

UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ

Alessandra Junqueira Vieira

**DESENVOLVENDO CAPACIDADES DE LINGUAGEM:
UMA PROPOSTA DE SEQÜÊNCIA DIDÁTICA PARA A
COMPREENSÃO E PRODUÇÃO ESCRITA DO GÊNERO
TEXTUAL FÁBULA**

Taubaté – SP

2007

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ

Alessandra Junqueira Vieira

**DESENVOLVENDO CAPACIDADES DE LINGUAGEM:
UMA PROPOSTA DE SEQÜÊNCIA DIDÁTICA PARA A
COMPREENSÃO E PRODUÇÃO ESCRITA DO GÊNERO
TEXTUAL FÁBULA**

Dissertação apresentada como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre pelo Curso de Mestrado em Linguística Aplicada do Departamento de Ciências Sociais e Letras da Universidade de Taubaté.

Área de concentração: Língua Materna

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Vera Lúcia Batalha de Siqueira Renda

Taubaté – SP

2007

V658d Vieira, Alessandra Junqueira

Desenvolvendo capacidades de linguagem: uma proposta de seqüência didática para a compreensão e produção escrita do gênero textual fábula./ Alessandra Junqueira Vieira.- 2007.

103f..

Dissertação (mestrado) - Universidade de Taubaté, Departamento de Ciências Sociais e Letras, 2007.

Orientação: Profª Drª Vera Lúcia Batalha de Siqueira Renda, Departamento de Ciências Sociais e Letras.

1. Gêneros textuais. 2. Fábula. 3. Produção escrita. I.Título

ALESSANDRA JUNQUEIRA VIEIRA

Desenvolvendo capacidades de linguagem: uma proposta de seqüência didática para a compreensão e produção escrita do gênero textual fábula

UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ, TAUBATÉ, SP.

Data: _____

Resultado: _____

COMISSÃO JULGADORA

Prof.^a Dr.^a _____

Assinatura: _____

Prof.^a Dr.^a _____

Assinatura: _____

Prof.^a Dr.^a _____

Assinatura: _____

Dedico este trabalho

À minha mãe, companheira nesta minha caminhada e grande incentivadora de meus passos, pessoa que me ensinou a confiança na força da fé em Deus e me mostrou a importância da perseverança para alcançar os objetivos.

A meu pai, por me apoiar e colaborar com a realização de meus estudos.

Às minhas irmãs, com as quais sei que sempre poderei contar.

Ao meu padrasto, pelo incentivo e pela colaboração.

Meus agradecimentos

A Deus, que sempre se fez presente em todos os momentos da minha caminhada e me possibilitou mais esta etapa importante da minha vida.

À Prof.^a Dr.^a Vera Lúcia Batalha de Siqueira Renda, minha orientadora, pela possibilidade, pelas palavras que me proporcionaram ânimo e pelos encontros que iluminaram a escrita desta dissertação.

À Prof.^a Dr.^a Maria Cristina Damianovic, que proporcionou o acesso a grande parte do conhecimento aplicado neste trabalho.

À Prof.^a Dr.^a Elzira Yoko Uyeno, Professora do Mestrado e Membro de minha Banca, pelo muito que aprendi nos módulos ministrados e pelas valiosas contribuições no Exame de Qualificação.

À Profr.^a Dr.^a Eliane Lousada, por ter aceitado fazer parte de minha Banca, pelas valiosas contribuições proporcionadas por meio de seu artigo e pelas importantes sugestões feitas no Exame de Qualificação.

Às colegas e amigas do Mestrado em Linguística Aplicada, Silvana de Vitta Martins e Giovana F. Oliveira, pela importante ajuda em momentos difíceis da pesquisa.

À amiga Elaine Cristina de Jesus Santos, pelo incentivo e colaboração.

À Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, pela bolsa mestrado que possibilitou a realização deste curso.

À Patrícia Dovigo, secretária do Curso de Pós-graduação, por sua atenção e carinho.

Um agradecimento extensivo a todos que participaram direta e indiretamente deste trabalho e acreditaram em mim.

VIEIRA, Alessandra Junqueira. Desenvolvendo capacidades de linguagem: uma proposta de seqüência didática para a compreensão e produção escrita do gênero textual fábula. Dissertação (Mestrado, Lingüística Aplicada) – Departamento de Ciências Sociais e Letras, Universidade de Taubaté.

RESUMO

A orientação para o ensino de Língua Portuguesa fundamentada, em parte, na teoria dos gêneros discursivos já é bastante difundida no meio acadêmico e tem despertado o interesse de professores, porém, esses profissionais ainda se encontram carentes tanto de fundamentação teórica quanto de exemplos práticos. Partindo desse quadro, a presente pesquisa apresenta dois objetivos, sendo o primeiro a criação de uma seqüência didática por meio da qual se pretende desenvolver a compreensão e a produção do gênero textual fábula por alunos do segundo ciclo do ensino fundamental. Como segundo objetivo, este trabalho busca investigar as capacidades de linguagem trabalhadas em cada dos exercícios constitutivas da seqüência em questão. Ao tomarmos conhecimento da proposta de seqüência didática elaborada por Dolz, Noverraz & Schneuwly (2004), hipotetizamos a possibilidade de sua transposição para o trabalho com fábulas. Em relação à análise da seqüência didática, hipotetizamos que identificaríamos o desenvolvimento de todas as capacidades de linguagem. Como resultado, confirmamos a possibilidade da criação de uma seqüência didática nos moldes propostos, bem como a abordagem de, ao menos, uma capacidade de linguagem em cada atividade. Enfim, o trabalho com gênero de texto por meio de seqüência didática, ao ensinar para o aluno os aspectos do contexto de produção, os elementos constitutivos da estrutura do gênero estudado e as características específicas da linguagem nele utilizada, proporciona também o desenvolvimento de capacidades de linguagem por meio das quais o aprendiz terá mais autonomia para a compreensão e ação no mundo.

Palavras-chave: gêneros textuais, fábula, compreensão, produção escrita, seqüência didática, interacionismo sócio-discursivo, capacidades de linguagem.

Vieira, Alessandra Junqueira. Developing language capacities: a proposal of didactic sequence for the comprehension and writing production of the fable textual gender. Dissertation (Master's degree, Applied Linguistics) – Social Science and Arts Development, Taubaté University.

ABSTRACT

The orientation to the Portuguese Language teaching well founded, partly, in the discursive genders theory has already been quite widespread, in the academic course and it has interested teachers, however, these professionals have still been destitute as theoretical fundament as practical examples. Starting from this point, the present research presents two objectives, the first being the creation of a didactic sequence by means of which it is intended to develop the comprehension and the production the fable textual gender for students of the second term from elementary education. As second objective, this work searches for scanning the language capacities worded in each one of the constitutive exercises of sequence in question. By finding out about the developed didactic sequence proposal by Dolz, Noverraz & Schneuwly (2004), we hypothesised the possibility of a transposition for the word with fables. In relation to the analysis of the didactic sequence, we hypothesised that we would identify the development of all the language capacity. As a result, we confirmed the possibility of creation of a didactic sequence in the proposed patterns and we also confirmed the approach, at least, a language capacity in each text gender by means of didactic sequence, when teaching the learners the aspects of the production, structures context and the language specific characteristics used in gender, we also provided the development of language capacities by means of which this will have more autonomy to the comprehension and action in the world.

Key words: textual gender, fable, comprehension, writing production, didactic sequence, Social-discursive interactionism, language capabilities.

SUMÁRIO

RESUMO.....	06
ABSTRACT.....	07
APRESENTAÇÃO DA PESQUISA.....	10
CAPÍTULO 1: GÊNEROS A PARTIR DE BAKHTIN E SOB A VISÃO DE BRONCKART, INTERACIONISMO SÓCIO-DISCURSIVO, MODELO DIDÁTICO E CAPACIDADES DE LINGUAGEM.....	16
1.1 Gêneros do discurso em Bakhtin.....	16
1.2 Os gêneros a partir de Bronckart.....	19
1.3 O interacionismo sócio-discursivo.....	21
1.4 A construção de um modelo didático para o ensino de um gênero de texto.....	23
1.5 Gêneros de texto e tipos de discurso: duas formas específicas de se propiciar o desenvolvimento humano.....	33
1.6 Gêneros de texto e capacidades de linguagem.....	35
CAPÍTULO 2: OS GÊNEROS DE TEXTO NO ENSINO-APRENDIZAGEM.....	38
2.1 A aprendizagem precoce de diferentes gêneros	38
2.2 O que se leva em consideração para se definir a progressão por meio dos ciclos/séries..	38
2.3 Uma progressão “em espiral”	39
2.4 A necessidade de um ensino intensivo.....	40
2.5 O trabalho com gêneros de texto por meio de seqüência didática.....	41
2.6 Procedimentos a serem considerados na elaboração de uma seqüência didática	44
2.6.1 Apresentação da situação.....	44
2.6.2 A primeira produção.....	45
2.6.3 Os módulos.....	46
2.6.3.1 Primeiro módulo: “Trabalhar com problemas de níveis diferentes”.....	46
2.6.3.2 Segundo módulo: “Variar os exercícios”	47
2.6.3.3 Terceiro módulo: “Capitalizar as aquisições”	48
2.6.4 A produção final	48
2.6.5 Iniciar com o complexo, partir para as partes e retornar ao complexo.....	49
2.6.7 Tipos de avaliação a serem consideradas no trabalho por meio de uma seqüência didática: <i>somativa e formativa</i>	50

2.6.8 Como trabalhar com a gramática no contexto “seqüência didática”.....	51
CAPÍTULO 3: O GÊNERO DISCURSIVO FÁBULA.....	54
3.1 Origens e evolução do gênero fábula.....	54
3.2 Definição e caracterização do gênero fábula.....	55
3.3 Leitura das fábulas: Texto temático e texto figurativo.....	57
3.4 A escolha das fábulas para o público infantil.....	59
3.5 Fábula: A literatura como um instrumento para compreender o mundo.....	60
3.6 Compreendendo a literatura infantil como um caminho para a autonomia.....	61
3.7 Os três importantes fabulistas que ajudaram a construir a história da fábula.....	62
3.7.1 Esopo e suas fábulas.....	63
3.7.2 La Fontaine e suas fábulas.....	65
3.7.3 Monteiro Lobato e suas fábulas.....	66
CAPÍTULO 4: COMPOSIÇÃO E ANÁLISE DO <i>CORPUS</i>	69
4.1 Composição do <i>corpus</i>	69
4.2 Seqüência didática	70
4.3 Respostas da seqüência didática e orientações para o desenvolvimento das atividades...	88
4.4 Análise do <i>corpus</i>	93
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	99
REFERÊNCIAS.....	101

APRESENTAÇÃO DA PESQUISA

Os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (BRASIL, 1998) – ao abordarem o ensino de Língua Portuguesa, focalizam o gênero como objeto de ensino para melhor utilização e compreensão da língua materna em leitura e produção; também indicam o texto (oral/ escrito) como materialização de um gênero e unidade de ensino, portanto, suporte de aprendizagem de suas propriedades, como afirmam Lopes-Rossi (2004), Rojo & Cordeiro (2004). Conforme explicam Afonso, Teixeira & Saito (2006), é necessário focar, em sala de aula, o texto em seu funcionamento e em seu contexto de produção/leitura, evidenciando mais as significações geradas do que as propriedades formais que dão suporte a funcionamentos cognitivos.

Como se pode observar, para a implementação dessa proposta, esse documento oficial do MEC, que se baseia na teoria da enunciação bakhtiniana e na teoria dos gêneros textuais, exige do professor um enfoque lingüístico. Entretanto, há uma grande distância entre o que é proposto e o que se tem praticado. A respeito do distanciamento entre teoria e prática, Rojo & Cordeiro (2004, p. 12) defendem a idéia de que as orientações e os referenciais novos que os PCN puseram em circulação nas escolas e nos programas de formação de professores, pelo fato de serem apenas referenciais, não apresentam propostas operacionalizadas, portanto, geram inúmeras dúvidas quanto a como pensar o ensino dos gêneros escritos e orais e como encaminhá-los de maneira satisfatória.

De acordo com Lopes-Rossi (2004) e Afonso, Teixeira & Saito (2006), tanto no ensino fundamental quanto no médio, a ênfase no ensino-aprendizagem continua a recair sobre a organização interna do texto, focalizando os aspectos estruturais da tipologia clássica (narração, descrição e dissertação), numa abordagem de cunho formal de decodificação, à procura de informações objetivas.

Segundo Afonso, Teixeira, & Saito (2006), a teoria da enunciação e a teoria dos gêneros, englobam toda a compreensão dos conteúdos indicados pelos PCN de Língua Portuguesa para as práticas de uso e de reflexão de linguagem. Conforme os autores (*op. cit.*), essas teorias são muito complexas e sua compreensão impõe aos professores um desafio. Assim, Lopes-Rossi (2004) embora relate a manifestação de interesse por parte dos professores pelo assunto, também afirma que eles se encontram carentes de fundamentação teórica e de exemplos práticos. Conseqüentemente, grande parte deles continua a fundamentar suas aulas no livro didático adotado.

Em seus estudos, Afonso, Teixeira, & Saito (2006) enfatizam que “a Lingüística Aplicada, preocupada com o ensino de línguas, defende a idéia de que se deve favorecer o desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos”. Para isso, de acordo com os autores, os textos escritos e orais devem ser encarados como objetos de estudo (leitura, análise e produção), pois, desta forma, as aulas deixam de ter um caráter “dogmático”, visto que os alunos são orientados a perceber que a língua se constitui de formas diferentes, específicas em cada situação.

Em razão da situação de ensino exposta e de uma prática profissional ao longo de quatorze anos, com alunos do ensino fundamental e médio de escolas públicas e privadas, observamos a necessidade de propor a estudantes do segundo ciclo do ensino fundamental atividades de leitura e produção de textos escritos que permitam levá-los, desde o estágio mencionado, a uma competência de produção em situações de comunicação bem definidas e reais, como propõem Pasquier & Dolz (1996).

Para isso, como primeiro objetivo, apresentamos uma sugestão de trabalho pedagógico, que consiste em uma seqüência didática por meio da qual se torne possível o desenvolvimento de capacidades de linguagem necessárias à compreensão e à produção do gênero textual fábula. Capacidades essas que, conseqüentemente, são importantes à

construção da autonomia do aprendiz para sua compreensão e ação no mundo. Por isso, além da criação de uma seqüência didática, este trabalho tem como segundo objetivo investigar quais as capacidades de linguagem dos alunos são desenvolvidas por meio de cada um dos exercícios constitutivos de nossa seqüência didática.

Ao tomarmos conhecimento da proposta de seqüência didática elaborada por Dolz, Noverraz & Schneuwly (2004), hipotetizamos a possibilidade de uma transposição para o ensino do gênero fábula. A criação da seqüência didática proposta também teve respaldo nos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa – PCN – (BRASIL, 1998), os quais propõem um ensino como uma prática que permita aos alunos o desenvolvimento de habilidades lingüísticas capazes de possibilitar a compreensão ativa e uma interlocução efetiva, para que possam ter condições de plena participação na sociedade.

A escolha do gênero para o ciclo em questão se deu de acordo com a recomendação dos PCN (*op. cit.* p. 129), que propõem que o trabalho com fábulas seja realizado no segundo ciclo do ensino fundamental. Além disso, segundo Schneuwly & Dolz (2004, p 127), a escolha de um gênero deve considerar seu caráter motivante para os alunos e, como retrata Góes (1991, p. 149), as fábulas são muito atraentes às crianças pelo fato de estas histórias tratarem de animais, seres adorados por elas.

Conforme Góes (1991, p. 151), “a literatura infantil usou conscientemente esse interesse e criaram-se milhares de histórias de animais”. Além disso, a autora relata que “Freud diz que a criança mistura alguns animais com sua vida moral e atribui a eles certos sentimentos, que viveu com seus pais”. Em seus estudos, Góes (1991, p. 149) enfatiza que um outro aspecto atrativo da fábula é o fato de ela possui excelente estrutura, ação rápida e suspense até o final. Estendemos esse caráter motivante da fábula aos pré-adolescentes (nove a doze anos), em seqüência natural de interesse.

Os pressupostos teóricos que dão fundamento a nossa pesquisa são a teoria dos gêneros a partir de Bakhtin (1992); o interacionismo sócio-discursivo e a abordagem de gêneros de texto e de tipos de discurso conforme Bronckart (1999, 2006); a construção de um modelo didático para o ensino de gêneros de texto e a proposta de seqüência didática para o ensino de gênero de texto, ambos de Dolz & Schneuwly (2004) e Dolz, Noverraz & Schneuwly (2004); assim como o estudo sobre a história do gênero fábula e suas características, advindo de autores como Coelho (2000), Góes (1991), Sousa (2003), dentre outros estudiosos do gênero.

Partindo da idéia de que cada gênero representa um contexto social determinado que supõe uma capacidade de ação do locutor e do interlocutor para seu uso eficaz, além de capacidades discursivas e lingüístico-discursivas de que ambos se apropriam, quando da produção ou da leitura de um texto, pretende-se, com este trabalho, fornecer subsídios para que os professores tenham os gêneros textuais como ferramenta no ensino de língua portuguesa.

Para Lopes-Rossi (2004), os gêneros discursivos que circulam socialmente no universo escolar proporcionam “o desenvolvimento da autonomia do aluno no processo de leitura e produção textual como uma consequência do domínio do funcionamento da linguagem em situação de comunicação”. É por meio da apropriação efetiva dos gêneros discursivos por professores e alunos que as práticas de linguagem se incorporam nas atividades desenvolvidas em sala de aula.

Segundo Dolz & Schneuwly (2004), a análise, a classificação dos textos e a identificação dos gêneros são necessárias para a construção de um modelo didático que apontará o que pode ser objeto de ensino/aprendizagem em relação a um gênero em particular, dentro de uma situação de comunicação específica. Esse modelo didático é criado a partir dos resultados de aprendizagem expressos por documentos oficiais e da determinação das

capacidades reveladas pelos alunos; dos conhecimentos sobre o gênero trabalhado e da observação e análise desse gênero, usando para isso a proposta de análise de textos de acordo com as capacidades de linguagem.

O presente trabalho apresenta quatro capítulos assim definidos: capítulo 1: Gêneros, interacionismo sócio-discursivo, modelo didático e capacidades de linguagem; capítulo 2: Os gêneros de texto no ensino-aprendizagem; capítulo 3: O gênero discursivo fábula; capítulo 4: Composição e análise do *corpus*.

O primeiro capítulo contém parte dos pressupostos sobre os quais se ancora a criação da seqüência didática proposta, sendo gênero o primeiro pressuposto apresentado, inicialmente sob a perspectiva de Bakhtin e, posteriormente, sob a visão de Bronckart, a qual foi adotada como base de sustentação de nossa pesquisa. Em seguida, apresentamos, de forma sucinta, aspectos do interacionismo sócio-discursivo, os quais nortearam a elaboração e a disposição de cada exercício constitutivo da seqüência didática já mencionada. Posteriormente, temos os elementos que compõem o modelo didático utilizado para o ensino de gênero, com exemplificações a respeito do gênero fábula. Ainda nesse capítulo, esclarecemos as diferenças entre gêneros de texto e tipos de discurso, sob a visão de Bronckart. Por fim, procuramos explicar o que são as capacidades de linguagem, as quais consideramos abordadas por meio dos exercícios sugeridos para a composição da seqüência.

O segundo capítulo contém, em seus primeiros quatro itens, uma reflexão sobre o ensino-aprendizagem de gêneros de texto. Já no quinto e no sexto item desse capítulo, há o trabalho com gênero de texto por meio de seqüência didática e os procedimentos a serem considerados na elaboração dessa seqüência na forma sugerida por Dolz, Noverraz & Schneuwly (2004).

O terceiro capítulo traz informações sobre o gênero fábula, tais como origens e evolução, definição e caracterização, leitura, escolha das fábulas para o público infantil,

âmbito literário da fábula, além da vida e das obras de três importantes fabulistas que ajudaram a construir a história desse gênero: Esopo, La Fontaine e Monteiro Lobato.

Por fim, o quarto capítulo apresenta a composição e a análise do *corpus*. Sendo que temos, como *corpus*, os exercícios que constituem a seqüência didática e, como análise, a investigação de qual capacidade de linguagem é desenvolvida por meio de cada exercício proposto.

As considerações finais nos revelam o resultado da criação da seqüência didática para o ensino do gênero fábula, tendo como modelo a proposta de Dolz, Noverraz & Schneuwly (2004). Esse texto conclusivo do trabalho relata também o resultado da análise dos exercícios da seqüência didática, permitindo conhecer as capacidades de linguagem mais desenvolvidas por meio deles.

Acreditamos que nosso trabalho apresenta duas colaborações importantes para o ensino-aprendizagem de gêneros. Uma delas é a transposição da seqüência didática de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) para o ensino da fábula, tornando-se uma sugestão para que se realizem transposições dessa natureza, focalizando o ensino-aprendizagem de outros gêneros. A outra colaboração é o fato de a análise dos exercícios da seqüência didática mostrar que essa proposta vai além da intenção de ensinar um gênero de texto, pois proporciona ao aprendiz o desenvolvimento de capacidades de linguagem necessárias para a compreensão e ação no mundo.

CAPÍTULO 1

GÊNEROS A PARTIR DE BAKHTIN E SOB A VISÃO DE BRONCKART, INTERACIONISMO SÓCIO-DISCURSIVO, MODELO DIDÁTICO E CAPACIDADES DE LINGUAGEM

1.1 Gêneros do discurso em Bakhtin

De acordo com Lopes-Rossi (2002, p. 25), “o conceito de gênero discursivo na concepção do filósofo russo Bakhtin (1992), refere-se a formas típicas de enunciados, falados ou escritos, que se realizam em condições e com finalidades específicas nas diferentes situações de interação social”. A autora (*op. cit.*) afirma que Bakhtin iniciou seus estudos sobre a linguagem em meados de 1920. Já nesse período, o filósofo enfocava a língua como algo concreto, fruto da interação social dos participantes da situação de comunicação. Bakhtin (1992, p. 279) mostrou a necessidade de os estudos considerarem o processo lingüístico, que se materializa pelas enunciações.

Conforme os estudos de Bakhtin (1992, p. 279), todas as esferas da atividade humana estão relacionadas com a utilização da língua, a qual se efetua em forma de enunciados (orais e escritos), concretos e únicos, formulados por integrantes de diferentes esferas. Segundo o teórico, a diversidade das atividades exercidas pelos variados grupos sociais e as produções de linguagem a elas relacionadas atestam a necessidade de uma competência polilingüística de todo falante.

Brandão (2004, p. 99), sob a ótica de Bakhtin, exemplifica a escola como um lugar em que atuamos em diferentes esferas de atividades e explica que cada esfera nos exige uma forma específica de atuar com a linguagem. Assim, temos uma esfera de atividade que é a

aula, outra que é a reunião de pais e mestres, a reunião de professores etc. Cada uma delas exige uma forma particular de uso da linguagem, um gênero diferente de discurso.

Bakhtin (1992, p. 279) postula a idéia de que as produções de linguagem são infinitas, mas organizadas. Assim, se constituem os gêneros: “tipos relativamente estáveis de enunciados”, “o todo discursivo”. Dessa forma afirma o autor:

Se os gêneros do discurso não existissem e se nós não tivéssemos o seu domínio e se fosse preciso criá-los pela primeira vez em cada processo da fala, se nos fosse preciso construir cada um de nossos enunciados, a troca verbal seria quase impossível. (Bakhtin, 1992, p. 302).

Para Faraco (2003, p. 112), o pressuposto básico da elaboração de Bakhtin é que “falar não é apenas atualizar um código gramatical num vazio, mas moldar o nosso dizer às formas de um gênero no interior de uma atividade”.

Segundo Brandão (2004, p. 99), em cada esfera da atividade social, os falantes utilizam a língua de acordo com gêneros de discurso específicos. Para Bakhtin (1992, p. 301)

o querer dizer do locutor se realiza acima de tudo na escolha de um gênero do discurso. Essa escolha é determinada em função da especificidade de uma dada esfera da comunidade verbal, das necessidades de uma temática (do objeto do sentido), do conjunto constituído dos parceiros etc. Depois disso, o intuito discursivo do locutor, sem que este renuncie à sua individualidade e à sua subjetividade, adaptar-se e ajustar-se ao gênero escolhido, compõe-se e desenvolve-se na forma do gênero determinado.

Sob a ótica bakhtiniana, Brandão (2004, p. 100) afirma que os gêneros se caracterizam pelos seus conteúdos temáticos, por estruturas composicionais específicas e pelos recursos lingüísticos (estilísticos) utilizados.

Bakhtin (1992, p. 281) propõe distinguir gêneros de discurso primários (simples), aqueles que ocorrem em situações cotidianas, e gêneros de discurso secundários (complexos), os que aparecem nas circunstâncias de uma troca cultural (principalmente escrita) artística, científica e sócio-política - entre outras relativamente mais evoluídas. Sobre isso, o autor relata que

durante o processo de formação, esses gêneros secundários absorvem e transmitem os gêneros primários (simples) de todas as espécies, que se constituíram em circunstâncias de uma comunicação verbal espontânea. Os gêneros primários, ao se tornarem componentes dos gêneros secundários, transformam-se dentro destes e adquirem uma característica particular: perdem sua relação imediata com a realidade existente e com a realidade dos enunciados alheios – por exemplo, inseridas no romance, a réplica do diálogo cotidiano ou carta, conservando sua forma e seu significado apenas no plano do conteúdo do romance, só se integram à realidade existente através do romance considerado como um todo, ou seja, do romance concebido como fenômeno da vida literário-artística e não da vida comum.

Segundo Brandão (2004, p. 100-101), para “dominar” os gêneros secundários, geralmente precisamos de uma educação formal e sistematizada. A autora também explica “que quando um indivíduo fala/escreve ou ouve/lê um texto, ele antecipa ou tem uma visão do texto como um todo acabado. Isso se dá justamente pelo conhecimento prévio que tem dos gêneros a que teve acesso na sua história escolar ou de leitura”.

Para Bakhtin (1992), o gênero é relativamente “estável” porque apresenta traços regulares que se encontram repetidos a cada textualização, porém, essa estabilidade é constantemente ameaçada por forças que atuam sobre “coerções genéricas”. As forças de concentração do gênero garantem a estabilidade do sistema e a economia nas relações de comunicação. Alguns gêneros possuem características mais regulares que outros. Já a força de expansão vai possibilitar a variedade desse sistema, permitindo a criação, a inovação, a possibilidade do sujeito de imprimir por meio da linguagem um aspecto particular. Acreditamos que, sendo a linguagem uma forma de interação, alterar características de um gênero pode levar a efeitos vários, pretendidos ou não pelo enunciadador.

De acordo com Brandão (2002, p. 38), o professor deve considerar essa dupla característica que o gênero apresenta: forças de concentração atuando ao lado de forças de expansão. É a concentração que vai garantir, pela estabilidade do sistema, a economia nas relações de comunicação e a intercompreensão entre os falantes, e é a expansão que vai possibilitar a variedade desse sistema com a criação e a inovação.

Para Marcuschi (2004, p. 19)

os gêneros não são superestruturas canônicas e deterministas, mas também não são amorfos e simplesmente determinados por pressões externas. São formações interativas, multimodalizadas e flexíveis de organização social e de produção de sentidos. Assim, um aspecto importante na análise do gênero é o fato de ele não ser estático nem puro. Quando ensinamos a operar com um gênero, ensinamos um modo de atuação sócio-discursiva numa cultura e não um simples modo de produção textual.

Segundo Brandão (2004, p. 102), os gêneros novos, ao surgirem, ancoram-se em outros já existentes, portanto, não são criações totalmente inovadoras. Como exemplo desse acontecimento, a autora menciona a passagem da carta para o e-mail, da conversação numa interação face a face para o *chat*, entre outros exemplos. Conforme os estudos de Brandão (2004, p. 103):

como traço evidente da maleabilidade do gênero, podemos constatar que o espaço textual pode ser atravessado por toda uma dimensão intertextual, gerando relações intragenéricas e/ou intergenéricas. Como consequência do caráter dialógico da linguagem, um texto pode citar, remeter ou fazer alusões a outros textos do mesmo gênero ou de gêneros diferentes com os quais interage intertextualmente. Como exemplo de relação intragenérica, (textos pertencentes a um mesmo gênero), num processo intradiscursivo, podemos citar as várias versões das fábulas de Esopo: na França, por La Fontaine e, entre nós, por Millôr Fernandes.

A autora (*op. cit.* p. 105) ainda acrescenta que, “a dimensão intergenérica, num processo interdiscursivo, revela-se quando um texto de um determinado gênero dialoga com, remete a, ou incorpora outro gênero imitando ou deslocando a função e/ou a forma original”.

1.2 Os gêneros a partir de Bronckart

Diferentemente de Bakhtin, referindo-se às manifestações empiricamente observáveis, Bronckart (1999) utiliza o termo *gênero* associado a texto (gêneros de texto) e usa o termo *tipo* associado a discurso (tipos de discurso). Conforme o autor, “[...] a atividade de linguagem é, ao mesmo tempo, o lugar e o meio das interações sociais constitutivas de

qualquer conhecimento humano; é nessa prática que se elaboram os mundos discursivos que organizam e semiotizam as representações sociais do mundo”.

Assim como na idéia de gênero defendida por Bakhtin (1992), Bronckart (1999) afirma que cada esfera da atividade humana elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, os gêneros de texto. Dessa maneira, Lousada (no prelo) defende que, na aprendizagem de uma língua, os alunos devem ser expostos a textos dos mais diferentes gêneros, para que possam estar aptos a interagir e agir nas diversas esferas da atividade humana.

Abreu-Tardelli (no prelo) explica, na perspectiva de Bronckart, que “quando dizemos que são formas mais ou menos estáveis de enunciados, queremos dizer que essas mesmas formas podem ser modificadas, dependendo dos sujeitos agentes e do momento sócio-histórico da produção”. Se pensarmos, por exemplo, no gênero currículo, perceberemos que o mesmo deve se apresentar de formas diferentes, visto que suas características se moldam conforme as situações específicas. Assim, para a autora, “da mesma forma que dizemos que o gênero possibilita comunicação no mundo, estamos dizendo que o gênero possibilita comunicação e ação no mundo”. Com o intuito de ilustrarmos essa afirmação, podemos retomar a idéia de currículo e pensar que as informações de seu interior, além de comunicarem o percurso profissional de uma pessoa, buscam modificar sua situação no universo social. Efetua-se, desta forma, a ação no mundo por meio do gênero textual.

Como defende Bronckart (2006, p. 154), a prática dos gêneros é um espaço importante da aprendizagem social. Como explica o autor (*op. cit.* p. 153), uma das idéias centrais postuladas pelo interacionismo Sócio Discursivo, sobre o qual trataremos logo a diante, é a de que “a prática (na produção e na recepção/interpretação) dos gêneros de textos e dos tipos de discurso é a principal ocasião de desenvolvimento de *mediações formativas*”, as quais, segundo o autor (2006, p. 129), são processos por meio dos quais os adultos integram as

crianças ao conjunto dos pré-construídos disponíveis no seu ambiente sócio-cultural. Essas mediações “dizem respeito ao conjunto de processos de controle e avaliação das condutas verbais e não verbais que são implementados desde o nascimento (até o fim da vida)”.

De acordo com Lousada (2005, p. 117), um grande número de teóricos tem estudado a questão da linguagem como maneira de agir no mundo e, nesse âmbito, a importância do texto como unidade de produção/materialização da linguagem tem sido cada vez mais enfocada. Para Lousada (2005), isso se justifica porque os textos encontram-se em conjuntos e estão relacionados com as esferas sociais em que são produzidos. Podemos dizer que nos comunicamos por meio de diferentes gêneros. Por isso, “aprender a comunicar-se é, assim, aprender a utilizar o gênero apropriado, a produzir um texto adequado à situação de troca verbal”. Dolz e Schneuwly (1996) defendem que “a capacidade de comunicação dependeria do maior ou menor domínio que se tem dos gêneros necessários para cada situação de uso da língua”.

Nessa perspectiva, conforme Lousada (2005), os textos são considerados a partir de sua função social, “uma ferramenta que possibilita a relação do homem com o mundo”. Assim, justifica-se a necessidade de os aprendizes serem expostos a textos pertencentes ao seu cotidiano, “o que os torna mais capazes de agir no mundo, exigência premente nos dias de hoje [...]”.

Essas afirmações deixam evidente a necessidade de priorizarmos o estudo do gênero de texto como unidade de ensino, visto que, é por intermédio de seu domínio que podemos interagir em diferentes situações da atividade humana.

1.3 O interacionismo sócio-discursivo

A noção dos gêneros adotada neste trabalho se inscreve no quadro geral de uma psicologia de linguagem orientada pelos princípios do interacionismo social que, segundo

Bronckart (1999, p. 21), “designa uma posição epistemológica geral na qual podem ser reconhecidas diversas correntes da filosofia”. O autor (*op. cit.*) explica que o que há em comum entre as diversas correntes as quais constituem o interacionismo social é “aderir à tese de que as propriedades específicas das condutas humanas são resultado de um processo histórico de socialização, possibilitado especialmente pela emergência e pelo desenvolvimento dos instrumentos semióticos (1999, p. 21)”. O autor ainda afirma que é, sobretudo, à obra de Vygotsky, que se articula mais claramente sua abordagem.

Como explicam Bronckart (1999, p. 23) e Baltar (2004, p. 67), o interacionismo sócio-discursivo (doravante ISD) encontra-se baseado na proposição interacionista da ação de linguagem, pensamento e consciência, de Vygotsky; na interação verbal, de Bakhtin (1978; 1984); na análise de formações sociais, elaborada por Foucault (1969); na tese do agir comunicativo, de Habermas e na idéia de linguagem como produto da interação social e do uso, de Wittgenstein.

Sob o enfoque do interacionismo social e com base nos autores acima citados, as ações verbais são compreendidas como mediadoras e constitutivas do social, no qual interagem múltiplos interesses, valores, conceitos, teorias, objetivos e significações de si e dos outros.

Na concepção de Bronckart (1997, p. 13), o ISD é um quadro teórico que entende as condutas humanas como “ações situadas cujas propriedades estruturais e funcionais são, antes de tudo, um produto da socialização”. Bronckart (1999, p. 42) afirma que o ISD tem, como tese central, a idéia de que “a ação constitui o resultado da apropriação, pelo organismo humano, das propriedades da atividade social mediada pela linguagem”.

Bronckart (1999, p. 99) define a ação de linguagem “no nível sociológico, como uma porção da atividade de linguagem do grupo (...) e num segundo nível, psicológico, como o conhecimento disponível no organismo ativo, das diferentes facetas da sua própria responsabilidade na intervenção verbal”. É nesse segundo nível que, de acordo com o autor

(*op. cit.*), “a noção de ação de linguagem reúne e integra os parâmetros do contexto de produção e do conteúdo temático, tais como um agente determinado os mobiliza, quando empreende uma intervenção verbal”. Para Afonso, Teixeira & Saito (2006), essas ações estão ligadas à utilização das formas comunicativas e se encontram em uso numa determinada formação social, ou seja, na utilização dos gêneros textuais.

Afonso, Teixeira & Saito (2006) afirmam que o ISD está centrado na questão das condições externas de produção dos textos, o que provoca um abandono da noção de “tipo de texto” a favor da de “gêneros de texto” e de “tipos de discurso”. Ainda segundo os autores (*op. cit.*), são os gêneros, como formas comunicativas, que serão postos em correspondência com as unidades psicológicas que são as ações de linguagem, enquanto que os tipos de discurso (narração, relato, discurso interativo, discurso teórico, etc) serão considerados como formas lingüísticas, as quais entram na composição dos gêneros. Bronckart (1999, p. 16) explica que os “tipos de discurso” são as materializações lingüísticas dos “mundos virtuais”, ou “mundos discursivos”, os quais são construídos em qualquer produção verbal.

A abordagem de Bronckart (1999, 2006) abarca uma série de outras ramificações de teorias e classificações; porém a nossa proposta limita-se a uma reflexão a respeito do que esse teórico chama de folhado lingüístico do texto, assunto que trataremos a seguir.

1.4 A construção de um modelo didático para o ensino de um gênero de texto

Quando um gênero entra na escola, ele passa a ser, ao mesmo tempo, um instrumento de comunicação e um objeto de aprendizagem. Sob esse ponto de vista, Dolz, Schneuwly & Haller (2004, p. 179-180) afirmam que tais gêneros podem ser considerados variantes dos de referência, pois, quando trabalhados na escola, correspondem a um outro contexto comunicativo, no qual “se finge”; o que, segundo os autores (*op. cit.*), é uma maneira eficiente

de se aprender. Assim, para controlarmos essa transformação necessária do gênero para que se torne um objeto a ser estudado, devemos construir um modelo didático que evidencie suas dimensões ensináveis.

Um modelo didático é constituído por um conjunto de hipóteses fundadas sobre certos dados, os quais, de acordo com Dolz, Schneuwly & Haller (2004, p. 180), são:

- certos resultados de aprendizagem esperados e expressos em diversos documentos oficiais (frequentemente, de maneira extremamente fluida e genérica);
- os conhecimentos existentes, lingüísticos (funcionamento dos gêneros para os especialistas) e psicológicos (operações e procedimentos implicados no funcionamento e na apropriação dos gêneros);
- a determinação das capacidades mostradas dos aprendizes [...].

Para esses teóricos (*op. cit.* p. 181), ao relacionarmos esses conjuntos de dados uns com os outros, podemos construir o que definimos como um “modelo didático do gênero”, o qual é fundamentado sobre “três aspectos, em interação e evolução constantes”:

- o princípio de legitimidade, isto é, o fato de referir-se a saberes legitimados, seja por seu estatuto acadêmico, seja porque são elaborados por especialistas no domínio em questão;
- o princípio de pertinência: a escolha, dentre os saberes disponíveis, daqueles que são pertinentes, em função das finalidades e dos objetivos escolares e em função das capacidades dos alunos;
- o efeito de solidarização: a criação, pelo contexto em que se situam, de um novo todo coerente, no qual os saberes integrados formam um sentido parcialmente novo, que pode se distanciar daquele que têm no contexto das teorias de origem.

Segundo os Schneuwly & Dolz, (2004, p. 82), “o modelo didático do gênero nos fornece objetos potenciais para o ensino”. Potenciais, porque, em primeiro lugar, é necessário que uma seleção seja feita em função das capacidades dos aprendizes e, em segundo lugar, porque é por meio das atividades, das manipulações, comunicando ou metacomunicando a respeito delas, que os aprendizes vão, eventualmente, ter acesso aos gêneros modelizados”.

Conforme Dolz, Schneuwly & Haller (2004, p. 180-182), a análise e as classificações dos gêneros são necessárias para a construção de um modelo didático que apontará os elementos ensináveis, ou melhor, o que pode ser objeto de ensino-aprendizagem em relação a um gênero em particular dentro de uma situação específica. Esse modelo didático é criado a

partir de resultados de aprendizagem expressos por documentos oficiais e determinação das capacidades reveladas pelos alunos; dos conhecimentos dos “experts” no assunto, além da observação e análise do gênero.

Lousada (2005, p. 125) defende que “para se respeitar a perspectiva do ensino baseado em gêneros de textos, faz-se necessário adotar uma teoria de análise textual que leve em conta diferentes aspectos do texto, os diferentes estratos do folhado textual do qual nos fala Bronckart (1996)”. Nesse sentido, pretendemos, por meio da análise exposta a seguir, construir um modelo didático com o objetivo de nortear o ensino-aprendizagem do gênero fábula.

Baltar (2004, p. 72) afirma, sob a perspectiva de Bronckart, que o produtor de um texto deve tomar uma série de decisões na hora da execução de sua tarefa, ou seja, escolher as estratégias com o objetivo de melhor desempenhar a ação discursiva de linguagem.

Segundo Lousada (2005, p. 121), de acordo com a perspectiva do ISD, ao produzirmos um texto, levamos em consideração algumas percepções em relação a três aspectos:

- a) O contexto de produção que influencia a organização do determinado texto;
- b) A organização textual esperada para esse texto;
- c) Os elementos lingüísticos habituais, esperados, dentro do gênero em questão.

Temos, dessa forma, três níveis de análise textual que, como retrata Lousada (2005), “podem ser trabalhados tanto em atividades de recepção/compreensão quanto em atividades de produção/expressão”.

O primeiro nível refere-se ao contexto de produção do texto, que se reporta à situação de comunicação na qual o mesmo foi produzido. Ele é constituído por um local, um momento, um enunciador, um destinatário e o objetivo da interação. Assim, de acordo com Bronckart (2003, p. 93), o contexto de produção, “pode ser definido como um conjunto dos parâmetros que podem exercer uma influência sobre a forma como um texto é organizado”.

Com o objetivo de abordarmos o contexto de produção em nosso trabalho, consideramos importante enfatizar, em primeiro lugar, o contexto da própria pesquisa, que abarca a criação e a análise de uma seqüência didática destinada ao ensino do gênero fábula a alunos do segundo ciclo do ensino fundamental, com o intuito de que produzam fábulas para a confecção de um livro direcionado a outros estudantes da própria escola. Em segundo lugar, para entender o contexto de produção da fábula, gênero que abordaremos detalhadamente no terceiro capítulo deste trabalho, é importante saber que esse gênero é constituído de uma breve narrativa alegórica de caráter individual, moralizante e didático. Nele, as personagens participam de situações do dia-a-dia, de onde podem ser extraídos paradigmas de comportamento social, com base no bom-senso popular. As fábulas trazem cenas que simbolizam situações, comportamentos e sentimentos humanos, os quais podem ser identificados em qualquer época, por isso não há indicação de um tempo específico. (GÓES, 1991; COELHO, 2000; FERNANDES, 2001; SOUSA, 2003 E SMOLKA, 2004). Para Fernandes (2004), a escolha de cada elemento constitutivo da fábula como personagens, situação inicial, complicação, resolução, moral, entre outros, depende da intenção de seu autor, ou seja, do que ele pretende dizer por meio dela.

O segundo nível de análise textual corresponde à própria organização do texto. Para realizarmos esse nível de análise, nos baseamos, em primeiro lugar, na idéia defendida por Bronckart (1999) sobre mundo do Narrar e mundo do Expor. Baltar (2004, p. 75) explica que Bronckart

refere-se ao mundo do Narrar: quando as operações de construção das coordenadas gerais que organizam o conteúdo temático de um texto são apresentadas de maneira DISJUNTAS das coordenadas do mundo ordinário da ação da linguagem do agente produtor do texto (isto é, quando as representações mobilizadas como conteúdo referem-se a fatos passados - da ordem da história - a fatos futuros e a fatos plausíveis ou ainda imaginários, com sua organização ancorada em uma origem no tempo e no espaço). E, refere-se ao mundo do Expor: quando as representações mobilizadas não são ancoradas em nenhuma origem no tempo e no espaço e organizam-se em referência direta às coordenadas gerais do mundo da ação de linguagem em curso, os fatos são

apresentados como acessíveis, e as operações de construção das coordenadas gerais, que organizam o conteúdo temático de um texto, são apresentadas CONJUNTAS ao mundo ordinário dos agentes produtores das ações de linguagem.

Tomando por base a explicação acima, identificamos no gênero fábula o mundo narrado, pois as representações mobilizadas como conteúdo referem-se a fatos imaginários. Além disso, sua organização é ancorada em uma origem no tempo e no espaço.

Baltar (2004, p. 75) acrescenta que Bronckart (1999) apresenta dois subconjuntos de operações em cada um desses mundos: a oposição entre *implicação e autonomia*. Conforme os estudos de Lousada (2005), “esse detalhe é particularmente importante quando se quer ensinar ao aluno quando devemos nos colocar no texto, usando marcadores de pessoa (eu, você, etc) de tempo (hoje, ontem, etc) ou de espaço (aqui, à direita etc.)”.

A respeito da oposição entre *implicação e autonomia*, Baltar (2005, p. 75) explica que

quando um texto deixa clara a relação que suas instâncias de agentividade mantêm com os parâmetros materiais da ação de linguagem (agente produtor, interlocutor e sua situação no tempo e no espaço), então, nesse caso, o texto IMPLICA os parâmetros de ação de linguagem, com referências dêiticas a esses parâmetros, integrados ao conteúdo temático, e para interpretar completamente esse texto é necessário ter acesso às suas condições de produção. Mas, quando essa relação não é explicitada, e as instâncias de agentividade mantêm uma relação de interdependência ou indiferença em relação aos parâmetros da ação de linguagem em curso, então, nesse caso, o texto apresenta-se numa relação de AUTONOMIA com os parâmetros da ação de linguagem, e sua interpretação não requer nenhum conhecimento das condições de produção.

Ao analisarmos o gênero textual fábula, podemos perceber que, mesmo não conhecendo seu agente produtor e ainda não o tendo situado no tempo e no espaço, podemos compreendê-lo. Logo, podemos concluir que esse gênero apresenta-se numa relação de *autonomia* com os parâmetros da ação de linguagem e, portanto, sua interpretação não requer nenhum conhecimento das condições de produção.

Em segundo lugar, é importante observar, de acordo com Bronckart (1999), que enquanto os gêneros textuais disponíveis no intertexto são ilimitados, os tipos de discurso estão disponíveis de maneira muito mais limitada. Baltar (2004, p. 76-78) explica que “os

mundos discursivos propostos por Bronckart estão de acordo com parâmetros mais genéricos e até um tanto universais”. O autor (*op. cit.*) acrescenta que Bronckart (1999, p. 165-180) defende a existência de quatro tipos de discurso como fundamentais: *discurso interativo*, *discurso teórico*, *relato interativo* e *a narração*. Dentre os discursos citados, identificamos na fábula o narrativo. A respeito do discurso narrativo Baltar (2004, p. 78) afirma:

Narração: discurso monologado, predomínio de frases declarativas; caráter disjunto-autônomo; subsistema de verbos com predomínio do pretérito perfeito e do imperfeito, podendo ocorrer formas verbais do passado, compostas ou não, para marcar a relação de retroação, ou formas compostas do futuro para indicar projeção; dos organizadores temporais (advérbios, sintagmas preposicionais, coordenativos e subordinativos, etc). Com relação à marcação dos pronomes pessoais, há pouca frequência dos pronomes de primeira e segunda pessoa do plural e do singular, que remetem diretamente ou ao agente produtor de texto ou a seus destinatários. Caracteriza-se pela presença de anáforas pronominais e nominais com a frequência da substituição lexical, no caso das anáforas nominais. A densidade verbal e a densidade nominal estão equilibradas na narração, o que indica um meio-termo entre o discurso teórico e o discurso interativo.

Em terceiro lugar, ainda retratando a organização textual, Lousada (2005) explica que “podemos identificar diferentes tipos de seqüência nos textos, que, embora raramente apareçam de maneira isolada, podem ser abordadas em termos de seqüência(s) dominante(s). Os tipos possíveis de seqüência são: narrativa; descritiva; descritiva de ações (ou injuntiva); explicativa; argumentativa; dialogal”.

Como o nosso trabalho aborda o gênero fábula, exporemos mais detalhadamente, a seguir, a seqüência narrativa, à qual consideramos correspondente tal gênero. Baltar (2005, p. 80), em seus estudos sobre a abordagem de Bronckart, esclarece que essa seqüência corresponde a uma organização baseada em um processo de *intriga*, envolvendo *personagens* implicados em *acontecimentos* estruturados no *eixo do sucessivo*. No início, há um estado de equilíbrio, cria-se uma tensão, que desencadeará uma ou mais de uma transformação. O autor ainda explica que existem muitos modelos de seqüência narrativa e expõe o qual afirma ser o padrão, apresentando-o em cinco fases:

- situação inicial ou fase de orientação ou exposição, em que um estado de coisas é apresentado, um estado a princípio equilibrado que deverá ser tencionado;
- complicação ou desencadeamento ou transformação, que introduz uma tensão;
- ação que apresenta os acontecimentos desencadeados por essa tensão;
- resolução ou re-transformação, que introduz acontecimentos no sentido de reduzir a tensão gerada na fase de complicação;
- situação final, que descreve ou explica o novo estado de coisas ou o equilíbrio originado da resolução das tensões.

Segundo o autor, “de acordo com a posição do narrador, com relação à história narrada e ao efeito de sentido que ele quer provocar no seu interlocutor, pode-se acrescentar a essas fases outras duas”:

- avaliação: comentário relativo ao desenrolar da história, que tem posição livre na seqüência;
- moral: que sugere geralmente no final da seqüência, com o intuito de apresentar uma significação para orientar na interpretação da história narrada.

Com o intuito de verificarmos a presença dos elementos constitutivos de uma seqüência narrativa, observaremos a fábula a seguir:

A raposa e o corvo

Um dia um corvo estava pousado no galho de uma árvore com um pedaço de queijo no bico quando passou uma raposa. Vendo o corvo com o queijo, a raposa logo começou a matutar um jeito de se apoderar do queijo. Com essa idéia na cabeça, foi para debaixo da árvore, olhou para cima e disse:

– Que pássaro magnífico avisto nessa árvore! Que beleza estonteante! Que cores maravilhosas! Será que ele tem uma voz suave para combinar com tanta beleza? Se tiver, não há dúvida de que deve ser proclamado rei dos pássaros.

Ouvindo aquilo, o corvo ficou que era pura vaidade. Para mostrar à raposa que sabia cantar, abriu o bico e soltou um sonoro “Cróóó!” O queijo veio a baixo, claro, e a raposa abocanhou ligeiro aquela delícia, dizendo:

– Olhe, meu senhor, estou vendo que voz o senhor tem. O que não tem é inteligência!

Moral: Cuidado com quem muito elogia.

Esopo: *Fábulas de Esopo*. Compilação Russell Ash e Bernard Higon: tradução Heloisa Jahn. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 1994, p. 61.

<i>Situação inicial</i>	<i>Um corvo estava no galho de uma árvore com um pedaço de queijo no bico.</i>
<i>Complicação</i>	<i>Uma raposa, ao ver o corvo, começou a matutar um jeito de se apoderar do queijo.</i>
<i>Ação</i>	<i>Elogiou a beleza do corvo e questionou se a voz dele era bonita também.</i>
<i>Transformações</i>	<i>Para mostrar à raposa que sabia cantar, abriu seu bico, por isso deixou cair o queijo que segurava.</i>
<i>Situação final</i>	<i>A raposa comeu o queijo do corvo e ainda disse a ele que percebeu que tinha voz, mas que não possuía inteligência.</i>
<i>Moral</i>	<i>Cuidado com quem muito elogia.</i>

Finalmente, no terceiro nível de análise do estrato textual, conforme expõe Lousada (2005, p. 122), encontramos os aspectos lingüístico-discursivos, os quais “só adquirem sentido após a análise dos dois níveis, já que são uma decorrência deles”. Nesse nível, segundo a autora, devemos focalizar itens como a conexão, a coesão nominal, a coesão verbal e as vozes, que podem ser mais facilmente compreendidos por meio de noções como gramática, vocabulário, pronúncia etc. Lousada (2005, *op. cit.*) atenta para o fato de ser importante considerar que essas noções não podem ser vistas de uma maneira tradicional, o que significaria reduzir a complexidade da análise textual e a riqueza da sua produção. Por isso, entender os aspectos especificamente lingüísticos como recorrentes dos dois outros níveis de análise textual é perceber que existem outros elementos a serem aprendidos na língua, além da gramática.

Em relação às características lingüístico-discursivas, levando em consideração o gênero discursivo fábula, em primeiro lugar, observaremos *os mecanismos de conexão* que, como afirma Bronckart (1999, p. 122), são aqueles responsáveis por marcar as articulações da progressão temática. São realizados por organizadores textuais, os quais podem ser aplicados às transições entre tipos de discurso e entre fases de uma seqüência, ou ainda, entre frases sintáticas.

No texto “A raposa e o corvo” identificamos, como mecanismos de conexão, as unidades ou grupos de unidades que podem ser considerados como organizadores textuais (conjunções, advérbios, locuções adverbiais, grupos preposicionais, grupos e segmentos de frase). São eles: “um dia”, “com” (1ª linha); “quando”, “vendo o corvo com o queijo”, “logo” (2ª linha); “com essa idéia na cabeça” (3ª linha); “e” (4ª linha); “que”, “que”, “que” (5ª linha); “que”, “para”, “com”, “se tiver” (6ª linha); “de que” (7ª linha); “ouvindo aquilo”, “que”, “para mostrar à raposa que sabia cantar” (8ª e 9ª linha); “e”, “e” (9ª linha) e “que” (11ª linha).

Em segundo lugar, atentaremos para os mecanismos de coesão nominal que, de acordo com o autor (*op. cit.*), possuem duas funções, sendo uma delas a de introduzir os personagens novos e a outra a de assegurar sua retomada ou sua substituição no desenvolvimento do texto. As unidades que realizam esses mecanismos são chamadas anáforas. Elas podem ser pronomes pessoais, demonstrativos e também alguns sintagmas nominais. Lembramos que, em português, a coesão nominal é freqüentemente realizada por elipse. Para ilustrarmos a ocorrência da coesão nominal, mostramos a seguinte análise do primeiro parágrafo do texto “A raposa e o corvo”. A série anafórica inicia-se, na primeira linha, com a introdução de uma das duas personagens por um sintagma nominal (o corvo); segue, na segunda linha, com a introdução da outra personagem também por um sintagma nominal (uma raposa); repete-se, na segunda linha, um sintagma nominal para referir-se a segunda personagem citada (a raposa) e; na terceira e na quarta linha do parágrafo analisado, a personagem raposa é retomada por uma elipse identificada no verbo “começou”, retomada também pelo pronome “se” e pelas elipses nos verbos “foi”, “olhou” e “disse”.

Em relação aos elementos lingüístico-discursivos, temos ainda a coesão verbal que, conforme Bronckart (1999, p. 127) é constituída pelos mecanismos que

asseguram a organização temporal e/ou hierárquica dos processos (estados, acontecimentos ou ações) verbalizados no texto e são

essencialmente realizados pelos tempos verbais. Entretanto, essas marcas morfológicas aparecem em interação com outras unidades que têm valor temporal (advérbios e organizadores textuais, principalmente) e, além disso, sua distribuição depende, mais claramente do que os dois outros mecanismos de textualização, dos tipos de discurso em que aparecem.

O texto que tomamos como exemplo apresenta, na parte atribuída ao do narrador, de acordo com as nomenclaturas de Bronckart (1999, p. 127), dois “tempos de base”; ou seja, dois tempos dominantes, o pretérito perfeito e o imperfeito, que segundo o teórico (*op. cit.*) são dominantes em todos os parágrafos que apresentam esse tipo de discurso. Assim, “enquanto os pretéritos perfeitos indicam que os processos a que se aplicam são colocados em primeiro plano, os imperfeitos indicam que os processos a que se aplicam são colocados em segundo plano”. Já na fala das personagens, temos como tempo de base o presente, trazendo seus dizeres na íntegra para o momento presente.

Por fim, ainda tratando dos aspectos lingüístico-discursivos, temos o posicionamento enunciativo e as vozes. Como afirma Bronckart (1999, p. 130),

À primeira vista, é o autor (ou o agente-produtor do texto) que assume ou se posiciona em relação ao que é enunciado, ou que, ao contrário, atribui explicitamente essa responsabilidade a terceiros (por fórmulas do tipo *segundo X, alguns filósofos pensam que, etc.*).[...] a identificação dos posicionamentos enunciativos, entretanto, é um problema bastante complexo: ao produzir seu texto, na verdade, o autor cria, automaticamente, um (ou vários) mundo(s) discursivo(s), cujas coordenadas e cujas regras de funcionamento são “diferentes” das do mundo empírico em que está mergulhado. Assim, é a partir desses “mundos virtuais”, e mais especificamente a partir das instâncias formais que os regem (textualizador, expositor, narrador), que são distribuídas e organizadas as vozes que se expressam no texto.

Assim, segundo Bronckart (1999, *op. cit.*), diferentes vozes podem se expressar em um texto. Essas vozes podem ser reagrupadas em três subconjuntos:

- a voz do autor empírico;
- as vozes sociais, isto é, as vozes de outras pessoas ou de instituições humanas exteriores ao conteúdo temático do texto;
- as vozes de personagens, isto é, as vozes de pessoas ou de instituições que estão diretamente implicadas no percurso temático.

Na fábula a seguir, podemos perceber a existência da voz do autor e a da personagem no pequeno trecho “Estão verdes”.

A raposa e o cacho de uvas

Uma raposa faminta, ao ver cachos de uva suspensos em uma parreira, quis pegá-los mas não conseguiu. Então, afastou-se dela, dizendo: “Estão verdes”.

Moral: Assim também, alguns homens, não conseguindo realizar seus negócios por incapacidade, acusam as circunstâncias.

Esopo. *Fábulas Completas*. Tradução de Neide Smolka. São Paulo, Moderna, 1994, p. 25.

Conforme afirma Lousada (no prelo), “devemos levar em conta esses níveis, não apenas na compreensão, mas também na produção textual”. Além disso, como pudemos perceber, o ensino de gênero é necessário se quisermos preparar nossos alunos para agir no mundo em que vivem, para isso “o gênero deve ser utilizado como unidade de ensino”. (DOLZ & SCHNEUWLY, 1996, *apud* LOUSADA, 2005, p. 124)

1.5 Gêneros de texto e tipos de discurso: duas formas específicas de se propiciar o desenvolvimento humano.

Já mencionamos neste capítulo que o ISD defende como idéia central que “a prática (na produção e na recepção/interpretação) dos gêneros de textos e dos tipos de discurso é a principal ocasião de desenvolvimento de *mediações formativas*”. Porém, apesar de os gêneros de texto e de os tipos de discurso possuírem este papel em comum, para Bronckart (2006, p. 154), eles proporcionam formas específicas de desenvolvimento do ser humano.

De acordo com Bronckart (2006 *op. cit.*), no momento da produção de qualquer gênero de texto, o agente deve realizar dois processos importantes: a adoção e a adaptação. Dessa forma, o agente desenvolve seus conhecimentos sobre os gêneros, os quais são adaptados a uma situação de interação, com os aspectos lingüísticos que lhe são próprios, ao mesmo tempo em que aprende a “gerenciar indexações sociais de que cada gênero é

portador”. Assim, começa a conhecer o universo dos gêneros textuais e aprende a se situar em relação a eles. Por outro lado, na medida em que a adaptação pode se traduzir na criação de variantes, derivadas de um estilo pessoal ou social, essas variantes podem causar modificações mais ou menos importantes nas características anteriores dos gêneros. Dessa forma, conclui o autor (*op. cit.*), que temos, por meio das práticas dos gêneros de texto, um espaço importante da aprendizagem social.

Já por meio da prática dos tipos de discurso, segundo Bronckart (2006, p. 155), temos “o desenvolvimento das propriedades principais das pessoas (como a construção da identidade, a inserção no tempo, o domínio dos raciocínios etc)”.

Essa diferença entre as contribuições ao desenvolvimento humano propiciadas por meio das práticas dos gêneros de texto e as contribuições fornecidas pelas práticas dos tipos de discurso ocorre porque os gêneros textuais possuem uma natureza diferente da dos tipos de discurso, ou seja, conforme o autor (*op. cit.*), os gêneros relacionam modos de estruturação heterogêneos, de forma que “nunca podem ser inteiramente definidos por meio de um determinado conjunto de operações cognitivas, que seriam materializados por um determinado conjunto de unidades e de regras lingüísticas”. Por outro lado, essas operações e essas regras podem ser encontradas nos níveis dos tipos de discurso, os quais contribuem para se colocar em interface as representações individuais e representações coletivas. Bronckart (*op. cit.*) explica que:

quando o agente (re)produz um tipo de discurso, ele deve proceder ao planejamento interno dos segmentos envolvidos, aprendendo, assim, a ativar esses processos, indissolivelmente mentais e linguageiros, que são os raciocínios: raciocínios práticos implicados nas interações dialogais [...]; raciocínios causais/cronológicos implicados nos relatos e nas narrações [...]; raciocínios de ordem lógica e/ou semilógica implicados nos discursos teóricos [...]

Nas concepções do autor (*op. cit.*), a mediação por meio de tipos de discurso parece apresentar um aspecto mais “restritivo” do que a mediação por meio dos gêneros de textos.

Em decorrência desse aspecto restritivo, os tipos de discurso constituem meios pelos quais se transmitem as grandes formas da operatividade do pensamento humano.

Ao elaborarmos uma proposta de seqüência didática para o desenvolvimento de capacidades de linguagem necessárias à compreensão e à produção escrita do gênero textual fábula, articulamos, nessa seqüência, a abordagem tanto dos gêneros de texto quanto dos tipos de discurso. Dessa forma, encontramos nesta articulação a vantagem dos desenvolvimentos que ambos os meios oferecem.

1.6 Gêneros de texto e capacidades de linguagem

Para compreendermos as capacidades de linguagem, faz-se necessário nos remetermos ao contexto em que se inscrevem as ações de linguagem. Segundo Bronckart (1999, p. 13), as ações atribuídas a um agente se constroem no contexto da atividade em funcionamento nas formações sociais e é no quadro estrutural das ações que se elaboram as capacidades mentais e a consciência desses mesmos agentes humanos. As ações de linguagem são condutas verbais específicas, pois são semióticas, e apresentam-se em interdependência com as ações não verbais.

De acordo com Dolz, Pasquier e Bronckart (1993 *apud* DOLZ & SCHNEUWLY, 2004, p. 74), “uma ação de linguagem consiste em produzir, compreender interpretar e/ou memorizar um conjunto organizado de enunciados orais ou escritos (um texto, no sentido geral que nós damos a esse termo como unidades lingüísticas)”.

Dolz & Schneuwly (2004, p. 74) afirmam que

toda ação de linguagem implica diversas capacidades da parte do sujeito: adaptar-se às características do contexto e do referente (capacidade de ação), mobilizar modelos discursivos (capacidades discursivas) e dominar as operações psicolingüísticas e as unidades lingüísticas (capacidades lingüístico-discursivas).

Em seus estudos Lousada (2005, p. 124) mostra que “nessa abordagem o gênero seria encarado como um verdadeiro instrumento para o desenvolvimento dos três tipos de capacidades de linguagem”.

Abreu-Tardelli (no prelo) explica, mais detalhadamente, que as “capacidades de ação” são aquelas que mobilizamos para, em primeira instância, nos conscientizarmos do gênero de texto e também para mobilizarmos a situação de comunicação na qual o texto foi produzido. Assim, a estudiosa sugere perguntas que provavelmente surgiriam ao ativarmos tais capacidades: “quem produziu, para quem, com que objetivo, onde foi produzido, quando e do que trata o texto”.

Lousada (2005, p. 124) esclarece também que as capacidades discursivas referem-se “ao modo de organização geral do texto, ou seja, de que forma o conteúdo daquele texto está organizado”. A essas capacidades, autora (*op. cit.*) acrescenta a escolha de um ou vários discursos e a escolha do modo de organização seqüencial.

Segundo Abreu-Tardelli (no prelo), ao compreender como o texto se organiza, “o aluno deverá saber que estruturas lingüísticas escolher para o contexto de produção em questão, assim estará mobilizando capacidades lingüístico-discursivas”. Para a autora (*op. cit.*), essas últimas capacidades abarcam “a escolha de vocabulário apropriado, adjetivos, frases nominais, estruturas adequadas para o contexto de produção do gênero a ser produzido” ou compreendido no momento da interação. Lousada (2005, p. 124) atribui às capacidades lingüístico-discursivas “os aspectos lingüísticos propriamente ditos, incluindo várias operações de textualização (como, por exemplo, a operação de se assegurar a coesão textual) e operações enunciativas (como por exemplo, a modalização dos enunciados)”.

Lousada (*op. cit.* p. 25) explica também que as capacidades de linguagem correspondem diretamente aos três níveis de análise textual e, para ilustrar esta correspondência, apresenta o quadro que transcreveremos a seguir:

Relação entre os níveis de análise textual e as capacidades de linguagem	
Níveis de análise	Capacidades de linguagem
Contexto de produção	Capacidades de ação
Organização textual	Capacidades discursivas
Aspectos lingüístico-discursivos	Capacidades lingüístico-discursivas

Compreendemos que uma das grandes funções dos gêneros, no âmbito da educação, é auxiliar o desenvolvimento das diferentes capacidades de linguagem, as quais, como também já observamos, todos nós mobilizamos no momento da produção e compreensão de um texto. Assim, de acordo com Abreu-Tardelli (no prelo), ao aprender um gênero de texto, os alunos mobilizam as capacidades de que precisam para ler e produzirem, de forma eficaz, não só o gênero ensinado, mas diversos outros.

CAPÍTULO 2

OS GÊNEROS DE TEXTO NO ENSINO-APRENDIZAGEM

2.1 A aprendizagem precoce de diferentes gêneros

Conforme Pasquier & Dolz (1996, p. 2-4) e Dolz, Noverraz & Schneuwly (2004, p. 124-126) o desenvolvimento das expressões oral e escrita se efetiva por meio do ensino-aprendizagem de diferentes gêneros. Para os autores (*op. cit.*), tal ensino deve ser iniciado precocemente, graduado no tempo, de acordo com os objetivos limitados e realizado mediante a intervenção do professor e as interações entre os aprendizes.

A “necessidade de um ensino precoce” não quer dizer que se deva levar os menores a fazer o que estava anteriormente previsto para os maiores, mas que, para assegurar o domínio dos principais gêneros no final do ensino fundamental ou médio, propõe-se uma iniciação precoce, com objetivos adaptados às primeiras etapas. Assim, “a retomada dos mesmos gêneros, em etapas posteriores, é importante para se observar o efeito do ensino a longo prazo e para assegurar uma construção contínua”, visto que os comportamentos complexos exigem tempo. Isto também não significa que se deve retomar os mesmos gêneros a cada ano, mas que é vantajosa a retomada de objetivos já trabalhados, após um certo tempo e em uma nova perspectiva, o que se torna indispensável para que a aprendizagem se efetive.

2.2 O que se leva em consideração para se definir a progressão por meio dos ciclos/séries

De acordo com Dolz, Noverraz & Schneuwly (2004, p. 122), pesquisas em psicologia e, sobretudo, em didática, são levadas em conta para definir a progressão por meio dos ciclos/séries. Os autores ainda enfatizam a importância das pesquisas em didática devido ao

fato de elas considerarem os limites da situação escolar e o currículo seguido pelos alunos. Sendo que “o foco central na aprendizagem em situação escolar supõe que sejam evidenciados”:

- a avaliação das capacidades iniciais do aluno;
- a escolha de objetivos que merecem uma prioridade para assegurar novas aquisições e que estão ligeiramente acima das possibilidades dos alunos, a fim de criar um desafio intelectual desestabilizador;
- as etapas decisivas a serem vencidas, os obstáculos e os conflitos que intervêm na aprendizagem;
- as ajudas didáticas, os dispositivos de apoio e as condições que favorecem o trabalho em sala de aula, permitindo evidenciar os desafios de aprendizagem;
- as formas de redução de ajuda externa, para permitir aos alunos realizar tarefas análogas de maneira autônoma.

Como já mencionamos no item anterior, Dolz, Noverraz & Schneuwly (2004, p. 124) defendem a idéia de que um mesmo gênero pode ser trabalhado em diferentes ciclos/séries com objetivos cada vez mais complexos; defendem também que “os agrupamentos de gêneros revelaram-se um meio econômico para pensar a progressão” devido à possibilidade de transferência. Dessa forma, os autores (*op. cit.*) apresentam cinco agrupamentos de gêneros, os quais sugerem que sejam trabalhados nos diferentes ciclos/séries sendo apenas aumentada a sua complexidade. São eles: “narrar, relatar, argumentar, transmitir conhecimentos, regular comportamentos”. É possível criar uma progressão em cada um desses cinco agrupamentos, para isso, é necessário levar em conta “os objetivos de aprendizagem nos domínios das situações de comunicação, da organização global do texto e do emprego das unidades lingüísticas”, pois a cada ciclo/série aparecem novos objetivos de aprendizagem.

2.3 Uma progressão “em espiral”

Segundo Dolz, Noverraz & Schneuwly (2004, p. 123-124), a “progressão linear” se baseia na idéia de que o trabalho com textos narrativos deve ser prévio aos textos informativos e argumentativos. Pasquier & Dolz (1996, p. 3-4) afirmam que

esta concepção da aprendizagem da escritura faz com que cada texto seja considerado, implicitamente, como um pré-requisito ou preparação para o estudo do texto seguinte: a narração é considerada como o texto-base para desenvolver a língua; a descrição de personagens, objetos e acontecimentos serve para completar a narração; narração e descrição permitem que se chegue aos textos considerados mais difíceis e a dissertação.

Pasquier & Dolz (1996, p. 3-4) e Dolz, Noverraz & Schneuwly (2004, p. 124-126) esclarecem que esse tipo de progressão “linear” opõe-se à progressão “em espiral”, visto que a abordagem “em espiral”, defendida por eles, remete a um ensino da diversidade textual a cada nível. Assim, o que varia de um nível para outro, na abordagem em espiral, são os objetivos limitados a serem atingidos em relação a cada gênero.

2.4 A necessidade de um ensino intensivo

Em muitos casos, a escola aborda o ensino-aprendizagem de maneira segmentada e durante um período relativamente longo. Pasquier & Dolz (1996, p. 5) explicam que esse princípio de trabalho dominou, durante anos, a organização do ensino fundamental e médio. Segundo os autores, investigações por volta de 1996 mostram que o ensino “concentrado” num período de tempo dá melhores resultados, ou seja, “o ensino que o aluno recebe e, conseqüentemente, as aprendizagens que realiza são mais eficazes, duráveis e profundas se o trabalho se dá de maneira intensiva, concentrado num período breve de não mais do que duas ou três semanas”.

Podemos citar ainda outras justificativas para o ensino intensivo. Em primeiro lugar, quando as atividades orientadas para um mesmo objetivo ocorrem cotidianamente, há menos perda por esquecimento e melhor continuidade na aprendizagem. Em segundo lugar, toda aprendizagem supõe, por parte do aprendiz, uma consciência clara do que faz, de por que o faz e de para onde se dirige. Assim, de acordo com os autores, essa noção não se mantém

além de duas ou três semanas, pois o aluno não só perde o interesse, como também já não sabe por que razão faz as atividades e os exercícios que lhe são propostos.

2.5 O trabalho com gêneros de texto por meio de seqüência didática

Como afirmam Pasquier & Dolz (1996, p. 1), produzir um texto coerente com relação a seus conteúdos e que contenha coesão lingüística, não é um dom exclusivo de uma minoria seleta, mas uma possibilidade ao alcance de todo sujeito escolarizado, se lhe forem dadas as condições de ensino-aprendizagem adequadas.

As seqüências didáticas constituem-se justamente o meio que possibilita ao aluno desenvolver capacidades necessárias tanto à compreensão quanto à produção de gêneros de texto. Segundo Pasquier & Dolz (1996, p. 97), “uma seqüência didática é um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito”. De acordo com a definição de Cristóvão (no prelo), trata-se de

um conjunto de atividades constituindo uma unidade de ensino, propiciando o desenvolvimento e a construção do conhecimento relativo à expressão escrita e oral de um determinado gênero, respeitando as capacidades dos alunos. Para isso, as atividades propostas devem propiciar o desenvolvimento das capacidades de ação, das capacidades discursivas e das lingüístico-discursivas.

Pasquier & Dolz (1996, p. 9) defendem que, por meio de uma seqüência didática, torna-se possível que todo aluno aprenda escrever o gênero de texto proposto e, assim, outros diferentes gêneros que forem trabalhados desta maneira. Os autores ainda afirmam que isso se dá devido a um “ensino sistemático que lhes viabilize os instrumentos comunicativos e lingüísticos”.

Para um esclarecimento a respeito de tais seqüências, Pasquier & Dolz (1996, p. 10) explicam que, para elaborá-las, o especialista em didática apenas prepara o trabalho do professor. Os materiais criados por esses profissionais são baseados em conhecimentos atuais

em lingüística do discurso e em psicologia da linguagem. Cabe ao professor transformá-los em seqüências didáticas adaptadas aos problemas de escrita de seu grupo de alunos.

Ao se concretizar uma proposta na forma de seqüência didática, é importante atentar para que esta não adquira o aspecto de manual, e, assim, torne-se estática, sendo, desta forma, desviada dos princípios sobre os quais se apóia. Para que isso não aconteça, é preciso fazer algumas observações importantes sobre aspectos de ordem metodológica que a permeiam.

Em primeiro lugar, é necessário levar em conta, na concretização da seqüência, que não há uma indicação de tempo para a execução das atividades. Isso entraria em contradição com o fato de que o princípio fundamental da proposta é partir do que já está adquirido pelos alunos para alcançar objetivos específicos para eles. Conforme Dolz, Noverraz & Schneuwly (2004, p. 127), “a proposta só assume seu sentido completo se as atividades desenvolvidas em sala de aula, e não o material à disposição, forem determinadas pelas dificuldades encontradas pelos alunos na realização da tarefa proposta”.

Outro aspecto a ser enfatizado na concretização da seqüência didática, segundo Dolz, Noverraz & Schneuwly (2004, p. 127-128), é “o papel primordial da análise, realizada pelo professor, das produções iniciais de seus alunos”. Essa análise deverá permitir-lhe verificar, dentre as atividades propostas, aquelas que convêm a todos os alunos, aquelas que se reservam a apenas alguns e aquelas que devem ser descartadas. Assim, “para adaptar o trabalho à realidade de sua turma, o professor deverá, por vezes, criar outras atividades ou modificar os textos de referência utilizados”.

De acordo com Dolz, Noverraz & Schneuwly (2004, p. 108-110), a regulação dos processos de ensino-aprendizagem e o procedimento “seqüência didática” aumentam as chances de cada aluno se apropriar dos instrumentos e noções propostos devido à diversificação dos exercícios. Dessa forma, atende-se à necessidade de diferenciação do ensino.

A atividade de produção de textos é trabalhada em toda sua complexidade, o que inclui “a representação da situação de comunicação, o trabalho sobre os conteúdos e a estruturação dos textos”. Assim, “o procedimento visa transformar o modo de falar e de escrever dos alunos, no sentido de uma consciência mais ampla de seu comportamento de linguagem em todos os níveis”, pois a construção da seqüência parte do princípio de que “toda língua se adapta às situações de comunicação e funciona, portanto, de maneira bastante diversificada”, mas, ao mesmo tempo, a construção da seqüência proposta pelos autores (*op. cit.*) trabalha a idéia de que

há formas históricas relativamente estáveis de comunicação que emergem, correspondendo a situações de comunicação típicas, a saber, os gêneros de texto. Estes últimos definem o que é *dizível* através de quais estruturas e com que meios lingüísticos. Eles constituem o objeto do procedimento.

Enfim, o procedimento “seqüência didática” apresentado por Dolz, Noverraz & Schneuwly (2004, p. 110) e adotado em nosso trabalho, concretiza as seguintes finalidades:

- preparar os alunos para dominar sua língua nas situações mais diversas da vida cotidiana, oferecendo-lhes instrumentos precisos, imediatamente eficazes, para melhorar suas capacidades de escrever e de falar;
- desenvolver no aluno uma relação consciente e voluntária com seu comportamento de linguagem, favorecendo procedimentos de avaliação formativa e de auto-regulação;
- construir nos alunos uma representação da atividade de escrita e de fala em situações complexas, como produto de um trabalho, de uma lenta elaboração.

As finalidades acima expostas justificam nossa escolha pelo trabalho com “seqüência didática” para o ensino de leitura e escrita do gênero textual fábula.

Dessa forma, com a finalidade de elaborarmos uma proposta de trabalho com o gênero fábula, construímos uma seqüência didática, a qual se inspira nos procedimentos que apresentaremos a seguir. Tais procedimentos foram sugeridos por Pasquier & Dolz (1996) e Dolz, Noverraz & Schneuwly (2004).

2.6 Procedimentos a serem considerados na elaboração de uma seqüência didática

A seqüência didática a que nosso trabalho se propõe analisar foi inspiradas na seqüência sugerida por Dolz, Noverraz & Schneuwly (2004, p. 95-128). De acordo com os autores, a estrutura de base de uma seqüência didática pode ser representada pelo seguinte esquema: apresentação da situação, a primeira produção, o primeiro módulo (trabalhar com problemas de níveis diferentes), o segundo módulo (variar os exercícios), o terceiro módulo (capitalizar as aquisições) e a produção final.

2.6.1 Apresentação da situação

Em primeiro lugar, a apresentação da situação deve expor aos alunos um “projeto de comunicação que será realizado de fato na produção final”. Em segundo lugar, cabe também a essa etapa preparar os alunos para a produção inicial, que pode ser considerada uma primeira tentativa de realização do gênero de texto em estudo.

Como enfatizam Dolz, Noverraz & Schneuwly (2004, p. 98), nessa fase “a turma constrói uma representação da situação de comunicação e da atividade de linguagem a ser executada”. Os autores afirmam que se trata de um “momento crucial e difícil” e mostram que nela distinguem-se duas dimensões:

a) Apresentação de um problema de comunicação

Essa fase focaliza a primeira dimensão, que é a do projeto coletivo de produção de um gênero oral ou escrito. Nesta etapa, o professor deve apresentar o projeto aos alunos, de forma bastante clara para que eles compreendam, o melhor possível, a situação de comunicação na qual devem agir e entendam qual é o problema de comunicação que devem resolver,

produzindo um texto oral ou escrito. Para isso, segundo os autores (*op. cit.*), devem-se dar indicações que respondam às seguintes questões:

- Qual é o gênero que será abordado? [...]
- A quem se dirige a produção? [...]
- Que forma assumirá a produção? [...]
- Quem participará da produção? [...]

b) Preparação dos conteúdos dos textos que serão produzidos

A segunda dimensão é a dos *conteúdos*. Nessa fase os alunos precisam saber com quais conteúdos irão trabalhar. Os autores (*op. cit.*), dentre outros exemplos, mencionam que para redigir um conto, os estudantes, nesta fase, deveriam saber “quais são os elementos constitutivos: personagens, ações, e lugares típicos, objetos mágicos etc”.

Os autores (*op. cit.*) comentam que, “na medida do possível, as seqüências didáticas devem ser realizadas no âmbito de um *projeto* de classe, elaborado durante a apresentação da situação, pois este torna as atividades de aprendizagem significativas e pertinentes”.

2.6.2 A primeira produção

Conforme os autores (*op. cit.*), de início, os alunos tentam elaborar sua primeira produção, seja ela oral ou escrita. A apresentação inicial nem sempre pede uma produção completa, pode ser simplificada, ou seja, somente apresentada à turma ou para um destinatário fictício. Por meio dessa produção, aluno revelará, para si próprio e para o professor, as representações que tem dessa atividade. Os teóricos (*op. cit.*) esclarecem que se a situação de comunicação for bem definida, todos os alunos conseguirão elaborar, ao menos parcialmente, um primeiro texto oral ou escrito que corresponda à situação de comunicação dada.

O sucesso parcial do aluno permite circunscrever as capacidades de que o mesmo já dispõe. É assim que se define o ponto preciso em que o professor pode intervir melhor e o caminho que o aluno tem ainda a percorrer. A apresentação inicial tem um papel central como

reguladora da seqüência didática, tanto para o professor quanto para o aluno. Para o aluno, porque ela concretiza os elementos dados na apresentação da situação e esclarece o gênero que será trabalhado. Dessa forma, não se deve atribuir nota a essa primeira produção.

Para o professor, a primeira produção é o momento privilegiado para a observação, que permite refinar a seqüência, modulá-la e adaptá-la de maneira mais precisa às capacidades reais dos alunos. A isso chamamos de avaliação formativa, assunto que será focado mais à frente, no item 2.6.7 deste trabalho.

2.6.3 Os módulos

De acordo com Dolz, Noverraz & Schneuwly (2004, p. 103), os módulos são criados para se trabalhar os problemas identificados na primeira produção, com o intuito de que os alunos os superem. Cada módulo trabalha uma ou outra capacidade necessária ao domínio do gênero.

O professor deve criar variados exercícios para que cada um deles aborde um elemento diferente a ser trabalhado. O movimento vai do complexo para o simples e retorna ao complexo novamente, ou seja, a seqüência vai da produção inicial, parte para os módulos nos quais são trabalhadas as dificuldades detectadas por meio da produção inicial, até que finaliza com uma produção final. Esse aspecto dos exercícios será abordado mais detalhadamente, logo a diante, no item 2.6.5.

2.6.3.1 Primeiro módulo: “Trabalhar com problemas de níveis diferentes”

Conforme afirmam os autores (*op. cit.* p.104), ao produzir um texto, o sujeito aciona processos mentais complexos de níveis diversos, os quais funcionam concomitantemente.

Dessa forma, em cada seqüência, deve-se trabalhar com problemas relativos aos variados níveis. Para isso, exporemos a distinção de quatro níveis principais na produção de textos, segundo os autores (*op. cit.*):

Representação da situação de comunicação. O aluno deve aprender a fazer uma imagem, a mais exata possível do destinatário do texto (pais, colegas, a turma, quem quer que seja) da finalidade visada (convencer, divertir, informar), de sua própria posição como autor ou locutor (Ele fala ou escreve como aluno ou representante dos jovens? Como pessoa individual?) e do gênero visado.

Elaboração dos conteúdos. O aluno deve conhecer as técnicas para buscar, elaborar ou criar conteúdos. Essas técnicas diferem muito em função dos gêneros: técnicas de criatividade, busca sistemática de informações relacionadas ao ensino de outras matérias, discussões debates e tomada de notas, citando apenas os mais importantes.

Planejamento do texto. O aluno deve estruturar seu texto de acordo com um plano que depende da finalidade que se deseja atingir ou do destinatário visado; cada gênero é caracterizado por uma estrutura mais ou menos convencional.

Realização de textos. O aluno deve escolher os meios de linguagem mais eficazes para escrever seu texto: utilizar um vocabulário apropriado a uma dada situação, variar os tempos verbais em função do tipo e do plano do texto, servir-se de organizadores textuais para estruturar o texto ou introduzir argumentos.

2.6.3.2 Segundo módulo: “Variar os exercícios”

Segundo os estudiosos (*op. cit.* p. 105), existem dois princípios essenciais para a elaboração de um módulo que trabalhe produção textual. Um deles consiste em alternar o modo de aplicação dos exercícios, de maneira que sejam ora em grupo, ora individual. Além dessa necessária alternância, é importante também proporcionar atividades das mais variadas possíveis, para que os alunos tenham acesso às noções e às ferramentas necessárias para a elaboração do gênero textual em questão por meio de diferentes vias. Para isso, três categorias de atividades podem ser distinguidas:

As atividades de observação e de análise de textos – sejam orais ou escritos, autênticos ou fabricados para pôr em evidência certos aspectos do funcionamento textual – constituem o ponto de referência indispensável a toda aprendizagem eficaz da expressão. Essas atividades podem ser realizadas a partir de um texto completo ou de uma parte de

um texto; elas podem comparar vários textos de um mesmo gênero ou de gêneros diferentes etc.

As tarefas simplificadas de produção de textos são exercícios que, pelo próprio fato de imporem ao aluno limites bastante rígidos, permitem-lhe descartar certos problemas de linguagem que ele deve, habitualmente, gerenciar simultaneamente (conforme os diferentes níveis de produção). O aluno pode então, concentrar-se mais particularmente num aspecto preciso da elaboração de um texto. Entre outras, podem ser citadas as seguintes tarefas: reorganizar o conteúdo de uma descrição, narrativa para um texto explicativo, inserir uma parte que falta num dado texto, revisar um texto em função de critérios bem definidos, elaborar refutações encadeadas ou a partir de uma resposta dada, encadear com uma questão etc.

Elaboração de uma linguagem comum para poder falar dos textos, comentá-los, melhorá-los, quer se trate de seus próprios textos ou dos de outrem. Esse trabalho é feito ao longo de toda a seqüência e, especialmente, no momento da elaboração dos critérios explícitos para a produção de um texto oral ou escrito.

2.6.3.3 Terceiro módulo: “Capitalizar as aquisições”

Por meio dos módulos, os alunos aprendem a falar sobre o gênero abordado, adquirem linguagem técnica, que será comum à classe e ao professor, e isso favorece uma atitude reflexiva e um controle do próprio comportamento. Segundo os teóricos (*op. cit.* p. 106):

Em geral, esse vocabulário técnico e as regras elaboradas durante as seqüências são registrados numa lista que resume tudo o que foi adquirido nos módulos. Essa lista pode ser construída ao longo do trabalho ou elaborada num momento de síntese, antes da produção final; ela pode ser redigida pelos alunos ou proposta pelo professor. Independentemente das modalidades de elaboração, cada seqüência é finalizada com um registro dos conhecimentos adquiridos sobre o gênero durante o trabalho nos módulos, na forma sintética de *lista de constatações* ou de *lembrete* ou *glossário*.

2.6.4 A produção final

Para Dolz, Noverraz & Schneuwly (2004, p. 106-107), a produção final permite ao aluno pôr em prática o que foi aprendido nos módulos e avaliar os “progressos realizados no domínio do trabalho”; por outro lado, possibilita ao professor realizar uma avaliação somativa, a qual explicaremos a seguir.

Nessa fase, o documento de síntese é importante principalmente para o aluno, pois mostra a ele os objetivos que devem ser atingidos; além disso, permite ao produtor do texto, no momento de revisão, constatar o que conseguiu realizar com sucesso e o que precisa mudar.

2.6.5 Iniciar com o complexo, partir para as partes e retornar ao complexo

De acordo com Pasquier & Dolz (1996, p. 4-5), durante muito tempo o ensino de redação teve como modelo preferido dos métodos de redação a reunião sucessiva de peças simples e separadas para “compor” o todo, o complexo. Esse método tem como princípio “a aprendizagem aditiva”, ou seja, o ensino das partes para se chegar ao todo. Segundo os autores (*op. cit.*) “no âmbito do ensino de línguas, este princípio foi aplicado com insucesso”. Pensava-se que “o aluno chegaria a saber escrever textos graças a exercícios estruturais”.

Como já observamos no item 2.6.3, que explica o princípio da criação dos módulos, ao invés desse movimento que vai do simples ao complexo, nossa seqüência didática adota o procedimento que coloca o aluno, já de início, frente a uma tarefa “global e complexa” e, posteriormente, tal procedimento fornece a esse aluno atividades que abordem diferentes dimensões do texto estudado e, em particular, suas dificuldades para que, por fim, produza seu texto com autonomia.

Pasquier & Dolz (1996, p. 4-5) explicam duas concepções diferentes, sendo que a primeira apresenta dois erros no âmbito do ensino-aprendizagem da língua: considera que “o todo é o resultado de uma soma de partes simples e que a transferência de um tipo de atividade à outra se dá de maneira natural”. A segunda engloba a idéia de que “é o todo, quer dizer, a atividade global e complexa, que determina os instrumentos específicos que o aluno, induzido pelo ensino do professor, deve construir para chegar a resolver os problemas colocados por esta atividade”. Assim, esse aluno, ao elaborar novamente a “atividade global e

complexa”, após trabalhar os problemas identificados em sua primeira elaboração, a fará com um desempenho muito melhor.

2.6.7 Tipos de avaliação a serem consideradas no trabalho por meio de uma seqüência didática: *somativa e formativa*

Conforme sugerem Dolz, Noverraz & Schneuwly (2004, p. 107-108), a produção final é um momento para a avaliação do tipo *somativa*, ou seja, o professor pode utilizar a lista de constatação construída durante a seqüência ou escolher uma grade diferente quanto à sua forma. O importante é que o aluno encontre, de maneira clara, os elementos trabalhados como critérios de avaliação. Os autores (*op. cit.*) afirmam que, dessa forma, o professor evita comentários subjetivos, refere-se a normas claras e utiliza um vocabulário conhecido pelos alunos. Além disso, a grade permite ao professor avaliar, num sentido mais restrito, observar as aprendizagens efetuadas e realizar eventuais retornos a pontos mal assimilados, já que a avaliação é uma questão de comunicação e de trocas. É importante enfatizarmos que esse tipo de avaliação é realizado exclusivamente sobre a produção final.

Conforme afirmam Pasquier & Dolz (1996, p. 08):

a avaliação formativa dos textos produzidos exige que se leve em consideração a complexidade desse sistema: a diversidade textual, pluridimensionalidade dos problemas de escrita, as operações e os processos psicolingüísticos que os alunos executam até chegarem ao produto final

Igualmente à avaliação *somativa*, a avaliação *formativa* parte de um controle externo e social, ou seja, parte de uma *lista de controle*, que como já discutida aqui, pode ser elaborada no decorrer da seqüência didática ou ser prevista pelo professor com base nos conhecimentos necessários para a elaboração do gênero textual proposto. Essa lista funciona, “como uma espécie de memória externa (agenda), na escrita de um novo texto”. Pasquier & Dolz (1996, p. 9) ainda explicam que

os resultados mostram não só uma melhoria na revisão e reescrita de textos [...], mas também que este instrumento de regulação externa converte-se progressivamente, num instrumento de regulação interna, quando o aluno se apropria das habilidades necessárias à produção de um gênero textual e já não necessita da ajuda exterior da lista de controle.

É a essa passagem da regulação que começa externa e social e passa ser interna que damos o nome de avaliação formativa.

Levando em consideração que tanto a avaliação somativa, quanto a formativa partem de uma lista de controle, é importante esclarecer que a diferença entre as duas é o enfoque. Enquanto a avaliação somativa centra-se na constatação da aprendizagem de todo o conteúdo contido na lista, a avaliação formativa focaliza o fato de que, ao consultar a lista, o aluno gradativamente adquire as habilidades necessárias à produção do gênero em questão.

2.6.8 Como trabalhar com a gramática no contexto “seqüência didática”

De acordo com Dolz, Noverraz & Schneuwly (2004, p. 115-119), questões relativas à sintaxe da frase, à morfologia ou à ortografia não estão diretamente integradas nas atividades propostas. No entanto, ao produzir um texto, o aluno confronta-se com problemas provenientes desses campos. Assim, certos elos entre esses aspectos gramaticais e algumas das atividades propostas na seqüência se fazem evidentes.

Conforme o gênero de texto em questão, podemos criar ocasiões para trabalharmos aspectos morfológicos como a presença de verbos no pretérito perfeito ou imperfeito em narrativas, a presença de adjetivos em descrições, entre outros aspectos morfológicos que estejam diretamente ligados ao gênero abordado.

Para se trabalhar a sintaxe, os autores (*op. cit.*) julgaram necessário fazer um levantamento dos pontos problemáticos, por meio da observação dos textos produzidos pelos alunos, para se constituir *corpora* de “frases a serem melhoradas”. Assim, “observações pontuais podem ser feitas, tendo em vista a reescrita do texto”.

Em relação à ortografia, Dolz, Noverraz & Schneuwly (2004, p. 116-117) sugerem que um levantamento dos erros mais frequentes pode servir como base para a escolha das noções a serem estudadas ou revistas nos momentos consagrados unicamente a sanar esses problemas. Assim, são determinadas as intervenções prioritárias. Um levantamento “permite também diferenciar o trabalho com a ortografia: em função da frequência dos erros, alguns pontos deverão ser abordados com todos os alunos; outros, apenas com um pequeno grupo e outros, ainda, com alunos que necessitem de atenção individual”.

Uma revisão ortográfica minuciosa é necessária, no entanto, ela deve ser realizada na versão final do texto, principalmente porque tais textos serão lidos por outros alunos da escola.

Para os autores (*op. cit.*), a releitura dos textos deve ser feita com o apoio de obras de referência, que precisam estar disponíveis nas salas de aula: dicionário, quadro de conjugação, manuais de ortografia etc. Os alunos devem, portanto, estar familiarizados com a utilização desses meios.

A revisão ortográfica dos textos é uma atividade ideal para a colaboração. Assim, o aluno pode dar seu texto para outros lerem, pois, como afirmam os autores, os erros dos outros são mais facilmente percebidos do que os próprios. Em classe, essa colaboração pode assumir diversas formas: “troca de textos entre dois alunos, cujas capacidades em ortografia são bastante próximas; colaboração entre aluno que tem facilidade e um que encontra mais problemas; utilização de um grupo de “especialistas” em ortografia; e, naturalmente, recurso ao professor como leitor”.

De acordo com os autores Dolz, Noverraz & Schneuwly (*op. cit.*)

o tipo de intervenção feita no texto do outro é também variado. Pode-se corrigir diretamente o texto, sublinhar o lugar onde se situa o erro, indicar o número de erros a serem corrigidos numa passagem etc. O objetivo essencial é que cada um melhore progressivamente suas capacidades ortográficas, através dessas atividades de revisão.

Por fim, torna-se importante ter em mente que a seqüência didática, da forma proposta pelos teóricos (*op. cit.*), tem como objetivo maior a aquisição de condutas de linguagem num contexto de produção bem definido; por isso questões gramaticais não devem obscurecer as outras dimensões que entram em jogo na produção textual.

CAPÍTULO 3

O GÊNERO DISCURSIVO FÁBULA

3.1 Origens e evolução do gênero fábula

De acordo com Sousa (2003, p. XXIX), a origem da fábula se perde na pré-história. O autor (*op. cit.*) considera “impossível determinar a época exata do seu aparecimento”. Apesar da existência dessa incerteza quanto à origem do gênero, tanto Sousa (2003, p. XXIX), quanto Smolka (2004, p. 6) afirmam que a fábula pode ser considerada uma variante do conto, o qual deve ter nascido quando os homens começaram a comunicar-se verbalmente. A diferença do conto para a fábula, segundo Smolka (2004, p. 6), é “quando seu *contador* tira do fato relatado a lição de moral”.

Góes (1991, p. 145) concorda com a idéia de que a fábula tenha nascido com os primeiros tempos do homem e acrescenta que “o gênero teve criadores como Pelpay entre os indianos, Esopo entre os gregos, Fedro entre os romanos, Juan Ruiz, Juan Manuel Iriarte e Samaniego na Espanha, La Fontaine na França, Boner e Hans Sachs na Alemanha, Gay e Dreyden na Inglaterra”.

Para Smolka (2004, p. 7), “a fábula teria nascido provavelmente na Ásia Menor e daí teria passado pelas ilhas gregas, chegando ao continente helênico”, pois, conforme seus estudos, existem registros sobre fábulas egípcias e hindus, porém sua criação é atribuída à Grécia, pois é onde a fábula passa a ser vista como um tipo específico de criatividade dentro da teoria literária.

Segundo Coelho (2000, p. 165), a fábula nasceu no Oriente, foi reinventada pelo grego Esopo (séc. VI a.C.) e desenvolvida séculos depois pelo escravo romano Fedro (séc. I a.C.), que a enriqueceu estilisticamente. Posteriormente, no séc. XVI, ela foi descoberta e

reinventada por Leonardo da Vinci, mas sem grande repercussão fora da Itália, por isso não encontramos muitos estudos sobre esse fato. Ainda, de acordo com informações da autora, no séc. XVI, La Fontaine reescreveu a fábula “a partir do modelo latino e do oriental oferecido pelos textos indianos de Pelpay”. Dessa forma, o gênero foi introduzido definitivamente na literatura ocidental.

Góes (1991, p. 146), enfatiza que, na Idade Média, tornam-se famosos os chamados fabulários, especialmente os “Fabliaux” franceses, todos de cunho satírico. De acordo com a autora, depois da Idade Média, iniciaram-se as traduções das fábulas clássicas por toda a Europa.

3.2 Definição e caracterização do gênero fábula

Em seus estudos, Coelho (2000, p. 165) retrata a fábula como uma narrativa de natureza simbólica que contém situações, de caráter humano, vividas por animais e tem por objetivo transmitir certa moralidade. Para a autora, o que distingue a fábula das espécies metafóricas é a presença do animal que é colocado em uma situação humana e exemplar. Suas personagens são sempre símbolos, ou seja, representam algo num contexto universal. Para ilustrar essa questão, Coelho (*op. cit.*) exemplifica o fato de o leão ser, nas fábulas, o símbolo da força, majestade, poder; a raposa, o símbolo da astúcia; o lobo, o do poder despótico etc.

A autora (*op. cit.* p. 168) afirma que a presença dos animais nas fábulas foi reinventada. Para esclarecer sua afirmação, a autora conceitua o apólogo, a parábola, a alegoria e o mito da seguinte forma:

O *apólogo* (gr> *apo* = sobre e *logos* = discurso) é a narrativa breve de uma situação vivida por seres inanimados, ou melhor, sem vida animal ou humana (por ex., objetos ou elementos da natureza), que, ali, adquirem vida e que aludem a uma *situação exemplar* para os homens (“O Sol e o Vento”, “O Carvalho e a Cana” de La Fontaine). Normalmente, o apólogo tem como personagem seres que ali adquirem *valor metafórico*. Isto é, não são *símbolos* como acontece com as personagens da fábula.

A *parábola* (comparação, similitude) é a narrativa breve de uma situação vivida por seres humanos (ou por humanos e animais), da qual se deduz, por comparação, um ensinamento moral ou espiritual. A parábola foi muito cultivada pelos povos semitas, sendo a Bíblia uma de suas fontes mais ricas (“O Homem e a Cobra”, “O Carreteiro Atolado” de La Fontaine).

A *alegoria* (expressão de uma idéia através de uma imagem) é a narrativa (em prosa ou em verso) que tem significação completa em dois níveis: no da narrativa em si, como história, e no de seu sentido translato, figurado (cuja interpretação pode variar de leitor para leitor; o que explica, por exemplo, as discordâncias de interpretação, entre os teólogos, de certas passagens bíblicas). O que distingue a *alegoria* é principalmente a presença de entes sobrenaturais, mitológicos, lendários... e um tom elevado ou sério (“A Morte e o Lenhador” de La Fontaine).

O *mito* tem sua origem perdida no princípio dos tempos. São narrativas tão antigas quanto o próprio homem; e nos falam de deuses, duendes, heróis fabulosos ou de situações em que o sobrenatural domina. Os *mitos* estão sempre ligados a fenômenos inaugurais: a genealogia dos deuses, a criação do mundo e do homem, a explicação mágica das forças da natureza, etc.

De forma sintética, Góes (1991, p. 144) esclarece que a fábula é uma pequena narração que possui como finalidade: instruir e divertir. Pode tratar-se de um texto, em prosa ou em verso. Ainda segundo a autora, “a fábula é uma forma literária indireta na exposição de sua expressão, de caráter geralmente crítico, de análise precisa e tradução sintética dos fatos que são tanto objetivos quanto eloqüentes para o entendimento”.

Para Góes (1991, p. 150), desde as primeiras fábulas orientais, o animal serviu apenas de pretexto, pois nas fábulas, “falam como gente, mas em outros aspectos são mais realisticamente descritos como animais do que nos contos de fadas. Nas fábulas, os animais são ou representam sentimentos humanos”.

Sousa (2003, p. XXXII) afirma que, no decorrer dos séculos, a característica mais enfatizada das fábulas tem sido exatamente a respectiva “moral”, a qual aparece após o final de cada narrativa. Apesar da importância dada à moral, ainda segundo o autor, essa parte da narrativa teve um acréscimo tardio, não pertencente ao texto original, e “devido ao fato de ter sido acrescentada a *posteriore*, a moral nem sempre se coaduna com a narrativa fabulística concernente”.

Smolka (2004, p. 7) salienta que, na Idade Média, a importância que se dava à lição de moral dessas narrativas era tão grande que os copistas da época costumavam escrevê-las com letras vermelhas ou douradas, deixando o texto em preto. A autora explica que às vezes os copistas transcreviam apenas os textos para, posteriormente, escreverem a moral, porém, depois esqueciam de escrevê-la. Desse modo, foram omitidas em algumas fábulas as respectivas lições de moral.

3.3 Leitura das fábulas: Texto temático e texto figurativo

De acordo com Fiorin & Savioli (1997, 87-94), a fábula é uma narrativa que se divide em duas partes: sendo a primeira a narração propriamente dita, o *texto figurativo*, em que as personagens são animais representando características e atitudes humanas; já a segunda é a moral, um *texto temático* que reitera o significado da narração, indicando a leitura que dela se deve fazer.

A fim de explicar melhor a diferença entre texto temático e texto figurativo, Fiorin & Savioli (1997, p. 89) afirmam que

cada um dos tipos tem uma função distinta. Os textos figurativos produzem um efeito de realidade e, por isso, representam o mundo, criam uma imagem do mundo, com seus seres, seus acontecimentos etc.; os temáticos explicam as coisas do mundo, ordenam-nas, classificam-nas, interpretam-nas, estabelecem relações e dependências entre elas, fazem comentários sobre suas propriedades. Os primeiros criam um efeito de realidade, porque trabalham com o concreto; os segundos explicam, porque operam com aquilo que é apenas conceito. Os primeiros têm uma função representativa; os segundos, uma função interpretativa.

Os autores (*op. cit.*) explicam que o texto temático não tem a cobertura figurativa, mas o figurativo tem um nível subjacente. Dessa forma, o leitor de um texto figurativo precisa apreender o tema subjacente. O leitor ingênuo permanece no nível figurativo e não é capaz, como faz o leitor proficiente, de entender os significados mais abstratos que estão sob os termos concretos.

Para que a criança, ao ler um texto figurativo, seja capaz de apreender o tema subjacente é importante que ela tenha a ajuda do adulto, pois, como afirma Renda (2002), a presença do adulto é fundamental tanto para a evolução da criança, quanto para seu crescimento como leitora. Sobre esse assunto, Held (*apud*. RENDA, 2002, p. 23) explica que

é a voz do adulto que não só informa a criança quando poderá haver inquietude, mas a auxilia também, por suas entonações, a traçar a linha de demarcação entre o real e o ficcional, a aprender o humor de um texto em vez de tomá-lo ao “pé da letra” que prepara, enfim, esse verdadeiro leitor que será capaz de uma leitura “entrelinhas”, que é a verdadeira leitura

Assim, para que a criança seja instruída para a leitura do gênero fábula, consideramos importante que ela adquira aos poucos a ciência de que, segundo Fiorin & Savioli (1997, p. 126-129), a fábula é sempre uma história de homens, pois nela as personagens, que são animais, apresentam atitudes e características de seres humanos, sentem paixões humanas. Acreditamos que, com a ajuda do adulto, a criança possa gradativamente perceber que esse gênero, conforme explicam os autores (*op. cit.*), mostra um descompasso existente entre o discurso e as ações. Cada fábula revela um mecanismo discursivo de que se valem os seres humanos para mascarar seus propósitos, para encobrir suas intenções e para alterar o significado de seus atos.

Fernandes (2001, p. 74) defende que o autor de uma fábula escolhe cada elemento que a constitui de acordo com a intenção que norteia sua criação; considerando também a pessoa ou pessoas para quem conta, bem como a situação em que é contada, ou seja, dependendo da situação de produção.

Para Fiorin & Savioli (1997), a fábula é uma história sobre as estratégias do ser humano. A grande lição desse tipo de texto não está na moral, que muitas vezes não é ética. No entanto, se a lermos como um estudo a respeito dos engodos que os homens praticam com a linguagem, esse tipo de narrativa ganha um novo significado e representa um dos mais belos esforços do homem. É nessa perspectiva que procuramos desenvolver nosso trabalho com o gênero em questão, ou seja, buscando instruir nossas crianças para a realização de uma leitura

“entrelinhas”, construindo gradativamente a autonomia dessas crianças leitoras, tornando-as capazes de enxergar a realidade e, se necessário e possível, agir transformando essa realidade.

3.4 A escolha das fábulas para o público infantil

Ao elaborarmos nossa seqüência didática, procuramos selecionar as fábulas levando em consideração o nosso público alvo: a criança. Como afirma Góes (1991, p. 148):

é aconselhável cuidadosa seleção das fábulas antes de as sujeitarmos às crianças. Devem reunir um mínimo de condições que não permitam confusões interpretativas [...] Devem apresentar conceito claro e objetividade; sobriedade narrativa; linguagem depurada de toda terminologia vaga, abstrata, inacessível às crianças.

Para Freire (1991, p. 11), “o ato de ler não se esgota na decodificação pura da palavra escrita, mas se antecipa e se alonga na inteligência do mundo”. “A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade daquela”. Com base na idéia defendida pelo do autor, devemos considerar que muitas fábulas contêm situações que só poderiam ser vivenciadas e entendidas por adultos, o que conseqüentemente torna tal leitura impenetrável ao público infantil.

Monteiro Lobato (1962, p. 104), pela correspondência trocada durante trinta anos com seu amigo Godofredo Rangel, deixa claro que já se preocupava com a inadequação das fábulas ao público infantil. Assim, em carta de 08/09/1916, entre outras coisas, ele diz:

As fábulas em português que conheço, em geral traduções de La Fontaine, são pequenas moitas de amora do mato – espinhentas e impenetráveis. Que é que nossas crianças podem ler? Não vejo nada. Fábulas assim seriam um começo da literatura que nos falta. Como tenho um certo jeito para impingir gato por lebre, isto é, habilidade por talento, ando com idéia de iniciar a coisa [...].

Góes (1991, p. 227) esclarece que o projeto de Monteiro Lobato para escrever fábulas direcionadas ao público infantil surgiu após sua produção original. Assim, o autor tornou-se o criador da fábula moderna no Brasil, dando-lhe nova fisionomia. Conforme Bagno (2006),

além do texto da fábula propriamente dita, Lobato insere, depois de cada uma das narrativas, as animadas discussões que o texto provoca no círculo de personagens que povoam o Sítio do Pica-pau Amarelo.

Como Lobato (1962) e Góes (1991), acreditamos na necessidade de que a criança tenha acesso a textos adequados a ela. Por esse motivo, procuramos as fábulas em livros já adaptados a crianças, ou, ao menos, acessíveis ao público infantil, atentando para a clareza da linguagem e da própria narrativa, para os assuntos abordados, sem, no entanto, deixar de exigir do texto escolhido um aspecto desafiador que, de acordo com Freire (1991), é necessário à leitura destinada à formação de um leitor.

3. 5 Fábula: A literatura como um instrumento para compreender o mundo

Ao trabalharmos o gênero fábula como objeto de ensino-aprendizagem de língua materna, devemos ter ciência de que trabalhamos com a literatura. Portanto, cabe fazermos uma reflexão sobre este importante aspecto de nosso trabalho.

Segundo Bakhtin (1998 *apud*, COELHO 2000), ao falar da linguagem, matéria prima da literatura, afirma que:

não são palavras o que pronunciamos ou escutamos, mas verdades ou mentiras, coisas boas ou más, importantes ou triviais, agradáveis ou desagradáveis, etc. A palavra está sempre carregada de um conteúdo ou sentido ideológico ou vivencial.

A autora (*op. cit.*) explica que, para Bakhtin, é por meio da palavra que o homem elabora sua concepção de mundo, seu entendimento de si e dos outros. Ainda segundo a autora, como a consciência individual é um fato sócio-ideológico, conseqüentemente, toda e qualquer elaboração discursiva é ao mesmo tempo individual e social. É, por meio de um texto que, segundo Bakhtin, pode-se ouvir a multidão de vozes que ali se encontram.

Vygotsky, de acordo com Coelho (2000), destaca na linguagem artística os condicionamentos sociais e culturais que determinam sua verdade ou dimensão. Para ele, a linguagem resulta de uma criação viva, dinamizada pela imaginação, acontecida em certo momento histórico e em constante mutação. O autor afirma que

toda operação mental compõe-se de elementos tomados da realidade, isto é, extraídos da experiência anterior do homem. [...] A fantasia é o elemento ordenador da realidade, tal como aparece para o sujeito. [...] Existe uma dependência dupla e recíproca entre imaginação e realidade [...] A emoção une e combina representações divergentes da realidade.

Coelho (2000) afirma que, Vygotsky enfatizando o valor da criação literária como representação emocional da realidade, diz:

Diferentes formas de imaginação criadora encerram elementos afetivos e desencadeiam sentimentos reais vividos pelo sujeito que o experimenta. [...] O conto ajuda a explicitar complexas relações práticas: suas imagens iluminam o problema vital; o que a fria prosa não poderia fazer, o conto faz com sua linguagem figurada e emocional.

Partindo das importantes reflexões acima sobre os papéis da linguagem artística, acreditamos que, ao trabalharmos a fábula, ajudamos a criança a, além de enxergar nas “entrelinhas”, elaborar sua concepção de mundo e seu entendimento de si e dos outros.

3.6 Compreendendo a literatura infantil como um caminho para a autonomia

Como já mencionamos, a seleção das fábulas para a elaboração da seqüência didática proposta, foi norteadada pela busca por textos que correspondessem ao público infantil. Conseqüentemente, consideramos importante fazermos uma reflexão sobre a literatura destinada a esse público.

Encontramos em Palo e Oliveira (*apud.* RENDA, 2002, p. 9) um contributo, que se refere à recepção da literatura infantil pela criança:

“O pensamento infantil é aquele que está sintonizado com esse pulsar pelas vias do imaginário. E é justamente nisso que os projetos mais arrojados de literatura infantil investem, não escamoteando o literário, nem o facilitando, mas enfrentando em sua qualidade artística e

oferecendo os melhores produtos possíveis ao repertório infantil, que tem a competência necessária para traduzi-lo pelo desempenho de uma leitura múltipla e diversificada”.

Conforme afirma Renda (*op. cit.*), a literatura infantil já foi criticada, chegando a atribuírem a ela o termo infantil em sentido de “apequenamento”. Segundo a autora, isto se deve ao “utilitarismo que as sociedades sempre empregaram para lograr a educação do público infantil: conferir a função pedagógico-moralista aos textos ditos infantis”.

O enfoque que damos em nosso trabalho à literatura infantil vai ao encontro das idéias de duas pesquisadoras, Coelho e Góes (*apud. RENDA, 2002*), que caracterizam essa literatura de formas semelhantes, ou seja, focalizando a criança como receptor, atentando também para adequação decorrente.

De acordo com Renda (*op. cit. p. 7-8*), Góes propõe a seguinte definição: “Literatura Infantil é linguagem carregada de significados até o máximo grau possível e dirigida ou não às crianças, mas que responda às exigências que lhes são próprias”. Com o intuito de observarmos a relação entre diferentes definições da Literatura Infantil, vale conhecermos o trecho em que Renda (*op. cit.*) cita também Coelho: “Em essência, sua natureza é a mesma da que se destina aos adultos. As diferenças que a singularizam são determinadas pela natureza de seu leitor/receptor: a criança”.

É com base na convergência entre as autoras, relação encontrada em Renda (*op. cit.*), que abordamos a literatura infantil em nosso trabalho, ou seja, uma “produção artística voltada para o público mirim – com as implicações de pertencer a uma realidade cultural e de ser herdeira e continuadora de representações simbólicas de nossa cultura”.

3.7 Os três importantes fabulistas que ajudaram a construir a história da fábula

A escolha pelas fábulas de Esopo, La Fontaine e Monteiro Lobato se deu em virtude da importância dos mesmos na história do gênero em questão. Esopo, por ser considerado, de

acordo com Coelho (2002, p. 165), o primeiro grande escritor de fábulas no ocidente (séc. VI a.C.); La Fontaine, por ser, conforme afirma Góes (1991, p. 146) o mais original tradutor e renovador (séc. XVI); e Monteiro Lobato por, segundo Góes (1991, p. 150), ser considerado o criador da fábula moderna no Brasil, dando-lhe nova fisionomia (séc. XX).

Assim como Fernandes (2001), defendemos a importância de o leitor levar em consideração o contexto de produção para compreender as características e os assuntos de um texto. Por esse motivo, a fim de mostrar obras advindas de diferentes contextos de produção selecionamos os três autores em questão.

Esclarecemos que, apesar de mostrarmos que autores consideram as fábulas de La Fontaine inadequadas às crianças, introduzimos uma fábula de sua autoria na seqüência didática para discutirmos com os aprendizes seu contexto de produção, levando em consideração, entre outros aspectos, a época da produção, o autor e o público para o qual se destina o texto. Dessa maneira, acreditamos que a criança possa compreender a necessidade de o autor de um texto procurar adequar a linguagem e os aspectos de seu texto ao público ao qual sua obra se destina.

3.7.1 Esopo e suas fábulas

Observamos, por meio desta pesquisa, que muito ainda se discute sobre a existência ou não de Esopo. Sousa (2003, p. XL) explica que esse fato se dá pelo excesso de pormenores que configuram a biografia do fabulista e pela ausência de documentos fidedignos. Esse quadro, como postula o autor, tem induzido alguns pesquisadores a negarem a existência do chamado “pai da fábula”.

De acordo com os estudos de Sousa (2003, p. LVI), Esopo nasceu provavelmente na Frigia, região da Ásia menor, no séc. VI a.C. Segundo o autor, “o fabulista adquiriu notável

reputação compondo e recitando fábulas, a maioria integralmente suas, outras adaptadas de alegorias já existentes”.

Smolka (2004, p. 5) afirma que quem primeiro falou sobre o fabulista foi Heródoto firmando que Esopo era escravo do Sâmio Ladmôn, juntamente com uma escrava chamada Ródope, que, conforme afirma Sousa (2003, p. LVI), posteriormente tornou-se cortesã famosa no Egito.

Fernandes (2001, p. 19-21) explica que, na época em que Esopo viveu, quando dois povos guerreavam, aquele que perdia era transformado em escravo ou era obrigado a pagar impostos ao vencedor. Qualquer pessoa do povo vencido podia perder sua liberdade e ser vendida e comprada como mercadoria.

Segundo Smolka (2004, p. 5), Heráclides do Ponto, um historiador da época de Alexandria, conta que Esopo foi morto porque havia roubado um objeto sagrado. Já Aristófanos (*apud SMOLKA, op. cit.*), estudioso de textos antigos, o qual viveu no séc. III a. C., explica que:

Esopo, visitando Delfos, escarneceu de seus habitantes porque não trabalhavam: viviam das oferendas feitas ao deus Apolo. Irritados, colocaram uma taça sagrada entre os pertences de Esopo, que, ao sair de Delfos, foi apanhado e acusado de roubar um objeto sagrado. Como era costume no caso de sacrílegos, Esopo teria sido atirado do alto de um rochedo.

Émile Chambry (*apud SOUSA 2003, p. LII*), apresenta a versão pormenorizada de Plutarco a respeito desde episódio:

Diz-se que Esopo viera a Delfos com o ouro que o rei Cresos lhe havia confiado, a fim de oferecer ao deus um suntuoso sacrifício e distribuir a cada Delfio a quantia de quatro minas. Contudo, tendo-se desgostado e brigado com os habitantes de Delfos por causa de uma crítica que lhes fizera, ele desincumbiu-se do sacrifício, porém devolveu o restante do dinheiro a Sardes, por entender que aquela gente não merecia as graças do rei. Então eles forjaram contra ele uma acusação de sacrilégio e deram-lhe a morte, precipitando-o da famosa rocha que se chama Hiampeio. Por causa desse homicídio, diz-se, o deus fez sentir o seu ressentimento tornando estéril a terra e atingindo as pessoas com toda a espécie de doenças extraordinárias. Então os Delfios apresentaram-se em todas as assembléias solenes dos Gregos e, em cada uma, fizeram um apelo, por intermédio do arauto, a qualquer pessoa que quisesse receber

ressarcimento, da parte deles, pela injusta execução de Esopo. Na terceira geração apresentou-se o Sâmio Idmon, que não tinha qualquer laço de parentesco com Esopo, mas que descendia daqueles que o tinham comprado em Samos. Então Idmon recebeu dos Dêlfios certas satisfações, e eles ficaram libertados dos seus males. Diz-se que é essa época que o castigo dos sacrílegos foi transferido da rocha Hiampeio para Náuplia.

A respeito do estilo das fábulas de Esopo, Smolka (2004, p. 9) afirma que ele dirige-se ao povo. Sua linguagem é bastante simples. É também repetitivo, no entanto, suas fábulas são muito concisas e isso, muitas vezes, dificulta sua tradução. Segundo a autora, é a essência do fato que interessa ao fabulista.

Sousa (2003, p. XXV), afirma que Esopo inventou “variadíssimos temas fabulísticos” e renovou muitos outros.

A respeito da caracterização das fábulas de Esopo, Ash & Higton (1994, p. 06) comentam que

costumam ser curtas e bem-humoradas, transmitindo em linguagem simples relacionadas ao comportamento no cotidiano, com singelos conselhos sobre lealdade, generosidade e as virtudes do trabalho. Em geral a moral é acrescentada como um pensamento a posteriori, nem sempre diretamente relacionado à narrativa que o antecede. Embora as personagens da maioria das fábulas sejam animais, apresentam um comportamento humano, satirizando os defeitos dos homens e revelando verdades universais sobre a natureza humana. De tão conhecidas, certas fábulas viram lugar-comum: hoje utilizamos expressões como “a lebre e a tartaruga” ou a “cigarra e a formiga” como uma espécie de taquigrafia simbólica.

3.7.2 La Fontaine e suas fábulas

De acordo com Bagno (2006, p. 1-2), o escritor francês Jean de La Fontaine (1621-1695) foi considerado o mais importante fabulista da era moderna. Para isso, além de compor suas próprias fábulas, reescreveu muitas fábulas antigas de Esopo e de Fedro. Conforme afirma Fernandes (2001, p. 28-29), na época de La Fontaine, a França era um país muito importante por suas realizações culturais, o que favoreceu o fato de o autor utilizar um outro

modo de escrever: em versos. Ainda conforme afirma Fernandes, “a poesia era muito valorizada naquele tempo”.

Góes (1991, p. 146), refere-se a La Fontaine como o maior, o mais original tradutor renovador. Segundo Coelho (1991, p. 82), os argumentos do autor se baseiam nos gregos, latinos, medievais, franceses, parábolas bíblicas, contos populares, narrativas medievais e renascentistas. No entanto, como esclarece Barcellos (2006), o estilo literário desse autor acabou por se perder nas várias traduções e adaptações. A linguagem poética, o argumento e a moral se encontram adulterados. O que se mantém são os dilemas humanos interpretados de acordo com o pensamento de cada época.

Sobre a reescrita das fábulas de La Fontaine, Coelho (1991, p. 107) revela:

Mas a verdade é que as traduções e adaptações torcem a seu bel-prazer a “moral” dessas fábulas, a ponto de as tornarem o oposto do que pretendia o autor, originalmente. Como exemplo veja-se a mais conhecida delas, “A Cigarra e a Formiga”. Enquanto La Fontaine, verdadeiro aristocrata, pretendia valorizar a cigarra (= o Valor e a Beleza da Arte), a maioria das versões que chegaram aos nossos dias (e já adaptadas pela mentalidade pragmática, burguesa) enfatizam a prudência e a diligência da formiga e não o canto, a função não utilitária e bela da cigarra, que é vista, afinal, como uma irresponsável, vagabunda ou preguiçosa.

Sousa (2003, p. XXXIX) afirma que La Fontaine escreveu, em versos, doze livros de fábulas que foram publicados entre 1668 e 1694. Bagno (2006) acrescenta que, entre essas fábulas encontramos histórias mundialmente conhecidas, como “A cigarra e a formiga”, “O corvo e a raposa”, “O lobo e o cordeiro”. Barcellos (2006) explica que as fábulas do referido autor se configuram em textos cifrados que denunciam as misérias e as injustiças sociais vividas em seu tempo.

3.7.3 Monteiro Lobato e suas fábulas

José Bento Monteiro Lobato (1882-1948), segundo Fernandes (2001, p. 33), foi um escritor brasileiro que escreveu tanto para adultos como para crianças, porém suas histórias

infantis é que o tornaram famoso. Bagno (*op. cit.*) explica que Lobato, em seu projeto de criar uma literatura especialmente voltada para o público infanto-juvenil, também se interessou pelo gênero fábula. Em seu livro *Fábulas*, Lobato reconta em prosa moderna algumas fábulas de Esopo, Fedro e La Fontaine e também apresenta outras de sua própria autoria.

Nesse livro, além das fábulas propriamente ditas, o escritor insere, depois de cada uma das narrativas, as discussões que estas provocam no círculo de personagens que povoam o Sítio do Pica-pau Amarelo.

Bagno (*op. cit.*) ainda esclarece que a personagem Dona Benta, narradora das histórias, representa a voz da tradição, a opinião ponderada e refletida das pessoas já vividas. Tia Nastácia, representante da sabedoria popular, também se mostra bastante inclinada a aceitar a moral das fábulas. Pedrinho e Narizinho fazem comentários de acordo com seu espírito irrequieto de crianças, dispostas a aprender, enquanto a “irreverente” Emília tenta, a cada narrativa, contestar a lição de moral que o texto encerra.

Coelho (1991, p. 226) explica que Lobato foi um dos que se empenharam na luta pela descoberta da brasilidade ou do nacional tanto na área da literatura, quanto no campo econômico e político.

Por meio da correspondência trocada por mais de trinta anos com seu amigo Godofredo Rangel, sabe-se que por volta de 1916, Lobato já se preocupava com o problema dos livros de leitura para criança. Observando a realidade à sua volta, estuda um meio de modificá-la. Em carta de 8/9/1916, contida em Lobato (1962, p. 104) entre outras coisas, ele diz:

Ando com várias idéias. Uma: vestir à nacional as velhas fábulas de Esopo e La Fontaine, tudo em prosa e mexendo nas moralidades. Coisa para crianças. Veio-me, diante da atenção curiosa com que meus pequenos ouvem as fábulas que Purezinha lhes conta. Guardam-nas de memória e vão recontá-las aos amigos – sem, entretanto, prestarem nenhuma atenção à moralidade, como é natural. A moralidade nos fica no subconsciente para ir se revelando mais tarde, à medida que progredimos em compreensão. Ora, um fabulário nosso, com bichos daqui em vez dos exóticos, se for feito com arte e talento, dará coisa preciosa. As fábulas

em português que conheço, em geral traduções de La Fontaine, são muitas do mato – espinhentas e impenetráveis. Que é que as nossas crianças podem ler? Não vejo nada. Fábulas assim seriam um começo da literatura que nos falta. Como tenho um certo jeito para impingir gato por lebre, isto é, habilidade por talento, ando com idéia de iniciar a coisa. É de tal proeza e tão besta a nossa literatura infantil, que nada acho para a iniciação de meus filhos. Mais tarde só poderei dar-lhes o *Coração de Amicis* – um livro tendente a formar italianinhos.

Sobre as fábulas de Lobato, Coelho (1991, p. 235) revela que o autor, além de criticar as moralidades das fábulas, em vários volumes de sua literatura infantil, ridicuraliza tais moralidades e “provoca uma verdadeira revolução nas verdades absolutas que elas vêm transmitindo através dos séculos”. A autora (*op. cit.*) ainda acrescenta que, “Embora fiel a certos valores do passado, nos quais foi formado, Monteiro Lobato foi um inovador, pela irreverência com que tratou o estereotipado ainda vigente na sociedade da época”.

CAPÍTULO 4

COMPOSIÇÃO E ANÁLISE DO *CORPUS*

4.1 Composição do *corpus*

O *corpus* de nosso trabalho é constituído por uma seqüência didática, que criamos para o desenvolvimento da compreensão e produção escrita do gênero discursivo fábula por alunos do segundo ciclo do ensino fundamental (terceira e quarta séries).

A criação de nossa seqüência foi baseada nos estudos de Bronckart (1999, 2006) que abarcam suas teorias sobre o interacionismo sócio-discursivo, gêneros de texto e tipos de discurso. Baseou-se também na proposta de seqüência didática de Pasquier & Dolz (1996, p. 31-41); Dolz, Noverraz & Schneuwly (2004, p. 95-128) e nas idéias de capacidades de ação, discursivas e lingüístico-discursivas de Dolz, Noverraz & Schneuwly (*op. cit.* p. 73-74), as quais foram estudadas também em Lousada (2005, p. 113-127) e em Abreu-Tardelli (no prelo, p. 1-7). Além de ser baseada nas teorias citadas, nossa seqüência didática foi inspirada na observação de alguns materiais didáticos criados para o ensino de gêneros de texto, tais como: Fernandes (2001), Leite & Bassi (2002) e Damianovic (2006).

A seqüência didática proposta inicia-se com uma carta de apresentação do projeto ao aluno, buscando instigar sua participação e orientar sobre o trabalho a ser desenvolvido, informando o provável tempo e os objetivos do desenvolvimento da seqüência em questão. Em seguida, encontramos os exercícios separados em cinco partes. A primeira delas contém três exercícios destinados à apresentação das características gerais do gênero, preparando o aprendiz para sua primeira produção; a segunda traz orientações para a realização dessa primeira produção; a terceira possui treze exercícios que abarcam conhecimentos sobre as condições de produção, os elementos da estrutura, além dos aspectos lingüístico-discursivos

do gênero; a quarta expõe um quadro por meio do qual o aprendiz avalia sua primeira produção, com o intuito de fazer as modificações necessárias a seu texto; por fim, a quinta e última parte apresenta orientações para a divulgação dos resultados.

A análise do *corpus* consiste em verificar a possibilidade do desenvolvimento de capacidades de linguagem (de ação, discursivas e lingüístico-discursivas) por meio de cada exercício que compõe a seqüência didática em questão. A importância dessa análise se dá pelo fato de que, ao desenvolver capacidades de linguagem por meio de determinado gênero, as capacidades desenvolvidas possibilitarão ao aprendiz maior autonomia para a leitura e produção de outros gêneros de texto, o que, segundo Lousada (2005, p. 126), é essencial, sobretudo, se quisermos que esse aluno possa produzir textos que cumpram sua função social.

4.2. Seqüência didática

A seguir, temos a seqüência didática, que, como já mencionamos no item anterior, contém, de início, uma carta de apresentação do projeto ao aluno. Em seguida, traz os exercícios que são separados em cinco partes, sendo que, a primeira possui três exercícios destinados à identificação das características gerais do gênero fábula; a segunda instrui a realização da primeira produção; a terceira engloba treze exercícios, que reúnem conhecimentos sobre as condições de produção do gênero, os elementos de sua estrutura e os aspectos lingüístico-discursivos; a quarta contém um quadro por meio do qual o aprendiz avalia a produção que realizou no início da seqüência e, por fim, a quinta expõe orientações para a divulgação dos resultados.

Consideramos importante esclarecer que as respostas dos exercícios e as orientações destinadas ao professor serão apresentadas no item 4.3.

Apresentação do projeto ao aluno

Querido(a) aluno(a),

Aqui vão algumas palavrinhas para você entender esta grande aventura, que viveremos juntos a partir de hoje.

Para começar, você sabe o que é uma fábula? Certamente, já deve ter lido ou ouvido histórias que podem ser chamadas de fábula. Então, saiba que é o mundo dessas histórias interessantes e divertidas, que iremos conhecer no decorrer de aproximadamente três semanas, por meio de atividades desafiadoras. Ao final de nossa caminhada, você saberá tanto sobre elas que vai ser capaz de inventar a sua própria fábula e, junto com os colegas de sua classe, irá criar um livro de fábulas para apresentar aos alunos da escola. Agora vamos partir para o nosso primeiro desafio?

A autora

Primeira parte: Primeiras informações gerais a respeito do gênero textual fábula

→ Identificando as características da fábula

Assinale as alternativas abaixo que você acha que correspondem a histórias denominadas fábulas.

- a- Uma história em que participam apenas pessoas que realmente existem na vida real.**
- b- As personagens da história são animais que se comportam como seres humanos.**
- c- Necessita-se de mais de três páginas para o desenrolar da história.**
- d- Encontra-se geralmente em um texto curto, que normalmente não ultrapassa uma página e, muitas vezes, apresenta-se em um, dois ou três parágrafos.**
- e- Traz um ensinamento, conselho ou sátira (gozação) expressa pelo autor geralmente por meio de uma frase denominada moral, que se encontra destacada no fim da história.**
- f- Traz uma notícia, por isso é importante que se observe quando e onde ocorreu o fato narrado.**

→ Reconhecendo a fábula

Leia os textos “A outra noite”, do autor Rubem Braga, e “O Leão e o Ratinho”, de Esopo, e identifique qual dos dois textos é uma fábula.

A outra noite

Outro dia fui a São Paulo e resolvi voltar à noite, uma noite de vento sul e chuva, tanto lá como aqui. Quando vinha para casa de táxi, encontrei um amigo e o trouxe até Copacabana; e contei a ele que lá em cima, além das nuvens, estava um luar lindo, de Lua

cheia; e que as nuvens feias que cobriam a cidade eram, vistas de cima, enluaradas, colchões de sonho, alvas, uma paisagem irreal.

Depois que o meu amigo desceu do carro, o chofer aproveitou um sinal fechado para voltar-se a mim:

– O senhor vai me desculpar, eu estava aqui a ouvir sua conversa. Mas, tem mesmo luar lá em cima?

Confirmei: sim, acima da nossa noite preta e enlameçada e torpe havia uma outra – pura, perfeita e linda.

– Mas que coisa...

Ele chegou a pôr a cabeça fora do carro para olhar o céu fechado de chuva. Depois continuou guiando mais lentamente. Não sei se sonhava em sair aviador ou pensava em outra coisa.

– Ora, sim senhor...

E, quando saltei e paguei a corrida, ele me disse um “boa noite” e um “muito obrigado ao senhor” tão sinceros, tão veementes, como se eu lhe tivesse feito um presente de rei.

Rubem Braga. *200 crônicas escolhidas*. Rio de Janeiro: Record, 1978.

O leão e o ratinho

Um leão, cansado de tanto caçar, dormia espichado debaixo da sombra boa de uma árvore. Vieram uns ratinhos passear em cima dele e ele acordou. Todos conseguiram fugir, menos um, que o leão prendeu debaixo da pata. Tanto o ratinho pediu e implorou que o leão desistiu de esmagá-lo e deixou que fosse embora. Algum tempo depois, o leão ficou preso na rede de uns caçadores. Não conseguindo se soltar, fazia a floresta inteira tremer com seus urros de raiva. Nisso apareceu o ratinho, e com seus dentes afiados roeu as cordas e soltou o leão.

Moral: Uma boa ação ganha outra.

Esopo. *Fábulas de Esopo*. Com tradução de Heloísa Jahn. São Paulo: Companhia da Letrinhas, 1994.

a- O texto que identifico como fábula é:

b- As personagens são pessoas, objetos ou animais?

c- Em quantos parágrafos foi escrita a fábula identificada?

d- Apresenta uma moral?

e- As indicações de lugar e de tempo são importantes para o entendimento da fábula que analisamos?

f- A história mostra comportamentos que realmente identificamos entre os animais ou entre os seres humanos?

g- Escreva um pequeno texto contando as informações que obteve sobre a fábula até o momento. Em seguida, leia seu texto para a classe.

→ Descobrimo onde as fábulas podem ser encontradas

Vamos usar a imaginação? Você agora é um detetive. Com a ajuda de um colega de classe, procure investigar onde as fábulas podem ser encontradas e por que elas se encontram nesses lugares: jornal, revista, livro etc. Escolha um jornal, uma revista ou livro trazido pela professora para mostrar a você onde se encontram as fábulas e anote os itens a seguir. Por fim, diga para os colegas de classe restantes o que foi que você e seu colega encontraram por meio da investigação.

a- Que material você e seu colega escolheram para investigar? (livro, jornal, revista etc)?

b- Qual é o título desse livro, jornal, revista ou outro?

c- Anote o autor ou a autora do material que investiga e verifique se as fábulas ou a fábula do material é/são também deste(a) autor(a).

d- Que pessoas provavelmente lêem o material que você investiga: crianças, adultos, jovens, homens, mulheres, chefes, empregados?

e- Encontre o nome da editora e quando este material foi editado.

f- Identifique os prováveis motivos que levaram os materiais analisados a terem fábulas em seu interior.

Segunda parte: A primeira produção

→ Escrevendo minha própria fábula

Agora você é o autor. Crie a sua própria fábula em uma folha avulsa, com base nas características que você já conhece do gênero e entregue-a para seu/sua professor/professora.

Terceira parte: Conhecendo mais sobre as fábulas

→ Conhecendo três importantes fabulistas

Leia o texto a seguir e procure separar as informações de cada fabulista e das respectivas fábulas.

Vamos começar pelo fabulista que foi considerado por muitos “o pai da fábula”. Esopo era um escravo que viveu, no séc. VI a.C., ou seja, há 2.600 anos. Já nessa época, o fabulista tornou-se muito conhecido na Grécia e posteriormente no mundo todo, por compor e recitar fábulas, a maioria delas criadas por ele, outras já existentes.

Contam que, na época em que Esopo viveu, quando dois povos guerreavam, aquele que perdia era transformado em escravo ou era obrigado a pagar impostos ao vencedor. Qualquer pessoa do povo vencido podia perder sua liberdade e ser vendida e comprada como mercadoria. Foi desta forma que Esopo se tornou escravo.

Contam os estudiosos das fábulas e de seus autores que o povo de um lugar chamado Delfos condenou Esopo à morte acusando-o de tentar roubar um objeto sagrado. Assim, o fabulista foi empurrado de uma rocha chamada Hiampeio onde teve o seu fim. A história de Esopo revela que o povo de Delfos ficou irritado por um desentendimento que teve com o fabulista, por isso colocou o objeto na bolsa de Esopo e o acusou de roubo condenando-o à morte.

Esopo dirigia suas fábulas ao povo, por isso são bem-humoradas, a linguagem delas é simples e o texto curto, pois é a essência do fato que interessa ao fabulista. O conteúdo de suas fábulas relaciona-se ao comportamento no cotidiano, com conselhos sobre lealdade, generosidade, entre outros. A moral é acrescentada posteriormente.

No séc. XVI, entre 1621 e 1695, viveu o escritor francês Jean de La Fontaine. Esse escritor recontou muitas fábulas de Esopo e de outros autores, mas também criou as suas. Na época em que viveu, a França era um país muito importante por suas realizações culturais, o que favoreceu o fato de o autor utilizar um outro modo de escrever: em versos. Afinal, a poesia era muito valorizada naquele tempo. Hoje suas fábulas, por terem sido traduzidas e adaptadas encontram-se modificadas. Por meio de seus textos, La Fontaine denunciava as misérias e as injustiças que muitas pessoas viviam na época.

Por fim, nós temos o orgulho de apresentar José Bento Monteiro Lobato o nosso grande escritor brasileiro, que viveu entre 1882 e 1948. Esse nosso escritor, em seu livro *Fábulas*, além de recontar fábulas de Esopo, de La Fontaine e de outros autores buscando deixá-las de fácil entendimento para as crianças, também teve fábulas de sua autoria. Nesse livro, Monteiro Lobato insere depois de cada história as discussões que a fábula provoca entre as personagens do conhecido Sítio do Pica Pau Amarelo. Os textos de Lobato não apenas recontam as fábulas já existentes, mas também nos fazem refletir e, muitas vezes, enxergar com outros olhos os assuntos nelas tratados.

Esopo

La Fontaine

Monteiro Lobato

→ **Analisando as características das fábulas de três importantes autores: Esopo, La Fontaine e Monteiro Lobato.**

Observe os aspectos abaixo nas três versões da fábula “A raposa e as uvas” e escreva, embaixo de cada autor, apenas as características que diferenciam sua fábula das dos outros autores.

Aspectos a serem comparados:

- **O título**
- **A personagem (a raposa)**
- **A fruta cobiçada (uva)**
- **O fato de a raposa estar com fome.**
- **O fato de a raposa falar mal do fruto que não conseguiu alcançar**
- **O tema: O fato de a fábula apresentar uma crítica às pessoas que falam mal de algo que desejam possuir**
- **A moral**
- **O texto em prosa ou em verso**
- **A forma como aparece a fala das personagens**
- **As palavras escolhidas pelo autor para contar o fato ocorrido**
- **A seqüência de fatos**
- **Inovações acrescentadas pelo autor**

Primeira fábula: versão de Esopo**A raposa e as uvas**

Morta de fome, uma raposa foi até um vinhedo sabendo que ia encontrar muita uva. A safra havia sido excelente. Ao ver a parreira carregada de cachos enormes, a raposa lambeu os beiços. Só que sua alegria durou pouco: por mais que tentasse, não conseguia alcançar as uvas. Por fim, cansada de tantos esforços inúteis, resolveu ir embora, dizendo:

– Por mim, quem quiser essas uvas pode levar. Estão verdes, estão azedas, não servem. Se alguém me desse essas uvas eu não comeria.

Moral: Desprezar o que não se consegue conquistar é fácil.

Esopo. *Fábulas de Esopo*. Com tradução de Heloísa Jahn. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 1994.

Segunda fábula: versão de La Fontaine**A raposa e as uvas**

**Contam que certa raposa,
Andando muito esfaimada,
Viu roxos maduros cachos
Pendentes de alta latada.**

**De bom grado os trincaria,
Mas sem lhes poder chegar,
Disse: “Estão verdes, não prestam,
Só cães os podem tragar!”**

**Eis que cai uma parra, quando
Prosseguia seu caminho,
E, crendo que era algum bago,
Volta depressa o focinho.**

**Moral da Estória:
Quem desdenha quer comprar.**

La Fontaine. *Fábulas*. Com ilustração de G. Doré e tradução de Bocage, Landy, 2004.

Terceira fábula: versão de Monteiro Lobato**A raposa e as uvas**

Certa raposa esfaimada entrou uma parreira carregadinha de lindos cachos maduros, coisa de fazer vir água na boca. Mas tão altos que nem pulando.

O matreiro bicho torceu o focinho.

– Estão verdes – murmurou. – Uvas verdes, só para cachorro.

E foi-se.

Nisto deu o vento e uma folha caiu.

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

Moral: Quem desdenha quer comprar.

Comentários das personagens do Sítio do Pica Pau Amarelo:

– Que coisa certa, vovó! – exclamou a menina. Outro dia eu vi essa fábula em carne e osso. A filha do Elias Turco estava sentada à porta da venda. Eu passei no meu vestidinho novo de pintas cor-de-rosa e ela fez um muxuxo. “Não gosto de chita cor-de-rosa”. Uma semana depois lá a encontrei toda importante num vestido cor-de-rosa igualzinho ao meu, namorando o filho do Quindó...

Monteiro Lobato. *Fabulas*. Brasiliense, 2005.

Esopo

La Fontaine

Monteiro Lobato

→ **Observando o tema em diferentes versões**

Leia o texto “A cigarra e as formigas” na versão de Esopo e também nas versões de Monteiro Lobato “A formiga boa” e “A formiga má”. Por fim, responda as questões a seguir.

A - Versão de Esopo

A cigarra e as formigas

No inverno, as formigas estavam fazendo secar o grão molhado, quando uma cigarra, faminta, lhes pediu algo para comer. As formigas lhe disseram: “Por que, no verão, não reservaste também o teu alimento?”. A cigarra respondeu: “Não tinha tempo, pois cantava melodiosamente”. E as formigas, rindo disseram: “Pois bem, se cantavas no verão, dança agora no inverno”.

Moral: A fábula mostra que não se deve negligenciar em nenhum trabalho, para evitar tristezas e perigos.

Esopo: *Fábulas Completas*. Tradução de Neide Smolka. São Paulo, Moderna, 1994.

B - 1ª versão de Monteiro Lobato

A formiga boa

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

Mas o bom tempo afinal passou e vieram as chuvas. Os animais todos, arrepiados, passavam o dia cochilando nas tocas.

A pobre cigarra, sem abrigo em seu galhinho seco e metida em grandes apuros, deliberou socorrer-se de alguém.

Manquitolando, com uma asa a arrastar, lá se dirigiu para o formigueiro. Bateu – *tique, tique, tique...*

Aparece uma formiga friorenta, embrulhada num xalinho de paina.

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

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

A formiga olhou-a de alto a baixo.

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

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

– Eu cantava, bem sabe...

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

– Isso mesmo, era eu...

– Pois entre, amiguinha! Nunca poderemos esquecer as boas horas que sua cantoria nos proporcionou. Aquele chiado nos distraía e tão gentil cantora! Entre, amiga, que aqui terá cama e mesa durante todo o mau tempo.

A cigarra entrou, sarou da tosse e voltou a ser a alegre cantora dos dias de Sol.

Monteiro Lobato. *Fábulas*. São Paulo: Brasiliense, 1962.

C - 2ª versão de Monteiro Lobato

A formiga má

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

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

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

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

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

– Que fazia você durante o bom tempo?

– Eu... eu cantava!...

– Cantava? Pois dance agora, vagabunda! – e fechou-lhe a porta no nariz: a cigarra ali morreu entanguidinha; e quando voltou a primavera o mundo apresentava um aspecto mais triste. É que faltava na música do mundo o som estridente daquela cigarra morta por causa da avareza da formiga. Mas se a usuária morresse, quem daria pela falta dela?

Moral: Os artistas – poetas, pintores, músicos – são as cigarras da humanidade.

Monteiro Lobato. *Fabulas*. São Paulo: Brasiliense, 1962.

Após lermos as três fábulas, podemos perceber que cada uma focaliza um ou mais aspectos das relações humanas, que constituem, desta forma, o **tema** da história. Relacione as fábulas às afirmações escrevendo a, b ou c correspondente às fábulas na ordem estudada.

() A valorização do trabalho do artista e a importância desse trabalho para a sociedade.

() A importância da atuação dos artistas no meio social e a existência de pessoas invejosas e egoístas que podem prejudicar outras.

() A importância de se trabalhar para que se possa receber os benefícios do trabalho e não sofrer falta de nada para o próprio sustento.

→ **Identificando o tema**

Agora que já conheceu os temas tratados nas versões da última fábula estudada, leia a fábula “O sapo e o boi”, na versão de Esopo, e responda o exercício a seguir:

O sapo e o boi

Há muito, muito tempo existiu um boi imponente. Um dia o boi estava dando seu passeio da tarde quando um pobre sapo todo mal vestido olhou para ele e ficou maravilhado. Cheio de inveja daquele boi que parecia o dono do mundo, o sapo chamou os amigos.

– Olhem só o tamanho do sujeito! Até que ele é elegante, mas grande coisa: se eu quisesse também era.

Dizendo isso o sapo começou a estufar a barriga e em pouco tempo já estava com o dobro do tamanho normal.

– Já estou grande que nem ele? – perguntou aos outros sapos.

– Não, ainda está longe! – responderam os amigos.

O sapo se estufou mais um pouco e repetiu a pergunta.

– Não – disseram de novo os outros sapos - , e é melhor você parar com isso porque senão vai acabar se machucando.

Mas era tanta a vontade do sapo de imitar o boi que ele continuou se estufando, estufando, estufando – até estourar.

Moral: Seja sempre você mesmo

Esopo. *Fábulas de Esopo*. Com tradução de Heloísa Jahn. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 1994.

Assinale qual dos temas a seguir corresponde à fábula “O sapo e o boi”.

a- O fato de que a mentira, cedo ou tarde, sempre é descoberta.

b- A importância de se tratar os outros como deseja ser tratado.

c- A importância de não se mexer no que pertence a outro, sem permissão do dono.

d- O fato de que cada um deve valorizar suas próprias qualidades e não invejar as do outro.

e- A necessidade de se dar valor a quem nos quer bem.

→ **Conhecendo a estrutura da fábula**

Vamos partir agora para mais uma etapa desta aventura. No exemplo a seguir, foram identificadas na fábula a “situação inicial”, a “complicação”, a “ação”, a “transformação” e a “situação final”.

A raposa e o corvo

Um dia um corvo estava pousado no galho de uma árvore com um pedaço de queijo no bico quando passou uma raposa. Vendo o corvo com o queijo, a raposa logo começou a matutar um jeito de se apoderar do queijo. Com essa idéia na cabeça, foi para debaixo da árvore, olhou para cima e disse:

– Que pássaro magnífico avisto nessa árvore! Que beleza estonteante! Que cores maravilhosas! Será que ele tem uma voz suave para combinar com tanta beleza? Se tiver, não há dúvida de que deve ser proclamado rei dos pássaros.

Ouvindo aquilo o corvo ficou que era pura vaidade. Para mostrar à raposa que sabia cantar, abriu o bico e soltou um sonoro “Cróóó!” O queijo veio a baixo, claro, e a raposa abocanhou ligeiro aquela delícia, dizendo:

– Olhe, meu senhor, estou vendo que voz o senhor tem. O que não tem é inteligência!

Moral: Cuidado com quem muito elogia.

Esopo. *Fábulas de Esopo*. Com tradução de Heloísa Jahn. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 1994.

Situação inicial	<i>Um corvo estava no galho de uma árvore com um pedaço de queijo no bico.</i>
Complicação	<i>Uma raposa, ao ver o corvo, começou a matutar um jeito de se apoderar do queijo.</i>
Ação	<i>Elogiou a beleza do corvo e questionou se a voz dele era bonita também.</i>
Transformações	<i>Para mostrar à raposa que sabia cantar, abriu seu bico, por isso deixou cair o queijo que segurava.</i>
Situação final	<i>A raposa comeu o queijo do corvo e ainda disse a ele que percebeu que tinha voz, mas que não possuía inteligência.</i>
Moral	<i>Cuidado com quem muito elogia</i>

Leia a fábula abaixo buscando preencher o quadro a seguir com os elementos nela identificados.

O cachorro e sua sombra

Um cachorro, com um pedaço de carne roubada na boca, estava atravessando um rio a caminho de casa quando viu sua sombra refletida na água. Pensando que estava vendo outro cachorro com outro pedaço de carne, ele abocanhou o reflexo para se apropriar da outra carne, mas quando abriu a boca deixou cair no rio o pedaço que já era dele.

Moral: A cobiça não leva a nada.

Esopo. Fábulas de Esopo. Com tradução de Heloísa Jahn. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 1994.

Situação inicial	
Complicação	
Ação	
Transformações	
Situação final	
Moral	

→ **Observando o papel da moral nas fábulas**

A moral de uma fábula é, geralmente, uma frase que o fabulista coloca separadamente após o texto. Esta frase contém a intenção do fabulista ao contar a história. Além de variar conforme a intenção do autor, a moral também varia de acordo com o público para quem a fábula é destinada e a situação em que ela é contada. Leia a fábula a seguir atentando para sua possível moral e responda o que pede o exercício.

A lebre e a tartaruga

Um dia uma tartaruga começou a contar vantagem dizendo que corria muito depressa, que a lebre era muito mole, e enquanto falava a tartaruga ria e ria da lebre. Mas a lebre ficou mesmo impressionada foi quando a tartaruga resolveu apostar uma corrida com ela.

“Deve ser só de brincadeira!”, pensou a lebre.

A raposa era o juiz e recebia as apostas. A corrida começou, e na mesma hora, claro, a lebre passou à frente da tartaruga. O dia estava quente, por isso lá pelo meio do caminho a lebre teve a idéia de brincar um pouco. Depois de brincar, resolveu tirar uma soneca à sombra fresquinha de uma árvore.

“Se por acaso a tartaruga me passar, é só correr um pouco e fico na frente de novo”, pensou.

A lebre achava que não ia perder aquela corrida de jeito nenhum. Enquanto isso, lá vinha a tartaruga com seu jeitão, arrastando os pés, sempre na mesma velocidade, sem descansar nem uma vez, só pensando na chegada. Ora, a lebre dormiu tanto que esqueceu de prestar atenção na tartaruga. Quando ela acordou, cadê a tartaruga? Bem que a lebre se levantou e saiu zunindo, mas nem adiantava! De longe ela viu a tartaruga esperando por ela na linha de chegada.

Esopo. *Fábulas de Esopo*. Com tradução de Heloísa Jahn. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 1994.

Assinale as frases que poderiam servir de moral da história para essa fábula:

- a- () A cobiça não leva a nada.
- b- () Devagar e sempre se chega na frente.
- c- () Uma boa ação ganha outra.
- d- () A fábula mostra que, o trabalho vence os dons naturais, quando estes são negligenciados.

→ **Reconhecendo a moral em forma de provérbio**

A moral da história, muitas vezes, aparece em forma de provérbio. Os provérbios são dizeres populares transmitidos de boca em boca que, por isso, repetimos sem saber quem os inventou. Para entendê-los, devemos interpretá-los, pois são uma forma indireta de se dizer as coisas.

Leia a fábula a seguir e assinale o provérbio que corresponde sua moral.

A raposa e o leão

Uma raposa muito jovem, que nunca tinha visto um leão, estava andando pela floresta e deu de cara com um deles. Ela não precisou olhar muito para sair correndo desesperada na direção do primeiro esconderijo que encontrou. Quando viu o leão pela segunda vez, a raposa ficou atrás de uma árvore a fim de poder olhar para ele antes de fugir. Mas na terceira vez a raposa foi direto até o leão e começou a dar tapinhas nas costas dele, dizendo:

– Oi, gatão! Tudo bem aí?

Esopo. *Fábulas de Esopo*. Com tradução de Heloísa Jahn. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 1994.

- a- () Mentiras têm pernas curtas.
- b- () Quem ama o feio, bonito lhe parece.
- c- () Da familiaridade nasce o abuso.
- d- () Quanto mais alto, maior o tombo.

→ Conhecendo as personagens das fábulas

Você pôde observar nos textos já lidos que as personagens das fábulas são animais que se comportam como pessoas, ou seja, com características humanas. Para verificar essa relação, procure associar as características humanas aos possíveis animais correspondentes. Procure em um dicionário o significado das palavras que você desconhece.

- a- Formiga () É esperta, inteligente, maldosa, orgulhosa, mentirosa.
Usa palavras dóceis para enganar os outros.
- b- Raposa () Inocente, frágil e ingênuo.
- c- Lebre () É forte e, por isso, temido e respeitado pelos outros.
Muitos querem servi-lo.
- d- Lobo () Dedicar-se muito ao trabalho, sem se preocupar em descansar.
- e- Cordeiro () É rápida, esperta; mas, às vezes, medrosa.
- f- Leão () Violento, sanguinário. Faz promessas mentirosas para enganar os outros e conseguir o que quer.

Após fazer sua associação, apresente-a para a classe e procure explicar por que fez tal ligação.

→ Reconhecendo os títulos das fábulas

Observe os títulos a seguir e assinale aqueles que você acha que são de fábulas.

- () A cidade submersa
- () O leão e o ratinho
- () A bela adormecida
- () A raposa e as uvas
- () O casebre do fantasma

- () O lobo e a cegonha
- () A terra é azul
- () O fantástico mistério da Feiurinha
- () A reunião geral dos ratos
- () As lebres e as rãs
- () Discussão de família termina em tragédia
- () Juntos para sempre

Escreva nas linhas a seguir por que assinalou tais títulos, em seguida, junto de seu/sua professor (a) e de seus colegas, procure descobrir quais dentre os títulos acima são de fábulas.

→ Observando a marcação do tempo e do lugar e também a caracterização de pessoas em uma notícia

Leia a notícia “Zidane deixa o campo e o futebol após dar cabeçada em Materazzi e ser expulso”, escrita por Alessandra Junqueira Vieira e responda, nos espaços a seguir, o que se pede.

Copa do mundo

Segunda-feira, 10 de julho de 2006.

Por Alessandra Junqueira Vieira

Zidane deixa o campo e o futebol após dar cabeçada em Materazzi e ser expulso

Ontem o jogador francês Zinedine Zidane, 34, disputando a última partida da Copa na Alemanha e também a última de sua carreira, recebeu um cartão vermelho. Aos 3 minutos do segundo tempo da prorrogação, irritado com provocações de Materazzi, Zidane deu uma violenta cabeçada no peito do zagueiro italiano e assim o derrubou. O quarto juiz viu o lance na TV, informou ao bandeirinha que avisou o juiz Elisondo e este expulsou o grande jogador francês.

Após igualar Pelé, Vavá e Breitner com gols em final, o craque francês agrediu Materazzi e assim se aposentou de forma melancólica. Ele começou o jogo igualando um recorde positivo das Copas. Mas, no último ato de sua brilhante carreira profissional, saiu de cabeça baixa, sob vaias da platéia, deixando uma feia marca na história do futebol.

Com certeza, ninguém vai esquecer os passes, os dribles, a classe, os gols e os lances geniais que ficarão para a eternidade, assim como ninguém vai esquecer o último dia de Zidane.

a- Identifique, se possível, o tempo em que se dá o fato narrado:

b- Dê o lugar em que o fato ocorre:

c- Registre aqui, se possível, a caracterização das personagens:

- d- Observe se a marcação do tempo, do espaço e a caracterização das personagens são importantes para o texto lido e escreva a seguir por que acha importante ou não esta marcação no texto em questão. Em seguida, discuta com os colegas e com seu professor o que respondeu.**

→ Observando a marcação do tempo e do lugar e também a caracterização das personagens em uma fábula

Como na atividade anterior, leia o texto “A raposa e a máscara” e responda nos espaços a seguir, o que se pede.

A raposa e a máscara

Uma raposa, tendo entrado na casa de um ator e mexido em cada uma de suas vestes, encontrou também uma cabeça de máscara muito bem trabalhada. Tomou-a nas patas e disse: “Oh! Que cabeça! Mas não tem cérebro”.

Moral: A fábula é para os homens esplêndidos de corpo, mas pobres de espírito.

Esopo: *Fábulas Completas*. Tradução de Neide Smolka. São Paulo: Moderna, 1994.

- a- Identifique, se possível, o tempo em que se dá o fato narrado:**

- b- Dê o lugar em que o fato ocorre:**

- c- Registre aqui, se possível, a caracterização das personagens:**

- d- Observe se marcação do tempo, do espaço e a caracterização das personagens são importantes para o texto lido e escreva a seguir por que acha importante ou não esta marcação no texto em questão. Em seguida, discuta com os colegas e com seu professor o que respondeu.**

→ **Descobrimos as vozes presentes nas fábulas.**

Ao lermos uma fábula, encontramos nela algumas vozes, ou seja, a do autor, a do narrador e as das personagens. O texto a seguir contém trechos separados por cores. Procure identificar a quem pertence a voz encontrada em cada um dos trechos, associando a cor a cada um dos indicados na outra coluna.

- | | |
|------------|-----------------------|
| a- Azul | () Ratinho da cidade |
| b- Laranja | () Ratinho do campo |
| c- Verde | () Narrador |

O Ratinho da cidade e o ratinho do campo

Um rato do campo era amigo de um rato de casa. O de casa foi convidado, então, pelo amigo para ir comer nos campos. Como comesse apenas cevada e trigo, disse o rato de casa: **“Sabe, amigo, tu levas uma vida de formiga. Pois, na verdade, minha vida é repleta de coisas boas. Vem comigo e poderás usufruir de tudo”**. Imediatamente os dois partiram. O rato de casa mostrou legumes e trigo e ainda figos, queijo, mel e frutas. O outro, admirado, o elogiava bastante e maldizia sua própria sorte. Quando iam começar a comer, um homem repentinamente abriu a porta. Amedrontados e preocupados com o barulho, precipitaram-se os ratos para as frestas. Quando iam de novo pegar figos secos, outra pessoa apareceu para pegar alguma coisa ali dentro. Ao vê-la, novamente precipitaram-se para dentro de um buraco. E o rato do campo, esquecendo a fome, suspirou e disse ao outro: **“Adeus para ti, amigo! Comes demais, aproveitando com satisfação das coisas, mas com perigo e muito medo. Quanto a mim, pobre, aproveitando-me da cevada e do trigo, viverei sem medo, sem desconfiar de ninguém”**.

Moral: A fábula mostra que mais vale viver com simplicidade e ter uma existência pacífica do que viver na fartura com medo de sofrer.

Esopo. *Fábulas de Esopo*. Com tradução de Heloísa Jahn. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 1994.

→ **Entendendo o tempo verbal nas fábulas**

Os verbos têm um papel importante nas fábulas. Para entendermos sua importância, é necessário observarmos, por exemplo, que os acontecimentos de uma história são sempre anteriores ao momento em que ela é contada. Por isso, a maioria dos verbos da “voz” do narrador encontra-se no passado. Já a fala das personagens, muitas vezes, aparece no presente, com o objetivo de que seja transmitida exatamente como a personagem a expressou no momento do acontecimento. Para perceber como isso se dá no texto, complete as lacunas do texto abaixo, flexionando adequadamente os verbos indicados nos parênteses.

A raposa e o cacho de uvas

Uma raposa faminta, ao ver cachos de uva suspensos em uma parreira, _____(querer) pegá-los, mas não _____(conseguir). Então, _____(afastar-se) dela, dizendo: “_____ (estar) verdes”.

Moral: Assim também, alguns homens, não conseguindo realizar seus negócios por incapacidade, acusam as circunstâncias.

Esopo. *Fábulas completas*. Tradução de Neide Smolka. São Paulo: Moderna, 2004.

Quarta parte: Quadro de avaliação

→ Avaliando a primeira produção do gênero

- Agora que você já sabe bastante sobre a fábula, faça a primeira avaliação da fábula que produziu no início deste projeto. Para isso, marque um X ao lado de cada item.

- Após preencher o quadro de avaliação, faça as mudanças necessárias a seu texto ou, se desejar, crie uma nova fábula que atenda as características do gênero e, conseqüentemente, atenda aos requisitos do quadro de avaliação. Por fim, entregue seu texto ao/à professor/professora para que ele/ela sugira alterações.

- Quando o/a professor/professora devolver sua redação, passe seu texto a limpo, fazendo as modificações sugeridas.

Aspectos a serem considerados	SIM	NÃO
O tema escolhido é um dos vivenciados pelas pessoas no dia-a-dia da sua escola?		
Sua história possui situação inicial, complicação, ação, transformação, uma situação final e a moral?		
A moral da fábula corresponde à história e à intenção do autor?		
As personagens escolhidas para vivenciar o problema são animais que possuem características e atitudes humanas?		
O tempo da sua história é indeterminado como nas fábulas?		
O título do texto contém o nome dos animais que vivenciam a história?		
Conseguiu reunir as informações necessárias em poucas orações?		
Consultou o dicionário para verificar se a ortografia de todas as palavras está correta?		

Quinta parte: A divulgação do trabalho

→ Apresentando os resultados do trabalho

Vamos divulgar nosso trabalho? Parabéns! Agora você também criou uma fábula e, o que é mais importante, sabe muito sobre o gênero. Para divulgar esse valioso trabalho, a professora irá organizar a confecção de um livro com as fábulas de todos da classe para ser lido pelos colegas e incluído na biblioteca da sua escola.

Agora é só marcar uma tarde de autógrafos para que todos conheçam os mais novos autores de fábula e para que esses autores apresentem à escola e a seus pais o que aprenderam sobre esse gênero ainda tão presente no dia-a-dia de nossa sociedade, pois quem é que nunca leu ou ouviu uma fábula?

4.3 Respostas da seqüência didática e orientações para o desenvolvimento das atividades

A seguir, apresentamos as respostas dos exercícios e as orientações para sua aplicação, parte reservada apenas ao material do professor.

Sobre a “Apresentação do projeto ao aluno”

Consideramos importante apresentarmos o trabalho ao aluno dando ao aprendiz a idéia do gênero que será trabalhado, do tempo aproximado em que o trabalho será desenvolvido, do objetivo que pretendemos atingir ao final da aplicação da seqüência didática, a fim de que seja construída, nessa apresentação, uma realidade que dê sentido às etapas a serem percorridas. Assim, sugerimos que o professor leia essa apresentação com o aluno e procure sanar as dúvidas que o aprendiz possa ter.

Primeira parte: Primeiras informações gerais a respeito do gênero textual fábula

A primeira parte, composta de três subdivisões, tem como objetivo situar o aluno em relação às características gerais do gênero, os possíveis motivos de sua produção, sua utilidade no meio social, entre outros aspectos gerais do contexto de produção. Essa primeira parte é importante para que o aluno tenha informações que o ajudem a realizar sua primeira produção.

→ Identificando as características da fábula

Resposta: b,d,e

→ Reconhecendo a fábula

Respostas:

- a- O leão e o ratinho.**
- b- Animais.**
- c- Um parágrafo.**
- d- Sim: “Uma boa ação ganha outra”.**
- e- Não.**
- f- A história mostra comportamentos que identificamos entre os seres humanos.**
- g- É importante que o aluno leia seus textos para a classe a fim de que seja estimulado a escrever e a expressar suas idéias naturalmente em seu meio social.**

→ **Descobrimos onde as fábulas podem ser encontradas**

Resposta: Sugerimos que cada aluno exponha suas respostas pessoais, sendo estimulados a questionarem sobre onde e por que esse gênero ainda é escrito e qual sua função social.

Segunda parte: A primeira produção

→ **Escrevendo minha própria fábula**

Com base nos conhecimentos que possui até este momento da seqüência, cada aluno deve criar sua primeira fábula. Cabe ao professor analisar essa primeira produção, para que possa trabalhar as atividades posteriores a ela, buscando sanar as dificuldades encontradas pelos alunos ao escreverem seus textos.

→ **Conhecendo três importantes fabulistas**

Respostas:

Esopo:

- Era um escravo.
- Viveu no séc. VI a.C. (há 2.600 anos).
- Tornou-se muito conhecido na Grécia e posteriormente no mundo todo, por compor e recitar fábulas, a maioria delas criadas por ele, outras já existentes.
- Dirigia suas fábulas ao povo, por isso são bem-humoradas, a linguagem delas é simples e o texto curto, pois é a essência do fato que interessa ao fabulista. O conteúdo de suas fábulas relaciona-se ao comportamento no cotidiano, com conselhos sobre lealdade, generosidade, entre outros. A moral é acrescentada posteriormente.

La Fontaine:

- Era um escritor francês.
- Viveu no séc. XVI (entre 1621 e 1695).
- Recontou muitas fábulas de Esopo e de outros autores, mas também criou as suas
- Escreveu suas fábulas em versos, pois a poesia era muito valorizada naquele tempo. Hoje suas fábulas, por terem sido traduzidas e adaptadas encontram-se modificadas. Por meio de seus textos, La Fontaine denunciava as misérias e as injustiças que muitas pessoas viviam na época.

Monteiro Lobato:

- Era um escritor brasileiro.
- Viveu entre 1882 e 1948.
- Recontou fábulas de Esopo, de La Fontaine e de outros autores buscando deixá-las de fácil entendimento para as crianças, também teve fábulas de sua autoria.
- Inovou a apresentação da fábula, inserindo, depois de cada história, as discussões que a fábula provoca entre as personagens do conhecido Sítio do Pica Pau Amarelo.

→ **Analisando as características das fábulas de três importantes autores: Esopo, La Fontaine e Monteiro Lobato.**

Respostas:

Esopo:

A moral: Desprezar o que não se consegue conquistar é fácil.
A forma: Prosa.
Como aparece a fala das personagens: Por meio de travessão.
As palavras escolhidas pelo autor para contar o fato ocorrido.

La Fontaine:

A moral: Quem desdenha quer comprar.
A forma: Verso.
Como aparece a fala das personagens: Entre aspas.
As palavras escolhidas pelo autor para contar o fato ocorrido.
A seqüência de fatos: Ao cair uma parra, a raposa retorna ao vinhedo, pensando ser um bago.

Monteiro Lobato:

A moral: Quem desdenha quer comprar.
A forma: prosa.
Como aparece a fala das personagens: Por meio de travessão.
As palavras escolhidas pelo autor para contar o fato ocorrido.
A seqüência de fatos: Ao cair uma folha, a raposa retorna ao vinhedo para farejar.
Inovações acrescentadas pelo autor: O comentário dos personagens do sítio sobre a fábula.

→ **Observando o tema em diferentes versões**

Resposta:

(b) **A valorização do trabalho do artista e a importância desse trabalho para a sociedade.**

(c) **A importância da atuação dos artistas no meio social e a existência de pessoas invejosas e egoístas que podem prejudicar outras.**

(a) **A importância de se trabalhar para que se possa receber os benefícios do trabalho e não sofrer falta de nada para o próprio sustento.**

→ **Identificando o tema**

Resposta: (d)

→ **Conhecendo a estrutura da fábula**

Resposta:

Situação inicial	O cachorro estava com o pedaço de carne roubada na boca.
Complicação	Viu uma sombra refletida na água.
Ação	Abocanhou o reflexo.
Transformações	Abriu a boca e deixou cair o pedaço que já era dele.
Situação final	Perdeu o pedaço que possuía.
Moral	A cobiça não leva a nada

→ **Observando o papel da moral nas fábulas**

Respostas:

b- Devagar e sempre se chega na frente.

d- A fábula mostra que o trabalho vence os dons naturais, quando estes são negligenciados.

→ **Reconhecendo a moral em forma de provérbio**

Resposta:

c- Da familiaridade nasce o abuso.

→ **Conhecendo as personagens das fábulas**

Respostas:

a- Formiga (b) **É esperta, inteligente, maldosa, orgulhosa, mentirosa. Usa palavras doces para enganar os outros.**

b- Raposa (e) **Inocente, frágil e ingênuo.**

c- Lebre (f) **É forte e, por isso, temido e respeitado pelos outros. Muitos querem servi-lo.**

d- Lobo (a) **Dedica-se muito ao trabalho, sem se preocupar em descansar.**

e- Cordeiro (c) **É rápida, esperta; mas, às vezes, medrosa.**

f- Leão (d) **Violento, sanguinário. Faz promessas mentirosas para enganar os outros e conseguir o que quer.**

→ **Reconhecendo os títulos das fábulas**

O leão e o ratinho

A raposa e as uvas

O lobo e a cegonha

A reunião geral dos ratos

As lebres e as rãs

É importante que o aluno explique a escolha dos títulos que selecionou para que fique claro para todos da classe como geralmente se dá o título de uma fábula.

→ **Observando a marcação do tempo e do lugar e também a caracterização de pessoas em uma notícia**

- a- Segunda, 10 de julho de 2006
- b- Alemanha
- c- O jogador francês, Zinedine Zidane, de 34 anos e o zagueiro italiano, Materazzi
- d- A marcação do tempo, do espaço e a caracterização das personagens são muito importantes em uma notícia, pois esse gênero tem como objetivo informar seu leitor sobre fatos que acontecem no universo em que ele vive.

→ **Observando a marcação do tempo e do lugar e também a caracterização das personagens em uma fábula**

- a- Não há indicação do tempo.
- b- Na casa de um ator.
- c- Não há caracterização da personagem (raposa).
- d- Geralmente não existe indicação precisa de tempo, do lugar e nem caracterização das personagens nas fábulas. Isso ocorre para fazer com que o ensinamento seja válido em qualquer época.

→ **Descobrimos as vozes presentes nas fábulas**

Respostas:

- (b) Ratinho da cidade
- (c) Ratinho do campo
- (a) Narrador

→ **Entendendo o tempo verbal nas fábulas**

Resposta:

A raposa e o cacho de uvas

Uma raposa faminta, ao ver cachos de uva suspensos em uma parreira, quis pegá-los, mas não conseguiu. Então, afastou-se dela, dizendo: "estão verdes".

Moral: Assim também, alguns homens, não conseguindo realizar seus negócios por incapacidade, acusam as circunstâncias.

Esopo: *Fábulas completas*. Tradução de Neide Smolka. São Paulo: Moderna, 2004.

Quarta parte: Quadro de avaliação

→ **Avaliando sua primeira produção**

Nessa atividade, o aprendiz deve receber a fábula que produziu no início da seqüência didática para que ele mesmo faça a avaliação de seu texto, tendo como guia o quadro de avaliação. Após fazer esta avaliação, deverá reescrevê-la fazendo as modificações necessárias ou, se desejar, criar uma outra fábula. Por fim, sugerimos que o professor faça a correção final.

Quinta parte: A divulgação do trabalho

→ **Apresentando os resultados do trabalho**

Consideramos a divulgação do trabalho de grande importância para o projeto, pois é por meio dela que o aluno conhece a verdadeira função social do gênero e encontra um sentido para a realização do projeto. Além disso, por meio dessa divulgação, outros alunos tomam conhecimento do gênero trabalhado.

4.4 Análise do *corpus*

Tendo em vista investigar as diferentes capacidades de linguagem trabalhadas na seqüência didática, cabe-nos lembrar, de acordo com Lousada (2005, p. 124), que ao interagirmos nas situações sociais por meio de textos, mobilizamos três tipos de capacidades de linguagem que são combinadas no momento da leitura/produção: capacidades de ação, discursivas e lingüístico-discursivas.

De acordo com Dolz, Noverraz & Schneuwly (2004, p. 74), as capacidades de ação correspondem a uma adaptação às características do contexto e do referente, portanto, as mobilizamos, segundo Abreu-Tardelli (no prelo), “quando identificamos a situação de comunicação na qual o texto foi produzido, ou seja, quem produziu, para quem, com que objetivo, onde foi produzido, quando e qual o conteúdo abordado no texto”.

Dolz, Noverraz & Schneuwly (2004, p. 74) afirmam que acionamos as capacidades discursivas ao mobilizarmos modelos discursivos. Lousada (2005, p. 124) explica que “as

capacidades discursivas envolvem as operações de organização textual, envolvem também a escolha de um ou vários tipos de discurso e a escolha do modo de organização seqüencial”. Abreu-Tardelli (no prelo) esclarece que tais capacidades dizem respeito à forma como o texto está organizado e exemplifica expondo a organização de uma carta de reclamação, ou seja, os itens que a compõem.

Para Dolz, Noverraz & Schneuwly (2004, p. 74), as capacidades lingüístico-discursivas correspondem ao domínio das operações psicolingüísticas e às unidades lingüísticas. Lousada (2005, p. 124-125) esclarece que essas capacidades “envolvem aspectos lingüísticos propriamente ditos, incluindo operações de textualização (como, por exemplo, a operação de se assegurar a coesão textual) e operações enunciativas (como, por exemplo, a modalização dos enunciados)”. Abreu-Tardelli (no prelo) afirma que as capacidades de linguagem dizem respeito “ao vocabulário apropriado, adjetivos, frases nominais”, ou seja, “estruturas lingüísticas adequadas para o contexto de produção do gênero a ser produzido”.

O *corpus* aqui analisado é uma seqüência didática composta por uma apresentação inicial do projeto ao aluno e por atividades que se subdividem em cinco partes. A primeira parte contém três atividades; a segunda possui a proposta de produção textual; a terceira abarca treze atividades que estudam diferentes aspectos do gênero; a quarta apresenta um quadro com critérios, por meio dos quais o aprendiz faz a avaliação da primeira fábula que criou no início da seqüência didática, com o objetivo de reescrevê-la ou criar uma nova, norteadas pelos elementos já apreendidos e, conseqüentemente, contidos no quadro de avaliação e a quinta parte contém a divulgação dos resultados.

Com a finalidade de efetivarmos a análise da seqüência didática, mencionaremos cada atividade, situando-a em qual das cinco partes da seqüência se encontra e indicaremos a ou as capacidades de linguagem correspondente(s).

Apresentação do projeto ao aluno

Essa atividade trabalha as *capacidades de ação* do aluno, pois nela há a apresentação do projeto ao aprendiz com o objetivo de que ele tenha, desde o início, o conhecimento do que será trabalhado, em quanto tempo e com que objetivo. Desse modo, todas as atividades da seqüência didática são ancoradas em um contexto bem definido.

Primeira parte: Primeiras informações gerais a respeito do gênero textual fábula.

→ Identificando as características da fábula.

Por meio dessa atividade são trabalhadas as *capacidades discursivas*, pois, ao respondê-la, o aluno precisa identificar aspectos da estrutura textual do gênero.

→ Reconhecendo fábula

Assim como na atividade anterior, nessa etapa, o reconhecimento do gênero, por meio da observação das características de dois textos, exige do aluno a mobilização de *capacidades discursivas*.

→ Descobrimo onde as fábulas podem ser encontradas

Nessa atividade, ao investigar os materiais onde as fábulas são encontradas com o intuito de questionar o porquê de sua escrita e de seu contexto de produção, o aluno mobiliza *capacidades de ação*.

Segunda parte: A primeira produção

→ Escrevendo minha própria fábula

A proposta de pedir ao aluno que escreva uma fábula já no início da seqüência didática tem como objetivo verificar o conhecimento que ele já possui do gênero, a fim de que os aspectos ainda desconhecidos sejam trabalhados no decorrer da seqüência. Assim, para realizar essa atividade, o aluno deve mobilizar suas *capacidades discursivas* e *lingüístico-discursivas*.

Terceira parte: Conhecendo mais sobre as fábulas

→ Conhecendo três importantes fabulistas

Ao conhecer importantes autores de fábulas, as situações em que eles escreveram e as especificidades das características de suas narrativas, o aluno entende melhor a existência do próprio gênero e os aspectos que podem variar de acordo com seu autor. O aluno trabalha, dessa forma, *suas capacidades de ação e as capacidades discursivas*.

→ Observando as características das fábulas de três importantes autores: Esopo, La Fontaine e Monteiro Lobato

Esta atividade tem como objetivo a identificação dos aspectos que podem variar entre as fábulas de diferentes autores. Trabalha, portanto, *as capacidades de ação e as discursivas*.

→ Observando o tema em diferentes versões

O tema é um importante elemento do gênero textual fábula. Ao aprender identificá-lo, o aluno trabalha suas *capacidades discursivas*.

→ Identificando o tema

Nessa etapa, pelo motivo já explicado na análise da atividade anterior, o trabalho de identificação do tema garante a ampliação das *capacidades discursivas* do aluno.

→ Conhecendo a estrutura da fábula

Trabalhar a estrutura da fábula é trabalhar diretamente as *capacidades discursivas* do aprendiz.

→ Observando o papel da moral

Sendo parte da estrutura da fábula, ao compreender o papel da moral, o aluno amplia suas *capacidades discursivas*.

→ Reconhecendo a moral em forma de provérbio

Ao aprender a identificar provérbios e compreender sua natureza, o aluno trabalha suas capacidades *lingüístico-discursivas*. Além disso, por ser a moral constitutiva do gênero textual fábula, ao estudá-la, o aprendiz mobiliza também suas *capacidades discursivas*.

→ Conhecendo as personagens das fábulas

As personagens constituem um dos elementos marcantes da fábula. Ao compreender o papel delas nesse gênero, o aluno trabalha suas *capacidades discursivas*.

→ Reconhecendo os títulos das fábulas

Os títulos das fábulas são também denunciadores do gênero textual ao qual pertencem. Logo, ao compreender como se constituem os títulos no gênero em questão, o aluno desenvolve suas *capacidades discursivas*.

→ Observando a marcação do tempo e do lugar, e também a caracterização de personagens em uma notícia

Essa atividade é importante para que o aluno entenda que a construção da compreensão, ao ler determinados gêneros como a notícia, está ancorada na identificação do tempo, do espaço e da presença de caracterizações. Trabalhar esses aspectos é trabalhar as *capacidades discursivas* do aluno.

→ Observando a marcação do tempo e do lugar, e também a caracterização das personagens em uma fábula

Diferente do que ocorre no gênero textual notícia, em uma fábula, o tempo, o espaço e as caracterizações geralmente não aparecem. Esse fato se dá para que o conteúdo do gênero seja válido em qualquer época e lugar. Já as personagens não precisam ser caracterizadas nas fábulas, pois cada animal, no universo desse gênero, traz sua significação dispensando, portanto, caracterização. Ao estudar esse aspecto do gênero textual fábula, o aluno amplia suas *capacidades discursivas*.

→ Descobrimo as vozes presentes nas fábulas

Nessa atividade, o aluno deve identificar diferentes vozes no gênero textual estudado e observar também as diferentes formas como aparecem no gênero. Assim, desenvolve suas *capacidades lingüístico-discursivas*.

→ Entendendo o tempo verbal nas fábulas.

Nessa atividade, o aluno aprende como se dá o tempo verbal nas fábulas, levando em consideração a variação das vozes no interior do texto. Dessa forma, são desenvolvidas as *capacidades lingüístico-discursivas* do estudante.

Quarta parte: Quadro de avaliação

→ Avaliando a primeira produção

Nessa atividade, por meio de critérios bem definidos, o aluno faz a avaliação da fábula que escreveu no início da seqüência didática e identifica as modificações necessárias que deverá fazer em seu texto. Se desejar, ele pode criar uma nova fábula. Essa atividade mobiliza as *capacidades de ação*, pelo fato de o aluno ter de considerar todo um contexto para realizar sua produção textual. Mobiliza também as *capacidades discursivas*, pois o conhecimento da estrutura da fábula é essencial para a produção textual do gênero e, por fim as *capacidades lingüístico-discursivas*, pois aspectos como vozes e tempos verbais são constitutivos da produção textual.

Quinta parte: A divulgação do trabalho

→ Apresentando os resultados do trabalho

Nessa atividade, os alunos participantes do projeto, além de mostrarem aos outros alunos da escola as suas próprias fábulas, apresentam o conhecimento adquirido por meio da seqüência didática. Logo, encontramos nessa fase a mobilização de *capacidades de ação*, *discursivas e lingüístico-discursivas*.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho nos permitiu verificar muitas vantagens em ensinar gêneros de texto por meio da proposta de seqüência didática sugerida por Dolz, Noverraz & Schneuwly (2004). Possibilitou-nos também conhecer as capacidades de linguagem que são desenvolvidas por intermédio de cada exercício da seqüência.

Concluimos que o trabalho com gênero de texto por meio de seqüência didática torna possível que o aprendiz adquira novos conhecimentos partindo do que já sabe sobre o gênero em questão. Além disso, a seqüência didática permite sistematizar os conhecimentos a serem aprendidos de forma que deixe claro para o aluno cada aspecto do gênero e, ao fim da seqüência, a retomada de todos esses aspectos em um quadro, garante ao aluno a avaliação de seu próprio texto por meio de critérios bem definidos.

Ao partir de um modelo didático, que aborde os aspectos do contexto de produção, a estrutura textual e as especificidades da linguagem; a seqüência didática possibilita ao aprendiz uma ampla visão do gênero.

Como hipotetizamos no início da pesquisa, por meio das atividades da seqüência didática, o aluno desenvolve diferentes capacidades de linguagem, mas como podemos observar na análise do *corpus*, as atividades responsáveis pelo desenvolvimento das capacidades discursivas constituem a maioria. Isso se dá porque o foco da seqüência é a aprendizagem do gênero. Assim, a maioria dos exercícios aborda o que há de específico do gênero estudado. Por outro lado, as atividades que informam quem escreve, onde, por que, para quem, entre outros questionamentos que buscam entender o contexto de produção do gênero, proporcionam ao aluno o entendimento da produção e da leitura do gênero de texto no meio social, dando sentido a seu aprendizado. Já as atividades que focalizam a linguagem no gênero ampliam as possibilidades do aluno quanto ao uso e compreensão dessa linguagem.

A realização deste trabalho nos mostrou que, ao aprender sobre um gênero textual por meio de seqüência didática, o aluno desenvolve as diferentes capacidades de linguagem, as quais proporcionam não só a compreensão específica do gênero trabalhado, mas também a ampliação da autonomia do aprendiz por ele adquirir mais recursos que permitam o entendimento e elaboração de outros gêneros de texto.

Como também constatamos por meio deste trabalho, já é indiscutível a importância do ensino de gêneros textuais na escola, pois eles constituem ferramentas por meio das quais os homens interagem e compreendem o mundo em que vivem, além de buscarem compreender a si próprios.

Resta dizer que a elaboração deste trabalho expandiu em percepção, visões e atuação junto a meus alunos. O estudo sistematizado abriu perspectivas para avançar no universo da pesquisa. Espero que meu trabalho instigue colegas e futuros mestrados à pesquisa e ao avanço em relação a esta proposta.

REFERÊNCIAS

ABREU-TARDELLI, L. S. *Elaboração de seqüências didáticas: o ensino e aprendizagem de gêneros em língua inglesa*. (Não publicado).

AFONSO, M.; SAITO, C. L. N. O.; TEIXEIRA, M.F. *O interacionismo sócio-discursivo: orientação para a teoria dos gêneros*. Disponível em:
<http://www.faccar.com.br/desletras/hit/2005/textos/025.html>. Acesso em: junho de 2006.

ASH, R.; HIGTON, B. Esopo e seus ilustradores. In: ESOPPO. *Fábulas de Esopo*. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 1994.

BAGNO, M. *Fábulas fabulosas*. Disponível em:
<http://www.tvebrasil.com.br/salto/boletins2002/vdt/vdttxt3.htm>. Acesso em setembro de 2006.

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

BALTAR, M. *Competência discursiva e gêneros textuais: uma experiência com o jornal de sala de aula*. Caxias do Sul, RS: Educs, 2004.

BARCELLOS, C. *O processo de [De] formação cultural: um estudo sobre o papel da literatura infantil como um dos mediadores no processo de semiformação*. Disponível em:
<http://orbital.starmedia.com/outraspalavras/art02cb.htm>. Acesso em setembro de 2006.

BRAGA, B. *200 Crônicas escolhidas*. Rio de Janeiro: Record, 1978.

BRANDÃO, H. H. N. (Coord.) *Gêneros do discurso na escola*. 3 ed São Paulo: Cortez, 2002.

_____. *Gêneros do discurso: unidade e diversidade*. In. Polifonia - Revista do Programa de Pós-graduação em Estudos de Linguagem-Mestrado - Número 8, 2004.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclo do ensino fundamental: língua portuguesa*. Brasília: MEC/SEF. 1998.

BRONCKART, J. -P. *Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2006.

_____. *Atividades de Linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo*. São Paulo: Educ, 1999.

COELHO, N. N. *Literatura Infantil: teoria, análise, didática*. 1. ed São Paulo: Moderna, 2000.

DAMIANOVIC, A. M. (Org.) *O Português dentro de uma visão crítica: uma possibilidade a partir de resenhas*. São Paulo: Casa do novo autor, 2006.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M. & SCHNEUWLY, B. Seqüência Didática para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B & DOLZ, J. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. & HALLER, S. O oral como texto: como construir um objeto de ensino. In: SCHNEUWLY, B & DOLZ, J. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

ESOPPO. *Fábulas completas*. São Paulo: Moderna, 1994.

_____ *Fábulas de Esopo*. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 1994.

FARACO, C. A. *Linguagem e diálogo: as idéias lingüísticas do círculo de Bakhtin*. Curitiba: Edições Criar, 2003.

FERNANDES, M. T. O. S. (Coord.) *Trabalhando com gêneros do discurso: Narrar: fábula*. São Paulo: FTD, 2001.

FERREIRA, A. B. de H. (Coord.) *Aurélio século XXI escolar: o minidicionário da Língua Portuguesa*. 4. ed Ver. Ampliada. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2000.

FIORIN, J. L.; SAVIOLI, F. P. *Lições de texto*. 2ª ed. São Paulo: Atica, 1997.

_____ *Para entender o texto: leitura e redação*. 16 ed. São Paulo: Ática, 1990.

FREIRE, P. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. 26 ed São Paulo Cortez, 1991.

GÓES, L. P. *Introdução à literatura infantil e juvenil*. 2. ed. São Paulo: Pioneira, 1991.

GONÇALVES, A. M. *Tradução das fábulas de Fedro*. 5. ed. Rio de Janeiro: Livraria H. Antunes LDA, 1957.

LEITE, M. *Um texto puxa o outro: projetos de redação*. São Paulo: FTD, 2002.

LOBATO J. B. M. *A Barca de Gleyre – 2º tomo – In. Obras Completas*. São Paulo, Brasiliense, 1962.

_____ *Fábulas*. São Paulo: Brasiliense, 2005.

LOPES-ROSSI, M. A. *Gêneros discursivos no ensino de leituras e produção de textos*. Palestra apresentada no II Simpósio Nacional de Estudos dos Gêneros Textuais – SIGET. 2004.

_____ O desenvolvimento de habilidades de leitura e de produção de textos a partir de gêneros discursivos. In: LOPES-ROSSI, M. A. *Gêneros discursivos no ensino de leitura e produção de textos*. Taubaté, SP: Cabral, 2003.

LOUSADA, E. *Ensinar a língua estrangeira por meio de textos: a evolução da unidade mínima do corpus usado em livros didáticos de ESL*. Claritas, São Paulo, n. 11 vol. (1): 113 – 127, maio, 2005.

_____. *O texto como produção social: diferentes gêneros textuais e utilizações possíveis no ensino aprendizagem de LE*. (no prelo).

MARCUSCHI, L. A. *Da fala para a escrita: atividade de retextualização*. São Paulo: Cortez Editora, 2004.

_____. Gêneros textuais: configuração, dinamicidade e circulação. In: BRITO, K. S.; GAYDECZKA, B.; KARWOSKI, A. M. (Orgs.) *Gêneros textuais: reflexão e ensino*. Palmas e União da Vitória, PR: Kaygangue, 2005.

PASQUIER, A.; DOLZ, J. Un decálogo para enseñar a escribir. *Cultura y educación*. 1996.

POZZOBON, E. O. N.; NASCIMENTO, E. L. *Cinderela moderna: O gênero contos de fadas na abordagem do interacionismo sócio-discursivo*. Disponível em: <http://www.faccar.com.br/desletras/hist/2005/025.html>. Acesso em Julho de 2006

RENDA, V.B.S. *As vozes poéticas da infância: a poesia infantil contemporânea em diálogo multicultural com o modernismo*. São Paulo: Tese de Doutorado-USP, 2002.

ROJO, R.; CORDEIRO, G. S. Apresentação: gêneros orais e escritos como objetos de ensino: modo de pensar, modo de fazer. In: SCHNEUWLY, B; DOLZ, J. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

SMOLKA, N. *Fábulas Completas: Esopo*. São Paulo: Moderna, 2004.

SOUSA, N. A. de *Interpretando algumas fábulas de Esopo*. Rio de Janeiro: Thx. 2003.

VIEIRA, A. J. *Zidane deixa o campo e o futebol após dar cabeçada em Materazzi e ser expulso*. (Não publicado).

ZILBERMAN, R. *A Literatura infantil na escola*. São Paulo: Global, 2003.

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)