



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO  
FACULDADE DE LETRAS**

**FEDRO VAI À ESCOLA: REFLEXÕES SOBRE UMA PROPOSTA DE  
DIÁLOGO ENTRE A LITERATURA LATINA E O ENSINO BÁSICO**

João Victor Alves Muniz

Rio de Janeiro

2024

JOÃO VICTOR ALVES MUNIZ  
DRE: 119065678

**FEDRO VAI À ESCOLA: REFLEXÕES SOBRE UMA PROPOSTA DE  
DIÁLOGO ENTRE A LITERATURA LATINA E O ENSINO BÁSICO**

Monografia submetida à Faculdade de  
Letras da Universidade Federal do Rio de  
Janeiro, como requisito parcial para a  
obtenção do título de Licenciatura em  
Letras na habilitação Português/Latim.

Orientador: Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Arlete José Mota

RIO DE JANEIRO

2024

### CIP - Catalogação na Publicação

M62f MUNIZ, JOÃO VICTOR ALVES  
FEDRO VAI À ESCOLA: REFLEXÕES SOBRE UMA PROPOSTA  
DE DIÁLOGO ENTRE A LITERATURA LATINA E O ENSINO  
BÁSICO / JOÃO VICTOR ALVES  
MUNIZ. -- Rio de Janeiro, 2024.  
33 f.

Orientador: Arlete José Mota.  
Trabalho de conclusão de curso (graduação) -  
Universidade Federal do Rio de Janeiro, Faculdade  
de Letras, Licenciado em Letras: Português - Latim,  
2024.

1. Fedro. 2. Ensino. 3. Educação. 4. Fábulas. I.  
Mota, Arlete José, orient. II. Título.

Elaborado pelo Sistema de Geração Automática da UFRJ com os dados fornecidos pelo(a) autor(a), sob a responsabilidade de Miguel Romeu Amorim Neto - CRB-7/6283.

## **FOLHA DE AVALIAÇÃO**

**JOÃO VICTOR ALVES MUNIZ**

DRE: 119065678

### **FEDRO VAI À ESCOLA: REFLEXÕES SOBRE UMA PROPOSTA DE DIÁLOGO ENTRE A LITERATURA LATINA E O ENSINO BÁSICO**

Monografia submetida à Faculdade de Letras da Universidade Federal do Rio de Janeiro, como requisito parcial para a obtenção do título de Licenciatura em Letras, na habilitação Português/Latim.

Data da avaliação:

Banca Examinadora:

Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Arlete José Mota – Presidente da Banca Examinadora

Faculdade de Letras / Departamento de Letras Clássicas – Universidade Federal do Rio de Janeiro

NOTA:

Prof. Dr. Renan Moreira Junqueira – Leitor-crítico

NOTA:

Faculdade de Letras / Departamento de Letras Clássicas – Universidade Federal do Rio de Janeiro

MÉDIA:

Assinatura dos avaliadores:

Dedico este trabalho a minha família, ao meu amor e aos amigos que me acompanharam.

## AGRADECIMENTOS

Ao meu eu de outrora, digo que a vida não foi o que esperava, mas não deixou de dar certo. Sonhava em ser um paleontólogo que descobriria diversas espécies no quintal de casa, até descobrir que o mundo era um sítio arqueológico bem maior. Quando fui desenterrando coisas novas, vi que eu também procuraria e traria à luz coisas enterradas, mas de outra forma. Cavei um espaço para o ensino no meu coração e descobri que além de ensinar, deveria também trazer à superfície os sentimentos dos alunos que pudesse cativar. A graduação se tornou então o meu objetivo, a expedição máxima, e deixo aqui diversos artefatos guardados no coração.

Agradeço sempre aos meus pais, por todo carinho e suporte. Eu nada seria sem o amor de vocês (literalmente).

Agradeço ao meu amor, por nunca deixar meu lado nessa caminhada árdua que é a graduação, mas que se tornou mais suave com você junto.

Aos amigos e amigas com os quais tive o prazer de dividir esse espaço de muitas histórias e temores, as noites mal dormidas e os momentos de extrema alegria carregados de união e companheirismo, apesar de tudo.

A professora Arlete, por carregar tamanho carinho e desejo de ver seus alunos tomando espaços cada vez maiores. Uma professora que orienta com aquele carinho familiar, sempre respeitando as dificuldades e exercitando sempre nossos maiores talentos, dando luz a novos latinistas eternamente gratos.

Viva a Faculdade pública, que me proporcionou esta oportunidade única e que é direito de todos.

## RESUMO

MUNIZ, João Victor A. **Fedro vai à escola: reflexões sobre uma proposta de diálogo entre a literatura latina e o ensino básico**. 2024. Monografia (Licenciatura em Letras, na habilitação Português/Latim) – Universidade Federal do Rio de Janeiro.

A seguinte monografia tem como objetivo trazer uma reflexão acerca da prática de ensino na educação básica, mais especificamente no ensino da língua portuguesa através de um projeto organizado por mim. Com o uso de fábulas, buscou-se construir uma relação entre o material que estudavam e o desenvolvimento da subjetividade literária, enquanto lidavam com a rotina muitas vezes violenta de onde vivem. O trabalho busca mostrar uma possibilidade da utilização da literatura clássica como base para o desenvolvimento da disciplina Português, respeitando as diferenças entre cada aluno e usando disto para alavancar o estudo e a leitura. Espera-se que o trabalho auxilie alunos em formação enquanto vivem a conturbada realidade da educação no Brasil.

Palavras-chave: Fedro; ensino; educação; Fábulas.

## ABSTRACT

The following monograph aims to bring about a reflection on teaching practices in basic education, more specifically in the teaching of the Portuguese language through a project organized by me. With the use of fables, we sought to build a relationship between the material they were studying and the development of literary subjectivity, while dealing with the often-violent routine of where they live. The work seeks to show a possibility of using classical literature as a basis for the development of the Portuguese discipline, respecting the differences between each student and using this to leverage study and reading. It is hoped that the work will assist students in training while living the troubled reality of education in Brazil.

Keywords: Phaedrus; teaching; education; Fables.



## SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO .....	09
2. FÁBULA NA ANTIGUIDADE .....	10
2.1 A FÁBULA DE ESOPO .....	13
2.2 A FÁBULA EM ROMA .....	14
3. ATOS DE FALA: ABORDAGEM TEÓRICA .....	16
4. O DESENVOLVIMENTO DE UM PROJETO .....	19
5. A PRÁTICA NA ESCOLA .....	23
6. CONCLUSÃO .....	31
7. REFERÊNCIAS .....	32

## 1. INTRODUÇÃO

O ensino básico nas escolas sofre de um extremo problema causado por diversas questões que cercam o Estado, a formação dos professores e a segurança. No meio de diversos impedimentos, como podemos criar um espaço em que floresça o espírito literário de um aluno que sofre, quase que diariamente, com a violência? Como podemos fazer com que o conteúdo dado em sala seja de fato refletido e entre em comunhão com as outras disciplinas? Algumas dessas problemáticas podem ser solucionadas se respeitarmos as questões únicas de cada estudante e a partir dessa análise construirmos conteúdos que reflitam suas vidas, dando sentido ao estudo.

Mas isso é difícil, para não dizer impossível, em uma realidade educacional onde os professores estão exaustos e recebem, quando recebem, menos do que de fato merecem (SAMPAIO; MARIN, 2004). Como ter tempo para analisar cada aluno e suas dificuldades em uma turma com mais de 40 crianças e adolescentes, sofrendo com os dias de calor em uma sala sem refrigeração e com trocas repentinas de sala? (ARAÚJO; QUEIROZ, 2023). É em uma realidade como essa que me encontrei durante o processo de prática pedagógica diante do desafio de apresentar e inflamar os jovens corações com a literatura latina, que de início parecia tão distante deles.

Esta monografia descreve o processo de produção e de aplicação de um projeto desenvolvido em turmas de nono ano e de faixa etária entre 14 e 16 anos; na maioria das turmas havia dois ou três alunos que arriscavam ao menos uma leitura por ano – processo que caminhou lado a lado da teoria educacional que nos foi apresentada durante as aulas do curso de Licenciatura. Destacamos que também lidamos com o calendário escolar, sempre disposto a mudar, a segurança dos alunos e minha própria segurança em risco, sem atrapalhar a prática de um professor que igualmente carregava a preocupação de apresentar seus conteúdos sem deixar ninguém de lado.

## 2. FÁBULA NA ANTIGUIDADE

A fábula é um gênero literário que consiste em uma curta narrativa, apresentada normalmente em forma de prosa ou verso, que introduz animais, plantas e até mesmo objetos inanimados como personagens centrais. Seu objetivo é a construção de uma lição moral, criando assim um cenário alegórico com esses personagens, trazendo uma representação de um algoz social. Sobre a definição de fábula, acrescentaríamos as considerações de Nelly Novaes Coelho:

Narração de sucessos fingidos, inventados para instruir ou divertir; conto imaginário ou mentiroso. “O bom frade contou muito fábula, como todos os colectores das causas primordiais de uma nação que se vão perder sempre em maravilhas.” (A. Garrett).

Pequena composição de forma poética ou prosaica em quase narra um facto alegórico, cuja verdade moral se esconde sob o véu da ficção e na qual se fazem intervir as pessoas, os animais irracionais personificados e até coisas inanimadas; apólogos: as fábulas de Esopo, Fedro e La Fontaine.

A história dos deuses e outras personagens do paganismo, do politeísmo ou da mitologia: “os deuses da fábula”.

O conjunto de ficções ou peripécias que entram no poema épico, no romance ou no drama, com o fim de os ampliar e ornar, de modo que a acção épica ou dramática não se apresentem como aconteceram realmente, mas como poderiam ou deveriam acontecer (COELHO, 2009).

As fábulas são conhecidas pelo seu formato simples e claro, por isso são amplamente utilizadas na educação infantil<sup>1</sup>, buscando usá-las para o ensino de valores éticos e morais para os infantes. O fabulista latino Fedro, no prólogo do Livro II (“o autor a Ílio”), faz referência ao gênero fabulístico em suas origens, além de alusões ao escopo dos versos. Transcrevemos a seguir a fábula citada, na tradução de Ana Thereza Basílio Vieira (2015, p. 55):

O gênero de Esopo está contido nestes exemplos; que não se procure através das fábulas senão que o erro dos mortais seja corrigido e estimule uma atividade cuidadosa. Qualquer que seja, então, a graça da narração, contanto que seduza o ouvido e conserve o seu propósito, é recomendada pelo assunto, não pelo renome do autor. Em verdade, com todo cuidado conservarei o costume do velho; mas, se for lícito inserir algo, para que a variedade das palavras deleite os sentidos, eu desejaria, leitor,

---

<sup>1</sup> Fato que motivou nossas escolhas para o projeto de nosso estágio.

que a aceitasses em boa parte, de modo que a brevidade, Ílio, compense.<sup>2</sup>

A estrutura da fábula é composta por duas partes: o elemento narrativo, que servirá de base para a moral e a conclusão, transformando os animais (em sua maioria) modelos de ações humanas, majoritariamente, de corrupção, sugerindo no fim uma reflexão. A respeito da origem da fábula, Manuel Azeiteira destaca a impossibilidade de fixação de dados cronológicos acerca do aparecimento do gênero, além de aproximá-la do conto e do mito.

A origem da fábula perde-se na pré-história. É impossível determinar a época exata do seu aparecimento.

A rigor, a Fábula pode ser considerada uma variante do Conto popular. Este, por sua vez, deve ter nascido em tempos mais remotos, quando os homens começaram a comunicar-se verbalmente.

Provavelmente, já em épocas longínquas havia narrativas populares de caráter variado, inclusive mítico. Assim, da mesma forma que a Fábula (porém certamente anterior a ela), também o Mito pode ser considerado uma variante do Conto primitivo, visto que todos eles narram alguma coisa.

Por consequência, o conto, o Mito e a Fábula estão entre as primeiras formas literárias que apareceram na face da Terra, antes mesmo da invenção da escrita (AZEITEIRA, 2003, p. XXIX).

Ainda quanto às origens e ao desenvolvimento do gênero, cabe acrescentar que alguns textos sumérios acabam por testemunhar origens que remontam à Mesopotâmia (CITRONI et alii, 2006). Poderíamos ainda observar a presença do gênero em outras culturas, como, por exemplo, nas fábulas indianas e egípcias (VIEIRA, 2015, p. 13).

Sobre a presença dos animais irracionais, cabe ressaltar as observações de Manuel Azeiteira acerca de uma das características mais comentadas do gênero:

A ideia de investir os irracionais no papel de representantes (e às vezes até mestres) dos humanos terá obtido, com o passar do tempo, um sucesso tão completo que praticamente todos os povos a acolheram, porquanto as fábulas protagonizadas por animais aparecem, virtualmente, em todas as literaturas conhecidas. É que as pessoas facilmente se imaginam retratadas nas personagens simbólicas dessas fábulas. Esse fato reforça a convicção de que, desde os tempos mais longínquos, terão florescido muitas fábulas protagonizadas por

---

<sup>2</sup> A tradutora traz esclarecimentos, em nota, a respeito do vocábulo “velho” (senis, v. 8): “Trata-se de Esopo, numa forma de emulação a seu predecessor” (VIEIRA, 2015, p. 55).

animais, as quais se difundiram amplamente em todas as regiões do mundo antigo, inclusive na Grécia (AVELEZA, 2003, p. XXXII).

O animal inserido no texto é elemento essencial na narrativa, visto que cada espécie carregaria certas características que são tidas como humanas, como, por exemplo: o leão que há de representar força e coragem; a raposa que representa a astúcia, a malícia e a corrupção; a formiga que representa o trabalho e, principalmente, a justiça. Sendo assim, as fábulas muitas vezes farão uso de elementos ditos satíricos para construir suas narrativas de enfrentamento, sempre com o intuito de denúncia,

Apreciada por povos distintos ao longo dos séculos, para nosso olhar contemporâneo, destaca-se Jean de La Fontaine, no século 17, que

se inspirou nos vários antecessores, entre eles Fedro e Esopo. Com fábulas escritas entre 1668 e 1679, a obra é dividida em 12 livros, onde o autor faz um retrato da sociedade de seu tempo, contudo, permanecendo fiel às fábulas antigas. Seus primeiros livros são dedicados ao jovem delfim, pois visavam a servir de instrução para a sua vida (VIEIRA, 2015, p. 20).

Ao final destas breves considerações a respeito das origens da fábula e de suas características principais, com intuito de definir mais uma vez a motivação do presente trabalho, ressaltamos que as fábulas são usadas como ferramentas de práticas pedagógicas que vão do uso na educação básica aos níveis mais proficientes como ensino médio e superior. Seu caráter reflexivo acaba por transformar aquele pequeno e simples conto em uma teia de ideias que vai sendo tecida em conjunto pelos alunos e suas experiências, elevando-as ao grau de um texto complexo que busca fazer o aluno refletir sobre sua realidade, atuando como elemento de mudança na vida do leitor. O caráter lúdico também facilita a inserção desses materiais no meio escolar, não só pela imagem construída com o auxílio dos animais, mas também pela forma como o conto é construído. O início e o fim das fábulas normalmente abrem margem para a construção de novas possibilidades, seja de uma continuidade ou de uma base para o início daquele conto. Esse espaço em branco atiza a necessidade infantil, juvenil e adulta de preencher espaços, tornando-se um caminho pedagógico que possa ser seguido pelo educador ao trabalhar com as fábulas. Nos subcapítulos seguintes faremos sucintas observações a

respeito dos fabulistas Esopo e Fedro, com o objetivo de situá-los em seus contextos, salientando elementos de suas composições.

## 2.1 A FÁBULA DE ESOPPO

Sobre Esopo, lê-se comumente que nasceu na Frígia, viveu no século VI a. C. e foi escravo do trácio Iádmon (HARVEY, 1987, p.210). É considerado criador do gênero, mas há referências a outros autores antigos que devem ser mencionados, como aponta Ana Thereza Vieira:

Apesar de Esopo ser considerado por diversos estudiosos como o criador do gênero fabulístico, houve outros autores antigos que trataram do tema, tais como Cibisso da Líbia, Alcmeão de Crotona, Conno da Cilícia ou Turo de Síbaris, cada qual com um tipo de fábula. Infelizmente, não temos maiores notícias sobre sua existência, tampouco sobre seus trabalhos, sendo todos apenas nominalmente citados em outras obras (VIEIRA, 2015, p. 12).

As considerações expostas acima, levam-nos a considerar que a existência de Esopo é cercada de dúvidas, como ressalta Manuel Aveleza,

À semelhança de outros grandes autores da literatura grega, o nome de Esopo apresenta-se rodeado de impenetrável mistério: muitos pesquisadores afirmam que ele jamais existiu, e que se trata apenas de um artifício dos historiadores, para que o gênero Fábula não ficasse sem um criador definido.

[...] a exagerada quantidade de relatos, às vezes pueris, apresentados como passagens autênticas da sua vida (juntamente com a total ausência de documentos fidedignos), tem induzido alguns pesquisadores a negarem a existência do chamado “pai da fábula” (AVELEZA, 2003, p. XL).

Com seu nome, há cerca de 400 fábulas, como observa Augusto Mancini, destacando que “A coleção de fábulas que temos e que correm com o nome de Esopo – cerca de 4000 – é de origem helenística tardia e não é de supor que incluísse fábulas de redacção antiga” (MANCINI, 1973, p. 108).

Quanto à forma, citamos que Esopo adota a prosa:

[não utiliza a forma poética], adotando ousadamente a linguagem da prosa (então em seus primórdios, com os filósofos e os historiadores), quando todos os gêneros consagrados utilizavam ainda, como veículo principal, a poesia (AVELEZA, 2003, p. XLVIII).

O legado das histórias, que outrora foram contadas por Esopo, segundo as inúmeras referências a ele, como aquelas feitas por Aristóteles e Heródoto<sup>3</sup>, continuou a influenciar outros ouvintes/leitores ao longo dos tempos, como é o caso de La Fontaine, como já mencionamos. Sendo assim, acreditamos que é indispensável utilizarmos o fabulista grego no sistema educacional, uma vez que Esopo continua a encantar e causar reflexões em jovens e adultos que passam a conhecê-lo.

## 2.2 A FÁBULA EM ROMA

Ao tratarmos da propagação das fábulas entre os romanos, cabe inicialmente ressaltar os seguintes aspectos: divulgação entre os menos instruídos e a inserção de fábulas nas obras de Plauto, Horácio e Ovídio (VIEIRA, 2015, pp. 11-16). Tal fato nos leva a observar um percurso que tangenciaria distintos gêneros literários, possibilitando pesquisas avançadas a respeito da recepção da fábula. Devemos assinalar, entretanto, que, na literatura latina, Fedro e Aviano foram os únicos a se dedicarem apenas à fábula (VIEIRA, 2015, p. 17).

Uma análise mesmo que sucinta das fábulas de Fedro não pode deixar de lado considerações acerca da poesia didática latina. Recorremos, então, ao comentário de Zelia Cardoso, a respeito da “poesia para transmitir o saber”<sup>4</sup>:

O romano sempre demonstrou ter espírito prático e pragmático. Ao aprender a manejar o verso, foi levado, evidentemente, a descobrir-lhe uma função utilitária. E nasceu dessa forma a poesia didática, que coexistiu com os demais gêneros poéticos em todas as fases da literatura latina.

Na época primitiva surgiram, sob forma de oráculos (*uaticinia*), predições (*sortes*) e provérbios (*sententiae*), as primeiras manifestações, ainda embrionárias, da poesia didática. Alguns desses versos se mantiveram até a época clássica e foram reproduzidos por historiadores.<sup>5</sup>

---

<sup>3</sup> Como lemos no estudo de Azeiteira (2003, pp.XXVIII-L).

<sup>4</sup> CARDOSO, 2003, p. 102.

<sup>5</sup> Id. *ibid.*, p. 103.

Fedro (*Caius Iulius Phaedrus*) foi um escravo trácio, liberto da família de Augusto, autor de cinco livros de fábulas, publicados no período de Tibério e Calígula (HARVEY, 1987, p. 228). Escreveu em versos iâmbicos<sup>6</sup> e “aludiu claramente a fatos e pessoas de sua época, o que lhe valeu o exílio, na época de Tibério” (CARDOSO, 2003, p. 119).

Sobre a transmissão da obra de Fedro, destacamos o comentário de Aírto Montagner, quando explicita que “Sua **obra** remanescente, **Fabulae**, porém da Idade Média, que conservou uma coletânea em cinco livros, cada um com um prólogo” (MONTAGNER, 2021, p. 58)<sup>7</sup>. Há 135 fábulas contabilizadas nessa coleção.

Para concluir nossas observações essenciais a respeito do fabulista latino, transcrevemos abaixo as instigantes palavras de Aírto Montagner a respeito das mensagens que podem ser lidas nos versos de Fedro:

A fábula era a poesia dos escravos, que podiam exprimir-se através delas, usando personagens animais no lugar dos homens. Por isso, todas elas permitem dupla leitura: uma no plano de superfície, considerando os elementos materiais nela contidos, outra no plano do conteúdo, onde se inserem as verdadeiras intenções da narrativa. É um texto apto a criticar os vícios humanos, escondendo-os sob a aparência de atributos animais. Os animais representam os homens, mas os poderosos não precisam se preocupar, pois nenhum deles é citado especificamente e cada personagem exemplifica um aspecto da vida. A forma alegórica da fábula, que apresenta uma máxima de valor geral e uma moral, permanecerá válida através dos séculos (MONTAGNER, 2021, p. 59).

---

<sup>6</sup> Forma utilizada em ataques pessoais, marcados pela ironia, como explicita Zelia Cardoso ao comentar os Epodos do poeta latino Horácio, influenciados pelo poeta grego Arquíloco, século VII a.C. (CARDOSO, 2003, p. 93).

<sup>7</sup> Destaques do autor.



### 3. ATOS DE FALA: ABORDAGEM TEÓRICA

Nosso projeto desenvolveu-se sobremaneira a partir das leituras acerca da teoria dos atos de fala. Nossa escolha metodológica partiu especialmente das obras de John Langshaw Austin (1962) e John Searle (1979; 1962). A seguir traremos de forma sucinta os pressupostos norteadores de nossa análise, com base nos autores citados.

Partimos de observações a respeito de Ludwig Wittgenstein, filósofo nascido na Áustria, naturalizado britânico. Seus trabalhos influenciaram diferentes campos da filosofia como no caso da filosofia da linguagem, tratado em seu livro *Tractatus Logico-Philosophicus* (1921) sobre lógica e a linguagem filosófica, tendo sempre a linguagem como ponto principal de seu raciocínio. A teoria dos atos de fala terá sua efusão a partir do encontro de John Langshaw Austin com os jogos de linguagem desenvolvidos por Ludwig Wittgenstein. Wittgenstein trabalha a construção conceitual através do uso contextual, ou seja, o uso comum da língua em determinado contexto. Sendo assim, um determinado pensamento vai acabar por priorizar esse uso prático – pragmático – da língua ao significado pré-estabelecido – semântico – o conceito vai sendo então construído através das relações criadas pelo uso variado pelo contexto linguístico, assumindo assim formas variadas.

Partindo desse raciocínio, a forma de uso correto da língua deve ser vista e analisada a partir das lentes desse determinado pensamento, levando em conta certo contexto social da comunidade linguística em que o modo da língua se apresenta. Sendo assim, podemos compreender que esse processo de caminhada linguística há de se construir e basear-se na liberdade de uso da língua que os usuários possuem e usam no dia a dia, alinhado a interpretação também diversa das regras gramaticais que, aqui não são levadas como decretos, mas sim como caminhos e direções que podem – ou não – serem seguidas pelos usuários no uso natural. Essas diferentes interpretações não podem criar fundações imutáveis e intrasferíveis da língua, já que a base linguística vai ser construída diferentemente a partir de cada contexto social, não possibilitando que a tentativa de padronização da língua seja positiva, visto que não dão sentido máximo ou uno a ser buscado, mas sim aquele que é verdadeiramente aplicável na vivência de cada utilizador da língua (LUDWIG, 1921).

## **A visão de John Austin e Searle**

John Austin foi um filósofo da linguagem britânico, considerado um dos criadores dos atos de fala, argumentando que a linguagem não é apenas um meio de transmissão de informações, mas também pode ser usada para realizar ações. John Searle, também filósofo, americano, foi responsável por expandir e continuar por desenvolver a teoria de atos de fala propondo um modelo que era nivelado em três níveis para analisar os atos de fala.

O pensamento desenvolvido por Wittgenstein foi continuado por John Austin, que, ao progredir utilizando-o como base, passou a compreender que a linguagem é ação, nomeando este fenômeno como atos de fala. O trabalho de Austin foi continuado por outro estudioso da filosofia, John Rogers Searle, que determinou que as diferentes interações – o contexto – vão ser responsáveis por determinar o sentido, assim como dito por Ludwig Wittgenstein, mas sem reduzir esse raciocínio a construções declarativas, como, por exemplo, “A porta é preta”.

A ideia principal do trabalho de Austin consiste em compreender que dizer é fazer, que os enunciados, que não são contestações, construirão conceitos e caminhos múltiplos dentro do uso da língua (AUSTIN, 1962). Esses enunciados serão dependentes do local em que estão sendo usados, do contexto, para que seu sentido seja plenamente construído durante a interação entre emissor e receptor, uma linguagem derivada da intencionalidade do uso. Podemos tirar de exemplo um enunciado afirmativo a uma autoridade ou então a confirmação de um evento futuro previamente combinado com um colega, dependendo não só daquele que emite, mas também de quem recebe a determinada mensagem, resultando assim no sucesso do ato de fala, mas sem interferir no caráter de verdade da sentença. Por isso, na maior parte dos casos, o ato já estará em andamento, como no ato de prometer cumprir algo combinado com um amigo, onde uma determinada ação acontecerá no futuro – próximo ou não – e que já está acontecendo também no presente, são esses os atos de fala.

Essa ação vai se apresentar de forma multidimensional e, portanto, em um só enunciado; podemos presenciar mais de um diferente ato se apresentando, como na frase “Suas palavras estão me machucando”. O primeiro a aparecer aqui é o ato locucionário, que é o dizer da frase pelo emissor principal. O segundo ato seria o ilocucionário, que será um ato, nesse caso, no formato de protesto, a reclamação de algo. O terceiro e último ato é o perlocucionário, que é responsável por provocar um

determinado efeito no receptor, influenciando-o de forma positiva ou negativa, que neste caso seria de calar ou advertir o receptor sobre suas falas nocivas (SEARLE, 1979). É importante ressaltar que nem todos os enunciados carregarão esses três atos, dependendo da situação em que eles se apresentem.

Dentro dos estudos relacionados aos atos de fala podemos encontrar alguns enunciados que abrem margem a um comportamento motivado pelo conhecimento de mundo do receptor, eles carregam consigo gatilhos que são ativados ao ouvirem determinados estímulos ou lerem determinadas frases, como no exemplo: “Que ônibus vai pra Realengo?”. No momento da escuta, a pessoa a quem é dirigida a fala cria hipóteses do porquê aquela pergunta ou por que razão se encontra o falante naquela situação antes de até mesmo dar uma resposta.

Para ilustrar melhor, usando esse exemplo em questão, é possível desenvolver possíveis hipóteses que poderiam emergir:

- 1- Ela quer ir para Realengo
- 2- Ela veio de Realengo, mas não sabe voltar
- 3- Ela quer parar em algum lugar que se encontra antes, mas a caminho de Realengo
- 4- Ela quer dar direções a alguém sobre como ir para Realengo

A questão é que, esse conhecimento não vai se aplicar somente em frases soltas, mas também no campo literário. Durante a leitura executamos esse mesmo processo, independentemente da literatura ali trabalhada (ficcional ou não, educativa etc.); na maior parte do tempo fazemos isso quando somos apresentados aos personagens de um texto que são mostrados de forma nebulosa ou não, nos sentimos intimidados a preencher um espaço ainda – as vezes eternamente – indefinido, assim como diariamente em algumas trocas.

Eis o ponto principal da presente monografia, elaborada a partir de nossa experiência na escola: uma pergunta capiciosa que faz o leitor construir diversos caminhos que levaram os seus queridos personagens a determinado ponto ou então a um caminho que ele há de tomar. Tais questões percorrem nosso imaginário no momento da leitura, principalmente das fábulas. Motivados pelo desejo de entender um cenário mais amplo de personagens ricos, usando o raciocínio construído por Austin e Searle, este trabalho emergiu em uma escola da Zona Norte do Rio de Janeiro.

#### 4. O DESENVOLVIMENTO DE UM PROJETO

Durante o processo de estágio obrigatório que faz parte do currículo de formação de professores pela Universidade Federal do Rio de Janeiro, fui incumbido de junto a mais três pessoas a criar um projeto aplicável em sala de aula que estivesse relacionado à cultura clássica, dando preferência à literatura. A Escola Municipal Dilermando Cruz, localizada na entrada do bairro de Ramos em Bonsucesso, Rio de Janeiro (RJ) foi palco desse projeto feito a várias mãos e pensado de forma coletiva, principalmente, quanto a sua aplicabilidade para um público adolescente tão diversificado. Os alunos da escola são, em sua maioria, moradores das comunidades Nova Holanda e Parque União, que apesar de estarem juntas no chamado Complexo da Maré, são regidas por diferentes poderes, que acabam criando diferentes cenários na vida dos moradores, diversificando-os de seus vizinhos próximos na forma de lidar com o dia a dia. Duas questões, porém, ligam essas duas tão próximas vizinhas, a violência certa de “dar as caras” em suas portas em algum momento do mês – ou até mesmo durante duas semanas ininterruptas – e a vontade de construir uma vida diferente da que vivem na atualidade, dentro ou fora das comunidades. Como poderíamos então construir um projeto que de alguma forma conseguisse envolver a cultura literária clássica ao cotidiano de crianças, majoritariamente afastadas de um contato amigável com a literatura?

Iniciamos então um processo relativamente longo de construção de fichas identitárias, para produzirmos algo proveitoso; deveríamos ter noção de com quem estávamos trabalhando. Começamos com textos que buscassem responder questões básicas como o lugar onde moravam, como era composto o seu dia e seus maiores desejos. Em uma conversa frente a frente com os alunos, ainda mais sem um contato maturado, seria difícil fazer com que eles se abrissem tão facilmente (com a clara exceção de alguns, solícitos desde o primeiro momento). Sendo assim, optamos por preferir inicialmente o formato textual para que eles nos contassem de forma mais confidencial quem são, aliviando uma certa pressão. Em sua maioria os resultados foram proveitosos, alguns dos alunos aproveitaram a entrega desse exercício reflexivo para enriquecer ainda mais seus textos, nos apresentando mais camadas. O elo entre os estagiários e os alunos acabou se fortalecendo e abriu espaço para contatos únicos que se tornavam rodas de conversas, onde novas informações “pipocavam” a todo momento, facilitando cada vez mais o aprofundamento nas histórias que buscávamos. Acabei tendo menos barreiras nesse contato por já ser morador do Complexo da Maré há 23

anos, acabei, portanto, por viver muitas situações parecidas com as deles e lidando assim com maior naturalidade, ainda que entendendo a gravidade de certos temas que eram levantados e experiências vividas.

Solucionado o problema do contato, tínhamos que lidar com outra situação emergente, o tempo até o fim do ano letivo, reduzido pelas duas semanas seguidas de operações policiais no Rio de Janeiro, com foco na Maré. A construção do projeto foi atrasada também pelo início tardio do estágio, assim como das aulas na Universidade no começo do mesmo ano, tivemos que lidar rapidamente com os possíveis temas a serem abordados e compreender qual deles seria minimamente agradável – e possível – de ser trabalhado em tão pouco tempo.

Buscando então temas que fossem comuns a todos, fomos abraçados pelas fábulas. Trouxe para a discussão uma antiga tentativa de trabalho com outros alunos, também da Maré, em que as fábulas estavam presentes para as aulas em um reforço de que participava. Na época, busquei trabalhar questões gramaticais e de leitura com a leitura e fabricação de novas histórias no mesmo formato das fábulas, construindo assim um caminho menos tortuoso para alunos que já tinham dificuldades com essas questões. Aqui elas serviriam como uma base para a construção do nosso projeto, que iria buscar uma forma de ativar a curiosidade dos estudantes acerca do ensino e da literatura clássica, sem atrapalhar o andamento do bimestre dos alunos – em período já conturbado. Nos juntamos ao professor regente e apresentamos uma ideia, executar nosso projeto junto a um elemento já apresentado aos alunos e que serviria como uma forma de revisão para as provas: as hipóteses presentes nos atos de fala. Assim nasceu o texto “A raposa e seu orgulho” apresentado a seguir.

### **A Raposa e seu Orgulho**

A Raposa, que habitava numa rica e viva floresta, ouviu, durante toda a sua vida, por parte de seus familiares, que a sua espécie era superior às demais e, por isso, não precisavam dos outros animais. Essa criação problemática fez com que a Raposa não fosse querida pelos outros habitantes da floresta, exceto o Esquilo, que era bondoso com todos.

Alguns meses depois, o inverno chegou. O verde de outrora deu espaço a um tapete branco que afastou as presas e os alimentos

dos arbustos. Por não ter feito seu estoque de comida, a Raposa começou a definhar de fome, mas era orgulhosa demais para pedir ajuda aos outros. Os animais que observavam a situação, de certa forma, sentiam-se satisfeitos com a dificuldade enfrentada pelo animal, menos o Esquilo.

Sempre bondoso, ele foi até a Raposa com um amontoado de nozes e com o coração aberto:

— Querida Raposa, sei que não guardou comida para o inverno e venho aqui oferecer um pouco do que tenho para que se mantenha firme. Também o faço porque sei que seu orgulho impede que peça ajuda.

Comoveu-se, de início, a Raposa, porém, quando ouviu sobre o orgulho, respondeu:

— Esquilo desquerido, como pode você, uma criatura tão miserável, oferecer restos de uma comida seca e sem graça, indigna de uma criatura como eu? Vou me afastar antes que me contagie com sua inferioridade.

Sozinha e faminta, afastou-se. Vagou sem rumo até avistar de longe uma parreira...

O texto apresentado ao professor mostrava os principais elementos que gostaríamos de trabalhar com os alunos neste projeto. Gostaríamos que os alunos buscassem resgatar o conceito de Austin e aplicar nas fábulas, criando vertentes desses contos, como um passado ou futuro hipotético, apoiando-se na moral da fábula e no perfil do personagem principal da história. Nesse caso, trabalhamos com o elemento principal de “A raposa e as uvas” (Fedro. IV, 3) que é o orgulho exacerbado da Raposa faminta. Não deixamos de lado a moral, também elemento principal do gênero, aplicando sua icônica frase final no encerramento dessa história alternativa. Esse texto deveria ser apresentado aos alunos no dia da aplicação com uma breve lembrança do que eram as fábulas, atizando a memória dos estudantes quanto ao que eles já conheciam, compartilhando o conhecimento com o restante da turma e pavimentando o

caminho para que eles pudessem fazer sua própria produção em conjunto. Fizemos questão de lembrá-los também da matéria estudada em sala, mesmo que estivesse ainda “fresca” na memória, para que a execução da aplicação desse conceito funcionasse da melhor forma possível.

Para que as instruções estivessem claras e que não causassem algum tipo de confusão, fizemos a entrega de nosso texto em uma folha com as instruções a seguir: “Agora chegou a vez de vocês. Em grupo, criem uma hipótese sobre o que levou essa fábula a acontecer, quanto ao destino desse — ou desses — personagens. Em uma folha separada, faça uma ilustração do acontecimento narrado em sua história. Vocês têm de 15 a 20 linhas para contá-la (não deixem de lado a moral da fábula). Vamos nessa!”

Nós iríamos aplicar esse projeto em três turmas diferentes do nono ano, mas fomos surpreendidos com a notícia de que mais uma operação estaria acontecendo. Ficamos com um número reduzido de alunos, o que nos fez recalcular a forma como iria acontecer a aplicação sem atrapalhar as aulas, visto que as turmas foram unidas. Em uma rápida divisão ficamos com quatro grupos e quatro fábulas, cada grupo foi auxiliado por um estagiário que ajudaria na elaboração do exercício. A diversidade por ter unido duas turmas acabou por crescer ainda mais, unindo turmas com diferentes ecossistemas e relações, o que resultou em histórias ricas e diferenciadas umas das outras.

## 5. A PRÁTICA NA ESCOLA

Será apresentada agora a análise feita por mim desse trabalho prático, constituída dos quatro grupos, que receberam os seguintes nomes, de acordo com as histórias escolhidas por cada um: grupo FP, grupo PP, grupo CP e grupo MC. Os alunos escolheram quatro das seis opções apresentadas, as escolhidas foram: “O Frango e a Pérola”, “O Pescador e O Peixe”, “A Cegonha e a Raposa” e “A Mosca e o Calvo”.

A teoria que auxiliava a embasar o trabalho estava ligada à nossa forma de pensar a educação, a partir das considerações de Vincent Jouve (2013), que nos proporcionou uma visão importante para que a tarefa ocorresse. Conforme Jouve, o conceito das *souvenirs-écrans*, memórias que remetemos ao praticar o ato da leitura, pavimentam o caminho da narrativa com as nossas próprias lembranças.

O modo pelo qual o leitor imagina cenário e personagens a partir de indicações, em geral um tanto vagas do texto, remete a situações e acontecimentos que vivenciou e cuja lembrança retorna durante a leitura (JOUVE, 2013, p. 54).

O autor citado acima, ainda ressalta outro ponto importante:

Se o leitor é, em certos momentos, conduzido pelo texto a se envolver pessoalmente na ficção, acontece-lhe igualmente de colocar a subjetividade no lugar onde ela não estava prevista no texto (Id. ibd., p. 57).

Passei a analisar o quão treinada estava a sensibilidade desses alunos a ponto de se colocarem no texto, se estavam propriamente vendo o texto como algo além das palavras expostas em uma folha de papel. No decorrer das semanas escolares alguns exercícios foram construídos justamente para essa análise, exercícios esses que buscavam exercitar a capacidade reflexiva da leitura. Nas três turmas tivemos resultados positivos, nos quais uma grande parte dos alunos demonstrou uma sensibilidade e compreensão mínima quanto ao texto. Houve, entretanto, um problema: após uma semana de trabalho com eles, aquela grande maioria acabou sendo reduzida a pequenos grupos ainda dispostos a ler e escrever. Chamou-me atenção que os alunos que possuíam a maior sensibilidade e que, portanto, mais se colocavam no texto eram os alunos-problema, que na grande maioria das atividades de outros professores ficavam de fora por não cooperarem.

Depois de construir uma noção quanto à compreensão da subjetividade por esses alunos, pude avançar para a parte de produção textual. As atividades eram compostas



por propostas simples como, por exemplo, “Como imagina sua vida daqui a cinco anos?”, sem formato específico, mas com um número mínimo de linhas. Majoritariamente as produções eram planas, sem muitas camadas de subjetividade, ainda que essa falta seja também ponto de discussão quanto à vulnerabilidade que um escrito como esse possa nos trazer. Ainda assim, os alunos trouxeram histórias interessantes que proporcionavam novas visões sobre suas vivências, que explicavam certos comportamentos em sala ou opiniões nocivas quanto à educação.

Tendo material suficiente para uma compreensão geral, avancei com uma análise mais aproximada dos alunos que apresentavam maior disposição ao trabalho proposto. Passei alguns pequenos textos (contos) e exercícios de produção apenas para os seis alunos escolhidos, sem que os outros soubessem e se sentissem rebaixados de alguma forma. Pedi nesse exercício que escrevessem sobre as atitudes dos personagens nos contos que enviei, analisando-os de acordo com sua própria vivência, uma provocação ousada. O resultado foi além do esperado, os cinco primeiros que entregaram trouxeram uma análise bem feita dos personagens e se espelharam em atitudes que os personagens haviam tomado, sejam elas boas ou ruins. O sexto aluno, no entanto, demorou com a entrega, mas trouxe algo novo, contando uma estória que revisitava momentos da sua vida em que havia agido como os personagens dos contos, mas usando como pano de fundo sua realidade penosa e cansativa, este era o aluno com mais reclamações sobre a falta de comprometimento. O decorrer desse trabalho acabou sendo interrompido por conta das incursões policiais que aconteciam na comunidade em que os alunos (e eu) vivem, impossibilitando o desenvolvimento por minha parte dessa pequena alma sensível.

Quando tive a oportunidade de retornar às atividades fui surpreendido pelas provas obrigatórias iminentes das disciplinas e, por isso, não mais consegui desenvolver o projeto pessoal de cada aluno antes da aplicação do principal trabalho. Então, comecei a produção dos materiais, levando em conta as semanas de prova e a matéria do professor de português, que também teria sua prova aplicada, tentando ainda ajudar os alunos em seu desempenho nos exames, para que não saíssem lesados pela aplicação do projeto em um momento que demanda foco. Nesse meio tempo não aplicamos mais nenhum tipo de atividade textual, focando apenas nas revisões dos conteúdos escolares e na participação dos eventos que aconteciam de maneira espremida na escola. E com o

calendário apertado, recebemos a notícia de que dos doze possíveis dias de aplicação do projeto só um restava, criando um receio quanto ao sucesso do trabalho ali proposto.

No dia 13 de novembro, dia da aplicação, ao chegar à escola percebemos uma movimentação atípica, a presença de um silêncio não corriqueiro e descobrimos que mais uma operação acontecia, por isso tínhamos um número extremamente reduzido de alunos. Juntamos alguns alunos de nossas três turmas para construir um número de pessoas mínimo para começarmos a regência, essa junção resultou em vinte alunos de três turmas com quase cinquenta. Ao mesmo tempo que me entristecia, pois não tínhamos uma maior diversidade de trabalhos, pensei racionalmente sobre a quantidade de alunos com a quantidade de estagiários e decidimos fazer quatro grupos de cinco alunos, um para cada estagiário, o que, no fim, não aconteceu, já que ficávamos revezando entre cada grupo, trazendo uma nova visão para cada trabalho e ajudando no seu desenvolvimento.

Por termos ficado com uma turma e quatro tempos de aula, foi decidida a separação do trabalho em duas etapas para melhor aproveitamento. A primeira consistiu em fazer a apresentação do projeto, mostrando o que gostaríamos que eles fizessem em grupo naquele dia, enquanto a segunda etapa seria o material textual e visual feito por eles.

Na primeira etapa, que tinha como objetivo tirar dúvidas, focamos em explicar a premissa do projeto junto à leitura do texto que escrevi e que serviria como modelo a ser seguido na produção deles. Achei proveitoso também usar desse momento de atenção para fazer uma primeira leitura do texto que eles trabalhariam, buscando nuances e elementos de subjetividade que seriam essenciais na escrita associada à compreensão da moral das fábulas. Junto com os alunos, um quadro de características dos personagens foi construído, para que essas informações que desenterramos reunidos ficassem registradas, auxiliando-os durante seu momento de trabalhar. Os alunos que tinham maior sensibilidade textual ajudavam os outros que não possuíam o menor contato com a literatura e isso acabou criando pequenos choques e fagulhas de novas ideias que foram devidamente aproveitadas durante a escrita. Usufruindo do momento de união, achei propício que ali fossem construídos os grupos, aconselhando aos que estavam responsáveis pela escolha a não deixarem os grupos desbalanceados em relação à facilidade de compreensão do trabalho, aproveitando o ambiente sempre fértil de

conexão. Na ajuda na escolha dos grupos, fiz questão de usar os dados da primeira análise para ter uma noção de equilíbrio, sem que os grupos ficassem lesados de alguma forma, dando margem a certas brincadeiras entre eles, que terminavam sempre com importunações de um lado pela competitividade. A escolha dos textos também foi feita nesse primeiro momento, já que entre as etapas havia uma lacuna de tempo, o momento de recreio. Decidi com eles que seria propício que eles levassem os textos e que fossem maturando ideias e as possibilidades que se apresentavam a partir da leitura, mas que tomassem a responsabilidade e cuidado, pois aquele papel em que seu texto estava inserido era a única cópia que havia levado. Isso não era verdade, levei mais três cópias de cada texto, mas vi uma oportunidade de “levantar a bola” dos que eram tratados como irresponsáveis dentro dos grupos, atribuindo a eles a responsabilidade de manter o papel intacto, mostrando que podiam sim ser responsáveis e que poderiam também contribuir com o trabalho.

Aproveitando o tempo de intervalo, perguntei aos professores que estavam avaliando o que poderia melhorar naquele segundo tempo e o que achavam do rumo do projeto. Eles disseram que o processo estava proveitoso e que a separação do projeto em duas etapas foi perfeita, visto que uma aplicação em quatro tempos ininterruptos cansaria os alunos e eles deixariam de produzir. Além disso, apontaram algumas questões didáticas quanto ao volume da voz, que poderia ser mais projetada, e a atribuição certa de responsabilidade que traria confiança aos alunos, elevando-os a um grau de importância.

Sem deixar que a animação do intervalo decaísse, começamos imediatamente a produção, com cada estagiário assumindo seu posto junto aos grupos. De início pedi que esclarecessem sobre o momento temporal que iriam trabalhar nas hipóteses, passado ou futuro; dois grupos decidiram trabalhar com o pretérito e outros dois com a hipótese futura ao acontecimento. Além disso reafirmamos a necessidade de que a moral estivesse alinhada a suas hipóteses, assim como os elementos que compõem as personagens. Apresento agora uma breve análise das quatro histórias apresentadas:

**Grupo 1 – A Mosca e o Calvo<sup>8</sup>:** A fábula apresenta um homem calvo (ou careca) que é atormentado por uma mosca que morde sua cabeça, fazendo com que ele desse palmadas em sua própria cabeça, enquanto tenta acertar a mosca que debocha

---

<sup>8</sup> Fedro. V, 3.

dele. O homem alarma a mosca afirmando que, para matá-la, só bastava uma palmada. A moral trazida aqui é a de não tirar vantagem dos outros pelas suas fraquezas, visto que a retaliação pode ser terrível. O grupo era constituído de três alunas da mesma turma e um aluno da turma vizinha, ele foi convidado a participar do grupo, pois estava isolado na sala. Eles decidiram em conjunto não seguir a moral da fábula, mas sim uma outra apresentada na série televisiva “Chaves”. Em sua produção, contaram uma hipótese futura do embate entre homem e inseto, com um Calvo, que repleto de indignação e com hematomas em sua cabeça pelas pancadas, pega um inseticida e despeja aquela nuvem tóxica em si levando a Mosca, mas se asfixiando no processo. O grupo decidiu trabalhar com a fala que hoje já faz parte da cultura brasileira, “A vingança nunca é plena, mata a alma e a envenena”, proferida pelo personagem Senhor Madruga na série. Os alunos disseram que já viram situações como a da mosca, em que pessoas de maior poder aproveitavam da situação inferior de outros e tiravam vantagem, aproveitando para contar situações vividas em sua comunidade. Mas eles também disseram que suas mães orientavam que buscar vingança contra essas atitudes só os colocariam em uma situação pior; trouxeram sua vivência para o texto e seguiram um caminho diferente. O texto foi elogiado e a atitude de não ter focado na moral da fábula original foi deixada de lado, já que o objetivo de reflexão foi atingido.

**Grupo 2 – O Pescador e o Peixe<sup>9</sup>:** Esta fábula apresenta o diálogo entre um homem que pescava e o peixe capturado. O peixe, buscando continuar vivo, diz ao pescador que agora é um peixe pequeno, mas que, se o libertar, voltará maior e se entregará ao homem. O peixe é liberto e foge sem intenções de voltar, enganando o pescador. A moral diz que a escolha por algo maior pela espera nem sempre vale a pena e que é melhor manter o que já tem. O grupo dessa fábula foi constituído também por três alunas e um aluno, todos da mesma turma. Eles decidiram seguir com uma linha de continuação da situação do pescador. No início da produção, o aluno que integrava o grupo não estava disposto a participar, mas isso não chegou aos nossos ouvidos até a metade do tempo de confecção. Ele dizia que se redimiria pelo erro fazendo a ilustração da estória criada por elas. As meninas decidiram subverter a moral original, elas construíram uma continuação em que a situação se repetiu com outro peixe menor

---

<sup>9</sup> Fábula de Aviano (XX). Ana Thereza Vieira, ao tratar do período do medievo em que a literatura latina sofre influência da literatura cristã por um lado, mas por outro há aqueles autores que se mantêm afastados do ideal cristão, comenta: “É nesse período que surge Aviano, entre fins do século IV e início do século V d.C., com um livro contendo 42 fábulas” (VIEIRA, 2015, p. 18).

aparecendo e contando o mesmo discurso de apelo ao pescador que, dessa vez, cansado de ser enganado, guardou o peixe dizendo que não passaria pela mesma situação. Mas, ao contrário do primeiro peixe, o segundo era honesto e não havia mentido. Elas terminam o texto dizendo que a maldade pode corromper até os mais nobres, acompanhado de outra moral: o impaciente do inverno perderá os frutos adocicados do verão. As alunas não fizeram relação com suas histórias de vida, mas o aluno responsável pela ilustração contou uma breve história sobre um familiar que seguiu um caminho perigoso na vida após ser tratado de maneira violenta pelo Estado.

**Grupo 3 – A Cegonha e a Raposa<sup>10</sup>:** a conhecida fábula da Cegonha e da Raposa narra os dois jantares dados pelas personagens, com pratos dos quais apenas o hóspede conseguiria usufruir. As duas personagens têm experiências ruins em cada um dos jantares. A moral conta a necessidade de respeitar e conviver com as diferenças de cada um. O grupo foi constituído inteiramente por meninas da mesma turma e que decidiram construir uma narrativa passada, contando o que levou aquela fábula a acontecer. Em seu texto, o grupo conta que a amizade das duas era louvável, mas que a sombra da inveja pairava sobre a Cegonha por parte da Raposa e que todos os amigos tentaram avisar sobre o fato, sem sucesso. O conflito acontece quando a Cegonha convida a Raposa para conversar sobre o ocorrido, mas sua amiga peluda se sente ofendida e arranja uma grande confusão. Ainda ressentida pelo acontecimento, a Raposa, com pensamentos perversos, convida a Cegonha para um jantar que culmina na fábula. As integrantes do grupo disseram que pensaram nessa possibilidade pela personalidade da Raposa e por suas características principais, recolhidas na primeira etapa do projeto. Assim também foi com a Cegonha, usando de sua principal representação, que é a abundância e fertilidade. O grupo trouxe um texto bastante preocupado com as características das personagens sem deixar a moral original de lado, tomando cuidado com o que representam as personagens.

**Grupo 4 – O Frango e a Pérola<sup>11</sup>:** a fábula do grupo 4 conta a situação de um Frango que, ciscando em busca de comida, encontra uma Pérola, mas a ave diz para a joia que, para ele, ela não tem importância, visto que um verme ou uma migalha valem muito mais. A moral conta sobre o valor dado por cada um para aquilo que lhe é

---

<sup>10</sup> Fedro. I, 26.

<sup>11</sup> Fedro. III, 12.

importante. O quarto grupo era constituído por quatro alunos, todos da mesma turma e grupo de amigos. O grupo não era famoso por sua avidez em participar das atividades, mas, ao menos para o projeto, estava bastante animado. Isso não deixou de lado a necessidade de ter que estar em constante trabalho para que eles não perdessem o foco e deixassem de lado o trabalho. Sua estória também trabalharia o passado, o que levou à fábula. Em seu texto, contaram a situação de seca e necessidade em que o Frango estava, buscando comida incessantemente para alimentar a galinha e seus pintinhos, já que os demais animais da fazenda não estavam compartilhando com eles o alimento necessário. Em sua busca encontrou o Porco, que contava sobre um rico lugar cheio de tesouros e perguntou na hora onde era aquele lugar, e foi correndo até lá imaginando encontrar um local abundante em comida. Os alunos disseram que o Frango (ou Galo, como eles chamaram) representa uma imagem patriarcal e que, procurando comida daquele jeito, só podia estar buscando para sua família. Um ponto que me chamou a atenção na explicação foi a escolha do Porco para contar sobre a localização do tesouro, eles disseram que a escolha foi pela representação geral de riqueza que a imagem do Porco traz em várias culturas, usando de exemplo o cofrinho de moedas. O texto chamou a atenção pela adição não aleatória de um novo personagem e o cuidado com a moral discutida previamente.

Os textos e gravuras foram devidamente recolhidos, após o pedido para que eles enviassem para mim uma composição, dois meses depois, antes do fim do ano, contando sobre suas leituras e se tinham buscado mais coisas relacionadas à literatura.

Segue a descrição das ilustrações feitas pelos alunos:

**Imagem 1:** a ilustração traz um homem de olhos azuis e expressão zangada, com diversos hematomas e uma mosca em sua cabeça. Ao lado, um repelente de moscas feito pela empresa da Dona Raposa.

**Imagem 2:** a ilustração traz um pescador, com colete e boné laranja, em um barco de cor cobre, um rio de água azul com montanhas ao fundo. O pescador ergue um peixe de cor branca com detalhes em verde.

**Imagem 3:** a ilustração traz dois quadros contendo uma cegonha e uma raposa com o sinal de cuidado. No segundo quadro, encontra-se um balão de conversa na raposa, que diz: “A cegonha é tão perfeita”. Abaixo dos quadros, a imagem de um selo

com a cegonha em dourado e uma raposa com a letra “x” em vermelho, pintada em volta com os dizeres: “Selo Cegonha, pra inveja passar longe!”.

**Imagem 4:** a ilustração traz três quadros, o primeiro retrata um frango ciscando à procura de comida. No segundo, é mostrada uma conversa entre o frango do primeiro quadro e um porco, o frango traz um balão de pensamento com a imagem de um milho, enquanto o porco traz um balão de fala com a imagem de um baú de tesouro. No terceiro quadro, o frango encontra o baú e é acompanhado de outro balão de pensamento com a imagem de um milho.

## 6. CONCLUSÃO

O projeto trouxe resultados positivos quanto ao interesse sobre a literatura, sobretudo a clássica. Sobre os textos enviados pelos alunos, como uma forma de avaliação, recebi quinze dos vinte alunos presentes no dia. De todos os que enviaram apenas um não passou a ler algo nesse intervalo de tempo, mas esse aluno buscou mais sobre outros gêneros literários, como os contos, e se interessou por Edgar Allan Poe, porém informou que não conseguiu engatar em uma leitura porque faltava dinheiro para seus livros. Os outros começaram a se interessar pela literatura clássica e alguns até buscaram o texto original das fábulas, perguntando onde poderiam aprender latim como nós. Os alunos que vinham trabalhando antes da aplicação também entraram em contato e disseram que a experiência da leitura se tornou mais rica quando passaram a se espelhar e entender a complexidade de certos personagens, cada um passando a ler diferentes recomendações de leitura que antes tinha enviado a eles. Essa proposta de trabalho é muito atravessada pelos problemas recorrentes na vida educacional, por conta dos impedimentos devidos à falta de recursos ou daqueles que fogem ao nosso controle do dia a dia, mas ela se mostra extremamente recompensadora quando feita com carinho. A compreensão da situação de cada aluno também se torna difícil quando temos turmas com quase quarenta alunos, a dificuldade de um cuidado maior com cada situação única apresentada é extrema, e não torna humanamente possível assistir a todos da mesma forma. Mas a importância de tentar moldar o sistema educacional a algo que seja de fato transformador se mostra, ainda que em pequenos resultados, quando conseguimos fazer essas pequenas revoluções em alunos antes afastados do mundo literário, muitas vezes pelos próprios educadores.

O uso das fábulas para esse projeto se mostrou extremamente positivo, graças à versatilidade que o material oferece no desenvolvimento da linguagem, conforme dito por Lima e Rosa (2012), implementando uma boa base para se trabalhar atividades escritas. O desenvolvimento da subjetividade na leitura por meio das fábulas também é marcante, suas alegorias criam um ambiente de fácil acesso. O aluno, que busca comparar as situações em sua vida a fim de compreender plenamente os ensinamentos propostos pelo texto, passa a desenvolver uma sensibilidade quanto aos objetivos nem sempre explícitos. Na fábula a moral normalmente se faz presente ao final do texto, mas o exercício de formulação dessa moral durante o processo de leitura serve como excelente canal de desenvolvimento da percepção do leitor.



## 7. REFERÊNCIAS

ARAÚJO, João Evânio; QUEIROZ, Marcela Campos. Dilemas nas estruturas das redes públicas de ensino no Brasil que impedem melhorias educacionais. **Humanidades e tecnologia (FINOM)**, v. 42, n. 1, p. 92-100, 2023.

AUSTIN, John Langshaw. *How to do things with words*. Oxford: Clarendon Press, 1962.

AVELEZA, Manuel. **Interpretando as fábulas de Esopo**. Rio de Janeiro: Thex Editora, 2003.

CARDOSO, Zelia de Almeida. **A literatura latina**. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2011.

CITRONI, M. et alii. **Literatura de Roma antiga**. Lisboa: Fundação Caloluste Gulbenkian, 2006.

COELHO, Nelly Novaes. Fábula. In: CEIA, Carlos (Org.). **E-dicionário de termos literários**. 2009. Disponível em. <http://edtl.fcsh.unl.pt>. Acesso em: 02/07/2024.

HARVEY, Paul. **Dicionário Oxford de literatura clássica**. Tradução de Mário da Gama Kury. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1987.

JOUBE, Vincent. A leitura como retorno a si: sobre o interesse pedagógico das leituras subjetivas. In: ROUXEL, Annie; LANGLADE, Gérard; REZENDE, Neide Luzia de. **Leitura subjetiva e ensino de literatura**. São Paulo: Alameda, 2013, p. 53-65.

LIMA, Renan de Moura Rodrigues; ROSA, L. R. L. O uso das fábulas no ensino fundamental para o desenvolvimento da linguagem oral e escrita. **CIPPUS – Revista de iniciação científica do Unilasalle**, v. 1, n. 1 Maio/2012.

LUDWIG, Wittgenstein. *Tractatus Logicus-Philosophicus*. German Edition, 1921.

MANCINI, Augusto. **História da literatura grega no pensamento e na arte**. Versão do italiano e apêndice bibliográfico e Giacinto Manuppella. Lisboa: Estúdios Cor, 1973.

MONTAGNER, Aírto Ceolin. **Literatura latina: histórias, sociedade, autores, obras**. Vol II. Rio de Janeiro: Autografia, 2021.

SAMPAIO, Maria das Mercês Ferreira; MARIN, Alda Junqueira. **Precarização do trabalho docente e seus efeitos sobre as práticas curriculares**. Educ. Soc., Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1203 – 1225, Set./Dez., 2004.

SEARLE. John. *Expression and Meaning: Studies in the Theory of Speech Acts*. Cambridge: Cambridge University Press, 1979.

SEARLE. John. *Speech Acts: An Essay in the Philosophy of Language*. Cambridge: Cambridge University Press, 1962.

VIEIRA, Ana Thereza Basílio. **Fábulas de Fedro e Aviano**. Rio de Janeiro: PPGLC/UFRJ, 2015.