

RECORTE - REVISTA DE LINGUAGEM, CULTURA E DISCURSO

Ano 4 - Número 6 - Janeiro a Junho de 2007

[início](#)

LEITURA DO GÊNERO FÁBULA EM SALA DE AULA: PROCESSOS DE DIDATIZAÇÃO DO CONHECIMENTO ¹

**Luciane Manera Magalhães
UFJF**

RÉSUMÉ: L'introduction du genre fable dans le contexte de l'école, par deux enseignantes en formation continue, témoigne l'appropriation d'une nouvelle connaissance de façon différente. Deux discours peuvent être identifiés: le premier, fondé sur la théorisation du mot, l'autre, sur le redimensionnement des connaissances en fonction du nouveau contexte discursif et de ses interlocuteurs.

1. INTRODUÇÃO

O presente trabalho é o resultado de uma pesquisa longitudinal no contexto da formação continuada de professores. Proponho uma análise de dados comparativa apoiada no discurso de duas (alunas)professoras em contexto de sala de aula do ensino fundamental. Para tanto, tomo como pano de fundo duas aulas de leitura de fábulas desenvolvidas por essas (alunas)professoras.

A análise dos dados aponta dois processos de didatização diferenciados. Essa diferenciação didática pode ser caracterizada por meio do conceito de transposição didática (CHEVALLARD, 1985; SCHNEUWLY, 1995). Esse conceito permite explicar as diferenças nos discursos das (alunas)professoras: um deles baseado na teorização da palavra, reproduz “fielmente” os novos conhecimentos aprendidos por ocasião do Curso de Especialização em Alfabetização e Linguagem (formação continuada), ao ensinar a leitura para crianças do ensino fundamental, e o outro, fundamentado na palavra (trans)formada, através do redimensionamento do conhecimento em função do novo contexto discursivo e dos novos interlocutores.

2. A FORMAÇÃO CONTINUADA

O curso de especialização que serviu como um dos ambientes² de pesquisa e, portanto, de geração de dados, é uma proposta de educação continuada que aponta para a possibilidade de se propiciar a formação do profissional reflexivo através da criação de espaços de reflexão acerca da prática real do (aluno)professor e suas teorias subjacentes. Estes espaços reflexivos têm como suporte a *racionalidade prática* (GÓMEZ, 1992), que pressupõe uma rede de ações interligadas pela reflexão (SMYTH, 1994). Assim, o desenvolvimento profissional e pessoal dos (alunos)professores, participantes do curso de especialização, se dá alicerçado no processo de (re)construção da prática, mais especificamente, através do processo reflexivo; promovido pelos seminários e oficinas reflexivas desenvolvidos na disciplina “ Prática de Leitura e Escrita na Escola Básica ”, através da *mediação* (VYGOTSKY, 1978) da professora universitária.

Analiso, no próximo item, a transposição didática operada pela (aluna)professora DÉBORA, que recorre aos conhecimentos ensinados na formação continuada para informar teoricamente sua aula de leitura.

3. A RAPOSA E AS UVAS

DÉBORA utiliza os conhecimentos trabalhados na formação continuada sem redimensioná-los em função de seus interlocutores: alunos do ensino fundamental. O exemplo (1), a seguir, salienta como DÉBORA repete, na sua prática pedagógica, os conhecimentos construídos a partir da formação continuada. Em outras palavras, o exemplo ilustra como uma aula de leitura de fábulas transforma-se em uma aula **sobre** a leitura e **sobre** o gênero fábula, talvez em consequência de uma tentativa de afirmar as mudanças em sua prática pedagógica para um interlocutor específico, a saber, a pesquisadora.

(1)

Identificação: DÉBORA, 18/10/2001, fábula: “ A raposa e as uvas ”

Contexto: momento de incentivação, realizado no início da aula de leitura.

1. DÉBORA : *gente, olha só, hoje nós vamos trabalhar dois textos , esses dois textos, na verdade, são duas histórias que nós chamamos de fábulas /.../ as fábulas, elas são pequenas narrativas que têm o objetivo de, elas sempre têm uma moral da história , é:: dois autores, tá? o primeiro que é o Esopo, ele viveu há mais ou menos dois mil e duzentos anos na Grécia Antiga, /.../ são os animais que são os personagens e esses animais que vão dar alguns ensinamentos pra gente, /.../ a fábula que a gente vai ver hoje tem esse título aqui ((escreve no quadro)) “A raposa e as uvas”, /.../ então esse título aqui, vocês já sabem que é uma fábula, né? sabem o objetivo da fábula, que é de quê? qual o objetivo que nós vimos que os autores fazem fábulas? escrevem fábulas?*

2. A: *de educar /.../*

3. DÉBORA: *então, quê que vocês acham que pode ser, qual história , fábula que pode ter esse título aqui, a raposa e as uvas?*

4. **A:** *a raposa que catava as uvas /.../ ((alunos elaboram diferentes hipóteses))*

5. **DÉBORA:** */.../ gente, antes de ler aqui, de seguir o roteiro, por que que vocês acham que a gente faz/ como é/ por que que vocês acham que a gente faz esse caminho aí? de pensar no título do texto , eu já falei isso pra vocês, de conhecermos o autor , de sabermos o quê que é, qual é o gênero . nós já pensamos/ já levantamos algumas hipóteses do que pode ser essa leitura que nós vamos ver daqui a pouco , tá? já falamos do autor , pra quê que vocês acham que eu faço esse caminho com vocês?*

6. **A:** *pra entender melhor*

7. **DÉBORA:** *pra entender melhor /.../ quando a gente cria expectativas antes, então, como o AN e vocês colocaram, de repente fica mais fácil de fluir melhor , na hora que a gente vai lendo vocês vão saber que é uma fábula, que, quais características da, da fábula, sabem o que pode/ vocês já têm mais ou menos uma idéia do que pode ter, sabem que a fábula tem o objetivo de ensinar, de passar uma moral, né, que as fábulas de Esopo têm esse objetivo também, né? de (tentar), eles usam os animais, né? que é uma das características da fábula, como personagens pra poderem ensinar aos homens, então, na hora que vocês forem ler o texto, vocês vão estar usando todas essas informações, tá? inconscientemente isto vai estar facilitando a leitura de vocês (+) então vamos ao primeiro texto*

Dois objetos são tematizados nessa aula: a fábula e a leitura. O primeiro é retomado várias vezes através da repetição e das substituições lexicais. Assim, DÉBORA toma “história” tanto como hiperônimo de “fábula”: “*são duas histórias que nós chamamos de fábulas*” (T1), quanto como seu sinônimo, salientado seja pela substituição do léxico: “*elas sempre têm uma moral da história*” (T1), seja pela justaposição dos termos: “*qual história , fábula /.../*” (T3). O tópico é construído por meio da definição por sinonímia: “*as fábulas , elas são pequenas narrativas*” (T1); e por meio da definição analítica: “*têm uma moral*” (T1), “*os animais que são os personagens*” (T1), “*a fábula tem o objetivo de ensinar*” (T7). Toda essa tematização permanece em um nível de generalidade, no sentido em que as definições e descrições nos enunciados podem, em princípio, aplicar-se a qualquer texto do gênero³ : “*na hora que vocês forem ler o texto, vocês vão estar usando todas essas informações, tá? inconscientemente isto vai estar facilitando a leitura de vocês*” (T7).

O segundo objeto discursivo, a leitura, é construído, nessa aula, em uma segunda etapa, quando DÉBORA propõe questões que propiciam aos alunos a compreensão do que são as estratégias de leitura, metaforizando-as como um caminho a ser percorrido pelo leitor: “*por que que vocês acham que a gente faz esse caminho aí? de pensar no título do texto , /.../ conhecermos o autor , /.../ sabermos /.../ qual é o gênero . /.../ levantamos algumas hipóteses do que pode ser essa leitura /.../ falamos do autor , pra quê que vocês acham que eu faço esse caminho com vocês?*” (T5). Pode-se dizer, assim, que DÉBORA **transfere** conhecimentos da formação continuada para a prática pedagógica, pois não leva em conta que a situação discursiva agora é outra e seus interlocutores são, também, outros.

A questão metodológica (T5), colocada pela (aluna)professora, está voltada para a compreensão, pelos alunos, do caminho percorrido pelo leitor, no ato de ler. DÉBORA, entretanto, parece não estar muito certa da questão a ser colocada, sua hesitação é salientada através do uso dos pronomes

interrogativos: “ *por que que vocês acham que a gente faz/ como é/ por que que vocês acham que a gente faz esse caminho aí?* ” (T5). A hesitação de DÉBORA pode estar refletindo sua percepção de que está faltando algo, a saber, a adequação da atividade a uma nova situação de enunciação. A pergunta, colocada por DÉBORA, pode ser considerada sofisticada teoricamente (e, talvez por isso, não ser interessante para as crianças), mas cabe considerar que a prática de discorrer sobre aspectos relativos ao ato de ler, sem se engajar nem engajar a criança nesse ato, não contribui com a formação do leitor proficiente. Apesar da resposta imediata de um aluno: “ *pra entender melhor* ” (T6), DÉBORA parece não estar totalmente segura desse processo: “ *de repente fica mais fácil de fluir melhor* ” (T7).

Esta incerteza de DÉBORA salienta a dinamicidade do processo de constituição e modificação do conhecimento. Um processo que ocorre em redes, em oposição à concepção de linearidade. Isto significa, primeiro, que um novo conhecimento não é apenas transferido de uma prática social para outra, como tenta fazer DÉBORA; segundo, que o aprendizado não se dá de uma forma automática, ou seja, o professor ensina e o aluno aprende e põe em prática. Ao contrário, a transposição didática envolve a transformação do conhecimento enquanto objeto de estudo em objeto de ensino.

No próximo item, analiso uma aula de leitura do gênero fábula, desenvolvida por RAQUEL. Nessa aula, a (aluna)professora leva em conta o novo contexto discursivo em que se encontra e, conseqüentemente, seus novos interlocutores, o que provavelmente determina o redimensionamento dos conhecimentos constituídos a partir da formação continuada.

4. O CORVO E O PAVÃO

No exemplo (2), a seguir, observa-se que RAQUEL, no momento da incentivação, explora elementos diretamente relacionados ao texto a ser lido. A partir da fábula “O corvo e o pavão”, RAQUEL propõe questões de forma a levar os alunos a anteciparem informações do texto, criando hipóteses e expectativas acerca do texto, que mobilizam os alunos para a leitura.

(2)

Identificação: RAQUEL, 18/10/2001, aula de leitura.

Contexto: RAQUEL inicia a aula de leitura, sobre a fábula “ O corvo e o pavão ”, anunciando o tipo de texto que será lido. Ela coloca questões acerca do gênero textual, do autor, da fonte e, a partir do título do texto, leva os alunos a elaborarem hipóteses e expectativas acerca do que será lido, antes da leitura propriamente dita.

1. RAQUEL: /.../ *nós vamos estar trabalhando um texto narrativo /.../ eu trouxe um texto pra vocês que é uma fábula , a fábula é um texto narrativo?*

2. As: *é!*

3. RAQUEL: /.../ *quais são as principais características que a fábula possui?/.../*

4. A: *que os animais que são os personagens*

5. A: *tem uma moral*

6. RAQUEL: então é esse tipo de texto que nós vamos estar vendo /.../ essa fábula foi reescrita pelo Monteiro Lobato /.../ este texto “O corvo e o pavão”, eu tirei daqui ((mostra o livro)) neste livro aqui , o Monteiro Lobato, ele reescreve as velhas fábulas de Esopo e La Fontaine
7. A: ele reescreve mudando algumas coisas
8. RAQUEL: isso, nós já falamos sobre o livro /.../ as características da fábula, o título /.../, o autor /.../ o quê que vocês acham que o texto fala?
9. A: eu acho que vai ter um diálogo e eles vão brigar por alguma coisa
10. RAQUEL: e você JS, tem alguma suposição , alguma hipótese, a partir do título do texto? sabendo que é uma fábula, você tem alguma hipótese ?
11. JS: brigando por algum território /.../
12. RAQUEL: vamos pensar numa coisa primeiro aqui, o título é “O corvo e o pavão”, quem é o corvo?
13. A: [é um animal
14. A: [é uma [ave
15. A: [parecido com um Anu /.../
16. A: ele come carne podre
17. A: ele atrai a morte /.../
18. RAQUEL: e o pavão? que animal é esse? como ele é?
19. As: é uma ave /.../
20. RAQUEL: ele é uma ave, tá
21. A: atrás ele abre aquele negócio
22. A: quê que é aquele negócio?
23. RAQUEL: são as penas dele que abre e são todas coloridas, tem outra informação? /.../ qual hipótese você colocou? /.../ olha, a TA colocou que o corvo pode estar com ciúme do pavão, o RE colocou que os dois podem estar brigando, como o RA disse inicialmente, por causa das penas, o corvo querendo as penas do pavão
24. VA: o pavão pode estar se gabando porque ele é mais bonito que o corvo
25. RAQUEL: alguém tem alguma outra hipótese a levantar a partir dos dados que foram colocados aqui? que o texto é uma fábula , que o autor é Monteiro Lobato e que o título é o corvo e o pavão, alguém tem alguma outra hipótese? /.../ nós levantamos então algumas hipóteses, /.../ ó, as pessoas que levantaram as hipóteses leram o texto?
26. As: não!
27. RAQUEL: como comprovar essas hipóteses que nós colocamos aqui ((no quadro)) ?
28. AS: lendo o texto
29. RAQUEL: lendo o texto, lendo o texto eu vou conseguir saber o quê que realmente trata , /.../ ((alunos lêem o texto silenciosamente))

Nesse exemplo (2), o objeto do discurso de RAQUEL é contextualizado a partir de uma precisão progressiva no processo de referência⁴ , que vai se refinando no desenrolar da produção discursiva. Assim, ela inicia a aula a partir de uma referência genérica do objeto: “ nós vamos estar trabalhando um texto narrativo ” (T1); o qual é nomeado logo em seguida: “ eu trouxe um texto

pra vocês que é uma fábula” (T1) e definido na interação, quando pergunta: “*a fábula é um texto narrativo?*” (T1) e os alunos respondem: “*é!*” (T2). A partir deste momento, o objeto passa a ser caracterizado, também, através de perguntas feitas aos alunos: “*quais são as principais características que a fábula possui?/.../*” (T3) e respostas por eles fornecidas: “*que os animais que são os personagens*” (T4), “*tem uma moral*” (T5).

RAQUEL começa um processo através do qual ela passa a dirigir o olhar do aluno para o texto em questão, por meio dos pronomes demonstrativos e advérbios com função dêitica, que apontam para o objeto situado no tempo e lugar físicos da aula “aqui e agora”: “*então é esse tipo de texto que nós vamos estar vendo /.../ essa fábula foi reescrita pelo Monteiro Lobato /.../ este texto ‘O corvo e o pavão’, eu tirei daqui ((mostra o livro)) neste livro aqui*” (T6).

Diante da análise realizada, pode-se dizer que a leitura do texto é uma atividade que se inicia antes da decodificação, como ilustram os recortes acima, e vai além dela, como salientam as duas questões propostas pela (aluna)professora: “*as pessoas que levantaram as hipóteses leram o texto?*” (T25) e “*como comprovar essas hipóteses que nós colocamos aqui ((no quadro)) ?*” (T27). Estes tipos de questões – uma que inclui um resumo da atividade que acabam de realizar e outra que anuncia a atividade a ser realizada em seguida –, colocadas por RAQUEL após a incentivação e antes da leitura do texto pelos alunos, dirigem a atenção deles para a atividade, como evidencia sua resposta: “*lendo o texto*” (T28). Focaliza-se, dessa forma, a **atividade** de leitura. Isto se diferencia da pergunta metodológica que DÉBORA faz em sua aula sobre fábula no exemplo anterior (1), que tematiza as estratégias da leitura e pede uma justificativa para seu uso: “*por que que vocês acham que a gente faz esse caminho aí?*” (T5, exemplo1), conforme análise realizada.

Finalmente, o exemplo (2) sugere que para a (aluna)professora é o conjunto de informações discutidas, antes da leitura do texto, o que vai propiciar a elaboração de hipóteses e expectativas acerca do tema do texto em questão: “*nós já falamos sobre o livro /.../ as características da fábula, o título /.../, o autor /.../ o quê que vocês acham que o texto fala?*” (T8). RAQUEL propõe questões que preparam os alunos para “entrarem” no texto, com informações que poderão auxiliar na compreensão: “*vamos pensar numa coisa primeiro aqui, o título é ‘O corvo e o pavão’, quem é o corvo?*” (T12), “*e o pavão? que animal é esse? como ele é?*” (T18), o que certamente contribui com a formação do leitor proficiente.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Comparando-se as aulas de leitura ministradas por DÉBORA e RAQUEL, nos dois exemplos apresentados, pode-se dizer que DÉBORA traz para seu discurso o conhecimento apresentado na formação continuada, sem redimensioná-lo em função da nova situação discursiva e, conseqüentemente, dos novos interlocutores. RAQUEL, por outro lado, transforma os textos do curso de formação segundo suas finalidades didáticas, transpondo-os para sua aula, de forma redimensionada, analisada.

Enquanto a (aluna)professora RAQUEL operou um processo de transposição didática dos novos conhecimentos divulgados na formação continuada, ou seja, redimensionou esses conhecimentos em função do novo contexto discursivo que se colocava para ela, DÉBORA operou um processo de “transferência”

desses conhecimentos, no qual o objeto de conhecimento tematizado na prática acadêmica foi tomado, por ela, enquanto objeto de ensino na prática escolar.

Uma explicação para essa diferenciação no tratamento do conhecimento, pelas duas (alunas)professoras, residiria nas razões pelas quais elas se decidiram a dar continuidade à sua formação. Ao analisar os motivos pelos quais as (alunas)professoras buscaram a especialização, observa-se que RAQUEL, por um lado, quando iniciou a formação continuada, estava sensibilizada para a necessidade de aprendizado da leitura por parte do aluno - “ *o aluno tem que saber ler* ” (entrevista) - como um pré-requisito para a vida bem sucedida em uma sociedade letrada: “ *tudo gira em torno da leitura* ”. Ela tinha consciência de que o aprendizado da leitura era (e continua sendo, diga-se de passagem), um problema não resolvido pela escola: “ *a escola tem uma parcela de culpa, de não saber trabalhar* ”. DÉBORA, por outro lado, apresentava um discurso genérico, feito sob medida para um interlocutor bem definido: o professor universitário. Ao contrário da maioria dos professores que consideram o conhecimento acadêmico como irrelevante para sua vida profissional, DÉBORA afirmava que “ *precisava de mais subsídios teóricos* ” que pudessem auxiliá-la a responder seus questionamentos acerca da prática, porém sem especificar quais seriam esses problemas, como se o conhecimento da “teoria” fosse a saída para tal. De fato, ela parece mesmo acreditar nessa solução, pois, tal qual foi postulado na análise, ela estaria utilizando na sua prática parte do discurso teórico trabalhado na formação, enquanto RAQUEL redimensiona enunciativamente esse discurso em função de seu público alvo, a saber, seus alunos da escola fundamental.

NOTAS

1. Este artigo retoma parte do capítulo V de minha tese de doutorado, em Linguística Aplicada, intitulada *Representações sociais da leitura: práticas discursivas do professor em formação*, financiada pela CAPES e defendida no Instituto de Estudos da Linguagem, da Universidade Estadual de Campinas (IEL/UNICAMP), sob a orientação da Prof^a Ângela B. Kleiman.
2. O outro ambiente de pesquisa foi a sala de aula de ensino fundamental das (alunas)professoras.
3. Se compararmos esse exemplo (1) com a aula, sobre a fábula “O corvo e o pavão”, ministrada por RAQUEL (no exemplo 2), poderemos observar que apesar de RAQUEL fazer uso de informações semelhantes às que DÉBORA utiliza, a primeira professora o faz de forma específica, preparando os alunos para a leitura do texto em questão.
4. A referência pode ser compreendida como o processo, na enunciação, por meio do qual os sujeitos constituem os objetos do discurso, nomeando, definindo, explicando, para se remeterem ao mundo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

CHEVALLARD, Y. & JOSHUA, M. A. *La transposition didactique: du savoir savant au savoir enseigné*. Grenoble: Ed.La pensée sauvage, 1985.

GÓMEZ, A. P. O pensamento prático do professor - A formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, A. (coord.) *Os professores e a sua formação* . Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 93-114.

MARCUSCHI, L. A. Atividades de referenciação no processo de produção textual e o ensino da língua. In: *Anais do I GELCO* . Campo Grande, 2003.

SCHNEUWLY, B. De l'utilité de la "Transposition Didactique". In: CHISS, J.L.; DAVID, J. & REUTER, Y. *Didactique du Français* . Paris: Édition Nathan, 1995. p. 47-62.

SMYTH, J. The practical and political dimensions of teaching. In: *Education Links* , n° 43, p. 4-8, 1994.

VYGOTSKY, L.S. *Mind in society* : the development of higher psychological processes. Massachusetts and London, England: Havard University Press Cambridge, 1978. (Trad. bras.: *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1984.)