



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ
FACULDADE DE FILOSOFIA DOM AURELIANO MATOS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIAS E LETRAS DO SERTÃO CENTRAL
MESTRADO ACADÊMICO INTERCAMPI EM EDUCAÇÃO E ENSINO

MARIA RAFAELA DE OLIVEIRA

A IDEOLOGIA NAS FÁBULAS DE ESOPHO: CONSIDERAÇÕES CRÍTICAS
SOBRE A UTILIZAÇÃO NOS LIVROS DIDÁTICOS

QUIXADÁ-CEARÁ

2018

MARIA RAFAELA DE OLIVEIRA

A IDEOLOGIA NAS FÁBULAS DE ESOPO: CONSIDERAÇÕES CRÍTICAS
SOBRE A UTILIZAÇÃO NOS LIVROS DIDÁTICOS

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado Acadêmico Intercampi em Educação e ensino, Faculdade de Filosofia e Faculdade de Educação, Ciências e Letras do Sertão Central da Universidade Estadual do Ceará, como requisito parcial à obtenção do título de mestre em Educação e Ensino. Área de Concentração: Educação e Ensino.

Orientador: Prof^o. Dr^o. José Deribaldo Gomes dos Santos

Coorientadora: Prof^a. Dr^a Cristiane Porfírio de Oliveira do Rio

QUIXADÁ-CEARÁ

2018

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação

Universidade Estadual do Ceará

Sistema de Bibliotecas

Oliveira, Maria Rafaela de .

A ideologia nas fábulas de esopo: considerações críticas sobre a utilização nos livros didáticos [recurso eletrônico] / Maria Rafaela de Oliveira. - 2018 .

1 CD-ROM: il.; 4 N pol.

CD-ROM contendo o arquivo no formato PDF do trabalho acadêmico com 117 folhas, acondicionado em caixa de DVD Slim (19 x 14 cm x 7 mm).

Dissertação (mestrado acadêmico) - Universidade Estadual do Ceará, Faculdade de Educação, Ciências e Letras do Sertão Central, Programa de Pós-Graduação em Educação, Quixadá, 2018 .

Área de concentração: Educação e Ensino..

Orientação: Prof. Dr. José Deribaldo Gomes dos Santos.

1. Fábula. 2. Esopo. 3. Trabalho. 4. Educação. I. Título.

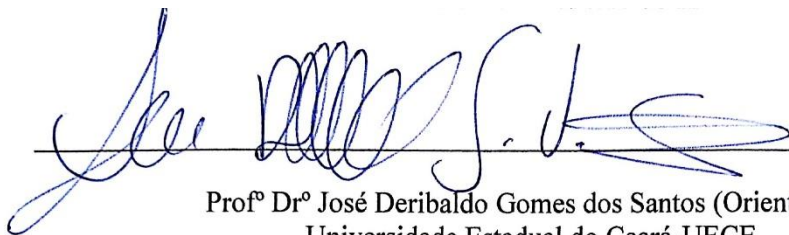
MARIA RAFAELA DE OLIVEIRA

A IDEOLOGIA NAS FÁBULAS DE ESOPO: CONSIDERAÇÕES CRÍTICAS
SOBRE A UTILIZAÇÃO NOS LIVROS DIDÁTICOS

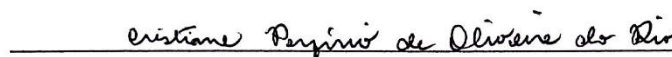
Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado Acadêmico Intercampi em Educação e ensino, Faculdade de Filosofia e Faculdade de Educação, Ciências e Letras do Sertão Central da Universidade Estadual do Ceará, como requisito parcial à obtenção do título de mestre em Educação e Ensino. Área de Concentração: Educação e Ensino.

Aprovada em: 27 de março de 2018


BANCA EXAMINADORA



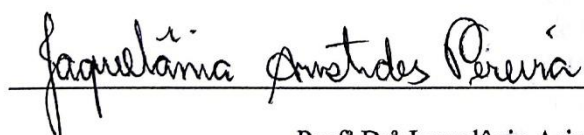
Prof^o Dr^o José Deribaldo Gomes dos Santos (Orientador)
Universidade Estadual do Ceará-UECE



Prof^a Dr^a Cristiane Porfírio de Oliveira do Rio (Coorientadora)
Universidade Estadual do Ceará-UECE



Prof^a Dr^a Claudiana Nogueira de Alencar
Universidade Estadual do Ceará-UECE



Prof^a Dr^a Jaquelânia Aristides Pereira
Universidade Estadual do Ceará-UECE

Dedico *in memoriam* a três grandes mulheres educadoras que deixaram essa terra precocemente, mas, que em vida, dedicaram-se a educação e sobretudo, lutaram por um mundo melhor. À vocês que me inspiram, Lindezir Batista de Lima, Socorro Gomes Ferreira e Helley Abreu Batista.

AGRADECIMENTOS

Esta pesquisa não tem o direito de pronunciar-se no singular, ela sempre irá carregar o nós. Desenvolve-la não foi uma tarefa solitária. As pessoas a quem agradeço aqui, me ensinaram, me proporcionaram momentos de conhecimento e reflexão, de energias positivas, algumas criticaram a estrutura, detalhes e me mostraram os caminhos que poderia seguir. Então, os agradecimentos são especiais para:

Meus pais, Vanderlucia Pinheiro e Romadio Oliveira. Ainda que faltem palavras para expressar toda a gratidão e amor que sinto por vocês, agradeço de todo coração. Sem vocês essa pesquisa, esse título nunca teriam me pertencido. Obrigada por todo apoio, confiança, ensinamentos e por esse amor que me fortalece a cada dia. Vocês são a minha base e fonte de inspiração.

À minha irmã Rok Sônia Naiária por todo incentivo, apoio, carinho, puxões de orelha e por ser uma das minhas maiores fontes de inspiração e perseverança. Em você encontro abrigo e confiança.

Ao meu irmão Raveli de Oliveira que mesmo sendo esse menino de poucas palavras sei que torce pelo meu sucesso e felicidade.

Ao orientador desta pesquisa, meu querido e eterno Deri, por ter acreditado em todos os meus sonhos - a iniciação científica, a monografia, o mestrado e por tê-los abraçado comigo. Agradeço a confiança, a paciência, a compreensão, o carinho, a dedicação, a honestidade e o respeito, características que fazem de você um ser humano especial.

À minha querida co-orientadora Cristiane Porfírio, e as professoras Jaquelânia Aristides e Claudiana Alencar que deram valiosíssimas contribuições ao enriquecimento deste trabalho.

À minha querida e eterna orientadora da monografia Adéle Cristina Braga Araújo que sempre se prontificou em me ajudar e foi fundamental para meu egresso no mestrado. És uma das minhas fontes de inspiração, além de ser essa amiga especial.

A Faculdade de Educação, Ciências e Letras do Sertão Central- FECLESC. Ao Laboratório de Políticas Públicas do Sertão Central- Lapps, e ao Grupo de Pesquisa, Trabalho, Educação, Estética e Sociedade do Sertão Central- GPTREES. Espaços que tenho um carinho do tamanho da galinha choca.

A Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos-FAFIDAM. E ao Programa de Pós-graduação em Educação- PPGE/UECE por me acolher tão bem e por me propiciar um espaço para estudos.

A todos que formam o Mestrado Acadêmico Intercampi em Educação e Ensino- MAIE. Em especial aos meus professores: Das Dores Mendes Segundo, Cecília Rosa Lacerda, Ernandi Mendes, Sandra Gadelha, Eudes Baima, Luís Távora, Jorge Alberto Rodrigues (*In memoriam*). E aos meus companheiros da turma MAIE 2016 e ao querido Jair, que tanto carinho tenho.

A CAPES pelo financiamento deste trabalho.

Ao grupo de estudos Estética, Marxismo e Formação Humana da Universidade Federal do Ceará, com vocês aprendi e dividi momentos únicos.

À Escola de Ensino Fundamental José Enéias Pinheiro por disponibilizar os livros didáticos remetidos a análise. Em especial coordenadora Maria Celina de Lima por tão bem me acolher na escola e em sua residência e por todas as informações e livros proporcionados.

À minha professora e amiga Rosangela Ribeiro pelo apoio, carinho e por ler meu projeto para a seleção do mestrado, com certeza suas dicas fizeram toda a diferença.

As minhas amigas de república, Izabelle Fonteles, Elyara Oliveira e Mirela Máximo, há vocês sou muito grata. Obrigada pelo apoio, carinho e conhecimentos compartilhados nesse período tão árduo de nossas vidas. Sem vocês essa pesquisa não teria a mesma proporção.

Ao meu querido professor e amigo Luis Oswaldo Santiago, à você agradeço todo carinho, confiança e apoio.

As minhas amigas da graduação, Renata Leite, Roberta Rocha, Silvana Nogueira, Déborah Almeida e Priscila Cavalcante por todo carinho, torcida e conhecimento compartilhado.

As minhas afilhadas Kemilly Pinheiro e Maria Helena por me proporcionarem os sorrisos mais sinceros e por me inspirarem a lutar por um mundo melhor.

Aos meus padrinhos Gecinira e Momédio, por todo carinho e confiança.

Em memória agradeço a minha madrinha Maria Ramos e minha eterna tia Maria. Sei que onde estiverem estão orgulhosas das minhas conquistas e torcendo pela minha felicidade.

Ao meu cunhado Erick Charles por todo apoio, carinho e suporte.

À Henrique Santiago, por todo carinho, amizade e por sempre acreditar no meu potencial, além de direcionar a mim, palavras nos momentos mais pertinentes.

À minha amiga Irlene, que tanto me ajudou no meu primeiro ano do mestrado. À você serei eternamente grata. Obrigada por todo apoio e por essa amizade sincera.

À Naira Pinheiro e seus pais, Luiziane e Eribaldo, por todo carinho, atenção, confiança e por se fazerem presentes nos momentos que mais precisei do apoio de vocês.

Aos meus amigos mais antigos, que mesmo estando longe se fazem presentes no meu coração. Sei que vocês torcem e acreditam na minha capacidade de vencer obstáculos, Livia Pinheiro, Ilana Lima, Socorro Oliveira, Robson Sankler, Weverton Holanda, James Dean e Carlinhos.

Ao meu grupo Tempo Vago, Leonardo, Fernanda, Alice, Romário, Felipe, Mônica, por me proporcionarem tanta alegria, companheirismo e por torcerem pela minha aprovação no mestrado e pela minha felicidade.

Aquelas pessoas que entraram na minha vida inesperadamente e me deram força e apoio para terminar este trabalho: Elandia Duarte, Aline Sampaio, Sílvio Mauro e Lenha Diógenes.

Aos familiares que torcem pelo meu sucesso.

“Era uma vez,
O dia em que todo dia era bom
Delicioso gosto e o bom gosto
Das nuvens serem feitas de algodão
Dava pra ser herói
No mesmo dia em que escolhia ser vilão
E acabava tudo em lanche, um banho
quente
E talvez um arranhão
Dava pra ver
A ingenuidade e a inocência cantando no
tom
Milhões de mundos e universos tão reais
Quanto à nossa imaginação
Bastava um colo, um carinho
E o remédio era beijo e proteção
Tudo voltava a ser novo no outro dia
Sem muita preocupação
É que a gente quer crescer
E quando cresce, quer voltar do início
Porque um joelho ralado
Dói bem menos que um coração partido
É que a gente quer crescer
E quando cresce quer voltar do início
Porque um joelho ralado
Dói bem menos que um coração partido
Dá pra viver
Mesmo depois de descobrir que o mundo
ficou mau
É só não permitir que a maldade do
mundo
Te pareça normal
Pra não perder a magia de acreditar
Na felicidade real
E entender que ela mora no caminho
E não no final
É que a gente quer crescer
E quando cresce quer voltar do início
Porque um joelho ralado
Dói bem menos que um coração partido
Era uma vez...”

(Kell Smith)

RESUMO

Fábulas são narrativas breves que possuem uma estrutura fixa, apresentam em grande maioria os animais como protagonistas com particularidades humanizadas. As fábulas surgiram para denunciar e alertar os indivíduos sobre injustiça, a miséria e o desequilíbrio presente numa determinada época. No decorrer dos séculos, sofreram modificações e traduções e na contemporaneidade são utilizadas nas escolas, dedicadas principalmente no ensino fundamental, como indica os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), no documento, essas narrativas fazem parte dos conteúdos gerais do primeiro ciclo. Partindo deste cenário, tivemos como principal analisar as ideologias presentes nas fábulas e de que modo contribuem para a formação humana integral ou apenas reproduzindo os interesses do sistema de produção capitalista. Para respondermos a tal, realizamos uma pesquisa de caráter teórico-bibliográfico e documental, utilizando os PCNs e autores que aludem à temática, como: Vigotski, Lukács, Caton, entre outros. Embasamos nossos estudos no materialismo histórico dialético, que apresenta o trabalho como categoria que funda o ser social e os demais complexos existentes. Dito isto, nos atentamos ao complexo do trabalho, que é a base para compreendermos as categorias basilares acerca do objeto, que são: educação, ideologia e linguagem. Para nos aproximarmos ao máximo da realidade objetiva, dentro dos limites de uma dissertação, analisamos algumas fábulas de Esopo presentes nos livros didáticos da Escola José Eneias Pinheiro, localizada em Milhã-CE. Ousamos adiantar que as discussões estabelecidas nesse estudo podem contribuir com a formação de professores, permitindo-lhes conhecer as fábulas por um viés crítico, para, dessa forma, utilizarem-nas com maior segurança e propriedade em suas práticas educativas.

Palavras-chave: Fábula. Esopo. Trabalho. Educação.

ABSTRACT

Fables are brief narratives that have a fixed structure, most of which present animals as protagonists with humanized peculiarities. Fables have emerged to denounce and alert individuals about injustice, misery and imbalance present at a given time. Throughout the centuries, they have undergone changes and translations and in the contemporary times they are used in schools, mainly dedicated to elementary education, as indicated by the National Curricular Parameters (NCPs). These narratives are part of the general contents of the first cycle. Starting from this scenario, we had as main analysis the ideologies present in the fables and in what way they contribute to the integral human formation or only reproducing the interests of the system of capitalist production. In order to answer this question, we conducted a theoretical-bibliographic and documentary research, using PCNs and authors that allude to the theme, such as: Vigotski, Lukács, Caton, among others. We base our studies on dialectical historical materialism, which presents work as a category that founds social being and other complexes. That said, we look at the work complex, which is the basis for understanding the basic categories about the object, which are: education, ideology and language. In order to get closer to objective reality, within the limits of a dissertation, we analyze some Aesop's fables present in the textbooks of the José Eneias Pinheiro School, located in Milha-CE. We dare to say that the discussions established in this study can contribute to the formation of teachers, allowing them to know the fables by a critical bias, in order to use them with greater security and property in their educational practices.

Keywords: Fable. Aesop. Job. Education.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1- A suposta estátua do fabulista e escravo Esopo.....	61
Figura 2- Número de fábulas mapeadas nos livros de 1º a 4º ano.....	89
Figura 3- Charge referente a fábula “A cigarra e as formigas”	91
Tabela 1- Nomes, anos, editoras e edições de todas as fábulas coletadas.....	88
Tabela 2- Nomes e números de repetições das fábulas que serão analisadas.....	90

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AIE	Aparelhos Ideológicos de Estado
ARE	Aparelhos Repressivos de Estado
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
FAFIDAM	Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos
FECLESC	Faculdade de Educação, Ciências e Letras do Sertão Central
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
GEPHCE	Grupo de Estudos Psicologia Histórico Cultural e Educação
GP TREES Sertão Central	Grupo de Pesquisa, Trabalho, Educação, Estética e Sociedade do Sertão Central
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
LAPPS	Laboratório de Políticas Sociais do Sertão Central
MEC	Ministério da Educação
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDDE	Programa Dinheiro Direto na Escola
PNLD	Programa Nacional do Livro e do Material Didático
PNLD	Plano Nacional do Livro Didático
SEB	Secretaria da Educação Básica
UECE	Universidade Estadual do Ceará

SUMÁRIO

1	OBJETO E SEU PROBLEMA: UMA INTRODUÇÃO	14
2	TRABALHO, EDUCAÇÃO, IDEOLOGIA E LINGUAGEM:	
	CATEGORIAS BASILARES	23
2.1	TRABALHO E EDUCAÇÃO: ALGUMAS APROXIMAÇÕES	24
2.2	IDEOLOGIA: APONTAMENTOS NECESSÁRIOS	31
2.3	LINGUAGEM: ELEMENTOS PRINCIPAIS.....	41
2. 3.1	A Literatura infantil: breves considerações	52
3	FÁBULA: CARACTERÍSTICAS E ELEMENTOS EDUCATIVOS	57
3.1	ERA UMA VEZ ESOPO: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES.....	58
3.3	AS FÁBULAS NO CONTEXTO ESCOLAR	68
3.4	AS FÁBULAS EM VIGOTSKI: PRINCIPAIS ASPECTOS	74
4	AS FÁBULAS DE ESOPO NO CENÁRIO DA ESCOLA	
	COTEMPORÂNEA.....	84
4.1	PRIMEIRO CONTATO COM OS LIVROS DIDÁTICOS	85
4.2	ANÁLISE DAS FÁBULAS.....	89
4.2.1	A cigarra e as formigas.....	91
4.2.2	O leão e o rato	96
4.2.3	A lebre e a tartaruga.....	99
4.2.4	O sapo e o boi.....	101
4.2.5	O lobo e a cabra	102
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	105
	REFERÊNCIAS.....	109
	ANEXOS	114
	ANEXO A - ASSOCIAÇÃO DE CARACTERÍSTICAS AOS ANIMAIS.....	115
	ANEXO B - A RAPOSA AJUDANTE DO LEÃO.....	116

1 OBJETO E SEU PROBLEMA: UMA INTRODUÇÃO

Desde os primórdios quando a ciência e a tecnologia nem pensavam em existir, os seres humanos, a partir do ato de transformar a natureza e transformar a si mesmo pelo processo de trabalho, sentiram a necessidade de se comunicar. Surge a linguagem, que nasce e se desenvolve a partir do trabalho. Com o desenvolvimento da linguagem oralizada os indivíduos começaram a contar histórias utilizando a imaginação e a criatividade. Então, os seres que habitavam essas terras começaram a andar em lugares cobertos por maravilhas e indo até a terra do nunca, territórios em que os animais falam e raciocinam, nascem fadas, duendes, bruxas e os deuses ganham poderes e imortalidade. O mal e o bem recebem sempre destaque. Aqui, os protagonistas sobrevivem obrigatoriamente nestes dois polos, sem possuírem a oportunidade de um meio termo. São essas histórias que vem sendo repassadas de geração em geração, aderindo características de determinados momentos históricos, além de atender a demandas ideológicas que resistem ao tempo.

Parece até que vamos iniciar uma nova história não é? Isso mesmo! Iremos explorar a realidade, utilizando a ciência, a criatividade, a imaginação e até a fantasia para contar-lhes sobre uma investigação que teve como objeto de estudo a ideologia nas fábulas de Esopo. Aqui, vamos conhecer e rever alguns aspectos que até então passavam despercebidos aos nossos olhos. Não se desespere com os labirintos propostos pelo objeto, ele está em constante movimento e pode nos surpreender a qualquer momento. Também não se assuste se os caminhos ficarem escuros, a ciência nem sempre é clara como imaginamos. Não fique chateado se as palavras ficarem sem brilho, pois a criatividade não emerge como as estrelas. Está pronto para uma viagem em que os animais são protagonistas?

Há muitas e muitas décadas atrás, em um lugar bem distante e pouco desenvolvido, mulheres e homens se reconheceram como criadores, seres naturais que podiam utilizar a natureza e transformá-la para satisfazer suas necessidades. Esses indivíduos se desprenderam da natureza e passaram a elaborar sua própria existência, e nessa relação se humanizam. É por meio do processo do trabalho manual e consciente que os sujeitos se diferem das outras espécies. O trabalho é a ação dos homens e mulheres sobre a natureza, que através do processo dialético a transformam e se transformam. Essa é a base para a existência do ser social, o trabalho funda-o, mas não

o esgota, é necessário, e a partir dele, que elaboram os outros complexos, como a linguagem, educação, ciência, arte, religião etc.

A linguagem possibilitou ao homem contar histórias e desenvolver a criatividade, a partir do processo dialético da humanização. Embora a linguagem tenha sido o elemento primordial para o processo de contação de histórias, até os seres humanos chegarem a esse nível de conhecimento, e tornar-se ser social e adquirir tranquilidade para desenvolver uma história e contá-la, muito tempo e muitas contradições se passaram. Lukács (2013) afirma que nesse processo o ócio é o elemento definidor. É por ele em consonância com a divisão social do trabalho que é garantido o excedente e este possibilita a existência de duas classes. Gesta-se assim, pelo complexo fundante do trabalho, a necessidade de falar, se comunicar, registrar e o desenvolvimento de inúmeras línguas. Por intermédio da linguagem surgiu a literatura, que por sua vez criou a literatura infantil (que surgiu após a descoberta da criança como um ser diferente do adulto). É no campo da literatura infantil que as fábulas, objeto dessa pesquisa, estão inseridas na contemporaneidade.

Fábulas são narrativas ambíguas, com textos relativamente curtos e que possuem uma estrutura fixa, apresentando animais e coisas com peculiaridades tipicamente humanas. Uma das principais características desse gênero textual é a dicotomia exteriorizada em seus personagens, como: bem ou mal, perspicácia ou astúcia, coragem ou temeridade, lisura ou desonestidade, enfim, eles apresentam várias virtudes e defeitos dos seres humanos. Constantemente, os personagens são colocados em situações que os obrigam a escolher entre um ou outro, “[...] mais do que simples preceitos a serem seguidos, essas narrativas alegóricas simbolizam o elogio das virtudes e a censura dos vícios, com uma constante preocupação ética que ultrapassa [...] a simples e despretensiosa observação dos fatos cotidianos.” (SOUSA, 2003, p. XXIII).

A fábula é considerada uma das primeiras formas literárias que surgiram no planeta. Alguns orientalistas afirmam que as fábulas surgiram com *Calila e Dimna* no século VIII da era cristã (COELHO, 1991). Mas, a grande parte dos registros sobre essa narrativa é atribuída a Esopo, supostamente conhecido como um fabulista e escravo que teria nascido por volta de 560 a. C. Não faz parte dos nossos objetivos, mas, a nível de compreensão do objeto, atentamos para a necessidade de fazer um conciso percurso do que se especula sobre as raízes desse fabulista. São poucos os registros que solidificam sua existência e as histórias sobre sua vida são em sua maioria semelhantes a lendas.

Mesmo sendo um personagem oscilante, Esopo conquistou o título de pai das fábulas, possuindo um enorme legado de coletâneas em seu nome.

Diante da exploração de textos referentes a esse personagem, sabemos que Esopo transmitiu oralmente as fábulas para denunciar e alertar as pessoas sobre as mazelas e injustiças de sua época. Através da ficção e acontecimentos da realidade, o fabulista criava essas narrativas, que no decorrer dos anos foram sendo aprimoradas e reescritas de acordo com os interesses ideológicos de cada período histórico. A fábula apresenta sempre uma “lição de moral” ao final de cada história, que tem a intenção de apresentar valores e ensinamentos. Concordamos com Lima e Rosa (2012) quando asseveram que as fábulas possuem um poder, principalmente por permanecerem até hoje e por possuírem diferentes propósitos durante a história. Coelho (2000, p. 24) ainda ressalva que “[...] esse gênero retrata valores gerais, o que faz com que ele resista ao tempo e continue pertinente a qualquer época”.

É a partir desses propósitos embutidos nas fábulas, que partimos do pressuposto de que essas narrativas contêm mais elementos do que sua moral repassa. Principalmente, por acreditarmos na importância de conhecer e refletir sobre a fábula, não apenas como uma narrativa, mas como “porta-voz de uma ideologia” (KASPCHAK; FONTES, 2012, p. 7).

Nesse estudo, concordamos com a definição de ideologia exposta pela teoria marxiana-lukaciana, que a considera como um conjunto de ideias para combater os conflitos de uma classe. Marx faz uma diferenciação entre “[...] as revoluções materiais das condições econômicas de produção e “as formas jurídicas, políticas, religiosas, artísticas ou filosóficas, em suma, ideológicas, nas quais os homens se conscientizam desse conflito e o enfrentam até solucioná-lo.” (LUKÁCS, 2013, p. 464). Acreditamos no homem como um ser ativo no mundo real “o real existe, tem uma natureza e esta existência e esta natureza são capturáveis intelectualmente e podem ser modificadas pela ação cientificamente instruída, ideológica e conscientemente conduzida pelo homem” (VAISMAN, 2010, p. 40).

As fábulas podem até assemelhar simples narrativas com função de apresentar o humor através de animais com ações que somente os seres humanos conseguem realizar. Mas, quando observadas de modo mais acurado elas não são tão simples, sutilmente, desde a mais branda idade as fábulas têm o poder de repassar valores ideológicos, e assim, inculcam na cabeça das crianças os valores formativos,

culturais e morais, considerados exemplares, preservando também preconceitos, além de colaborar para “[...] garantir a sustentação do sistema vigente” (DINIZ, s/a, p. 335).

Mesmo que essa narrativa tenha surgido como uma forma de criticar e denunciar as injustiças de uma época, elas sempre carregaram consigo aspectos ideológicos. Transmitem e ainda transmitem os interesses que por vezes não correspondem às necessidades da classe dominada. Considerando que dão ênfase a personagens que por possuírem bom comportamento serão recompensados, em contrapartida, os que agirem com má vontade serão castigados, ou seja, “os bons são recompensados e os maus punidos” (DINIZ, s/a, p. 335). Por serem curtas e diretas, é visto nas fábulas a função de educar a criança pela transmissão de valores morais ou informativos. Assim, essas narrativas tratam de vários assuntos que podem ser debatidos, como: “solidariedade, a injustiça social, a vaidade, a ganância, o espírito de vingança, o autoritarismo etc.” (BAGNO, 2006, p. 51).

São discussões acerca da vingança, da obediência, dentre outras que interessam para à sociedade dividida em classes, ou, melhor dizendo, agradam a classe que detém o poder. É através da transmissão de valores morais e bons costumes, que a escola continua formando os indivíduos para seguirem regras, impossibilitando o desenvolvimento de uma educação crítica que formem pessoas na direção de um projeto coletivo de transformação da sociedade. Não é de interesse da burguesia que as pessoas entendam o real interesse do capital e tentem inverter essa situação. Nesse contexto, percebemos que as fábulas são mais do que simples histórias infantis, elas podem carregar em si intenções implícitas de questões que transcendem o natural; que possuem sentido filosófico e psicológico, e principalmente por transmitirem ideologia, ou seja, ideias para combater um conflito de classes. Bagno (2006, p. 52) salienta que:

[...] as fábulas podem ser um importante aliado, tanto para o trabalho pedagógico com a língua oral, a leitura e a língua escrita, quanto para um trabalho numa perspectiva sociológica e antropológica, já que oferecem esquemas de análise e ou explicação para um sem-número de comportamentos sociais e de trações de personalidade do indivíduo.

Para melhor compreendermos o presente objeto, ele exige que o situemos no contexto educacional. É pela educação que adquirimos componentes indispensáveis para o nosso desenvolvimento. Isso implica esclarecer qual a educação que estamos nos referindo nessa pesquisa. Como salienta Lima e Jimenez (2011) com base em Lukács, há dois modelos de educação existentes, denominados: educação *lato* e educação

estrito. A educação *lato* é considerada cotidiana, desenvolvida no âmbito das comunidades, que dá prosseguimento à cultura produzida pelos homens. A *estrito* é a educação sistematizada, como a escola e instituições, que surge pela implicação do trabalho e pela divisão de classes, sendo influenciada pelos seus interesses. A educação escolar é considerada a mais desenvolvida e avançada. É pela educação em seu sentido *estrito* que nossa pesquisa permeará.

A escola, diante do modo de produção vigente, é um ambiente indicado para a construção de valores, pois é nela que a criança vai conviver com a diversidade em suas várias nuances. Por sua moralidade, a fábula ganha espaço entre os outros modelos de gênero textual, e são utilizadas nas escolas com a função de educar, praticar a leitura, escrita e transmitir valores e condutas impostas pela sociedade de classes. A *moral da história* pode ser considerada uma tentativa de disciplinar o comportamento dos alunos, mostrando através dos animais que os indivíduos precisam seguir regras para serem bonificados e aqueles que não obedecem serão castigados.

Então, essa discussão e reflexão crítica se faz necessária à formação de professores, já que as políticas educacionais no Brasil, a partir da década de 1990, assumem uma vertente neoliberal, mas, é preciso salientar que os interesses do capital já se permeavam em outros vieses desde 1500.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's), estabelecidos desde 1988, destacam em sua composição a necessidade de formar cidadãos comprometidos com o respeito, diversidade, meio ambiente, culturas, dignidade e valor da vida humana. Para cumprir esse objetivo, os valores devem ser aplicados em todas as disciplinas básicas. E as fábulas estão inseridas nos conteúdos do primeiro ciclo nos PCN's de Língua Portuguesa, referentes à primeira e segunda séries do ensino fundamental, com a função principal de perpassar os ensinamentos perpetuados pela sociedade de classes.

Neste momento, o leitor deve estar se perguntando de onde veio esse objeto de estudo. Então, para uma melhor compreensão, há a necessidade de conhecer o percurso que nos levou até aqui. O interesse e afinidade por essa temática começou no interior do Ceará, em uma cidade relativamente pequena e quente, mas, com um coração enorme, afamada como a terra da galinha choca e que abrigou a escritora Raquel de Queiroz. Assim é conhecida a cidade de Quixadá, localizada cerca de 160 quilômetros da Capital. Lá, durante a minha graduação em Pedagogia pela Faculdade de Educação, Ciências e Letras do Sertão Central – FECLESC/ UECE, tive a oportunidade de participar do Grupo de Pesquisa, Trabalho, Educação, Estética e Sociedade do Sertão

Central (GPTREES) cadastrado na plataforma Lattes do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), bem como do Grupo de Estudo Psicologia Histórico Cultural e Educação (GEPHCE), ambos articulados no espaço do Laboratório de Pesquisa sobre Políticas Sociais do Sertão Central (Lapps). Diante da precariedade das universidades públicas, o Lapps é considerado um “oásis no deserto”, por sua estrutura, organização, acolhimento, e principalmente, por conhecimentos e pesquisas desenvolvidas. É um local que, como diz graciosamente um determinado professor: “engrossa o cangote” de muita gente.

Foi a partir desses organismos que tive o contato com o capítulo *Educação Estética* do livro *Psicologia Pedagógica* de Vigotski, em que o autor faz uma breve análise das fábulas e das histórias infantis. Ocasionalmente, no mesmo período em que usufruí dessa produção, estava cursando a disciplina Ensino de Português, em que fui a campo observar algumas aulas no terceiro e quinto ano do ensino fundamental, nas quais as professoras utilizaram como conteúdo o gênero textual fábula. Diante da observação ficou evidente que ambas não empregaram uma metodologia que provocasse uma articulação entre o gênero fábula e os alunos, fizeram apenas a leitura e resolução da atividade, sem reflexões ou debates com discentes para induzi-los a pensar. Essa realidade é mais comum do que gostaríamos, sendo incômoda para aqueles que acreditam na importância de conhecer e refletir sobre a fábula como um texto que vai além de um entretenimento para as crianças, possuidor de uma moralidade e que contém ideologias implícitas.

A partir daí, essas reflexões deram frutos ao trabalho monográfico intitulado *A fábula como recurso em sala de aula: considerações introdutórias da teoria vigotskiana* orientado pela professora Adéle Cristina Braga Araújo. Esse estudo propôs uma compreensão acerca das fábulas por intermédio da Psicologia histórico-cultural, principalmente com a leitura vigotskiana, a fim de diagnosticar as considerações dessa teoria em tela sobre a influência desse gênero no contexto da sala de aula. Ao dar por finalizado temporariamente, percebemos que este trabalho não estava concluído. Então, pela paixão, respeito e por acreditar na relevância desse objeto, resolvi dar continuidade a esse estudo. Desta vez, focando nos aspectos ideológicos que essa narrativa possui.

Com fundamentação nesse percurso, caminhamos para responder as seguintes inquietações: Como as fábulas enquanto narrativa criada para denunciar e alertar problemas sociais de uma determinada época, direcionada ao público adulto se transforma em um dos principais gêneros textuais destinados ao público infantil? Como

as fábulas estão sendo transmitidas nos livros didáticos? Quais os aspectos ideológicos que as fábulas possuem?

Diante dos elementos apresentados, objetivamos, de maneira geral, analisar as ideologias presentes nas fábulas e de que modo contribuem para a formação humana integral ou apenas reproduzindo os interesses do sistema de produção capitalista. Para atender as exigências desse objetivo, pleiteamos, como passos articulados para dar conta do objetivo geral, elencar os seguintes objetivos específicos: 1) Averiguar a conexão das fábulas com as categorias trabalho, educação, ideologia e linguagem; 2) Caracterizar, para melhor compreender, algumas das principais fábulas de Esopo; 3) Examinar, a partir dos livros didáticos, como as fábulas estão chegando à sala de aula da escola contemporânea.

Para responder aos objetivos e questionamentos traçados, nossa pesquisa se desenvolverá a partir de fundamentação teórico-marxista, que tem por base o materialismo histórico-dialético à medida que buscamos a compreensão da realidade concreta, considerando as condições materiais de existência dos homens. Acreditamos ser esta, a melhor forma de elaborar um conhecimento científico consistente, que nos permita aprender e conhecer os elementos necessários para revelar as contradições e mediações que circundam o nosso objeto. Concordamos com Tonet (2009, p. 4) quando ressalva que “para se ter uma compreensão adequada da realidade, não se pode nem partir e nem permanecer no mundo das ideias. É preciso buscar a conexão que elas tem com a realidade objetiva”.

Dito isto, adotamos como procedimento teórico-metodológico uma pesquisa bibliográfica e documental. Utilizamos os autores que aludem à temática. Buscamos o apoio da psicologia vigotskiana para subsidiar o entendimento acerca das fábulas e seus principais aspectos. Para tanto, tomamos por base as características trazidas no livro *Psicologia da arte* (1999), em que o autor destaca a alegoria, seleção dos personagens e narração como elementos primordiais. Recorremos também aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) que fundamentaram a discussão ao que remete às fábulas no chão da sala de aula e também como conteúdo nos livros didáticos.

Com a teoria de Marx & Engels (2007), Lukács (2013) e outros seguidores como Tonet (2009) e Ester Vaisman (2010), esperamos compreender a categoria da ideologia, para dessa forma conectarmos os elementos ideológicos presente nas fábulas. Lembrando que, quando pesquisamos, estamos na busca por uma verdade aproximada,

mas não absoluta, sendo assim, não é possível acreditar na existência de um modelo pronto e definitivo para uma pesquisa.

[...] o conhecimento científico se fez e se faz por meio de uma grande variedade de procedimentos e a criatividade do pesquisador em inventar maneiras de bem realizar os seus estudos tem que ser muito grande. A pesquisa não é, de modo algum, na prática, uma reprodução fria das regras que vemos em alguns manuais. O próprio comportamento do pesquisador em seu trabalho é-lhe peculiar e característico. (GATTI, 2007, p. 11)

Ainda é preciso ser informado que em articulação com os elementos explorados no decorrer desse estudo, o objeto como o guia principal da investigação, mostrou suas peculiaridades, bem como a forma mais adequada de nos aproximarmos dos elementos reais. Como muito bem indicam os clássicos do marxismo, partimos de algumas abstrações razoáveis que foram confrontadas com a realidade. A decisão metodológica foi organizada respeitando as indicações reveladas pelo movimento do objeto.

Apontaremos agora como estruturamos a presente investigação. Construímos a pesquisa em quatro seções, a primeira é esta que acabamos de delinear, que trouxe como título: **Objeto e seu problema: uma introdução**, que sucintamente conduziu o leitor a ter uma compreensão geral do desenvolvimento desse estudo. Apresentando o objeto e destacando os elementos importantes que se fizeram pertinentes para introduzirmos o assunto abordado.

A segunda seção está intitulada **Trabalho, Educação, Ideologia e Linguagem: categorias basilares**. Neste capítulo, centramos nossa análise no debate acerca destas quatro categorias, consideradas indispensáveis para a compreensão do nosso objeto. Iniciamos reafirmando, através dos propósitos ontológicos marxiano-lukácsianos, que o trabalho é a categoria fundante do ser social e de todos os complexos que nos circunscrevem.

Juntamente com o tópico do trabalho, refletimos sobre a educação, esta que será sempre mencionada no decorrer dos outros capítulos. A educação é um complexo fundado pelo trabalho e dispõe um diálogo direto com as fábulas, nosso objeto de investigação. Apresentamos a educação em seus dois modelos, educação *lato* e *estrito*, mas, demos ênfase na educação em sentido *estrito*. É neste modelo de educação que as fábulas estão constantemente inseridas. É na escola que o nosso objeto é utilizado como veículo ideológico. Dito isto, é necessário pleitearmos sobre a categoria da ideologia com o auxílio de autores que se fundamentam nos estudos marxianos, para tanto nos apoiamos em um panorama de contribuições de autores que se apropriam dessa

discussão e nos estimulam a refletir com criticidade a categoria supracitada, como Marx e Engels (2007), Lukács (2013), Ester Vaisman (2010) que traz a ideologia dentro da concepção da ontologia do ser social. Além de Lowy (1991), Gramsci (2011), dentre outros que estarão em evidência no decorrer desse estudo. A ideologia se materializa na linguagem, então, se fez necessário entrarmos na discussão sobre esta categoria, considerando-a um fato verdadeiramente social, que se funda pela necessidade de comunicação entre os indivíduos.

Na terceira seção, intitulada **Fábulas: características e elementos educativos**, apresentamos um pequeno resgate histórico sobre Esopo, conhecido como predecessor das fábulas. Nesta seção, ainda destacamos as origens, as características, os elementos, o contexto social em que elas estavam inseridas, como elas se desenvolveram no decorrer da história, quem foram os interpretes que recontaram, reescreveram e reinventam essas narrativas. Exibimos também como ela é exposta nos PCNs, e principalmente como é utilizada como método educativo e propagador de ideologias. Destacamos os aspectos analisados rigorosamente por Vigotski: os personagens, a narração, a imaginação e a fantasia.

A última seção, nomeamos por **As fábulas de Esopo no cenário da escola contemporânea**, nesta, desenvolvemos a análise das fábulas de Esopo que estavam inseridas nos livros didáticos de Língua Portuguesa do primeiro ao quarto ano do ensino fundamental. Coletamos os livros da Escola de Ensino Fundamental José Enéas Pinheiro¹, localizada no bairro Bom Acerto na cidade de Milhã-CE. Essa instituição disponibilizou aproximadamente trinta exemplares em uma variação do primeiro ao quinto ano. Tabelaamos todas as fábulas encontradas nos exemplares que tivemos acesso e selecionamos para uma análise crítica, as que mais se repetiram: a cigarra e as formigas; o leão e o rato; a lebre e a tartaruga, o sapo e o boi, o lobo e a cabra.

Esse conjunto de elementos nos permitem afirmar que esse estudo priorizou obras que possuem uma linha de raciocínio comum, e assim relacionamos ao nosso objeto de estudo. A nossa investigação focou tão somente nas fábulas atribuídas a Esopo, sem analogia com versões diferenciadas do mesmo texto, que poderiam possibilitar outros resultados.

¹ O motivo de escolha dessa escola está explícita no quarto capítulo.

2 TRABALHO, EDUCAÇÃO, IDEOLOGIA E LINGUAGEM: CATEGORIAS BASILARES

*As categorias são formas de ser,
determinações da existência.
Marx*

A primeira condição para que os seres humanos possam garantir sua existência e edificar a materialidade histórico-social consiste na sua capacidade em transformar continuamente a natureza. A partir do momento em que o sujeito modifica a natureza, também transforma a si mesmo e a sociedade. Consequentemente há o aumento de conhecimentos e habilidades que exigem o surgimento de novas necessidades e possibilidades a serem acatadas.

Tendo como fundamentação os estudos com base em clássicos marxistas, como Marx e Engels (2007), Lukács (2013), Lessa (2016), dentre outros, iniciamos nosso debate resgatando o trabalho, considerando-o a categoria fundante do ser social, que permite o desenvolvimento das potencialidades dos seres humanos, como também, possibilita a produção de novas categorias. Dando prosseguimento, direcionamos nossa análise para as categorias educação, ideologia e a linguagem que se apresentam como indispensáveis para a compreensão do objeto investigado.

É imprescindível ao nosso estudo refletir sobre o trabalho, que tem em sua base o cotidiano e a estrutura econômica que, por sua vez, com uma relação dialética, suporta a superestrutura que é composta pelos demais complexos sociais a exemplo da educação, arte, política, direito, entre outros.

Nesta pesquisa se faz necessário refletir sobre o complexo educacional. A fábula, nosso objeto central, está inserida no contexto da educação em seu sentido *estricto*, portanto neste primeiro momento abordaremos a educação com uma fundamentação mais geral. No próximo capítulo retornaremos a esta temática fazendo uma conexão diretamente com as fábulas, considerando-as inseridas no complexo educacional, e esta, por sua vez, está localizada na superestrutura, que tem por base o trabalho. Faz-se oportuno conhecermos e debatermos, mesmo que sucintamente acerca desta categoria fundante.

Todas as práxis sociais existentes são manifestações ideológicas. A ideologia é uma categoria que circunscreve as demais. Neste capítulo ousaremos debatelá em suas diversas conceituações, no entanto, daremos ênfase à perspectiva cujo

entendimento considera que a ideologia são ideias que colaboram para tornar o indivíduo capaz de agir conscientemente.

Após o debate acerca da ideologia, daremos continuidade com o estudo da Linguagem, esta que possui a capacidade de materializar a ideologia. Ainda neste capítulo veremos, de forma concisa, alguns pontos relacionados à literatura infantil, grupo em que as fábulas são consideradas pertencentes na contemporaneidade.

2.1 TRABALHO E EDUCAÇÃO: ALGUMAS APROXIMAÇÕES

A capacidade que os seres humanos possuem de transformar incessantemente a natureza é a condição basilar para a existência do ser social. O mundo em sua concreta totalidade é formado por três esferas ontológicas diferentes que se articulam. São elas: esfera inorgânica, que não possui vida, traduzida em tudo que é mineral (só produz outro mineral); a esfera orgânica também conhecida como esfera biológica, nesta, a vida é caracterizada pela incessante recolocação do mesmo, ou seja, é tudo aquilo que tem vida e que gera outra vida, como, por exemplo, as plantas e animais; e por fim, a esfera social, que é representada pelos seres humanos em todos os seus aspectos minerais, biológicos e sociais, podendo ser identificada também como a constante produção do novo por meio da interação com a natureza. (LUKÁCS, 2013).

Para Lessa (2016) essas três esferas estão interligadas. Sem os seres inorgânicos não existiria vida, e sem a esfera orgânica seria impossível o desenvolvimento do ser social. A evolução dessas esferas ocorre pelo *salto ontológico*², denominado assim por Lukács, que significa um salto de qualidade na estrutura do ser. A reprodução da vida é marcada pelo salto da esfera inorgânica para a biológica, e o salto desta esfera para a social, sendo que entre as esferas inorgânica e biológica ocorre uma ruptura ontológica que significa formas distintas de ser, uma esfera não pode ser derivada da outra. O ser vivo se transforma em ser inorgânico pela morte, pela destruição da vida. Já as substâncias inorgânicas que compõem a matéria orgânica se submetem às leis biológicas, se integrando à reprodução biológica.

²De acordo com Lessa (2016, p. 23) “[...] o salto corresponde ao momento negativo de ruptura, negação, da esfera ontológica anterior; é este momento negativo que compõe a essência do salto. Todavia, a explicitação categorial do novo ser não se esgota no salto. Requer um longo e contraditório processo de construção das novas categorias, da nova legalidade e das novas relações que caracterizam a esfera nascente. Esse longo processo, cuja positividade (afirmação do novo ser) contrasta com a negatividade do salto, é o processo de desenvolvimento do novo ser.

O trabalho possibilita o salto de qualidade na estrutura do ser. É pelo trabalho que os indivíduos adquirem o potencial para dar o salto da esfera orgânica para a esfera social. É na relação com a natureza que os seres humanos se humanizam. Somente os seres humanos são capazes de transformar a natureza teleologicamente, de forma consciente, de modo que “[...] a teleologia, em sua essência, é uma categoria posta: todo processo teleológico implica o pôr de um fim e, portanto, numa consciência que põe fins” (LUKÁCS, 2013, p. 48). A teleologia é uma categoria pertencente à essência do mundo humano.

Somente o trabalho tem, como sua essência ontológica, um claro caráter de transição: ele é, essencialmente, uma inter-relação entre homem (sociedade) e natureza, tanto inorgânica (ferramenta, matéria-prima, objeto do trabalho etc.) como orgânica, inter-relação que pode figurar em pontos determinados da cadeia a que nos referimos, mas antes de tudo assinala a transição, no homem que trabalha, do ser meramente biológico ao social. Com razão diz Marx: ‘Como criador de valores de uso, como trabalho útil, o trabalho é, assim, uma condição de existência do homem, independente de todas as formas sociais, eterna necessidade natural de mediação do metabolismo entre homem e natureza e, portanto, da vida humana’ (LUKÁCS, 2013, p. 44).

Nos primórdios os seres humanos evoluíram compassadamente e elaboraram instrumentos que além de satisfazerem suas necessidades básicas, ainda auxiliaram na sua sobrevivência, posteriormente, sob mediação da consciência, esses instrumentos são aperfeiçoados e preparados em uma forma cada vez mais complexa e refinada para um melhor manuseio, principalmente para facilitar a realização de uma determinada atividade. Com o intercâmbio entre os seres humanos e a natureza ocorre a apuração dos sentidos — os indivíduos passam a andar eretos, o queixo diminui, o polegar ganha curvatura, ou seja, os sentidos tornam-se apropriados aos sujeitos. Sendo também o trabalho manual que colabora para movimentarmos a nossa corporalidade, como: cabeça, membros superiores e inferiores etc. a fim de nos apropriarmos da matéria natural numa forma útil para sua própria vida (LESSA, 2012).

Assim, os humanos passam pelo processo de hominização, que é a evolução do ser para a humanização (desenvolvimento como indivíduo em sociedade). Na avaliação de Tuleski (*et al.*, 2013, p. 284):

Ao criar processos e meios para retirar da natureza a sua sobrevivência, ele cria sua própria humanidade e humaniza a natureza. O homem, diferentemente dos animais, não repassa às novas gerações apenas as marcas genéticas, mas, pelas mediações estabelecidas, repassa também experiências e produtos, para dar continuidade ao processo civilizatório. Ele é, pois, ao mesmo tempo sujeito e objeto das relações sociais que cria e reproduz; sendo produto da sociedade, é também quem a produz. Ser criador e criatura (produto) constitui uma relação dialética e histórica. Enfim, cada processo

adquirido pelo homem significou, assim, um avanço no domínio da própria natureza.

A partir do momento em que o ser social se evidenciou como criador, que pode mediar, regular, controlar e modificar a natureza, passou a utilizá-la para satisfazer suas necessidades e elaborar sua própria vivência. Nesse sentido, o trabalho diferencia os seres humanos dos outros animais. Nós nos diferenciamos por sermos a única espécie, que além de biológica, é também social. O trabalho é a atividade humana consciente que diferencia de maneira essencial o trabalho humano do trabalho animal. É o caráter consciente da atividade laboral dos indivíduos, revelada pela capacidade de antecipar previamente em sua mente essa atividade, que o torna um ser único.

Vale observar com Lukács (2013) que esse caráter consciente significa dizer que o “pôr teleológico” é, exatamente, essa particularidade dos seres humanos de desenvolverem uma prévia ideação do objeto. O trabalho possui existência fora do ser social. Depois de realizado o ato teleológico, o que antes configurava-se como planejamento na consciência, ganhou materialidade, está fora do cérebro, fora do ser social que o criou. É, portanto, a capacidade que só o ser humano possui de responder aos desafios materiais ao antecipar os possíveis resultados em sua consciência.

Vale observarmos com Lessa (2016) que a prévia-ideação só pode ser considerada se for realizada na prática. Quando ela é submetida à prática, ela se materializa em um objeto, o objeto é a ideia objetivada, transformada em objeto. Dito isto, Lukács (2013, p. 89), o trabalho como práxis social pode ser considerado “[...] o único complexo do ser no qual o pôr teleológico tem um papel autenticamente real e transformador da realidade”.

Retomando a discussão da diferença do trabalho humano e do trabalho dos animais, ilustraremos nosso pensamento com o exemplo desenvolvido por Marx (2003, p.211):

[...] uma aranha executa operações semelhantes às do tecelão, e uma abelha envergonha muitos arquitetos com a estrutura de sua colmeia. Porém, o que desde o início distingue o pior arquiteto da melhor abelha é o fato de que o primeiro tem sua colmeia em sua mente antes de construí-la com cera. No final do processo de trabalho, chega-se a um resultado que já estava presente na representação do trabalho no início do processo.

É por meio da idealização e do objetivo que se deseja alcançar em seu trabalho que os seres humanos inserem na realidade material algo totalmente novo. Ao fazer isso, nós rompemos o processo de causalidade da natureza e implantamos nela um novo fim teleológico que antes não existia. Os humanos têm a capacidade de produzir

mais do que o necessário para a sua subsistência, ampliando as possibilidades de reprodução social e criando novas necessidades, e essas necessidades vão exigir novos conhecimentos e habilidades que sempre irão levar a novas necessidades. Esse movimento em espiral resulta no surgimento de novos complexos, que estão atrelados à evolução do ser social. Na avaliação de Lukács (2013, p.41):

Jamais se deve esquecer que qualquer estágio do ser, no seu conjunto e nos seus detalhes, tem caráter de complexo, isto é, que as suas categorias, até mesmo as mais centrais e determinantes, só podem ser compreendidas adequadamente no interior e a partir da constituição global do nível de ser de que se trata. E mesmo um olhar muito superficial ao ser social mostra a inextricável imbricação em que se encontram suas categorias decisivas, como trabalho, a linguagem, a cooperação e a divisão do trabalho, e mostra que aí surgem novas relações da consciência com realidade e, por isso, consigo mesma etc.

Não faz parte dos nossos objetivos desenvolver a busca cronológica entre o trabalho e a linguagem, mas podemos entrar em um debate ontológico. Trabalho e linguagem são duas categorias essenciais no desenvolvimento do ser humano enquanto ser social, mas, é preciso evidenciar que ambos os complexos se diferenciam – o primeiro é fundante e o segundo é fundado. Mas juntas, elas formam a base potencializadora da práxis social.

Como falamos anteriormente, a prévia-ideação se efetiva a partir da prática, quando ocorre a *objetivação*, que significa a ideia transformada em objeto, que implica uma transformação do ambiente em que se realiza determinada atividade. Aqui, o sujeito não apenas pensou que uma pedra podia auxiliá-lo para quebrar um coco, ele utilizou a pedra e adaptou-a para um melhor manuseio. De acordo com Lessa (2016), o objeto e a consciência possuem duas formas de relação: a princípio a existência do objeto está ligada a existência prévia que se faz dele e, posteriormente, a presença de uma distinção no plano do ser entre o indivíduo que realiza essa ideia antecipada e o objeto confeccionado no processo dessa objetivação.

Faz-se importante destacar com o referido autor que o sujeito e o objeto possuem uma distinção que fundamenta ontologicamente o processo de *exteriorização*. Que se dá por meio da ação dos sujeitos ao transformar a causalidade natural em causalidade posta teleologicamente, e nesse processo o indivíduo também se transforma. “A exteriorização é o momento de transformação da subjetividade sempre associada ao processo de transformação da causalidade, a objetivação” (LESSA, 2016, p. 31). Desse modo, a objetivação e a exteriorização são categorias basilares para entendermos o processo de trabalho. É pelo trabalho que “[...] a consciência se objetiva e se exterioriza

em objetos que são ontologicamente distintos de si própria. Sem a atuação da consciência, da prévia-ideação, esses objetos não existiriam [...]” (LESSA, 2016, p. 31-32).

Como bem explicam Lima e Jimenez (2011), o trabalho, em seu sentido ontológico, é a categoria fundante de todas as práxis sociais fundadas. Desse modo, o que o diferencia de todas as outras atividades humanas é a função social que cumpre, isto é, o trabalho funda, mas não esgota todas as possibilidades de realização humana, constituindo-se, portanto, naquele tipo de reação ao ambiente que produz o novo, algo inexistente. Na síntese de Lessa (2016, p. 65):

[...] é a capacidade essencial de, pelo trabalho, os homens construírem um ambiente e uma história cada vez mais determinada pelos atos humanos e cada vez menos determinadas pelas leis naturais, que constitui o fundamento ontológico da gênese do ser social. E toda essa processualidade tem, no processo de generalização detonado pelo trabalho, seu momento fundante.

Então, por termos essa capacidade de, a partir do trabalho, transformar a sociedade, é que podemos criar complexos necessários para atender às necessidades que vão surgindo no decorrer do tempo. Todos os complexos que nos circunscrevem são geridos a partir do trabalho e possuem uma *dependência ontológica*, ou seja, é por ele que as outras categorias possuem a condição de existência. Paralelamente a isso, possuem uma respectiva *autonomia*, que é quando os outros complexos desprendem-se do trabalho para se desenvolverem de forma específica e particular. (LIMA; JIMENEZ, 2011).

Apresentada em linhas gerais a categoria trabalho, a partir de agora vamos situar a categoria educação. Esta, como já mencionamos, é fundada pelo trabalho, a partir do momento em que o homem se difere da natureza, transformando-a para atender às suas necessidades. Segundo Saviani (1997, p. 1) a “[...] educação é inerente à sociedade humana, originando do mesmo processo que deu origem ao homem. Desde que o homem é homem ele vive em sociedade e se desenvolve pela mediação da educação”. Esse complexo possui um lugar privilegiado no processo de desenvolvimento do ser social. É por ela que o homem adquire particularidades indispensáveis e componentes culturais primordiais para a sua propagação.

Enquanto categoria fundada pelo trabalho, conforme afirmamos acima com Lima e Jimenez (2011, p. 6) a educação “[...] como os demais complexos sociais, estabelece com ele uma relação de dependência ontológica e autonomia relativa”, possuindo lugar de destaque no processo de desenvolvimento do ser social.

Segundo as referidas autoras, o trabalho por ser a categoria fundante, é privilegiada ontologicamente em relação às outras categorias, ou seja, os outros complexos são produzidos dentro da sociabilidade já existente, em que a cerne da totalidade social expressa o momento predominante. Os complexos sociais só atingem a autonomia em um contexto crescente, sociabilizado pelo progresso do trabalho. Porém, essa autonomia não se configura por completo, permanece relativa, precisamente por sua dependência ontológica que se sustenta na sua relação com o trabalho. Então, a autonomia que esses complexos possuem se dá na efetivação de suas funções específicas, que se diferem da relação entre seres humanos e natureza, e com isso assumem características particulares que os distinguem do trabalho.

Lima e Jimenez (2011), com base em estudos lukacsianos, destacam dois modelos de educação: *lato* e *estrito*. A *lato* é uma educação espontânea, desenvolvida nas comunidades, que traz a cultura dos indivíduos da antiguidade para as novas gerações. A educação em seu sentido *lato* é um complexo que aparece em todas as formas de sociabilidade humana, sua função consiste em articular o singular ao genérico, possibilitando o desenvolvimento do gênero humano e da continuidade do ser social.

O modelo educacional *estrito* é a educação sistematizada, realizada no interior de escolas ou instituições. Esse modelo surgiu a partir da divisão social do trabalho e da divisão de classes e é influenciado pelos interesses dessas classes. No capitalismo há uma agudização desse processo dicotômico. Com o surgimento da divisão social do trabalho e o prosseguimento da evolução desse processo, ocorre o aparecimento das profissões. Contudo, a transmissão dos conhecimentos passa a ser destinada a determinados fins, ou seja, o processo de educação não ocorre mais de forma espontânea, sendo orientado para uma formação específica que atenda a demanda do mercado de trabalho. No decorrer dessa pesquisa será dado destaque ao modelo educacional *estrito*.

Além de considerarmos os aspectos apontados acima, temos consciência, com base em Martins (2012), de que os nossos processos funcionais superiores (atenção voluntária e memória lógica) se realizam por um procedimento de fora para dentro, ou seja, originam e se estruturam por uma demanda social, que a princípio são orientadas por outros indivíduos. Para tanto, a educação escolar vai superar o funcionamento elementar que até então era primitivo e ganhará um maior destaque dentro do processo de desenvolvimento das potencialidades humanas. Em suas palavras:

[...] para que o ensino escolar atue como influência positiva na formação e complexificação do psiquismo, há que se instituir à base de características que se proponham a tanto. Dentre tais características destacamos, fundamentalmente, sua própria organização e sistematização lógica, a promoção do estabelecimento de relações e conexões internas entre os objetos e fenômenos da realidade, mediando a captação dos mesmos por conceitos lógicos e, sobretudo, pelo domínio dos significados concretos a eles vinculados (MARTINS, 2012, p. 9).

A educação escolar deve propiciar aos indivíduos o verdadeiro conhecimento da realidade, ou seja, deve disponibilizar aos alunos o conhecimento historicamente sistematizado e não formar, apenas para mão de obra “qualificada” para atender as demandas do sistema vigente. O ensino escolar deve visar à formação de indivíduos livres que obtenham o desenvolvimento de um pensamento complexo e crítico. De acordo com Martins (2012, p. 10) “[...] apenas a liberdade interna do pensamento, do conhecimento e da ação, alcançada tão somente pela formação dos conceitos, possibilita-lhes existir objetivamente”.

Não defendemos aqui, uma escola que reproduza apenas os saberes do senso comum e experiências do cotidiano, mas que a partir deles possam ser trabalhados os conteúdos científicos e clássicos. A escola é um lugar privilegiado para a socialização dos saberes historicamente acumulados e consolidados pela prática dos sujeitos e deve valorizar a transmissão de conhecimentos, desenvolvimento dos indivíduos e atentar para as contradições existentes na sociedade que estão inseridos. Martins (2012) assevera que a teoria por si mesmo não transforma a realidade, mas não perde de vista que essa transformação exige a formação de indivíduos aptos a fazê-la.

Segundo Apple (2006, p. 81) as escolas exibem e ensinam um currículo oculto, voltado à manutenção da hegemonia ideológica da classe dominante. Para que essa ideologia se estabilize é preciso que seja internalizada desde a mais branda idade “bem no fundo de nossas mentes, dos princípios e das regras do senso comum que governam a ordem existente.” Esse depósito ideológico é mais eficaz se ocorrer cedo na vida dos indivíduos, “quanto mais cedo melhor”. Os currículos educacionais respondem a recursos ideológicos e culturais, mas não apresentam as visões de todos os grupos sociais. A escola é um agente que transmite valores desde a pré-escola.

Depois da reflexão, mesmo que sintética, sobre essas duas categorias basilares para o entendimento acerca da fábula como um elemento educacional – vale observar que esta, por sua vez, está localizada na superestrutura – agora partiremos para o debate acerca da ideologia, uma vez que, para Lukács (2013), a superestrutura

corresponde exatamente ao conjunto dos elementos ideológicos, isto é, para o filósofo de Budapeste, a sociedade seria a síntese contraditória de base (economia: trabalho) e ideologia (superestrutura: conjunto de elementos ideológicos). Lembrando que a discussão acerca da educação não se encerra aqui, fundamentaremos posteriormente com o auxílio do nosso objeto, as fábulas.

2.2 IDEOLOGIA: APONTAMENTOS NECESSÁRIOS

A ideologia, como mencionamos no início, é uma das categorias que se faz necessária para a obtenção dos objetivos propostos por esse estudo. O termo ideologia surgiu no período da Revolução Francesa com o filósofo Destutt de Tracy, em 1801, quando publicou o livro *Elementos de Ideologia*. Nesta obra o autor concebe a ideologia como uma nova disciplina da Filosofia centrada na problemática do conhecimento. Para esse filósofo, ideologia significa a ciência das ideias. Este conceito abrange a descoberta das fontes de consciência, dos limites e certezas que o compõem. Ele “[...] indaga a origem das ideias e das leis segundo as quais se transformam [...] evitando-se as falsas ideias, o progresso da ciência está garantindo.” (VAISMAN, 2010, p. 41).

Foram inúmeros os posicionamentos e desdobramentos que a categoria ideologia acarretou durante o decorrer do tempo. Muitos estudiosos se debruçaram sobre esta temática, dentre estes, escritores marxistas como Marx e Engels, Althusser, Lukács, Gramsci, Mészáros e outros, supostamente marxistas como assevera Costa (2007). Diante de tantos pontos de vista em relação a sua conceituação, a ideologia continua sendo uma categoria polêmica e de difícil compreensão, além de ser embutida em formas incontáveis dentro da sociedade de classes.

Neste estudo, recorreremos a diferentes autores para mapearmos algumas diferentes concepções acerca da expressão ideologia. No decorrer do texto evidenciaremos aquela que tomamos como fundamentação para o desenvolvimento desta pesquisa. Não nos remetemos a diagnosticar as teorias em uma ordem cronológica, teceremos aqui algumas ideias que consideramos importantes a serem debatidas e refletidas. Neste estudo, embora apresentemos diversas significações sobre a ideologia, é preciso esclarecer que tomamos como fonte de fundamentação a teoria marxista, utilizando Marx e Engels (2007), e, principalmente, Lukács (2013), dentre outros autores que nos dão subsídios acerca da temática.

Althusser, militante do Partido Comunista Francês, abordou em suas pesquisas as relações entre filosofia, ciência e ideologia, destacando, principalmente o vínculo entre materialismo histórico e materialismo social, que ele chama de ciência marxista da história e a filosofia marxista. Seus estudos tomaram grandes proporções nos cursos de graduação e nas fundamentações de militantes de esquerda. Costa (2007, p. 91) faz uma crítica a Althusser e nos alerta para a marca gnosiológica do pensamento do autor que se inicia a partir do momento em que reduz a “filosofia marxista (materialismo dialético) à teoria do conhecimento e se estende até sua visão de ideologia” que de acordo com Vásquez (*apud* COSTA, 2007, p. 90) pode ser identificada em seis aspectos:

[...] a ideologia expressa uma relação imaginária dos indivíduos com suas condições reais de existência; a ideologia é necessariamente uma representação deformadora da realidade; em toda sociedade a ideologia cumpre uma função social de assegurar a coesão de seus membros; nas sociedades de classes a ideologia como fator de coesão social está a serviço da classe dominante; na sociedade de classes a ideologia das classes dominadas submete-se à ideologia da classe dominante; a ideologia da classe trabalhadora só pode libertar-se do domínio da ideologia burguesa com a ajuda da ciência e com sua transformação pela própria ciência.

Com fundamentação marxista, Althusser (1970) aborda que é preciso conhecer a infraestrutura, considerada como a base econômica constituída pelas relações de produção e pelas forças produtivas. É a base que determina em última instância toda a estrutura social. E a superestrutura que compreende dois níveis: o jurídico/político (o direito e o Estado) e o ideológico (ideologias políticas, morais, religiosas etc.). Para o autor, todos os complexos ideológicos são determinados pela base econômica, sem a infraestrutura, a superestrutura não tem força para sustentar-se, proporcionando assim uma relação de dependência. A superestrutura possui os aspectos necessários para a formação da classe dominante, é por meio da superestrutura que a burguesia mantém força e superioridade em relação à classe dominada (trabalhadores). Submetendo assim, o processo de extorsão da “mais-valia”³ sobre a classe operária. Então, o Estado:

³ Costa (2005, p. 118) exemplifica mais-valia da seguinte forma: suponhamos que o operário tenha uma jornada diária de nove horas e confeccione um par de sapatos a cada três horas. Nessas três horas ele cria uma quantidade de valor correspondente ao seu salário, que é suficiente para obter o necessário à sua subsistência. Como o capitalista lhe paga o valor de um dia de força de trabalho, no restante do tempo, seis horas, o operário produz mais mercadorias, que geram um valor maior do que lhe foi pago na forma de salário. A duração da jornada de trabalho resulta, portanto, de um cálculo que leva em consideração o quanto interessa ao capitalista produzir para obter lucro sem desvalorizar seu produto.

[...] é um aparelho repressivo, repressão esta executada através de seus mais variados órgãos como polícia, tribunais, presídios, a serviço das elites frente ao proletariado, tendo por função a reprodução do modo capitalista de produção. [...] Gramsci quem teve a idéia de que o Estado não é formado apenas pelo aparelho repressivo, senão também por um certo número de instituições existentes na sociedade civil, tais como a igreja, a escola, os sindicatos, etc. (MARQUES, s/d, p. 3-4)

Precisamos ressaltar que os aparelhos ideológicos de Estado são distintos dos aparelhos repressivos de Estado. Os Aparelhos Ideológicos de Estado (AIE) como: igrejas, escolas, famílias, justiça, sindicato, política etc., são poderes, em sua maioria, privados que atuam através da ideologia (da classe dominante). E os Aparelhos Repressivos de Estado (ARE) são aqueles de domínio público que atuam utilizando violência, como o governo, a administração, o exército, a polícia, tribunais e prisões. É preciso salientar que o ARE possui também o aspecto ideológico, mas de modo secundário. Os AIE funcionam massivamente pela ideologia, mas possuem, mesmo que secundariamente aspectos repressivos. É por intervenção direta da classe dominante que é assegurada a harmonia entre os Aparelhos ideológicos de Estado e os Aparelhos Repressivos de Estado (ALTHUSSER, 1970).

Devemos observar que o conhecimento é datado historicamente, pois, a realidade se modifica em cada período histórico. Percebemos no decorrer das consultas bibliográficas que são muitas as definições e significados do termo ideologia que andam em circulação, como por exemplo, quando dizem que ideologia é um “processo de produção de significados, signos e valores na vida social; idéias que ajudam a legitimar um poder político dominante” (EAGLETON, 1997, p. 15) dentre muitos outros significados que são dados a ideologia.

É interessante notar que o termo ideologia é utilizado pelas pessoas para se referir a alguma crença sistemática, como por exemplo: “[...] quando alguém diz que se abstém de comer carne “mais por razões práticas que ideológicas” (EAGLETON, 1997, p. 18). O autor relata que ideologia neste caso, expressa-se como sinônimo de “filosofia” em seu sentido mais amplo, ou seja, quando nos referimos a uma pessoa e dizemos que a mesma não possui filosofia, esse é um significado comum de filosofia. Sabemos que o complexo da ideologia vai muito além, é mais do que parte de uma frase corriqueira utilizada do dia-a-dia. O termo ideologia “[...] parece fazer referência não somente a sistemas de crença, mas a questões de *poder*” (EAGLETON, 1997, p. 18, grifo do autor).

Uma realidade social ou natural possui um produto ideológico, exemplificamos aqui o corpo físico que é instrumento para produzir, consumir e refletir uma realidade que lhe é exterior. “Tudo que é ideológico possui um significado e remete a algo situado fora de si mesmo. [...] tudo que é ideológico é um signo. Sem signos não existe ideologia” (BAKHTIN, 2010, p. 31). O corpo físico não possui valor externo, ele é inteiramente biológico e não se trata de ideologia. Já um objeto pode ser convertido em signo ideológico.

Um instrumento em si mesmo não possui um sentido, mas desempenha uma determinada função na produção. Diferentemente do corpo físico humano, o instrumento pode se tornar um signo ideológico, como, por exemplo, o martelo e a foice como uma representação da União Soviética. Os produtos de consumo também podem obter um significado ideológico. Os religiosos, católicos e evangélicos, por exemplo, utilizam o pão (corpo de cristo) e o vinho (sangue de cristo) como sacramento da comunhão. O produto de consumo em si não é um signo, mas, assim como os instrumentos, podem ser associados a signos ideológicos. Cada signo ideológico é um reflexo e um fragmento material da realidade (BAKHTIN, 2010).

Para Bakhtin (2010) algumas ciências afirmam que a ideologia é um fato de consciência e que os elementos exteriores do signo são apenas um revestimento do efeito interior, da compreensão. A compreensão manifesta-se através de um material semiótico (discurso interior).

[...] a própria consciência só pode surgir e se afirmar como realidade mediante a encarnação material em signo. Afinal, compreender um signo consiste em aproximar o signo apreendido de outros signos já conhecidos; em outros termos, a compreensão é uma resposta a um signo por meio de signos. [...] Essa cadeia ideológica estende-se de consciência individual em consciência individual, ligando umas às outras. Os signos só emergem, decididamente, do processo de interação entre uma consciência individual e uma outra. A consciência só se torna consciência quando se impregna de conteúdo ideológico (semiótico) e, conseqüentemente, somente no processo de interação social (BAKHTIN, 2010, p. 34, grifo do autor).

Os signos só podem ser construídos em sociedade. A consciência individual não explica nada, ela deve ser explicada através do meio socialmente organizado e ideológico. A consciência não resulta apenas de aspectos biológicos, precisamos dele, isso é fato, mas a consciência adquire forma por meio de signos formulados pela interindividualidade. Podemos assim afirmar que a existência dos signos é a materialidade da comunicação social. Essa comunicação se apresenta claramente pela linguagem. “A palavra é o fenômeno ideológico por excelência” (BAKHTIN, 2010, p.

36). A palavra não comporta nada que não esteja em sua função enquanto signo. Ela nada mais é do que um instrumento da consciência, por isso ela destina-se a toda criação ideológica. De acordo com Vigotski (2009) a comunicação sem signos é impossível, assim como sem significados. É nesse processo de comunicação e também de generalização (ambas, funções básicas da linguagem) que a ideologia adquire potencialidade para se desenvolver.

Santos (2018) nos enriquece com esse debate sobre tematizar a analogia e a inferência analógica, afirmando que são basilares para a problematização acerca da linguagem. É por meio dessa esfera que o pensamento humano se expressa claramente no cotidiano. A linguagem transporta uma característica peculiar, nomeada de mediação, e ao utilizá-la se comporta de modo imediato. O autor ainda nos esclarece exemplificando com o segundo sistema de sinalização criado por Pavlov, quando identificou na linguagem o elo que distingue os homens dos animais.

A história da linguagem é suficientemente rica em expor até que ponto ela é realmente um processo de mediações e generalizações longo, ou seja, de distanciamento da imediatez, da percepção sensível, uma vez que qualquer palavra e, mais ainda, todo enunciado, ultrapassa a imediatez. Até as palavras mais corriqueiras, por exemplo, machado, pedra, fruta, entre outras, já sintetizam, partindo do ponto de vista da imediatez, uma complicada gama de diversos fenômenos. Para usar a expressão de Lukacs: ‘a palavra é uma reunião abstrativa’. Se se considera a linguagem dos povos primitivos é possível de se observar que a formação de qualquer palavra se encontra bem mais próxima à percepção e, por sua vez, mais distante do conceito, do que nas linguagens contemporâneas. Vai ser preciso uma milenar e contraditória história para que se possa apagar os caracteres concretos sensíveis e imediatamente dados, para se fixar em uma palavra o conteúdo conceitual de qualquer objeto, de um complexo de objetos, ou de uma ação, entre outras tantas necessidades em que a vida cotidiana cobra uma determinação conceitual, que, com efeito, é frequentemente muito mediado (SANTOS, 2018, p. 36).

Marx e Engels no século XIX com a obra *A Ideologia Alemã* (2007), elaboraram uma teoria mais consistente e buscaram abordar a ideologia dentro de um referencial teórico diferenciado e de um novo programa político, tornando o conceito uma ferramenta indispensável para a compreensão da sociedade. Marx e Engels (2007) trouxeram um debate considerando os aspectos históricos e sociais. Para esses autores, todas as representações religiosas, políticas, jurídicas, morais, deveriam ser submetidas à mesma esfera, à ideológica, ou seja, a ideologia é compreendida em sua perspectiva como um agente em todos os campos sociais, a partir do momento em que os indivíduos criavam suas próprias ilusões dentro de cada esfera.

Para Santos (2018, p. 37), a mais primitiva fixação de objetos e conexões de situações através da palavra exalta a intuição e a representação a níveis diferentes do conceito. Por meio de um patamar conceitual, desenvolvemos avanços e retrocessos, saltos e continuidade/descontinuidade, mas sempre em mediação com a evolução social, “[...] um passo-a-consciência da dialética essência-fenômeno. Essa dialética desemboca no fato concreto e real de os seres sociais poderem se orientar, posicionando-se ativamente diante das novas condições que se apresentam em seu entorno”.

Lukács (1966, v.1, p. 90) afirma que a palavra por mais simples e concreta que seja, já é uma abstração. A palavra expressa, mesmo que sutilmente, a característica do objeto, “[...] mediante a qual sintetiza um complexo de fenômenos em uma unidade ou até se subsume sob uma unidade superior (o pressupõe sempre um processo prévio de análises)”. Somente com o auxílio da elevação que dá representação ao conceito, juntamente com o pensamento e a linguagem, é que possibilita o alcance com o mundo externo.

Para Peixoto e Alencar (2013), as premissas fundamentais que Marx considera como uma forma de refletir sobre a categoria ideologia são: considerar o homem como ser social e o primado da economia. Além disso, as autoras ressaltam a importância de discutir sobre as noções de natureza e consciência, para, dessa forma, prosseguir com o entendimento dessas premissas. As estudiosas utilizam as palavras de Marx para esclarecer que a unidade dos indivíduos e da natureza sempre existiu na indústria, sob diferentes formas de acordo com as demandas de cada época e com o desenvolvimento da indústria, em menor ou em maior porte. A consciência para Marx é “um produto social”⁴, considerando também que a essência humana é, em sua efetividade, um acúmulo de relações sociais e que estas consistem no trabalho dos sujeitos sobre a natureza.

Lukács (2013) indica que a ideologia encontra-se na superestrutura, ou seja, na esfera em que os complexos sociais estão localizados e se desenvolvem no atendimento às necessidades da sociedade. Após a consulta bibliográfica acerca dessa temática, podemos dizer que a ideologia não se apresenta de forma isolada, ela está inserida em todas as práxis sociais, tendo em sua base a economia. A ideologia tem origem imediata e necessariamente no *hic et nunc* (aqui e agora) social dos seres humanos que estão ativos em sociedade.

⁴ MARX; ENGELS 1999 *apud* PEIXOTO; ALENCAR, 2013, p. 27.

As forças produtivas sociais, em uma determinada etapa do seu desenvolvimento, encontram-se em contradição com as relações já existentes de produção, com a evolução das forças produtivas, em que as relações tornaram-se entraves, começando uma época de revolução social, oportunizando uma modificação na base econômica que transforma em oscilações toda a superestrutura. Quando essas transformações são diagnosticadas, é necessário diferenciar a transformação material das condições econômicas de produção. Então, essas transformações podem ser subsidiadas pelas ciências naturais e físicas e também pelas formas ideológicas (políticas, religiosas, filosóficas etc) que dão consciência aos sujeitos e dessa forma adquirem o aponte para combater os conflitos, que na sociedade capitalista é um conflito de classe. (MARX; ENGELS, 2007).

Vaisman (2010) com base em Lukács analisa algumas posições teleológicas secundárias que possuem relação com a prática social e que estão atreladas à resolução de problemas postos em certos níveis da vida social, principalmente, para esclarecer a relação que elas possuem com as posições teleológicas primárias, em que não há intervenção dos seres humanos (a natureza não modificada). As posições teleológicas secundárias agem somente onde há relações humanas. O objeto das posições teleológicas secundárias é o sujeito, suas ações, afetos na práxis social extralaborativa.

Lukács (2013, p. 465) nos elucida que a “[...] ideologia é, sobretudo, a forma de elaboração ideal da realidade que serve para tornar a práxis social humana consciente e capaz de agir.” Se a ideia permanece apenas como um produto do pensamento, por mais enriquecida de valores ou desvalores, ela não pode ser considerada uma ideologia. A ideologia surge e opera neste campo, visando solucionar problemas colocados no nível imediato na vida cotidiana, ou em caráter genérico, desempenhando o papel de prévia-ideação. Ela funciona como um momento ideal que antecede o desencadeamento da ação. A existência das posições teleológicas secundárias

[...] pode ser constatada mesmo no nível mais incipiente do desenvolvimento das forças produtivas, na medida em que o processo laborativo coloca aos homens tarefas que só podem ser cumpridas se elas forem acompanhadas por posturas e afetividades adequadas à sua execução. Essa função desempenhada pelas posições teleológicas secundárias é tanto mais fundamental quanto mais complexa for a divisão do trabalho. (VAISMAN, 2010, p. 47)

O crescimento das atividades laborativas enfatiza as posições teleológicas⁵ que propõem provocar um novo comportamento nos indivíduos, e as torna sempre mais importantes, no sentido extensivo e intensivo, qualitativo e quantitativo para o processo de produção e para a sociedade em geral. Os seres humanos encontram-se no âmbito das posições teleológicas que não concernem à esfera econômica propriamente dita, mas a existência desta depende da natureza para se manter e reproduzir. Ou seja, o processo de reprodução econômica não funciona se não formar campos de atividades não econômicas que possibilitam no plano do ser, o desenvolvimento deste processo. Para uma melhor compreensão, existem:

[...] atividades não econômicas, ‘organizadoras da sociedade’, que constituem a superestrutura social, particularmente a esfera jurídico-política, cujo conteúdo pode estar voltado tanto para a manutenção quanto para o desenvolvimento ou destruição do *status quo*, mas cuja existência é determinada, através de múltiplas mediações, pelas necessidades postas pelo desenvolvimento material da sociedade (VAISMAN, 2010, p. 47).

Aqui, por exemplo, podemos destacar o complexo educacional, que se fundamenta sobre posições teleológicas postas a partir do trabalho e com o desenvolvimento das forças produtivas, evolui e adquire um grau de importância e transforma-se em uma esfera ideológica específica (LUKÁCS, 2013). O autor ainda assevera que esses elementos já existiam nas sociedades primitivas, e com o avanço da divisão social do trabalho, eles ganham corporificação. É pelo interesse das classes antagônicas que esse tipo de posição teleológica se torna a base estruturante do que Lukács (2013) denomina de ideologia.

Vaisman (2010, p. 42) afirma que na teoria marxista existem duas tendências distintas, que, por algumas vezes, se entrecruzam, ou seja, uma concebe a “[...] ideologia enquanto superestrutura ideal e a outra toma o fenômeno enquanto sinônimo de falsa consciência”. Em a *Ideologia Alemã*, Marx e Engels (2007) asseveram que a ideologia é também uma forma de consciência, mas, em hipótese alguma é pura e simplesmente idêntica à falsa consciência da realidade. Por esses elementos, nos distanciamos de Gonçalves (s/d) quando afirma que a ideologia se trata

⁵ A diferença básica entre os dois tipos de posições teleológicas é, pois, que, enquanto a primeira desencadeia cadeias causais, a segunda tem por objetivo o comportamento dos outros homens, isto é, provocar a mudança para uma nova posição teleológica. Essa diferença qualitativa tem como consequência: primeiro, a ampliação do círculo do desconhecido; segundo, a problemática da intencionalidade da ação é muito mais complexa (VAISMAN, 2010, p. 48).

de uma falsa consciência. A ideologia não é falsa, ela está presente constantemente na vida do ser social.

Simionatto (2011, p. 75) ao se referir à teoria gramsciana, afirma que a ideologia “[...] se objetiva na realidade social, histórica e concreta [...] a ideologia tem um peso decisivo na organização da vida social e torna-se força material quando ganha consciência das massas”. Então, Gramsci desmistifica o entendimento de que a ideologia é uma “falsa consciência”, não há como a ideologia ser falsa, já que ela está presente nos indivíduos, ela age e intervém ativamente em toda a sociedade.

Consideramos importante esse posicionamento do autor, principalmente, porque como pesquisadores, temos a tendência de passarmos maior parte do tempo tentando compreender ou criticar a realidade, suas contradições e arriscando dar significados a termos que estão constantemente presentes em nosso cotidiano, seja no meio acadêmico, no trabalho ou no convívio familiar.

Lowy (1991), com fundamentação de cunho marxista, nos alerta para o fato de que as ideias da classe dominante são as ideologias predominantes na sociedade. O autor ainda faz referência a Lênin para dizer que existe a separação de ideologia burguesa e a proletária. Mesmo que haja essa distinção de ideologia em ambas as classes, as ideologias que ganham força e são inseridas constantemente na sociedade são as da classe dominante. Todo o sistema, toda a conjuntura é voltada para que as ideologias da classe dominadora estejam presentes na classe trabalhadora, tornando-se algo naturalizado.

Dentro do pensamento gramsciano, também há dois tipos de ideologias: a dos grupos pequenos, sendo estas de pouca interferência na ação dos sujeitos e que possuem uma duração mínima. E as ideologias orgânicas, que possuem uma “[...] maior expressividade no movimento histórico-social” (SIMIONATTO, 2011, p. 77) e que desta forma, possibilitam o andamento de processos “revolucionários ou conservadores” por partes de grupos sociais.

É preciso ressaltarmos também que não há um consenso total, não existe apenas uma ideologia dominante. Para Lowy (1991) existem enfrentamentos ideológicos, contradições entre ideologias, utopias ou visões sociais de mundo que permeiam os conflitos.

Para Costa (2007), a ideologia não descreve uma realidade. A ideologia estaria limitada ao campo da imaginação, ou seja, um conjunto parcialmente coerente e sistemático de imagens ou representações que anunciam as vivências do indivíduo com

suas condições de existência, explicando-as ou justificando-as sem, contudo, descrever o movimento do real. Nas próprias palavras do autor:

A ideologia estaria confinada na aparência da realidade, que embora não seja sinônimo de falsidade, também não significa a verdade, pois escapa-lhe a essência da realidade social, isto é, o processo oculto que faz o mundo dos homens ser, em suas determinações históricas, o que ele é. [...] ideologia é uma falsa consciência, o que não é o mesmo que erro, mas significa uma consciência limitada e fragmentária, já que não alcança o fundamento da realidade social, situando-se na vivência subjetiva e expressando-a idealmente (COSTA, 2007, p. 91).

Para Costa (2007), isso implica em a ideologia está ligada a um tipo de caráter teleológico que busca convencer os seres humanos a agir de determinada maneira, que seria “correta”; as elaborações ideais divergentes, verdadeiras ou não, podem ser instrumentalizadas para tornar conscientes ou promover práticas sociais em disputa. Em seguida, o autor assevera que, do ponto de vista ontológico,

[...] quando o objetivo é definir se certo produto espiritual é ideologia ou não, os critérios, se ela é falsa ou verdadeira, progressista ou reacionária, aceita ou repudiada, não são válidos porque uma ideação só se constitui em uma ideologia se torna uma força real no quadro do ser social, convergindo para as exigências concretas e contraditórias do desenvolvimento histórico (COSTA, 2007, p. 100).

Quando nos referimos à ontologia, Lukács é o autor mais indicado para enriquecer essa temática. Lukács (2013, p. 44) considera o critério gnosiológico como inadequado para a determinação das manifestações ideológicas. Fundamenta o conceito de ideologia na constatação ontológica, baseado na teoria marxista, afirmando que o homem é um ser ativo no mundo, ou seja, “[...] o mundo real existe e essa é uma constatação feita pelo homem ativo no mundo”. Um ser ativo que é capaz de capturar a realidade objetiva.

A perspectiva lukacsiana resgata a afirmação de que o real existe, “[...] o real tem uma natureza e esta existência, esta natureza são capturáveis intelectualmente. E, na medida em que é capturável, pode ser modificada pela ação cientificamente instruída, ideológica e conscientemente conduzida pelo homem” (VAISMAN, 2010, p. 45). Dessa forma, a ontologia recupera a possibilidade de entendimento e modificação da realidade humana, além de ressaltar que a realidade não se trata de uma ilusão dos sentidos e o que há de subjetivo em nós pode se concretizar na conquista da realidade. É nesse contexto que surge o interesse do filósofo húngaro para debater e analisar a categoria da ideologia.

Para Lukács (2013) a ideologia é um instrumento utilizado para conscientizar e colaborar no enfrentamento dos problemas que preenchem o cotidiano dos indivíduos. Ou seja, o nosso cotidiano apresenta inúmeros problemas que precisam necessariamente de uma conscientização para chegar à resolução. Mas, temos a ideologia da classe dominante que predomina na nossa sociedade, e esta não colabora para que os indivíduos busquem uma concepção coletiva para transformação da sociedade. A ideologia dominante como acabamos de citar, ela não colabora, mas também não impede totalmente que a ideologia da classe trabalhadora se desenvolva. Vaisman (2010, p. 49-50) ressalva que as ideias ideológicas não surgem apenas nos momentos turbulentos de crise, mas está presente em todo o cotidiano, apresentando assim uma constante relação “à existência do ser social”. A ideologia existe pela existência social, possuindo “[...] sua gênese determinada pela atividade social dos homens e nasce exatamente daí.” Ainda nas palavras da autora, é importante sabermos que:

Na medida em que o ser social exerce uma determinação sobre todas as manifestações e expressões humanas, qualquer reação, ou seja, qualquer resposta que os homens venham a formular, em relação aos problemas postos pelo seu ambiente econômico-social, pode, ao orientar a prática social, ao conscientizá-la e operacionalizá-la, torna-se ideologia. Ou seja, ser ideologia não é um atributo específico desta ou daquela expressão humana, mas qualquer uma, dependendo das circunstâncias, pode se tornar ideologia (VAISMAN, 2010, p. 50)

Com base nessa passagem, a autora deixa evidente a potencialidade desta categoria, e o quanto está presente diariamente nos indivíduos, na sociedade como um todo. Grande parte das expressões humanas têm intenções ideológicas, que por vezes são de uma forma inconsciente.

Agora, após essa reflexão, daremos continuidade ao debate com a categoria Linguagem, partindo do pressuposto de que a ideologia possui objetivação e materialização na linguagem. Essa discussão torna-se indispensável para o desenvolvimento dos próximos capítulos e principalmente acerca do entendimento do nosso objeto.

2.3 LINGUAGEM: ELEMENTOS PRINCIPAIS

Nesse estudo, consideramos a linguagem, assim como as outras práxis sociais, complexos fundados pelo processo de trabalho. Com efeito, Lukács (2013), nos elucida que o trabalho e a linguagem estão na base do desenvolvimento dos demais

complexos sociais. O que importa salientar, energicamente, que a problemática aqui desenvolvida não pode e nem tem como investigar a cronologia das duas categorias, o que mais importa é termos esclarecimento de que o trabalho é fundante e a linguagem fundada. Isso, para que não paire dúvidas, em nada diminui a importância da linguagem para o desenvolvimento social.

Com isso aclarado, podemos entender que as características humanas não estão presentes desde o nascimento dos indivíduos, elas resultam da interação dialética dos sujeitos com o meio sociocultural em que ele está inserido. É pela relação dos seres humanos em sociedade e o contato com a natureza que diferentes necessidades surgem, e para atendê-las, foram criados todos os complexos que nos circunscrevem. Os seres humanos detêm uma natureza social. Tudo que possuímos de humanismo provém da vida em sociedade, no seio cultural criado pela humanidade (LEONTIEV, 1978).

Marx e Engels (1977) salientam que o trabalho é a fonte de riqueza e a natureza é encarregada de fornecer todos os materiais necessários para a fabricação dessa riqueza. O trabalho se destaca por transformar a natureza e os indivíduos. Para chegarmos ao *Homo sapiens*, muitas coisas evoluíram, principalmente a nossa espécie que há centenas de milhares de anos eram animais antropomorfos, enormemente desenvolvidos, cobertos por pelos, que viviam em bando, dentre outras características que os diferenciavam dos outros animais. Esses seres começaram a utilizar as mãos com uma função diferenciada das dos pés, adquirindo principalmente a postura ereta, que possibilitou a visão do horizonte, dentre outros benefícios para a sua subsistência.

A mão se adequou a formas diferentes que lhe permitiram segurar alimentos, se defender dos perigos e produzir instrumentos. O instrumento desperta novas operações motoras superiores e uma reorganização dos movimentos naturais instintivos dos sujeitos (LEONTIEV, 1978). Sendo assim, o processo de trabalho permitiu a mão colaborar para a evolução dos outros organismos, como, por exemplo, a linguagem, que surgiu com os nossos antepassados que viviam em grupos. Desse modo, torna-se impossível buscar a origem social dos seres humanos em indivíduos que não vivessem congregados.

[...] os homens em formação chegaram a um ponto em que tiveram a necessidade de dizer algo uns aos outros. A necessidade criou o órgão: a laringe pouco desenvolvida do macaco foi-se transformando lenta mas firmemente, mediante modulações que produziam por sua vez modulações mais perfeitas, enquanto os órgãos da boca aprendiam pouco a pouco a pronunciar um som articulado após outro. A comparação com os animais mostra-nos que essa explicação da origem da linguagem a partir do trabalho e pelo trabalho é a única acertada. O pouco que os animais, inclusive os mais

desenvolvidos, têm que comunicar uns aos outros pode ser transmitido sem o concurso da palavra articulada. (MARX; ENGELS, 1977, p. 65)

O trabalho e a palavra articulada foram primordiais para que o cérebro do antropomorfo se transformasse gradativamente em cérebro humano, diferenciando-se em tamanho e perfeição. Com o desenvolvimento extraordinário do cérebro, paralelamente obtiveram a apuração dos órgãos dos sentidos que adquiriram aperfeiçoamento no decorrer do tempo. Assim, o corpo humano foi ganhando forma e resistência, principalmente através da alimentação, a carne, por exemplo, significou dois avanços: o uso do fogo e a domesticação dos animais, bem como a adaptação aos diferentes climas (MARX; ENGELS, 1977). Vigotski (2009), em debate com a teoria de Kohler, nos alerta para o fato de que o chimpanzé possui embriões de comportamento intelectual semelhantes aos dos humanos, mas, a ausência da linguagem e as restrições dos estímulos residuais, que se referem à adaptação e as representações, são as principais razões da diferenciação entre o antropóide e o ser humano, mesmo o mais primitivo.

Falamos em outro momento que os indivíduos se diferem dos outros animais, principalmente por possuir uma prévia-ideação, que é a capacidade que só nós possuímos de responder a desafios materiais ao antecipar em sua consciência os prováveis resultados. A ausência de “ideação” caracteriza o intelecto do chimpanzé, esse é o traço principal que diferencia o intelecto do homem e do chimpanzé segundo a maioria dos pesquisadores (VIGOTSKI, 2009).

De acordo com Leontiev (1978) para chegarmos ao atual estágio do desenvolvimento humano, passamos por um longo processo que pode ser dividido em dois estágios. O primeiro está relacionado à nossa *preparação biológica*. Representado pelos australopitecos, citados nos parágrafos anteriores, seres que viviam em aglomerações, conheciam a posição vertical e utilizavam utensílios rudimentares, não trabalhados, e se comunicavam por meios extremamente primitivos, aqui, a predominância era das leis biológicas. O segundo estágio carrega consigo grandes avanços, que podemos considerar a *passagem do sujeito* apenas biológico para um ser humanizado, marcado pela criação de instrumentos e pelas primeiras formas de trabalho e sociedade. A ligação aos aspectos biológicos ainda eram fortes, mais havia novos elementos no seu desenvolvimento:

Começavam a produzir-se, sob a influência do desenvolvimento do trabalho e da comunicação pela linguagem que ele suscitava, modificações da constituição anatômica do homem, do seu cérebro, dos seus órgãos dos

sentidos, da sua mão e dos órgãos de linguagem; em resumo, o seu desenvolvimento biológico tornava-se dependente do desenvolvimento da produção (LEONTIEV, 1978, p. 280-281)

Cada nova geração que surge, inicia sua vivência em um mundo contemplado por fenômenos gerados por antepassados. Então, ela se apropria das riquezas historicamente acumuladas, e pelo trabalho desenvolvem aptidões especificamente humanas que encarnam no mundo, sobretudo a linguagem articulada, que só se forma, em cada geração, pela aprendizagem da língua, repassada por um processo histórico e social. A experiência individual do ser humano não é bastante. Por mais rica que seja, não é possível desenvolver rapidamente tantas aptidões sem um acúmulo prévio de conhecimento e informações que são resultado de atividades desenvolvidas por gerações precedentes. A criança em sua mais tenra idade não é capaz de se desenvolver humanamente se não estiver inserida na sociedade. Podemos dizer então que cada sujeito aprende a ser um humano, os aspectos biológicos com os quais nascemos não são suficientes para viver em sociedade (LEONTIEV, 1978).

A linguagem é um fato verdadeiramente social, ela se funda pela necessidade de comunicação entre os indivíduos, que de acordo com Facci (2004) é um meio de expressão e compreensão entre os indivíduos, que propicia o intercâmbio social. Vigotski (2009) assevera que a comunicação é a função da linguagem. E a comunicação estabelecida em uma compreensão racional e com a intencionalidade de repassar e transmitir ideias e vivências exige um sistema de meios, cuja originalidade sempre foi a linguagem humana, que surgiu da necessidade de comunicação pelo processo de trabalho. A criança, por manter contato com o adulto, aprende a manipular os objetos criados pelos seres humanos, e assim organiza a comunicação.

Bakhtin (2010), assim como Vigotski, valoriza a fala e afirma que a natureza da linguagem é social e não individual. A fala possui relação direta com as estruturas sociais, obedecendo às transformações da sociedade, em outras palavras, a mudança é um fator inerente à língua. A ideologia, categoria dialogada neste capítulo, refere-se a um acúmulo de ideias para solucionar um conflito de classe que se objetiva através da linguagem. Assim sendo, toda modificação nas estruturas sociais são mudanças ideológicas, portanto uma modificação da linguagem. A ideologia se materializa na linguagem, em um mundo exterior. Ela está para além do sujeito.

A escola de Vigotski, denominada de Psicologia histórico-cultural apresenta a linguagem como categoria fundamental, valorizando o homem como um sujeito do

processo de elaboração da realidade objetiva e subjetiva e no decorrer desse processo “[...] privilegiaram a linguagem socialmente construída, como um sistema de signos e mediador por excelência, da construção das funções psicológicas eminentemente humanas, as funções psicológicas superiores” (VIOTTO FILHO, 2007, p. 58). Para Vigotski (2009), a linguagem como um signo mediador recebe destaque no processo do pensamento, capacidade exclusiva dos seres humanos. É por mediação da linguagem que organizamos as atividades práticas e as funções psicológicas superiores.

Essas funções psicológicas superiores são particularmente humanas, como por exemplo: a memória, abstração etc. Elas são produtos da atividade cerebral e possuem certamente sua base biológica, no entanto devemos compreender que elas têm fundamentação e resultam da interação dos sujeitos com o mundo. Sendo assim, essas funções possuem características mediadas por signos, e para Facci (2004, 66) “[...] a linguagem é o sistema de signos mais importante”.

Vigotski refere-se à linguagem em algumas de suas obras, no entanto, é na obra *Pensamento e fala* que ele propõe uma análise mais profunda, tendo como principal objetivo discorrer sobre a relação entre pensamento e linguagem. Como citamos anteriormente, o autor apresenta neste livro a linguagem como um instrumento complexo que viabiliza a comunicação. Infelizmente, este livro só foi publicado após sua morte, possibilitando deturpações de suas ideias, principalmente uma drástica redução das suas teorias e remoção do seu viés marxista. No Brasil, a versão mais confiável desta obra é a *Construção do pensamento e da linguagem* traduzida pela editora Martins Fontes. Esta obra possui um número de páginas semelhantes com à original e deixa evidente em toda a escrita que Vigotski utiliza o materialismo histórico dialético como base para o desenvolvimento de suas pesquisas. Carmo (2008) assevera que a categoria da linguagem é um destaque entre os estudos dos neovigotskianos, assim como a educação, em que ambas são aliadas para a ampliação do indivíduo.

Podemos considerar a linguagem uma categoria que surgiu muito próxima à categoria do trabalho, distinguindo-se por funções específicas, principalmente pelo fato do trabalho modificar a natureza, enquanto a linguagem auxilia o processo de desenvolvimento e comunicação dos seres humanos. “Vigotski é alçado à condição de teórico da linguagem, ocultando-se dessa forma o conhecimento como um complexo nascido no mundo dos homens, a partir do trabalho” (CARMO 2008, p. 67).

[...] a universalidade humana, fixada na linguagem (verbal, escrita, oralizada, sinalizada ou gestualizada), permite a apropriação do mundo em sua atividade material e também espiritual, modificando a sensibilidade humana,

lapidando, aperfeiçoando e humanizando os sentidos, ou ainda, formando vias colaterais de desenvolvimento diante de estados diferenciados pelas deficiências (MARKUS *apud* TULESKI *et al*, 2013, p. 290).

A questão central desenvolvida por Vigotski é a aquisição do conhecimento pela interação do sujeito com o meio. Para Vigotski o indivíduo é interativo e adquire seus conhecimentos a partir de um processo intra e interpessoal e de trocas com o meio a partir de um procedimento, a mediação. Para ele, o desenvolvimento e a aprendizagem estão atrelados ao fato do ser humano viver em sociedade, ou seja, esse desenvolvimento vai depender da aprendizagem e essa aprendizagem ocorre pelo processo de internalização de conceitos, que é promovido pela vivência em sociedade.

Somente o aparato biológico da espécie humana não é suficiente para que o processo de aprendizagem se desenvolva, então, é preciso à inserção do indivíduo em um ambiente social, para que a aprendizagem ocorra de fato.

Vygotsky trabalha com teses dentro de suas obras nas quais são possíveis descrever como: à relação indivíduo/ sociedade em que afirma que as características humanas não estão presentes desde o nascimento, nem são simplesmente resultados das pressões do meio externo. Elas são resultados das relações homem e sociedade, pois quando o homem transforma o meio na busca de atender suas necessidades básicas, ele transforma-se a si mesmo (COELHO; PISONI, 2012, p. 146).

Como debatemos sobre a historicidade e o desenvolvimento da linguagem, agora, enfatizaremos a linguagem da criança na mais tenra idade, pois é na relação da criança com a sociedade historicamente construída a partir nas necessidades humanas que a criança desenvolve a linguagem. A princípio, devemos evidenciar as raízes pré-intelectuais da fala no desenvolvimento infantil, que foram estabelecidas há muitos e muitos anos atrás, referentes ao desenvolvimento da fala sem intervenção do pensamento. Os gritos, os balbucios (experiências iniciais) e as primeiras palavras, compõem o desenvolvimento da fala. Por muito tempo esse estágio da fala infantil foi considerado apenas reações emocionais, mas uma pesquisa desenvolvida pelo grupo de Charlotte Buhler mostrou que a função social da fala já surge durante o primeiro ano, na fase pré-intelectual. O contato social leva a criança a um desenvolvimento precoce dos meios de comunicação. Sendo assim, as gargalhadas, os gestos, o balbucio, são meios de contato social nos primeiros meses de vida da criança (VIGOTSKI, 2009).

[...] a descoberta mais importante sobre o desenvolvimento do pensamento e da fala da criança é a de que, num certo momento, mais ou menos aos dois anos de idade, as curvas da evolução do pensamento e da fala, até então separadas, cruzam-se e coincidem para iniciar uma nova forma de comportamento muito característica do homem. [...] despertam a consciência obscura do significado da linguagem e a vontade de dominá-lo, que nessa

época a criança *'faz a maior descoberta de sua vida'*, a de que *'cada coisa tem o seu nome'* (STERN 1928 *apud* VIGOTSKI 2009, p. 130-131, grifo do autor).

Nesta fase inicial de descobertas da criança, ela assimila algumas palavras aprendidas com outras pessoas e são correspondentes a estímulos condicionados ou substitutos de algumas pessoas, objetos, ações e desejos. Posteriormente, ao ver um objeto novo ela desperta a necessidade de conhecer e saber qual o nome de todos os objetos que a rodeiam. Aqui, certamente você irá lembrar de algum adulto dizendo que certa criança está na fase das perguntas, querendo saber de tudo. A criança necessita da palavra para assimilar o signo pertencente a algum objeto, que lhe servirá como um instrumento de comunicação (VIGOTSKI, 2009).

Segundo Vigotski (2009) a linguagem das crianças se desenvolve em três etapas: linguagem exterior, linguagem egocêntrica e linguagem interior.

[...] a linguagem se torna psicologicamente interior antes de tornar-se fisiologicamente interior. A linguagem egocêntrica é uma linguagem interior por sua função, é uma linguagem para si, que se encontra no caminho de sua interiorização, uma linguagem que já se enraizou fundo no comportamento da criança e ao mesmo tempo ainda é fisiologicamente externa, e não revela a mínima tendência a transformar-se em sussurro ou em qualquer outra linguagem semi-surda. (VIGOTSKI, 2009, p. 136)

A linguagem interior é uma formação psicológica individual, dotada de particularidades específicas. É uma linguagem para si. Enquanto a linguagem exterior é para os outros. A linguagem interior não se trata somente de uma linguagem que antecede a linguagem exterior ou uma reprodução na memória, mas é oposta. Este processo significa a transformação do pensamento em palavra, ou seja, é a objetivação e materialização do pensamento em palavra. Fazendo o percurso inverso também, que percorre o caminho de fora para dentro, um processo de evaporação da linguagem em pensamento (VIGOTSKI, 2009).

Para o pensador russo, a linguagem egocêntrica possui uma semelhança genética e vínculos com a linguagem interior, composta por falsas interpretações nos aspectos funcional, genético e estrutural. A linguagem egocêntrica é composta por estágios que antecedem a linguagem interior, que é no início da linguagem escolar. Não ocorre a extinção da linguagem egocêntrica, o que advém na verdade é uma transição e transformação da fala egocêntrica em fala interior, que resulta na capacidade da criança pensar e imaginar as palavras em vez de apenas pronunciá-las, utilizando a imagem da palavra em vez da palavra em si.

Esses tipos de linguagens debatidas nos parágrafos anteriores, de acordo com Vigotski (2009), se desenvolvem em quatro estágios: o *primeiro estágio* é considerado natural ou primitivo, correspondente à linguagem pré-intelectual e ao pensamento pré-verbal, que aparecem em sua forma original de evolução. No *segundo estágio* “psicologia ingênua” caracterizada pela experiência da criança com as propriedades físicas do seu corpo ou de objetos que estão a sua volta, e a aplicação dessa experiência ao uso dos instrumentos, ou seja, o início da inteligência prática. A criança nesse estágio assimila as estruturas e formas gramaticais antes de assimilar as estruturas e operações lógicas correspondentes a tais formas. O *terceiro estágio* caracteriza-se por signos exteriores, operações externas que são usadas como auxiliares na solução dos problemas internos, aqui, a criança utiliza os dedos para contar e utiliza a linguagem egocêntrica. O *quarto estágio* é denominado de crescimento para dentro, a criança começa a contar mentalmente, utilizando as relações interiores em forma de signos interiores, correspondendo à fala interior ou silenciosa. Existindo uma interação constante entre operações externas e internas, uma transformando-se na outra sem esforços e com frequência. A fala interior possui uma grande importância para o desenvolvimento do pensamento.

Inicialmente o pensamento da criança surge como um todo confuso e inteiro, precisamente por isso ela encontra na linguagem a sua expressão em uma palavra isolada. É como se a criança escolhesse para o seu pensamento uma determinada vestimenta (linguagem) para ser utilizada em uma ocasião específica. O pensamento constrói unidades particulares na medida em que ela se desvincula da linguagem e caminha das partes para o todo, ocorrendo também o inverso. A linguagem não é um reflexo simples, teorizado da estrutura do pensamento, e por isso não pode ser considerado como uma veste pronta, e sim selecionada.

A linguagem, segundo Vigotski (2009), não serve como expressão de um pensamento pronto. Então, ao transformar a linguagem, o pensamento do indivíduo se reestrutura e se modifica. O pensamento se realiza na palavra. “As palavras são tecidas a partir de uma multidão de fios ideológicos e servem de trama a todas as relações sociais em todos os domínios. A palavra é capaz de registrar as fases transitórias mais íntimas, mais efêmeras das mudanças sociais” (BAKHTIN, 2010, p. 42).

Ainda de acordo com Vigotski (2009), a linguagem semântica e fonológica não é dada desde o início para a criança, ela surge por um desenvolvimento histórico e a criança só consegue diferenciar os aspectos da linguagem quando adquire consciência

das raízes e diferenças de cada uma. Tendo esta consciência, a criança consegue o descenso pelos estágios naturais do processo da palavra conscientizada. A princípio, na idade infantil encontramos a não consciência das formas e dos significados das palavras, bem como a não diferenciação deles. O indivíduo, na mais tenra idade, percebe a palavra pela estrutura sonora como parte do objeto ou como uma propriedade inseparável de outras propriedades. Isso ocorre normalmente em toda consciência linguística primitiva.

A criança se refere a um determinado objeto tomando como referência as suas propriedades particulares, como, por exemplo, a associação da vaca com os chifres, o bezerro é pequeno e não tem chifres, o carro é automóvel porque não é um animal. Elas não transferem as propriedades de um objeto para outro. Se perguntar a uma criança se uma vaca é tinta, ela responderá com base nas propriedades específicas do objeto, com a tinta se escreve e a vaca dá leite. A comunicação da criança por meio da linguagem está diretamente vinculada à diferenciação dos significados das palavras em sua linguagem e à captura de consciência sobre esses casos, para ela a palavra é parte do objeto, uma parte de suas propriedades.

A partir desses apontes teóricos, podemos refletir sobre o desenvolvimento da linguagem até os dias atuais, percebemos o quanto ela se aperfeiçoou e o quão foi significativa para a ampliação e registros da humanidade. Devemos observar a importância dessa categoria para a nossa vida e a nossa história, valorizando desde a linguagem por desenhos, símbolos, falada, escrita e a língua dos surdos.

Vigotski e Luria (*apud* TULESKI *et al*, 2012) consideram o desenvolvimento da linguagem oral como o grande ponto de mutação no desenvolvimento cultural da criança. Os autores distinguem dois aspectos importantes: primeiramente, a fala se tornará um instrumento essencial para a criança, e necessária para cada ação realizada por ela, tendo um papel de destaque para desenvolver uma meta. Ocorre uma unificação entre fala e ação, obtendo uma mesma função psicológica complexa, designadas para a solução dos problemas por ela enfrentados.

O segundo aspecto é baseado principalmente na “[...] importância da fala como um todo, na operação é o que há de mais complexo na ação exigida na situação” (TULESKI *et al*, 2012, p. 03). Dessa forma, a fala é indireta e não direta ou visível como a própria ação, o problema pode ser solucionado de forma intercedida, mediado pelo pensamento verbal, e não de maneira impulsiva, imediata, como anteriormente. Sendo assim, a fala assume uma importância vital na atividade infantil, sem ela a

criança demonstra ser impossibilitada de realizar positivamente determinada tarefa. Quanto mais complexo o nível da atividade, mais necessidade ela sentirá de utilizar a fala, para que haja uma resolução positiva, uma ordenação adequada das ações com vista à solução do problema enfrentado. (VIGOTSKI; LURIA *apud* TULESKI *et al*, 2012).

Podemos exemplificar essa reflexão dos autores citados acima, por meio da fábula, objeto de estudo dessa pesquisa, que está inserida no rol de criações literárias. Essa narrativa é aparentemente uma leitura para entretenimento na escola, mas exige um nível complexo de abstração, em que a criança precisará por meio da fala expor a sua compreensão sobre a experiência vivenciada pelos personagens que vivenciam experiências humanizadas.

Vigotski (2014, p. 52) em alguns de seus estudos destaca a criação literária, considerando que a criança para desenvolver esse tipo de criação, necessita de um acúmulo de experiência, devendo ter um “[...] bom domínio da palavra e um nível elevado de desenvolvimento da linguagem escrita comparativamente com a linguagem falada”. É corriqueiro ouvirmos de uma criança, principalmente na fase escolar que ela sabe dizer, mais não sabe escrever uma determinada frase ou palavra.

A explicação para essa falta de correspondência entre o desenvolvimento da linguagem oral e da escrita deve-se, fundamentalmente, à diferença entre as dificuldades que a criança encontra para se expressar de um e outro modo; quando a criança está perante uma tarefa de maior dificuldade, tenta resolvê-la como se fosse uma criança de menor idade (VIGOTSKI 2014, p. 53).

Não podemos esquecer que a linguagem escrita possui uma complexidade maior do que a linguagem falada. Ao escrever as palavras de uma determinada língua, sempre haverá regras diversificadas, exceções e uma estrutura peculiar. Vigotski (2014) assevera que a linguagem oral é mais compreensível para as crianças por fornecer contato com as outras pessoas, originando uma naturalidade à ação, respondendo ao que acontece a sua volta e essa ação afeta individualmente a criança. Ao desenvolver a linguagem escrita que estabelece uma maior abstração e condicionamento, por vezes a criança não compreende por que é necessário escrever. Isso pode ocorrer em casa, e principalmente na escola, quando a criança é obrigada a escrever sobre um tema em que ela não possui um conhecimento prévio, um contato ou quando não escreve por espontânea vontade.

É oportuno registrarmos que o adulto tem muita influência nesse processo de linguagem das crianças, sabemos o quanto a criança é entusiasmada a imitar os

adultos. Segundo Vigotski (2014), é compreensível que o estilo literário da criança seja copiado pelo dos adultos de sua convivência, provocando a ocultação das verdadeiras características da sua linguagem escrita. As crianças que desenvolvem a escrita sem muita influência, são as órfãs, já que estas não possuem uma maior convivência com os adultos. E mesmo assim, estas crianças não estão totalmente passivas a tomarem para si aspectos dos adultos que as rodeiam.

Tuleski (*et al*, 2012) explicita que a linguagem escrita, assim como a linguagem oral, surgiu pela necessidade da comunicação, mas a linguagem escrita possui uma necessidade de comunicação mais estreita, a designação da situação laboral (trabalho) o qual tomavam parte, e que contribuiu para o desenvolvimento dos sujeitos, surgindo com gestos e sons inarticulados que assumiam diferentes significados.

Luria (*apud* TULESKI *et al* 2012, p. 02) explicita que a linguagem escrita é resultado de um longo processo que reflete a luta pela vida, em que são registrados o desenvolvimento de uma determinada sociedade e dos indivíduos que a compõem, e também da apropriação de um bem cultural, e com esse bem “possibilita a transformação não só de suas ações no mundo circundante, mas também de suas próprias funções psicológicas”. A linguagem escrita é uma ampliação de conhecimentos, o que possibilita o indivíduo através desta, inserir-se em um mundo letrado e cultural, além de ampliar as funções necessárias para o seu desenvolvimento. Vigotski (*apud* Tuleski *et al* 2012, p. 06) destaca que no percurso do processo de aquisição da linguagem escrita deve ser desenvolvido pelo educador da seguinte forma:

[...] deve levar à transição do desenhar coisas para desenhar os sons da fala, fazendo-o de tal modo ‘que a leitura e a escrita se tornem necessárias às crianças’, o que implica em incorporá-las a ‘uma tarefa necessária e relevante para a vida’ e somente assim se desenvolverão ‘não como um hábito de mão e dedos, mas como uma forma nova e complexa de linguagem’.

Partindo dessas afirmações, consideramos pertinente destacar a importância do professor conhecer e compreender esses processos da linguagem, para que dessa forma não prejudique o desenvolvimento da linguagem na criança, e que essa tenha a oportunidade de juntamente com a escola, conhecer novas possibilidades de aprendizagem. A linguagem é o elemento central para a compreensão do processo de mediação, sendo o significado da palavra a unidade na qual Vigotski busca elementos para compreender como se dá o processo de reconstrução interna da atividade externa. O caráter completo do significado das palavras permite o desenvolvimento de duas funções principais da linguagem que a articulam com o pensamento: a comunicativa e a

representativa. A compreensão dos modos pelos quais os significados se constituem e se estabilizam nas interações entre sujeitos, em contextos específicos, é um meio para se chegar à compreensão de como esses sujeitos estão se constituindo como tal nessas relações.

Com base em toda a fundamentação teórica desenvolvida até aqui, acreditamos contribuir ainda mais para o nosso entendimento e para atendermos as demandas do nosso objeto de estudos, se partirmos para dialogar sobre a literatura infantil.

2.3.1 A Literatura infantil: breves considerações

Como já nos referimos anteriormente, a linguagem tem como principal função a de propiciar a comunicação entre os indivíduos. A palavra, literária ou não, é essencial para a comunicação dos sujeitos, sendo essencial a nossa natureza própria. “O impulso de contar histórias deve ter nascido no homem no momento em que ele sentiu necessidade de comunicar aos outros certa experiência sua, que poderia ter significação para todos” (COELHO, 1991, p. 13). A literatura, assim como as demais artes surgem das necessidades desenvolvidas pelos seres humanos.

A literatura infantil nem sempre existiu. Como bem destaca Coelho (1991). A criança era vista como um adulto em miniatura e não havia antes o significado que temos hoje sobre a criança, um ser com aspectos psicológicos, biológicos que não se desenvolveram completamente na infância. Segundo Gouvea (2003), a concepção moderna de infância é fruto de um longo processo histórico que culminou na percepção da criança como distinta psíquica, cognitiva e afetivamente do adulto.

Somente no século XX obtivemos a descoberta da qualidade específica do ser criança ou do ser adolescente. O idealismo romântico criou o significado de criança, e desencadeou a preocupação com uma criação de literatura diferenciada para esse público, que é conhecida hoje como literatura infantil. Que tem sua gênese em fontes orientais e com uma difusão no ocidente europeu através da transmissão oral na Idade Média.

Dessas narrativas primordiais orientais nascem, pois, as narrativas medievais arcaicas, que acabam se popularizando (na Europa e depois em suas colônias americanas, como o Brasil) e se transformando em literatura folclórica (ainda hoje viva, entre nós, circulando principalmente no Nordeste, através da “literatura de cordel”) ou em literatura infantil (através dos registros feitos por escritores cultos como Perrault, Grimm, etc.) (COELHO, 1991, p. 13)

Com a mobilidade da vida, resultante da transmissão oral, as versões infantis se reproduziram praticamente inalteradas, em uma época em que o deslocamento era precário. Essas obras literárias se espalharam mesmo com as dificuldades de seu tempo. As palavras desde sempre se perpetuaram de geração em geração, procurando dizer algo que explicasse a realidade, o cotidiano, e que fosse além do que era explicável, o transcendente.

Segundo Coelho (1991) a maior parte dos orientalistas afirmam que a versão árabe de *Calila e Dimna* foi criada no século VIII da era cristã, que serviu de fonte para a divulgação em outras línguas existentes na Idade Média. Essa coletânea reunia textos budistas dos sécs. V e VI a. C. e uma longa epopeia indiana do séc. VIII a. C. É importante destacarmos que a origem desse antigo fabulário serviu de fonte à literatura ocidental, com um longo percurso para chegar até nós.

E para a nossa surpresa, muitas das narrativas de *Calila e Dimna* aparecem na obra do grego Esopo (séc. VI a. C.). Por *Calila e Dimna* ser um obra muito antiga e de difícil acesso, levou muitos pesquisadores a acreditarem que Esopo fosse o precursor.

Mas a constatação de que na Índia houve inúmeros fabulistas, enquanto na Grécia, apenas Esopo, e também de que as fábulas indianas forçosamente eram anteriores ao início do Budismo (séc. VI a. C.) confirma a prioridade da fonte oriental sobre a ocidental (COELHO, 1991, p. 16).

É preciso destacarmos que a obra de *Calila e Dimna* apresenta uma diferença visível da obra do grego, principalmente a estrutura da narrativa, trazendo histórias do tipo caixa de surpresas, uma história saindo de dentro da outra, enquanto Esopo propõe histórias breves e independentes entre si. Mas, ambos ilustram sentimentos desencadeados pelos seres humanos: os males da inveja, a ambição etc. Diferenciando-se na representação dos personagens que são animais. Esopo traz aspectos naturais aos animais, eles agem com características que já são naturalmente deles, por exemplo: a formiga “trabalha” para armazenar os alimentos, a cigarra canta, ou seja, ele faz uma conexão dos aspectos naturais com os ficcionais. Já na fábula indiana os animais atuam como seres humanos, a ponto de não nos darmos conta de que são animais. As narrativas mais antigas

[...] giram em torno de certos elementos que derivam ou desembocam na violência: a vitória ou prepotência dos fortes sobre os fracos; a luta pelo poder através de quaisquer meios; as metamorfoses contínuas; a falsidade ou traição das mulheres; a ambição desmedida de riqueza e poder; a astúcia dos fracos para escapar à prepotência dos fortes; a utilização de animais para ‘representarem’ as ações humanas[...] Por outro lado registram-se narrativas

‘edificantes’, isto é, transmissoras de modelos de moral. [...] vê-se que por detrás de tais relatos estariam valores próprios de sociedades primitivas, onde a hierarquia social se estabelece segundo a lei do mais forte. Por outro lado, revelam um homem que ainda não dominou o mundo pelo conhecimento científico e, portanto, explica-o pelo pensamento mágico (COELHO, 1991, p. 21).

Segundo Coelho (1991) foi entre os séculos IX e X na Idade Média que começaram a circular oralmente a literatura popular nas terras europeias, tornando-se posteriormente literatura folclórica e infantil como conhecemos hoje. A preocupação de uma literatura para as crianças e para os jovens surgiu na França, na metade do século XVII. Os textos pioneiros dessa área são: as fábulas, os contos da mãe gansa e os contos de fada. Esse campo literário busca uma valorização da fantasia, da imaginação e da criatividade, tendo como base para a sua construção textos da Antiguidade Clássica ou de narrativas contadas oralmente no cotidiano das pessoas. É no apogeu do racionalismo clássico, aproximadamente entre 1659 e 1680 que surgem as obras clássicas da Literatura Infantil, que hoje estão espalhadas por todo o mundo, o oposto do que o racionalismo pregava no momento.

A fábula é uma das criações literárias que mais resistiu ao desgaste do tempo. Embora tenha sido oralizada e, posteriormente, escrita para os adultos, hoje são leituras obrigatórias nos currículos escolares e nos livros didáticos do Ensino Fundamental I. Mesmo sofrendo inúmeras recusas e transformações ocorridas no decorrer dos séculos, as fábulas continuam presentes e repassadas de geração em geração.

De acordo com Jesualdo (1978) existe de fato uma literatura escrita intencionalmente para crianças. No entanto, por vezes não é essa literatura que propicia um interesse para o público infantil. Essa aversão pode ocorrer pela elaboração artificial da maioria dessas obras. As crianças são conquistadas por textos que lhes instiguem, que lhes apresente criações magníficas e esplêndidas. Nesse período da infância, as crianças cognitivamente necessitam do concreto, e por essa razão elas precisam de uma maior quantidade de meios, de expressões que reúnam o máximo de experiências possíveis, apresentem personagens concretos e elevem o pensamento, exibindo no texto como se tudo tivesse vida e que seja claro e poderoso.

[...] todas essas coisas extraordinárias (árvores que dançam, pedras que cantam, botas que andam) formam sua bagagem intelectual predileta, as concepções e idéias nas quais elas detêm como o mais vivo prazer e uma insaciável avidez, em virtude da escassa fantasia que a criança possui. Por isso, o mundo sobrenatural não tem para elas nada de mágico e incrível, mas é completamente livre e natural. O mundo que elas descobrem é tão

maravilhoso e fantástico como os mundos das histórias de fadas, ou ainda mais. O que para nós é o mais lógico, parece extraordinário no mundo da criança. Simultaneamente à evolução dos seus sentidos, ela vive a descoberta do maravilhoso e, à medida em que cresce, novos e contínuos mundos vão surgindo para sua imaginação, vão-se realizando para ela. (LOMBROSO *apud* JESUALDO 1978, p. 24).

Toda essa literatura que está sendo produzida, a qual não é considerada infantil, mas que não podemos deixar de salientar que é um produto de uma concepção social diferenciada, que surge com base nas novas relações sociais e que são influenciadas pelo sistema de produção da época, e assim colaboram para novas criações e interpretações. Temos consciência de que a literatura que atravessou o tempo e que temos acesso ainda hoje não foi escrita precisamente para o público infantil e que ela traduz experiências sociais, que detém fatos e atitudes que, por serem especificamente humanas, o tempo não conseguiu destruir.

“A imaginação cria o que a realidade lhe inspira: não uma fantasia carente de razão, alheia à vida, mas uma fantasia cujas causas são absolutamente reais” (JESUALDO, 1978, p. 28). As leituras mais proveitosas para a crianças são aquelas que trazem distração e prazer. O primeiro contato com a literatura infantil deve ser mantido, embora a criança seja muito pequena e não a compreenda, as últimas são as que respondem as reais necessidades das crianças e que podem proporcionar e influenciar o desenvolvimento da psique infantil. Somente uma literatura que compreenda o processo infantil da criança poderá colaborar como instrumento cultural e proporcionar prazer para os pequenos leitores.

Jesualdo (1978) nos alerta que para ter uma literatura verdadeiramente infantil é necessário alguns elementos basilares. Primeiramente a ênfase na *imaginação* que pode vir com intensidades diversificadas, traduzidas em mitos, aparições, monstros ou na realidade de forma expressiva como, por exemplo: fábula, contos, lenda, quadrinhos etc. A qualidade do caráter imaginativo afirmará o máximo de interesse da expressão para a criança. O segundo elemento é o *dramatismo* que reflete, ou que busca refletir o da criança, que geralmente é ideal e absurdo, e por vezes realista e despojado, mas, se faz necessário para captar a atenção da criança. Sendo assim, a imaginação e o drama são essenciais para toda a literatura infantil, não importa a idade. Com a união desses dois elementos delineados e a junção da *técnica*⁶ do desenvolvimento e a

⁶“Na técnica, nos é dado admirar o modo como o autor desenvolve o entrecho dos acontecimentos ante a avidez do leitor, avidez que, segundo Montessori, é o que confunde e faz acreditar na imaginação infantil e através da qual a criança transforma tudo em realidade, porque “suas forças juvenis estão desejosas de

linguagem totalizam as características fundamentais para a elaboração da obra. Com a técnica o texto pode se tornar mais leve, trazendo a realidade e as ilusões sem deixarem dúvidas ou confusões para o leitor, além das características e intervenções dos personagens. E a linguagem quanto mais simples (não quer dizer que seja trivial) e bela a entonação, mais a criança terá prazer e se sentirá atraída.

As formas mais representativas da literatura infantil são: a prosa e a poesia, as quais estão representadas nos contos, nas fábulas, no apólogo, nas novelas e também nas canções rítmicas de ninar, nas monorrítmicas dos jogos. A prosa relembra imagens e propicia que a crianças através da imaginação reviva acontecimentos e alargue a tenção de sua experiência do conhecimento geral. A poesia também cria e desenvolve essas imagens, mas, além disso, ela possui um poder evocativo superior, mesmo que não se manifeste com a mesma intensidade em todos. É pela que a criança inicia o aprendizado e a degustação estética, e a poesia é um dos artifícios para esse contato estético (JESUALDO, 1978).

Acreditamos que essas formas intensas e expressivas surgiram a partir da necessidade em evidenciar uma explicação para os fatos que ocorriam ao seu redor, exemplificando com a luta diária com a natureza, os animais, as injustiças, os problemas sociais. Então, para finalizarmos este primeiro momento e darmos sequência a nossa pesquisa, adentraremos em um capítulo que trará mais profundamente as fábulas, que tanto nos referimos neste primeiro momento, principalmente como uma das primogênicas a se dedicar a literatura infantil.

Esse capítulo foi fundamental por debater as categorias primordiais exigidas pelo nosso objeto. No decorrer da exposição, podemos perceber que todas as categorias estabelecem relações, portanto, foram de extrema importância para a continuidade dessa pesquisa. É preciso destacar que a categoria ideologia se fez presente em todas as práxis sociais debatidas nesta pesquisa. A fábula, enquanto objeto, elemento literário e ideológico inserido no modelo educacional estrito, trouxe a necessidade de refletir e dialogar sobre essas categorias basilares para o seu desenvolvimento e repercussão.

exercício e de crescimento” e desenvolve a teia de sua invenção dramatizada que, em geral, é simples e concreta. [...] Depois, a linguagem utilizada, de importância vital para a degustação da obra e que resume, de certo modo, a habilidade do criador.” (JESUALDO, 1978, p. 39)

3 FÁBULA: CARACTERÍSTICAS E ELEMENTOS EDUCATIVOS

A andorinha e a gralha. Uma andorinha competia em beleza com uma gralha, quando esta lhe retrucou, dizendo: 'Mas sua beleza floresce na estação da primavera, enquanto meu corpo continua resistente também no inverno!' Moral da história: A fábula mostra que um corpo resistente é melhor que uma bela aparência.

Assim como o corpo da gralha, as fábulas também resistem no inverno, bem como as demais estações e diversos modismos. As fábulas não são apenas atraentes, possuem uma consistência que fazem com que elas resistam ao tempo. Esse gênero textual é um dos mais antigos da história da literatura, e ganha espaço por onde passa. Hoje, utilizamos expressões que têm sua origem em algumas fábulas, como, por exemplo, “mãe coruja”, dentre outras que destacaremos no decorrer da exposição. Essas narrativas surgiram para denunciar e alertar os indivíduos das injustiças, da miséria e do desequilíbrio de uma determinada época e no decorrer dos séculos sofreram modificações e traduções que são utilizadas nas escolas, principalmente no ensino fundamental.

Nesta seção, dentro dos nossos limites, conheceremos Esopo, representante da literatura clássica, a quem é atribuído o título de “pai das fábulas”. Há muitas controvérsias sobre a sua origem e existência; são poucos os registros que a comprovam. A superabundância de relatos sobre sua vida e a ausência de documentação têm induzido a alguns pesquisadores afirmarem que ele nunca existiu e que se trata apenas de um artifício para que as fábulas não ficassem sem um criador determinado (SOUSA, 2003).

Para darmos continuidade, exporemos as características, o desenvolvimento, a origem e os elementos educacionais que as fábulas apresentam. Um dos principais atributos desse gênero textual é a dicotomia expressa por seus personagens, como: bem ou mal, coragem ou temeridade, enfim, eles exibem inúmeras virtudes e defeitos dos indivíduos. Aqui, a “pessoa” é boa ou má, sem meio-termo. O mal é tão onipresente quanto a virtude.

Evidenciaremos nessa seção o que recomenda os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) acerca desse gênero textual. De acordo com os PCN's, as fábulas se apresentam nos conteúdos gerais do primeiro ciclo, que se refere à primeira e segunda

séries. Nos conteúdos gerais do ciclo é indicado que os professores trabalhem com valores, normas e atitudes que se espera que os alunos desenvolvam.

Para enriquecer o debate, abordaremos a teoria de Vigotski (1999) que destaca as particularidades da fábula, considerando-a na fronteira com a poesia e uma forma literária elementar. Para o escritor russo, a fábula constitui uma obra de arte. Com o auxílio das teorias de Lessing e Potiebnýá, Vigotski analisa as principais características desse gênero textual: a alegoria, a seleção dos personagens e a narração.

Este sucinto relato sobre as fábulas foi apenas para situarmos o leitor do que está por vir, lembrando que todas as fábulas citadas no decorrer desta pesquisa serão anexadas ao final do presente texto. Agora, partiremos para o aprofundamento de tudo que pincelamos acima. Entremos nessa fabulosa viagem. Avante!

3.1 ERA UMA VEZ ESOPPO: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

A explicação mais aceita pelos estudiosos sobre a naturalidade de Esopo é que ele nasceu no final do século VII a. C. ou no início do século VI a. C. Provavelmente, seu período de vida tenha sido aproximadamente entre 560 - 620 a. C. Sua origem é remetida a algumas regiões da Ásia menor, Frígia e a Trácia (SOUSA, 2003). Frequentemente, Esopo é designado como um escravo, moralista e fabulista que deu origem às primeiras fábulas existentes na Grécia. Suas narrativas são as mais populares e servem de base para as inúmeras recriações e adaptações realizadas até hoje.

Para Sousa (2003) Esopo, mesmo na condição de escravo, não foi impedido de se instruir. Com uma posição social desprivilegiada e marginalizada pela sociedade, utilizava as fábulas para criticar e denunciar os problemas e as barbáries de sua época. Podemos considerá-lo um “[...] autêntico porta-voz do povo oprimido” (SOUSA, p. XX). As fábulas esopianas eram uma forma de protesto contra os que detinham o poder, os opressores. Na época, com as divulgações surgidas sobre religião através do racionalismo filosófico, Esopo começa a refletir sobre suas convicções religiosas e isso influencia suas produções.

[...] é inteiramente lógico que as fábulas esópicas reflitam esse pensamento renovador, caracterizado principalmente pelo questionamento da religião tradicional e conseqüentemente, por uma nova atitude perante a vida, inclusive quanto aos fatos do dia-a-dia, que passaram a ser encarados com um espírito cada vez menos submisso aos deuses mitológicos. A antiga submissão absoluta foi sendo gradativamente substituída por uma

percentagem progressiva de livre-arbítrio, favorecendo o crescimento da independência espiritual e do racionalismo do homem grego (SOUSA, 2003, p. XXI).

Naquele tempo, as fábulas não eram escritas, e sim transmitidas oralmente, sendo transcritas duzentos anos após a morte de Esopo (SANTOS, 2008). Segundo Duarte (2013) a primeira edição impressa das fábulas surgiu em 1474, data aproximada a publicação da bíblia de Gutenberg, em 1455. Suas narrativas manifestavam críticas e virtudes dos indivíduos através de animais como protagonistas de ações propriamente humanas. O público desse fabulista era composto por adultos, pessoas simples, das mesmas condições econômicas que ele. As experiências desses sujeitos serviam de inspiração para elaborar novas histórias.

Zafiropolous (2001, s.p. *apud* QUINELATO, 2007, p. 195) ressalta que a precursoriedade das fábulas foram atribuídas a Esopo por conveniência ou por sua eminência na narração, pois, na Grécia existia uma tendência de escolher o patriarquismo para cada gênero literário. Segundo a autora, Esopo se destacava por ser possuidor de características peculiares e uma originalidade ao criar novas narrativas e por sua criatividade em renovar temas anteriormente citados por autores arcaicos, “[...] sempre com a preocupação de trazer algum ensinamento para os homens”, além de utilizar a prosa, em um tempo em que a poesia ganhava destaque.

É preciso destacar que nem todas as fábulas consideradas esopianas são de fato de Esopo. De acordo com Caton (2006), a primeira coletânea das fábulas de Esopo possuía duzentas fábulas, elaborada por Demétrio de Falero, discípulo de Aristóteles que ajudou a organizar a biblioteca de Alexandria, no Egito, em 283 a.C. Hoje temos aproximadamente setecentas fábulas atribuídas a ele. Cada nova tradução e edição de coletâneas foi adicionando fábulas criadas por outros autores e, assim, o número de fábulas ditas de Esopo foi tomando espaço nos livros didáticos e nas coletâneas. A editora Cosac Naify publicou em 2013 o livro *Esopo: fábulas completas*, composto por 513 fábulas, dentre elas 383 traduzidas por Maria Celeste C. Dezotti diretamente do grego e 26 inéditas na língua portuguesa. Diante das investigações por obras como esta, consideramos esse livro o mais completo e organizado, constando uma grande variação de fábulas, além de estarem divididas por ordem alfabética.

Segundo Canton (2006, p. 14), o historiador grego Heródoto, já no século V a. C., comenta a “[...] existência de Esopo e de sua companheira de escravidão, a cortesã Rodopis”. Ainda segundo a autora, para esse filósofo, Esopo teria sido escravo de

Xantos e, posteriormente, vendido a Iádmon, que o levou para morar em Samos. Iádmon, encantado pelo caráter e a sabedoria de Esopo, concedeu-lhe a alforria. Esopo, na condição de cidadão em Samos, era membro de uma assembleia de samianos. Segundo Sousa (2003), esse fabulista, na qualidade de cidadão livre, viajou, dentre outros lugares, por toda a Grécia, o Egito e a Babilônia.

Sobre sua morte, Canton (2006) ressalva que diante de inúmeras histórias sobre seu falecimento a mais aceita é a que ele teria sido morto em Delfos, acusado pelo sumiço de um vaso de ouro do templo de Apolo. Chambry (s.d, p. XI-XII *apud* SOUSA, 2003, p. LI) assevera que Esopo:

[...] tendo um dia ido a Delfos, troçou dos Delfios, por estes não possuírem terra de cultivo de onde tirassem a sua subsistência, e terem que depender, para sobreviver das oferendas feitas ao deus. Então os Delfios, irritados, introduziram uma taça sagrada na bagagem de Esopo. Este, sem suspeitar de nada, viajou através da estrada que conduz à Fócida. Eles lançaram-se em sua perseguição e, apanhando-o em flagrante, acusaram-no de ter roubado um objeto sagrado. Conduzindo a uma rocha um pouco afastada do templo e da cidade, do alto da qual era costume precipitar os sacrílegos, ele contou-lhes o apólogo do escaravelho, do qual o poeta faz menção também na comédia *A paz* (vv.129-30), onde afirma: 'Nas fábulas de Esopo encontra-se o único ser alado que chegou até aos deuses'.

Sobre suas características, há relatos de que Esopo era gago e corcunda. “Esopo era muito, muito feio [...] ele tinha um nariz em forma de batata, um pescoço curtíssimo, a cabeça pontuda. Era baixo, corcunda e barrigudo. [...] Esopo foi imortalizado como a figura da feiura externa que esconde uma grandeza de espírito” (CANTON, 2006, p. 16-17). Existem alguns autores que ressaltam a existência de uma estátua construída para homenagear esse fabulista. Santos (2003) menciona que Fedro em uma de suas produções, comenta sobre essa estátua erigida pelos Atenienses, mas não menciona as características físicas de Esopo.

Figura 1- Estátua de Esopo erigida pelos Atenienses



Fonte: CANTON, K. Era uma vez Esopo. São Paulo: DCL, 2006.

Após essa resumida discussão a respeito do “primeiro fabulista” (NASSETTI, 2004, p. 15), permearemos um caminho que nos leve diretamente às fábulas, para compreendermos a origem do termo, a área que as fábulas pertencem, quais os fabulistas que as desenvolveram e as reescreveram no decorrer do tempo. Refletiremos também sobre sua composição, suas particularidades e os elementos que são destacados na escola contemporânea.

3.2 FÁBULAS: ORIGEM, HISTÓRIA E CARACTERÍSTICAS

Como vimos no capítulo anterior, as fábulas surgiram na Índia com Calila e Dimna. Na Grécia Esopo as oralizava, e por serem narrativas antigüíssimas, ele é considerado o primeiro fabulista. Durante muitos anos as fábulas fizeram parte da literatura em geral, dedicada principalmente ao público adulto. Com o surgimento da criança como um ser em formação, que possui particularidades, se proliferou a necessidade de uma literatura dedicada a esse público infantil.

A literatura infantil ocupa um lugar peculiar no campo da ficção e a fábula segundo Coelho (2000, p. 82) pertence a essa área, possuindo uma “linguagem narrativa simbólica”. Ainda de acordo com a autora, a ficção abrange toda a prosa narrativa literária. A literatura infantil possui um caráter pedagógico, destinada especialmente aos seres em formação, aqueles que estão passando pelo processo de aprendizagem inicial da vida, as crianças. Desta forma, aquilo que não possui um divertimento, que não

emocione a criança, não proporcionará interesse para ela, bem como não transmitirá uma experiência duradoura.

De acordo com Coelho (2000), a fábula é considerada uma forma simples de narrativa, que surgiu há muito tempo e circulou entre os povos da antiguidade. A palavra fábula tem origem no latim *fari* = falar e no grego *phaó* = dizer, contar algo. A autora salienta que pelos registros históricos, a fábula foi a primeira narrativa a surgir.

Nascida no Oriente, a fábula vai ser reinventada no Ocidente pelo grego Esopo (séc. VI a.C.) e aperfeiçoada séculos mais tarde pelo escravo romano Fedro (séc. I a.C.), que enriqueceu estilisticamente. No séc. XVI, ela foi descoberta e reinventada por Leonardo da Vinci (mas sem grande repercussão fora da Itália e ignorada até bem pouco tempo) (COELHO, 2000, p. 165).

Portella (1983) salienta que a fábula adquiriu características de gênero literário autônomo, em Roma, com Fedro. Segundo Sousa (2003, p. XXXIX), as fábulas foram produzidas por Plutarco no século II d. C., e no século III d. C. pelo poeta grego Bábrio, que transcreve em verso algumas fábulas esopianas. “Planúdio, por sua vez, no século XIII, d. C., compila, reescrevendo em prosa grega, as fábulas atribuídas a Esopo, que provavelmente serviu de fonte para as demais produções feitas ao longo do tempo”.

Entre 1621 a 1695, as fábulas foram reelaboradas por Jean de La Fontaine, considerado o “pai da fábula moderna”. Suas produções são consideradas uma das mais populares e utilizadas, principalmente, nos livros da educação infantil e do ensino fundamental. Diferente dos outros fabulistas, La Fontaine antes de ser fabulista, foi poeta e estudou Teologia e Direito, assim, elabora suas fábulas com base em leituras bíblicas e deixa marcas religiosas dentro do texto, além da presença da poesia em seus escritos. (KASPCHAK; FONTES, 2012). Segundo Portella (1983) as duas partes substanciais da fábula, que são a narrativa e a lição (ensinamento), foram denominadas por La Fontaine como *corpo e alma da fábula*. A narrativa que trabalha as imagens e dá forma sensível às ideias gerais é representada pelo corpo. A alma é exatamente as verdades gerais, inerentes aos seres humanos, que compartilha as experiências dos povos, a relação entre bem e mal e a utilização das faculdades mentais e morais dos sujeitos.

Diante de tantas modificações e traduções desenvolvidas no decorrer dos séculos, torna-se perceptível que as fábulas eram utilizadas com a intenção de denunciar e alertar os indivíduos das injustiças, da miséria e do desequilíbrio de uma determinada época. O tempo passou e, na sociedade capitalista, essa narrativa acaba por ser utilizada

para transmitir sutilmente a ideologia burguesa, sem perder a essência de sua época. Farecena (2011) expõe que a fábula simboliza valores gerais, proporcionando assim uma resistência e continuidade pertinente a qualquer época. Dito isto, Duarte (2013, p. 16) enriquece o debate quando afirma que:

Apesar dessa universalidade que reconhecemos na fábula, e que garante o interesse de seguidas gerações, ela também traz um retrato da sociedade que a produziu e consumiu avidamente. Nela, além dos animais, encontraremos toda uma galeria de gente humilde, que lida com as adversidades impostas por uma vida árdua. São lavradores, pastores, artesãos, um ou outro filósofo ou orador, poucas figuras históricas (entre elas Esopo, Diógenes, Dêmades), e escravos, já que a exploração da mão de obra servil era disseminada por toda antiguidade. Os deuses e as práticas religiosas gregas também são muito presentes.

Com base em Portella (1983), a palavra fábula encerra conceituação vária. Em partes designa a série ou a sequência de incidentes que compõem a ação de uma narrativa. De acordo com o autor, o conjunto de acontecimentos ligados entre si, de um drama, um conto, ou um romance constituem a fábula neste primeiro sentido. Por outro lado, a fábula como forma literária específica é uma narrativa que se apresenta em formas híbridas, aquelas que podem ser prosa e poesia. O hibridismo da fábula não se delimita somente à forma, mas também ao conteúdo.

As fábulas em prosa contam histórias que transmitem uma mensagem e possuem uma estrutura normalmente fixa, composta por uma posição inicial que é a apresentação, um obstáculo que aponta à problematização, posteriormente, mostra a resolução do problema e finaliza com a moral da história. A fábula em verso desenvolve uma estrutura semelhante, no entanto, a moral da história pode vir destacada em qualquer parte da narrativa, geralmente, se apresenta no início. A moralidade é o que diferencia as fábulas das outras narrativas próximas, como, por exemplo, o conto e o mito.

Mesmo possuindo uma linguagem figurada e imagens, todas as palavras da fábula são articuladas e direcionadas para um determinado alvo, elas nunca serão vazias, pois, a fábula precisa relacionar a vida dos indivíduos e executar a verossimilhança entre realidade e vida. Tanto a linguagem quanto as imagens devem ser claras para que o leitor assemelhe a sua vida, ou experiências que ele não vivenciou, mas que conhece através de uma história contada por outra pessoa. O leitor precisa diagnosticar o que aquela fábula possui de semelhante com a vida real e tirar proveito do que ela oferece.

Há na fábula uma predominância de diálogos, principalmente por sua estrutura ser um pequeno drama. É por meio do diálogo entre dois personagens que surge o conflito, as divergências, os problemas e a busca por uma solução para tais. Assim, é preciso apontarmos, com Portella (1993, p. 132), a existência de quatro tipos de diálogo:

1. diálogo direto, quando o fabulista faz as personagens conversarem entre si diretamente; 2. diálogo indireto, quando o fabulista mesmo narra a conversa dos interlocutores, sem permitir que eles falem diretamente um com o outro; 3. diálogo misto, quando o fabulista permite apenas a um dos interlocutores o discurso direto; 4. diálogo interior (monólogo) é aquele que se passa na mente da personagem. O conflito é resolvido internamente e apenas o resultado é enunciado.

Todos esses tipos de diálogo se apresentam nas fábulas. Não existe uma regra específica que obrigue a aplicar apenas uma forma. A utilização de um desses diálogos apresentados acima fica a critério e opção individual de cada fabulista. No entanto, as fábulas esopianas se apresentam com maior predominância do tipo três (diálogo misto), em que, apenas um dos personagens faz um discurso diretamente. Nesse tipo de diálogo o narrador obtém um papel de destaque. Como, por exemplo, na fábula *O cão que perseguia um lobo*:

Enquanto afugentava um lobo, um cão fremia, orgulhoso, da rapidez de suas patas e de seu próprio vigor, achando que o lobo fugia devido a alguma fraqueza que lhe era peculiar. Foi então que o lobo se voltou e disse ao cão: 'Não é de você que tenho medo, mas da investida de seu dono'. Moral da história: essa fábula mostra que não se deve enfunar-se com a nobreza dos outros. (DEZOTTI, 2013, p. 127)

A fábula é um gênero textual que atrai a atenção dos indivíduos, principalmente das crianças, por ser um texto curto de linguagem compreensível e por apresentar animais, formas da natureza e, por vezes, deuses gregos clássicos com características humanizadas, possuidores, portanto, de ações e sentimentos. Os personagens representam qualidades e virtudes consagradas pela sociedade, ou seja, eles apresentam os padrões que são impostos pela sociedade e nos fazem acreditar que são corretos e que devem ser seguidos.

Essas narrativas são ambíguas, pois exibem ações, virtudes e defeitos dos seres humanos. Seus personagens expressam dicotomias como: bem ou mal, coragem ou temeridade, lisura ou desonestidade. Pelas características das fábulas, como a objetividade, unidade de ação e a finalidade, determinam um número reduzido de personagens. Fábulas com mais de dois protagonistas são obras raras. Com apenas um

personagem não pode ser considerado uma fábula. Sempre existirá um segundo personagem, mesmo que se apresente em forma de coisas, deuses, a natureza viva ou morta e divindades. Esses intérpretes vivem situações que os obrigam a escolher entre um ou outro. Pelas características desse gênero, conseqüentemente, elas permanecem estáticas, em outras palavras, elas mantêm-se em equilíbrio, sem evolução diante do espectador como, por exemplo ocorre em um conto ou romance. A cena ocorre rapidamente e não proporciona ao leitor uma mostra de como os sujeitos enredados naquela trama eram antes desse momento e como serão posteriormente, isso não é possível saber, apenas imaginar. As fábulas só permitem uma faceta, *hic et nunc (aqui e agora)* (PORTELLA, 1983).

Há uma preferência pela utilização de animais, principalmente pelas suas características, comportamentos, temperamentos, qualidades ou defeitos que apresentam e que são, frequentemente, comparados aos dos humanos. Ao tomarmos como exemplo a fábula *O lobo e a ovelha*, a primeira imagem que nos reflete antes de iniciar a leitura da narrativa é que o lobo representa a maldade, a ferocidade e a prepotência. A ovelha, por sua vez, retrata a bondade e a paciência. Aqui, podemos prever uma problematização. Na fábula *A águia e a raposa* temos como descrição: a águia possui força, argúcia, inteligência; a raposa reproduz a astúcia, a esperteza e a inteligência. Esta fábula certamente causará dúvidas em relação ao problema e, principalmente, ao desfecho, já que são duas personagens que possuem aproximação entre suas características.

A esse respeito Coelho (2000, p. 166-167) ressalva o seguinte: “Suas personagens são sempre *símbolos*, isto é, representam algo num contexto universal (por exemplo: o *leão*, símbolo da força, majestade e poder; a *raposa*, símbolo da astúcia [...]). As observações relacionadas a essas associações das características humanas posta em animais, não possuem um teor ou fundamentação científica. Assim como as fábulas, esses personagens foram criados com base em fatos reais e observações cotidianas. Para melhor compreendermos:

Na opinião popular, a raposa leva honras do animal mais esperto e inteligente. No entanto, a ciência atribui ao golfinho o mais alto grau de adestrabilidade. Apesar disto este inteligente animal nenhuma vez desempenhou papel nas fábulas clássicas. É que os gregos e romanos não tinham uma imagem visual deste animal e seu adestramento é fato científico recente (PORTELLA, 1983, p. 136).

Hoje, com base em pesquisas e experiências científicas, os golfinhos, juntamente com outros animais, fazem parte de um rol de animais considerados mais inteligentes do mundo. A raposa, que na época de criação das fábulas era tida como a mais inteligente, não aparece nesta listagem, assim como a maioria dos animais mais utilizados nas fábulas esopianas. O fato é que as associações estabelecidas entre o comportamento humano e dos animais não possuem uma veracidade absoluta. O mesmo animal pode possuir diferentes elementos de acordo com a história em que ele está inserido. Por exemplo: na fábula *A raposa ajudante do leão*, a raposa demonstra inveja do leão, diferente da fábula *A raposa e a pantera*, em que a raposa apresenta os elementos que sempre lhe são referentes, como: a esperteza e a inteligência.

Greco (*apud* ELIAS, 2012, p. 04) salienta que: “[...] As fábulas possuem uma ideologia, que vai além da história protagonizada por animais com comportamentos e características humanas.” Nesse sentido, “[...] Sempre há uma disputa entre os bons e os maus, os fortes e os fracos, os gananciosos e os humildes, etc.”.

As fábulas não consideram as incertezas que são inatas ao gênero humano, explorando, em demasia, a perfeição ou a imperfeição. Para tanto, Vigotski (2003) aponta que há considerações psicológicas que defendem que as fábulas destinam-se exclusivamente ao público infantil, principalmente porque a criança não possui o nível de compreensão científica e, por isso, precisa de certos subsídios para explicar e entender o mundo. Dessa forma, ela se conforma facilmente com a interpretação fantástica da realidade.

Coelho (2000) destaca que a literatura infantil é utilizada para a formação de uma nova mentalidade, ou seja, “[...] é um agente formador de conhecimentos, valores, visões de mundo e da realidade social que nos cerca e que tem a intenção de formar cidadãos conscientes da ‘geléia geral’ dominante e de suas possíveis causas” (COELHO, 2000, p. 18).

A fábula é um texto que através dos personagens que, em grande maioria são animais, põe em cena assuntos e histórias corriqueiras do dia a dia. Aqui se almeja direcionar a atenção do leitor e levá-lo a refletir sobre o caráter e as ações dos protagonistas, objetivando ou não, uma mudança de comportamento. Pela herança de utilizar ao final do texto a “moral da história” é que desenvolvemos o costume de buscar sempre explicação para acontecimentos na nossa vida ou na vida de pessoas próximas a nós. E através de experiências com essas morais é que buscamos algum ensinamento

útil. Você pode até não saber, mais tem muito mais da fábula no seu cotidiano do que pode imaginar.

A propósito, como bem observa Bagno (2006, p. 51), a moral de algumas fábulas muito conhecidas acabou se tornando provérbios nas línguas do Ocidente, muitas vezes até sem que a maioria das pessoas conheça a fábula original. É o caso, por exemplo, dos provérbios “quem desdenha quer comprar” ou “quem ama o feio bonito lhe parece”. O primeiro é a moral da fábula da raposa que, vendo uvas muito bonitas, mas fora de seu alcance, acaba desistindo de apanhá-las, alegando que, na verdade, estão verdes. O segundo é a conclusão da história da águia que devora os filhotes da coruja – como a coruja tinha-lhe dito que seus filhotes eram de uma beleza incomparável, a águia, ao encontrar num ninho, um punhado de criaturinhas muito feias, não hesitou em comê-las, porque aqueles jamais poderiam ser os filhotes lindos de sua comadre coruja. Aliás, é dessa mesma história que procede a nossa expressão “mãe coruja” ou “pai coruja”, para designar os pais que não veem defeitos nos próprios filhos.

Como podemos perceber no trecho supracitado, as fábulas originaram várias expressões que utilizamos corriqueiramente, mesmo que inconsciente, mas que se fazem presentes e são repassadas de geração em geração. É provavelmente por isso, por essa capacidade de estabelecer uma relação direta com os indivíduos e por propiciar o prazer de ter uma boa literatura, que se fazem permanentes pelas verdades universais.

A nível de aprofundamento nas características dessa narrativa, Vigotski (1999) assevera que as obras de arte nunca refletem a realidade em seu todo e com toda a verdade, por isso, quando estudamos as imagens literárias, podemos fantasiar formas distorcidas da realidade. Desse modo,

[...] os produtos da fantasia não podem, pura e simplesmente, serem aplicados diretamente sobre a base dos reflexos condicionados. A justificativa para esse cuidado refere-se ao fato de que tais reflexos relacionam-se, por uma parte, de modo imediato, ao mundo externo. (SANTOS, 2018, p. 207)

A maior parte das edições brasileiras das fábulas esopianas está voltada para o público infantil, principalmente por apresentar e recriar acontecimentos do cotidiano dos seres humanos e também por existir a concepção do que é mais adequado para este público. Desse modo, pelo fato da fábula, na contemporaneidade, ser destinada ao público infantil, retomaremos à categoria educação, aprofundando-a e vinculando-a ao objeto pesquisado.

3.3 AS FÁBULAS NO CONTEXTO ESCOLAR

Como esclarecemos no capítulo anterior, a educação é uma categoria fundada pela relação seres humanos-natureza, que é possibilitada pelo trabalho. Então, partindo dessa fundamentação, nossa pesquisa permeará pela educação em seu sentido *estrito*, a educação escolar. Comunicamos também que os Parâmetros Curriculares Nacionais- PCN's enfatizam a necessidade de formar cidadãos comprometidos com o respeito, a diversidade, o meio ambiente, as culturas, a dignidade e o valor da vida humana e esses valores devem ser aplicados em todas as disciplinas básicas. As fábulas destacam esses valores tipicamente humanos.

As fábulas estão contidas nos conteúdos do primeiro ciclo nos PCN's de Língua Portuguesa (BRASIL 1997, p. 71), que se refere a primeira e a segunda séries do ensino fundamental. Neste ciclo, os PCN's informam como deve ser a variação dos conteúdos para esse primeiro momento, enfatizando que “[...] estão arrolados primeiramente valores, normas e atitudes que se espera que os alunos adquiram ou desenvolvam”. Outro momento em que as fábulas se integram aos PCN's é sob o título dos gêneros discursivos, que as concebem como uma atividade que colabora com o desenvolvimento da leitura e da escrita, destacando que “[...] o critério de seleção de quais textos podem ser abordados em quais situações didáticas cabe, em última instância, ao professor”.

Regularmente os PCN's apresentam a necessidade de trabalhar com conteúdo que contenha valores e a moralidade impostos na sociedade de classe e que todo cidadão deve seguir. No breve histórico dos PCN's é destacado alguns dos objetivos do ensino proposto pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação –LDB,

I - o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo; II - a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e **dos valores em que se fundamenta a sociedade**; III - o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a **formação de atitudes e valores**; IV - o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social (art. 32). (BRASIL, 1997, p. 15, grifo nosso).

Assim como a LDB, os PCNs propõem a necessidade de repassar os valores que fundamentam a sociedade, e as fábulas são narrativas contidas de valores e “ensinamentos” sociais. Devemos observar os aspectos ideológicos que as fábulas

podem repassar na escola. Por exemplo: o incentivo à competitividade, o estabelecimento de religiões e, em alguns casos, um certo tipo de pré conceito. São esses valores que as escolas, por vezes, transmitem e tentam encobrir para que a sociedade acredite que a sua real intenção é que os discentes sejam cidadãos autônomos e críticos. O exercício da cidadania, “[...] é necessário para que se possa superar o individualismo e atuar (no cotidiano ou na vida política) levando em conta a dimensão coletiva” (BRASIL, 1997, p. 34). Esse tipo de sociabilidade capitalista que vivemos não nos permite sermos indivíduos coletivos, cada vez somos mais individuais.

A escola deve trabalhar com conteúdos que englobem valores, normas e atitudes. Sendo assim, as fábulas são utilizadas em sala de aula, em alguns casos, para passarem valores às crianças, principalmente baseado na moral da história, conhecida também como a “alma da fábula”. Ressaltamos que o conhecimento construído na escola não deve ser sobreposto a todos os outros, ou tratado como algo único “[...], pois os educadores devem considerar também o conhecimento e os valores que as crianças trazem para o ambiente escolar” (SAMPAIO, 2007, p. 592), conhecimentos estes, trazidos principalmente do contexto social em que ela está inserida. Segundo os PCNs (BRASIL, 1997, p. 53) “[...] cada aluno pertence a um grupo social, com seus próprios valores e atitudes”.

A partir dessas afirmações dos PCNs, percebemos que o próprio documento deixa margem para interpretações acerca do estabelecimento da divisão social de classes, influenciando, de certa forma, que o indivíduo deve permanecer com o conhecimento que é oferecido para sua determinada classe. É preciso ressaltar, que não há uma garantia de que o estudante oriundo da classe trabalhadora terá acesso aos conhecimentos historicamente acumulados pela humanidade, principalmente com o esvaziamento curricular exposto pelas reformas apresentadas, recorrentemente pelo Estado capitalista, a exemplo da recente reformulação do Ensino Médio proposto pelo presidente Michel Temer. Conhecer apenas o mínimo é ideal para que o capital continue crescendo e a escola forme cidadãos obedientes ao sistema. O principal objetivo do sistema capitalista é a sua autorreprodução por meio do lucro. Desse modo, a natureza e todas as necessidades básicas e aspirações humanas acabam se submetendo a este viés para a reprodução capitalista.

Diante dessa exposição, podemos refletir sobre o que esperamos da escola, cujas políticas educacionais estão, em sua grande maioria, fundamentadas no neoliberalismo e carregam consigo ideologias de uma classe que não favorece a

população em geral. Diante da crise estrutural do capital⁷, como bem destaca Mészáros (2009), toda a conjuntura social fica aprisionada nas amarras das necessidades do capital. Isso fica visível quando nos deparamos com os cortes, cada vez mais altos das verbas destinadas à educação; o aumento de privatização das escolas, principalmente o ensino superior, atingindo também a pós-graduação, proporcionando cursos de qualidade duvidosa etc. Podemos exemplificar também com a “reforma do Ensino Médio, estabelecida pela Lei 13.415/2017, é um reflexo dessa crise e apresenta-se como materialização das ações desse sistema sociometabólico em uma de suas áreas estratégicas, que é a educação.” (OLIVEIRA *et al*, 2017, p. 4). Por ser tão atingida, percebemos que a educação pode contribuir significativamente para sairmos dessa realidade, por isso ela é uma das áreas afetadas. Depois dessa pequena digressão acerca da educação e dos Parâmetros Curriculares Nacionais, vamos debater sobre alguns elementos que as fábulas trazem em sua composição que devem ser trabalhadas e desenvolvidas no âmbito escolar.

Assim, podemos situar a escola, sendo esta um espaço que deve disponibilizar às crianças o desenvolvimento de criatividade, de imaginação e de suas habilidades. “A imaginação, certamente, está sempre presente qualquer que seja o modo como ela se apresente: em pessoas isoladamente ou na coletividade” (VIGOTSKI, 2014, p. 04). Sabemos que a realidade é bem diversificada e, por vezes, estas instituições não têm condições físicas de tornar prazeroso o momento de aprendizagem e desenvolvimento da criança.

Refletindo sobre a leitura do livro intitulado *Imaginação e criação na infância*, de Vigotski (2014), consideramos que é comum reconhecermos e admirarmos a criatividade em grandes obras de arte. É corriqueiro as pessoas acreditarem que só ocorre em grandes obras ou com pessoas renomadas, porém, a criatividade pode acontecer em todas as classes sociais e com todas as pessoas, “[...] sempre que o homem imagina, combina, altera e cria algo novo, mesmo que possa parecer insignificante quando comparado às realizações dos grandes gênios” (VIGOTSKI, 2014, p. 05).

Todo e qualquer indivíduo possui criatividade, o que ocorre com frequência é a falta de estímulo para criações artísticas ou até mesmo a ausência de tempo

⁷ De acordo com Mészáros (2009) a crise estrutural não possui uma origem por si só de forma misteriosa, ela consiste dentro de três dimensões basilares: produção, consumo e circulação. Se essas três dimensões estiverem em um bom funcionamento, não há crise estrutural. É importante destacar, que isso não anula outros tipos de crises, como por exemplo a cíclica. Ou seja, só podemos considerar crise estrutural quando as três dimensões forem afetadas.

disponível para expressá-las, já que em uma sociedade capitalista, em que a educação é alvo desse sistema cruel, os filhos da classe trabalhadora precisam trabalhar o dia inteiro para garantir sua sobrevivência. E as crianças por vezes são direcionadas a escolas precárias, sem um mínimo de conforto e qualidade de ensino.

Sabemos que o universo ficcional é importante para a ampliação da imaginação e da criatividade de cada criança. A fantasia é construída a partir de materiais e registros da realidade. Assim, a nossa imaginação se modifica, cria o novo e nos dá subsídios para reinventar o real. Por vezes não admitimos, mas a fantasia ocupa um grande espaço na nossa vida, principalmente para as crianças. Santos (2018) com base nos estudos lukacianos, salienta que a fantasia é imprescindível aos sujeitos, por proporcionar o desenvolvimento social em seu pensamento cotidiano e por possuir uma estreita relação com o teor científico. Para tanto, a fantasia é tida como base para o que Lukács chamou de terceiro nível de sinalização, afirmando que o desdobramento e a interação com a humanidade é dado pela fantasia. Corso (2016, p. 19), por sua vez, afirma que:

[...] não existe uma correspondência entre a importância de sonhar e fantasiar, esse *homo onírico* que somos, dado o papel que a fantasia ocupa em nossa vida, com uma reflexão sobre ela. Subestimamos a fantasia, sobretudo porque a julgamos acessória, ela não passaria de um escape, um desvio de rota do rumo da realidade. Quando muito, admitimos que a fantasia serviria de consolo, nos ajudaria a suportar os fatos reais da vida, o que é certo, mas raramente acreditamos que ela nos constitui, nos molda e faz parte da arquitetura da nossa personalidade.

Uma das nossas maiores necessidades é descobrir um significado para nossas vidas e a fantasia é um dos artifícios para buscarmos esse significado. Mais do que nunca, hoje, há uma imensa necessidade de buscar na ficção, na imaginação um escape para tanta pressão social e dificuldades enfrentadas diariamente. E para não dependermos dos acasos propostos pela vida, devemos fortalecer nossos recursos íntimos, em uma proporção que as nossas emoções, imaginação e intelecto se enriqueçam mutuamente e as obras de arte colaboram para esse enriquecimento. Aqui, cabe-nos falar sobre a fábula como arte, sabemos que essa discussão não faz parte dos objetivos propostos por esse estudo, mas isso não nos impede de que façamos uma ressalva sobre ela. A verdadeira obra de arte não tem a finalidade apenas de contagiar as pessoas com um sentimento, ela não apenas emociona, ela também transforma e eleva os sujeitos proporcionando a catarse, como bem salienta Vigotski (1999).

Se um poema que trata de tristeza não tivesse nenhum outro fim senão contagiar-nos com a tristeza do autor, isto seria muito triste para a arte. O milagre da arte lembra antes outro milagre do Evangelho – a transformação da água em vinho, e a verdadeira natureza da arte sempre implica algo que transforma, que supera o sentimento comum, e aquele mesmo medo, aquela mesma dor, aquela mesma inquietação, quando suscitadas pela arte, implicam o algo a mais acima daquilo que nelas está contido. E este algo supera sentimentos, elimina esses sentimentos, transforma a sua água em vinho, e assim se realiza a mais importante missão da arte. A arte está para a vida como o vinho para a uva – disse um pensador, e estava coberto de razão, ao indicar assim que a arte recolhe da vida o seu material mas produz acima desse material algo que ainda não está nas propriedades desse material (VIGOTSKI, 1999, p. 308-309).

De acordo com Martins (2012), a criatividade, a imaginação e a fantasia só são possíveis de acontecer pela liberdade interna do pensamento, do conhecimento e da ação que só ocorre pela formação dos conceitos. Então, esses elementos não são “entes autônomos”, independentes do sistema psíquico, pelo contrário, o desenvolvimento destes possui vinculação e resulta na formação do pensamento abstrato, em alto grau de desenvolvimento conceitual. E para que isso ocorra, a criança deve ter o contato com obras que a possibilitem desenvolver a criatividade, imaginação e fantasia. Sendo assim:

Para que uma história realmente prenda a atenção da criança, deve entretê-la e despertar a sua curiosidade. Contudo, para enriquecer a sua vida, deve estimular-lhe a imaginação: ajudá-la a desenvolver seu intelecto e a tornar claras suas emoções; estar em harmonia com suas ansiedades e aspirações; reconhecer plenamente suas dificuldades e, ao mesmo tempo, sugerir soluções para os problemas que a perturbam (BETTELHEIM, 2015, p. 11).

Segundo Santos (2018, p. 210), Lukács, com base nas experiências de Pavlov, destaca o sistema de sinalização de terceira ordem, que assevera que a interação com a humanidade é dado pela fantasia. Ainda de acordo com esse estudioso, não existe evocação ou condicionamento do sujeito humano que se realize sem a eficácia constante da fantasia. “O que importa na vida concreta – e é dela, repetimos, que a arte tira suas refigurações – é a comunicação entre os homens que aprendem a reagir a partir de seu modo de comportamento centrado na vida cotidiana”, e pode ter base, frequentemente, na maneira repentina de sentir o mundo que o circunscreve. Ou seja, a forma de sentir e reagir perante a vida, como define o filósofo húngaro, é o tato de sentir e reagir diante da vida.

A partir dos aportes teóricos desenvolvidos até agora, analisemos as quatro formas de ligação da fantasia com a realidade expressas por Vigotski (2014), quanto mais a criança ver, ouvir e experimentar, quanto mais aprender a assimilar, quanto mais elementos da realidade a criança tiver a sua disposição na sua experiência cotidiana,

mais importante e produtiva, em circunstâncias semelhantes, será sua atividade imaginativa. Para que possamos melhor apreender o que entende o pensador russo, adentremos nas quatro formas de ligação da fantasia com a realidade: a **primeira** forma de ligação é simples, porque é errado pensar na oposição da fantasia em relação à realidade. “A atividade combinatória do nosso cérebro não constitui algo absolutamente novo em relação à sua atividade conservadora, sendo na verdade sua forma mais complexa” (VIGOTSKI, 2014, p. 13). A fantasia apoia-se e utiliza os dados disponibilizados pela memória para elaborar novas combinações; a **segunda** forma é mais complexa: não se concretiza entre os elementos de construção da fantasia e a realidade, ela utiliza o produto final da fantasia e determinados elementos complexos da realidade. Por exemplo: quando eu, com base em leituras e relatos sobre uma determinada obra de arte que eu nunca vi antes, produzo na imaginação uma imagem da mesma, significa que “[...] o panorama obtido é resultado da atividade criativa da minha imaginação. Ela não apenas reproduz o que foi por mim assimilado das experiências passadas, mas cria, a partir dessas experiências, novas combinações” (VIGOTSKI, 2014, p. 13); a **terceira** tem por base a conjunção emocional. Todo o sentimento e emoção propendem a revelar-se em determinadas imagens que lhes correspondem, “[...] como se a emoção tivesse a capacidade de escolher as impressões, os pensamentos e as imagens que estão em consonância com um determinado estado de humor e disposição que nos domina nesse exato momento” (VIGOTSKI, 2014, p. 15). Por exemplo, as imagens das nossas fantasias podem expressar-se nos nossos sentimentos. O luto pode ser simbolizado pela cor preta, a paz com a cor branca etc.; e, por fim, a **quarta** forma de ligação consiste em que a fantasia pode ser elaborada e representar algo essencialmente novo, não existente na bagagem dos seres humanos, “[...] nem semelhante a nenhum objeto real; porém, ao assumir uma nova forma material, essa imagem ‘cristalizada’, convertida em objeto, começa a existir realmente no mundo e a influência dos outros objetos” (VIGOTSKI, 2014, p. 19).

Ao explorarmos, diagnosticamos com base no referido autor, que as fábulas se enquadram nas quatro formas de ligação, desde a ligação mais simples, com aspectos básicos, aos mais complexos que abrangem a representação do novo e não existente no cotidiano do indivíduo. Esta se torna o nível máximo.

Dando continuidade, Vigotski (2003) salienta que a veracidade deve se transformar no fundamento da educação a partir da mais branda idade. As histórias infantis devem ser trabalhadas enfatizando a ideia de realidade e ficção, para que as

crianças desde muito pequenas aprendam o real significado das coisas. Obviamente as crianças são atraídas para este mundo encantado dos contos de fadas, fábulas, dentre tantos outros, que compõem a literatura infantil, no entanto, não podem permanecer passivas diante dele. Esse mundo de fantasia nem sempre é agradável à criança. A partir dele, ela pode sentir medo e angústia por um determinado fato. Vigotski (2014, p. 18) exemplifica esse pensamento da seguinte forma: “[...] a imagem do ladrão criada pela fantasia da criança não é real, mas o medo que a criança sente, seu susto são, de fato, impressões reais para ela”. Aqui encontramos uma aproximação entre o pensador russo e a estética de Lukács (1966), uma vez que para o esteta húngaro a arte jamais é o real como ele se apresenta e sim uma reconfiguração da realidade.

Refletindo sobre o trecho acima, percebemos que é cabível ao professor e responsáveis possibilitar à criança conhecer esse mundo de fantasias, proporcionando a autonomia suficiente para tomar suas próprias decisões e enfrentar seus medos e incertezas. Desde cedo devemos esclarecer certos assuntos, mas, não podemos privar nossas crianças de viver suas fantasias. A escola, juntamente com os docentes, deve propiciar um equilíbrio entre o que é verídico e ficcional, para, dessa forma, não limitar a criança a viver no mundo imaginário, considerando que essa ação influencia no amadurecimento psicológico do indivíduo. Baseado nisso:

A criança é totalmente capaz de realizar uma interpretação real e veraz dos fenômenos, ainda que, naturalmente, não possa explicar tudo de repente. A criança, por sua própria conta, nunca é animista nem antropomorfista e, caso essas tendências se desenvolvam nela, a culpa sempre recai nos adultos que a rodeiam (VYGOTSKY, 2003, p. 241).

Assim, após essa breve exposição acerca da fábula dentro do contexto escolar, sentimos a necessidade de um aprofundamento nos estudos de Vigotski, dando ênfase, principalmente, a sua obra *Psicologia da Arte*. Neste livro, o autor faz uma análise profunda da fábula, definindo-a em prosa e em poesia, além de explanar as principais características desse gênero textual. Aprofundaremos adiante os elementos que Vigotski considera basilares para um melhor entendimento acerca das fábulas, destacando principalmente, os personagens e a narração.

3.4 AS FÁBULAS EM VIGOTSKI: PRINCIPAIS ASPECTOS

Os estudos de Lev Vigotski (1999) tornam-se referências essenciais para o entendimento acerca das fábulas. As obras que dão ênfase a essa narrativa são escassas,

e com o apoio da teoria vigotskiana conseguimos aprofundar nossa investigação a partir de uma psicologia materialista-social. O interesse de Vigotski por essa linha de pesquisa tem raízes em seu apreço pela literatura, pelo teatro e pelas artes de modo geral. Apesar de não ter formação acadêmica nessas áreas, durante a sua trajetória dedicou-se a estudos relacionados. Em suas produções, Vigotski chama a atenção para a análise de uma psicologia objetiva da arte, e assevera que para tal, deve-se manter uma conexão entre a obra, o autor e o espectador, que são possibilitadas através da forma. É preciso ressaltar que o autor, já nesta obra, segue a linha de raciocínio fundamentado no marxismo, isto fica bastante claro quando salienta que:

Supomos com Lipps que a estética pode ser definida como disciplina da psicologia aplicada, entretanto em nenhuma passagem colocamos essa questão como um todo, contentando-nos com defender a legitimidade metodológica e de princípio do enfoque psicológico da arte no mesmo nível de todos os outros enfoques, com sugerir a sua importância essencial, com procurar o seu lugar no sistema da ciência marxista da arte. Aqui tivemos como fio condutor a famosa tese do marxismo segundo a qual o enfoque sociológico da arte não anula o estético, mas, ao contrário, escancara diante dele as portas e o pressupõe como, segundo Pliekhánov, seu complemento (VIGOTSKI, 1999, p. 2).

Vigotski (1999, p. 3) ao dizer que “[...] tentamos estudar a psicologia pura e impessoal da arte sem relacioná-la com o autor e o leitor, pesquisando apenas a forma e o material da arte” nos permite perceber sua aproximação com Lukács. Mesmo sem citar a ontologia, Vigotski se aproxima por colocar a obra como central, ou seja, defende que deve-se ir ao objeto em si para compreender a realidade.

Vigotski refere-se às fábulas nas obras *Psicologia da Arte* (1999) e *Psicologia Pedagógica* (2003). Em *Psicologia da Arte*, ele realizou um estudo com ênfase na consciência. Nessa pesquisa, o autor salienta ideias em relação à proposição de um método que visa à superação de uma psicologia sem arte e de uma arte sem psicologia. Para desenvolver esse método, ele realiza a análise das fábulas. No capítulo *Educação Estética* do livro *Psicologia Pedagógica*, Vigotski apresenta a estética a serviço da pedagogia, da moral e da arte. Nesse capítulo ele dedica um tópico à fábula e às histórias infantis.

A princípio, a obra *Psicologia da Arte* (1999) destaca que as fábulas pertencem à poesia e que ela se identifica com as leis da Psicologia da arte. Vigotski (1999, p. 171) inicia a análise da fábula por considerá-la em contiguidade com a poesia e, por ser vista pelos teóricos, como uma forma literária elementar, em que é possível descobrir facilmente todos os genes da poesia, que são: a lírica, a epopeia e o drama, e

salienta que seria um erro supor que a fábula é uma brincadeira ou uma zombaria. “Ela é infinitamente diversificada pelos gêneros psicológicos que engloba, e nela está de fato presente o germe de todos os gêneros da poesia.”

Ainda na obra supracitada, o pensador soviético investiga a teoria de Potiebnýá e Lessing. Estes consideram que, partindo da concepção da fábula é possível explicar toda a literatura. Isso é possível porque essa narrativa evidencia uma ideia geral. Esses autores, mesmo com diferença importante entre eles, concordam que há duas modalidades de fábulas: em forma de poesia e em prosa.

Em seus estudos, Potiebnýá parte da crítica de que “[...] a fábula é apenas a forma mais evidente de ilustração da idéia geral” (VIGOTSKI, 1999, p. 104), em outras palavras, podemos refletir que assim como em um romance, o leitor e espectador ficam ansiosos para descobrir a ideia central, aquilo que o autor quis dizer e expressar, e a fábula tem o poder de expressar com clareza a ideia geral. Considerando-a uma resposta às relações diárias que propiciam conhecer ou explicar algumas relações vitais duvidosas do caráter humano, da política e outras, ou seja, de tudo aquilo que faz parte das características éticas da vida humana. Vigotski (1999, p. 104) destaca que Potiebnýá sofreu com inúmeras críticas a outros campos examinados por ele, porém, sua teoria sobre as fábulas foi reconhecida. Isso mostra, segundo o sobredito autor, que a fábula é “[...] um objeto extremamente interessante para a análise formalmente psicológica.”

Lessing conforme Vigotski (1999) dá ênfase à fábula existente antes de La Fontaine, ou seja, a fábula em prosa, considerando-a como objeto da filosofia e da retórica e não da arte. Dito isto, Lessing e Potiebnýá analisam apenas a fábula em prosa.

Vigotski (1999, p. 108), no capítulo cinco *Análise da fábula*, dedica-se à narrativa popular, afirmando ser de importância excepcional para a teoria da arte popular, em que, pretende revelar “[...] que a fábula pertence integralmente à poesia e que podemos, de modo mais complexo, verificar nas formas superiores de arte [...] aplicando à fábula todas as observações psicológicas centradas nas formas superiores de poesia”.

Como desenvolvemos este tópico com base principalmente em Vigotski (1999), e explicamos anteriormente todas as características das fábulas, vamos prosseguir o debate em torno dos três elementos considerados por Lessing e Potiebnýá como principais.

A alegoria é uma categoria que vem passando por diversas transformações no decorrer dos anos. Alguns a veem como uma inversão que traduz uma coisa em

palavras e outras em sentido, às vezes, até oposto. O sentido de oposição aqui é substituído por semelhante. Hoje, temos por alegoria a forma de se expressar ou interpretar que é representado por pensamentos, ideias, qualidades sob forma figurada. Alegoria da fábula é a “[...] propriedade secundária adquirida, que ela só obtém se começa a ser aplicada à realidade” (LESSING *apud* VIGOTSKI, 1999, p. 108). Potiebnýá, por seu turno, afirma ser a alegoria a essência da fábula, já que ela é um esquema aplicado a ações e acontecimentos que tem a finalidade de esclarecer. Então, as fábulas contêm bastante semelhança com os acontecimentos do dia a dia, e isso é um peso alegórico.

Partimos agora para o segundo elemento, o mais debatido pelos autores, que é a seleção dos personagens. Existem algumas justificativas para o uso de animais nas fábulas, que Vigotski (1999) deixa em evidência em sua produção. Lessing, que parte de um pensamento semelhante ao que já discutimos em outro momento, considera que os animais apresentam maior precisão e constância em seu caráter, e que, basta mencionarmos qualquer animal, para imediatamente formularmos suas características e identificamos a força ou fraqueza que ele repassa. Os animais irracionais agem por instintos contidos em cada espécie e assim eles apresentam “clareza do seu caráter” (LESSING *apud* VIGOTSKI, 1999, p. 116), diferente de nós seres humanos que depois da dissolução do comunismo primitivo, conseguimos viver em sociedade e construir personalidades individuais. Não há nenhuma cópia idêntica de nós, cada um possui particularidades, mesmo sendo todos da mesma espécie. Os seres humanos se diferem dos outros animais por ser o único ser vivo que mesmo sendo inteiramente biológico, ascende à condição de ser social. Como explicamos no capítulo anterior, o trabalho é o complexo fundante e é por ele que desenvolvemos a sociedade, ou seja, o seu caráter e a personalidade evoluem de acordo com as vivências sociais. Para uma melhor compreensão, observa Leontiev (1978, p. 301) que:

O homem não nasce dotado das aquisições históricas da humanidade. Resultando estas do desenvolvimento das gerações humanas, não são incorporadas nem nele, nem nas suas disposições naturais, mas no mundo que o rodeia, nas grandes obras da cultura humana. Só apropriando-se delas no decurso da sua vida ele adquire propriedades e faculdades verdadeiramente humanas. Este processo coloca-o, por assim dizer, aos ombros das gerações anteriores e eleva-o muito acima do mundo animal.

Para que sejamos justos com o método ontológico-materialista, agora, guiados pelas necessidades do próprio objeto, precisamos, entrar em contato direto com uma fábula. Devemos utilizar a criatividade, por isso vamos ousar na exposição ao

modificarmos uma narrativa, apresentando uma fábula com personagens humanos. Exemplo: Ricardo pegou um pedaço de carne e ficou debaixo de uma árvore, preparando para saboreá-la. De longe, Ana o viu e, com vontade de lhe tomar a carne, elaborou um plano. Aproximou-se e começou a elogiá-lo e disse-lhe que ele tinha tudo para ser rei, que faltava apenas a voz. Todo vaidoso, Ricardo logo resolveu se exhibir. Querendo mostrar que tinha uma boa voz, soltou a carne e começou a falar alto. Ana aproveitou a oportunidade e agarrou-a, depois de sair correndo disse: “Ei, Ricardo, se você tivesse inteligência, aí sim seria rei.” (Fábula reescrita do “Corvo e a raposa”). A fábula narrada dessa forma não causa surpresa, perde aparentemente o sentido, fica superficial e não causa o efeito que os animais possuem quando estão protagonizando nossas ações. Agora, apresentaremos a mesma fábula, sem substituir os personagens originais:

Um corvo surripou um pedaço de carne e foi pousar numa árvore, mas uma raposa o avistou e quis tomar-lhe a carne. Parou, então, diante da árvore e se pôs a fazer elogios à sua beleza e ao seu porte vistoso, dizendo também que ele era perfeito para ser o rei dos pássaros, e que isso certamente aconteceria se ele tivesse voz. E, o corvo, querendo mostrar-lhes que tinha voz também, soltou a carne e ficou grasnando bem alto. A raposa, então, agarrou correndo a carne e disse-lhe: ‘Ei, corvo, se você também tivesse inteligência, nada lhe faltaria para ser rei de todos nós’. Moral da história: Para homem tolo a fábula é oportuna (DEZOTTI, 2013, p. 172).

De imediato conseguimos diagnosticar que a fábula aplicada desta forma, não causa o mesmo efeito que ela transmite ao anunciar os animais em ações inteiramente humanas.

A partir desses apontes, Lessing (*apud* VIGOTSKI, 1999, p. 116) censura La Fontaine, quando ele, em três versos, descreve a personalidade de um determinado animal. Para Lessing, somente com a pronúncia do nome de qualquer animal é possível imaginar suas características e identificá-las no contexto que a fábula está atribuída e considera “[...] uma violação perversa da poética da fábula”. Ressalta ainda, que:

[...] o fabulista precisa da raposa para através de uma palavra, oferecer uma imagem individual de um astuto inteligente, enquanto o poeta prefere esquecer essa comodidade, abrir mão dela só para não perder a oportunidade de fazer uma hábil descrição do objeto, cuja única vantagem nessa passagem consiste em dispensar qualquer descrição (LESSING *apud* VIGOTSKI, 1999, p. 116).

Faz-se oportuno refletirmos sobre o poder que esses seres possuem ao ocultarem qualquer tipo de emoção que a fábula possa repassar. Os animais, assim, se fazem necessários nas fábulas para encobrirem a emoção, ou seja, eles não são

protagonistas por acaso do destino ou apenas com intuito de descontrair a história. “A fábula tem por fim o conhecimento claro e vivo da regra moral; nada empana tanto nosso conhecimento quanto as paixões; conseqüentemente, o fabulista deve evitar, na medida do possível, a excitação de paixões” (LESSING *apud* VIGOTSKI 1999, p. 117). Vigotski destaca ainda que essas considerações acrescentadas por Lessing não se enquadram nas metas da fábula em poesia.

Antes de nos aprofundarmos em um novo componente, é necessário fazer referência ao papel dos animais na fábula em poesia. Para Vigotski (1999, p. 119):

[...] O poeta [...] está interessado em atrair justamente a atenção para o personagem, suscitando a nossa simpatia ou antipatia, evidentemente não no grau com que isto ocorre em um romance ou em um poema, mas suscitando em forma embrionária justamente aqueles mesmos sentimentos que o romance, o poema e o drama suscitam.

Identificamos que a fábula contém os primeiros estágios do desenvolvimento do gênero épico, da lírica e do drama. E que os heróis da fábula são igualmente originais de todo herói épico e dramático, como todos os outros elementos pertencentes à construção da fábula, como a narração e alegoria.

A esse respeito, Vigotski (1999, p. 119) exemplifica com a narração “Os dois pombos” de Krilov. E explicita que ao escolher seus heróis, o autor “[...] tem em mente precisamente suscitar a nossa simpatia pela infelicidade dos pombos. E quando narra sobre a infelicidade do corvo quer suscitar a nossa zombaria”. Esses são sentimentos que por vezes, mesmo que inconsciente, despertam-se em nós seres humanos. É preciso ressaltar que não conseguimos encontrar essa narração de Krilov, destacada por Vigotski.

Para Vigotski (1999, p. 120) é nítida a escolha dos animais nesse texto, é determinada pelo caráter e colorido emocional atribuído a cada um deles. Para o autor, se atentamente observarmos as fábulas de La Fontaine e de Krilov, iremos perceber que as atitudes do autor e do leitor em relação aos heróis não são indiferentes, e permitem “[...] suscitarem em nós sentimentos no fundo diferentes daqueles que suscitam as personagens humanas, ainda assim esses heróis suscitam sempre um forte colorido afetivo da nossa relação com eles”.

Baseado nessa fundamentação, o autor destaca que uma das causas indispensáveis para os poetas recorrerem à fábula e à representação de animais e seres inanimados é justamente a possibilidade que eles alcançam graças ao procedimento de

isolar e concentrar algum período afetivo nesse herói clássico. E também concebem figuras convencionais mais adequadas, que se isolam da realidade, sendo esse aspecto essencial à impressão estética.

Nesse momento analisaremos a narração, que é o terceiro elemento que estrutura a fábula. Lembrando que existe uma ligação entre os animais, “heróis”, com a narração. Supomos então que a “[...] beleza poética e o proveito prático da fábula estão em relação inversa e que, quanto mais poética e pitoresca for a descrição na fábula e quanto mais formalmente perfeita for a elaboração da narrativa, tanto menos a fábula corresponderá a sua função” (LESSING *apud* VIGOTSKI, 1999, p. 121). O autor ainda ressalva, que em nenhum momento fica tão claro a divergência entre a fábula em poesia e a fábula em prosa como nesse trecho. Ou seja, tudo que faz parte das características da poesia, para Lessing, é incompatível com a fábula.

Dessa forma, Vigotski (1999) faz uma crítica a Fedro, considerando traição, a partir do momento que ele elaborou em verso e com estilo poético as fábulas de Esopo, identificando-a como meio termo entre a fábula em poesia e em prosa. Lessing ainda repreende La Fontaine, por ter transformado as fábulas em poesia, indignado com isso, afirma que “[...] a narração da fábula deve ser simples, sucinta e atender apenas a clareza, evitando, na medida do possível, quaisquer exageros e figuras” (LESSING *apud* VIGOTSKI 1999, p. 122).

La Fontaine foi genial quando desenvolveu fábulas em poesia, dando um toque diferenciado a toda fábula já produzida. Ele próprio ressalta que tentou fazer uma narração mais divertida. Com muita perspectiva, acreditava que elas teriam repercussão em todo o mundo e transportariam alegria. O autor ressalva que “[...] todos querem novidade e alegria. Considero alegria não aquilo que o riso suscita, mais certo charme, certa forma agradável que se pode dar a qualquer modalidade de enredo, inclusive ao mais sério” (LA FONTAINE *apud* VIGOTSKI, 1999, p. 123).

Refletindo sobre as afirmações de Vigotski (1999), é perceptível suas considerações sobre a fábula como uma arte, principalmente quando é escrita em poesia. Vigotski (1999) se opõe as opiniões de Potiebnýá e Lessing, afirmando que a fábula em poesia exige inevitavelmente a utilização da fantasia e de inverdades. Isso colaborou para a separação da fábula em prosa e em poesia. Cada fábula possui diferentes procedimentos psicológicos para a sua elaboração, seguindo caminhos divergentes de acordo com as leis peculiares de evolução. Partindo dessas afirmações:

[...] não se pode concordar com Lessing e Potiebnýá quanto ao fato de que o emprego de animais na fábula em prosa foi motivado principalmente pela precisão do caráter e serviu basicamente a objetivos racionais e extra-emocionais, por outro lado não se pode deixar de ver que este mesmo fato ganha sentido e significado absolutamente diversos na fábula em poesia. Basta se perguntar que caráter definido o fabulista atribui ao cisne, ao *lagostin* [...] veremos de imediato que não só em todos esses heróis não existe nenhum caráter definido, mas inclusive em heróis clássicos das fábulas como o leão, o elefante, o cão etc. não existe nenhum caráter definido e permanente. (VIGOTSKI, 1999, p. 123)

Então, que significado tem o uso de animais nas fábulas em poesia? Ainda segundo o autor, são utilizados porque cada animal representa previamente certo modo de ação e comportamento e, antes de tudo, uma personagem, (por exemplo: a tartaruga que anda lentamente) não por força desse ou daquele caráter, mas por força das características gerais da sua vida. Sendo assim, se substituirmos os animais por objetos, como a navalha, machado, dentre outros, estes, podem ser considerados paralelos aos heróis que são utilizados nas fábulas, porque possuem o caráter de sua ação, é precisamente por isso que pessoas definidas como o camponês, o filósofo, o grão-senhor, o mentiroso e utensílios como o machado, a navalha etc., podem substituir com êxito os animais da fábula (VIGOTSKI, 1999).

A fábula em prosa elabora uma determinada situação e escolhe os personagens, mas não mostra a justeza da afirmação ética comum e caminha na contramão desta, mostrando algo absolutamente ao contrário através das suas palavras e do seu sentido. A fábula em poesia segue um caminho oposto. Para uma melhor compreensão, vejamos nas palavras do próprio autor.

[...] por um lado, estica ao máximo a corda da plena harmonia, leva ao hiperbolismo o motivo da intenção firme e inusitada [...] abandona de propósito todos os motivos externos que poderiam atrapalhar [...] e paralelamente a isso e na mesma medida estica ao máximo a outra corda, a corda oposta da desunião e das ações divergentes dos seus heróis (VIGOTSKI, 1999, p. 126).

Neste momento avançaremos para o debate de um dos elementos da fábula que é muito popular e que geralmente ganha destaque no meio escolar, *a moral da história*. A partir de agora chegamos a um ponto que consideramos demasiadamente importante. Vigotski (1999, p. 128) evidencia que as fábulas não estão “prontas”, mas, que “[...] toda fábula diz sempre mais do que está contido em sua moral⁸, e encontramos

⁸ Faz-se necessário esclarecermos que a criança nos anos escolares iniciais não compreende as diversas ideologias que as fábulas podem conter. Essa narrativa nem sempre apresenta uma moral da história que

nela elementos dispensáveis [...] para externar certo pensamento”. Ou seja, a fábula possui mais elementos do que a moral pode repassar. E através dessa moral são repassados aspectos ideológicos de uma determinada classe social.

A moral é o último elemento da fábula em prosa, considerado indispensável. Para tanto, consideramos pertinente a essa investigação o destaque que Vigotski traz ao indagar que Lessing supõe que a moral surgira antes do corpo do texto. E Potienbyá acredita que a fábula narra casos particulares da vida e não se trata somente de regras morais, a moral surge como resultado dos casos ocorridos e desenvolvidos pela fábula. Potienbyá ainda afirma, e concordamos com ele, que a fábula pode possuir não somente uma moral, mas, várias situações morais.

La Fontaine (*apud* VIGOTSKI 1999, p. 132) afirma que as fábulas em poesia “[...] não são apenas morais, mas ainda propiciam outros conhecimentos. Aqui estão expressas as qualidades dos animais, os seus diferentes caracteres etc”. Para Vigotski essa afirmação é correta, pois, na fábula em poesia os animais possuem a mesma posição ou não ocupam posição nenhuma. Ou seja, ele articula as características positivas e negativas, não faz juízo como se o animal possuísse apenas um caráter confiável ou duvidoso. Além disso, ele não desmembra a moral da história do texto, elaborando um texto corrido, sem maiores destaques.

A moral da história é realçada na fábula em prosa, em que, no tempo de Esopo era contada de forma simples e a moral vinha sempre no final da estória. Posteriormente, Fedro a reescreveu modificando a moral para o início. La Fontaine com a fábula em poesia teve que seguir adiante e inserir a moral somente onde conseguiu encontrar lugar para ela. Ou seja, a moral pode estar em qualquer parte do texto.

É visível que nas obras de La Fontaine a narração se desenvolve independente da moral. Vigotski (1999, p. 134) afirma que tanto La Fontaine como Krilov transformam a moral em um dos procedimentos poéticos. De acordo com o autor, esses processos estabelecem que: “[...] a moral exerce o papel ou de introdução cômica, ou de intermédio, ou de final, ou, mais frequentemente, da chamada ‘máscara literária’”. Esta máscara é quando o autor não fala por ele mesmo, mas por um personagem criado por ele. Podemos perceber que a moral ocorre sempre desta forma, ou seja, o fabulista sempre citará outra pessoa e nunca ele mesmo.

condiz com a compreensão de mundo que a criança possui. Podendo formular uma moral totalmente diferente da que foi proposta pelo fabulista.

Esse conjunto de elementos nos permitiram uma maior compreensão acerca das fábulas de forma geral, específica e crítica. Prosseguiremos nosso estudo, não mais detalhando os elementos que a compõem, e sim analisando-as com os subsídios abstraídos no decorrer dessa discussão.

4 AS FÁBULAS DE ESOPPO NO CENÁRIO DA ESCOLA COTEMPORÂNEA

A raposa e o cacho de uva. Uma raposa faminta avistou cachos de uvas suspensos numa parreira. Quis alcançá-los, mas não conseguiu. Indo embora, disse para si: 'Estão verdes!'

Esta seção se assemelha à raposa por ter encontrado algumas dificuldades no meio do caminho. Mas se difere por não ter desistido. E como recompensa traz consistência teórica com base no real. Diferente das supostas “uvas verdes”, este capítulo apresenta um amadurecimento do objeto com base nas categorias estudadas nas seções anteriores.

Dito isto, depois de dissertamos as fábulas em seus aspectos específicos e gerais, devemos esclarecer o interesse em analisar as fábulas de Esopo, e não de La Fontaine ou Monteiro Lobato, por exemplo. Considerando a existência de inúmeras traduções e criações desenvolvidas no decorrer da história, percebemos que Esopo está presente em inúmeros livros. Adquirimos essa percepção na busca por bibliografias, e também no contato com os livros didáticos. As fábulas de Esopo sempre se destacam. Apenas em dois livros didáticos encontramos fábulas de La Fontaine, “o pai da fábula moderna” como muitos salientam. Monteiro Lobato, embora seja tido como um dos maiores escritores da literatura infantil e fabulista brasileiro, suas fábulas não foram citadas por completas nos livros que tivemos acesso, encontramos apenas um pequeno trecho de uma das suas fábulas. É preciso lembrar que ambos, dentre tantos outros, partiram das fábulas de Esopo para reescreverem e também como fonte de inspiração para novas criações.

Nesta seção analisaremos as fábulas de Esopo inseridas nos livros didáticos. Demos ênfase nos exemplares de diferentes editoras, e não concentramos nossa atenção a apenas em uma, pois acreditamos que são diversas intenções que induzem a escolha de uma determinada editora. Utilizamos os livros didáticos das escolas municipais da cidade de Milhã, localizada no Sertão Central do Ceará, situada a 300 km de distância da capital, Fortaleza. Segundo dados divulgados no site da Prefeitura de Milhã, com base no censo de 2010, realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE, o referido município possui uma área de 502,04 km², povoada por aproximadamente 13.152 habitantes. O nome Milhã é originário de um capim que

existia em grande abundancia na região. Contudo, atualmente, essa gramínea foi praticamente extinta desse município e de suas adjacências.

A cidade possui oito escolas municipais, dentre elas, duas estão localizadas na zona urbana e seis distribuídas pela zona rural. Segundo dados disponibilizados pela Secretaria de Educação do Município de Milhã, há atualmente 582 crianças regularmente matriculadas do primeiro ao quarto ano do ensino fundamental, e nos dois últimos anos houve um total de 1.283 crianças matriculadas, sendo 648 no ano de 2016 e 635 em 2017⁹. Todas essas crianças tiveram acesso aos mesmos livros didáticos.

Utilizamos os livros didáticos desse município porque somos naturais de Milhã e fizemos a formação básica nessa cidade. Desse modo, o fato de conhecermos diretores, professores e demais funcionários da escola facilitou o acesso aos livros e as informações necessárias à realização desta pesquisa. Acreditamos que não solucionaremos os problemas acerca da temática com a mostra de apenas uma cidade, mas esse contato direto com a escola traz um enriquecimento e concretude acerca do objeto que nos propomos a investigar.

Nesse contexto, iniciamos o próximo tópico socializando o caminho que percorremos para acessar os livros didáticos que são essenciais a nossa pesquisa. Posteriormente, analisaremos algumas fábulas de Esopo que selecionamos de acordo com sua repetição nos livros didáticos mapeados.

4.1 PRIMEIRO CONTATO COM OS LIVROS DIDÁTICOS

Inicialmente visitamos a Escola de Ensino Fundamental Cleonice Pinheiro Rosa, localizada na Avenida Pedro José de Oliveira, bairro Prado. Por ser a maior escola da cidade acreditávamos que podia disponibilizar um acervo de livros didáticos, porém, não existia acervo. Então, fomos para a Escola de Ensino Fundamental José Enéias Pinheiro, localizada no bairro Bom Acerto, na sede da cidade. Esta escola possui um grande acervo de livros, ao qual tivemos acesso e conseguimos realizar a coleta do material de Língua Portuguesa, referente ao ensino fundamental (do primeiro ao quinto ano). É preciso ressaltar que alguns exemplares dessa escola foram doados para alunos e professores, e a atual coordenadora pedagógica da escola, disponibilizou os livros de

⁹Dados fornecidos pela secretaria de Educação do Município de Milhã. Não tivemos acesso a registros documentais.

português utilizados pela escola na última coleção finalizada em 2015, que estavam em sua residência.

Ao coletarmos o referido material nos deparamos com alguns problemas. A escola disponibilizou aproximadamente trinta exemplares, dentre eles existiam inúmeras editoras diferentes, mas, ao observarmos a data de edição de cada um, percebemos que as datas se repetiam bastante. Cada coleção é utilizada durante três anos por todas as escolas do município, então não há possibilidade de todos esses livros terem sido utilizados. Com isso, constatamos que muitas dessas obras que tivemos acesso fazem parte de amostras das editoras, e não foram utilizados pelas escolas municipais de Milhã como fonte primária. De acordo com a coordenadora da escola, os professores os utilizam como material de apoio.

A escolha destes livros, como bem descreve o Art. 5º da Lei nº 1.006, de 30 de Dezembro de 1938¹⁰, deve ser realizada pelos diretores, professores e demais profissionais da educação. Segundo a subsecretária de educação do município de Milhã, a Secretaria de Educação reserva um dia para que o município receba as editoras, e os coordenadores pedagógicos são responsáveis para fazer a análise dos livros. O livro didático, como bem salienta Paniago (2013), é um instrumento de mediação na relação professor/aluno. Desta forma, é necessário todo o cuidado na hora de escolher o material.

É preciso enfatizar que todas as escolas públicas brasileiras aderiram ao Plano Nacional do Livro Didático (PNLD) por meio do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE). O programa é realizado por meio do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), vinculado ao MEC e responsável pela captação de recursos para o financiamento de programas voltados para o ensino fundamental. O PNLD¹¹ é coordenado pela Secretaria da Educação Básica (SEB) do Ministério da Educação.

Desse modo, o coletivo de professores desenvolve uma análise criteriosa das obras inscritas e aprovadas no PNLD e selecionam as coleções que estejam alinhadas às demandas dos docentes e discentes, seguindo alguns critérios: 1) Coerência

¹⁰O decreto de Lei nº 1.006 de 30 de dezembro de 1938 estabelece as condições de produção, importação e utilização dos livros didáticos no Brasil.

¹¹Segundo Rodrigues (2006, p. 25), o Programa Nacional do Livro Didático foi criado no ano de 1985, mas somente em 1996 que suas características foram modificadas. “Atualmente, seus objetivos básicos são a avaliação, a aquisição e a distribuição, universal e gratuita, de livros didáticos para os alunos das escolas públicas do ensino fundamental brasileiro, em seus dois segmentos: o de 1ª a 4ª e o de 5ª a 8ª séries”.

com o Projeto Político Pedagógico da escola; 2) Adequação com a matriz curricular comum de cada nível de ensino; 3) Valorização da autonomia ao aluno; 4) Estratégias didáticas adequadas; 5) Conteúdos ajustados com os níveis de ensino. Tais informações foram disponibilizadas pela Secretaria de Educação do Município de Milhã.

Com base nos critérios elencados, os docentes fazem a escolha de uma coleção para ser trabalhada durante três anos consecutivos. O Art. 7º da Lei nº 1.006, de 30 de Dezembro de 1938 (p. 02), permite que um livro seja adotado, em classe, durante anos sucessivos. Esclarecendo que “[...] o livro adotado no início de um ano escolar não poderá ser mudado no seu decurso”.

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL 1997, p.67), o livro didático é um material de bastante influência no ensino brasileiro, e alerta para que “[...] os professores estejam atentos à qualidade, à coerência e a eventuais restrições que apresentem em relação aos objetivos educacionais propostos”. É imprescindível destacarmos que o livro é uma fonte de conhecimento, não a única, existem inúmeras formas de informações que contribuem para a aprendizagem e ampliação da formação dos alunos.

É preciso salientar que desde a década de 1960, algumas pesquisas sobre a produção didática no Brasil chamavam a atenção para a falta de qualidade de uma parte significativa desses livros. Problematisando alguns aspectos encontrados: “[...] o caráter ideológico e discriminatório, a desatualização, as incorreções conceituais e as insuficiências metodológicas de algumas obras.” (RODRIGUES, 2006, p. 26). Os dados encontrados por essas pesquisas preocuparam inúmeros educadores e gestores porque a grande maioria das escolas brasileiras utiliza o livro didático como principal material de ensino utilizado por alunos e professores como forma de documentação e de consulta, além de ser a base para a organização diária da aula, colaborando para a definição do currículo, influenciando as abordagens metodológicas e os quadros conceituais.

Neste momento evidenciaremos como foi desenvolvida a busca pelo objeto desta pesquisa no material didático. Primeiramente separamos aqueles livros que possuíam no mínimo uma fábula. Foram observados aproximadamente trinta exemplares do primeiro ao quinto ano. É preciso destacar que investigamos cinco livros do quinto ano, mas não é encontrada nenhuma fábula. No material de primeiro ao quarto ano, registramos fábulas em quatorze livros de diferentes edições e séries. Não nos atentamos para classificar o total de exemplares de cada série, mas dentre todos que tivemos o contato, quatorze deles possuíam fábulas: sete possuíam apenas uma fábula,

quatro possuíam duas fábulas e três possuíam três fábulas. É preciso ressaltar que apenas duas coleções foram possíveis de serem mapeadas por completo (do primeiro ao quinto ano): o “Projeto Prosa”, utilizada de 2013 a 2015 e a coleção “Porta Aberta” que vem sendo utilizada desde 2016, permanecendo até o final de 2018.

Na coleção “Projeto Prosa” encontramos uma maior variação de fábulas em diferentes anos. Essa narrativa está contida no material do primeiro, segundo e terceiro ano do ensino fundamental. Como tivemos acesso à coleção “Porta Aberta” por completa, e esta está sendo utilizada do primeiro ao quinto ano, ao examiná-la percebemos que os livros seguem uma sequência de gêneros textuais, ou seja, em cada livro são utilizados diferentes gêneros para serem trabalhados e esses gêneros não se repetem. O gênero fábula é desenvolvido apenas no exemplar do segundo ano.

Sendo assim, para sermos coerentes com o objeto, utilizaremos as fábulas que estão presentes nas duas coleções que a escola utilizou como fonte primária, embora as fábulas que serão analisadas a seguir apareçam em inúmeros livros de outras editoras.

Nos livros mapeados encontramos as seguintes fábulas:

Tabela 1- Nomes, anos, editoras e edições de todas as fábulas coletadas. (Continua)

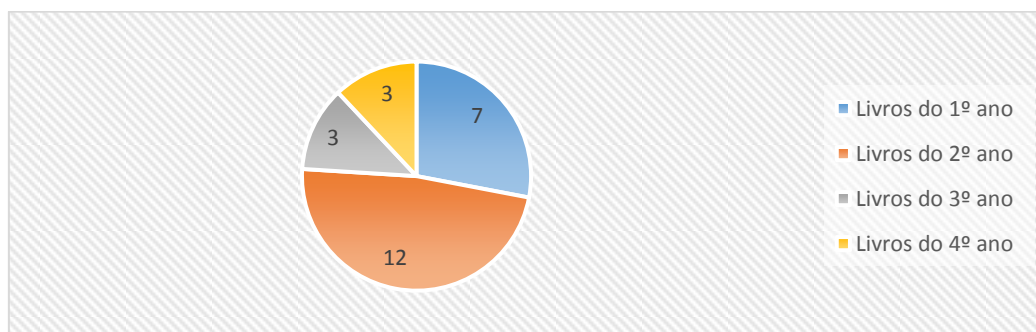
	FÁBULAS	ANO	NOME DO LIVRO	EDITORIA/ANO
1	A coruja e a águia	1º	Projeto Prosa	Saraiva/2011
2	A lebre e a tartaruga	1º	Projeto Buriti	Moderna/2014
3	A tartaruga e a lebre	1º	Projeto Prosa	Saraiva/2011
4	O burrinho brincalhão	1º	A Aventura da Linguagem	IBEP/2011
5	O leão e o ratinho	1º	Projeto Prosa	Saraiva/2011
6	O lobo e a cabra	1º	Coleção Plural	Saraiva/2011
7	O lobo e a cegonha	1º	Coleção Plural	Saraiva/2011
8	A cigarra e as formigas	2º	Projeto Prosa	Saraiva/2011
9	A formiga e a cegonha	2º	Porta Aberta	FTD/2014
10	A raposa e a cegonha	2º	Projeto Buriti	Moderna/2014
11	A raposa e a cegonha	2º	Mundo Amigo	SM/2011
12	O burro e o cachorrinho	2º	Mundo Amigo	SM/2011
13	O corvo e o jarro	2º	Projeto Prosa	Saraiva/2011
14	O leão e o rato	2º	Mundo Amigo	SM/2011

15	O lobo e a cabra	2º	Mundo Amigo	SM/2011
16	O lobo e a cobra	2º	Projeto Buriti	Moderna/2011
17	O sapo e o boi	2º	Projeto Prosa	Saraiva/2011
18	O sapo e o boi	2º	Mundo Amigo	SM/2011
19	O sapo ganancioso	2º	Ponto de Partida	Sarandi/2011
20	A cigarra e a formiga	3º	A Aventura da Linguagem	IBEP/2011
21	O leão e o rato	3º	Novo bem me quer	EB/2011
22	A primavera da lagarta	3º	Novo bem me quer	EB/2011
23	A cigarra e as formigas	4º	Aprender Juntos	SM/2011
24	A menina do leite	4º	Aprender Juntos	SM/2011
25	O leão e o rato	4º	Coleção brasileira	IBEP/2011

Fonte: Elaborada pela autora

Com base na tabela acima, levando em consideração que foram mapeados aproximadamente 30 livros, nos quais conseguimos diagnosticar 25 fábulas, elaboramos um gráfico que mostra a quantidade de fábulas distribuídas nos livros de 1º a 4º ano.

Figura 2- Número de fábulas mapeadas nos livros de 1º a 4º ano.



Fonte: Elaborada pela autora

4.2 ANÁLISE DAS FÁBULAS

É preciso evidenciar o critério para a escolha das fábulas que serão analisadas neste tópico. Seria bastante interessante se analisássemos todas as fábulas encontradas durante a coleta de dados (que se fazem presentes na tabela 1), mas dentro dos limites de tempo da pesquisa, não será possível. Portanto, analisaremos as fábulas que mais se repetiram nos livros coletados. Escolhemos apenas uma versão (de um dos

livros) para serem analisadas, dando ênfase as que estão presentes nos livros utilizados de 2013 a 2015 e de 2016 a 2018.

Partimos do pressuposto de que se tais fábulas estão sendo reproduzidas em variadas séries e por diferentes editoras, deve haver certa impregnação de conteúdos ideológicos que estão sendo perpetuados. Não devemos subestimar essa narrativa que aparentemente é puro entretenimento, mas que, na realidade, não é “[...] uma historieta sem importância, mas um sério estudo sobre o que Guimarães Rosa definia como o 'homem humano'.” (FIORIN, 1999, p. 399). Dito isto, segue a listagem das fábulas que vão passar por uma análise com base em todas as categorias discutidas nas seções anteriores, lembrando que na tabela 1 podemos identificar todos os onze livros em que as cinco fábulas foram diagnosticadas.

Tabela 2- Nomes e números de repetições das fábulas que serão analisadas

FÁBULAS	NÚMERO DE REPETIÇÕES
A cigarra e as formigas	4
O leão e o rato	4
A tartaruga e a lebre	3
O sapo e o boi	2
O lobo e a cabra	2

Fonte: Elaborada pela autora

Analisaremos as cinco fábulas evidenciadas na tabela acima. Como já citamos em outro momento, essas fábulas foram as que mais se repetiram nos livros didáticos de diferentes edições, editoras, anos de ensino, em unidades, em traduções e de moral da história.

As fábulas chegam à escola com versões diferentes e adaptadas para atender determinado contexto social ao que se deseja fazer referência. Como vimos em outro momento, essa narrativa se desenvolveu na Grécia como uma forma de denúncia e, posteriormente, se transformou em um aliado para transmitir valores e preservar a tradição que comandava a sociedade e instruir a população (QUINELATO, 2009).

Dito isto, no tópico a seguir iniciaremos a análise das fábulas, utilizando apenas uma das versões que se repetiram. Na coleção “Porta Aberta” só diagnosticamos

uma fábula no livro do segundo ano, e esta não se repetiu nos demais livros, portanto, todas as versões de análise foram retiradas dos livros do “Projeto Prosa”.

Para caminharmos além do proposto sobre a nossa análise dos livros didáticos, situaremos mesmo que sumariamente, como as fábulas estão sendo apresentadas nos outros livros que tivemos acesso, para que o leitor tenha uma base de como essas fábulas são levadas as escolas pelos livros didáticos. Essas coleções que tivemos acesso não foram selecionadas como o livro padrão do município de Milhã, mas possivelmente podem ter sido utilizadas por outras escolas. É preciso evidenciar que esses livros foram utilizados pelos professores como suporte, sendo assim não podemos afirmar que essas obras realmente chegaram aos alunos das escolas municipais de Milhã.

4.2.1 A cigarra e as formigas

Era uma vez uma jovem cigarra que não fazia outra coisa na vida a não ser cantar. Entoava as mais lindas canções perto de um formigueiro. Enquanto isso, as formigas trabalhavam sem parar. Colhiam pedaços de folhas para forrar o berçário das formigas recém-nascidas. Transportavam grãos para que no inverno tivessem o que comer. Enfim, viviam atarefadas, entrando e saindo do formigueiro. O inverno chegou. O frio era tanto que a cigarra quase ficou congelada. Então, bateu na porta do formigueiro à procura de um lugar quentinho para se abrigar. – Olá! Será que eu posso entrar? Estou com frio e com fome! A guardiã do formigueiro não se conteve: – O quê? Enquanto nós trabalhávamos duro, você só pensava em se divertir. Pois agora: boa diversão! – disse. E bateu a porta na cara da cigarra, que foi obrigada a cantar em outra freguesia. Moral da história: Os preguiçosos nada têm a colher. (PRADO; HULLE, 2011, p. 89).

A fábula *A cigarra e as formigas* é uma das obras mais conhecidas e utilizadas nas coletâneas e livros didáticos. Todas as coletâneas que tivemos aproximação, seja de Esopo ou La Fontaine, possuíam essa fábula, mesmo com versões um pouco diferenciadas, o sentido e a moral da história permaneceram compatíveis.

A análise dos livros didáticos examinados apontou que a fábula *A cigarra e as formigas* aparece em três exemplares distintos. Na Coleção “Aprender Juntos” do quarto ano ela está contida no capítulo 1, primeiramente na forma de imagem que corresponde a um exercício em que os questionamentos abordados no livro não exploram as características da fábula em si e sim detalhes da imagem, como por exemplo: se o tempo está quente ou frio na cena (deixando evidente a neve e as vestimentas dos personagens). Posteriormente, o autor traz uma breve explicação do que são as fábulas e ressalta que ela apresenta um conselho ou ensinamento.

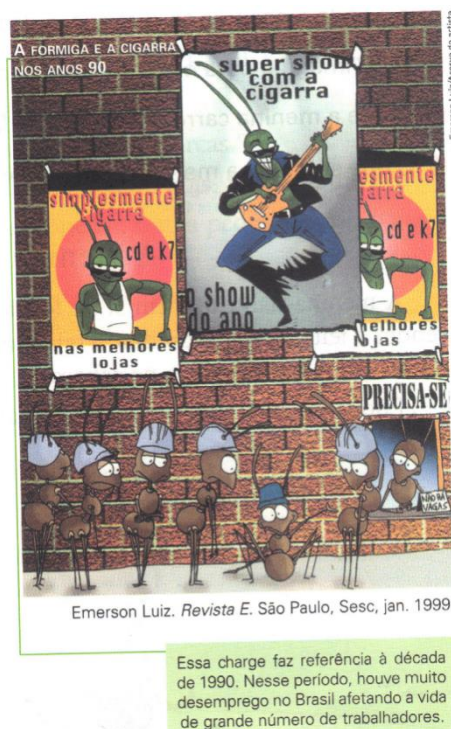
A seguir, o livro propõe a mesma fábula em duas versões, um texto em prosa e outro em poesia, e finaliza com uma atividade interpretativa. Em ambas as versões o texto segue a mesma intenção, mas a moral da história é escrita de forma diferente, permanecendo com o mesmo sentido. Na fábula em prosa a moral é: “Os preguiçosos nada tem a colher”; na versão em poesia, a moral é: “Aquele que trabalha e guarda para o futuro quando chega o tempo ruim nunca fica no escuro.” Na atividade interpretativa, o autor, em uma das questões sugere o final da referida fábula com o desfecho reescrito por Monteiro Lobato, que diz o seguinte:

- 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 (LOBATO, 2008, p. 12).

Como podemos perceber, Lobato desmistificou o desfecho da obra nos trazendo novas reflexões como, por exemplo, o papel da música em proporcionar catarse no receptor. O autor escreve na perspectiva da solidariedade, que é um ato considerado pela sociedade capitalista e, principalmente, pela religião, como algo necessário para todos os indivíduos. Não adentraremos em um maior debate acerca desse trecho de Lobato, para sermos fiel a nossa proposta inicial. Mas, não nos impede de refletir sobre os motivos que os livros didáticos não costumam trazer essa perspectiva elaborada por esse fabulista brasileiro.

Ainda sobre a atividade interpretativa da coleção “Aprender Juntos”, o autor propõe como objeto de reflexão a Figura 2, que consideramos bastante interessante por desmistificar a posição dos personagens propostos pela versão da fábula elaborada por Esopo. Na saga, a cigarra é vista como a preguiçosa que perde tempo cantando. Na imagem de reflexão a cigarra é uma cantora famosa; e as formigas são desempregadas em busca de emprego. A seguir a imagem:

Figura 3- Charge referente à fábula “A cigarra e as formigas”



Fonte: retirada do livro didático “Aprender Juntos” do 4º ano.

Aqui podemos relacionar com os dados divulgados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), que no final de outubro de 2017, apontaram que a taxa de desemprego no Brasil foi de 12,4 % no terceiro trimestre. Apesar de a imagem frisar uma crítica ao desemprego na década de 1990, esta se faz bastante pertinente na atualidade e realidade dos brasileiros¹².

No livro “Projeto Prosa” do segundo ano, a fábula está contida na unidade 3, em uma atividade que o aluno deve dar continuidade a história. A proposta é que o professor leia o início da narrativa e coletivamente a turma deverá prosseguir. Mas antes dessa atividade vem uma pequena explicação das características da fábula, destacando a moral da história. Após essa atividade em grupo, o livro propõe uma interpretação de texto e utiliza o final da fábula que foi iniciada na atividade anterior. A fábula retirada para análise foi do livro “Projeto Prosa” que está igual à versão do livro “Aprender Juntos”.

Na coleção “A aventura da linguagem” do terceiro ano, a fábula vem intitulada *A cigarra e a formiga*, observe que a palavra formiga está no singular, e nas

¹²

Dados disponíveis em: <https://ww2.ibge.gov.br/home/estatistica/indicadores/trabalhoerendimento/pme_nova/default.shtm>. Acesso em 15 de março de 2018.

demais fábulas está no plural. A fábula apresenta-se bastante resumida no primeiro capítulo do livro, que dá destaque à moral da história. Antes da leitura dessa narrativa, o livro indica que o professor explique a origem das fábulas e as características, e ressalva que a turma deve observar cuidadosamente a cena ilustrada pela mesma. Após a exposição da fábula, o livro contém uma atividade de interpretação textual.

Devemos ressaltar que o diálogo expresso nas três fábulas em prosa é direto, ou seja, os personagens têm a oportunidade de conversar entre si, proporcionando mais dinâmica entre os personagens, o que colabora para que a criança fixe a atenção no texto. Na fábula em poesia foi utilizado o diálogo indireto, em que o fabulista narra a conversa dos interlocutores.

Na fábula *A cigarra e as formigas*, podemos identificar ainda, duas vertentes: a princípio, o trabalho que pode ser tratado em seu sentido ontológico. Na sociedade primitiva, por exemplo, como mencionamos anteriormente, mulheres e homens precisavam trabalhar para garantir sua materialidade, então, toda a comunidade deveria estar articulada para perpetuar a espécie. Assim, não poderia existir a preguiça, esta só foi possibilitada a partir da divisão social do trabalho; com ela veio o excedente e em decorrência, o ócio. Essa articulação de fatores é considerada o divisor de águas da história da humanidade. Aqui começa a luta de classes, e para “[...] compreender a sociedade de classes implica conhecer em que condições é produzida a vida material, o que nos leva necessariamente à discussão das relações de trabalho que se estabelecem na presente sociabilidade” (PANIAGO, 2013, p. 13).

A segunda vertente pode ser relacionada, como ilustração, aos interesses do capitalismo já desenvolvido. Nesta fábula, como se viu, é possível refletirmos sobre a ideia de que quanto mais você produzir e trabalhar, mais será recompensado com, por exemplo, mais salário. Isso pode ser articulado à seguinte passagem: “as formigas trabalhavam sem parar” e foram recompensadas.

Também podemos refletir sobre a grande quantidade de alimentos que, na atualidade, é armazenada, e mesmo assim muitas pessoas morrem de fome. Na antiguidade os indivíduos tinham a dificuldade de armazenar os alimentos, então só buscavam o alimento necessário para aquele dia ou momento. Hoje com a ajuda da ciência e da tecnologia, conseguimos estocar maiores quantidades de comida. Sendo

assim, a problemática da fome não é a falta de alimentos, e sim a má distribuição destes.¹³

É preciso salientar que nesta fábula se expressa certa desvalorização da esfera artística. De acordo com a fábula, viver de arte não “enche barriga” e a arte é “perda de tempo”. Sabemos que sobreviver como artista não é uma tarefa fácil, a sociedade não dá importância aos artistas. O que as pessoas valorizam como arte, por vezes nem é arte, pois não atinge a sua função social. Mas como toda fábula expressa um castigo para aquele que age de forma condenável, a cigarra que na história ficou cantando “sem fazer nada” foi o personagem condenado.

A desvalorização, assim como a precarização do trabalho são características marcantes do modo de produção capitalista, que possuem diferentes formas na historicidade social. Existe, por exemplo, uma grande desvalorização do trabalho dos “cantores da noite”, aqueles que ganham um salário bem inferior aos cantores famosos, como, por exemplo, Wesley Safadão. Como bem descreve Alves (2013, p. 239), a força de trabalho como mercadoria emerge uma precariedade salarial. “Na medida em que se põe a crise estrutural de valorização do valor, a precarização do trabalho aparece como *precarização salarial* com suas implicações no emprego, carreira, salário e condições de trabalho.”

A visão de que atividades artísticas são meros elementos para o lazer e quando muito. Isso tem uma ligação direta com o discurso que o capitalismo perpassa e se alarga pelo mundo, de que devemos viver da produção do valor de troca. Se não há uma produção de ciência, riqueza e tecnologia, por exemplo, você não está produzindo nada que possa ser trocado na roleta capitalista. Alguns artistas acabam assimilando essa inferioridade e se conformam muitas vezes em produzir e expor sua arte sem cobrar nada em troca. Porém, existem aqueles que ganham muito dinheiro e fazem sucesso. A sociedade se moldou dentro da lógica de produtividade capitalista. E como esse sistema é embutido em tudo que temos acesso, nada melhor do que inserir na criança esse tipo de inferioridade em relação à esfera da arte. O documentário “Criança, a alma do

¹³ A Organização das Nações Unidas para Alimentação e Agricultura - FAO divulgou dados disponibilizados pela ONU, mostrando que a fome continua crescendo no mundo. De acordo com o relatório da ONU publicado em setembro de 2017, são 815 milhões de pessoas vítimas da fome em 2016, havendo assim um aumento de 38 milhões de pessoas em comparação ao ano anterior. <<http://www.fao.org/brasil/noticias/detail-events/en/c/1037611/>> Acesso em: 12 de fevereiro de 2018.

negócio”¹⁴, dirigido por Estela Renner, nos apresenta algumas reflexões que podemos relacionar com o foco que a ideologia dominante dá para as nossas crianças, o quanto antes for embutido as ideologias dominadoras na cabeça da criança, mais cedo ela se torna um consumista e coopera para a manutenção do sistema.

Existe uma massificação da publicidade infantil, produzida para motivar a criança. Na infância não existe a maturidade intelectual, nossos pequenos são movidos pelas emoções. O conteúdo comunicacional direcionado a esse público não é racional, é emotivo. Então a criança sente o desejo de consumir determinado objeto ou alimento, mas não é um desejo real, natural, é implantado. A mídia manipuladora influência consideravelmente nas escolhas e pontos de vista das nossas crianças. Se a criança é precoce, mais cedo ela se tornará um consumidor. De acordo com o documentário supracitado, 80% da influência de compra vêm por parte da criança.

A banda Nação Zumbi dispõe da música “Propaganda” que também faz uma reflexão acerca dessa temática. Vamos a um pequeno trecho da música:

Sua propaganda não vai me enganar/ Como pode a propaganda ser a alma do negócio/ Se esse negócio que engana não tem alma/ Vendam, comprem/ Você é a alma do negócio/ Necessidades adquiridas na sessão da tarde/ A revolução não vai passar na TV, é verdade.¹⁵

Como podemos perceber, não há intenção por parte das publicidades de propagar as contradições sociais. A propaganda tem a intenção de manipular os espectadores. Como bem diz a música, a real intenção é que “vendam, comprem/ você é a alma do negócio”. Somos manipulados por uma mídia que reproduz a ideologia dominadora.

Por fim, o texto pode ser interpretado no sentido de despertar sentimentos como egoísmo e individualismo. Esses que, por sua vez, são estimulados cada vez mais pela sociedade capitalista.

4.2.2 O leão e o rato

Um rato foi passar sobre um leão adormecido. Quando este acordou, pegou o rato. Já estava para devorá-lo quando o rato pediu-lhe para deixá-lo ir embora. – Se me deixares ir embora – disse –, te serei útil. E o leão, achando

¹⁴ Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=ur9IIf4RaZ4>>. Acesso em 12 de fevereiro de 2018.

¹⁵ Disponível em: <<https://www.lettras.mus.br/nacao-zumbi/67595/>>. Acesso em: 13 de fevereiro de 2018.

aquilo engraçado, soltou-o. Tempos depois, o leão foi salvo pelo rato agradecido. Ele fora capturado por caçadores que o amarraram a uma árvore. O rato o ouviu gemer: foi até lá, roeu as cordas e libertou. E disse ao leão: - Naquele dia zombaste de mim porque não esperavas que eu mostrasse minha gratidão; aprende então que entre os ratos também se encontra o reconhecimento. Moral da história: quando a sorte muda, os mais fortes têm necessidade dos mais fracos (GIESEN, 2011, p. 34).

A fábula *O leão e o rato* está contida em quatro livros de diferentes edições, séries e, principalmente, em unidades e capítulos. No livro “Projeto Prosa” do primeiro ano, na unidade 7, a fábula é apresentada por imagens divididas em cenas, em que a criança deve narrar a história com base na sequência das imagens. O livro propõe uma atividade que destaca a moral da história, afirmando que essa narrativa possui um ensinamento no final. Posteriormente, o autor apresenta mais duas fábulas e atividades interpretativas.

No livro “Mundo Amigo”, do segundo ano, a fábula apresenta-se no capítulo 8, denominado “Aprendendo com os animais”, aqui a fábula está exposta em forma de poesia. Neste livro, o autor evidencia que a fábula é de Esopo, mas que La Fontaine a reescreveu de forma diferenciada. Como já vimos no capítulo anterior, La Fontaine reescreveu e criou novas fábulas com base em Esopo, mas colocando-as em forma de poesia. Após a fábula, o livro propõe uma pequena explicação sobre esse gênero literário, destacando a moral da história e os animais em ações humanizadas, apresentando duas atividades para serem trabalhadas, uma é bem simples e explora, principalmente, os personagens e as cenas; a segunda é a elaboração de uma produção textual em grupo, que deverá ser socializada com a turma e, posteriormente, uma atividade de revisão, contendo interpretação de todas as fábulas contidas no capítulo e também das fábulas criadas pelas equipes.

Na “Coleção Brasileira”, do quarto ano, a fábula está contida na unidade 1 e capítulo 1, em forma de um texto relativamente grande, mais detalhado do que costumamos encontrar, apresentando um diálogo misto, em que somente o rato participa do discurso direto. Antes de apresentar a fábula, o capítulo propõe uma reflexão acerca do que são as fábulas e algumas ilustrações.

No livro “Novo Bem Me Quer”, do terceiro ano, a fábula aparece no primeiro capítulo. Este livro não apresenta uma explicação sobre o que são as fábulas, apresenta atividades de produção textual e para reescrever a fábula fazendo alterações na história e na moral. A versão da fábula *O leão e o rato*, deste livro, foi citada no início deste tópico. Nós a selecionamos porque é a história que se mostra mais

compatível com as dos outros livros e com a versão original traduzida do grego, e também por não ser um texto longo. Essa fábula está referenciada no livro didático como pertencente a um livro de Esopo. É preciso destacar que esta será a única fábula retirada de outra coleção. Nessa obra “Projeto Prosa” a fábula vem em forma de imagens, então não tem uma versão escrita.

A fábula supracitada, a princípio repassa a lei de que o mais forte prevalece e governa a vida. Mas logo as coisas tomam uma proporção inimaginável. Há uma frase corriqueira que diz: “a vida dá muitas voltas”, embora o sistema capitalista nos induza ao sentimento de menorização por ganhar um salário inferior a de um médico, engenheiro, empresários, dentre tantas outras profissões tidas como de elite ou até mesmo por falta de títulos, a vida sempre nos mostra que podemos ser grandiosos em aspectos que deveriam ser tidos como normais, como, por exemplo, o ratinho que ajudou o “rei da selva”.

O personagem do leão nos remete a força, a majestade e a prepotência. E o rato por ser pequeno comparado ao leão, nos passa a impressão de fragilidade ou impotência. Na vida real, todo indivíduo possui habilidades e particularidades. Assim como o leão e o rato, nós seres humanos desempenhamos funções diferentes na vida uns dos outros. O “pobre” ratinho, por ter uma aparência inferior à do leão surpreendeu a todos na saga, se mostrou forte, amigo e grato.

Essa fábula transmite, principalmente, o valor que a sociedade contemporânea dá à questão da aparência. Julgamos muito a capacidade e características dos outros, por nos sentirmos, de alguma forma, superiores ou inferiores, seja pela condição financeira, por um cargo profissional, por título etc. Acabamos subestimando uma determinada pessoa e acreditando que jamais iremos precisar da ajuda desta. Infelizmente caímos em uma das armadilhas do sistema capitalista, que é ajudar e ser gentil apenas com aqueles que de alguma forma podem nos dar um retorno, algo em troca, uma recompensa ou aqueles que se supõe estar no mesmo patamar que nós.

Também podemos refletir diretamente sobre as questões das classes sociais. Somos seres sociais porque vivemos em comunidade e constantemente precisamos dos outros. Tudo que utilizamos, comemos, vestimos etc., foi preparado ou criado por outra pessoa. O capitalista, para se manter em um determinado patamar, necessita da colaboração, ou melhor dizendo, da exploração de inúmeros indivíduos, considerados inferiores, que vendem ou trocam a sua força de trabalho por um mísero salário ou por outras coisas, como: alimentação e moradia. “A sociedade regida pelo capital é o mundo

das mercadorias, onde tudo se compra e tudo se vende, inclusive e [principalmente] a força de trabalho” (PANIAGO, 2013, p. 20).

A fábula destaca, sobretudo, sentimentos como o de superioridade e inferioridade. A própria moral da história afirma a existência dos indivíduos considerados fracos. Além disso, é preciso refletirmos que ao mesmo tempo em que esta fábula reflete todas essas questões, ela nos mostra também que o indivíduo não deve abstrair o sentimento de subalternidade, é preciso levar em consideração que as habilidades individuais de cada ser pode contribuir ou ajudar o outro.

4.2.3 A lebre e a tartaruga

– Vamos apostar quem chega primeiro lá onde fica aquela árvore? – Perguntou a tartaruga à lebre. A lebre riu dela: – Você está louca? Vagarosa como você é! Está se lembrando que sou um dos animais mais rápidos que existem? – Estou, sim. E continuo apostando. A lebre sabia que era capaz de chegar até a árvore em quatro pulos. – Está bem. Depois não diga que eu não avisei. Combinaram um prêmio e a lebre deixou a tartaruga partir. Pastou, escutou de que lado vinha o vento, dormiu – e enquanto isso a tartaruga ia indo, no seu passo solene. Tinha consciência da sua lentidão e, por isso, não parava de andar. – Essa aposta é indigna dos meus dotes – pensava a lebre. – Para a vitória ter algum valor, só eu saindo no último instante. Afinal, quando a tartaruga estava quase chegando ao fim combinado, partiu como uma flecha. Tarde demais. Quando chegou, a tartaruga já estava lá. Teve que lhe entregar o prêmio e, ainda por cima, dar os parabéns. Moral da história: Mais vale um trabalho persistente do que dotes naturais mal aproveitados (PRADO, 2011, p. 190-191).

Essa fábula se apresenta em dois livros didáticos do primeiro ano, em editoras diferentes. No livro “Projeto Buriti”, a fábula aparece no início da unidade 7, utilizando um diálogo interno, em que os personagens se comunicam diretamente, além de conter imagens das cenas da história. Essa obra apresenta a fábula como pertencente a Esopo e estabelece uma atividade interpretativa. Na sequência sugere outra atividade que propõe que os alunos em grupo deem continuidade a esta fábula e socializem com o restante da turma e com o professor. Ao final, aponta sugestões para o professor, é indicado que o mesmo promova uma discussão sobre as características das fábulas, para ampliar o conhecimento a respeito dessa narrativa.

No livro “Projeto Prosa” a fábula está contida no segundo capítulo da unidade 8, também em forma de um diálogo interno, o texto é referenciado como sendo uma fábula de Esopo e possui algumas imagens das cenas da narrativa. É preciso destacar que nesse livro o título vem ao inverso, chama-se “A tartaruga e a lebre”. Não é somente o título que as diferencia, a moral da história também se difere, embora o corpo

do texto seja praticamente igual e o sentido seja o mesmo. Assim como no livro citado no parágrafo anterior “Projeto Buriti”, o “Projeto Prosa” também propõe uma atividade interpretativa. Ao final do capítulo o autor sugere dois livros de fábulas, um contendo doze fábulas e o outro mais de trezentas, todas atribuídas a Esopo.

Na mesma coleção do “Projeto Prosa”, do segundo ano, o autor retoma a fábula “A tartaruga e a lebre” na unidade 3, reproduzindo-a em imagens que descrevem a história, acompanhada de três perguntas: a primeira é de cunho mais geral, sobre quais personagens as fábulas utilizam; a segunda é sobre as cenas apresentadas pelas imagens e, por fim, qual o ensinamento da fábula. É importante frisarmos que este livro foi utilizado pelas escolas municipais de Milhã no período de 2013 a 2015, e por ser a penúltima coleção utilizada pela escola, decidimos selecionar a sua versão da fábula para a análise:

A narrativa *A lebre e a tartaruga* explora o sentimento de competitividade, que embora seja considerado por muitos como algo inerente a essência humana, concordamos com Moraes, Paula e Costa (2013) quando eles salientam que para compreendermos o atual momento histórico no qual os seres humanos são tidos como egoístas e competitivos, faz-se necessário compreender as formas históricas pelas quais os indivíduos se tornaram o que são. Ou seja, devemos buscar as raízes desses sentimentos desde o sujeito na forma de produção comunal primitiva até a contemporaneidade. Para tanto Engels (2006. p. 123) enriquece esse debate, refletindo que:

Os interesses – a cobiça vulgar, a brutal ânsia de prazer, a avareza suja, o saque egoísta do bem comum – os mais baixos são os que dão nascimento a nova sociedade civilizada, a sociedade de classes; e são os meios mais repulsivos – o roubo, a violência, a traição, a astúcia – os que minam a velha sociedade sem classes gentílicas e as desmoronam.

Embora a competitividade seja explorada nessa narrativa, a persistência da tartaruga também merece destaque, ela tinha consciência de que a lebre seria rápida o bastante para ganhar a corrida, mesmo assim, ela a desafiou e resistiu até o fim, obtendo a vitória. A lebre por possuir autoconfiança e se sentir superior à tartaruga, principalmente por saber que biologicamente a tartaruga anda em passos lentos, acabou zombando da sua capacidade, e perdeu o foco da corrida. Nós humanos somos influenciados a julgar pela aparência e subestimar as capacidades e as habilidades das outras pessoas.

Esses sentimentos de superioridade e competitividade são frutos de uma sociedade dividida em classes, em que a todo instante os sujeitos são instigados a se destacar, a buscar ser o melhor e obter um excelente salário. O universo acadêmico também nos serve de exemplo: o estudante é instigado a obter todos os títulos possíveis e publicar nas revistas que possuírem o melhor *Qualis* (aqui o foco deixa de ser a produção do conhecimento e sim o produtivismo acadêmico revestido da necessidade de maquiagem os egos) e isso acaba por desenvolver o sentimento de competitividade, egoísmo, inveja etc. Esses são valores ideológicos que cercam a lógica do capitalismo, Mészáros (2014, p. 58) enriquece esse debate quando assevera que:

[...] o discurso ideológico domina a tal ponto a determinação de valores que muito frequentemente não temos a mais leve suspeita de que fomos levados a aceitar, sem questionamento, um determinado conjunto de valores ao qual se poderia opor uma posição alternativa bem fundamentada, juntamente com seus comprometimentos mais ou menos implícitos.

Somos guiados a perpetuar os valores que nos são impostos, mesmo que de certa forma isso ocorra inconscientemente. São aspectos tão naturalizados que, por vezes, não percebemos que estamos agindo pelo que nos é imposto.

4.2.4 O sapo e o boi

O sapo coaxava no brejo quando viu um boi se aproximar do rio para beber água. Cheio de inveja ele disse para os amigos: – Querem ver como eu fico do tamanho desse animal? – Impossível! – respondeu o pato. – Absurdo! – comentou a coruja. – Esqueça! – disse a garça. Então, para espanto de todos, o sapo estufou a barriga e aumentou de tamanho. – Viram só? Eu não disse que conseguiria? – gabou-se o sapo. – Pois fique sabendo que você não conseguiu alcançar nem as patas dele! – comentou a garça. Inconformado, o sapo continuou a estufar. – E agora, já estou do tamanho dele? – perguntou novamente. – Só se for do tamanho de um bezerro – respondeu o pato. – É bom parar com isso antes que se machuque. – Só vou parar quando ficar maior do que o boi! Sem dar ouvidos aos amigos, o sapo estufou tanto que explodiu como um balão de gás. – É nisso que dá não se conformar com o que se é... – disse a coruja, que não pensava em outra coisa a não ser continuar sendo ela mesma. Moral da história: Não tente imitar os outros; seja sempre você mesmo (PRADO, 2011, p. 70-71).

A fábula *O sapo e o boi* está contida em dois exemplares do segundo ano, de diferentes editoras. No livro “Projeto Prosa” que citamos no tópico 4.2.3, esta fábula compõe o primeiro capítulo da unidade 3. Neste livro, a narrativa apresenta um diálogo direto, em que os personagens conversam entre si. É importante frisarmos o surgimento de alguns personagens que participam diretamente do diálogo e que não estão no título. São eles: o pato, a coruja e a garça. Como salientamos no capítulo anterior, as fábulas geralmente apresentam apenas dois personagens. Esta versão está referenciada como

integrante de uma coletânea de fábulas de Esopo, mas é de autoria de La Fontaine e adaptação de Lúcia Tulchinski.

No livro “Mundo Amigo”, na unidade 8, estão contidas quatro fábulas diferentes, *O sapo e o boi* é a segunda fábula exposta. Ela apresenta um texto curto com diálogo direto. Além dos dois personagens referenciados no título, participam também dois sapos amigos do protagonista. Esse texto está referenciado como se fosse de Esopo.

Após a leitura desta fábula, podemos refletir sobre alguns sentimentos, como a inveja, por exemplo, que é um dos mais embutido sentimentos na sociedade dividida em classes. Em grande parte do nosso tempo, mesmo que discretamente, somos instigados a ter esse tipo de sentimento, que mesmo sendo um sentimento “condenado” pela sociedade, a mesma colabora para o seu desenvolvimento. Nós não nascemos com esse tipo de sentimento, eles são gerados de acordo com a sociedade em que estamos inseridos e a competitividade (já debatida anteriormente) também acaba nos desviando para esse tipo de caminho, de querer ser igual ou superior a alguém. E que, por vezes, não medimos as consequências dos nossos atos e podemos nos prejudicar ou prejudicar outras pessoas.

A fábula também destaca a virtude da amizade, nas duas versões diagnosticadas contém a presença e participação dos amigos do sapo, que aconselham para que ele não estufe ao ponto de se machucar. Embora a sociedade pareça estar do avesso, ainda encontramos amigos, pessoas que ajudam, que colaboram e que aconselham. Esse ensinamento deve ser perpetuado, e essa fábula, mesmo que discretamente nos move a isso.

4.2.5 O lobo e a cabra

Um lobo viu uma cabra pastando no alto de um rochedo. Como não podia chegar até ela, ele lhe disse: – Desça, senhora cabra, aqui o pasto é melhor e há mais comida! A cabra, que já conhecia a esperteza do lobo, respondeu: – O senhor pensa que sou tola? Bem sei que está preocupado apenas com seu próprio alimento! Moral: Duvide dos conselhos dos inimigos (SANCHEZ, 2014, p. 73).

Essa fábula se apresenta em dois livros do segundo ano, da mesma editora, mas com datas de publicações diferentes. Na edição de 2011, a fábula está exposta na unidade 7, incorporada a um exercício de interpretação de texto, posteriormente, o livro apresenta outra fábula e juntamente com esta, uma pequena explicação sobre as

características marcantes das fábulas: os personagens e a moral. Na edição de 2014 a fábula se apresenta na unidade 3, com a mesma tradução da publicação anterior, e também com a mesma proposta de atividade. Essa narrativa apresenta um diálogo direto e é mais sucinta do que as analisadas anteriormente.

Mais uma vez temos a presença do egoísmo, da calúnia, da esperteza. Valores considerados “eternos” de uma ideologia dominante, que pretende garantir a sustentação do sistema capitalista. Aqui podemos destacar a propagação de uma ideologia que nos induz a olharmos sempre para um lado da história, ou seja, a sermos fieis à ideologia que não nos representa.

Um dos grandes artifícios utilizados pela burguesia é a mídia manipuladora, que mostra apenas um dos lados, e conscientemente aquele lado que lhe interessa e que pode tirar proveito da situação. Utiliza argumentos e o poder de convencimento. Um exemplo recente desse tipo de convencimento são as manifestações realizadas no decorrer de 2017, em que as centrais sindicais, os movimentos populares, os trabalhadores, os professores e os estudantes foram às ruas lutar contra a reforma trabalhista¹⁶. A mídia apresentava um breve discurso sobre a reforma e focava apenas nos “problemas” que esse ato de manifestação popular traz para a sociedade, e sempre destacava que os manifestantes estavam atrapalhando a vida dos brasileiros.

Nós precisamos analisar criticamente a realidade para que possamos enxergar a sua objetividade. Por que o lobo é inimigo? Esse lobo não poderia ser diferente do lobo que comeu a vovó da Chapeuzinho Vermelho? A moral da fábula induz a acreditarmos que o lobo é sempre inimigo. Mas, será que ao lermos essa fábula para uma criança sem lhe dizer a moral da história, ela não poderia pensar diferente? Ela poderia dizer, por exemplo, que o lobo não queria machucar a cabra, apenas ajudá-la. A criança de sete a oito anos de idade, que estuda no segundo ano, não compreende e não possui esse tipo de abstração em relação à maldade humana. Uma criança nessa idade não guarda ódio e nem o propaga.

Esperamos que toda a reflexão elaborada acima tenha desvendado que, ao reatualizar as enunciações preestabelecidas pela cultura humana isto é, o locutor estabelece com esses discursos relações contratuais ou polêmicas. Acreditamos que, ao opor valores distintos e, por vezes repetidos, na mesma narrativa, o enunciador

¹⁶Reforma trabalhista sancionada pelo governo do Presidente Michel Temer em 2017, que traz novas definições sobre a jornada de trabalho, férias, dentre outras questões.

polemiza com ideologias já solidificadas pela sociedade dividida em classes, algumas favoráveis e outras (quase sempre) desfavoráveis.

As fábulas restabelecem tanto os valores negativos quanto os positivos acerca das relações sociais, mas o que difere principalmente é o destaque que o enunciador dessas narrativas ficcionais privilegia na sua composição discursiva. Diante do que analisamos a priori, notamos que os aspectos negativos são bem mais notórios, ainda que disfarçados por um enfoque favorável ao sistema capitalista.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base na teoria marxiana-lukaciana, podemos concluir em linhas gerais que foi de fundamental importância para esse estudo reafirmar o trabalho como categoria fundante do ser social. Principalmente por colaborar no entendimento acerca das categorias que circundam o nosso objeto.

A discussão acerca da ideologia, embora tenha sido sucinta, nos possibilitou compreender que a ideologia não é uma categoria isolada, assim como os outros complexos, ela possui dependência ontológica no trabalho, porém circunda todas as práxis sociais existentes. Evidenciamos também que a ideologia não é uma falsa consciência, como alguns autores defendem, ela age ativamente nos sujeitos e esses vivem em sociedade, então não há como ser apenas uma ilusão. O complexo ideológico é um conjunto de ideias utilizadas pelos indivíduos para combater os conflitos de classes, e essas ideias se materializam por meio de ações, objetos e principalmente pela linguagem.

Percebemos que a linguagem é essencial para o desenvolvimento do homem, principalmente por propiciar a perpetuação dos conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade. Como salientamos em outro momento, o trabalho e a palavra articulada foram primordiais para a evolução do cérebro humano. Evidenciamos, com o auxílio da teoria marxiana, que a linguagem não é o complexo fundante, ela não transforma a natureza, ela auxilia no processo de desenvolvimento dos seres em sociedade, principalmente por sua função social ser a comunicação. A linguagem é encarregada por permitir a interação entre as pessoas e a organização do processo evolutivo, sendo fundamental também para o desenvolvimento das práxis sociais.

Com a utilização das obras renomadas de Vigotski, encontramos suas pesquisas amparadas no materialismo histórico dialético. Apesar de sempre nos depararmos com suas obras deturpadas (na tentativa de retirar o seu viés marxista) e interligadas a autores construtivistas. Nesse estudo, utilizamos a verdadeira psicologia histórico cultural, que tem por base o complexo do trabalho, categoria fundante dos seres humanos.

As fábulas não foram elaboradas para o público infantil, na época em que elas surgiram não existia o significado de infância que reconhecemos na contemporaneidade. Portanto, elas eram utilizadas para promover um determinado

discurso destinado aos adultos. E hoje fazem parte dos gêneros textuais e estão presentes nos livros didáticos das escolas. Com o desenvolvimento do modo de produção capitalista, ficou mais visível que através da educação os discursos ideológicos podem ser inseridos desde a mais branda idade, colaborando assim para que a sociedade continue mantendo do capital.

Essa narrativa possui episódios e roteiros que fazem parte da história da humanidade. São resultantes de inúmeros acontecimentos e reelaborações que a sociedade vivenciou ou vivencia, são concepções de diferentes épocas. Sua permanência garante a perpetuidade da ideologia que professa.

Hoje, as fábulas fazem parte da literatura infantil, e na escola, geralmente são trabalhadas apenas na perspectiva que o livro sugere, que na verdade é para evidenciar uma lição de moral ou auxiliar no desenvolvimento da escrita e da leitura. Todos os livros didáticos que mapeamos, de alguma forma ressaltam a moral da história, seja na exposição da explicação ou na atividade, o ensinamento da fábula sempre ganha destaque e é tido como uma das principais características dessa narrativa.

Todo indivíduo precisa de uma explicação para determinados acontecimentos da realidade, principalmente na infância, que proporciona as maiores descobertas. A criança vai buscar nas fábulas, que utilizam artifícios como a fantasia e criatividade, que possui uma linguagem simples e compreensível a explicação para algumas de suas incertezas. Nesse viés é imprescindível que o professor proporcione um debate no qual as crianças possam construir uma imagem para além do que está destacado na moral da história.

Diante das análises realizadas com os livros didáticos, percebemos que o maior foco, principalmente das atividades interpretativas não é realizar uma observação das reflexões críticas que este pequeno texto pode repassar. O destaque sempre gira em torno do “personagem do bem” que foi recompensado e o “personagem mal” que foi castigado e principalmente da moral da história que sempre ganha destaque. Esses textos literários mostram a dualidade de questões sociais através das ideologias distintas que o enunciador estabelece para cada personagem.

É cabível destacar aqui, com base no mapeamento que realizamos que as fábulas estão inseridas com mais frequência nos livros do primeiro e segundo ano, sendo: sete fábulas estavam nos livros do primeiro ano, e doze nos exemplares do segundo ano. Sabemos que as crianças de seis a oito anos de idade que cursam o primeiro a segundo ano, que são as séries em que as fábulas mais estão inseridas, não

possuem uma maturidade interpretativa para o universo de reflexões que essas pequenas narrativas possuem, mas, como professores que possuímos uma capacidade interpretativa e crítica, devemos tentar, na medida do possível, alertar os alunos desde cedo a esses labirintos que nos são colocados.

A fábula precisa ser aplicada na sala de aula possibilitando ao aluno ler nas entrelinhas. É importante que o discente compreenda que aquele simples texto, que a princípio proporciona entretenimento, possui reflexões que podem propiciar um sentido para as suas experiências. A fábula como vimos em toda a pesquisa vai além da moral da história. Então, o contato com essa narrativa deve proporcionar um sentido e significado reais, que se conectem com os motivos individuais do sujeito. Se isso não ocorrer, a atividade com esse gênero será meramente reprodutiva.

Podemos concluir que se as fábulas não forem refletidas em sala por um viés crítico, elas não conseguirão colaborar para a formação humana integral dos indivíduos, e continuarão reproduzindo os discursos ideológicos do sistema de produção vigente. No entanto, possuem elementos que contribuem para o desenvolvimento da leitura e escrita¹⁷, principalmente, por ser um texto que chama a atenção das crianças.

Esperamos que os elementos em pauta nesse estudo contribuam e que venha a somar aos poucos trabalhos desenvolvidos no Brasil acerca das fábulas de Esopo, principalmente sobre um viés crítico que reflete acerca dos elementos ideológicos que as fábulas apresentam em seu discurso. Temos convicção de que essa não é a única leitura possível, mas foi a que nos levou ao mais próximo da realidade neste momento.

Por fim, nada melhor do que encerrarmos com uma fábula de Esopo. Lembrando que esta não foi utilizada nas nossas análises, mas, que transmite um pouco a intenção dessa investigação por hora concluída.

O cavaleiro careca: Um homem careca botou na cabeça uma peruca e foi cavalgar. Mas um golpe de vento carregou a peruca e um riso franco tomou conta dos que presenciavam a cena. Então ele interrompeu a marcha e disse: “O que há de estranho se esses cabelos, que não são meus, me deixarem? Eles também abandonaram o verdadeiro dono, com o qual nasceram!” (DEZOTTI, 2013, p. 149).

¹⁷ As fábulas são utilizadas como recurso de alfabetização, que de acordo com Ferreiro (2001), o processo de alfabetização deve reconstruir uma relação entre linguagem oral e escrita. A alfabetização é uma atividade pedagógica, inserida no processo de ensino e aprendizagem, em que o estudo das línguas passa a ser necessário para que a leitura e a escrita sejam compreendidas de forma mais significativa para o aluno. E as fábulas se aplicam nesse processo por narrar histórias corriqueiras do cotidiano.

Assim como a peruca do cavaleiro careca, são as fábulas, surgiram com um fabulista em um período remoto e se perpetuaram até a contemporaneidade, passando por inúmeras gerações, traduções, inovações, recriações e criadores diferentes. Esperamos que essa pesquisa obtenha aspectos semelhantes aos da peruca. Esse trabalho deve encontrar outros donos, não que o façam uma propriedade, mas que se prolifere. Que estudantes, professores, pesquisadores e pessoas no geral tenham acesso a esse estudo que foi elaborado com uma grande reflexão teórica e que pode proporcionar um engrandecimento nas práticas educativas na produção do conhecimento.

REFERÊNCIAS

- APPLE, M. W. **Ideologia e currículo**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- BAGNO, M. Fábulas Fabulosas. In: CARVALHO, M. A. F; MENDONÇA, R. H. (Org.). **Práticas de leitura e escrita**. Brasília: Ministério da Educação, 2006.
- BAKHTIN, M. M. **Marxismo e Filosofia da linguagem**. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2010.
- BELING, R. **“Era uma vez... Contos, parábolas e fábulas no desenvolvimento infantil: primeiras aproximações**. 2010. Disponível em:
<https://www.academia.edu/8146005/_Era_uma_vez..._Contos_par%C3%A1bolas_e_f%C3%A1bulas_no_developmento_infantil_primeiras_aproxima%C3%A7%C3%B5es> Acesso em: 02 jun. 2014.
- BETTELHEIM, B. **A psicanálise dos contos de fadas**. 31. ed. São Paulo: Paz&Terra, 2015.
- BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- CARMO, F. M. **Vigotski: um estudo à luz da centralidade ontológica do trabalho**. 2008. 189f. Tese (doutorado em Educação Brasileira) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2008.
- CATON, K. **Era uma vez Esopo**. São Paulo: DCL, 2006.
- CHILDE, V. G. **A evolução cultural do homem**. 4. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1966.
- COELHO, L.; PISONI, S. Vygotsky: sua teoria e a influência na educação. **Revista e-Ped.**, v. 2, n. 1, 2012.
- COELHO, N. N. **Literatura infantil: teoria, análise, didática**. São Paulo: Moderna, 2000.
- COELHO, N. N. **Paronama histórico da literatura infantil/juvenil: das origens indo-europeias ao Brasil contemporâneo**. 4. ed. São Paulo: Ática, 1991.
- CORSO, D. L.; CORSO, M. **A psicanálise na terra do nunca: ensaios sobre a fantasia**. Porto Alegre: Artmed, 2016.
- COSTA, F. J. F. **Ideologia e Educação na perspectiva da ontologia marxiana**. 2007. 196f. Tese (Doutorado em Educação Brasileira da Faculdade) - Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2007.
- COSTA, M. C. C. **Sociologia: introdução à ciência da sociedade**. 3. ed. São Paulo: Moderna, 2005.

DINIZ, M. L. V. P. **O bom, o belo e o bem comportado: o discurso ideológico dos contos de fadas.** Disponível em: <http://www.gel.org.br/arquivo/anais/1308224117_10.diniz_maria.pdf>. Acesso em: 7 mar. 2017.

EAGLETON, T. **Ideologia uma introdução.** São Paulo: Boitempo, 1997.

ELIAS, S. M. E. **Leitura e compreensão de fábulas.** 2012. 25f. Artigo (Especialização em Desenvolvimento Educacional) - Universidade Estadual de Maringá, Maringá, PR, 2012.

ESOPO. **Esopo: fábulas completas.** Tradução de Maria Celeste C. Dezotti. São Paulo: Cosac Naify, 2013.

FACCI, M. G. D. A periodização do desenvolvimento psicológico individual na perspectiva de Leontiev, Elkonin e Vigotski. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 24, n. 62, p. 64-81, abr. 2004.

FACCI, M. G. D. **Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor?** um estudo crítico-comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vigotskiana. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

FARENCENA, G. S. **Estudo da Fábula: contexto, linguagem e representação.** Santa Maria, RS: [s.n.], 2011.

FURACO; MOURA. **Literatura Brasileira.** 10. ed. São Paulo: Ática, 2000.

GATTI, B. A. **A construção da pesquisa em educação no Brasil.** Brasília: Liber Livro, 2007.

GONÇALVES, R. B. **O conceito de ideologia na tradição (pós)marxista e pós-estruturalista.** Disponível em: <<http://wp.ufpel.edu.br/legadolaclau/files/2015/07/rafael-bruno.pdf>> .Acesso em: 06 mar. 2017.

HAMAYA, E. S. **Mundo amigo: letramento e alfabetização.** São Paulo: Edições SM, 2011.

JESUALDO, I. **A literatura infantil.** São Paulo: Cultrix, 1978.

KASPECHAK, M.; FONTES, R. A. **O ensino de fábulas na perspectiva histórico-crítica.** 2012. Disponível em: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/acer_histedbr/jornada/jornada11/artigos/9/artigo_s_imposio_9_871_prof.rafaelfortes@hotmail.com.pdf>. Acesso em: 01 jun. 2016.

BRASIL. Câmara Federal. **Decreto Lei nº 1.006. de 30 de dezembro de 1938.** Estabelece as condições de produção, importação e utilização do livro didático. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1930-1939/decreto-lei-1006-30-dezembro-1938-350741-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 17 out. 2017.

LEONTIEV, A. N. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Livros horizonte, 1978.

LEONTIEV, A. **O desenvolvimento do psiquismo**. São Paulo: Moraes LTDA, 2010.

LESSA, S. **Mundo dos homens: trabalho e ser social**. 3.ed. São Paulo: Instituto Lukács, 2012.

LESSA, S. **Para compreender a ontologia de Lukács**. 4. ed. Maceió: Coletivo Veredas, 2016.

LIMA, F. M; JIMENEZ, V. S. O complexo da educação em Lukacs: uma análise a luz das categorias trabalho e reprodução social. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v.27, n. 2, p. 73-94, ago. 2011.

LIMA, R. M. R.; ROSA, L. R. L. O uso da 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.

LOWY, M. **Ideologias e ciência social: elementos para uma análise marxista**. 7. ed. São Paulo: [s.n.], 1991.

LUKÁCS, G. **Para uma ontologia do ser social II**. São Paulo: Boitempo, 2013.

MARQUES, R. S. **Os aparelhos ideológicos de Estado: breves considerações sobre a obra de Louis Althusser**. Dispon <
file:///C:/Users/Rafinha/Downloads/OS%20APARELHOS%20IDEOL%C3%93GICOS%20DE%20ESTADO%20por%20Rafael%20da%20Silva%20Marques%20(3).pdf>
.Acesso em: 06 abr. 2017.

MARX, K.; ENGELS, F. Sobre o papel do trabalho na transformação do macaco em homem. **Textos, edições sociais**, São Paulo, v.1, n. 1, 1977.

MARX, K.; ENGELS. **Ideologia Alemã**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2007.

MARX, K. **O capital: crítica da economia política (livro primeiro vol. I)**. São Paulo: Civilização brasileira, 2003.

MORAES, B.; PAULA, R.; COSTA, F. **Indivíduo e educação: notas sobre o processo de (des)humanização do ser social**. Fortaleza: EdUECE, 2013.

MOUTINHO, K.; CONT, L. Considerações sobre a psicologia da arte e a perspectiva narrativista. **Psicol. estud.**, Maringá, v.15, n.4, 2010. Disponível em:
<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-73722010000400004>
. Acesso em: 10 mar. 2015.

NASSETTI, P. **Fábulas de Esopo: texto integral**. 2. ed. São Paulo: Martin Claret, 2004. (Coleção a obra prima de cada autor).

OGAVA, C. S.; LEITE, D. S.; VASCONCELLOS, M. M. Fábulas: narrativa da literatura infantil –revivendo momentos de magia e encantamento. In: SEMINÁRIO DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA, 7., 2009. [S.l.]. **Anais...** [S.l.]: SóLetras, 2009.

PALOPOLI, M. C.; TORRES, A. P. D.; COSTA, M. H. **Língua Portuguesa: ensino fundamental**. 2. ed. São Paulo: IBEP, 2011.

PANIAGO, M. L. **Livro didático: a simplificação e a vulgarização do conhecimento**. São Paulo: Instituto Lukács, 2013.

PEIXOTO, M. E. G; ALENCAR, C. N. Uma análise de discurso crítica, política e ideológica. **Cadernos de Linguagem e Sociedade**, v. 14, v. 2, 2013.

PORTELLA, O. O. A fábula. **Revista letras**, Curitiba, v. 5, p. 119-138, 1983.

QUILENATO, E. **A figurativização do trabalho nas fábulas de Esopo**. 2009. 250f. Tese (doutorado em Ciências e Letras) - Universidade Estadual Paulista, Araraquara, SP, 2009.

QUINELATO, E. **O mito e trabalho na antiguidade: um olhar sobre as fábulas de Esopo**. Disponível em:
<<http://repositorio.pgsskroton.com.br/bitstream/123456789/1308/1/Artigo%2027.pdf>>.
Acesso em: 05 abr. 2017.

RODRIGUES, M. S. F.; LIMA, J. M. D.; MARTINS, V.V. As Fábulas no processo de Alfabetização e Letramento. **Revista Mosaico**, v. 7, n. 1, p. 38-43, 2016.

RODRIGUES, P. C. A. **A literatura no livro didático de língua portuguesa: a escolarização da leitura literária**. 2006. 145f. Dissertação(Mestrado em Educação: Conhecimento e Inclusão Social) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Minas Gerais, 2006.

SANTOS, J. D. G. **Estética em Lukács: a criação de um mundo para chamar de seu**. 2018

SANTOS, M. S. S. **Intertextualidade e recriação nas fábulas de Monteiro Lobato e de Esopo**. 2008. 56f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) - Faculdade Sete de Setembro, Paulo Afonso, BA, 2008.

SAVIANI, D. **A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas**. 2. ed. Campinas SP: Autores Associados, 1997.

SIMIONATTO, I. **Gramsci; sua teoria, incidência no Brasil, influência no serviço social**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

SOUSA, M. A. **Interpretando algumas fábulas de Esopo**. Rio de Janeiro: Thex, 2003.

TONET, I. **Educação e Formação Humana**. Maceió: [s.n.], 2006.

TONET. I. **A Ideologia Alemã – introdução**. Maceió: [s.n.], 2009.

TRAVAGLIA, L. C.; COSTA, S.; ALMEIDA, Z. **A aventura da linguagem**. 3. ed. São Paulo: IBEP, 2011.

TULESKI, S.C.; CHAVES, M.; BARROCO, S. M. S. Aquisição da linguagem escrita e intervenções pedagógicas: uma abordagem histórico-cultural. *Fractal, Rev. Psicol.*, Rio de Janeiro, v.24, n.1, 2012.

TULESKI, S.C.; FACCI, M. G. D.; BARROCO, S. M. S. **Psicologia Histórico-Cultural, marxismo e educação**. [S.l.:s.n.],2013.

VAISMAN, E. A ideologia e sua determinação ontológica. *Rev. Verinotio*, v. 15, n. 12, 2010.

VASCONCELOS, A. **Aprender Juntos Língua Portuguesa**. São Paulo: Edições SM, 2011.

VIGOTSKI, L. S. **Imaginação e criação na infância: ensaio psicológico**. São Paulo: Martins Fontes, 2014.

_____. **A construção do pensamento e da linguagem**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

_____. **Pensamento e Linguagem**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

_____. **Psicologia da Arte**. Tradução de Paulo Bezerra, São Paulo: Martins Fontes, 1999.

VIOTTO, I. A. T. F. Psicologia histórico-cultural: contribuições para a ação do educador numa escola em transformação. *Eduncere et Educare*, v. 2, n. 3, 2007.

ANEXOS

ANEXO A - Associação de características aos animais

raposa: astúcia, esperteza, inteligência;
leão: força, majestade, prepotência;
burro: estupidez, ingenuidade;
gralha: loquacidade;
cobra: periculosidade, maldade, solércia;
macaco: caretice, agilidade;
cordeiro: ingenuidade, inocência;
ovelha: bondade, paciência;
pavão: vaidade, empáfia;
águia: força, argúcia, inteligência;
boi: retidão, paciência, laboriosidade;
gato: agilidade;
cão: fidelidade;
lebre: rapidez;
tartaruga: persistência;
veado: vaidade, feminilidade
castor: operosidade, engenhosidade;
urubu: agouro;
javali: ferocidade, força bruta;
cavalo: inteligência, fidelidade;
pombo: simplicidade, pureza;
tubarão: voracidade, ferocidade;
gavião: rapacidade;
mosca: impertinência, imundície;
vespa: ferocidade;
formiga: operosidade;
galo: vigilância;
coelho: fecundidade;
cabrito: agilidade;
lobo: maldade, prepotência, ferocidade;

PORTELLA, O. O. **A fábula**. Revista letras. Curitiba 119-138, 1983.

ANEXO B - A raposa ajudante do leão

A raposa era companheira de um leão na qualidade de ajudante: ela farejava as caças e ele caía sobre elas, agarrando-as. Decerto, cada um deles recebia uma porção, separada em conformidade com o mérito. Mas, a raposa, tomada de inveja do leão por causa de suas porções maiores, achou melhor ir à caça em vez de farejar, e quando foi agarrar um animal de rebanho viu-se como o principal alvo de perseguição dos caçadores.

Moral da história: é melhor servir em segurança do que exercer o mando em desamparo. (p. 451)

A raposa e a pantera

Raposa e pantera discutiam para ver qual das duas era a mais bela. E, como a pantera mencionava a todo instante o colorido mosqueado de seu corpo, a raposa retrucou: “E eu, então! Quanto não sou mais bela que você, eu, que tenho esse colorido não no corpo, mas na alma!”

Moral da história: A fábula mostra que superior à beleza do corpo é o adorno da inteligência.

A raposa e o cacho de uvas

Uma raposa faminta avistou cachos de uvas suspensos numa parreira. Quis alcançá-los, mas não conseguiu. Indo embora, disse para si: “Estão verdes!”

Moral da história: Assim, também, certos homens que por incapacidade não conseguem realizar seus negócios culpam as circunstâncias.