

NOVOS OLHARES PARA O GÊNERO FÁBULA: UMA PROPOSTA DE SEQÜÊNCIA DIDÁTICA PARA AS QUINTAS SÉRIES

Silvana Cristina Bergamo PEREIRA (PDE)¹

Cláudia Valéria Dona HILA (Orientadora-UEM)

Aparecida de Fátima PERES (Orientadora –UEM)

RESUMO.

Este trabalho tem o objetivo de apresentar uma proposta de intervenção na realidade escolar, especificamente nas quintas séries do Ensino Fundamental, por observar nesse nível alto contingente de alunos egressos da quarta série com enormes dificuldades para dar continuidade ao trabalho de proficiência lingüística (oralidade, leitura e escrita). O referencial teórico está pautado nos estudos do interacionismo social (BAKTHIN, 1992, 1997; VYGOTSKY, 1988) e especificamente nos estudos advindos do interacionismo sócio-discursivo, em sua vertente mais didática sobre a utilização dos gêneros textuais em sala de aula (Dolz, Noverraz e Schneuwly, 2004). A fim de desenvolver um trabalho que integrasse as práticas lingüísticas, que favorecesse o uso situado da língua e que contribuísse com o desenvolvimento efetivo dos alunos, optei pelo desenvolvimento de uma seqüência didática (SD), instrumento bastante utilizado nas escolas francófonas e ainda recente no Brasil. Os resultados demonstraram que a SD foi, sem dúvida, um instrumento que promoveu o desenvolvimento da escrita dos alunos, além de colaborar com a vivência de um ensino de língua contextualizado e situado nas necessidades reais dos aprendizes. Por fim, não menos importante, a elaboração do modelo didático e da própria SD fez com que me apropriasse de teorias importantes para a minha formação e de uns instrumentos que agora posso utilizar com outros gêneros textuais, o que me fez perceber que só mudamos a prática quando entendemos e nos apropriamos de teorias adequadas à natureza da linguagem.

1 Graduada em Letras – Anglo-saxônicas pela FAFIPA, Pós-Graduada em Leitura e Produção Textual pela UNOESTE e professora PDE 2007.

Palavras-chave: Interacionismo sócio-discursivo. Gêneros textuais. Sequência didática.

ABSTRACT.

This Project has the objective to present a proposal of intervention in the school reality, specially in the fifth grades of Elementary school, for observe in this grades high level of students that come of fourth grades with huge difficulties to continue of the work of linguistic knowledge (orality, reading and production). The theoretical reference is under the Social Interacionism (BAKHTIN, 1992, 1997; VYGOTSKY, 1988) and specially in studies that come of Sócio-Discursive Interacionism, in its form more didactic about the textual genres utilization in classroom (DOLZ, NOVERRAZ and SCHNEWLY, 2004). In order to develop a work that integrate linguistics practices and help the use of language and that contribute with the permanent development of the students, I opted for development of didactic sequence (DS), instrument much used in the francófonas schools and it is, yet, recent in Brazil. The results showed that DS was, without doubt, an instrument that promoted the development of the students production, beyond of collaborate with a experience of language teaching in context and situated in the real necessities of the apprentices. At last, but not less important, the elaboration of this didactic model and of the own Didactic Sequence did I improve my knowledge about important theories to my vocational training and of some instruments that now I can use with others textual genres, and made me realize that we only change our practices when understood and appropriated of the adequate theories to the language nature.

Key Words: Socio-Discursive Interacionism. Textual genres. Didactic Sequence.

Introdução

Este trabalho é fruto de momentos de pesquisa, estudo aprofundado, discussões e reflexão oportunizados pelo PDE (Programa de Desenvolvimento Educacional) que, em parceria com a Instituição de Ensino Superior UEM (Universidade Estadual de Maringá), possibilitou-me momentos de intensa reflexão sobre o fazer pedagógico, especialmente sobre o objeto de ensino das aulas de língua portuguesa, os gêneros textuais. Objeto esse que apesar de estar nos PCNs (1998) ainda me era desconhecido no contexto da sala de aula.

A problemática geradora desse trabalho foi, especialmente, a distância que se opera entre os conhecimentos acadêmicos e sua transposição efetiva para as salas de aula da rede básica. Sabe-se que desde o surgimento dos Parâmetros Curriculares Nacionais (1998) que instaurou o texto como unidade de ensino e os gêneros textuais como objetos, tem-se buscado novas maneiras de trabalhar com a linguagem nas aulas de Língua Portuguesa. No entanto, os progressos (se é que há) são poucos e caminham de forma muito lenta para as salas de aula da rede pública.

Na realidade, nem os Parâmetros Nacionais foram corretamente entendidos pelos professores da rede, nem tão pouco as Diretrizes. Em síntese, não ignoro a dificuldade de essas novas teorias serem efetivamente entendidas e trazidas de forma correta para as salas de aula, bem como operacionalizar esse processo de transposição do conhecimento de uma forma realmente duradoura tanto para nós professores, como para nossos alunos. Por isso, espero que minha experiência prática, aliada aos saberes acadêmicos e metodológicos dos professores orientadores e de outros professores, sirva de base para a reflexão e ofereça possibilidades outras de trabalho com a linguagem em língua portuguesa.

Todavia, adianto que essa discussão não é nova e não irei apresentar nenhuma proposta salvadora, nenhum receituário capaz de operar transformações milagrosas. Considero que os estudos desenvolvidos pelo interacionismo social, pelo interacionismo sócio-discursivo, dentre outros, levados e discutidos pelos professores nos programas de formação continuada, são imprescindíveis para garantir mudanças nas práticas escolares, pois permitem diferentes olhares sobre a linguagem, na medida em que se oportuniza o trabalho com uma língua viva, com contextos determinados de

uso da linguagem, mas, sobretudo, que se olhe o trabalho com a língua como uma prática social, Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), rivalizando com uma prática de ensino centrada apenas na teoria gramatical.

Nessa perspectiva da linguagem como interação, a língua deixa de ser considerada estática, pronta e acabada e passa a ser dinâmica, plástica, sujeita a mudanças, pois ela pertence não aos dicionários ou manuais de gramática, mas aos falantes que a utilizam por meio de enunciados reais, comunicando-se, interagindo-se com interlocutores no dia-a-dia (a unidade de ensino, nesse enfoque, desloca-se da frase para o texto e o objeto são os gêneros, na medida em que não nos comunicamos por palavras, frases ou textos, mas por gêneros, que circulam socialmente e que podem efetivamente, garantir nossa tão sonhada cidadania), (BAKTHIN, 2003).

No entanto, a prática na sala de aula ainda contradiz a ótica acima, vê-se instaurada uma crise no ensino da Língua Portuguesa, a realidade nacional apontada pelas avaliações oficiais como SAEB, PISA, ANRESK, IDEB escancara os baixos índices de alfabetização e letramento da população em todos os níveis e modalidades de ensino. Esta realidade sinaliza que os progressos científicos no estudo da linguagem precisam ser levados para a sala de aula, chegar aos alunos e começar a produzir os frutos que desejamos. Para que isso ocorra, o trabalho com a linguagem precisa superar as velhas práticas e sua visão reducionista da linguagem que, mesmo combatidas há muito tempo, ainda persistem no ambiente escolar.

Diante desta realidade, essa proposta tem como foco de intervenção a 5ª série do Ensino Fundamental e objetiva contribuir para o enfrentamento das defasagens de aprendizagem que os alunos, egressos da 4ª série, apresentam, ajudando-os na superação das dificuldades de leitura e escrita, por meio da utilização do instrumento seqüência didática (doravante SD).

É importante ressaltar que as dificuldades nesta série são tantas que a Secretaria de Estado da Educação implantou, no ano de 2004, o programa Sala de Apoio à Aprendizagem de Língua Portuguesa com a finalidade de ampliar o tempo de aprendizagem e, conjuntamente, proporcionar um atendimento pedagógico específico aos alunos da 5ª série. Embora haja este trabalho de intervenção, já desenvolvido nas escolas da rede pública paranaense, acredito que esta série, de modo geral, necessita de um trabalho

pedagógico diferenciado, dinâmico, criativo que amplie significativamente o desempenho lingüístico destes sujeitos e, conseqüentemente, permita-lhes o exercício pleno da cidadania que passa necessariamente pela garantia de acesso aos conhecimentos construídos e acumulados historicamente e as informações disponíveis socialmente.

Portanto, objetivando desenvolver uma proposta de intervenção substancial, optei por elaborar um plano de trabalho que ofereça, além do simples diagnóstico crítico, um instrumental teórico-metodológico e sugestões práticas de trabalho textual sob a perspectiva da Lingüística Aplicada aos professores que atuam na rede pública, principalmente nas 5ª séries. Além, é claro, de oportunizar o contato e a reflexão com conceitos e práticas de leitura que darão suporte à sua práxis, principalmente, na exploração didática dos diversos gêneros textuais-discursivos.

Acredito que o trabalho com os gêneros, além de contribuir para a apropriação, por parte dos alunos, das diversas formas de dizer que circulam socialmente, possibilita ainda o desenvolvimento de capacidades específicas inerentes à compreensão e produção de textos. Para tanto, consideramos fundamental que esta proposta de trabalho objetive a elaboração de uma Seqüência Didática desenvolvida na perspectiva de um gênero discursivo, nesse projeto, em específico o *gênero Fábula*, contemplando os quatro grandes conteúdos curriculares básicos da área: leitura, produção de textos, linguagem oral e reflexão sobre a língua e a linguagem, delineando práticas pedagógicas dinâmicas que contextualizem as atividades de ensino em situações de uso, com finalidades específicas, interlocutores reais e textos de circulação no meio social.

A escolha do gênero a ser trabalhado, a fábula, considerou o agrupamento proposto por Bernard Schneuwly e Joaquim Dolz (2004), a opção por esse gênero deu-se por ser ele uma narrativa curta, alegórica, que, embora, tenha sido escrita há muitos anos ainda encanta por sua atualização temática e por suas possibilidades de reflexão crítica.

Procurei trabalhar, primeiramente, com a ordem do narrar, pois é inerente ao homem gostar de ouvir, contar ou ler boas histórias. Como se trata, também, de crianças de 5ª série, as narrativas são muito apreciadas, exercendo fascínio pelos enredos bem elaborados e desfechos

surpreendentes, além disso, como o objetivo é o trabalho com diferentes capacidades de linguagem, este agrupamento oferece excelentes oportunidades de aprimorar a leitura e a escrita dos alunos. Entretanto, esta proposta abrirá espaços para o desenvolvimento futuro de outros projetos com cada uma das esferas sociais, ou seja, elaborar seqüências didáticas com gêneros além da ordem do narrar, também da ordem do relatar, da ordem do argumentar, da ordem do expor, da ordem do instruir ou do prescrever.

Metodologicamente, a fim de que o trabalho fosse desenvolvido fiz inicialmente a elaboração de um modelo didático do gênero fábula, que me permitiu conhecer os aspectos teóricos referentes ao gênero e que foi imprescindível para posterior elaboração da SD.

Nas próximas seções exponho a fundamentação teórica do trabalho, sua metodologia, a organização do instrumento SD e os principais resultados alcançados.

Pressupostos teóricos do trabalho

Sabendo-se que é por meio da linguagem que os sujeitos interagem entre si, estabelecendo relações significativas ora de aceitabilidade plena ou parcial, ora de refutação, apreensão, negociação, emissão e contextualização de idéias; entendo que, é por meio do texto e suas várias manifestações que estas relações se dão, primei por um trabalho em sala de aula dando ênfase ao uso social de diferentes gêneros textuais, pois é por meio deles que o indivíduo interage socialmente.

Consciente da necessidade de o ser humano posicionar-se na sociedade de forma reflexiva e crítica, utilizando-se da linguagem como instrumento de interação, bem como de elo comunicativo para todas as suas práticas sociais, é inegável a dimensão que o trabalho com gêneros adquire, pois pensar pelo viés do gênero textual é compreender que nosso aluno tem em seu entorno uma infinidade de textos, cada qual com suas especificidades e finalidades e, com os quais ele lida diariamente com competência ou não para interpretá-los, utilizá-los e, até mesmo produzi-los.

Além disso, o trabalho com gênero resgata a função social para o ensino da Língua Materna, permite ao educando transitar pelo universo da leitura e da escrita com real significatividade, já que circulam pelas diversas esferas da sociedade textos com propósitos reais de comunicação, são enunciados que nascem de situações concretas de produção e são postos a cumprir suas muitas finalidades.

Dessa forma, ao reconhecer a natureza social e histórica da linguagem, seu caráter dialógico e interacional (BAKHTIN,1992;1997), os PCNs elegem os gêneros do discurso como objeto de ensino das aulas de língua portuguesa e, por isso, optei pelas seqüências didáticas como forma de transposição destes gêneros para a sala de aula, já que são instrumentos específicos, idealizados pela Escola de Genebra, para o trabalho com os gêneros na sala de aula. Os aportes teóricos que orientam o trabalho estão ancorados, principalmente, na teoria dos gêneros do discurso de Mikail Bakhtin (2003), na explicação do processo de transposição didática e de elaboração de seqüências didáticas de Bernard Schneuwly e Joaquim Dolz (2004) respectivamente. Esta opção teórica e metodológica se apresenta, neste momento, como a mais pertinente e a que mais pode contribuir na superação da crise no ensino da Língua Portuguesa. Em resumo, parto do pressuposto que a língua não está de antemão pronta, que a língua não é um sistema acabado, ao contrário, está disponível à apropriação pelo falante e, conseqüentemente, ao uso.

O que orienta essa proposta é a plena convicção de que a língua, de acordo com Bakhtin (2003), efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos), concretos e únicos, que emanam dos integrantes duma ou doutra esfera da atividade humana. Sendo assim, o enunciado reflete as condições específicas e as finalidades de cada uma dessas esferas, não só por seu conteúdo temático e por seu estilo verbal, ou seja, pela seleção operada nos recursos da língua – recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais – mas também, e, sobretudo, por sua construção composicional. Esses três elementos: conteúdo temático, estilo e construção composicional estão estreitamente ligados na formação de qualquer enunciado, constituindo, assim, o gênero. Perfeito (2005) explica essas características:

- Conteúdo temático: “o que é que pode ser dizível nos textos pertencentes a um gênero”. (BRASIL, 1998, p. 21);

- Construção composicional: a estrutura (o arranjo interno) de textos, pertencentes a um gênero;
- Estilo: os recursos lingüístico-expressivos do gênero e as marcas enunciativas do produtor do texto.

Desse ponto de vista, os gêneros não são enfocados apenas pelo viés estático do produto (das formas), mas principalmente pelo viés dinâmico da interação social, da atividade humana.

Assim, Bakhtin (2003, p. 262) designa gêneros do discurso como os “tipos relativamente estáveis” de enunciados que se elaboram no interior de cada atividade humana. Ao dizer que eles são relativamente estáveis, ele está apontando para a historicidade dos gêneros e a imprecisão de suas características e fronteiras. Significa também dizer que os gêneros não estão definidos de uma vez para sempre. Como as atividades humanas são dinâmicas, e estão em contínua mutação, os gêneros também comportam contínuas transformações, são maleáveis, plásticos e estão abertos à contínua remodelagem, capazes de absorver o novo, a mudança e absorver até mesmo os mais diversos propósitos do falante.

Concordo com Bakhtin (2003) quando afirma que os gêneros são aprendidos no curso de nossas vidas como participantes de determinado grupo social ou membro de alguma comunidade. Logo, tem-se que gêneros são padrões comunicativos, que, socialmente utilizados, funcionam como uma espécie de modelos comunicativos globais que representam um conhecimento social localizado em situação concreta.

Esse mesmo autor agrupa os gêneros em dois grupos: os gêneros primários – ligados às relações cotidianas (conversa face a face, linguagem familiar, cotidiana etc.); em um ângulo mais direto, esses gêneros são os mais comuns no dia-a-dia do falante e os secundários – mais complexos (discurso científico, teatro, romance etc.), referem-se a outras esferas de interação social, mais bem desenvolvidas.

Um outro conceito elaborado por Bakhtin (2003) é o dialogismo, também conhecido como dialogia. Este conceito compreende a linguagem como dialógica, pois pressupõe um permanente diálogo entre os diferentes discursos e estabelece relações de interação entre o Eu e o Outro. Além disso, interpreta

o dialogismo como condição essencial para se construir o sentido do texto, porque esta construção só ocorre na interação entre pelo menos dois interlocutores. O dialogismo pressupõe ainda a manifestação das diferentes vozes nos discursos. Para Bakhtin, nenhum enunciado sobrevive no isolamento. Orienta-se para o passado, o que já foi dito, e para o futuro, a resposta que está por vir. Assim, cada enunciado se une a outros enunciados, compondo a cadeia da comunicação verbal, na qual o início e o fim do diálogo não se encontram definitivamente demarcados.

Para elaborar uma proposta didática que abordasse essa teoria ligada à prática, optei por um encaminhamento metodológico que propusesse o estudo dos gêneros e, a partir deles, trabalhar as questões relativas à leitura, à interpretação, à gramática, à produção e à reescrita de textos. Definiu-se, então, pela Seqüência Didática (SD), proposta metodológica apresentada por Dolz e Schneuwly cujo enfoque é o trabalho com a língua na perspectiva sócio-interacionista. Entenda-se por seqüência didática, segundo os autores acima, “um conjunto de atividades escolares organizadas de maneira sistemática, em torno de um gênero textual (oral ou escrito)”, (2004, p. 97).

Acredito que o trabalho com gêneros, organizado por meio de seqüências didáticas pode garantir a apropriação das diversas capacidades de linguagem, tão imprescindíveis, na aquisição de uma real proficiência em leitura e escrita, tendo as SDs, segundo os autores, “a finalidade de ajudar o aluno a dominar melhor *um* gênero de texto, permitindo-lhe, assim, escrever ou falar de uma maneira mais adequada numa dada situação de comunicação”. (2004, p. 97).

Evidencio, aqui, a significatividade inerente ao trabalho com gêneros discursivos, enfocando o texto como mola mestra de toda a abordagem ensino/aprendizagem, considerando sempre o *Contexto Social de Produção* (contextualizar obra/autor/interlocutor no tempo e espaço da produção, verificar quais os suportes textuais de onde é extraído o gênero, seus possíveis locais de circulação no meio social, analisar qual posição o autor ocupa para escrever, bem como, qual o gênero que melhor lhe serve para dizer o que tem a dizer e qual a finalidade a que o gênero veio), isso para que o trabalho ganhe real sentido para os educandos.

Outro pressuposto básico, também, para o trabalho com as SDs é a construção do *Modelo Didático*, instrumento teórico-referencial sobre o gênero escolhido, elaborado com o propósito de, a partir da coletânea de textos do mesmo gênero, ter parâmetros para analisar os elementos comuns a ele, que se repetem compondo as suas regularidades constitutivas. Dessa forma, é possível, ao professor, aprofundar-se no estudo das especificidades próprias desse gênero, bem como suas condições de produção e circulação. Transpondo, dessa análise, conhecimentos fundamentais para o estudo do gênero-alvo.

Observados os aspectos mencionados, destaco que, o trabalho com as SDs, de acordo com Dolz e Schneuwly (2004), compõe-se do seguinte encaminhamento:

1. **Apresentação da situação**, na qual se descreve o motivo/necessidade de produção, criando um encantamento acerca do projeto de classe a ser elaborado;
2. **Escolha do gênero a ser trabalhado**, tendo em vista o que se quer dizer, para quem, em que local de circulação...;
3. **Primeira produção**: “Momento em que os alunos tentam elaborar um primeiro texto (oral ou escrito) e, assim, revelam para si mesmos e para o professor as representações que têm dessa atividade.” (p. 101);
4. **Módulos de atividades**: “trata-se de trabalhar os problemas que aparecem na primeira produção e de dar aos alunos os instrumentos necessários para superá-los.” (p. 103);
5. **Produção final**: “A seqüência é finalizada com uma produção final que dá ao aluno a possibilidade de pôr em prática as noções e os instrumentos elaborados separadamente nos módulos. Essa produção permite, também, ao professor realizar uma avaliação somativa.” (p. 106).

A seguir, delinheio os encaminhamentos propostos para o desenvolvimento e aplicação da SD produzida.

Desenvolvimento metodológico

Muito embora o desejo seja trabalhar na perspectiva do gênero a partir de sua funcionalidade real na vida do aluno, há a necessidade de que, o gênero, ao entrar em sala de aula, saia de sua esfera e suporte de circulação de origem e adquira certa artificialidade. Como fugir disso ou pelo menos abrandar ao máximo essa ruptura? Para tanto, há a necessidade de didatizar o gênero, ou seja, ambientalizá-lo na escola e perceber-lhe os aspectos ensináveis (tema, estrutura composicional e estilo) para, então, tê-lo como instrumento e objeto de trabalho com oralidade, leitura e escrita, eixos norteadores da área de línguas. Sobre essa didatização do gênero Machado (2000, p.6) diz:

Transposição didática é o conjunto das transformações que um determinado corpo de conhecimentos científicos invariavelmente sofre, com o objetivo de ser ensinado, implicando, necessariamente, determinados deslocamentos, e não como uma mera aplicação de uma teoria de referência qualquer.

Tendo por base o entendimento acima, propus em minha Proposta de Implementação do Projeto do Professor PDE na Escola, uma das exigências do Programa PDE, desenvolver uma proposta de trabalho com o gênero da ordem do narrar: *Fábula*, organizando, para isso, uma Seqüência Didática, constituída por um conjunto de atividades que apresentam as dimensões constitutivas desse gênero de texto.

Os passos metodológicos do trabalho foram: - elaboração do modelo didático do gênero fábula, diagnóstico com os alunos acerca do que conheciam sobre o gênero, elaboração da SD, aplicação da SD.

Estudando o gênero: a construção do modelo didático e o diagnóstico inicial com as crianças

Após determinado o gênero a ser trabalhado em sala de aula, detive-me com mais detalhamento na descrição do gênero escolhido. Para tanto, construí um *modelo didático*, selecionei um corpus de dez exemplares do gênero, pesquisando tudo o que há publicado a respeito de fábula: de onde veio, quem

normalmente escreve/fala, com qual objetivo, para quem, em quais suportes, etc. Além desses aspectos, considere os elementos característicos de sua formação: *tema* (sobre o que tratam normalmente), *estrutura composicional* (formato padronizado de escrita) e *estilo* (recursos lingüístico-discursivos constitutivos do gênero, importante para seu reconhecimento e uso).

Em posse desse repertório de informações sobre o gênero, foi possível pensar na elaboração do *diagnóstico inicial* com a turma na qual a proposta se aplicaria. Constava de um rol de atividades de reconhecimento e identificação do gênero, na tentativa de perceber o que os alunos já conheciam sobre ele e no que se ater para seu domínio. Ainda diagnosticando seus conhecimentos prévios, pedi que escrevessem uma *produção inicial* do gênero, subsidiando a análise dos elementos sobre os quais comporia a SD. Tal produção permitia observar o que o aluno já dominava sobre o gênero, possibilitando ao professor parâmetros para o preparo das atividades que deveriam ser propostas na elaboração da SD, cobrindo as lacunas detectadas.

Fiz essa sondagem em agosto de 2007, com as quartas séries do Ensino Fundamental da Escola Municipal Vânia Maria Simão de Atalaia. Tais turmas seriam o público de quinta série de 2008, ou seja, o alunado com os quais a proposta se aplicaria.

Realizado o diagnóstico, pude verificar que havia certa facilidade no reconhecimento do gênero fábula, afinal ele não era novo para os alunos, porém no momento da primeira produção do gênero solicitada, tal conclusão não se confirmou, pois escreviam, na maioria das vezes, narrativas comuns, não apresentando as marcas específicas do gênero em foco. Assim tanto a estrutura composicional mostrava-se falha, quanto aspectos relativos ao contexto de produção e ao estilo do gênero.

Tendo por base essa produção inicial da fábula feita pelos alunos diagnosticados, pude colher dados demonstrativos das capacidades de linguagem já adquiridas e reais e das lacunas existentes, sobre as quais planejava exercícios dispostos em módulos, elaborando, assim, a *seqüência didática*.

A construção da seqüência didática

Uma Seqüência Didática é um conjunto de atividades de leitura, análise lingüística e produção textual que têm por objetivo apreender as características próprias de um determinado gênero. Visa estudar suas partes constitutivas (tema, estrutura composicional e estilo) de forma a identificá-lo, compreender seu uso, finalidade e produzi-lo quando a situação comunicativa exigir.

Dessa forma, a partir do diagnóstico realizado com o público-alvo, desenvolvi cinco módulos com o propósito de, gradativamente, fazer com que os alunos se apropriassem do gênero e fossem capazes, ao final, de também produzi-lo. A Seqüência Didática ficou assim organizada:

MÓDULO 1 – Relembrando e reconhecendo o gênero fábula

Esse era o momento de identificação do gênero, destacá-lo dos demais, reconhecer que não se escreve de qualquer jeito, mas de um jeito peculiar, já percebendo a silhueta própria do gênero posto em análise.

MÓDULO 2 – Descobrimdo o contexto de produção da fábula

Nesse módulo propus atividades com indicativos das condições de produção do gênero: contextualização sobre obra e autor no espaço e tempo marcados, possíveis suportes e locais de circulação, finalidade, interlocutores, permitindo aos alunos compreender a constituição histórica e social do gênero por meio de seu uso efetivo na sociedade.

MÓDULO 3 – Sabendo ainda mais sobre as fábulas

As atividades desenvolvidas nesse módulo exploravam as especificidades próprias que indicam ser o gênero trabalhado uma fábula, verificavam-se nos textos estudados quais elementos se repetiam: tipo de personagens e narrador, temas tratados, linguagem utilizada, indeterminação de tempo e espaço, uso do diálogo, moral da história na finalização do texto. Sendo assim, o aluno era capaz de apreender os elementos prototípicos desse gênero em questão.

Através de versões diferentes de fábula, de autores e épocas diferentes, possibilitou-se a verificação dos elementos que se repetem, constituindo a estrutura composicional do gênero, bem como se preocupou em enfatizar a leitura como construção de sentidos para os textos, destacando-a como fundamental na exploração de toda conotatividade existente no gênero fábula, sabendo-se, pois que o intuito dessa proposta era fugir do formato pedagógico e, até doutrinador, mas primar pela reflexão, pela possibilidade

de se analisar por outros pontos de vista, não radicalizando respostas, nem determinando posição a tomar, porém estimulando o diálogo, a argumentação, o respeito à diversidade de idéias e liberdade de expressões.

Esse módulo também oportunizou uma viagem das fábulas clássicas (Esopo e La Fontaine), revisitadas na atualidade por autores modernos, assumindo estruturas diferentes, sem, contudo, perder sua marca como gênero fábula (anúncio publicitário, texto poético, tira humorística, crônica, história em quadrinhos), tais gêneros dialogavam com as fábulas numa teia de intertextualidade, oferecendo ao aluno condições de análise comparativa: elementos que compõem as fábulas modernas (semelhanças e diferenças) ou, ainda, que se configuram em outro novo gênero.

No constante exercício de fabular e desfabular, montar e desmontar a estrutura da fábula, os alunos iam tomando intimidade e se apropriando desse gênero.

MÓDULO 4 – Trabalhando com construção lingüística da fábula

Com base no levantamento coletado no diagnóstico aplicado anteriormente aos alunos, pude verificar categorias lingüísticas já dominadas e as que ainda se mostravam deficitárias. A partir desses dados, considerando ainda a relevância do conteúdo para a apropriação do gênero fábula, elaborei, nesse módulo, exercícios que contemplavam as dificuldades percebidas, tais como: recurso de concisão, evitando-se a escrita de frases separadas por ponto, reunindo-as num só período; evitando-se a repetição de termos desnecessários, trocando-os por pronomes, sinônimos, recursos de pontuação ou omissão de palavras; verificações das concordâncias verbais e nominais; estudo das vozes do texto (tipo de narrador, discurso direto e indireto).

Nesse estudo, priorizaram-se conteúdos que se configuravam como marcas lingüísticas importantes para a leitura e escrita do gênero trabalhado (estilo) com o intuito de instrumentalizar o aluno a realizar sua própria produção, entendendo-os como recurso inerente ao texto em questão.

MÓDULO 5 – Produzindo uma fábula

Depois de ter sido feito o reconhecimento do gênero, de conhecer seu contexto de produção, estrutura composicional e estilo, esse módulo propôs a produção final do gênero fábula. Esse momento, além de ser um indicativo de quais e quantos conteúdos foram apropriados pelo aluno, possibilitando-o pôr

em prática seus conhecimentos adquiridos, também possibilita ao professor observar as aprendizagens efetuadas, centrar suas intervenções em pontos essenciais e planejar a continuidade do trabalho, permitindo eventuais retornos a pontos mal assimilados.

A proposta de produção final optou por um comando claro, em sintonia com as atividades anteriormente trabalhadas e, de acordo com a apresentação inicial da SD discutida e aprovada pelos alunos, ou seja, a produção de um FABULÁRIO (coletânea ilustrada de fábulas) a ser apresentada como conclusão de trabalho aos pais e toda comunidade escolar e doada como acervo para a biblioteca da escola.

Passo a passo a escrita foi planejada com o objetivo de internalizar que a tarefa de produzir não é mero dom, mas requer esforço e empenho, bem como revisão, retomada e escrita final.

Para tanto, uma ficha de auto-avaliação foi criada, fornecendo parâmetros de autocontrole da escrita de maneira a que o aluno tenha claro quais critérios seriam considerados, levando-se em conta a norma padrão da língua e o gênero estudado.

Análise dos resultados

Depois de aplicada a SD, observando e comparando as produções iniciais e finais das fábulas realizadas pelos alunos, reavaliei os objetivos propostos no início do trabalho, com o olhar voltado aos resultados obtidos no decorrer de todo o desenvolvimento da seqüência didática.

Um dos objetivos lançados era dar competência aos alunos de, ao término do estudo de todos os módulos, terem o domínio dos vários aspectos ensináveis acerca do gênero explorado, de maneira que pudessem escrever um exemplar dele e soubessem utilizá-lo quando houvesse necessidade. Eu havia constatado na produção inicial do gênero fábula que, muitos alunos reconheciam e identificavam o gênero em questão, mas no momento de escrevê-lo, a maioria não o fazia. Para exemplificar isso, veja o texto a seguir:

Negócios no trânsito

Eu e meu pai fomos a Maringá. Quando estávamos quase chegando, paramos em um sinaleiro, um moleque se aproximou do carro e perguntou para mim:

__Quer comprar bala? Jogue o dinheiro e eu dou!

Eu, querendo me dar bem, disse:

__Jogue a bala primeiro!

Ele jogou. O sinal deu verde. Meu pai, que prestava atenção no trânsito, acelerou e saiu. Fui embora, sem pagar, dando boas risadas.

Porém, na volta, o sinal fechou no mesmo lugar. O menino, esperando de mim uma atitude. Senti o olhar reprovador de meu pai, quando soube do caso. Sem graça, fui tratando de quitar minha dívida.

(J.G.A. 4ª série, 2007)

Quadro 1. Produção inicial do gênero fábula, colhida a partir do diagnóstico inicial realizado com a turma na qual a SD seria aplicada (agosto, 2007):

Como se pode notar, não há no texto acima as características inerentes à fábula. O que se observa é a escrita de uma narrativa comum, contando um fato do cotidiano, poderíamos dizer até que se trata de um outro gênero: a crônica.

Após a aplicação da SD, o mesmo aluno conseguiu progressos notáveis concernentes à apropriação do gênero:

O leão e o urubu

Um leão belo e formoso estava comendo uma zebra caçada, quando chegou um faminto urubu, que foi dizendo, com ar de quem planejava alguma:

__Olá, meu amigo rei das selvas! Estás um pouco acima do peso, deixa-me auxiliá-lo nessa refeição. Não me importo de deixar para você a carne mais nobre!

Falava isso tentando passar a conversa no felino, assim, poderia fazer, também, sua refeição. Mas, o leão rugiu:

__Se não parar de me irritar, daqui a pouco vou comer você!

A ave virou as costas e foi embora pensando numa solução. Ao ter uma idéia, voltou dizendo:

__Minha nossa! Vi lá do céu um bando de suculentos veados, nem se comparam com essa magricela aí!

A fera, que não se contentava com pouco, foi correndo atrás das novas vítimas e o esperto urubu ficou com o resto da listrada.

MORAL DA HISTÓRIA: Quem não arrisca, não petisca.

(J.G.A. 5ª série, 2008)

Quadro 2. Produção final de J. G. A. outubro de 2008.

Ficam evidenciados, aqui, avanços significativos com relação ao domínio do gênero, possibilitando identificar, além do uso da norma culta da língua, a apropriação da temática e da estrutura composicional próprias do gênero fábula.

Entretanto, como o gênero em pauta constitui-se de metáforas e, que para uma quinta série ainda faltam vivências que lhes permitissem compreender claramente essa linguagem figurada, a maioria das produções compuseram-se de paráfrases ou paródias de fábulas já existentes, recontando as histórias conhecidas ao longo da SD. Esse fato não deve desmerecer as produções, já que usar competentemente esse recurso também requer pôr em jogo todo um rol de conhecimentos adquiridos.

O exemplo abaixo ilustra como a paráfrase pode ser um recurso de produção escrita bastante interessante para alunos com deficiências nessa prática:

O leão e a raposa

O rei leão, vendo que a raposa estava passando para trás a quase todos da floresta, resolveu pregar uma peça nela também. Avisou que iria se fingir de morto, com o objetivo de comê-la ao final.

Assim aconteceu, quando a raposa chegou perto do caixão e viu que o felino estava suando, percebeu a mentira, mas para ter certeza, disse:

“Nossa! Nem parece que o rei está morto!”

Um macaco que estava ali por perto, perguntou:

“Hum! Por quê?”

Ela, com voz malandra, respondeu:

“Porque todo morto espirra três vezes!”

Assim fez o falso defunto:

“Atchim! Atchim! Atchim!”

Toda a bicharada caiu na gargalhada. A raposa, conseguindo o que queria, tratou de sair rapidinho dali.

MORAL DA HISTÓRIA: Contra a esperteza, esperteza e meia.

(T.L.A.S. 5ª série, 2008)

Quadro 3. Paráfrase final de T.L.A.

Outro exemplo significativo nas produções finais foi a escrita de uma paródia, tendo por base a fábula *A raposa e o pedaço de queijo* do escravo grego Esopo:

O cão e o queijo

Um cão estava passeando por um bosque com um queijo na boca, uma raposa que também passava por ali, resolveu apoderar-se do petisco e disse:

__ Cão, se você for esperto, largue esse queijo por bem ou por mal. Se escolher por bem sai vivo. Do contrário perde o queijo e a vida! E aí, qual vai ser?

O cachorro respondeu:

__ Você é quem sabe! Se me atacar, tenho muitos amigos cães de caça que, é só assoviar, vêm correndo!

A raposa, que estava faminta, mas não era tola, concluiu:

__ Dessa vez passa, porém, da próxima você não escapa!!

MORAL DA HISTÓRIA: Quem tudo quer, tudo perde.

(G.M.F.5ª série,2008)

Quadro 4. Paródia criativa final de G.M.F., após a SD.

Um resultado alcançado ao final foi que em todos os textos demonstrados como produção final, não houve a fuga ao gênero proposto, o que me levou a concluir que, embora a capacidade de abstração seja limitada para a maioria dessa faixa etária, isso não impede de acharem uma maneira de a expressarem. Além disso, a utilização e a correta compreensão das metáforas poderá ser objeto de uma nova SD, em séries posteriores, demonstrando que o instrumento pode e deve ser complexificado. Comparando, ainda, com a produção inicial, em que o texto, na maioria dos casos não se configurava como fábula, após a SD, no entanto, isso toma outras proporções, visto que a quase totalidade de textos produzidos contemplavam características próprias do gênero-alvo.

Resultados positivos também foram visíveis não só nos aspectos temáticos e na estrutura composicional, mas outro ganho importante e bastante relevante foi quanto ao estilo: o progresso verificado com relação ao uso do discurso direto nos diálogos de personagens ficou bem evidenciado. Essa era uma lacuna detectada na produção inicial, portanto, exercícios da SD focaram esse recurso, pois é item fundamental em vários gêneros da rodem do narrar e, especificamente, na fábula. Dessa forma, além de os alunos o utilizarem com sucesso, ainda incorporaram uma variação: o uso de aspas, amplamente observados nas fábulas de Esopo.

Há que se considerar também o grande volume de termos repetidos desnecessariamente nos textos iniciais, redundâncias que empobreciam a escrita, tonando-a enfadonha e confusa. Por conta desse problema percebido, atividades relacionadas à concisão foram exploradas, permitindo analisar o jeito de construir a textualidade própria da fábula, que por ser uma narrativa curta, prima pela clareza e brevidade, evitando-se a repetição de palavras iguais, substituindo-as por pronomes, sinônimos, recursos de pontuação e omissão de palavras. Cuidados foram percebidos na escrita final, havendo sempre questionamentos acerca de qual melhor maneira escrever este ou aquele trecho.

Em relação às lacunas do instrumento, devo considerar que: a aplicação da SD com o gênero fábula levou um bimestre e meio (de agosto a meados de

outubro do ano letivo de 2008) para ser concluída. Formada por cinco módulos com quarenta páginas, abrangendo oralidade, leitura, análise lingüístico-discursiva, escrita e reescrita de texto, trabalhadas em quatro aulas semanais de 50 minutos cada, prolongou demais o estudo de um único gênero.

Na tentativa de se desenvolver uma SD completa, tornei-a bastante extensa. Outra constante preocupação era contemplar uma diversidade de fábulas que pudessem constituir um repertório interessante e variado ao aluno, com temas, épocas, autores e formatos diferentes, ampliando ainda mais a visão sobre esse gênero, esse cuidado também colaborou para que a SD se estendesse. Na aplicação, interagindo com os alunos sobre as dificuldades encontradas por eles na execução dos exercícios, observei que algumas propostas de trabalho não condiziam com o nível de compreensão/idade/série deles, necessitando de uma orientação mais direcionada para que fossem realizados.

Devo, ainda, constatar que acabei privilegiando a leitura mais do que as outras capacidades de linguagem, já que não concebia um só texto sem atividades de construção de sentido, tendo dificuldades com os aspectos gramaticais, querendo-os explorá-los epilingüisticamente em exercícios de reflexão da língua, mas nem sempre conseguindo estabelecer essa ponte, percebendo, então, que a metalinguagem também tem papéis a cumprir.

Quais as conseqüências disso? Observei que a empolgação e encantamento apresentados por toda sala, no princípio, passaram-se a esvaír, mostrando-se, em certos momentos, enfadonhos de tanto falar no gênero e, ansiosos por novidades. Entretanto, é preciso compreender que nem sempre o trabalho com a linguagem precise ser efetivamente agradável, motivador, caso contrário podemos enveredar por uma pedagogia do prazer pelo prazer. Nesse sentido, entendo que os pontos positivos para o desenvolvimento da escrita dos alunos superou as lacunas verificadas.

Além disso, essas lacunas me permitirão em uma próxima SD lapidar minha autoria no trabalho com esse instrumento.

Considerações finais

Iniciei este trabalho com o propósito de interferir na realidade de quintas séries com graves problemas de letramento, por meio do desenvolvimento e da aplicação de uma SD do gênero fábula. Os resultados anteriormente discutidos permitem as seguintes conclusões para o contexto que trabalhei:

1. SDs muito longas levam muito tempo para serem concluídas, o que pode desmotivar a turma na demora de se chegar à produção final do projeto combinado, tornando também difícil à adequação de um instrumento longo ao programa da série;
2. Embora tenha constatado a extensão da SD produzida, a quantidade de conteúdos de língua portuguesa mobilizados durante a sua aplicação, foi bastante rica e, dependeu, naturalmente das necessidades observadas no diagnóstico inicial feito, mais ou menos categorias passíveis de ensino/aprendizagem, não se configurando, portanto como aspecto negativo;
3. Devo pôr em xeque alguns resultados vistos na SD elaborada por mim, seu formato e extensão ou, ainda, analisar outras possíveis variáveis, tais como os encaminhamentos metodológicos propostos, pois a idéia consistia no trabalho único e exclusivo com os exercícios da SD, sem me ater a propor outros textos e outras metodologias ditas atrativas;
4. Avaliando a SD produzida e sua projeção enquanto prática pedagógica, percebi aspectos relacionados às dificuldades com relação à: texto complexo para o nível de maturidade dos educandos, questões com enunciados ambíguos ou de difícil compreensão, atividades complicadas para a faixa etária em questão, que, numa nova aplicação precisariam ser redimensionados.
5. A SD foi, sem dúvida, um instrumento que promoveu o desenvolvimento da escrita dos alunos, além de colaborar com a vivência de um ensino de língua contextualizado e situado nas necessidades reais dos aprendizes.
6. Por fim, não menos importante, a elaboração do modelo didático e da própria SD fez com que eu me apropriasse de teorias

importantes para a minha formação e de uns instrumentos que agora posso utilizar com outros gêneros textuais, o que fez perceber que só mudamos a prática quando entendemos e nos apropriamos de teorias adequadas à natureza da linguagem.

7. A SD trouxe uma dimensão emancipatória, seja para os alunos seja para mim enquanto educadora, pois permitiu o conhecimento do gênero fábula, partindo de sua complexidade (produção inicial), passando por suas particularidades (módulos explorando: tema, estrutura composicional e estilo), chegando a sua totalidade novamente (produção final do gênero). Tal estratégia procurou possibilitar a competência de se dominar o gênero, sendo isso visível em algumas fábulas produzidas para o fabulário, evitando-se as meras redações tarefas baseadas na tipologia textual redutora (narração, descrição e dissertação), cuja preocupação nem sempre eram os enunciados reais (fazer o quê, para quem, como, por quê e onde circular?).

A experiência me demonstrou que é preciso saber se todos os gêneros são passíveis de serem produzidos, já que há exemplos deles que nem sempre possibilitam isso na escola, alguns por suas estilizações padronizadas, outros por sua complexidade não compatível: nível cognitivo/idade/série.

Por fim, a experiência evidenciou a necessidade de tornar presente o gênero textual como objeto das aulas de língua portuguesa, o que requer uma nova dinâmica entre programas escolares e metodologias de estudo. Dentre os vários instrumentos à disposição do professor o trabalho com a SD possibilita que ele saia de mero consumidor passivo do livro didático para criador de seu próprio material, à luz das reais dificuldades dos alunos.

Todavia, esse é um percurso que só me foi possível pelo trabalho conjunto de formação entre universidade e ensino básico, sem o qual, muito provavelmente, a minha prática pedagógica não teria sido ressignificada.

O percurso, repleto de conflitos, de momentos de angústia é necessário, pois sem ele, nenhum crescimento tanto de minhas ações pedagógicas como de meus alunos poderia ser alcançado. E, como já disse inicialmente neste trabalho, não pretendi fazer nenhuma experiência utópica, ao contrário, tenho plena certeza de que as mudanças no espaço educacional são lentas, mas

precisam ser feitas. Fecho esse texto com uma citação de Clarice Lispector que reflete exatamente o que penso após findada esse momento: “Mude, mas comece devagar, porque a direção é mais importante que a velocidade.”

Referências

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003, p.261-305.

BAKHTIN, M; VOLOCHINOV, V.N. **Marxismo e filosofia da linguagem**. In”.: Língua,fala e enunciação” e “**A interação verbal**” 6. ed. São Paulo: Hucitec, 1992, p.90- 127.

BAQUERO, R. **Vygotsky e a aprendizagem escolar**. Porto Alegre: ArtMed, 2001.

BARBOSA, Jaqueline Peixoto. **Carta de solicitação e carta de reclamação**. (Coleção trabalhando com os gêneros do discurso: argumentar). São Paulo: FTD, 2005.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M. E SCHNEUWLY, B. Seqüências didáticas para o oral e escrita:apresentação de um procedimento. In: ROJO, R. e CORDEIRO, G.S. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

DOLZ, J; SCHNEUWLY, B. Gêneros e progressão em expressão oral e escrita – elementos para reflexões sobre uma experiência suíça francófona. In: ROJO, R. CORDEIRO, G.S.**Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

GRILLO, S.V. de C.; CARDOSO, F.M. As condições de produção/recepção dos gêneros discursivos em atividades de leitura de livros didáticos de língua portuguesa do ensino fundamental. In: ROJO, R.; GOMES, A.A. (Orgs.) **Livro didático de língua portuguesa, letramento e cultura escrita**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003.

HILA, C.V.D. A produção de texto nos anos iniciais do ensino fundamental. In: SANTOS,A.R. e RITTER, L.C.B. (Orgs.) **O trabalho com a escrita no ensino fundamental**. Formação de professores, EAD, N. 20. Maringá: EDUEM, 2005.

HONÓRIO, C.M.A. Concepções de leitura: dos caminhos possíveis. In: MENEGASSI, R.(Org.) **Leitura e ensino**. Formação de professores. EAD, n. 19. Maringá: EDUEM, 2005.

LOPES-ROSSI, Maria Aparecida Garcia. Gêneros Discursivos no ensino de leitura e produção de textos. In: KARWOSKI, Acir Mário; GAYDECZKA, Beatriz;

BRITO, Karim Siebeneicher. **Gêneros textuais: reflexões e ensino**. União da Vitória: Kaygangue, 2005, p.79-93.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, Ângela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora. **Gêneros textuais&Ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002, p. 19-36.

MENEGASSI, R.J. e ANGELO, C.M.P. Conceitos de leitura. In: MENEGASSI, R. (Org.) **Leitura e ensino**. Formação de professores. EAD, n. 19. Maringá: EDUEM, 2005.

MENEGASSI, R. Estratégias de leitura. In: MENEGASSI, R. (Org.) **Leitura e ensino**. Formação de professores. EAD, n. 19. Maringá: EDUEM, 2005.

MORAES, Vânia de. A propaganda social no ensino médio: da leitura crítica à produção de peças publicitárias. In: LOPES-ROSSI, M.A.G. (org.). **Gêneros discursivos no ensino de leitura e produção de textos**. Taubaté: Cabral Editora e Livraria Universitária, 2002, p.75-100.

PERFEITO, A.M. Concepções de linguagem, teorias subjacentes ao ensino de língua portuguesa. In: RITTER, L.C. E SANTOS, A.R. (Orgs.) **Formação de professores**. EAD. No. 18. Maringá: EDUEM, 2005.

PRADO, Sidnéia Maria. Leitura de revista e produção escrita de reportagem no ensino fundamental. In: LOPES-ROSSI, M.A.G. (org.). **Gêneros discursivos no ensino de leitura e produção de textos**. Taubaté: Cabral Editora e Livraria Universitária, 2002, p.101-118.

RITTER, L. A produção de sentidos na sala de aula de leitura. In: MENEGASSI, R.(Org.) **Leitura e ensino**. Formação de professores. EAD, N. 19. Maringá: EDUEM, 2005.

RODRIGUES, R. H. Os gêneros do discurso na perspectiva dialógica de linguagem: a abordagem de Bakhtin. In: MEURER, J. L.; BONINI; A; MOTTA-ROTH, D. (Orgs.) **Gêneros, teorias métodos, debates**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

SAITO, C.L.N. e LOPES, E.L.N. Texto, discurso e gênero. In: SANTOS, A.R. e RITTER,L.C.B. (Orgs.) **O trabalho com a escrita no ensino fundamental**. Formação de professores, EAD, n. 20. Maringá: EDUEM, 2005.25.

VYGOTSKY, L.S. Internalização das funções psicológicas superiores. In: **A formação social da mente**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes. 1988.

_____. Interação entre aprendizagem e desenvolvimento. In: **A formação social da mente**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes. 1988.

ZANUTTO, F. e OLIVEIRA, N.A.F. A análise lingüística nos anos iniciais do Ensino fundamental. In: SANTOS, A.R. e RITTER, L.C. B (Orgs.) **O trabalho com a escrita no ensino fundamental**. Formação de professores, EAD, n.20. Maringá: EDUEM, 2005