valores para a constituição de uma sociedade mais humana.

3.1 Características de destaque na compreensão das fábulas

De acordo com os pressupostos teóricos assumidos, apresentamos uma proposta para a leitura reflexiva de dez fábulas, sendo que algumas contam a mesma estória (A raposa e as uvas; A cigarra e a formiga) a partir da narrativa de autores que as reescreveram em diferentes momentos da história. O objetivo da leitura é fazer a análise reflexiva e dialógica com os alunos sobre a mensagem universal produzida pelos fabulistas quanto às virtudes e defeitos morais ou éticos das pessoas, em diálogo com o contexto atual em que os alunos estão inseridos e no qual precisam se posicionar e atuar como cidadãos críticos e éticos.

A partir das fábulas selecionadas, os alunos podem ser instigados a pensar sobre a ética, os valores morais e as atitudes de coragem, inveja, egoísmo, maldade, altruísmo, solidariedade, justiça e respeito mútuo etc., refletindo sobre a importância de pensar sobre o mundo, no contexto atual.

Cada uma das fábulas será analisada com relação aos seguintes elementos implicados nos níveis de compreensão propostos nos 2º, 3º e 4º procedimentos de leitura da sequência didática de leitura de fábulas apresentada na seção 2:

- Assunto (tema) abordado na fábula (pode haver mais de um tema numa mesma fábula).
- Animais envolvidos e suas características em relação ao(s) valor(es) que a fábula aborda.
- Conflito da história.
- Atitude dos animais; defeitos ou virtudes morais ou éticos que essas atitudes revelam.
- Se houver, palavra ou expressão que possa ser difícil para os alunos.
- Se houver, efeitos de ironia ou de humor.
- Exemplo de alguma situação em que as pessoas agem demonstrando esses defeitos.
- Possíveis reflexões sobre defeitos das pessoas, expressos metaforicamente pela fábula, em diálogo com o contexto sócio-histórico atual.
- Provérbio(s) que poderia(m) ser utilizado(s) como moral da fábula para auxiliar a reflexão sobre o tema.

3.2 A raposa e as Uvas

A fábula A raposa e as uvas é muito conhecida desde a antiguidade grega, a partir de Esopo (séc. VI a.C.), prosseguindo com Fedro (séc. I d.C.), La Fontaine (séc. XVII d.C.), Monteiro Lobato e Millôr Fernandes (séc. XX d.C.). O universo da fábula "A Raposa e as uvas" apresenta valores, significados, crenças aspirações e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações humanas, de forma que essa fábula é frequentemente usada em intertextualidade com outros gêneros, como a propaganda.

3.2.1 A raposa e as Uvas (Esopo)

Segundo Dezotti (2018, p. 73-74), a versão da fábula de Esopo é a seguinte:

A raposa e as Uvas

(Esopo)

Uma raposa faminta avistou cachos de uvas suspensos em uma videira. Quis alcançá-los, mas não conseguiu. Então, afastando-se, disse para si mesma: “Estão verdes!”.

Assim também certos homens, que por incapacidade, não conseguindo realizar seus negócios, culpam as circunstâncias.

O tema abordado na fábula é a dissimulação de propósitos por meio do fingimento. A personagem raposa – antropomorfizada – não aceita admitir o insucesso para manter a aparência de que é mais inteligente do que os outros. O animal envolvido é a raposa, que é tida como inteligente, esperta, astuta, mas no mundo das feras, sua força está muito abaixo das demais. Nas fábulas, a raposa é mestra na arte da mentira e do engano, pois sem outra arma, recorre à palavra até conseguir prosperar.

O conflito é o impasse da raposa por não conseguir o que deseja. Como o personagem se vê diante de uma situação difícil, que lhe impede de conseguir o alimento, imediatamente arranja uma desculpa para sua falta de sucesso na ação. Nesse nível de compreensão da narrativa, é interessante que os alunos emitam suas opiniões sobre a atitude da raposa. Algumas perguntas motivadoras podem ser: Revela esperteza? Em que situação essa atitude pode ser considerada um defeito ou não? Estamos diante de um dilema, uma vez que a raposa mentiu para si mesma e não causou prejuízo para os outros? Se imaginarmos que outro animal estivesse vendo a cena do fracasso da raposa, daí sim ela estaria fingindo, não admitindo seu fracasso, mantendo sua altivez diante dos outros animais. Esse comportamento causa prejuízo a alguém?

Nesse ponto da discussão, já é necessário lembrar aos alunos que a fábula é uma narrativa metafórica. É possível aproximar a interpretação da fábula para pensar, no contexto das relações humanas. A moral dessa fábula é boa para fazer uma reflexão sobre situações em que as pessoas agem demonstrando o mesmo comportamento da raposa: não admitem suas fraquezas e sempre culpam as circunstâncias (os outros, o tempo, a vida). Nessa perspectiva, o subterfúgio da raposa leva a uma certa ruptura com o senso comum de que precisamos ser humildes e

assumir o próprio fracasso, buscar entender as causas para poder aprender algo com a situação negativa. O que os alunos acham sobre isso?

Nesse sentido, a fábula permite ao leitor adotar uma postura reflexiva sobre seus pontos fracos e como superá-los ou fortalecê-los.

Os provérbios que poderiam ser utilizados, aproximando-se do sentido da moral desta fábula são: “Quem desdenha quer comprar”; “O soberbo finge dispensar o que não pode conseguir”. É importante que os alunos comentem o que entendem desses provérbios. Provavelmente duas palavras novas ampliarão o vocabulário dos alunos: “desdenha” e “soberbo”.

Finalmente, para os alunos estabelecerem um diálogo mais pessoal com a fábula, pode-se lançar as seguintes perguntas: Como você pode cultivar o hábito da autorreflexão para estar ciente das suas fraquezas e potencialidades? Como você pode trabalhar o seu comportamento e se esforçar para conseguir o objeto material ou desenvolvimento espiritual que você deseja?

3.2.2 A raposa e as Uvas (Fedro)

Segundo Dezotti (2018, p. 98), a versão de Fedro é a seguinte:

Forçada pela fome, uma raposa tentava apanhar um cacho de uva, numa alta videira, saltando com todas as suas forças.

Como não conseguisse alcançá-lo, afastando-se, diz: “Ainda não estás maduro; não quero comer-te verde”.

Os que desdenham com palavras as coisas que não conseguem fazer, deverão aplicar a esse exemplo.

Assim como na fábula anterior, o procedimento e a atitude da raposa são os mesmos. A moral de cada uma das fábulas, no entanto, tem um foco um pouco diferente. O foco da moral da fábula de Esopo está em as pessoas culparem as circunstâncias por suas incapacidades: “Assim também certos homens, que por incapacidade, não conseguindo realizar seus negócios, culpam as circunstâncias”. Na Fábula de Fedro, o foco está em desdenhar aquilo que não se consegue: “Os que desdenham com palavras as coisas que não conseguem fazer, deverão aplicar a esse

exemplo”. Seria interessante os alunos compararem essas duas morais e comentar as nuances de diferenças entre elas.

Aproximando as falas da raposa, por meio da analogia, com o comportamento dos homens em sociedade é possível refletir sobre a necessidade compulsiva de se comportar sempre como vencedor, como dono da verdade, como alguém sem nenhuma fragilidade ou como se algum fracasso na vida fosse algo desonroso, humilhante.

Como a palavra é algo tão humano, embora nas fábulas todos os animais possam usá-la porque a fábula é um texto metafórico, talvez nenhum animal o faça tão habilmente quanto a raposa, podemos considerar os arquétipos das atitudes morais da raposa, próximos de certos tipos de comportamentos sociais dos homens em sociedade. Nesse sentido, se a raposa mentir compulsivamente nas suas relações interpessoais, muito provavelmente será considerada hipócrita ou farsante. Esta interpretação negativa do comportamento da raposa aproxima-se da “moral esópica”, uma espécie de moral utilitária, que valoriza a sabedoria e astúcia, porque permite ao indivíduo defender-se dos outros, mas também apresenta a ambiguidade da atitude que pode ser interpretada como trapaça ou cinismo social (DE LA FUENTE GONZALES, s.d.).

Essa fábula é boa para analisar o comportamento da raposa, fazer a reflexão sobre a atitude da personagem e definir se a personagem age de maneira adequada e inteligente, ou o se comportamento da raposa é ambíguo, expressando cinismo ou ironia, ou mesmo de valorizar as pessoas que expressam suas fragilidades, dificuldades ou incapacidades de realizar fisicamente algo.

Essa fábula se aproxima da moral do seguinte provérbio: “Esperteza, quando é demais, engole o dono.” Pode-se perguntar aos alunos: o que você entende desse provérbio? Você conhece alguém que se julgava muito esperto, mas foi malsucedido em alguma ação?

No seio da sociedade convivem classes sociais distintas, a burguesia, a classe média e os pobres. Essas classes são formadas pelo conjunto de indivíduos, homens e mulheres, que desempenham papéis no circuito produtivo, em diversos setores da economia. A classe social que detém mais poder é a dona dos meios de produção (bancos, fábricas, terras, máquinas), a classe média composta por profissionais liberais geralmente detém capital cultural (médicos, pequenos e médios empresários, gerentes etc) e a classe pobre, cuja maior parte são empregados assalariados.

As relações entre os indivíduos das classes sociais são permeadas por sentimentos de inferioridade e de superioridade decorrentes dos preconceitos existentes entre elas. Trata-se de um conjunto de sentimentos e atitudes que podem ser verbalizados sob forma de opiniões tais como: “detesto os pobres, os ricos, a classe média”. É comum ouvirmos dizer que as crianças de classe pobre são mal-educados, cheiram mal; não sabem falar, etc”.

No quarto procedimento de leitura, em que se busca o posicionamento crítico dos alunos e a reflexão dialógica sobre o tema, algumas perguntas que o professor pode fazer para os alunos são:

1. Como você argumentaria para dizer que o comportamento da raposa é ambíguo, que a raposa é astuta e inteligente, mas seu comportamento é cínico e não confiável?
2. Você já agiu como a raposa alguma vez? Como você se sentiu na ocasião?
3. Você tem dificuldades de admitir suas fragilidades e pedir ajuda?
4. Você já presenciou cenas de alguém que tenha sido “zoadado” pelos colegas em razão da sua origem social?

3.2.3 A Raposa e as Uvas (Jean de La Fontaine)

A versão da fábula A Raposa e as Uvas, de La Fontaine, de acordo com Dezotti (2018, p. 206-207), é a seguinte:

Certa raposa da Gasconha, outros dizem que era normanda,
 Quase morta de fome, viu no alto de uma parreira
 Uvas que pareciam maduras
 E cobertas de casca vermelha.
 A astuta as teria comido com prazer,
 Mas não podia alcançá-las.
 Disse então: “Estão muito verdes, boas só para os grosseirões”.
 Não fez ela melhor do que se lamentar?

O tema da fábula, assim como nas anteriores, aborda a ação de uma raposa que tenta sem sucesso alcançar um cacho de uvas para matar a fome, diante do

fracasso a raposa lamenta e esbraveja. Palavras difíceis para os alunos talvez sejam Gasconha, normanda, parreira, grosseirões.

Percebe-se, desde o primeiro verso, que a raposa de La Fontaine tem identidade, é uma raposa proveniente da região da Gasconha - sudoeste da França ou da Normandia, localizada no Noroeste. No contexto do século XVII, a distinção de nobreza era atribuída conforme a origem da pessoa. Seria interessante os alunos refletirem sobre o porquê de apresentar o local de origem da raposa. Que efeitos de sentido pode ter o acréscimo desse tipo de informação quando se narra um acontecimento sobre uma pessoa? Há pessoas que se sentem superiores a outros por causa do lugar onde nasceram? Essa reflexão será necessária para os alunos entenderem que La Fontaine procurava criticar com suas fábulas o comportamento de nobres do século XVII, na França.

Na fábula de La Fontaine (séc. XVII), a fala da raposa é arrogante: as uvas "estão muito verdes, boas só para os grosseirões". Também é agressiva em relação ao outro, ainda que esse outro não esteja presente, o leitor pode depreender que a raposa considera outros animais inferiores a ela.

Déloye (2015, p. 2) explica que o uso da palavra arrogância,

“se empregava muito mais em relação ao comportamento de indivíduos que, por suas falas ou por seus comportamentos e gestos, mostravam-se “arrogantes” do que, por extensão, para dar conta de uma atitude coletiva ou institucional (a arrogância de uma entidade humana, de um país, de uma nação, de uma instituição). Foi somente no século XVIII, segundo as fontes aqui consultadas, que esse sentido coletivo – hoje muito difundido – se desenvolveu.”

O tema que fala do orgulho e arrogância do nobre é recorrente ao século XVII, explica Avila (2018, p.33).

La Fontaine descreve a partir da sua observação do homem do século XVII, e em especial, de uma figura em particular, a do homem da corte, o cortesão-astro, que costumava orbitar a figura talvez mais emblemática do século, Luís XIV, que se autodenominou o Rei-Sol.

Certamente que entre os nobres existiam aqueles que eram mais bajuladores do que outros, porque para obter privilégios não é incomum prestar servidão voluntária. A posição social desde o nascimento influenciava, mas para ganhar grandes propriedades, receber altos títulos de nobreza, que eram presentes do rei Luis XIV, tinha de ser submisso, assim, não bastava a pessoa ter nascido numa família nobre e ter sido

educado por preceptores – professores particulares -, não era suficiente conhecer as etiquetas sociais, não adiantava ser bom pianista ou parecer bem-educado no desenvolvimento do caráter e da moral,

na corte do rei prevalece o olhar do outro, cujos excessos e comedimentos devem ser cuidadosamente calculados em cada gesto, em cada palavra, pois o comportamento está a todo instante em vias de ser julgado ou mesmo de antemão condenado: A corte é um espaço público, fortemente hierarquizado e regulamentado sob a autoridade cada vez maior do soberano; os cortesãos são profissionais da frequência mundana. (AVILA, 2018, p. 34).

O orgulhoso olha-se num espelho; o vaidoso se contempla nos olhos dos outros, ou seja, o orgulho diz respeito à opinião que temos de nós mesmos, e isso nos basta. A opinião do outro pouco ou nada nos importa. A vaidade é a parte de nós que quer ser admirada, glorificada, adulada, e para isso precisa do outro.

Nessa fábula, o narrador diz: "A raposa vê certas uvas que parecem maduras", "cobertas de casca vermelha", a raposa "astuta as teria comido com prazer". A fala do narrador contrasta com a fala da raposa. A personagem é orgulhosa da sua astúcia e inteligência, mas sua fala parece arrogância: "Estão muito verdes, boas só para os grosseirões". Ela se sentia nobre, por isso também não admitia seu fracasso. Só os menos nobres do que ela, os grosseirões, iriam querer aquelas uvas. Ela sabia o que era bom, ela era superior, não queria aquilo.

A última frase da fábula, que poderia ser entendida como a moral, propõe uma pergunta para o leitor: "Não fez ela melhor do que se lamentar?". O que os alunos pensam disso?

Por analogia, podemos pensar na vaidade ou no orgulho dos homens, sobre a autenticidade do caráter moral que supõe a aceitação livre das normas, mesmo assumindo haver uma implicação do contexto histórico e social pois a moral envolve, necessariamente, um ato de liberdade de consciência. Os provérbios que poderiam ser utilizados aproximando-se do sentido da moral: "O orgulho e a ignorância são parentes"; "Orgulho de menos é submissão. Orgulho demais é arrogância". A pergunta neste momento é: o que os alunos entendem desses provérbios?

Para estimular a reflexão e o posicionamento crítico dos alunos sobre o tema, podem-se lançar as perguntas:

1. Qual a diferença entre o significado de vaidade e de autoestima?

2. Em que situações as pessoas se mostram orgulhosas demais, arrogantes, a ponto de se colocarem como superiores aos outros?
3. Quais os possíveis sentidos podemos atribuir ao provérbio “O orgulho e a ignorância são parentes”; “Orgulho de menos é submissão”, “Orgulho demais é arrogância”?

3.2.4 A raposa e as uvas (Monteiro Lobato)

Segundo Lobato (2008, p. 254), a versão da fábula A raposa e as uvas, é a seguinte:

A Raposa e as Uvas

Certa raposa esfaimada encontrou uma parreira carregadinha de lindos cachos maduros, coisa de fazer vir água à boca.

Mas tão altos que nem pulando, alcançá-los-ia.

O matreiro bicho torceu o focinho.

– Estão verdes – murmurou. – Uvas verdes, só para cachorro. E foi-se.

Nisso deu o vento e uma folha caiu.

A raposa, ouvindo o barulhinho, voltou depressa e pôs a farejar...

Quem desdenha quer comprar. (LOBATO, 2008, p.254).

O tema da fábula é o mesmo das versões anteriores. Palavras difíceis aos alunos: esfaimada, matreiro. A reação da raposa, quando não conseguiu alcançar as uvas foi semelhante à fábula de La Fontaine, colocando-se como superior a outros animais, no caso, os cachorros. O final da fábula, no entanto, é diferente das demais.

Para estimular a reflexão e o posicionamento crítico dos alunos sobre o tema, podem-se lançar as perguntas:

1. Em qual circunstância nós vemos o orgulho como algo negativo, ou achamos que pode ser positivo também?
2. Quem já não viu alguém achar que é bom demais e assumir várias coisas, múltiplos trabalhos e não dar conta das responsabilidades que assumiu?
3. Em que sentido o provérbio “O homem corajoso tenta equilibrar seus desejos e sabe reconhecer as próprias limitações, bem como os seus méritos” contribui

para exemplificar que o sentimento exagerado de orgulho, de se achar tão poderoso e autossuficiente pode colocar a pessoa em apuro?

3.2.5 A raposa e as uvas (Millôr Fernandes)

Segundo Fernandes (1991, p.118), a “fábula fabulosa” baseada em Esopo é a seguinte:

A Raposa e as Uvas

De repente a raposa, esfomeada e gulosa, fome de quatro dias e gula de todos os tempos, saiu do deserto e caiu na sombra deliciosa do parreiral que descia por um precipício a perder de vista. Olhou e viu além de tudo, à altura de um salto, cachos de uvas maravilhosos, uvas grandes, tentadoras. Armou o salto, retesou o corpo, saltou, o focinho passou a um palmo das uvas. Caiu, tentou de novo, não conseguiu. Descansou, encolheu mais o corpo, deu tudo que tinha, não conseguiu nem roçar as uvas gordas e redondas. Desistiu, dizendo entre dentes, com raiva: "Ah, também, não tem importância. Estão muito verdes". E foi descendo, com cuidado, quando viu à sua frente uma pedra enorme. Com esforço empurrou a pedra até o local em que estavam os cachos de uva, trepou na pedra, perigosamente, pois o terreno era irregular e havia o risco de despencar, esticou a pata e conseguiu! Com avidez colocou na boca quase o cacho inteiro. E cuspiu. Realmente as uvas estavam muito verdes!

MORAL: A FRUSTRAÇÃO É UMA FORMA DE JULGAMENTO TÃO BOA COMO QUALQUER OUTRA.

Na fábula de Millôr, a determinação da raposa e suas estratégias para alcançar o seu objetivo é acentuadamente humanizada. A personagem viveu uma odisseia, ou seja, suportou uma sucessão de acontecimentos desagradáveis ou árduos que aconteceram na extensa travessia do deserto, a viajante superou quatro dias e fome. Em determinado momento dessa peripécia, a viajante encontra alguns cachos de uva, e demonstrou ser imensamente inteligente, corajosa, que aprende com as próprias experiências, após calcular a altura dos cachos de uva, e projetar um salto retesando o corpo, não conseguiu alcançar as uvas, na primeira tentativa.

A raposa descansou após a primeira tentativa fracassada, demonstra atitude resiliente, encolheu o corpo para saltar com maior eficiência, “deu tudo que tinha”, novamente não conseguiu alcançar as uvas.

A suas qualidades, de uma pessoa excepcionalmente inteligente, são diferentes da pessoa medíocre, tendo ela uma inteligência fértil e a disposição para inventar estratégias para alcançar aquilo que seria impossível para a maioria dos homens medianos. A raposa milloriana encontrou uma pedra e a transformou numa escada, calculou a inclinação do terreno para certificar-se qual o ângulo correto para trepar sobre a pedra, é claro que essa engenhosidade iguala a raposa ao homem.

A perícia da personagem é comprovada pela coragem e a inteligência prática de reinventar soluções para o problema, a ação da personagem é precedida pelo planejamento meticuloso, para usar uma pedra como escada no terreno irregular, nas palavras do narrador “há o risco de a pessoa despencar”, nessa situação, a pessoa deve ter além da coragem uma capacidade proeminente para planejar as ações e dominar os movimentos do corpo, somente por ser excepcionalmente inteligente e astuta é que a personagem consegue sobreviver e alcançar as uvas. Algumas palavras podem ser difíceis aos alunos como: precipício, retesou, roçar, irregular, avidez.

A narrativa da fábula milloriana é metafórica. As metáforas funcionam como figuras retóricas, os procedimentos retóricos usados pelo autor são aqueles que apresentam a raposa semelhante ao homem, na medida em que trata das adversidades humanas e faz a abordagem com temas universais e existenciais, aqueles que são preocupação constante do ser humano.

O provérbio que diz “Contra fatos não há argumentos” traz a ideia de que a opinião baseada apenas em especulação deve ser refutada.

Na fábula milloriana, o narrador faz uso da linguagem metafórica para contradizer as ideias baseadas no senso comum. A raposa buscou evidências através da investigação e experimentação “colocou na boca o cacho de uvas e cuspiu. Realmente as uvas estavam muito verdes! (FERNANDES, 2003, p. 27).

A fala do narrador “realmente as uvas estavam muito verdes!” estimula-nos a fazer uma reflexão descondicionada da fórmula tradicional que obriga o leitor a ver sempre as coisas sob a perspectiva da oposição entre o bem e o mal.

Em busca do humor, o autor cria uma outra “moral”: “A frustração é uma forma de julgamento tão boa como qualquer outra”. O autor é cético em relação ao idealismo moral

da fábula clássica, a ironia enunciada na moral milloriana é um distanciamento das fórmulas racionalistas.

Segundo Millôr o sentimento de frustração da raposa é tão válido quanto qualquer tipo de juízo, esse enunciado permite depreender que a emoção e o sentimento são tão importantes quanto as formulações abstratas e racionalistas de determinados juízos de valor

O humor da fábula deixa para o leitor a reflexão sobre o destino da raposa. O autor não é irracionalista, tanto é que a raposa milloriana é uma estrategista, que planeja meticulosamente cada etapa das suas ações.

O esforço, o trabalho e o planejamento são importantes para alcançar objetivos em qualquer empreitada, certamente que o pessimismo inviabiliza qualquer projeto, mas também é importante não levar tão a sério as pequenas frustrações.

Nessa perspectiva, o subterfúgio da raposa leva a uma certa ruptura com o senso comum de que não podemos construir outros sentidos para as fábulas clássicas, pelo contrário, o leitor deve compreender e interpretar a narrativa para reconstruir sua opinião sobre o tema da fábula.

3.2.6 As cinco versões da fábula A raposa e as uvas

Todos os autores apresentam as mesmas estruturas em suas fábulas: são encenadas por uma raposa, onde ela pensa, sente, age e fala como se fosse um ser humano. Fazendo uso desse recurso, a fábula satiriza ou explica determinados comportamentos e sentimentos humanos.

Em Esopo, como em La Fontaine, em Monteiro Lobato e em Millôr Fernandes, a fome da raposa é apresentada como um adjetivo. A raposa se encontrava faminta (Esopo), quase morta de fome (La Fontaine), esfaimada (Monteiro Lobato) e esfomeada e gulosa (Millôr Fernandes). Em Fedro, porém, a fome da raposa é como que personificada pelo uso do agente da passiva. A raposa não tem fome, ela é forçada pela fome.

Esopo, Fedro e La Fontaine são mais sucintos e diretos, apresentando a mesma estrutura arcaica da fábula clássica originária no mundo Mediterrâneo, entre os séculos V (a.C) – I (d.C). La Fontaine apresenta sutileza e elegância que no estilo, variando a quantidade de palavras, cria o efeito de uma poesia, suas fábulas apresentam um refinamento literário, em relação as fábulas de Esopo e Fedro.

No século XX, ocorrem profundas transformações econômicas, culturais e sociais e, no contexto desse tempo histórico, é que Monteiro Lobato e Millôr Fernandes acrescentam elementos a mais que caracterizam a cultura brasileira. Em suas fábulas, as raposas são mais persistentes, em seus objetivos. Millôr Fernandes recria outro sentido para a fábula, comentando que a raposa alcançou as uvas, assim sendo, a moral da história indica que é preciso que haja um tipo de pessoa que pense com plena autonomia para verificar com precisão que as uvas realmente estavam verdes.

Nas fábulas esópicas, o autor é sempre um juiz implacável, inexoravelmente julga até os pequenos desvios da personalidade e dos atos humanos. A fábula de Millôr rompe com a tradição do julgamento moral, o autor ironiza a condição humana, mas não apresenta uma sentença irrevogável contra o homem que é ganancioso, presunçoso, orgulhoso, enfim, o humor é antimoralista.

La Fontaine identifica sua raposa, ela é francesa, não se sabe precisamente de qual região da França, alguns dizem que a personagem astuta reside na região Gasconha, outros afirmam que a personagem é normanda. De qualquer forma, não é de um lugar qualquer, possui uma identidade, apesar de ela ser indefinida (certa raposa).

Monteiro Lobato faz uso de diminutivos como estratégia de prender a atenção do leitor. As falas do narrador são compreendidas por crianças de pouca idade: a parreira é carregadinha, os cachos são lindos cachos maduros, e, ao cair da folha, a raposa ouve um barulhinho. Há, em Monteiro Lobato, uma seleção vocabular um tanto quanto coloquial: os cachos maduros são coisa de fazer vir água à boca; o bicho é matreiro e as uvas são verdes que só para cachorro.

A raposa de Millôr Fernandes é a mais humana das raposas: olha, vê, arma o salto, retesa o corpo, salta, descansa, encolhe mais o corpo, não consegue o objetivo, desiste, tem raiva, empurra a pedra, estica a pata e alcança as uvas.

Millôr Fernandes comenta que a região ou o lugar da sua raposa é o deserto no qual há um precipício de perder de vista. Sua raposa é a que se assemelha mais ao homem de ação que detém a astúcia pragmática e inteligência prática, não é uma raposa das fábulas antigas, ela alcança o seu objetivo, coloca as uvas na boca e verifica que: “Realmente estavam muito verdes”, mas a vitória não é completa, a raposa deve aprender a lidar com o sentimento de frustração, esse tipo de aprendizagem é tão importante quanto o desenvolvimento das capacidades cognitivas

em relação à lógica, à argumentação, aprender a reconhecer os próprios limites faz parte do desenvolvimento humano.

De uma forma geral, as fábulas procuraram mostrar, sobretudo, como os mais fortes, ricos ou astuciosos estão em uma condição de superioridade para se colocar acima de outros seres, assim como certas pessoas que fazem uso de certa astúcia fria, impiedosa, desumana para impor seus próprios interesses, sem considerar a necessidade de outras pessoas ou de outras espécies de animais.

Tendemos a interpretar a astúcia como algo do mal, isso é, uma coisa menos sofisticada, mais primitiva, daí porque, nas fábulas, é simbolizada por um animal, a raposa, que usa artimanhas para enganar e manipular as situações. De modo geral, fábulas são construídas a partir de determinados temas morais. A questão moral que essa fábula coloca é o fato de a raposa ter astúcia, mas que ela deve aprender a lidar com a frustração, controlar o orgulho exagerado que a impede de alcançar outros objetivos ou de construir outros projetos exitosos.

Nessa perspectiva, a sabedoria compreendida como autoconhecimento é importante para evitar as armadilhas da nossa arrogância, a reconhecer nossas limitações e defeitos, a pensar e a agir de modo equilibrado e calmo.

A astúcia pode se entrelaçar com a sabedoria e a inteligência, o agir do homem, enquanto animal social, abarca não é só pensar bem, não é só ter conhecimento, também é preciso pensar corretamente e agir com autonomia ética, de maneira justa, decente e solidária.

A animalidade natural da raposa impede a mudança de atitudes, sua existência é determinada por sua natureza biológica. Por outra feita, o caráter do homem não é imutável, pode ser moldado pela educação. A vida em sociedade depende do trabalho e da criação de valores éticos e morais que servem de base para sua manutenção.

O homem pode ter uma raposa dentro de si, que utiliza qualquer tipo de truque para disfarçar a incompetência e manipular outros indivíduos. A partir disso, o aluno pode fazer a reflexão sobre como os homens podem superar ou aprender a lidar com os impulsos atávicos primitivos.

A leitura das fábulas A Raposa e as uvas oportuniza a reflexão sobre temas universais que englobam a condição do agir ético de cada homem no contexto das relações interpessoais, políticas e socioprofissionais.

Nesse sentido, cabe ao leitor fazer a reflexão sobre as atitudes e comportamentos do homem, animal social, e agir de maneira positiva para criar

vínculos de respeito entre as pessoas, o desenvolvimento da consciência alcança a autonomia moral quando cada pessoa é capaz de guiar a si mesmo, com seus próprios princípios, mas considerando a necessidade de manutenção da vida coletiva da espécie humana.

Para estimular a reflexão, o debate de ideias e o posicionamento crítico dos alunos sobre o tema, pode-se lançar as perguntas:

1. A vida exige compromisso e seriedade, mas quando nos encontrarmos diante do inevitável ou de algo que desejamos fazer, mas que seja inexecutável, como podemos reconstruir uma imagem de autoestima para suportar ou superar a agonia e a frustração?
2. Que sentidos podemos dar para o enunciado, a seguir: Nenhum homem pode controlar o mundo, nem pode deter toda a verdade, mesmo que seja excepcionalmente inteligente e capaz de agir heroicamente.

3.7 Versões da fábula “A cigarra e a formiga”

A primeira versão da fábula A cigarra e a formiga, de Jean de La Fontaine, segundo Dezotti (2018, p. 168), é a seguinte:

A cigarra tendo cantado
 O Verão inteiro,
 Viu-se privada de tudo
 Quando o inverno chegou:
 Nem um único pedacinho
 De mosca ou de minhoca.
 Foi chorar faminta
 Em casa da formiga sua vizinha,
 Pedindo-lhe que lhe emprestasse
 Algum grão para sobreviver
 “Até a primavera
 Eu lhe pagarei”, disse ela,
 “Antes da colheita, palavra de animal,
 Juro e capital”.

A formiga não é generosa;
 Este é seu menor defeito.
 “Que fazia você no tempo quente?”,
 Perguntou ela à necessitada.
 “Noite e dia, para todo o mundo,
 Eu cantava, não me leve a mal.”
 “Você cantava? Fico contente com isso.
 Pois bem! Dance agora”. (DEZOTTI, 2018, p. 168).

O tema da fábula apresenta os aspectos moralistas em relação ao antagonismo do modo de vida da cigarra e da formiga, aquela vivia cantando e esta era uma operária adestrada para o trabalho braçal.

Os animais personagens da história são a cigarra e a formiga. A história nasce da contradição entre duas formas de viver. A divergência é explícita quanto a expressão sarcástica da formiga que fala para a cigarra, você cantava durante o verão, agora dance. A atitude da formiga desvela a dualidade de valores atribuídos aos dois tipos de trabalho: artístico e manual. O preconceito em relação à cigarra baseia-se na ideia de que ela é preguiçosa, enquanto a formiga é trabalhadora. A formiga é previdente (precavida), poupa para o futuro; a cigarra é desprevenida, não poupa para o futuro.

O desvio moral ocorre quando a percepção do valor em relação ao trabalho da formiga é absolutizado. Se o direito à vida estiver deterministicamente subordinado à moral produtivista, justificar-se-ia a avareza, acima de tudo, a indiferença da formiga em relação à sobrevivência da cigarra.

Os alunos podem sentir a dificuldade para entender o efeito da ironia produzido pela associação das palavras privada, juros, capital e generosa. A generosidade é uma virtude moral que diz respeito à amizade desinteressada. Esse não é o caráter da formiga; pelo contrário ela é incapaz de agir de maneira desinteressada.

Taine (2014, s. p.) interpreta a fábula, considerando o propósito de La Fontaine, no contexto da época em que foi escrita, comentando que a formiga, bem como o burguês trabalham incessantemente, não poupando "a si próprio da dor, não tem pena da dos outros". O burguês "tem pelos miseráveis apenas uma indiferença fria, e pelos perdulários apenas um desprezo zombeteiro".

Conforme Taine (2014, s. p.):

[...] La Fontaine retient des plaisanteries vantardes pour désigner l'esprit bourgeois désireux d'accumuler des richesses, tel est l'esprit qui est dans tous les métiers : juges, médecins, maîtres d'école, greffiers, avocats, charlatans, sous tous les vêtements les bourgeois se cachent ou se dévoilent [...].

La Fontaine conserva as piadas jactanciosas para se referir ao espírito burguês desejoso de acumular riquezas, tal é o espírito que está em todos os ofícios: juízes, médicos, mestres-escola, escriturários, advogados, charlatães, sob todas as roupas o burguês se esconde ou se revela. (TAINÉ, 2014, s. p.) [tradução nossa].

Os homens nascidos nas famílias nobres, herdavam a condição do estado da nobreza, possuíam fortunas sem que tivessem de trabalhar. A origem do homem nobre torna-o capaz de pensar com nobreza de espírito e de agir com generosidade. O homem de origem burguesa é diferente, sua condição social aprisiona o seu espírito.

Segundo Taine (2014), a origem social é determinante para que ocorra o desenvolvimento do caráter genuinamente nobre, assim sendo, o camponês preso ao serviço manual e o burguês apegado ao dinheiro são incapazes de atitudes verdadeiramente generosas, na interpretação de La Fontaine.

Conforme Taine (2014):

[...] le bourgeois ne s'enrichit qu'au prix de beaucoup d'efforts et de travail », le bourgeois reçoit à la naissance un joug qui plie sa pensée aux soucis d'argent, qui devient une partie de lui-même, et qu'il garde par habitude, même quand il a gagné le droit de se débarrasser de lui [...] (TAINÉ, 2014. s. p).

[...] o burguês só consegue riqueza à custa de muito esforço e trabalho", o burguês recebe ao nascer um jugo que curva seus pensamentos para as preocupações de dinheiro, que se torna parte de si mesmo, e que ele mantém por hábito, mesmo quando conquistou o direito de se livrar dele [...] (TAINÉ, 2014, s. p.) [tradução nossa].

La Fontaine, por meio da fala do narrador, assinala que falta à formiga a capacidade de agir com generosidade "é o menor defeito da formiga". A partir disso, depreendemos que a noção de utilidade não é digna de um espírito excepcionalmente magnânimo. Em outras palavras, a noção de utilidade tem a sua importância para pensarmos sobre o que é a justiça, mas se a utilidade constituísse toda a justiça, já não teríamos motivo para pensar nem em justiça nem injustiça. Daí a noção de dignidade moral poderia se restringir à definição do que é ou não é útil. Se assumirmos

a excepcionalidade da moral utilitarista, a vida e a sobrevivência da cigarra estariam condicionadas, exclusivamente, à sua capacidade de produzir e gerar o capital.

Nessa perspectiva, deveríamos aceitar que a formiga pode agir de acordo com o princípio do provérbio popular: “Quem não trabalha não pode comer”.

Para estimular a reflexão e o posicionamento crítico dos alunos sobre o tema, podem-se lançar perguntas em dois sentidos de reflexão. O primeiro é com relação à possibilidade ou não de as pessoas trabalharem e conseguirem poupar para o futuro.

Cabe a reflexão sobre a importância e a necessidade desse comportamento, mas também sobre a impossibilidade, para milhões de pessoas, de trabalhar e de poupar, por fatores socioeconômicos do país, de forma que o pobre, desempregado ou desvalido não seja considerado sinônimo de preguiçoso, desprezado. Nessa reflexão, cabe dialogar com a história do Brasil, com as situações de desigualdade social que ainda existem e com as possibilidades de as pessoas ajudarem os necessitados por meio de doações, contribuições a entidades ou a campanhas de ajuda social. O segundo sentido da reflexão é com relação à valorização dos diferentes tipos de trabalho. Algumas perguntas possíveis para encaminhar o diálogo dos alunos com a fábula são:

- a. Todas as pessoas que precisam de ajuda, em uma situação de fome ou de falta de agasalho ou abrigo, realmente estão nessa situação porque não trabalharam e pouparam? Comente, cite exemplos de situações que você já viu.
- b. Todas as pessoas que trabalham conseguem o suficiente para viver bem e ainda poupar para o futuro? Comente, cite exemplos de situações que você já viu.
- c. As pessoas que trabalham e conseguem poupar um pouco podem/devem ajudar quem está necessitado? Comente possibilidades de ajuda que você conhece.
- d. Como seria a vida das pessoas se não houvesse música, cinema, TV, desenhos, pinturas, arte em geral?
- e. A criação de músicas, o cantar é uma forma de trabalho? Justifique sua resposta.
- f. A arte é trabalho? Toda arte ou alguma específica?

3.7.1 As duas versões da fábula “A cigarra e a formiga” de Monteiro Lobato

A versão da fábula “**A cigarra e a formiga boa**”, segundo Lobato (2008, p.23-25), é a seguinte:

A cigarra e a formiga boa.

Houve uma jovem cigarra que tinha o costume **de chiar** ao pé dum formigueiro. Só parava quando cansadinha; e seu divertimento então era observar as formigas na eterna faina de abastecer as tulhas.

Mas o bom tempo afinal passou e vieram as chuvas.

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

Bateu - tique, tique, tique... Aparece uma formiga, friorenta, embrulhada num xalinho de paina.

- Que quer? - perguntou, examinando a triste mendiga suja de lama e a tossir.

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

A formiga olhou-a de alto a baixo.

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

A pobre cigarra, toda tremendo, respondeu depois de um acesso de tosse:

- Eu cantava, bem sabe...

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

- Isso mesmo, era eu...

- Pois entre, amiguinha! Nunca poderemos esquecer as boas horas que sua cantoria nos proporcionou.

Aquele chiado nos distraía e aliviava o trabalho. Dizíamos sempre: que felicidade ter como vizinha tão gentil cantora!

Entre, amiga, que aqui terá cama e mesa durante todo o mau tempo.

A cigarra entrou, sarou da tosse e voltou a ser a alegre cantora dos dias de sol. (LOBATO, 2008, p. 23-25).

Lobato (2008) escreveu duas versões da fábula “A cigarra e a formiga”: “A cigarra e a formiga boa”, “A cigarra e a formiga má”, de maneira que os leitores adultos e as crianças encontram facilidade para entender a história.

O tema da fábula de Lobato (2008) é basicamente o mesmo da fábula de La Fontaine, a diferença é que Lobato produz uma narrativa fabular acentuadamente pedagógica. O autor cria uma linguagem com forte apelação ao sentimento e aos valores humanitários para instruir e divertir o público brasileiro.

Algumas palavras da fábula de Lobato podem ser difíceis para os alunos, por exemplo: repeliu, estio, usurária, entranhas, desprovida, estanguidinha, estridente, avareza; por isso é necessário trabalhar o significado com os estudantes.

Lobato (2008) situa o diálogo das personagens no centro da narrativa. A fala do narrador interpolada às falas das personagens chama o leitor para participar do diálogo com o texto. O autor explica o valor que deve ser atribuído aos artistas, “Os artistas - poetas, pintores e músicos - são as cigarras da humanidade”.

A fábula apresenta a divergência ou uma espécie de polarização entre dois tipos de vida e trabalho: a cigarra, artista; e a formiga operária que exerce o trabalho braçal.

A versão da fábula apresenta a valorização do trabalho artístico da cigarra que aliviava o trabalho extenuante das formigas, em outras palavras, as formigas sentiam-se felizes de ter como vizinha uma gentil cantora.

As atitudes das personagens, nessa versão da fábula, podem ser entendidas como virtuosas em relação ao tipo de trabalho que realizam. Por analogia, as pessoas são consideradas esforçadas seja pelo trabalho braçal, seja pelo trabalho artístico. Isso depende dos princípios morais e éticos relacionados ao tipo de trabalho realizado por cada sujeito, em determinada sociedade e tempo histórico. A partir da reflexão já desenvolvida para a versão da fábula de La Fontaine, é provável que os alunos já percebam rapidamente que esta versão valoriza o trabalho artístico.

O trabalho de interpretação da fábula A cigarra e a formiga boa pode ser facilitado a partir da reflexão sobre o ditado popular que diz que “Fazer o bem para outras pessoas é fazer o bem para si mesmo”.

Para estimular a reflexão e o posicionamento crítico dos alunos sobre o tema das fábulas “A cigarra e a formiga boa” pode-se lançar as perguntas:

1. Quais os sentidos podemos atribuir a arte como coisa imprevisível ou uma invenção de vida, como escreveu o poeta Ferreira Gullar - “A arte existe porque a vida não basta”?
2. Constatamos, a partir da fábula, que a cigarra vivia na penúria, mas quando constatamos que há milhões de pessoas que passam fome, que tipo de sentimento moral podemos desenvolver para combater a miséria absoluta?
3. Por que podemos dizer que o direito à vida da cigarra não pode se basear na moral utilitarista e fabulosa do provérbio “Quem não trabalha não pode comer”?

A versão da fábula “**A cigarra e a formiga má**”, segundo Lobato (2008, p.26-28), é a seguinte:

Já houve, entretanto, uma formiga má que não soube compreender a cigarra e com dureza a repeliu de sua porta.

Foi isso na Europa, em pleno inverno, quando a neve recobria o mundo com o seu cruel manto de gelo.

A cigarra, como de costume, havia cantado sem parar o estio inteiro, e o inverno veio encontrá-la desprovida de tudo, sem casa onde abrigar-se, nem folhinhas que comesse.

Desesperada, bateu à porta da formiga e implorou - emprestado, notem! - uns miseráveis restos de comida. Pagaria com juros altos aquela comida de empréstimo, logo que o tempo o permitisse.

Mas a formiga era uma usuária sem entranhas. Além disso, invejosa. Como não soubesse cantar, tinha ódio à cigarra por vê-la querida de todos os seres.

- Que fazia você durante o bom tempo?

- Eu... eu cantava!...

- Cantava? Pois dance agora... - e fechou-lhe a porta no nariz.

Resultado: a cigarra ali morreu estanguidinha; e quando voltou a primavera o mundo apresentava um aspecto mais triste.

É que faltava na música do mundo o som estridente daquela cigarra morta por causa da avareza da formiga. Mas se a usuária morresse, quem daria pela falta dela?

A análise dessa versão da fábula lobatiana pode favorecer a reflexão sobre a noção de justiça em relação à moral utilitarista, bastante difundida na atualidade e incorporada nas relações interpessoais, na atualidade.

A instrução moral apresentada nas duas versões das fábulas “A cigarra e a formiga boa”, “A cigarra e a formiga má” aproxima-se do sentido do ditado popular que diz “A música é a arte mais direta. Ela entra no ouvido, vai para o coração e manifesta-se na alma”.

A análise dessa versão da fábula contada por Monteiro Lobato permite a reflexão sobre os valores éticos e morais, na contemporaneidade, por exemplo, a avareza, a inveja, a falta de solidariedade. É possível dizer que determinadas falas do narrador apontam para uma visão de mundo na qual a cigarra é vista como uma pessoa que não gosta ou não quer trabalhar. Nessa visão de mundo, a pessoa que canta não é um trabalhador.

Depois de os alunos terem comentado sobre suas interpretações da fábula, para finalizar os procedimentos de leitura e estimular a reflexão e o posicionamento crítico dos alunos sobre o tema da fábula “A cigarra e a formiga má”, podem-se lançar as perguntas:

- a- O narrador da fábula diz “a cigarra desesperada, implorando, foi pedir - emprestado, notem! - uns miseráveis restos de comida”. Há situações na vida em que pessoas se comportam como a cigarra?
- b- Como descrever os valores morais de uma pessoa que adote um tipo de vida, comportando-se como uma “A formiga usuária sem entranhas”?
- c- É possível dizer que o comportamento egoísta ou generosidade dos seres humanos não é determinado geneticamente, mas, sim, que é influenciado pelas condições econômicas e de trabalho, bem como pelas estruturas sociais e culturais da sociedade? Justifique sua resposta.

3.7.2 A versão da fábula “A rã que quis ficar tão grande quanto o Boi”

A versão da fábula “A rã que quis ficar tão grande quanto o Boi” foi escrita pelo fabulista Jean de La Fontaine. Segundo Dezotti (2018, p. 206), é a seguinte:

Uma rã vê um boi
 Que lhe pareceu de belo tamanho.
 Ela, que era tão pequena quanto um ovo,
 Invejosa, estica-se, incha-se e se esforça
 Para igualar o animal em tamanho,
 Dizendo: “Olhe bem, minha irmã;
 Basta? diga-me; ainda não consegui?”.
 “Não.” “E agora?” “Absolutamente.” “Cheguei ao ponto?”
 “Nem de longe.” O pobre animal
 Inchou tanto que estourou.

O mundo está cheio de pessoas não mais ajuizadas:
 Todo plebeu quer fazer como os grandes senhores,
 Todo pequeno príncipe tem embaixadores,
 Todo marquês quer ter pajens.

O tema da fábula é a insatisfação de ser como se é. Talvez os alunos possam também dizer que é a inveja, a vontade de ser como o outro.

Na fábula “A rã que quis ficar tão grande quanto o Boi”, La Fontaine faz uso da linguagem metafórica para advertir sobre o comportamento das pessoas que não aceitavam a ordem natural da sua condição social, segundo se estabelecia na França do século XVII. Existia uma rígida hierarquia na ordem social; se o ordenamento social fosse rompido, a sociedade e os privilégios da nobreza seriam colapsados, como explica Coggiola (2017):

A burguesia francesa pretendia ter voz ativa na política para pôr em discussão os privilégios da nobreza. Os camponeses, os comerciantes, os artesãos, o povo miúdo, eram responsáveis por arcar com as despesas públicas, os impostos e contribuições que beneficiavam a monarquia absolutista, o clero e a nobreza. (COGGIOLA, 2017, p. 541).

Nas palavras de La Fontaine, a ambição, o orgulho e os privilégios da nobreza eram desarrazoados, segundo Dezotti (2018, p. 206),

O mundo está cheio de pessoas não mais ajuizadas:
 Todo plebeu quer fazer como os grandes senhores,

Todo pequeno príncipe tem embaixadores,
Todo marquês quer ter pajens.

O tema apresentado por La Fontaine envolve a reflexão sobre moralidade ambígua vigente no século XVII, na França. O poder absoluto pertencia ao rei e era considerado uma dádiva de Deus. Será interessante discutir com os alunos como a moral da fábula dialogava com aquele momento sócio-histórico. A moral se baseava na submissão total ao monarca, designado pela divindade superior para governar a França. Se a pessoa nascesse numa família da nobreza era considerado um nobre, mas se tivesse o infortúnio de nascer numa família plebeia, jamais deixaria de ser plebeu. A manutenção da nobreza dependia dos casamentos entre os filhos dos marqueses, viscondes, condes e príncipes. Assim sendo, o matrimônio era feito conforme os interesses de cada família. Somente os plebeus pagavam impostos, o trabalho dos plebeus sustentava a produção de riquezas e garantia o conforto e o poder da nobreza e da realeza. A manutenção da sociedade dependia da obediência ao poder real, em razão disso, os plebeus deviam aceitar passivamente sua condição social, o trabalho semiescravo, a fome e as pestes que dizimavam milhões de vidas.

A moral de origem religiosa validava a ideia de que o poder divino do monarca é uma decisão do deus criador do universo. A partir disso, não há que se discutir a liberdade de pensamento. Durante séculos a passividade dos plebeus evitou a desagregação da sociedade e da monarquia absoluta. Somente no final do século XVIII, as revoluções sociais provocaram as transformações que deram origem à sociedade de classes.

Essa advertência contra a insubordinação social da época em que a fábula foi escrita deve ser comentada com os alunos, mas a leitura e o diálogo devem, num segundo momento, ser transpostos para os dias atuais. Na atualidade, a leitura dessa fábula pode abordar dois aspectos. O primeiro aspecto está relacionado à justa insatisfação com a desigualdade social, com as menores ou piores oportunidades dos que estão nos estratos inferiores da pirâmide social, com a vontade de ser igual àqueles que desfrutam de uma vida boa e confortável. É importante que os alunos tenham a possibilidade e sejam estimulados a fazer a reflexão crítica sobre a formação da sociedade brasileira e as possíveis origens das desigualdades que caracterizam o país e discutam como podem fazer a resistência contra a imposição de pensamentos preconcebidos por determinadas instituições sociais. Ações afirmativas promovidas

pelo governo ou por instituições para combater discriminações e promover a participação de minorias no processo político e no acesso à educação e outros benefícios também podem ser discutidas no diálogo com essa fábula.

Um outro aspecto está relacionado a uma distorção dos valores ou padrões de vida boa a ser almejada, de forma que muitas pessoas querem ser iguais fisicamente ou no modo de vida ou de consumo de seus ídolos da TV, da internet, das redes sociais. O ditado popular “Um tolo não tem coisas suficientes para ser bom” pode ser um ponto de partida para a reflexão sobre diferença entre ser feliz com a própria aparência, com seu estilo de vida, ou achar que só será feliz se se parecer com o artista ou influenciadores sociais que se apresentam como modelos a serem seguidos, através de plataformas tecnológicas como o Instagram, Youtube etc.

Com relação à aparência, há muito a refletir sobre a incansável e prejudicial busca de um certo padrão de beleza a que muitas pessoas dedicam a vida. Também podemos fazer uma importante reflexão sobre a existência de um padrão de beleza sobre o corpo feminino, masculino e de outros gêneros e a tendência à uniformidade na percepção do corpo belo realizada por estudantes, especialmente aqueles que estão situados na fase da adolescência.

Para estimular a reflexão e o posicionamento crítico dos alunos sobre o tema da fábula “A rã e o boi”, além do que naturalmente os alunos comentarem, podem-se lançar as perguntas:

- a- Em que sentido, a desigualdade de oportunidades afeta a vida dos jovens na atualidade?
- b- Como podemos explicar a diferença entre ser feliz, sendo quem se é, e aparentar felicidade, tentando ser parecido com algum artista, milionário ou influenciador social, que se apresentam no Instagram e Youtube, por exemplo?
- c- No momento atual, se compararmos muitos adolescentes com a rã e influenciadores digitais com o boi, que características dos influenciadores esses jovens querem conquistar a todo custo, às vezes até correndo risco de vida?

3.7.3 A fábula fabulosa “Ambições desmedidas”, de Millôr Fernandes

A fábula milloriana “Ambições desmedidas”, de Millôr Fernandes (2003, p. 27), é a seguinte:

linha 1. À maneira do ...Crato de cratoleba

linha 2. Chorando e mais chorando, o filho chegou junto do pobre e magro pai:

linha 3. - Tô com a fome, pai! Tô com a fome, pai!

linha 4. O pai ergueu sua face magra de barba rala, bateu culpadamente na cabeça chata do filho e disse:

linha 6. - Pede, meu filho, pede. Que é que você quer comer? Mesmo que seja o cavalo de São Jorge ou o Dragão da Maldade, eu mato para você comer.

O sertanejo é antes de tudo um forte.

linha 9. - Não, pai, não quero nada disso – respondeu o pranteado* filho. – Não preciso do seu hediondo esforço, inaudito risco, ou insólito sacrifício. Quero só feijão, rapadura e farinha.

Linha 12. - Filhos, filhos! – queixou-se o pai amargurado. Só pedem o impossível!

Linha 13. MORAL: Há um limite até para o mínimo.

*Pranteado aqui não é sinônimo de morto.

Lembrem-se que o filho estava chorando.

A fábula “Ambições desmedidas”, de Millôr Fernandes, é uma dura crítica social e política feita pelo autor, durante o regime militar, que aterrorizou o Brasil nos anos de 1964 até 1985.

O diálogo todo é construído na ironia de um pai morrendo de fome com seu filho também faminto. A ironia do autor expõe uma realidade de miséria social, situada no nordeste brasileiro – Crato é uma cidade do Ceará.

A fábula de Millôr apresenta o elemento da realidade (a fome, a miséria) através da linguagem figurada em referência ao “Dragão da maldade” ou “O sertanejo é antes de tudo um forte”. A compreensão detalhada da fábula requer a discussão com os alunos sobre essas referências do autor. O que elas significam?

As palavras “dragão da maldade”, um dos recursos linguísticos utilizados por Millôr Fernandes, remete à simbologia da Idade Média (ano 476 d.C. a 1453 d.C.).

Segundo Oliveira (2013, p. 77), o dragão é representado essencialmente como “um guardião severo ou como um símbolo do mal e das tendências demoníacas”.

O historiador francês Le Goff explica que, na França do século XII (d.C.), a imagem de Santo Marcelo matando um dragão, é uma evidência da cultura do clerical (LE GOFF, 2013). A simbologia do dragão evoca duas dimensões da cultura: a primeira é a cultura eclesiástica, evidenciada na escultura de São Marcelo matando o dragão. O Santo é um herói que subjuga o poder demoníaco representado pelo dragão. A segunda representação simbólica do dragão, faz parte do imaginário da cultura popular, associada ao folclore medieval. Nas procissões religiosas realizadas nos séculos XII-XIII, "realizadas nos três dias anteriores ao domingo da festa da Ascensão — um dragão de palha passeava pelas ruas, enquanto o povo lhe lançava à boca pães e bolos" (LE GOFF, 2013, p. 330).

Embora a estrutura fantástica e alegórica continue presente na fábula milloriana, o autor usa da ironia e o do humor como um recurso para produzir e realçar a crítica aguda da situação de miséria que afligia a população do interior do nordeste.

Para Umberto Eco (1984, p. 351 apud COLEONE, 2008, p. 15-16):

O humorismo, portanto, age como o trágico, quem sabe com esta única diferença: no trágico a regra confirmada pertence ao universo narrativo, ou quando é confirmada no nível das estruturas discursivas (o coro trágico) aparece sempre, porém, como enunciada pelas personagens; ao contrário, no humorismo a descrição da regra deveria aparecer como instância, mesmo que oculta, da enunciação, a voz do autor que reflete sobre as situações sociais nas quais a personagem deveria acreditar. O humorismo excederia, portanto, em termos de distanciamento metalinguístico.

A frase de Millôr “O sertanejo é antes de tudo um forte” assinala intertextualidade com a obra “Os sertões”, do escritor Euclides da Cunha, e deve ser entendida com o efeito de ironia que provoca no contexto da fábula.

A ironia situa a cena dramática do diálogo entre pai e filhos famintos, morrendo de fome. O autor busca compartilhar o drama da fome com o leitor, na sequência dos enunciados. Iniciando pelo título, o leitor experimenta a expectativa de saber o significado das palavras "ambições desmedidas". Quem tem ambições? Por que são desmedidas (excessivas, abusivas)? O autor compartilha o drama, na fala do filho que diz: " - Tô com a fome, pai! Tô com a fome, pai!".

A palavra fome, aproxima o leitor do significado que é evidenciado pela realidade de sentir fome e não ter o que dar de comer ao filho, o pai fala: "Pede, meu

filho, pede. Que é que você quer comer? A ironia continua fluindo através da sequência de enunciados, o compartilhamento de experiências faz o leitor mobilizar suas vivências para compreender a ironia que sutilmente se manifesta nas entrelinhas da história. O leitor começa a compreender que não se trata de uma fábula que dita a moral idealizada, tal qual apresentada pelos fabulistas que seguem a tradição esópica. O humor realça a dramaticidade da penúria, da miséria, da fome. Millôr Fernandes dessacraliza a crítica literária, assinalando as possíveis contradições da frase “O sertanejo é antes de tudo um forte”.

Millôr faz o leitor despertar; a fala é do menino morrendo de fome: “- Não, pai, não quero nada disso – respondeu o pranteado* filho. – Não preciso do seu hediondo esforço, inaudito risco, ou insólito sacrifício. Quero só feijão, rapadura e farinha”.

A partir daí, cada pessoa, com suas experiências e visão mundo, está por conta própria, ou seja, cada indivíduo deve agir responsivamente à realidade miserável que exclui qualquer possibilidade infantilizada de leitura. É necessário dizer: Millôr não solta a mão do leitor, o autor mantém aberto ao diálogo, mas o faz compartilhando a fala amargurada do pai: -“Filhos, filhos! – queixou-se o pai amargurado. Só pedem o impossível!

Em situações limítrofes, as pessoas deveriam agir de maneira piedosa. Mesmo quando o diálogo se torna difícil, é preciso ter a verdadeira coragem para combater a banalização da maldade, a violência da fome que mata crianças, mulheres, negros, em geral pessoas que se encontram abaixo da linha de pobreza.

Para estimular a leitura reflexiva e o posicionamento crítico dos alunos sobre o tema da fábula “Ambições desmedidas” podem-se lançar as perguntas:

- a- Você já ouviu o ditado popular “Barriga cheia não acredita em fome alheia”, que tipo de relação há entre o ditado popular e fábula?
- b- Discuta com outros leitores o significado da frase de La Fontaine “Barriga vazia não tem ouvidos” e como a frase é ressignificada na fábula Ambições desmedidas. (JEAN DE LA FONTAINE). Disponível em:
<https://www.frasesfamosas.com.br/frases-de/jean-de-la-fontaine/>. Acesso em: 22 jun. 2023.
- c- O uso da linguagem metafórica e do humor, acentuam a ironia que flui através da estória. Discuta com outros leitores e escreva o que você

entendeu sobre o uso da ironia, na composição da fábula de Millôr Fernandes.

d- Quais os possíveis sentidos de “Ambições desmedidas e Dragão da maldade”, na fábula de Millôr Fernandes?

e- Comente a moral “Há um limite até para o mínimo”, no contexto da fábula e em diálogo com o contexto sócio-histórico atual.

A fábula milloriana utiliza do recurso da ironia para enfatizar que é preciso ter coragem para enfrentar as visões deterministas de mundo, especialmente as ideias e ideologias que naturalizam a desigualdade social, a miséria e a fome.

A seguir, apresentamos a conclusão.

CONCLUSÃO

Nessa pesquisa, buscamos atingir o objetivo de apresentar uma proposta reflexiva de leitura de fábulas para ser desenvolvida em rodas de leitura, com alunos do 9º ano do Ensino Fundamental, visando à discussão sobre valores para a constituição de uma sociedade mais humana. Utilizamos os conceitos de educação ética e moral, segundo Araújo e Puig (2007), e assumimos a noção de que a produção e assimilação de valores éticos e morais são produtos socialmente construídos em sintonia com o tempo histórico. Assim sendo, o funcionamento da língua em determinada sociedade e contexto histórico é o que possibilita a criação da cultura, dos valores sócio morais, da ciência, da literatura, da arte, etc. A linguagem é a capacidade que as pessoas têm de produzir, continuamente, novos significados e ressignificações dos conhecimentos, dos saberes científicos e dos conceitos da ética e da moral, que garantem a possibilidade da vida humana em nosso planeta.

Assumimos o pressuposto de que a leitura é uma atividade que pode estimular o desenvolvimento cognitivo, por meio de inferências construídas progressivamente a partir da concepção de leitura pela perspectiva sociocognitiva. A partir dessa noção de leitura, caminhamos em busca da compreensão aprofundada em relação aos pressupostos teóricos apresentados por Coscarelli (2002), Koch (2005), Marcuschi (2008) e Vargas (2015), entre outros estudiosos da compreensão leitora. Os estudos desses autores permitiram inferir que o sentido do texto se materializa na ocorrência da atividade cognitiva do leitor, em interação com o texto e o autor. A noção de leitura enquanto processo sociocognitivo, conforme Solé (1998), Marcuschi (1996), Souza e Gabriel (2009), é fundamental para a compreensão de que cada pessoa, de modo ativo, pode produzir múltiplas interpretações e sentidos para o texto.

Depreendemos dos estudos realizados por Solé (1998), Kleiman (1993), Lopes-Rossi (2011, 2021) que o planejamento das atividades de leitura é uma condição que deve ser assumida na concepção da didática das práticas de leitura. Antes de se colocarem em funcionamento as atividades de leitura no contexto da sala de aula, são necessárias a reflexão, o planejamento das vivências colaborativas de leitura que permitam o envolvimento ativo dos alunos. A leitura deve ser planejada em etapas, a partir do acionamento dos conhecimentos prévios dos alunos sobre o gênero

discursivo alvo da leitura e do tema do texto. Objetivos de leitura, adequados ao propósito do gênero, proporcionam uma compreensão das proposições básicas do texto. Na sequência, níveis inferenciais de compreensão devem ser explorados e o posicionamento dialógico e crítico do leitor encerra os procedimentos de leitura. O professor atua como mediador nesse processo.

A partir da concepção de Bakhtin (1997, 2006) de que a linguagem funciona de maneira essencialmente dialógica e semiótico-ideológico, e sendo o dialogismo seu princípio fundante, as propostas de leitura de fábula apresentadas nesta pesquisa sempre exploram a possibilidade de o leitor dialogar com seu contexto sócio-histórico, com valores do momento, promovendo uma atitude responsiva ativa crítica para com os enunciados fabulísticos.

Tomamos para análise e construção da proposta de atividades de leitura as seguintes fábulas: A raposa e as Uvas (Esopo), A raposa e as Uvas (Fedro), A Raposa e as Uvas (Jean de La Fontaine), A raposa e as uvas (Monteiro Lobato), A raposa e as uvas (Millôr Fernandes), bem como a proposta de leitura reflexiva das fábulas: A cigarra e a formiga (Jean de La Fontaine), A cigarra e a formiga boa (Monteiro Lobato), A cigarra e a formiga má. (Monteiro Lobato), A rã que quis ficar tão grande quanto o boi (Jean de La Fontaine), Ambições desmedidas (Millôr Fernandes).

No transcurso da pesquisa, nos fundamentamos nos estudos de Coelho (1991), Dezotti (1989; 2018); Lopes (2006); Ceccantini e Martha (2008); Ferreira (2014), Lopes-Rossi (2011), que possibilitaram a conclusão de que o gênero discursivo fábula é, em sua essência, uma narrativa alegórica, que propõe uma análise crítica do ensinamento ali contido, através das ações das personagens, geralmente animais, servindo como instrumento de reflexão sobre virtudes e defeitos de caráter dos humanos. Trata-se de uma pequena narrativa que serve para ilustrar algum vício ou alguma virtude, e termina, quase sempre, com uma lição de moral. Os temas convergentes com determinadas questões sociais, morais, atitudinais, têm potencial para despertar a atenção dos alunos, levá-los a estabelecer um diálogo com as fábulas, a ampliar sua visão de mundo e a refletir sobre questões éticas e morais.

Espera-se que, à medida que o aluno aprenda a interpretar as fábulas, a partir da sua visão de mundo e em diálogo com os outros colegas, em uma dinâmica de roda de leitura, possa ampliar sua capacidade de fazer inferências e de pensar criticamente com autonomia. Compreendemos que o conteúdo pedagógico da fábula pode ser utilizado com mais eficiência para atender aos objetivos da leitura que

tencionam que o leitor torne-se capaz de interpretar o sentido da moral da vida em sociedade e de incorporar à sua conduta moral a ação autônoma fundada nos princípios de liberdade, respeito mútuo em defesa da igualdade de oportunidades no contexto da vida social.

Propusemos atividades de leitura de fábulas que colocam os alunos em atitude responsiva ativa, visando a colocar em prática a propriedade dialógica da linguagem, como ensina Bakhtin (1997): a atitude responsiva ativa é o que coloca o sujeito numa ativa posição discursiva, tornando-o capaz de concordar, discordar, completar e provocar respostas, continuando assim o incessante diálogo social. Assim sendo, a compreensão da fábula se materializa na atitude dialógica desse sujeito que participa da construção do significado do discurso em diálogo com seu tempo histórico. A partir de Fiorin (2006, p. 18), assumimos a noção de que o nível mais elevado da compreensão envolve a capacidade de o leitor reconhecer relações dialógicas do texto com outros discursos e estabelecer as suas relações dialógicas (de sua vida e de seu contexto sócio-histórico) com o texto.

A expectativa é de que esta pesquisa forneça um recorte da história da produção e da circulação do gênero fábula que sirva para amparar minhas práticas pedagógicas sobre esse gênero e as de outros professores. Outras versões das atividades de leitura, referentes a outras fábulas, também poderão ser produzidas, de acordo com as necessidades e características dos alunos.

Concluimos que a concepção sociocognitiva de leitura e a abordagem reflexiva, crítica e dialógica das virtudes ou defeitos de caráter ressaltados pelas fábulas escolhidas podem servir para estimular o desenvolvimento cognitivo e ético-moral dos estudantes. Também concluimos que o papel do professor na mediação das interpretações é primordial para que cada um e todos os alunos tornem-se capazes de pensar e dialogar responsivamente com os outros nas atividades propostas. Espera-se que o desenvolvimento desta proposta, que também pode se aplicar a outras fábulas, contribua para que os estudantes atuem com liberdade para a construção das bases sociopolíticas, econômicas e culturais de uma sociedade igualitária e democrática.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Ulisses Ferreira de; PUIG, Josep Maria. **Educação e valores: pontos e contrapontos**. São Paulo: Summus, 2007.

AVILA, Fábio Rodrigues de. A flatterie nas Fábulas de La Fontaine: a corte vista por um moralista do século XVII. **Lettres Françaises**, Araraquara, p. 31-51, 2018. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/lettres/article/download/11355/7935>. Acesso em 18 mai. 2023.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1997. Disponível em: <https://www.escrevendoofuturo.org.br/arquivos/6479/bakhtin-mikhail-estetica-da-criacao-verbal-sao-paulo-martins-fontes-2003.pdf>. Acesso em 10 fev. 2023.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 12. ed. São Paulo: Hucitec. 2006.

BARROS, Diana Luz Pessoa. A comunicação humana. In: FIORIN, José Luiz (org.). **Introdução à Linguística**. Volumes 1 e 2. E-Disciplinas – Plataformas e Recursos Digitais- Universidade de São Paulo (USP). 2003. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/2550517/mod_label/intro/NEGR%C3%83O_EstruturaDaSentenca.pdf. Acesso em 26 fev. 2023.

BAUMAN, Zygmunt. Entrevista sobre a educação. Desafios pedagógicos modernidade líquida. **Espaço Plural - Cad. Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 137, 2009. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0100-15742009000200016>. Acesso em: 02 fev. 2023.

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

BRASIL. **LDB - Lei nº 9394/96**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília: MEC; SEB, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_sit_e.pdf. Acesso em 22 out. 2022.

CARVALHO, Neuza Ceciliato. A recepção das histórias infantis de Monteiro Lobato por crianças das séries iniciais do Ensino Fundamental, segundo mediadores de leitura. (in) CECCANTINI, João Luís.; MARTHA, Alice Áurea Penteadó. **MONTEIRO LOBATO e o leitor de hoje**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2008.

CARVALHO, Neuza Ceciliato; CECCANTINI, João Luís. Sobre a fábula e o conto de fadas. (in) PEREIRA, Rony Farto.; BENITES, Sonia A. Lopes. *À roda de leitura*. São Paulo: Cultura Acadêmica. 2004.

CECCANTINI, João Luís.; MARTHA Alice A. Penteadó. (Orgs). **Monteiro Lobato e o leitor de hoje**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2008.

CHAUÍ, Marilena. **Convite à Filosofia**. São Paulo: Ática, 2003.

COELHO, Nelly Novaes. **Panorama Histórico da Literatura Infantil/Juvenil**. Das origens Indo-Européias ao Brasil Contemporâneo. São Paulo: Ática, 1991.

COELHO, Nelly Novaes. **Literatura infantil: teoria, análise, didática**. São Paulo: Moderna, 2000.

COGGIOLA, Osvaldo. **História do capitalismo**. Das Origens até a Primeira Guerra Mundial. Santiago de Chile: Ariadna Ediciones, 2017. Disponível em: <https://ariadnaediciones.cl/images/pdf/historia.do.capitalismo.11.pdf>. Acesso em 1 jul. 2023.

COLEONE, Eduardo. **Millôr fernandes** – análise do estilo de um escritor sem estilo através de suas fabulosas fábulas. Universidade Estadual Paulista. Araraquara - SP. 2008. Disponível em: https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/91608/coleone_e_me_arafcl.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em 30 jun. 2023.

COSCARELLI, Carla Viana. Reflexões sobre as inferências. **Anais do VI CBLA - Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada**, Faculdade de Letras da UFMG, CD Rom, 2002. Disponível em: https://www.academia.edu/en/56313991/Reflex%C3%B5es_Sobre_as_Infer%C3%A4ncias. Acesso em 01 dez.2022.

DE LA FUENTE GONZALEZ, Miguel Ángel. A raposa e as uvas: outras versões e outras morais. **Biblioteca Virtual Miguel Cervantes**. Disponível em: <https://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/la-zorra-y-las-uvas-otras-versiones-y-otras-moralejäs/html/>. Acesso em: 10 maio. 2023

DÉLOYE, Yves. A arrogância do político. (in) Claudine Haroche, Myriam Bahia Lopes e Yves Déloye. **Ensaio sobre a arrogância**. Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais, 2015.

DEZOTTI, Maria Celeste Consolin. Fórmulas metalinguísticas da fábula esópica. **Alfa**, São Paulo, 1989. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/alfa/article/view/3807/3515>. Acesso em 24 dez.2022.

DEZOTTI, Maria Celeste Consolin (org). **A Tradição da Fábula. De Esopo a La Fontaine**. São Paulo: Editora Unesp, 2018.

DIAS GONTIJO, Eduardo. Os termos “Ética” e “Moral”. **Mental**, Barbacena, v. 4, n. 7. p. 127-135, 2006. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1679-44272006000200008. Acesso em: 17 abr. 2023.

FENSKE, Elfi Kürten. Monteiro Lobato - o herói civil da literatura brasileira. **Templo Cultural Delfos**, março/2012. Disponível em: <http://www.elfikurten.com.br/2012/03/monteiro-lobato.html>. Acesso em 05 fev. 2023.

FERNANDES, Millôr. **Fábulas Fabulosas**. Rio de Janeiro: Editora Nórdica, 12ª edição, 1991.

FERNANDES, Millôr. **Fábulas Fabulosas**. Rio de Janeiro: Editora Record, 2ª edição, 2003.

FERNANDES, Millôr. **Entrevista dada por Millôr Fernandes à FOLHA DE S. PAULO em 2003**. Cassiano Elek Machado, Folha de São Paulo, 15/06/2003. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/fsp/ilustrad/fq1506200311.htm>. Acesso em 28 jun. 2023.

FERREIRA, Nelson Henrique da Silva. **Aesópica a fábula esópica e a tradição fabular grega**. Portugal: Imprensa da Universidade de Coimbra. 2014. Disponível em: <https://ucdigitalis.uc.pt/pombalina/item/53186>. Acesso em: 18 out. 2022.

FIGUEIREDO, Antônio Macena; GUILHEM, Dirce. Ética e Moral. **INTERthesis**, Florianópolis, v.5, p. 29-46, jan./jul. 2008. Disponível em: <https://periodios.ufsc.br/index.php/interthesis/article/view/18071384.2008v5n1p29>. Acesso em 15 abr. 2023.

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

FIORIN, José Luiz (org.). **Introdução à Linguística**. Volumes 1 e 2. E-Disciplinas – Plataformas e Recursos Digitais - Universidade de São Paulo. 2003. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/2550517/mod_label/intro/NEGR%C3%83O_EstruturaDaSentenca.pdf. Acesso em 25 fev. 2023.

FIORIN, José Luiz. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. São Paulo: Ática, 2006.

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

FRAZÃO, Dilva. **Jean de La Fontaine**. (Biografia online, atualizado em 2019). Disponível em: https://www.ebiografia.com/jean_de_la_fontaine/. Acesso em 05 de fev. 2023.

FRAZÃO, Dilva. **Millôr Fernandes**. (Biografia online, última atualização: 29/05/2020). Disponível em: https://www.ebiografia.com/millor_fernandes/. Acesso em: 05. fev. 2023.

GIL, Gabriel C. de A. **Reformulações da Auctoritas de Esopo no projeto poético de Fedro**. Dissertação. Universidade Federal de Minas Gerais: Belo Horizonte, 2019.

Disponível em:
<https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/35460/1/dissertacao%20gil%2Cgabriel%20%282019%29.pdf>. Acesso em 21 mai. 2023.

GÓES, Lúcia Pimentel. **Introdução à literatura Infantil e juvenil**. São Paulo: Pioneira, 1991.

GODOY, A. S. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 35, n. 2, p. 57-63, 1995. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rae/a/wf9CgwXVjpLFVgpwNkCgnnC/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 ago. 2023.

HAROCHE, Claudine; LOPES, M. Lopes; DÉLOYE, Yves. (org.). **Ensaio sobre a arrogância**. Belo Horizonte: NEHCIT/EA UFMG, 2015. Disponível em: <https://shs.hal.science/halshs-01236741/document>. Acesso em 19 mai. 2023.

KLEIMAN, Angela. **Oficina de leitura: teoria e prática**. Campinas: Pontes, 1993.

KLEIMAN, Ângela; MORAES, Sílvia. **Leitura e Interdisciplinaridade: tecendo redes nos projetos da escola**. Campinas: Mercado de Letras, 1999.

KOCH, Ingedore G.V. **O texto e a construção dos sentidos**. São Paulo: Contexto, 2003.

KOCH, Ingedore G. V.; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender: os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2010.

KOCH, Ingedore G. V. A construção Sociocognitiva da Referência. *In*. MIRANDA, Neusa Salim, NAME, M.C (org.). **Linguística e Cognição**. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2005. p. 95-107.

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. **Literatura infantil brasileira: história e histórias**. 5.ed. São Paulo: Ática, 1991.

LAJOLO, Marisa. **Monteiro Lobato, livro a livro**. São Paulo: Editora Unesp, 2014.

LAKATOS, Eva M.; MARCONI, Marina de A. **Fundamentos de Metodologia Científica**. São Paulo: Atlas 1991.

LE GOFF, Jacques. **Para uma outra Idade Média: tempo, trabalho e cultura no Ocidente**. Trad. Thiago de Abreu e Lima; Florêncio N. C. de Melo Sobrinho. Petrópolis: Vozes, 2013.

LOPES, Grassielly. **Fábulas de Monteiro Lobato: um percurso fabuloso**. Dissertação de Mestrado. Assis: Universidade Estadual Paulista (UNESP), 2006. Disponível em: <http://polo3.assis.unesp.br/posgraduacao/teses/letras/grazielly.pdf>. Acesso em 15. dez. 2022

LOPES-ROSSI, Maria A. G. **Sequência didática para a leitura de fábulas**. Taubaté: Universidade de Taubaté, 2011. (Não publicado.)

LOPES-ROSSI, Maria. A.G. Procedimentos para o estudo de gêneros discursivos da escrita. **Revista Intercâmbio**, São Paulo, v. 15, p. 1-10, 2006. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/intercambio/article/download/3680/2405/0>. Acesso em 15 fev. 2023.

LOPES-ROSSI, Maria A.G. Aspectos teóricos e sequências didáticas para a produção escrita de gêneros discursivos. **Revista Letras & Letras**. v. 31, n. 3, jul./dez. 2015. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/letraseletras/article/download/30598/16710/123086> <http://www.seer.ufu.br/index.php/letraseletras>. Acesso em: 16 fev. 2023.

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

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Exercícios de compreensão ou cópia nos manuais de ensino de língua? **Em Aberto**, Brasília, ano 16, n. 69, p. 64-82, jan./mar. 1996. Disponível em: <http://www.emaberto.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/2374>. Acesso em 02 dez. 2022.

MARCUSCHI, Luís Antônio. **Produção textual**: análise de gêneros e compreensão. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MARTHA, Alice Áurea Penteado. Monteiro Lobato e a fábula vestida à nacional. **Mimesis**, Bauru, v. 20, n. 2, 71-81, 1999. Disponível: https://secure.unisagrado.edu.br/static/biblioteca/imimess/mimesis_v20_n2_1999_art_05.pdf. Acesso em: 24 dez. 2022.

MATIĆ, Gordana. **Aesopus emendatus**: La fábula contemporánea iberoamericana. Precursores, exponentes y situación actual. Tesis doctoral. Facultad de Humanidades y Ciencias Sociale. Zagreb, 2017. Disponível em: <http://darhiv.ffzg.unizg.hr/id/eprint/9475/1/Matic%2C%20Gordana.pdf> Acesso em 05 mar. 2023.

MOISÉS, Massaud. **Dicionário de termos literários**. São Paulo: Cultrix, 1999.

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

NEVES, Márcia Seabra. Fábulas na ágora: de Aristóteles ao século das luzes. **A Matraga**, Lisboa, p.137-158, 2013. Disponível em: <https://www.epublicacoes.uerj.br/index.php/matraga/article/view/19776>. Acesso em 06 dez.2022.

OLIVEIRA, Cinthia Lopes de. **Fabulação e metamorfose nos contos de Murilo Rubião**. Centro de Ensino Superior de Juiz de Fora- Minas Gerais, 2013. Disponível em: <https://repositorio.ufff.br/jspui/bitstream/ufff/6181/1/cinthialopesdeoliveira.pdf>. Acesso em: 1 jul. 2023.

ORTIGA, Odília Carreirão. **O riso e o risível em Millôr Fernandes: o cômico, o satírico e o "humor"**. Universidade de São Paulo. 1992. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/76869/96385.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em 26 mai. 2023.

PEREIRA, Rony Farto; BENITES, Sonia Aparecida Lopes. **A Roda de Leitura** (org). São Paulo: Cultura Acadêmica; Assis: ANEP, 2004.

REALE, Miguel. Variações sobre Ética e Moral. **Revista Brasileira**, Rio de Janeiro, fase VIII, ano II, núm. 74, p. 325-327, 2013. Disponível em: <https://www.academia.org.br/sites/default/files/publicacoes/arquivos/revista-brasileira-74.pdf>. Acesso em 15 abr. 2023.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. Porto Alegre: Artes médicas, 1998.

SOUSA, Lucilene Bender de Sousa, GABRIEL, Rosângela. Fundamentos cognitivos para o ensino da leitura. **Revista Signo**, v. 34, n. 57, p. 47-63, jul./dez. 2009. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/signo/article/view/1201>. Acesso em: 23 nov. 2022.

TAINÉ, Hippolyte-Adolphe. **LA FONTAINE et ses fables**. Université Paris-Sorbonne, LABEX OBVIL, 2014. Disponível em: https://obvil.sorbonne-universite.fr/corpus/critique/markdown/taine_la-fontaine.md. Acesso em 28 jun.2023.

URBANO, HUDINILSON. UM ASPECTO NA FRASEOLOGIA POPULAR: frases, expressões e ditados populares. **Revista Philologus**, Rio de Janeiro, ano 19, n. 56. maio/ago.2013. p. 143-145. Disponível em: <http://www.filologia.org.br/revista/56/12.pdf>. Acesso em: 25. mai. 2023.

VARGAS, Diego da Silva. Por uma visão cognitivista do processo de inferenciação em leitura. **Revista Ciências & Cognição**, Rio de Janeiro, v. 20, p.313-330, 2015. Disponível em: <https://pesquisa.bvsalud.org/portal/resource/pt/biblio-1017182>. Acesso em 01 nov. 2022.

WAGNER, Luis Roberto. Provérbios que ensinam. **Revista Língua Portuguesa**: São Paulo, ano 4, n. 50, p.26-28, dez. 2009.

XANTARA, Claudia Maria; SUCCI, Thais Marini. Revisitando o Conceito de Provérbio. **Veredas**, Juiz de Fora, v.1, p. 33-48, 2008. Disponível em: <https://periodicos.ufff.br/index.php/veredas/article/view/25193>. Acesso em 26 mai. 2023.