



**UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE CIÊNCIAS HUMANAS,
SOCIAIS E DA NATUREZA – PPGEN**

REJANE AGUIAR DA SILVA

**O GÊNERO FÁBULA EM AMBIENTE DIGITAL NUMA PROPOSTA
DIDÁTICA RUMO AOS MULTILETRAMENTOS: CONFABULANDO**

DISSERTAÇÃO

LONDRINA

2017

REJANE AGUIAR DA SILVA

**O GÊNERO FÁBULA EM AMBIENTE DIGITAL NUMA PROPOSTA
DIDÁTICA RUMO AOS MULTILETRAMENTOS: CONFABULANDO**

Dissertação apresentada como requisito parcial à obtenção do título de Mestra em Ensino, do Programa de Mestrado em Ensino de Ciências Humanas, Sociais e da Natureza (PPGEN), da Universidade Tecnológica Federal do Paraná – Campus Londrina.

Área de concentração: Ciências Humanas

Orientador: Prof. Dr. Evandro de Melo Catelão

LONDRINA

2017

TERMO DE LICENCIAMENTO

Esta Dissertação e o seu respectivo Produto Educacional estão licenciados sob uma Licença Creative Commons *atribuição uso não-comercial/compartilhamento sob a mesma licença 4.0 Brasil*. Para ver uma cópia desta licença, visite o endereço <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/> ou envie uma carta para Creative Commons, 171 Second Street, Suite 300, San Francisco, Califórnia 94105, USA.



Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Biblioteca UTFPR - Câmpus Londrina

S586g Silva, Rejane Aguiar da
O gênero fábula em ambiente digital numa proposta didática rumo aos multiletramentos: confabulando/ Rejane Aguiar da Silva. - Londrina : [s.n.], 2017.
108 f. : il. ; 30 cm.

Orientador: Prof. Dr. Evandro de Melo Catelão.
Dissertação (Mestrado) - Universidade Tecnológica Federal do Paraná.
Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências Humanas, Sociais e da Natureza. Londrina, 2017.
Bibliografia: f. 97-102.

1. Linguagem e línguas - Estudo e ensino. 2. Literatura didática. 3. Fábulas.
4. Sites da Web. I. Catelão, Evandro de Melo, orient. II. Universidade Tecnológica Federal do Paraná. III. Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências Humanas, Sociais e da Natureza. IV. Título.

CDD: 507



Ministério da Educação
Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências
Humanas, Sociais e da Natureza – PPGEN.
Mestrado Profissional
UTFPR Câmpus Londrina



TERMO DE APROVAÇÃO

O GÊNERO FÁBULA EM AMBIENTE DIGITAL NUMA PROPOSTA DIDÁTICA RUMO AOS MULTILETRAMENTOS: CONFABULANDO

por

Rejane Aguiar da Silva

Dissertação de Mestrado apresentada no dia 01 de dezembro de 2017 como requisito parcial para a obtenção do título de MESTRE EM ENSINO DE CIÊNCIAS HUMANAS, SOCIAIS E DA NATUREZA pelo Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências Humanas, Sociais e da Natureza – PPGEN, Câmpus Londrina, Universidade Tecnológica Federal do Paraná. A mestranda foi arguida pela Banca Examinadora composta pelos professores abaixo assinados. Após deliberação, a Banca Examinadora considerou o trabalho **Aprovado**. (Aprovado ou Reprovado).

Prof. Dr. Evandro de Melo Catelão (UTFPR)

Orientador

Profa. Dra. Marilu Martens de Oliveira (UTFPR)

Membro Titular

Profa. Dra. Eliza Adriana Sheuer Nantes (UNOPAR)

Membro Titular

Prof. Dr. Givan José Ferreira dos Santos

Coordenador do Programa de Pós-Graduação em
Ensino de Ciências Humanas, Sociais e da Natureza – PPGEN.
Mestrado Profissional
UTFPR Câmpus Londrina

AGRADECIMENTOS

Inúmeros são os que colaboraram para que eu obtivesse êxito nesta jornada empreendida; a todos, minha mais profunda gratidão.

Agradecimento especial aos queridos pais, Conceny e Reginaldo, que sempre acreditaram em meu potencial. À minha mãe, agradeço pela formação e por sentir tanto orgulho em ter uma filha professora. Ao irmão Rafael que me motivou em momentos cruciais na escrita da dissertação.

Gratidão ao meu orientador Dr. Evandro de Melo Catelão pela condução nesta caminhada. Obrigada pela paciência, conselhos e pelo auxílio em todas as etapas de produção deste trabalho.

Agradeço à banca de qualificação e defesa Dra. Eliza Adriana Sheuer Nantes e Dra. Marilu Martens Oliveira pelas generosas contribuições. Sinto-me felizada por ter mulheres de ciência e sabedoria em minha banca, que enriqueceram este trabalho final.

Agradeço aos meus alunos que me fazem professora, mediadora do conhecimento. Neles descubro, dia a dia, minha missão de vida.

Agradeço aos professores e amigos da UTFPR Campus Londrina pelas contribuições, afeto e colaboração durante o curso.

Gratidão aos amigos “humanos” Zenaide Negrão, Simone Oliveira, Alessandra Rossetto e Rogério Bortolin por toda parceria, pelo amor e união: vocês são incríveis.

A todos meus amigos de diferentes momentos da vida e que estarão comigo para sempre. Em especial a Andressa Lopes, que me incentivou desde o primeiro momento a ingressar no curso de mestrado; a Amanda Zacarkim, pela troca de energias positivas desde a Holanda; Priscila Florentino, Aracelli Orcini, Eduardo Araújo, Juliane D’Almas, meu muito obrigada!

Gratidão ao apoio de toda minha família, que forma agora a primeira mestra. Agradecimento especial às minhas tias Cleuza Maria e Maria Regina, ambas professoras de Língua Portuguesa, nas quais me espelho no intuito de ser a cada dia mais competente em meu ofício.

Recria tua vida, sempre, sempre.
Remove pedras e planta roseiras e faz doces. Recomeça.

Faz de tua vida mesquinha
um poema.
E viverás no coração dos jovens
e na memória das gerações que hão de vir.
(Cora Coralina, 1981)

SILVA, Rejane Aguiar da. **O gênero fábula em ambiente digital numa proposta didática rumo aos multiletramentos:** Confabulando. 2017. 109 fls. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências Humanas, Sociais e da Natureza) – Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Londrina. 2017.

RESUMO

A presente dissertação expõe os resultados de uma pesquisa de caráter interventivo-qualitativo. Tem como enfoque, principalmente, o desenvolvimento de um produto educacional que contempla os multiletramentos, tendo como gatilho o gênero discursivo literário fábula aplicado em uma escola de Cambé-PR. O tema é tratado tendo em vista pressupostos direcionados aos gêneros discursivos e literários, aos multiletramentos, às novas tecnologias de informação e, de maneira particular, ao ensino (BAKHTIN, 1997; 2003; ADAM, 2011; 2017; ROJO E BARBOSA, 2015; COSSON, 2014). A questão norteadora concentra-se na necessidade pedagógica de avançar qualitativamente nas atividades didáticas em Língua Portuguesa, via ambientação digital. A partir de uma experiência interventiva, contempla-se a incorporação da ambientação virtual e das redes sociais às aulas, mediante uma sequência didática que integre o Plano de Trabalho Docente do professor, sendo este, portanto, o principal objetivo do trabalho. Essa rede conceitual permitiu o desenvolvimento do *website (Con)fabulando* e da sequência didática nele disposta, construindo juntos o produto educacional da pesquisadora, além das atividades aplicadas durante o estágio do programa de Mestrado. Os resultados da aplicação do produto revelam dados positivos no que diz respeito à integração professor/aluno/conteúdo escolar, além da sequência didática possibilitar a sua utilização em outros gêneros discursivos e literários, frente à necessidade de inserção dos multiletramentos na escola.

Palavras-chave: Ensino de Língua e Literatura; Produto Educacional; Fábula; Multiletramentos;

SILVA, Rejane Aguiar da. **Genre fable on digital environment in a didactic proposal towards multiliteracy**: Confabulando. 2017. 109 fls. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências Humanas, Sociais e da Natureza) – Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Londrina. 2017.

ABSTRACT

The present dissertation exposes the results of a research based on an interventive and qualitative method. The main focus is the development of an educational product which contemplates the multiliteracy, initiated by the discursive genre of the fable applied at a middle school in the city of Cambé, the Brazilian state of Paraná. The research's subject is approached with theoretical assumptions directed to the literary and discursive genres, the multiliteracy, the new information technologies and, particularly, the act of teaching itself (BAKHTIN, 1997, ADAM, 2011, 2017, ROJO AND BARBOSA, 2015; COSSON, 2014). The guiding question focuses on the pedagogical need to advance qualitatively in didactic activities regarding the Portuguese Language, through the digital environment. The aim is to articulate an interventional experience which incorporates the virtual environment and the social networks to classes, that being parallel to a didactic sequence which integrates the official Teaching Work Plan. This concept allowed for the development of the website "(Con)fabulando" and of its teaching sequence, which resulted in the development of the intended educational product, as well as activities used during the internship part of the Master's traineeship. The results of the product's application reveal positive data regarding the integration of the teacher / student / curriculum. Furthermore, the didactic sequence is shown to facilitate its use in other discursive and literary genres, given the need to introduce multiliteracy in the school environment.

Key words: Language and Literature Teaching; Educational product; Fable; Multiliteracy.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Elementos componentes do gênero.....	23
Figura 2: Gênero anúncio publicitário em forma de bula de remédio.....	27
Figura 3: Elementos componentes do gênero fábula em prosa.....	33
Figura 4: Motivação para ler um livro	41
Figura 5: Página inicial da <i>Webpage</i>	62
Figura 6: Produto Educacional – Inscrição de professores	63
Figura 7: Produto Educacional – Pesquisa aplicabilidade – parte 1.....	64
Figura 8: Produto Educacional – Pesquisa aplicabilidade – parte 2.....	65
Figura 9: Produto Educacional – Pesquisa aplicabilidade – parte 3.....	66
Figura 10: Caixa de diálogo - rodapé da <i>Webpage</i>	67
Figura 11: Respostas na atividade “Alegoria” – Aulas 1 e 2	87
Figura 12: Respostas na atividade “Moral” – Aulas 1 e 2.	87
Figura 13: Resposta na atividade “Momentos da narrativa” – Aulas 3 e 4.....	88
Figura 14: Colaboração I na atividade “Fórum” – Aulas 3 e 4.....	89
Figura 15: Colaboração II na atividade “Fórum” – Aulas 3 e 4.....	90
Figura 16: Produção na atividade “Desfabulando” – Aulas 5 e 6.....	91
Figura 17: Meme “A Raposa e as Uvas” – Aulas 7 e 8.....	92
Figura 18: Meme “A Lebre e a Tartaruga” – Aulas 7 e 8.....	92
Figura 19: Meme “A Cigarra e a Formiga” – Aulas 7 e 8.....	93

LISTA DE ESQUEMAS

Esquema 1: Elementos componentes do gênero e do texto.....	22
Esquema 2: Elementos para análise do discurso de Adam.....	36
Esquema 3: Plano pré-formatado para a fábula.....	38
Esquema 4: Síntese do gênero literário e discursivo fábula para aplicação em sala de aula.....	58

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	12
2 SOBRE OS GÊNEROS DISCURSIVOS: CONCEITOS E ESPECIFICAÇÕES	16
2.1 O ESPAÇO DOS GÊNEROS NO CONTEXTO ESCOLAR BRASILEIRO .	16
2.2 OS GÊNEROS: UMA PERSPECTIVA HISTÓRICA	18
2.3 A ORGANIZAÇÃO DOS GÊNEROS DISCURSIVOS.....	21
2.4 O PLANO PRÉ-FORMATADO PARA UM GÊNERO E INTERGÊNERO ..	25
2.5 A FÁBULA: UM GÊNERO LITERÁRIO E/OU DISCURSIVO?.....	28
3 SOBRE LITERATURA E EXPERIÊNCIA LITERÁRIA	39
3.1 A LITERATURA E O LETRAMENTO LITERÁRIO.....	42
3.1.1 AS SEQUÊNCIAS DO LETRAMENTO LITERÁRIO	43
3.2 A EXPERIÊNCIA LITERÁRIA E A EXPERIÊNCIA DE LINGUAGEM	46
3.3 AFÁBULA E A HIPERTEXTUALIDADE	48
4 A ESCOLA 3.0: MULTILETRAMENTOS E TECNOLOGIAS MÓVEIS	50
4.1 A SALA DE AULA E O MULTILETRAMENTO	51
4.2 O FACEBOOK: ATRATIVIDADE PARA O ENSINO E A APRENDIZAGEM	54
4.3 (CON)FABULANDO: PILARES PARA O DESENVOLVIMENTO DE UMA <i>WEBPAGE</i>	55
5 O PRODUTO EDUCACIONAL	61
5.1 A CONSTRUÇÃO E A DIVULGAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL ...	61
5.2 (CON)FABULANDO: UMA SEQUÊNCIA DIDÁTICA POSSÍVEL	67
6 SOBRE CONFABULAÇÕES E DESFABULAÇÕES: PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS E DADOS OBTIDOS COM O PROJETO	82
6.1 RELATÓRIO DE ESTÁGIO DE DOCÊNCIA	85
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS	95
REFERÊNCIAS	97
ANEXOS	103

ANEXO A: Fábula Esópica – Rouxinol e Gavião.....	103
ANEXO B: Fábula Esópica – O leão, o burro e a raposa.....	104
ANEXO C: Fábula La Fontaine – O leão, a vaca, a ovelha e a cabra	105
ANEXO D: Fábula Fedro – O lobo e o cordeiro	106
ANEXO E: Fábulas para atividade “Momentos da Sequência Narrativa”	107
ANEXO F: Jô Soares – Desfabulando.....	108

1 INTRODUÇÃO

Uma leoa, censurada por uma raposa pelo fato de sempre gerar um só filhote, respondeu: “Um só, mas leão!”

ESOPO

Na moral da fábula em epígrafe, Esopo ensina que “o belo não está na quantidade, mas na qualidade”; ele ainda poderia ter dito: “há sempre quem o inveje” ou “valorize suas obras”. Fábulas são, em suma, narrativas curtas cujas personagens alegóricas lhes configuram um caráter moralizante, tais textos foram e continuam a ser produzidos no intuito de agregar sabedoria à vida humana. Nesse processo de criação e recepção, os séculos mostram que os inúmeros ensinamentos, provenientes destes pequenos e edificantes conjuntos de palavras sabiamente organizadas, são mais que um simples esquema oriundo da tradição literária: são textos modulares para os valores que regem as relações sociais e a sociedade tal qual se constitui.

Empreender uma jornada por meio das fábulas requer a observação desta forma textual como um fenômeno histórico, social e didatizante, conforme aponta Silva (2010). Demanda uma postura que respeita a dinâmica, a tradição e a possibilidade de mudanças da esfera social, haja vista que o texto é produto das relações sociais e que nele estas coexistem.

Presente no título deste trabalho, o verbete “confabular” deseja ir além do sentido usual da palavra: “ato de conversar sobre assunto secreto” e se lança no significado de conjugar, em um objetivo geral, as teorias discursivas, literárias, educacionais e dos multiletramentos, tendo como gatilho o texto fábula procurando avançar qualitativamente, enquanto conversa dialógica, como estratégia de ensino de Língua Portuguesa na educação básica, por meio de uma sequência didática que integre o Plano de Trabalho Docente (PTD), embasada nas Diretrizes Curriculares da Educação Básica, doravante DCE, do Paraná.

As teorias dos gêneros discursivos são imprescindíveis para se compreender o ambiente da aula de língua materna no ciclo básico da educação brasileira. À medida que procuram explicitar a complexidade e as inúmeras nuances comunicativas, exercem papel fundamental na vivência escolar de professores e alunos e atuam como direcionadoras para o trabalho com

recepção, compreensão e produção dos mais diferentes discursos que compõem o cabedal de leituras durante todo o ciclo didático.

Ao refletir sobre o gênero fábula, texto basilar ao encaminhamento didático (produto educacional) presente neste trabalho, podem-se inferir algumas diretrizes a partir das análises de Bakhtin (1997, 2003), Adam (2011, 2017), Bronckart (2001, 2006), Rojo e Barbosa (2015), Fiorin (2016), Marcuschi (2005, 2008) Catelão e Cavalcante (2017), Duarte (2013) e Portella (1983), objetivando aproximar-se de uma definição à luz das teorias linguísticas desse gênero discursivo.

O trabalho justifica-se a partir da experiência pessoal da própria pesquisadora e da sua preocupação em incluir à sua prática docente estratégias que contribuam qualitativamente para o ensino da Língua e suas literaturas, a refletir: a) qual a melhor abordagem do texto literário em sala de aula?; b) como o processo didático pode interferir na maneira como o aluno percebe a leitura literária?; c) a recepção tem sido uma experiência de fruição e de humanização?; d) como fazê-lo avançar nas leituras e render-se à experiência com o texto literário? Optou-se, então, pela teoria do Letramento Literário proposta por Cosson (2014), buscando estabelecer nas classes de Língua Portuguesa o direito à Literatura, fundamental e humanizador, como proposto pelo mestre Antonio Candido (1995).

Em um contexto social cada dia mais *hightec*, gerações inseridas mais precocemente em redes sociais, em contraponto à uma sala de aula ainda “analógica”, pode parecer ao professor uma realidade distante ou uma estratégia pontual refletir sobre e encontrar soluções didáticas que diminuam o lapso entre a instantaneidade presente na comunicação tecnológica e a aula convencional. O docente que se propõe ao desafio, depara-se com questões fundamentais: como reproduzir em classe uma abordagem e ambientação digital do alunado via rede social? Como pode colaborar ou até mesmo aperfeiçoar o trabalho com letramento e com as concepções de linguagem? E ainda, como articular gêneros textuais e literatura em uma proposta de ensino?

Desta forma, os objetivos específicos prescrevem: a) a construção e aplicação de um produto educacional; b) o acesso dos alunos aos gêneros discursivos por meio do uso de dispositivos de tecnologia móvel, os *smartphones*, procurando refletir criticamente acerca dos textos e que sejam

capacitados a produzir de acordo com a crítica por eles mesmos construída; c) a avaliação e incorporação de tecnologias móveis e ambientes virtuais pelos professores da disciplina de Língua Portuguesa na educação básica.

Para tanto, a metodologia utilizada foi de caráter qualitativo-interventivo, com as teorias integrando e subsidiando a aplicação prática. Assim, no segundo capítulo, são apresentados os conceitos e especificações dos gêneros discursivos, partindo, sobretudo, do conceito bakhtiniano de serem gêneros formas relativamente estáveis de enunciados, o espaço que ocupam no contexto escolar brasileiro, um panorama histórico sobre os gêneros e sua organização, relacionando-os com a possibilidade de um plano pré-formatado para o gênero, a fim de estabelecer uma caracterização para a fábula enquanto gênero discursivo e também literário.

O terceiro capítulo procura apresentar uma fundamentação teórica que contemple o ensino de Literatura, a necessidade de uma experiência literária em sala de aula e como a sequência básica do Letramento Literário, didática que consiste basicamente em quatro passos para uma leitura literária, proposta por Cosson (2014) pode proporcionar tal contato íntimo e um ambiente de fruição, não mais intimidador, mas desafiador e emancipador, via arte da palavra.

O quarto capítulo justifica-se na busca de conjugar o trabalho pautado nas teorias dos gêneros discursivos com a teoria do Letramento Literário tendo como foco o processo de ensino e de aprendizagem de Língua Portuguesa de maneira ampla e em sua integralidade, procurando romper as barreiras que por vezes a divide em frentes, por meio de uma proposta de *sala de aula 3.0*, a partir dos pressupostos de Lengel (2012) sobre *escola 3.0* na qual a inclusão digital se faz presente na estrutura pedagógica. Ao inserir neste contexto atividades de linguagem em uma roupagem dinâmica e atraente, por meio do uso de ferramentas *mobile* e da rede social *Facebook*, considera-se principalmente as ações que podem contribuir para a interação entre os textos e os dois sujeitos (o autor e o leitor), ou ainda, em uma perspectiva lúdica e literária, os três sujeitos (o autor, o leitor e as personagens). Sobretudo, busca-se provocar nos participantes da dinâmica educacional a obrigatoriedade do ensino de língua: contribuir para o desenvolvimento do ser social a partir do domínio da linguagem.

No quinto capítulo encontra-se o produto educacional, exigência do Programa de Mestrado Profissional em Ensino desta Universidade e que se

destina ao fomento qualitativo nas frentes educacionais em que atua, dividido em duas modalidades: a *webpage* desenvolvida para o acesso de professores e a proposta didática presente na página virtual (sequência que procura auxiliar o docente que planeja inserir a proposta em seu plano de trabalho).

O sexto capítulo intitulado “Sobre confabulações e desfabulações” enfoca os dados obtidos com a pesquisa; a descrição das atividades realizadas no estágio de docência, assim como as percepções da professora pesquisadora sobre algumas das produções dos alunos.

O roteiro de atividades, uma vez expostas suas potencialidades para o ensino por meio das produções realizadas, traz à pesquisadora e aos interessados na pesquisa um direcionamento das atividades mais eficientes e adequadas à prática pedagógica.

Desta maneira, procurou-se prezar pela constituição de um produto educacional de qualidade, retomando a moral da fábula que inicia esta seção, em um proposta na qual não basta ao aluno apenas ler os textos literários, mas compreendê-los, avaliá-los e recriá-los, em uma estratégia cíclica. À medida que o gênero se realiza em sala de aula, também o aluno se realiza em sua própria formação: a de leão.

2 SOBRE OS GÊNEROS DISCURSIVOS: CONCEITOS E ESPECIFICAÇÕES

Alinhar a prática pedagógica aos pressupostos teóricos é parte significativa da rotina docente, isto porque nesta dinâmica de mão dupla, o segundo sustenta e direciona, enquanto a primeira comprova e valida. A adoção da terminologia, neste aspecto, vem ao encontro da relação que o pesquisador almeja para constituir e tornar relevante sua prática.

Embora sejam relevantes os trabalhos de autores que utilizam a nomenclatura “gênero textual”, como Mascuschi (2005, 2008), entender os diversos fenômenos textuais enquanto gêneros discursivos, doravante GD, e fazer uso de tal terminologia implica invocar a designação utilizada por Bakhtin e sinalizada por Rojo e Barbosa (2015, p.2) “os bakhtinianos referem-se aos gêneros como *gêneros de discurso* e não *gêneros de texto*”. Ressalta-se a perspectiva de Gomes (2017, p.28) quando afirma que ambos os termos estudam ou analisam exatamente o mesmo fenômeno, formas distintas de abordar o mesmo objeto. É sobre tais premissas que será desenvolvido o presente trabalho.

2.1 O ESPAÇO DOS GÊNEROS DISCURSIVOS NO CONTEXTO ESCOLAR BRASILEIRO

A abordagem que contempla o ensino dos GD apresenta-se hoje em destaque no contexto escolar paranaense, nos limites reservados ao ensino da Língua Portuguesa, doravante LP, motivada por pesquisas e diretrizes para a educação básica, as DCE (PARANÁ, 2008), advindas do pensamento bakhtiniano, possibilitando a criação de processos mediadores, como sequências didáticas e planos de trabalho docente, tendo em vista a ação dialógica do texto.

Tal modelo pedagógico advém da década de 1990, quando uma nova postura foi assumida e representou uma mudança de concepção do ensino e da aprendizagem em língua materna, concebida em uma visão de língua como “lugar de interação”. Segundo Koch (2002, p.15), “os sujeitos (re)produzem o social na medida em que participam ativamente da definição da situação na qual se acham engajados” e a sala de aula torna-se o lugar de desenvolvimento de

“uma *atividade interativa* altamente complexa de produção de sentidos” (KOCH, 2002, p.17). O texto assume, então, um espaço dialógico, no qual os sentidos constroem-se pela interação entre ele e os sujeitos produtores/coprodutores.

O enfoque voltado aos gêneros revela-se, dessa forma, revolucionário no que diz respeito à postura do professor, principalmente no que se refere ao tipo de posicionamento adotado no ensino antes desta implementação. A ampla gama de pesquisas na área, as quais obtiveram, sobretudo, um caráter interdisciplinar e ganharam um novo tom no ensino e impulsionando significativamente essa mudança de foco, visível no material didático e no papel desempenhado pelo professor, agora mediador. Tais considerações refletem uma visão de ensino preocupada com os fenômenos sócio-históricos onde o texto/gênero é o material de estudo, análise e trabalho docente.

O texto, nas suas modalidades escrita ou oral, tornou-se objeto central nas aulas de LP. Nas palavras de Koch e Elias (2007, p.12), ele é o lugar de interação de sujeitos sociais, que se constituem nele com diálogos, interação entre os sujeitos, entidades ativas, da comunicação.

Koch (2002, p.17), ao discorrer sobre a construção de sentidos do texto, cita Dascal (1992) em seus “Modelos de Interpretação” nos quais a espécie humana é caracterizada como “caçadora de sentidos”. No entanto, ao empreender tal busca, o homem detém-se em diferentes níveis de sentido, desde o “criptológico”, bastando a compreensão do código para encontrar o sentido, ao modelo “de estruturas profundas causais”, sentidos inconscientes e ideológicos presentes e que podem ser analisados quando se procura estabelecer os sentidos de determinado texto.

Embora de caráter profundo e filosófico, a teoria de Dascal trazida por Koch (2002) apresenta uma observação importante sobre o modelo que deve ser adotado quando se pretende abordar o texto em sala de aula.

Ora, se a revolução metodológica ocorreu no momento em que passa a ser o cerne do ensino de LP, o produto da língua em si – o texto –, é de suma importância para a compreensão e a reflexão sobre o quão profícuas são as leituras e a produção de sentidos, uma vez que as teorias nas quais se situam os parâmetros brasileiros e prescrevem as DCE para o ensino de LP são calçadas em propostas didáticas que, invariavelmente, pretendem estabelecer para o alunado estratégias cognitivas que o façam capaz de interagir com o texto.

Nesse contexto, é importante também considerar a observação de Fiorin (2016, p. 67) para não cair em armadilhas próprias do comportamento anterior, quando o foco era na gramática. Para ele, após o surgimento dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e neles se estabelecer que o ensino de Português fosse feito com base nos gêneros, apareceram muitos livros didáticos conceituando e descrevendo os gêneros como um conjunto de propriedades formais a que o texto devesse obedecer. Essa descrição descaracteriza o trabalho com gêneros discursivos, tornando seu ensino normativo, tal qual se fazia com a gramática em períodos anteriores. Marcuschi (2005, p.21) então postula o que pode ser uma premissa para o trabalho com gêneros discursivos: entender e praticar que “os gêneros contribuem para ordenar e estabilizar as atividades comunicativas do dia-a-dia [...] no entanto, não são (os gêneros) instrumentos estanques e enrijecedores da ação criativa”. Assim, entender as inúmeras semioses constitutivas dos gêneros discursivos, suas relações e propriedades transmutativas e parte da ação cultural de um grupo deve ser fundamental para a contestação de um ensino que possa cair na normatização.

Desta forma, a premissa para o trabalho pautado nas teorias dos gêneros discursivos deve ser o processo reflexivo que justifique, portanto, enfatizar tal abordagem da língua. Ao inserir em sala de aula o texto em suas diversas modalidades – os gêneros –, consideram-se principalmente as ações que podem contribuir para a interação entre os textos e os sujeitos (o autor e o leitor), ou ainda em uma perspectiva lúdica e literária, sujeitos (o autor, o leitor e as personagens). Isso provoca nos participantes da dinâmica de ensino e aprendizagem aquilo a que o domínio de língua materna, nas suas variações, se destina: o desenvolvimento do ser social, a partir do domínio das múltiplas linguagens, a fim de interagir adequadamente nas diversas esferas da atividade humana.

2.2 OS GÊNEROS: UMA PERSPECTIVA HISTÓRICA

Uma vez citados nos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998), doravante PCNs, é importante compreender os gêneros discursivos por seu viés histórico, como se consolidaram socialmente e como as diversas teorias os

conceberam. Nesse sentido, a opção por uma abordagem diacrônica do estudo dos gêneros parte da reflexão sobre a composição textual iniciada na Grécia Antiga, com os estudos de Platão e Aristóteles. As considerações destes autores são fundamentais na composição do presente trabalho, na medida que os filósofos refletiram o conceito de gêneros dentro da esfera literária. Na tentativa de distinguir os gêneros, de acordo com a função social que exerciam na sociedade, principalmente na relação entre aqueles que compõem a *retórica* (ou a oratória pública na vida da cidade) e os que preservam a *poética*, fragmentação esta que remonta aos estudos desses filósofos gregos. Tal posicionamento permaneceu em alguns aspectos, sendo sempre retomado como forma de compreender de onde partem alguns conceitos e/ou aplicações nas áreas da linguística e da literatura.

Rojo e Barbosa (2015), citando a *República* (livros II e III) de Platão, por meio de Sócrates, apontam que foram três os gêneros primeiro descritos: o épico, o lírico e o dramático, na tentativa de definir a arte poética. Já Aristóteles, na obra *Poética* (334 a.C.), enumera diversos gêneros e os trata como espécies de poesia, de maneira que o termo gênero (tomado enquanto *genus*, no sentido latino de família, grupo) é considerado pelo autor como um grupo composto por textos.

Grosso modo, pode-se pensar, em Platão pela boca de Sócrates, que o entendimento do gênero épico, narrativo e grandioso, exigia espécies de poemas mais elaborados e de tom solene, enquanto o gênero lírico era constituído por sonetos e odes; e o gênero dramático, por espécies de tragédia e comédia. Mais tarde, Aristóteles na obra *Retórica* (330 a.C.) inclui os gêneros retóricos – divididos em três classes: “Os que dizem respeito ao caráter do falante, os que visam situar o ouvinte em certo estado de ânimo e outros, por fim, que dizem respeito ao próprio discurso, pelo que este na realidade significa ou pelo que parece significar” (ARISTÓTELES *apud* ROJO e BARBOSA p. 37). Sintetizando, assim, tais textos como parte da vida pública e política da vida da *pólis* grega. Com a concepção dos gêneros retóricos produzida por Aristóteles, ressalta-se a aproximação das classificações dos discursos com sua funcionalidade social.

Segundo Rojo e Barbosa (2015, p. 38), a partir do Renascimento, aprofundam-se essas distinções realizadas pelos filósofos gregos. No entanto, aplicaram-se a esses dois domínios de maneira cindida: a poética, com os

gêneros literários; e a retórica, com os gêneros da vida pública. Somente com o formalismo russo, no século XX, principalmente com os estudiosos do Círculo de Bakhtin, que a reflexão sobre os gêneros passou a ser estendida a todos os textos e discursos, fazendo eles parte da esfera artística ou cotidiana.

Fiorin (2016, p. 68) destaca que o círculo de Bakhtin não teoriza os gêneros como um produto, mas como um processo de produção, “interessam-lhe menos as propriedades formais dos gêneros do que a maneira como eles se constituem”, ou seja, sua preocupação está na maneira como os enunciados devem ser vistos e sua função do processo de interação. Nesses limites, segundo o autor, o ser age em determinadas esferas da atividade humana: escola, igreja, trabalho. Em cada esfera utiliza a linguagem de uma determinada maneira, além de empregar determinado gênero. “Não se produzem enunciados fora da esfera de ação, o que significa que eles são determinados pelas condições específicas e pelas finalidades de cada esfera” (FIORIN, p. 68). Concebe-se, assim, a fundamentação que “só se age na interação” (FIORIN, p. 68) e para cada uma das interações sociais (à cada esfera) o ser buscará adequar seu discurso, por meio do uso dos gêneros.

O gênero é considerado um tipo relativamente estável de enunciado que estabelece uma interconexão da linguagem com a vida social. Esta definição bakhtniana por excelência, fundamenta em parte os Parâmetros Curriculares Nacionais e, conseqüentemente, o processo de ensino e aprendizagem em LP no Brasil. Tal contextualização, embora da vertente do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), permite observar também a convergência com o posicionamento de Bronckart quanto ao ensino (2006, p. 138 – 139) que apresenta a relação entre as atividades de linguagem e os textos: “as atividades de linguagem são diversificadas, porque suas propriedades dependem também de opções assumidas pelas formações sociais [...] Essa realização (atividades de linguagem) se dá sob a forma de textos”. (BRONCKART, 2006, p. 138).

Ainda segundo o autor, o ser humano, indivíduo socialmente construído, usa o texto para interagir, pois ele é um correspondente da ação de linguagem “cuja responsabilidade é atribuída a um indivíduo singular” (2006, p. 139). Para tal ação de linguagem ser aceita socialmente, porém, o sujeito lançará mão de elementos composicionais que contribuirão para a validação do agir, também

denominados termos estruturantes dos textos. A organização dos textos em espécies é denominada por Bronckart (2006) como gêneros discursivos.

2.3 A ORGANIZAÇÃO DOS GÊNEROS DISCURSIVOS

Como dito, a conceituação aqui pretendida procura conjugar os conhecimentos teóricos aos desafios presentes na prática pedagógica no que compreende o ensino de LP fortemente marcado pela presença das estruturas teóricas dos gêneros discursivos. A abordagem descrita pressupõe que os gêneros possuem a função de estabelecer comunicação e interação na vida humana. Nas mais diversas atividades discursivas, os gêneros estão inseridos e compõem a estrutura que lhes atribui a capacidade comunicacional.

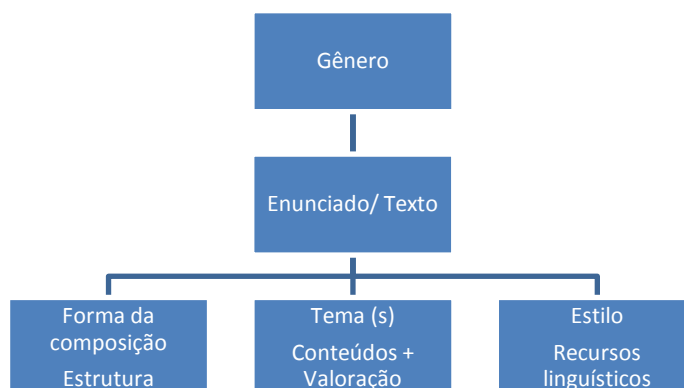
Pensar o gênero é, portanto, pensar a prática social na qual ele está inserido, como são por ela gerados e formatados, além de aspectos quanto à capacidade de estar letrado em éticas e estéticas específicas de cada GD ou como ele corrobora a inserção social. Faz-se importante, ainda, compreender como os gêneros podem ser organizados, a fim de indicar certa regularidade, indissociável do processo cognitivo ao qual caberá ao letramento estabelecer.

Ao se pensar no local de circulação dos gêneros discursivos (os mais diversos campos da vida humana), não somente os gêneros, como também a natureza dos enunciados, precisam necessariamente estar adaptados, a esta relação dá-se o nome “enunciação”. Assim:

O emprego da língua efetua-se em forma de enunciados concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo de atividade humana. Esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo da linguagem, ou seja, pela seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua, mas, acima de tudo, por sua construção composicional. (BAKHTIN, 2003. p. 261).

Fiorin (2016), bem como Rojo e Barbosa (2015), sustentam que tal concretude acompanha a vida social e serve-se dos enunciados para estabelecer a comunicação e, embora mais ou menos estáveis, constituem as mais variadas formas de GD. Em linhas gerais, todo agir de linguagem, sob a forma de texto, terá apresentado, em menor ou maior grau, três aspectos considerados indissociáveis: a forma, o tema e o estilo.

Rojo e Barbosa (2015, p. 86) abordam essa tríade em forma de esquema que, para fins ilustrativos dos termos que serão retomados quando pertinentes, encontra-se transposto abaixo:



Esquema 1 – Elementos componentes do gênero e do texto. Fonte: ROJO e BARBOSA, 2015, p. 86.

O gênero discursivo pode ser percebido em sua composição indissociável, na qual a forma composicional, tema e estilo sistematizam o texto e auxiliam na compreensão de sua configuração. Logo, segundo Rojo e Barbosa (2015):

[...] esses três elementos não são dissociáveis uns dos outros: os temas de um texto ou enunciado se realizam somente a partir de certo estilo e de uma forma de composição específica.[...] apenas para análise dos textos nos gêneros. (ROJO; BARBOSA, 2015, p. 87).

Catelão e Cavalcante (2017, p. 2) ao discutirem os aspectos configuracionais e discursivos dos gêneros embasados no conceito de plano de texto fixo de Adam (2011), propõem a denominação de “plano(s) pré-formatado(s) para um gênero” como uma designação possível de demandas analíticas e que se dispõem à compreensão de certos gêneros. Alinham-se a essa proposta, os conceitos discutidos por Marcuschi (2005) e Rojo e Barbosa (2015), em uma proposta de análise e aplicação ao ensino, de parte dos elementos composicionais dos gêneros.

A noção de “plano(s) pré-formatado(s) para um gênero”, segundo Catelão e Cavalcante (2017), é proveniente da observação de Adam (2011) sobre a existência de planos de texto fixos, ou seja, realizações composicionais textuais que se repetem ou são recorrentes em determinadas situações discursiva, caso de certos gêneros como o soneto, a resenha acadêmica, entre outros. Sobre o soneto, por exemplo, Rojo e Barbosa (2015) ao descreverem as relações entre

tema, forma composicional e estilo de um gênero, ilustram a configuração deste GD da seguinte maneira:

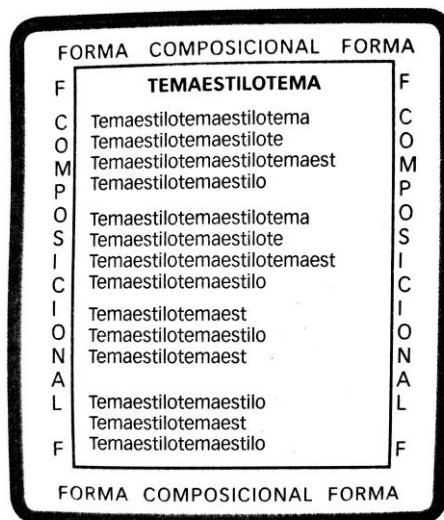


Figura 1 – Elementos componentes do gênero (ROJO; BARBOSA, 2015, p. 87).

A figura anterior traz a composição do gênero de maneira sistêmica e aqui será tomado como elemento-gatilho sobre as possibilidades de trabalho com gêneros discursivos. A partir do exemplo das autoras, pode-se estabelecer maior proximidade com a fábula, também um gênero da *esfera* literária, adiante citado, *corpus* do presente estudo. Na figura, a forma composicional (diagramação do texto) revela ao leitor traços que seriam *pré-formatados à estrutura de um soneto* (dois quartetos e dois tercetos), uma noção próxima ao que Catelão e Cavalcante chegaram. Por outro lado, é importante frisar que “compreendemos o tema do texto somente a partir do seu estilo e dos sentidos que forem gerados no texto, com base nesse estilo e na composição” (ROJO; BARBOSA, 2015, p. 87); ou seja, os gêneros “caracterizam-se muito mais por suas funções comunicativas, cognitivas e institucionais que por suas peculiaridades linguísticas e estruturais”, como reitera Marcuschi (2005, p. 20).

Ainda Volochinov/Bakhtin (1981, p. 133) tratam o tema como os sentidos que podem ser atribuídos ao texto. É, portanto, mais que meramente contedístico, pois reforça os valores ideológicos que podem ser acumulados à valoração dada pelo autor no momento da produção.

Serão, portanto, a forma de composição e o estilo que farão da apresentação do tema do texto de natureza “única e irrepitível”. Tais fatores,

compõem uma escolha intencional que colabora para a construção do sentido do texto. Assim, Rojo e Barbosa (2015, p. 92) afirmam: “O estilo são as escolhas linguísticas que fazemos para dizer o que queremos dizer (‘vontade enunciativa’), para gerar o sentido desejado”. Bakhtin (2003, p. 265), no entanto, elucida a construção do sentido quando distingue o estilo individual (do autor) e o estilo linguístico (de gênero):

Todo enunciado [...] é individual.[...] Entretanto, nem todos os gêneros são igualmente propícios a tal reflexo da individualidade do falante na linguagem do enunciado, ou seja, ao estilo individual. Os gêneros mais favoráveis da literatura de ficção: aqui o estilo individual integra diretamente o próprio edifício do enunciado, é um dos seus objetivos principais (contudo, no âmbito da literatura de ficção, os diferentes gêneros são diferentes possibilidades para a expressão da individualidade da linguagem através de diferentes aspectos da individualidade).

Desta forma, evidencia-se o caráter comunicativo e dialógico do gênero e a necessidade de lhe atribuir os sentidos, seja o pretendido pelo autor ou o compreendido pelo receptor, em bases além de uma simplificação normativa. Refuta-se, então, a possibilidade de condutas mal-intencionadas acerca do trabalho com gêneros discursivos como frisado anteriormente. O cuidado com tal distinção no planejamento docente deve ser observado e a postulação de Marcuschi tem valor elucidativo:

[...] é bom salientar que embora os gêneros textuais não se caracterizem nem se definam por aspectos formais, sejam eles estruturais ou linguísticos, e sim por aspectos sócio-comunicativos e funcionais, isso não quer dizer que estejamos desprezando a forma. Pois é evidente, como se verá, que em muitos casos são as formas que determinam o gênero e, em outros tantos serão as funções. Contudo, haverá casos em que será o próprio suporte ou ambiente em que os textos aparecem que determinam o gênero presente. (MARCUSCHI, 2005, p. 21)

Assim, para finalidades didáticas, ao tomar o trabalho com o gênero discursivo soneto, como no exemplo acima, caberá ao mediador da atividade encaminhar pedagogicamente as questões constitutivas do gênero de maneira a ir além de sua forma composicional. Ao profissional, torna-se imprescindível a reflexão sobre os aspectos temáticos, estilísticos e até mesmo extratextuais que envolvem e compõem as camadas de sentido de um texto, este enquanto

produção linguística única, porém integrante de um gênero discursivo para o qual é esperada determinada composição.

Postos os adendos a serem considerados em uma proposta de estudo/aplicação dos gêneros e em busca de uma caracterização organizacional, com base nas definições de tema, forma de composição e estilo, procura-se refletir sobre a existência de plano(s) pré-formatado(s) para um gênero como ferramenta para a construção de um produto educacional, tendo em vista variações do gênero fábula, incluindo um caso de intergenericidade.

2.4 O PLANO PRÉ-FORMATADO PARA UM GÊNERO E INTERGÊNERO

Alguns gêneros possuem, nas palavras de Rojo e Barbosa (2015, p. 94), “organização e acabamento do todo do enunciado, do texto como um todo. Está relacionado ao que a teoria textual chama de ‘(macro/super)estrutura’ do texto, à progressão temática, à coerência e coesão do texto”. *Grosso modo*, ante à fronteira estrutural do texto e à possibilidade do sentido a ser construído, ao deparar-se com o soneto, como exemplificado na figura 1, por Rojo e Barbosa (2015, p. 87), torna-se possível a identificação de uma estrutura composicional, chamada por Adam (2011) de plano de texto. No que diz respeito aos elementos composicionais dos gêneros, os planos de texto podem ser fixos (como no caso do soneto) ou ocasionais (propagandas, certos poemas).

Pensar em um produto educacional que envolva os sujeitos-discentes em uma prática atraente e dinâmica como é o caso das múltiplas e híbridas possibilidades de leituras encontradas na página digital – leituras não-lineares, por natureza – impulsiona a necessidade de reflexão acerca de aspectos hibridizantes, transmutantes ou “intergêneros” que o discurso, relativamente estável, pode vir a assumir.

Embasados no esquema geral de análise textual e discursiva de Adam (2011) e em certas noções do autor, Catelão e Cavalcante (2017, p. 10) propõem um esquema de análise, derivado da relação macroestrutural do formato de composição em consonância com tema e estilo em que a análise de um plano de texto estaria diretamente relacionada com a forma de composição dos gêneros. Assim, dizem os autores:

[...] delineamos a possibilidade de existência de um plano de texto fixo (PTF) e de um plano de texto ocasional (PTO). O PTO seria identificável por aspectos pragmáticos (intenções) ou movimentos sociodiscursivos internos ao gênero, podendo ser observados de duas formas: uma transmutação de uma forma em outra, o caso de intergenericidade, um formato de gênero para outro propósito comunicativo com mudança de esfera. (CATELÃO; CAVALCANTE, 2017, p. 10)

Essa citação revela algumas possibilidades de realizações textuais tendo em vista o conceito de gênero discursivo. Os autores examinam a existência de gêneros com formatos mais fixos, formas ocasionais, como também transposições de formas com troca ou não de esferas, os chamados casos de intergenerecidade.

Para fins analíticos, a definição de intergênero pelo que define Marcuschi (2005, p. 31) ao explicar “aspectos da hibridização ou mescla de gêneros em que um gênero assume a função de outro”. O autor postula que, ao subverter um modelo construído historicamente, o gênero poderá assumir um novo formato. Para exemplificar o que trata como intergenericidade, Marcuschi (2005, p. 30) traz um artigo de opinião, em formato de poema, divulgado na *Folha de São Paulo*, no qual é possível observar o fenômeno.

Ao apontar a possibilidade da hibridização, o autor evidencia o que é mister na observação dos gêneros: são “artefatos culturais” (MARCUSCHI, 2005, p. 30), portanto, passíveis de transformações e mesclas, bem como a plasticidade no que concerne à mudança de esfera.

Quanto aos desafios de identificação do gênero discursivo, vale citar a possibilidade de leitura de um anúncio publicitário, em forma de bula de remédio, trazido por Marcuschi (2005a, p. 2):

Viva saudável com os livros
DIÓGENES ©
Os **Livros Diógenes** acham-se intencionalmente
Introduzidos na biblioterapia

Posologia
As áreas de aplicação são muitas. Principalmente resfriados, corizas, dores de garganta e rouquidão, mas também nervosismo, irritações e geral e fraqueza de concentração. Em geral, os **Livros Diógenes** atuam no processo de cura de quase todas as doenças para as quais prescreve-se descanso. Sucessos especiais foram registrados em casos de convalescença.

Propriedades
O efeito se faz notar pouco tempo após início da leitura e tem durabilidade. **Livros Diógenes** aliviam rapidamente a dor, estimulam a circulação sanguínea e o estado geral melhora.

Precauções/ riscos
Em geral, os **Livros Diógenes** são bem tolerados. Para miopia aconselham-se meios de auxílio à leitura. São conhecidos casos isolados nos quais o uso prolongado produziu dependência.

Dosagem
Caso não houver outra indicação, sugere-se um livro a cada dois ou três dias. Regularidade no uso é pressuposto essencial para a cura. Leitura diagonal ou desistência prematura pode interferir no efeito.

Composição
Papel, cola e cores na impressão. **Livros Diógenes** são ecologicamente produzidos. Neles são usados somente papel de madeira sem cloro e sem ácidos, o que garante a durabilidade.

Também no caso de boa saúde garante-se
ótima distração.

LIVROS DIÓGENES
São menos aborrecidos

Figura 2 - Ulla Fix (1997:100) tradução de L.A.M in MARCUSCHI, 2005a, p. 2.

Ao trazer ao leitor este exemplo de anúncio publicitário, Marcuschi (2005a) ressalta que, embora a publicidade se aproprie da forma constituinte do gênero discursivo *bula de remédio*, nitidamente “o predomínio do propósito comunicativo supera a forma na definição do gênero” (MARCUSCHI, 2005a, p. 2). A intergenericidade é produto de “condições específicas e finalidades de cada

referido campo” (BAKHTIN, 2003, p. 261). Ou seja, o texto reconfigura-se, a fim de estabelecer seu propósito comunicativo.

Pois já que estamos vivenciando uma nova relação com a linguagem e, conseqüentemente, com os gêneros, graças à diluição de fronteiras, à integração entre uma diversidade de semioses, numa hibridização que reflete o dinamismo e a variabilidade das relações socioculturais; é mister posicionar-se nessa perspectiva intergêneros. (FALCÃO, 2006, p. 7)

Ao que Falcão aponta como intergêneros, cabe salientar que, apesar das nuances individuais e da natureza estilística de cada autor, observa-se um plano de gênero que:

[...] não visa substituir a noção de plano de texto, mas inserir a noção de plano de texto numa consideração coletiva dos gêneros, atentando para aspectos recorrentes, em termos de composição, estilo e tema, que se convencionam socialmente, de tal modo que passam a fazer parte de conhecimentos culturalmente compartilhados. (CAVALCANTE, 2017, p. 19)

Portanto, para uma análise profunda da composição do gênero como argumento nesta tratativa que tem como objetivo esclarecer tais questões para o contexto do ensino e da aprendizagem em LP, é viável pensar em uma definição que englobe o que Rojo e Barbosa (2015) tratam como gênero discursivo subordinado ao funcionamento social e diversificado das diferentes instituições humanas (estas condicionadas à noção bakhtiniana de *esferas*), quanto à possibilidade de análise que relacione à forma como o gênero se materializa em texto, ou seja, um plano pré-formatado.

2.5 A FÁBULA: UM GÊNERO LITERÁRIO E/OU DISCURSIVO?

Diante disto, procura-se, a seguir, discorrer acerca das nuances características do texto fabulístico. No intuito de responder à questão título desta seção, optou-se pela divisão pelo viés histórico seguido dos processos de caracterização do texto.

a) HISTÓRICO DA FÁBULA: corpo e alma da fábula

Para Massaud Moisés (1975), a fábula, tanto poesia como prosa, é um gênero que assume uma perspectiva híbrida ou paraliterária, por isso ocupa um

lugar menor, no que se refere à classificação dos gêneros literários. Portella (1983, p. 119) afirma, ainda, que o estudo da fábula tem relevância “por ocupar há séculos e ainda hoje um papel de singular importância como suporte didático na transmissão de conhecimentos relacionados à moral e aos bons costumes”. Apesar do aspecto de construção dos “bons costumes”, o caráter pelo qual se opta aqui é apontar a fábula também como suporte didático para as competências de letramento. Certamente, por serem os textos fruto de uma construção social, fica indissociável a eles um certo grau de transmissão de valores que constituem a vida em sociedade, este porém não é o foco didático da aplicação da sequência didática a qual o trabalho se destina.

A fábula é, segundo Köche (2012), uma narrativa alegórica curta que tem por objetivo transmitir uma lição de moral. Neste sentido, no que compete à construção do gênero, a temática e o conteúdo da fábula são organizadas em torno de atitudes humanas, em tom alegórico e de modo a compor o que se encontra em autores como Portella (1983, p. 121) e Vale (2001, p. 43) quando estruturam a narrativa em *corpo* e *alma*, sendo o primeiro onde se revelam as ações realizadas pelas personagens; e o segundo, onde se coloca a moral, isto é, uma frase que explicita o ensinamento pretendido.

De acordo com a tradição literária, data da primeira metade do II milênio a. C. a mais antiga evidência de fábulas, componentes do *currículo* escolar da Antiga Babilônia, sofrendo diversas mesclas com narrativas mesopotâmicas e em relação direta entre vários *corpus* fabulares mediterrâneos (FERREIRA, 2014, p. 350). No entanto, como assinala Duarte (2015, p. 7), na apresentação de *Esopo: fábulas completas*, a concepção do gênero está associada a Esopo, escravo grego que teria vivido no século VI a.C., e cuja popularidade está atrelada à tradição do texto oral, produzindo alegorias com animais para mostrar como agir com sabedoria. Eram as histórias tomadas na Antiguidade como “o gênero que dizia respeito a toda a sociedade, constituindo um meio importante de transmissão de valores” (DUARTE, 2015, p. 10), longe, portanto, em sua gênese de ser quase exclusivamente parte do universo infantil, ao contrário, constituintes para Aristóteles “da poesia épica ou lírica e da oratória” (DUARTE, 2015, p. 10).

No decorrer da história, muitos autores dedicaram-se à escrita de fábulas, dentre eles, os autores brasileiros Monteiro Lobato, Coelho Neto, Agripa

Vasconcelos, Millôr Fernandes e Chico Buarque (com *Fazenda Modelo*). Entre os estrangeiros, Fedro, La Fontaine e George Orwell, com a fábula distópica *A Revolução dos Bichos*. Dada tamanha quantidade de textos fabulares, pode-se inferir a sua capacidade no processo de formação moral e cultural das civilizações. Torna-se injusta, porém necessária, a seleção de alguns textos de grandes fabulistas, na tentativa de estabelecer um panorama diacrônico que procure nortear o trabalho com o gênero em sala de aula, embora, devido ao volume de textos, não seja fidedigna à sua importância social no decorrer da história humana. Para além da triagem apenas no escopo fabular, outros textos contêm a característica admonitória, como os contos de Charles Perrault, que reforça na moral o tom de advertência da narrativa. Como nesta versão de *Chapeuzinho Vermelho*:

Vimos que os jovens, /Principalmente as moças, /Lindas, elegantes e/ educadas, /Fazem muito mal em escutar /Qualquer tipo de gente, /Assim, não será de estranhar /Que, por isso, o lobo as devore. /Eu digo o lobo porque todos os lobos / Não são do mesmo tipo./Existe um que é manhoso /Macio, sem fel, sem furor. /Fazendo-se de íntimo, gentil e adulator, /Persegue as jovens moças /Até em suas casas e seus aposentos. /Atenção, porém! / As que não sabem / Que esses lobos melosos /De todos eles são os mais perigosos.
(PERRAULT, 1987, p. 18).

A inclusão do gênero fábula e de outros textos de caráter admonitório em aulas de LP deve-se, principalmente, à característica de possuírem um trecho facilitador do processo interpretativo: a *alma*. No contexto do leitor que se encontra em formação, a presença da *alma* ou moral que contribui para a compreensão do sentido do texto, ao conduzir o leitor ao lugar-comum do conselho ou da transmissão do ensinamento, a fábula permite ao leitor o acesso à multiplicidade da linguagem, fazendo com que perceba a ligação entre a linguagem predominantemente conotativa presente no *corpo* e a denotativa da *moral*.

A história literária demonstra que as fábulas sobreviveram às mudanças sociais e ao tempo histórico, perpetuando-se e sendo continuamente reescritas, pois tratam de conceitos humanos que encontram na narrativa seu antagonista e sua sentença e que servem de características que guiarão as ações das personagens: a preguiça da cigarra, o trabalho da formiga, a bondade do

cordeiro, a esperteza da raposa ou a agilidade da lebre. Serão as características comuns aos seres humanos, que, atribuídas aos animais no *corpo* do texto e retomadas no contexto humano da *alma*, atribuem ao gênero a construção e a estética literária.

b) CARACTERIZAÇÃO DO GÊNERO: tema, estilo, composição

Percebe-se, sobretudo, que serão os conceitos de *corpo* e *alma* que direcionarão o padrão do texto, seja na transmissão oral ou escrita. Nesta seção, procura-se explicar alguns pontos constituintes do texto (aqui tomados os principais aspectos do conjunto), tecendo-se considerações sobre a concepção original para a fábula e as bases para uma tratativa que englobe tema, forma de composição e estilo. De forma auxiliar, caberá descrever parte do contexto de produção da fábula ao longo da história, destacando como seu formato evoluiu (ou não), chegando aos moldes atuais. Ao final do percurso, será apresentado um caso de intergênero encontrado para a fábula.

O tratamento dado à fábula, ao longo de seu aparecimento, pode ser visto muitas vezes como “sinuoso”, quando se observa um conjunto de descrições ou mesmo de textos que tratam do gênero. Sinuoso, no sentido de que as descrições das fontes pesquisadas aparecem ora voltadas a aspectos literários, ora se confundem com caracterizações que poderiam ser denominadas como mais linguísticas, uma vez que não se suprem todos os aspectos de sua configuração, sem que se trabalhe com uma certa interdisciplinaridade, principalmente no contexto escolar.

Portella (1983, p.119) apresenta o gênero como uma verdadeira manifestação paraliterária, no sentido que lhe atribuiu Massaud Moisés (1975), como observação do fenômeno textual. Em outras palavras, as fábulas, assim como o jornalismo, a oratória e a crônica são gêneros que assumem ora uma roupagem de gênero literário ora uma roupagem de gênero discursivo, usando nossos termos – à medida que são observadas as características comunicacionais e de transmissão de valores sócio-culturais com ênfase na construção artística. Esse seria para o autor (MOISÉS [sd], apud PORTELLA 1983, p. 119) um tipo de hibridismo, não no sentido a se atribuir para os casos de intergenericidade, mas para um tipo de observação que se faz para o gênero

em questão. Historicamente, para Portella (1983, p.120), Aristóteles já indicava a fábula como um gênero oratório, por outras vias e em outros autores ela assumiu ou assume, ainda hoje, uma característica ora em prosa, ora em verso, diferentemente dos chamados gêneros literários mais puros – para o verso: a ode, o poema, o soneto; para a prosa: a epopeia, a novela ou o romance - formas literárias tomadas como fundamentais.

Diante do exposto, torna-se impraticável estabelecer qualquer tipo de subdivisão ou divisão em uma tentativa de caracterizar a fábula em uma perspectiva apenas discursiva ou apenas literária. Em vez disso, procura-se uma descrição com vistas a demarcar o gênero em um panorama mais geral, mesmo que em alguns momentos ela pareça mais linguística ou voltada ao estudo dos gêneros discursivos, tendo em vista um tipo de explanação norteada pela análise dos elementos estruturais do texto. Busca-se uma apresentação da fábula a partir das concepções de Portella (1983), em uma tentativa de desenvolver parte do objetivo de estudo: descrição do gênero fábula. A preocupação mais linguística, por tentar incorporar os princípios caracterizadores dos gêneros discursivos (tema, composição e estilo), destaca um tipo de análise diferente dos materiais que são base, por estes se reportarem ao estudo da fábula pela padronização literária.

Objetivando, porém, tal abordagem para o gênero, de forma a aproximar o produto educacional das DCE para o ensino de Língua Portuguesa, a tratativa aqui apresentada procurará estabelecer uma aproximação com o gênero, tal qual é apresentado, principalmente, ao público infantojuvenil. Desta forma, a partir da concepção do gênero discursivo, carrega em sua forma composicional título, corpo do texto (em prosa ou verso) e a presença possível, porém não-obrigatória, de uma moral da história. Essa forma composicional relaciona-se ao que se compreende como “(macro/super)estrutura”, à progressão temática, à coerência e à coesão textual.

Muitas são as descrições e/ou manuais que se propõem ao estudo da fábula. Neste estudo, busca-se reorganizar conceitos encontrados para uma dimensão de esquema analítico no trabalho com o gênero. Para tanto, é importante ressaltar que por ser uma antiquíssima forma de narrar, em cada momento histórico obteve um objetivo social, mais ou menos privilegiado.

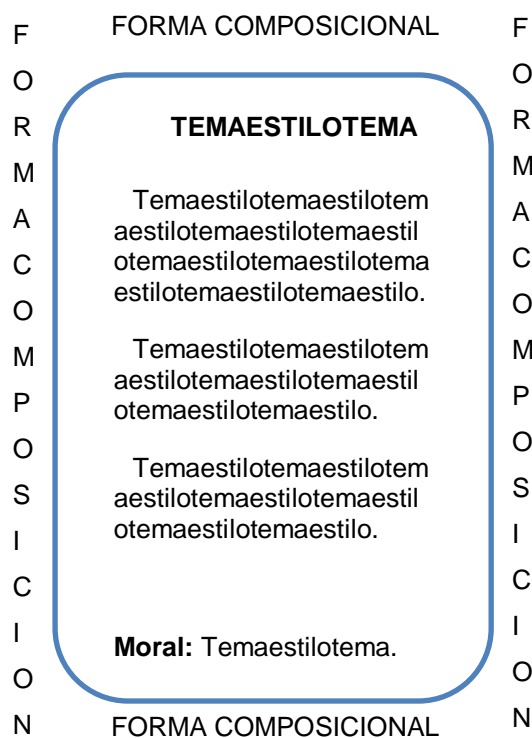


Figura 3 – Elementos componentes do gênero fábula em prosa – adequação à figura proposta por Rojo e Barbosa (2015, p. 87)

Em livre associação à figura 1 de Rojo e Barbosa (2015), a fábula, anteriormente tomada como uma representação do conjunto de fábulas produzidas ao longo da história, não apresenta uma diagramação definida, tampouco estabelece um padrão composicional, uma vez que pode ser produzida em prosa ou verso. O único elemento que a diferenciaria de outras sequências narrativas é a moral da história, presente na maioria dos textos, porém facultativa em disposição, apresentando-se, majoritariamente, ao final da narrativa. Tal análise, em contraposição ao que acontece na configuração do soneto, não proporciona o reconhecimento do gênero.

Pensar de maneira mais profunda na tríade indissociável na organização do gênero pode contribuir para a definição a qual esta seção se destina. No caso do conjunto dos textos fabulísticos selecionados para compor o produto educacional, tema, estilo e forma composicional serão objetos centrais para o reconhecimento do gênero.

Assim, retomando a definição do Círculo de Bakhtin, o “tema é o conteúdo inferido com base na apreciação e valor que o locutor lhe dá. [...] É pelo tema que a ideologia circula”. (ROJO; BARBOSA, 2015, p. 87-88). Quanto à curadoria

dos textos, procurou-se uma temática que abrangesse a alegorização, de maneira a compreender que será a partir da alegoria proposta pelo autor o espaço de circulação do ensinamento ou moralidade que a fábula se propõe. Quando ao princípio de alegoria, vale estabelecer:

Regra geral, a alegoria reporta-se a uma história ou a uma situação que joga com sentidos duplos e figurados, sem limites textuais (pode ocorrer num simples poema como num romance inteiro), pelo que também tem afinidades com a parábola e a fábula. (CEIA, 1998, p. 2)

Enquanto gênero discursivo cuja valoração e compreensão do enunciado sofreu variações com o passar dos séculos, a definição de Volochinov/Bakhtin (1981, p. 133) sobre o tema da enunciação contribui para a reflexão sobre o gênero em questão. Assim:

O tema da enunciação é determinado não só pelas formas linguísticas que entram na composição (as palavras, as formas morfológicas ou sintáticas, os sons, as entonações), mas igualmente pelos elementos não verbais da situação. Se perdermos de vista os elementos da situação, estaremos tão pouco aptos a compreender a enunciação como se perdêssemos suas palavras mais importantes. O tema da enunciação é concreto, tão concreto como o instante histórico ao qual ela pertence. Somente a enunciação tomada em toda a sua amplitude concreta, como fenômeno histórico, possui um tema. Isto é o que se entende por tema da enunciação.

Sob tal perspectiva, na composição tema e estilo, o enunciado, único e não repetível, será compreendido à medida que seu interlocutor considere a apreciação de valor do locutor no momento da locução. Isto não impede, entretanto, que as palavras acumulem significado, pelo “acúmulo de valor ideológico que vão adquirindo” (ROJO; BARBOSA, 2015, p. 88).

Indissociável ao tema e composição, está o estilo do autor. Todas as escolhas linguísticas são pertinentes e conscientes. Na composição do estilo autoral, “todos os aspectos gramaticais estão envolvidos” (ROJO, 2015, p. 92). Importante retomar aqui que, para Bakhtin (2003), há diferenciação entre o estilo individual (do autor) e estilos linguísticos (de gênero):

Todo enunciado – oral e escrito, primário e secundário e também em qualquer campo da comunicação discursiva – e individual e por isso pode refletir a individualidade do falante (ou de quem escreve, isto é, pode ter estilo individual. Entretanto, nem todos os gêneros são

igualmente propícios a tal reflexo da individualidade do falante na linguagem do enunciado, ou seja, ao estilo individual. Os gêneros mais favoráveis da literatura de ficção: aqui o estilo individual integra diretamente o próprio edifício do enunciado, é um de seus objetivos principais (contudo, no âmbito da literatura de ficção, os diferentes gêneros são diferentes possibilidades para a expressão da individualidade da linguagem através de diferentes aspectos da individualidade). As condições menos propícias para o reflexo da individualidade na linguagem estão presentes naqueles gêneros do discurso que requerem uma forma padronizada, por exemplo, em muitas modalidades de documentos oficiais. (BAKHTIN, 2003, p. 265).

O estilo a ser encontrado no gênero discursivo fábula será, portanto, inevitavelmente carregado de individualidade, pois faz parte, sobretudo, da esfera literária. O autor tem, portanto, um elevado grau de autonomia no desenvolvimento da temática e do estilo. Quanto ao estilo pessoal dos autores de fábulas a serem usados no produto educacional, cabe ressaltar que o alto grau de autoria presente no estilo caminha consonante aos interesses e valores da sociedade da época. Nas palavras de Duarte (2013, p. 16): “apesar da universalidade que reconhecemos na fábula, e que lhe garante o interesse de seguidas gerações, ela também traz um retrato da sociedade que a produziu e consumiu avidamente”.

Como exemplo prático ao estilo de gênero, o animal *raposa* pode ser a alegorização da astúcia em determinado texto, e da inveja, em outro. Ou ainda, ao retomar lendas africanas, segundo Chevalier e Gheerbrant (1998, p. 769):

Semper peccator, semper justus [...] Independente, mas satisfeito com a existência; ativo, inventivo, mas ao mesmo tempo destruidor; audacioso, mas medroso; inquieto, astuto, porém desvolto, ele encarna as contradições inerentes à natureza humana. Tudo que a raposa é capaz de simbolizar, herói civilizador ou cúmplice de fraudes em inúmeros mitos, tradições e contos pelo mundo, pode ser desenvolvido a partir desse retrato, que, para começar, é do fr. *goupil* (golpelha), raposa folclórica cuja ambivalência se conhece.

Quando à definição de tema, são pensadas para a fábula, as diferentes valorações para determinado animal que demonstrarão ao leitor temas opostos ou complementares sobre o mesmo termo, que partindo de “enraizamentos socioculturais distintos” (ROJO, 2015, p.92) a depender do valor ideológico do locutor.

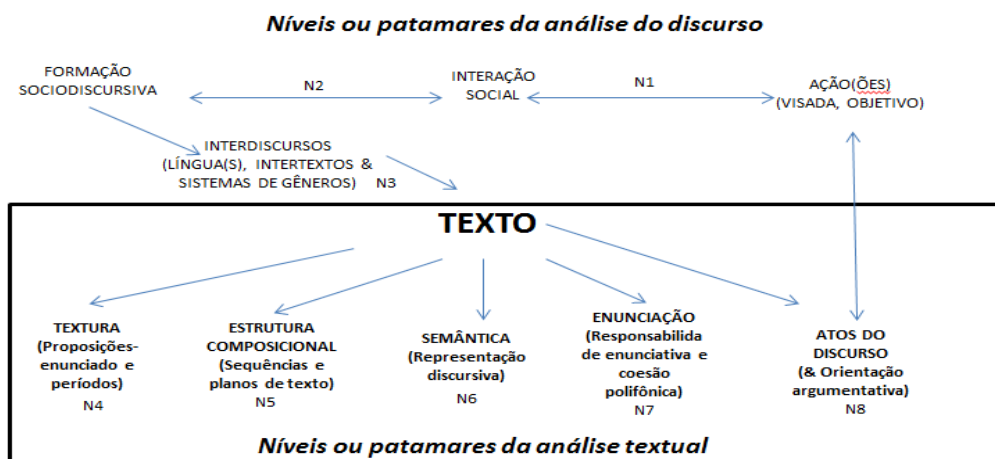
Neste contexto de hibridismo e intercalação, faz-se importante pensar na estrutura organizacional que teoriza os gêneros e discute tais possibilidades de flexibilização.

O emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo de atividade humana. Esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo de linguagem, ou seja, pela seleção de recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua mas, acima de tudo, por sua construção composicional (BAKHTIN, 2003, p. 261).

Partindo da conceituação posta de que a fábula pertence, no conceito bakhtiniano, ao campo da atividade literária, pode-se inferir sob uma perspectiva de análise coletiva do gênero quanto à dominância sequencial narrativa, com nuances de argumentatividade e convalida-se à perspectiva de Adam (2011), de que existem textos com planos de texto fixos e textos com planos ocasionais, ou seja, que compartilham marcas composicionais na esfera em que circulam.

Adam (2011) utiliza a nomenclatura “plano de texto fixos” ao discutir aspectos recorrentes na configuração dos gêneros discursivos, teoria que incide sobre os elementos da natureza composicional do gênero. Para o autor, “o reconhecimento do texto como um todo passa pela percepção de um plano de texto, com suas partes constituídas, ou não por sequências identificáveis” (ADAM, 2011, p. 255). Tais sequências identificáveis ainda podem ser divididas em dois universos: estruturação sequencial (partes do texto e visão composicional) e não-sequencial (sentidos do texto – configuração).

Em uma tentativa de aproximação e entrelaçamento das teorias até aqui expostas, acredita-se ser possível identificar-se no conjunto de textos fabulares tais sequências, primordialmente a narrativa com argumentação encaixada. Agrega-se a isso um recorte no esquema a seguir, de Adam (2017), no qual o autor explana as duas estruturações para a análise do discurso:



Esquema 2 - Análise do discurso- Adam (2017, p. 38) *apud* Catelão e Cavalcante (2017).

Em uma breve associação, pode-se inferir que quanto aos elementos composicionais do texto, como no esquema de Rojo e Barbosa (2015), apresentam-se para Adam (2017, p. 38), no quinto nível da análise textual, o conceito bakhtiniano de esfera – como o caso da esfera literária – assemelha-se ao nível 1 e 2, com a noção de interação social.

Catelão e Cavalcante (2017, p. 9), com base na perspectiva de Adam sobre os planos de texto, defendem a proposta de planos pré-formatados como “uma aproximação entre gêneros e [...] a particularidade de soar como uma tentativa de ‘formatar o gênero’, desconsiderando sua heterogeneidade constitutiva”. Desta maneira, dadas ressalvas, há a possibilidade de relativa estabilidade que o gênero pode possuir.

Os autores encontram, assim, uma proposta esquemática para a possibilidade do gênero fábula quando afirmam:

[...] chegamos a um plano pré-formatado que evidenciou, de forma característica, para o tema a ideia de moralidade (ensinamento, lição de vida); estilo de gênero delimitado (mas não necessariamente limitado) aos formatos prosa ou verso; forma de composição com sequência matriz narrativa dominante (corpo da fábula) e argumentativa encaixada, moral. (CATELÃO; CAVALCANTE, 2017, p. 14).

Dado um número tão grande de teorias que versam sobre o gênero, esquema desenvolvido pelos autores traz uma aproximação da teoria com o efeito da coletividade dos textos, quanto à composição do gênero discursivo fábula. Possibilitando, ainda, a visualização de um plano pré-formatado, tal qual é conhecido e disseminado amplamente no ambiente literário e escolar:



Esquema 3 - Plano pré-formatado para a fábula. Fonte: CATELÃO e CAVALCANTE, 2017, p. 14.

O plano elaborado revela uma certa estabilidade do gênero que será importante para a função didática que este desempenhará no produto educacional, além disso, reforça a proposta de Adam (2011) sobre a existência de planos de texto fixos, mais ou menos estáveis.

Desta forma, a dinâmica textual acontecerá na articulação entre o ensinamento enquanto temática, a prosa ou verso como estilo de gênero e a forma composicional composta sobretudo pela sequencialidade narrativa. A fábula se insere no contexto escolar como componente da esfera literária, contribuindo para o ensino e a aprendizagem, em nível estético e estrutural, fonte indiscutivelmente enriquecedora ao processo que não se finda na narrativa, mas que encontra no texto a representação das características artísticas e dialogais identificáveis neste gênero.

3 SOBRE LITERATURA E EXPERIÊNCIA LITERÁRIA

Aproximar literatura e educação não é uma tarefa fácil no contexto escolar brasileiro. Ao que parece consenso entre os estudiosos, há uma severa distinção entre as experiências literárias (dentro ou fora do ambiente escolar) e o ensino de literatura. Faz parte desta consonância de ideias a máxima que “literatura não se ensina, se lê, se vive”, como nas palavras de Dalvi (2013, p. 68): “o que possa ser ensinado seja algo ‘sobre’ literatura e não literatura ‘propriamente’ dita”.

Ante o revés histórico da frente literária em relação aos avanços da linguística textual e das teorias discursivas quando adequadas para o ensino de LP nas últimas décadas, que vieram a disputar o espaço destinado ao ensino da gramática normativa, é plausível questionar o espaço destinado às aulas de literatura no ensino básico.

Segundo Dalvi (2013, p. 75), na organização da frente literária: “os textos literários são apresentados em desarticulação com o mundo da vida, com a história e o contexto social-econômico-cultural”. Faz-se necessário, pois, enquanto disciplina escolar, repensar a relação professor-aluno, bem como a relação ensino e a aprendizagem que se apresenta desgastada por uma rotina burocratizada por manuais, sistematizada pela dominância da história da literatura em detrimento do texto literário, teorias e métodos que prescrevem os trabalhos e que terminam por frustrar ambos os lados. O primeiro - o professor - por não sentir que motiva ou ensina a vivência da leitura literária, o segundo – o aluno - por não conseguir extrair os aspectos práticos e socializantes promovidos por meio do que a leitura literária é capaz de proporcionar.

De fato, a história mostra que a literatura infantojuvenil no Brasil é datada de 1921 - ano da publicação de *A Menina do Nariz Arrebitado*, de Monteiro Lobato – passando pelo grande estouro editorial dos anos 1960 e 1970, com o lançamento de séries como *Coleção Jovens Leitores do Mundo Todo* (1960, editora Brasiliense) e *Série Vagalume* (1972, editora Ática), até os dias atuais, com o Programa Nacional Biblioteca na Escola (PNBE) que procura promover o acesso e a distribuição de obras na rede pública de ensino. Assim, contabiliza-se menos de um século e inúmeras transformações nas concepções do que se espera do leitor em formação.

Embora repleto de nuances relevantes, o panorama histórico da literatura infantojuvenil, apresentado aqui de maneira sucinta, contribui para duas reflexões importantes: a primeira revela-se na necessidade da quebra de paradigma quanto à conduta do profissional que, quando leitor em formação, provavelmente esteve submetido a leituras que objetivavam o preenchimento de fichas, buscava compreender a obra pelos critérios estabelecidos pelo autor/editora, que se ateuve a decorar as datas de nascimento de diversos nomes da literatura, bem como às características dos períodos literários, com a finalidade de atestar sua competência na disciplina literatura; a segunda compete ao discurso, utilitário ou estético, que costuma direcionar o processo de escolha do texto literário realizada pelo professor, como ele está contido na obra e quais suas implicações para que a experiência da leitura literária se concretize.

O desafio de ler literatura na escola consiste, sobretudo, na capacitação e organização docente que reaja às barreiras reais que impedem as experiências de leituras. Enfatizar o estudo do conteúdo, frente ao estudo da forma, convidar o leitor ao teor humano e humanizador presente na obra, colaborar para o enriquecimento do imaginário e das construções sensoriais por meio do ficcional são algumas das premissas para a motivação do trabalho com o texto literário em sala de aula.

É necessário instituir a experiência ou vivência de leitura literária, bem como a constituição de sujeitos leitores, como fundantes ou inerentes (também) ao ensino de literatura (algo que, de nossa perspectiva, não poderia acontecer em separado dessas experiências, vivências e constituições subjetivas); mas, para isso, é preciso aprender – e ensinar –, no âmbito mesmo do movimento teoria-prática-teoria. (DALVI, 2013, p. 68)

Tais experiências e vivências de leituras literárias, quando pensadas e adequadas ao ciclo escolar no qual a criança está inserida, podem ser fatores determinantes para o avanço da literatura no contínuo processo de formação do leitor.

Consonante com as propostas de Dalvi (2013), a educação literária deve adequar-se à fase da criança, a partir dos textos simples – como pequenas narrativas, trovas e cantigas – repletos de conteúdos ideológicos, psíquicos e históricos, de caráter oral e musical, por isso memorizáveis, presentes nos anos de pré-alfabetização. Nos anos do ensino fundamental, objetiva-se a construção

da autonomia do leitor, neste momento para consenso definição dos alunos que serão ou não serão leitores proficientes, a julgar apenas por sua atitude perante a (des)motivação em relação ao texto literário. Ao mediador caberá, pois, definir estratégias que articulem a leitura de modo que a literatura não seja repelida antes de ser apreciada.

Inúmeras teorias procuram estabelecer os fatores que ocasionam o insucesso na formação do leitor ainda em idade escolar nos anos finais do ciclo básico. Para melhor exemplificar, a seguir uma tabela com dados da pesquisa “Retratos de Leitura do Brasil 4”:

Principal motivação para ler um livro: por Escolaridade

2015 (%)	TOTAL	ESCOLARIDADE			
		Fundamental I (1º a 4º série ou 1º ao 5º ano)	Fundamental II (5º a 8º série ou 6º ao 9º ano)	Ensino Médio (1º ao 3º ano)	Superior
Base: Leitores	2798	591	734	938	535
Gosto	25	29	30	21	20
Atualização cultural ou Conhecimento geral	19	11	14	24	28
Distração	15	11	19	17	9
Crescimento pessoal	10	4	8	14	14
Motivos religiosos	11	22	10	8	3
Exigência escolar ou faculdade	7	11	9	3	7
Atualização profissional ou exigência do trabalho	7	2	4	6	15
Não sabe/Não respondeu	5	9	6	6	3

Figura 4: Motivação para ler um livro. Fonte: Retratos de Leitura no Brasil 4 (2016). Disponível em: <http://prolivro.org.br/home/images/2016/Pesquisa_Retratos_da_Leitura_no_Brasil_-_2015.pdf>. Acesso em: 10 out. 2017.

O que se percebe, diante deste pequeno dado da pesquisa, é que a maioria dos entrevistados que se adequam ao Fundamental II tem como principal motivação para leitura o “gosto”, enquanto o motivo “exigência escolar” aparece elencado em sexto lugar. Já no Ensino Médio, esses dois índices motivacionais caem. Portanto, no que compreende o fomento ao leitor literário, especificamente na motivação “exigência escolar”, pode-se prever:

Além da má formação pregressa, a aprendizagem engessada das “escolas” literárias, o pouco tempo dedicado à leitura literária e à constituição do sujeito-leitor, a fragmentação da disciplina de língua portuguesa em gramática-literatura-produção de texto, a pequena carga horária destinada às aulas de literatura.[...] tudo isso vem coroar uma história de “fracasso” ou “insucesso”, reiterando a ideia de que literatura é algo para gente “genial” (que consegue entender aquilo que é incompreensível para a maioria), “ociosa” (que tem tempo de ficar

discutindo o “sexo dos anjos”) ou “viajante” (que fica delirando/inventando/imaginando coisas onde não há nada para ser visto/percebido). (DALVI, 2013, p. 75)

O que se propõe ao refletir acerca da prática pedagógica que envolve a vivência literária é, portanto, a articulação do texto com “o mundo da vida, com a história e o contexto social-econômico” (DALVI, 2013, p.75) do alunado, a fim de que este possa se reconhecer nas formas literárias para conseguir apreciá-las e sinta-se motivado a superar os limites textuais que exigirão seu esforço interventivo como leitor.

3.1 A LITERATURA E O LETRAMENTO LITERÁRIO

Quando pensado para o ambiente escolar, o trabalho com a literatura precisa contemplar uma sistematização concreta, com a formação e a habilitação do leitor, via contato direto com o texto enquanto expressão de arte, ao mesmo tempo que compreende a leitura literária enquanto prática e objeto de reflexão social que colabora para a humanização do sujeito. Segundo Antonio Candido (1995, p. 175): “ela [a leitura literária] atua em grande parte no subconsciente e inconsciente”.

Desta forma, trabalhar a experiência da leitura literária no contexto do Ensino Fundamental é um desafio e exige estratégias para que ela possa ser compreendida, visto que auxilia na formação das inúmeras competências a que estão vinculadas: a interpretação das linguagens, a aquisição vocabular, a criticidade sem, no entanto, perder aquilo que lhe é peculiar: a literariedade.

Partindo de tais pressupostos didáticos com o texto literário, ressaltando as numerosas particularidades e dificuldades de se “ensinar” literatura, é importante postular que, quando usado como apêndice para o ensino de LP e seus aspectos gramaticais, ainda que se trabalhe a relação lexical e de sentidos no texto, a escolarização da literatura é pouco profícua, pois não explora seu caráter artístico e humanizador. O que se espera é reverter a condição: “[...] a literatura não está sendo ensinada para garantir sua função essencial de construir e reconstruir a palavra que nos humaniza”(COSSON, 2014, p. 23).

Soares (2006, p. 21-22) alerta para a escolarização da literatura quando postula:

Não há como evitar que a literatura, qualquer literatura, não só a literatura infantil e juvenil, ao se tornar “saber escolar”, se escolarize, e não se pode atribuir, *em tese*, [...] conotação pejorativa a essa escolarização, inevitável e necessária; não se pode criticá-la, ou negá-la, porque isso significa negar a própria escola [...] O que se pode criticar, o que se deve negar *não é* a escolarização da literatura, mas a inadequada, a errônea, a imprópria escolarização da literatura, que se traduz em sua deturpação, falsificação, distorção, como resultado de uma pedagogização ou uma didatização mal compreendidas que, ao transformar o literário em escolar, desfigura-o, desvirtua-o, falseia-o.

Nesse aspecto, o que se pretende é refletir sobre as propostas didáticas que contribuam para práticas engajadas no aspecto humanizador e sociodiscursivo da literatura.

Esses conteúdos estão, pois, presentes nas DCE, porém pouco explorados no real contexto escolar e acadêmico. Relativamente novo, oriundo do inglês *literacy*, o termo letramento significa, na prática escolar, de acordo com Soares (2012, p. 58): “levar os indivíduos a fazer uso da leitura e da escrita, envolver-se em práticas sociais de leitura e de escrita”. Sob tal ótica, o termo “letramento literário”, quando aplicado à vivência escolar da literatura, revela ainda mais estranhamento e a proposta de trabalho com gêneros discursivos torna-se ainda mais desafiadora, ao passo que a barreira do desconhecimento dos temas é perceptível.

De antemão, pensar em processos de formação continuada voltados ao letramento literário, doravante LL, é também válido para auxiliar na divulgação de práticas de leituras que englobem, além da compreensão dos textos, produções textuais que estejam embasadas em aspectos sociodiscursivos relevantes.

3.1.1 AS SEQUÊNCIAS DO LETRAMENTO LITERÁRIO

Ao refletir sobre tal panorama, no qual o processo de didatização da literatura encontra-se corrompido – da leitura (passando pelos processos de interpretação e compreensão) aos objetivos de ensino e avaliações (por vezes restritos ao preenchimento de fichas de leitura) – o professor pode buscar alternativas que correspondam aos objetivos da literatura em consonância com sua sistematização no ensino.

Sob estas premissas, Cosson (2014) propõe duas modalidades didáticas para a atividade de letramento literário: a sequência básica e a sequência expandida. A escolha por tal encaminhamento didático-metodológico deve-se, sobretudo, pela compreensão que o texto literário, quando escolarizado, se destina a “reformular, fortalecer e ampliar a educação literária que se oferece no ensino básico” (COSSON, 2014, p. 12). Ao estabelecer os passos das sequências, tanto a básica quanto a expandida (a qual engloba fatores de contextualização que aprofundam a primeira sequência), o autor direciona o professor às práticas que possibilitam a criação da habilidade da leitura literária em sala de aula, fundamental ao processo educativo. Ambas as sequências são, portanto, duas das inúmeras possibilidades de leitura motivadora do texto literário nas escolas brasileiras.

Por serem as fábulas textos relativamente curtos, optamos por utilizar a sequência básica proposta por Cosson (2014) como procedimento didático-metodológico. Seguindo os pressupostos do autor, a sistematização da leitura se dará em quatro passos: **1) motivação** - momento de preparação para a leitura no qual o professor deverá conduzir o processo de leitura como um todo, de maneira a estabelecer “[...] laços estreitos com o texto que se vai ler a seguir” (COSSON, 2014, p. 55); **2) introdução** – momento de leitura introdutória, mediação do professor; **3) leitura** – com momentos chamados “intervalos” para verificação pelo mediador das atividades de leitura - e **4) interpretação** – momento no qual as atividades serão produtos da leitura realizada e passarão a ser compartilhadas. Tais atividades devem, constituir sentido ao contexto social do alunado, atribuindo ao leitor a tarefa de produtor de textos. Aqui apresentados de forma sucinta, a cada passo do procedimento, quando em prática a ser apresentada adiante, buscamos refletir acerca da formação do leitor e, como aconselham as DCE (2008, p. 59): o “caráter emancipatório” ao qual a escolarização da literatura é destinada.

Consonante com a abordagem metodológica que procuramos estabelecer para o trabalho com o gênero fábula, encontra-se a fala de Tinoco (2013), um adendo às práticas de leitura literária que procuram estabelecer relação com as oficinas de produção textual, sob um viés dialógico e, como o próprio termo letramento sugere, possibilitando, além da leitura e da escrita, uma prática social:

Às intenções da linguagem escrita (técnica e literária) cabe [a escola] cumprir o papel, entre outros, de transformar a pessoa em leitor consciente na medida em que ele exerce a atividade de ler de maneira produtiva (produzindo conhecimento adquirido) e reveladora (revelando informações culturais, sociais [...]); na medida em que, mais que a obra, ele lê, por meio dela o(s) mundo(s) do autor e dele próprio, leitor. (TINOCO, 2013, p. 140).

Ao apontar os caminhos para o trabalho com as sequências do LL, Cosson (2014) dedica um capítulo de seu livro especificamente para tratar da seleção dos textos. A ser realizada pelo professor, a escolha da literatura no contexto escolar deve contemplar os ditames dos programas curriculares, estar adequada à faixa etária ou ao ano escolar e em conformidade com as condições oferecidas para a leitura literária na escola. A estes fatores, soma-se o termo determinante para o autor: o cabedal de leituras do professor, será ele o “intermediário entre o livro e aluno” (COSSON, 2014, p. 32). Este último fator confere legitimidade ao processo de LL, pois é o momento em que a experiência de leituras do professor se soma à prática pedagógica, assiduidade de leituras positivas e determinantes na influência que exercerá sobre a turma. O docente, portanto, atuará como estrategista, pois seleciona os textos, e mediador, porque atua no processo leitura como facilitador, durante todo o percurso de leitura e também como leitor preferencial das produções textuais, este último porque é parte integrante da interpretação de seus alunos.

Diante do apresentado, vale ressaltar alguns salvo-condutos do professor ao desenvolver uma prática voltada à leitura literária: a preocupação com a escolha dos textos (haja vista os fatores que contribuem para a seleção) e a possibilidade de trabalho com as obras escolhidas a partir da elaboração do discurso e como poderá colaborar para a formação do aluno, como leitor e ser social.

Indissociável do processo de seleção do texto literário, encontra-se a análise do discurso presente na obra: o discurso utilitário em oposição ao discurso estético, doravante denominados DU e DE, respectivamente. Enquanto o DU tem como objetivo o enfoque pedagógico, segundo Perrotti (1986, p. 27) na obra *O texto sedutor na literatura infantil*: “e isto porque o texto sempre foi pretexto, complementação do trabalho escolar, recurso didático”. Tal discurso, assim, impõe ao destinatário uma ideologia moralizante e, em essência, “veículo de propaganda das ideias das classes burguesas” (PERROTTI, 1986, p. 28), ao

passo que uma abordagem estética admite a fantasia, a emoção e a sensibilidade. Embora o próprio autor admita que o DE não pode ser tomado como “puro”, pois há sempre “o caráter instrumental, em maior ou menor medida, presente no texto literário” (PERROTTI, 1986, p. 29). O DE tanto contempla a autonomia do leitor, não se valendo como ferramenta puramente ideológica, quanto abre espaço para sua intervenção e formação crítica: “e tudo isso da forma que só a arte pode fazer: sem imposições de nenhuma espécie, sem verdades prontas, sem receitas, podendo ser útil no seu universo, mas não utilitária na sua constituição.” (PERROTTI, 1986, p. 153). Refletir acerca de tal posicionamento do discurso da obra e se ele ainda é aplicável aos dias atuais é, portanto, elemento-chave para o desenvolvimento de uma ação válida quanto à formação de leitores.

Isto posto, vale ressaltar que durante o planejamento do trabalho com os textos fabulísticos, tais aspectos acima descritos foram considerados primordiais, no intuito de atestar a validade para a intervenção em sala de aula.

3.2 A EXPERIÊNCIA LITERÁRIA E A EXPERIÊNCIA DE LINGUAGEM

As nuances que definem a experiência literária, anteriormente descritas, juntamente com a compreensão do caráter dialógico e social do gênero, colaboram com o entendimento desta expressão de linguagem de maneira una.

Ao entender que o homem é o único ser que se comunica por meio da estruturação de códigos linguísticos, estudos sociodiscursivos mais recentes de Bronckart (2006) discutem o agir de linguagem, que, segundo ele, são as ações de ordem sociológica e psicológica que promovem as produções de textos, os quais são os correspondentes empíricos linguísticos das atividades de linguagem. Advindos desses textos, têm-se os gêneros textuais, que, de acordo com Marcuschi (2008, p. 55), são a “materialização dos textos em situações comunicativas recorrentes” que circulam em determinados domínios discursivos, entendidos por ele enquanto “práticas discursivas nas quais podemos identificar um conjunto de gêneros textuais que às vezes lhes são próprios ou específicos” (MARCUSCHI, 2008, p. 155). Partindo de tais pressupostos, considera-se que a

comunicação humana se estabelece e que a produção de textos orais e escritos se efetiva.

Dentre as mais diversas formas de arte, a literatura – que tem a palavra como matéria – é uma das que permeia, por meio de sua expressão, o imaginário, com a subjetividade e a criatividade. Sob tal ótica, os aspectos comuns aos textos considerados literatura são:

[...] as criações de toque poético, ficcional, ou dramático em todos os níveis de uma sociedade, em todos os níveis de cultura desde que chamamos de folclore, lenda, chiste, até as formas mais complexas e difíceis da produção escrita das grandes civilizações (CANDIDO, 1995, p. 174).

As questões sobre literariedade do texto, todavia, são mais complexas do que a afirmação aqui exposta. Ao que, vale lembrar, é pressuposto para a escolha do texto literário, em sala de aula, o cabedal de leituras do professor, além da necessária compreensão do aspecto literário da obra escolhida para evitar o risco de invalidar a proposta didática. Aqui, ressalta-se a priorização na escolha de fábulas que possibilitem a experiência de leitura como momento de reflexão e transformação de seus saberes e vivências, tendo em vista o avanço da leitura rumo ao letramento, obedecendo a critérios que, produzindo o mesmo efeito de coletividade, podem ser classificados de acordo com o plano pré-formatado para a fábula (ver esquema 3).

Sendo, portanto, a literatura o reflexo imediato da (ou de uma) época/sociedade sob a ótica de um autor, variando, por conseguinte, de obra para obra e de época para época, quando se trata de fábula, essa transmissão de valores vem carregada de nuances sócio-históricas que remontam a mais de vinte e cinco séculos. Levá-la para a sala de aula é, portanto, promover o encontro dos alunos com um texto e com a tradição de uma linguagem carregada de historicidade:

[...] abundante em ambiguidades, homônimos e de categorias arbitrárias ou irracionais como o gênero gramatical, é permeada de acidentes históricos, por recordações e por associações. Numa palavra é uma linguagem <conotativa>. Acresce que a linguagem literária está longe de ser apenas referencial: tem o seu lado expressivo, comunica o tom e a atitude do orador ou do escritor (WELLEK; WARREN, 1974, p. 24).

O contato com o literário presente na fábula, cuja linguagem imaginária e ficcional é própria e distinta da do dia a dia, nos aspectos alegóricos e moralizantes, proporciona aos alunos senso de pertencimento e humanização, uma vez que eles adentram no campo das fabulações – comum aos seres humanos – e podem se identificar com determinado enredo ou se colocar no lugar das personagens (ou eu lírico, no caso de fábulas, em verso). A reflexão também é potencializada, uma vez que o texto literário permite múltiplas interpretações, formas de expressão e de conhecimento do humano, ainda que majoritariamente alegorizado, como nas fábulas.

3.3 A FÁBULA E A HIPERTEXTUALIDADE

Tendo em vista o discutido anteriormente, outras relações constitutivas dos gêneros foram encontradas para a fábula traços que constituem relações intertextuais e/ou híbridas.

Trata-se, pois da presença de partes de textos prévios dentro de um texto atual[...] é também um princípio constitutivo que trata o texto como uma comunhão de discursos e não como algo isolado. (MACUSCHI, 2008, p. 129 - 132).

Para o planejamento, elaboração, execução e descrição do produto educacional com o uso da fábula, fez-se necessário situar também o plano da intertextualidade para dar conta de aspectos relativos aos textos que assumem uma materialidade particular, também denominada intertextualidade. Segundo Marcuschi (2005, p.30), um gênero pode não ter uma determinada propriedade e ainda continuar a ser aquele gênero. Vale ressaltar, ainda, segundo o autor, que são os gêneros “textos materializados em situações comunicativas recorrentes[...] escritas ou orais bastante estáveis, histórica e socialmente situadas” (MARCUSCHI, 2008, p. 155). São os domínios discursivos práticas que não abrangem um gênero em particular, mas um conjunto.

Isto posto, ressalta-se que muitos campos dos estudos literários utilizam-se da categorização e nomenclaturas clássicas para compreender os diferentes gêneros concentrados na esfera literária. Tais textos, em sua maioria não integrantes das novas formas de se pensar a concepção do texto, visando a

aspectos hipermodais e hipertextuais, que são possíveis graças às novas tecnologias, surgidas nos séculos XX e XXI. Ainda podem ser classificados de acordo com a aproximação ao conceito primário ou clássico proposto pelos filósofos gregos.

Para Rojo e Barbosa (2015, p. 118), ao discutirem os conceitos da hipermodernidade, os multiletramentos e os novos letramentos, desencadeados pelas NTIC, postulam que nesta caracterização do que é hipermoderno passa pelo reconhecimento que se trata de uma era do “hedonismo individual”, onde o prefixo hiper se “desloca ou se instala em outros contextos: hipercomplexidade, hiperconsumismo e hiperindividualismo” e reflete nos procedimentos escolares, à medida que se faz necessária a inclusão de informações e conteúdos plurais (hiperinformação), também neste contexto, uma vez que a escola é parte da socialização do aluno.

Tendo em vista o discutido anteriormente, outras relações constitutivas dos gêneros podem ser traçadas segundo o que tem se denominado relações híbridas.

Assim, nesta era hipermoderna, que demanda múltiplas linguagem e multissemoses:

As práticas de linguagem ou enunciação se dão sempre de maneira situada, isto é, em determinadas situações de enunciação ou de comunicação, que se definem pelo funcionamento suas esferas ou campos de circulação dos discursos [...]. Essas esferas ou campos e seu funcionamento estão eles mesmos situados historicamente, variando de acordo com o tempo histórico e as culturas locais (ou globais). (ROJO, 2013, p. 28).

Logo, ao desenvolver um trabalho cujo enfoque está voltado para o domínio dos gêneros discursivos, dentro da esfera literária, em uma condição que procura não mais distinguir, mas aproximar as frentes da disciplina de Língua Portuguesa e ainda inserido no ambiente virtual, torna-se imprescindível que essas situações enunciatórias dentro de um contexto “hiper” sejam referências na constituição e apreciação de todas as atividades propostas.

4 A ESCOLA 3.0: MULTILETRAMENTOS E TECNOLOGIAS MÓVEIS

No contexto da nova geração, encontra-se, enquanto características do alunado pertencente à geração Z¹, a presença em ambiente virtual, os perfis em redes sociais e a comunicação instantânea via *web* sendo estes os fatores que corroboram a concepção de uma ambientação escolar que contemple as características multissemióticas e multiespaciais dos alunos.

Lengel (2012) traz à luz os conceitos relativos à *Educação 3.0* que são, segundo o autor, estratégias de ensino projetadas para ajudar os alunos a viver e prosperar na *Society 3.0*, caracterizada por tecnologia avançada e comunicação. Assim, a *Escola 3.0* aqui pretendida advém deste conceito de Lengel, no qual usam-se experiências inovadoras e de mundo real, agregando-se tecnologia como plataforma de ensino.

Ao abordar o conceito de multissemiose, Rojo (2012, p. 19) afirma que são “textos compostos de muitas linguagens e que exigem capacidades e práticas de compreensão e produção de cada uma delas (multiletramentos) para fazer significar” e ainda ressalta que o trabalho em escola deve contemplar:

[...] as possibilidades de práticas de que os alunos se transformem em criadores de sentidos. Para que isso seja possível, é necessário que eles sejam analistas críticos, capazes de transformar os discursos e significações, seja na recepção ou na produção. (ROJO, 2012, p. 29).

Emerge, desta fundamentação, a necessidade do letramento dos alunos utilizando também a ambientação virtual, a partir das características inerentes à realidade geracional (geração Z). A adaptação das aulas de língua tende a colaborar positivamente com a aquisição do conhecimento via pluralidade, ou multissemioses, dos textos digitais. É sob esta perspectiva que o produto educacional em questão tentou se encontrar, uma vez que a escolha pela rede social Facebook justifica-se pela profunda ligação e familiaridade dos sujeitos discentes com a mesma. Para tanto, os pilares para o desenvolvimento e prática deste projeto pedagógico foram: a utilização de um ambiente favorável à

¹ Nascidos após 1995 (ano da divulgação do Windows 95) e a possibilidade das multitarefas em ambientação digital e *on-line*. Indivíduos “críticos, dinâmicos, exigentes”. Conceito retirado de <http://brasil.elpais.com/brasil/2015/02/20/politica/1424439314_489517.html>. Acesso em 20 jun. 2016.

construção de saberes: o ambiente virtual; bem como a criação e alimentação de um fórum, no Facebook, que permita aos alunos o compartilhamento de informações e experiências de leitura.

Partindo de tais pressupostos e da necessidade de desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita dos gêneros discursivos apresentados no produto educacional, sobretudo a Fábula, o ensino e aprendizagem de LP em ambiente virtual permite contemplar modos de ler, compreender e escrever, por meio de linguagens multimodais: o letramento digital.

O letramento digital implica realizar práticas de leitura e de escrita diferentes das formas tradicionais de letramento e alfabetização. Ser letrado digital pressupõe assumir mudanças nos modos de ler e escrever os códigos e sinais verbais e não-verbais, como imagens e desenhos, se compararmos às formas de leitura e escrita feitas no livro, até porque o suporte sobre o qual estão os textos digitais é a tela, também digital. (XAVIER, 2005, p. 135).

Deste modo, leitura e escrita parametrizadas em uma plataforma que permita ir além da linguagem verbal, criando subterfúgios e estratégias hipertextuais, pode estabelecer uma maior proximidade com as situações comunicativas reais que permeiam as práticas em sociedade, as quais competem também à escola.

4.1 A SALA DE AULA E O MULTILETRAMENTO

Ao procurar estabelecer um produto educacional cujo viés prático encontra-se alicerçado nas teorias constituintes do gênero discursivo em consonância com a experiência literária, observou-se a necessidade de uma roupagem dinâmica e atraente. Em um contexto *hiper*, como dito anteriormente, a busca por uma didática possível que relacionasse o ensino de língua e literatura encontrou um direcionamento ao estabelecer-se multiletrada e via tecnologias móveis.

Ao contemplar os estudos de letramento/ letramento digital, pressupõe-se que algumas práticas sociais e, conseqüentemente, as escolares, constituem-se naturalmente por meio de tecnologias. Pensar em “Era” tecnológica da “Web 2.0” é reconhecer que parte das atividades sociais já incorporam o uso das novas tecnologias ou ferramentas conectadas à rede.

Para Soares (2002, p.11), letramento digital é “um certo estado ou condição que adquirem os que se apropriam da nova tecnologia digital e exercem práticas de leitura e de escrita na tela”. Assim, um ensino moldado nos contextos contemporâneos utiliza, enquanto ferramenta didática, as redes sociais e as novas tecnologias, ampliando a mediação do professor, que agora pode ir além do contexto da sala de aula e do momento de ministração da disciplina e entende seu papel formador para a vivência social do educando, quando conectado ao ambiente.

Cabe lembrar que o conceito de mediação encontra-se embasado nas DCE (2008, p. 45), ao citar Saviani (2007, p. 420): “A pedagogia histórico-crítica vê a educação como mediação da prática social. A prática social, põe-se, portanto, como ponto de partida e ponto de chegada da prática educativa”.

Os processos pré-vestibulares e, principalmente, as provas do Enem, vêm demonstrando a necessidade do desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita mais amplas e que venham a contemplar modos de ler e escrever por meio de linguagens multimodais, uma vez que a presença de imagens, infográficos, gráficos e tabelas pontuam um crescimento na produção de sentidos não-verbais e sincréticos. (XAVIER, 2005, p.135)

Nesse sentido, ao permitir em sala de aula atividades de leitura e escrita que contemplem além das parametrizadas na linguagem verbal, torna-se possível estabelecer mais facilmente relações com as situações comunicativas reais que permeiam as práticas em sociedade.

Conforme Bakhtin (2003), a linguagem ocorre “na e pela” linguagem, por meio das interações sociais. Dessa forma, a língua – e as linguagens – são vistas como móveis e passíveis de transformações, uma vez que sua constituição ocorre nas relações humanas. Nesse sentido, acredita-se que os objetos e instrumentos de ensino também devem adequar-se e sofrer as devidas transformações, seguindo as condições e contextos sociais nos quais se constituem.

Ao discorrer sobre as práticas e novos gêneros em circulação a partir do conceito de *Web 3.0*, Rojo e Barbosa (2015, p. 122) direcionam o leitor para a experiência social a qual boa parte dos alunos já está habituada a realizar: as ações de seguir, curtir, “taguear”, comentar e realizar espécie de curadorias

(embora não nomeiem dessa forma a seleção que realizam). Assim, ainda que as autoras afirmem que “todos estes gêneros supõem, em diferentes graus, o domínio de ferramentas de edição de foto, de áudio e de vídeo – outras escritas” (ROJO; BARBOSA, 2015, p. 123), parte-se do princípio que as ações multimodais já são habituais à geração para a qual se leciona. A utilização das NTIC é uma realidade que deve ser levada em consideração no processo de socialização, de ensino e de aprendizagem do alunado.

Neste contexto de atividades que já fazem parte da realidade dos sujeitos discentes, um conceito abordado por Rojo e Barbosa (2015, p. 123-124), vem a favor do que se acredita ser um dos pontos-chave para a realização deste trabalho: a curadoria. Segundo as autoras, “Curadoria implica sempre em escolhas, em seleção de conteúdos/informações, na forma de organizá-los, hierarquizá-los, apresentá-los” (ROJO; BARBOSA, 2015, p. 124). Desta forma, a ação mediadora do professor pode se concentrar no processo de organização conteudístico das informações a serem transmitidas, sempre em busca de uma reflexão dialógica com este aluno já incluído nas novas tecnologias.

A contemporaneidade está a exigir que a escola proponha dinâmicas pedagógicas que não se limitem à transmissão ou disponibilização de informações, inserindo nessas dinâmicas as TICs, de forma a reestruturar a organização curricular fechada e as perspectivas conteudistas que vêm caracterizando-a. A escola necessita ser um ambiente no qual a vasta gama de informações a que os alunos têm acesso seja discutida, analisada e gere outros conhecimentos, no qual as tecnologias sejam inseridas como elementos estruturantes de novas práticas, práticas que comportem uma organização curricular aberta, flexível. (BONILLA, 2009, p. 35).

Assim, o que se pretende ao propor uma sala de aula multimodal é uma busca, é direcionar o tratamento dado aos conteúdos considerados “tradicionais”, optando-se por práticas de letramento associadas às práticas sociais dos alunos, objetivando-se a aquisição de novas habilidades no que concerne à leitura e à escrita. Por conseguinte, o direcionamento da comunicação reflete na educação as continuidades discursivas.

As novas práticas sociodiscursivas têm dado surgimento a diferentes formas de comunicação que resultam em diferentes maneiras de representar o conhecimento e a experiência. Uma dessas formas é o texto multimodal que diz respeito não só aos textos impressos, mas

também aos gêneros digitais que se apresentam em uma combinação de recursos semióticos. (OLIVEIRA; LIMA, 2014, p. 5).

Portanto, compreender a natureza da materialidade discursiva dos enunciados e práticas sociais possibilita ao professor de linguagem – conhecedor da língua, das linguagens e suas mobilidades – realizar a mediação entre as multimodalidades, o saber científico e as aplicabilidades de tais objetos na prática real de seus discentes. Isso atribui à escola, mais uma vez, a responsabilidade de implicar, em suas atividades e exercícios docentes, práticas de letramento que desenvolvam um cidadão crítico e situado linguisticamente, objeto social, e na literatura, objeto humanizador.

Acredita-se, ainda, que propostas pedagógicas como esta que utilizam ferramentas tecnológicas e multimodais como mediadoras na construção do saber, permitem a aplicabilidade e a contextualização das práticas sociais efetivas dos sujeitos envolvidos nos processos de ensino e de aprendizagem.

Para isso, delineou-se o produto educacional presente neste trabalho, o qual procura ser instrumento que torna acessível e praticável um plano de trabalho docente, envolvendo o dialogismo dos gêneros discursivos, a emancipação da leitura literária e a atratividade das novas tecnologias.

4.2 O FACEBOOK: ATRATIVIDADE PARA O ENSINO E A APRENDIZAGEM

A rede social Facebook foi criada em 2004, pelo americano Mark Zuckerberg, e corresponde hoje à maior rede social do mundo. O conglomerado abrange também outros programas como a rede de compartilhamento de fotografias *Instagram* e o aplicativo para troca de mensagens WhatsApp. No Brasil, estão cadastrados 102 milhões de pessoas. Segundo o Facebook², deste total, 93 milhões acessam a rede via dispositivos móveis.

Além da abrangência comunicacional da rede, o Facebook demonstra-se uma ferramenta fácil e intuitiva para criação e manejo de grupos. Segundo Cerdá e Planas (2011) dentre as vantagens encontram-se: simplicidade e rapidez para

² Disponível em: <https://www.facebook.com/business/news/102-milhes-de-brasileiros-compartilham-seus-momentos-no-facebook-todos-os-meses> Acesso em: 22 ago. 2017.

a criação de grupos de trabalho; nível elevado de conectividade externa e suporte potente para o *mobile learning*.

4.3 (CON)FABULANDO: PILARES PARA O DESENVOLVIMENTO DE UMA WEBPAGE

Como explanado, a metodologia até o momento exposta procurou associar às teorias dos gêneros discursivos, tão presentes na tradição curricular brasileira, as propostas de Letramento Literário, via fábula (gênero literário e discursivo), que aproxima os conceitos, atrelando a estes as teorias dos multiletramentos, uma vez que o produto educacional está fundamentado em uma prática que inclui as novas tecnologias de informação e comunicação (NTIC).

Assim, toda a criação de um produto educacional destinado a corroborar qualitativamente os planos e práticas do trabalho docente foi pensada diante desta tríade: 1) Gêneros discursivos: interação e dialogismo; 2) Literatura e experiência literária; 3) Multimodalidades e Tecnologia.

Aos gêneros discursivos, coube a interação presente nas relações sociais que exige dos enunciadores a produção de textos em uma ação verbal:

[...] é impossível não se comunicar verbalmente por algum gênero, assim como é impossível não se comunicar verbalmente por algum texto. Isso porque toda manifestação verbal se dá sempre por meio de textos realizados em algum gênero. Daí a centralidade da noção de gênero textual no trato sociointerativo da produção linguística. (MARCUSCHI, 2008. p. 154)

Nas relações sociais que envolvem a sala de aula, encontra-se a existência de inúmeros gêneros discursivos que permeiam o dia a dia escolar e interferem diretamente no cotidiano do alunado, desde a elaboração do plano de aula, os diversos textos que lhes são apresentados para leituras, e a aula em si, culminando nas produções exigidas pela disciplina. Neste sentido, onde os gêneros são indissociáveis do trabalho escolar, é impossível conceber um ensino de língua que enfatize a sistematização e coloque-se alheio às situações comunicacionais.

Situações de interação e comunicação estão presentes em todo momento da vida em sociedade, a respeito das condutas humanas que envolvem a

produção de textos enquanto ações presentes na interação social, Bronckart (2006, p. 139), em sua obra *Atividades de linguagem, discurso e desenvolvimento humano*, afirma que estas são “resultados das avaliações sociais de linguagem referente às atividades coletivas”. Desta forma, pode-se afirmar que o uso da língua depende da interação. Dentro do contexto escolar, o autor afirma ainda que são as interações professor/aluno que constituem o centro da atividade educacional (BRONCKART, 2006, p. 228).

No que diz respeito ao trabalho em língua materna, algumas considerações de Marcuschi (2008, p. 61) são relevantes para a abordagem interacionista já exposta, quando afirma que: “a língua é um sistema de práticas sociais e históricas sensíveis à realidade sobre a qual atua” e que se trata de um fenômeno empírico que contempla “um sistema heterogêneo, social, variável, interativo” (MARCUSCHI, 2008, p. 65), entre outros. Quando se pretende levar o alunado ao letramento, a relação dialógica entre professor/aluno deve contemplar o que Soares (2012, p. 72) explicita como dimensão social do letramento onde “não é (o letramento) pura e simplesmente um conjunto de habilidades individuais; é o conjunto de práticas sociais ligadas à leitura e à escrita em que os indivíduos se envolvem em seu contexto social”.

Quanto a este contexto social, que envolve a vivência de toda comunidade escolar, torna-se inviável imaginar uma escola não engajada aos acontecimentos diários e disposta a dialogar com os fatores comunicacionais que permitem uma visão mais global sobre os contextos de recepção/leitura e produção dos textos em sala de aula.

Ao conceber a linguagem desta maneira, as atividades humanas se constituem na e pela apropriação da linguagem, ou seja, será pelas interações sociais que a dinâmica da linguagem se construirá, sob a condição de se estabelecer enquanto ação comunicativa.

Por isso, quanto ao ensino de LP, duas atitudes são necessárias ao professor: pensar em ações que irão priorizar o desenvolvimento de habilidades de interação social nas mais diversas situações comunicativas e de que modo elas se estabelecem enquanto sequências didáticas, *grosso modo*, o que fazer e como fazer.

Tais operações (o que e como fazer) estão minuciosamente descritas em inúmeros planos de trabalho docentes produzidos em larga escala e objetos a

serem seguidos à risca por professores de todo o Brasil. O que aqui se almeja discutir não é a validade desses documentos, mas como algumas práticas e sequências neles descritas podem ser adequadas ao perfil do alunado e ao que é esperado nele desenvolver.

Sabe-se que as novas ferramentas tecnológicas e os ambientes virtuais fazem parte do cotidiano da maioria dos sujeitos-discentes brasileiros, facilmente identificados pela utilização em larga escala de ferramentas e produtos digitais. Devido à presença deste novo alunado, pode-se perceber uma significativa mudança em suas atividades comunicativas e na maneira como interagem socialmente, capaz de gerar um grande embate quando a escola forçadamente insere os alunos aos moldes da sala de aula “analógica” – aquela que não faz uso de recursos tecnológicos. Este confronto geracional acaba não contribuindo para o processo de ensino e de aprendizagem e tampouco para o desenvolvimento cognitivo dos sujeitos-discentes.

A reflexão acerca do exercício docente mediado por novas tecnologias como uma prática viável para o ensino e a aprendizagem é válida, não somente enquanto uma necessidade de apresentar práticas às pesquisas teóricas, mas quando se utilizar dos conceitos que associam as práticas com gêneros discursivos, objetivando a concepção/utilização da linguagem pelo alunado (ROJO, 2012). Neste sentido, em momento oportuno, se apresentada a pesquisa do perfil do professor, a ser respondida pelo profissional que pretende utilizar o produto educacional.

O trabalho com gêneros é imprescindível, então, para a efetivação do letramento, principalmente, em uma correlação com um ensino interacionista e dialógico. Desta maneira, as ações práticas que serão aqui apresentadas, a serem desenvolvidas em sala de aula pelo professor, permitem a assimilação de conteúdos e a internalização dos aspectos teórico-prático-sociais da linguagem.

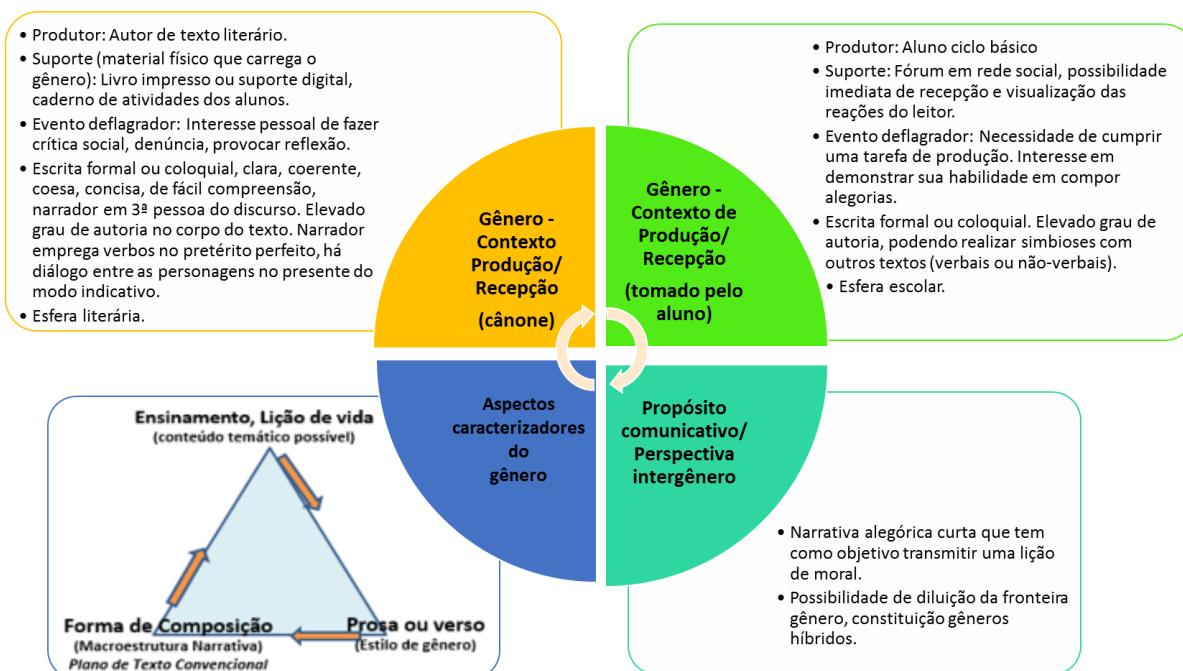
A proposta de intervenção didático-pedagógica explorada no produto educacional baseia-se no quadro-síntese proposto por Santos (2014) e, agregando a teorização já explanada, o que se procurou foi estabelecer uma representação gráfica para a presente pesquisa.

O infográfico a seguir pretende sintetizar os traços característicos do gênero discursivo literário “Fábula” e as nuances próprias do gênero quando inserido no ambiente escolar. Foi desenvolvido para a presente pesquisa de

forma a exemplificar suas peculiaridades e as mudanças que são significativas no processo de recepção e produção do gênero discursivo, de modo a orientar o profissional que almeja utilizar o produto educacional em sala de aula.

Assim, fruto da necessidade em sintetizar o que se espera no enfoque do gênero discursivo literário fábula em sala de aula, o infográfico contempla o trabalho de forma cíclica, que poderá ser alterado de acordo com a modalidade textual a ser trabalhada, mas que serve enquanto referência para as hipóteses: 1) quanto aos contextos de produção e recepção do texto canônico e do texto; 2) quando tomado pelo aluno; 3) de acordo com o propósito comunicativo do gênero em questão e 4) possibilidade de um plano pré-formatado para o mesmo.

A Fábula em sala de aula via ambientação virtual – esquema síntese



Esquema 4 – Síntese do gênero literário e discursivo fábula para aplicação em sala de aula – Fonte: Autora (2017).

É sob esta ótica que a prática proposta no produto educacional é desenvolvida. Assim, no segmento superior do esquema são apresentados os contextos, produção e recepção do gênero fábula: à esquerda, os traços característicos do texto cânone; à direita, as transformações que podem ser observadas no gênero, no contexto do aluno. As setas ao centro representam o

espaço dialógico entre os processos de produção/recepção ligados e indissociáveis dos outros segmentos.

Ainda no esquema, as seções inferiores, de cunho mais teórico, são representativas dos processos que fundamentam o plano didático-pedagógico, os aspectos caracterizadores do gênero (com o esquema do plano pré-formatado para fábula), seguidos pelo propósito comunicativo e com a perspectiva intergênero, haja vista a possibilidade de constituição de gêneros híbridos no decorrer do processo educativo.

Assim, a dinâmica do esquema parte da inserção no contexto de produção e recepção, onde são trabalhados os elementos, envolvendo os gêneros guiados por tema, estilo e forma de composição, alinhados aos propósitos comunicativos e aspectos de linguagem, afim de construir ao final da prática pedagógica, produções que corroborem a ideia de plano pré-formatado para a Fábula.

Encaixam-se nessa esta dinâmica, as possibilidades de atividades interdisciplinares que poderão ser contempladas pelos professores, por meio de algumas aproximações e a depender do contexto da escola.

A edição da prática pedagógica deve priorizar, sobretudo, o critério de seleção dos textos, como afirma Cosson (2014, p. 33). Com base nas características dos textos fabulares, para a presente proposta elencaram-se quatro norteadores para a seleção dos textos. Tais critérios são relevantes para que o aluno perceba a cadência e a evolução das leituras, itens imprescindíveis à efetivação do LL. Unidos ao cabedal de leituras do professor, a partir de estudos anteriores (SILVA; CATELÃO, 2016, p. 8), esses aspectos podem auxiliar na definição de abordagem e adequação dos textos para a classe, além de possibilitar um profícuo diálogo intertextual:

a) **discurso:** apólogo (narrativa protagonizada por objetos inanimados) e parábola (protagonizada por humanos, comunica uma lição ética).

b) **temática:** orgulho, desonestidade, crimes ou até mesmo ações solidárias podem aproximar o leitor de fábulas a perceber o conteúdo temático em diversos outros textos. É possível o trabalho com diversos textos de cunho jornalístico: notícias, reportagens, anúncios publicitários e classificados nos contextos de recepção, interpretação e produção de textos pelos alunos.

c) **digitais**: a ambientação da fábula em ambiente virtual pode culminar na produção e/ou recepção de vários outros gêneros digitais: como memes, *stopmotion*, vídeos, vlog, miniblog (*twitter*).

Desta forma, o que se pretende é a tomada da fábula enquanto texto deflagrador de atividades de recepção, leitura e interpretação de diversos outros textos, sejam eles pertencentes ou não ao mesmo gênero, mas que auxiliem no processo de letramento proposto em sala de aula. Almeja-se, desta forma, um produto educacional que contenha propostas pedagógicas sugeridas, no entanto, plausíveis de edição, de colaboração, de mutações na medida que estejam adequadas às necessidades específicas do alunado sob o ponto de vista do professor mediador.

5 O PRODUTO EDUCACIONAL

O produto educacional desenvolvido para atender a um dos objetivos específicos desta pesquisa, calcado no pressuposto: que os professores possam avaliar e incorporar as tecnologias móveis e ambientes virtuais às suas práticas da disciplina de Língua Portuguesa, na educação básica.

Destina-se, assim, aos professores que pretendem inserir as práticas de multiletramentos em seus planos de trabalho docente, além de um alinhamento entre as práticas literárias em sala de aula com as aulas de leitura e produção de texto.

Diante do exposto nos capítulos anteriores e das possibilidades de edição e reedição da proposta, optou-se pela divisão deste capítulo em duas seções: a primeira, compete à explanação do produto em si, a *webpage*; e a segunda, traz o conteúdo presente na página e o roteiro de atividades a ser desenvolvido pelo professor.

5.1 A CONSTRUÇÃO E A DIVULGAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL

Assim, procurou-se construir em uma plataforma que ancorasse o produto educacional e auxiliasse na sua divulgação, ao mesmo tempo que tivesse um caráter acessível e gratuito para a concepção.

Criou-se, então, por meio do desenvolvedor *Wix.com*, uma *webpage* gratuita e com recursos avançados, atendendo às necessidades da pesquisa e possibilitando maior acessibilidade ao público-alvo deste produto educacional. Assim, foi criado o domínio <<https://rejaneaguiar.wixsite.com/confabulando>>.

Na página inicial do produto, procurou-se estabelecer um contato com o público receptor, com as principais informações acerca do trabalho, de maneira clara e intuitiva.

O produto foi estabelecido com uma barra de início em cinco tópicos: início, pesquisadora, projeto, PDF projeto, dissertação. Tais direcionamentos foram feitos com o intuito de conferir maior acessibilidade e que contemplassem o espaço dialógico pretendido. A seguir, a *home* do sítio eletrônico está representada, tal qual encontra-se disponível *on-line*.

The screenshot shows the homepage of a website titled "(Con)fabulando: Uma proposta didática". At the top right, there is a button that says "Crie um site". The navigation menu includes "Início", "Pesquisadora", "Projeto", "PDF Projeto", and "Dissertação".

The main content area features several sections:

- Quote:** A vida é dialógica por natureza. Viver significa participar de um diálogo... O homem participa por inteiro desse diálogo: como olhos, lábios, mãos, alma, espírito, com todo o corpo, com todos os seus atos" - Mikhail Bakhtin.
- Registration:** A red button labeled "Inscreva-se" is overlaid on a photo of two women looking at a book.
- About:** A section titled "Sobre" with a speech bubble icon. It includes a "Muito Prazer!" message from Rejane, a professor of Portuguese, and a call to action to click a "+" button for more information.
- Product:** A section titled "Conheça e aplique o produto educacional" with a red speech bubble icon. It includes a "Bem-vindo!" message and a call to action to click a "+" button.
- Technology:** A teal sidebar section titled "Ensinando por meio de novas tecnologias" with a smartphone icon. It includes a call to action to click a "+" button.
- Program:** A grey section titled "Conheça o programa de Mestrado Profissional e outros produtos educacionais" with a flask icon. It includes a call to action to click a "+" button.

Figura 5 – página inicial da *webpage* <<https://rejaneaguiar.wixsite.com/confabulando>>. Acesso em: 25 ago. 2017.

Além dos tópicos presentes no menu inicial, do produto educacional em si, a *webpage* traz informações sobre o Programa de Mestrado Profissional da UTFPR – Câmpus Londrina e uma coluna editável na qual se pretende postar artigos relevantes ao público-alvo que se dedica à pesquisa. Para tanto, optou-se em manter um botão – *inscreva-se* –, a fim de coletar dados sobre os visitantes

do sítio eletrônico e que podem ser relevantes a pesquisas futuras, além de obter informações que possibilitem a aplicação da prática docente contida no produto educacional.

Assim, ao clicar no *link* – inscreva-se –, o navegador direciona o internauta a uma página de pesquisa, tal qual representada na figura abaixo.

Olá, professor(a)!

Estimado colega,
Meu nome é Rejane Aguiar da Silva, sou professora de Língua Portuguesa na cidade de Londrina-PR e mestranda em Ensino de Ciências Humanas na Universidade Tecnológica Federal do Paraná. De alguma forma, você chegou ao Produto Educacional especialmente desenvolvido às práticas de Letramento em Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental II, Por gentileza, gostaria de saber um pouco mais sobre você por meio deste questionário.

* Required

Nome *

Your answer

E-mail *

Your answer

Onde atua? *

Ensino Fundamental - séries iniciais

Ensino Fundamental - séries finais

Ensino Fundamental e Médio

Ensino Superior

Rede

Particular

Pública

Ambas

Celular (whatsapp)

Your answer

Figura 6 – Produto Educacional - Inscrição de professores. Disponível em: <<https://goo.gl/zgRQvh>>. Acesso em: 25 ago. 2017.

Tal critério de inscrição foi concebido a partir da necessidade de se obter informações sobre o profissional que pretende aplicar a sequência didática e objetivando filtrar o acesso ao produto educacional; uma vez que a sequência didática, as postagens e a forma de avaliação ali contidas são informações pertinentes apenas aos interesses do profissional da educação. Por isso a existência da seção de preenchimento obrigatório para serem acessados os itens “produto educacional” e “PDF projeto”.

A inscrição conta também com uma pesquisa breve, composta de dez questões objetivas que pretendem traçar um panorama do professor que se dispõe a conhecer e aplicar o produto educacional presente na *webpage*. A seguir, as figuras trazem o copilado do questionário.

Olá, professor(a)!

* Required

Suas práticas com as TIC

1. Você considera ser a tecnologia parte da sua vida pessoal? *

Sim

Não

2. Você acredita que as tecnologias podem contribuir para suas práticas em sala de aula? *

Sim

Não

Nunca pensei a respeito

3. Quais recursos tecnológicos abaixo você utiliza como proposta didática em sala de aula? *

TV pen-drive

Rádio

Aplicativos de celular

Computador

Datashow

Lousa interativa

Tablet

TED education

Webquest

Outras:

Figura 7 - Produto Educacional – Pesquisa aplicabilidade. Disponível em: <<https://goo.gl/zgRQvh>>. Acesso em: 25 ago. 2017.

4. Você participa de redes sociais? *

Sim

Não

5. Quais redes sociais abaixo você participa? *

Facebook

Twitter

Whatsapp

Instagram

LinkedIn

Snapchat

Blog

Outra(s) não citadas

6. Você utiliza alguma(s) destas redes sociais como ferramentas para prática pedagógica? *

Facebook

Twitter

Whatsapp

Instagram

Snapchat

Blog

Outros

NÃO UTILIZO

Figura 8 - Produto Educacional – Pesquisa aplicabilidade. Disponível em: <<https://goo.gl/zgRQvh>>. Acesso em: 25 ago. 2017.

As questões permitem a obtenção de dados relevantes sobre a relação do professor de LP com o uso de novas tecnologias no contexto pessoal e profissional, além de dados sobre sua atuação e formação continuada, como nas questões finais representadas na figura seguir:

7. Em sua formação acadêmica ou continuada, você teve alguma disciplina relacionada à Educação Tecnológica? Em caso de resposta afirmativa, descreva como esta formação contribuiu para sua prática atual. *

Your answer

8. De 1 a 5, considerando 1 "pouco confiante" e 5 "totalmente confiante", como você avalia seu nível de confiança para utilizar novos recursos tecnológicos em sala de aula? *

1 2 3 4 5

9. De 0 a 10, considerando 0 "não contribuirá" e 10 "contribuirá totalmente", você acredita que cursos de formação em tecnologias educacionais poderão contribuir para a sua prática docente? *

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

10. De 0 a 10, considerando 0 "não contribuirá" e 10 "contribuirá totalmente", você acredita que produtos educacionais/ propostas didáticas podem contribuir para a sua prática docente? *

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

BACK

SUBMIT

Figura 9 - Produto Educacional – Pesquisa aplicabilidade. Disponível em: <<https://goo.gl/zgRQvh>>. Acesso em: 25 ago. 2017.

Além destes dados, uma caixa de diálogo foi inserida no rodapé do *website*, no intuito de manter a comunicação entre a pesquisadora e os professores que desejarem utilizar a didática presente no produto educacional. O rodapé traz, ainda, links para o grupo do Facebook onde o produto foi aplicado e dados sobre a autora.



Figura 10 – Rodapé da webpage <<https://rejaneaguiar.wixsite.com/fabulando>>. Acesso em: 25 ago. 2017.

Informados estes itens, o professor obtém navegação ilimitada ao conteúdo da página. No menu inicial, no *link* – projeto – e – PDF produto – o internauta encontrará o mesmo conteúdo disponibilizado pensado para o acesso *on-line* e para *download*, respectivamente e encontra-se abaixo reproduzida.

5.2 (CON)FABULANDO: UMA SEQUÊNCIA DIDÁTICA POSSÍVEL

A sequência didática proposta foi desenvolvida procurando responder ao objetivo específico no qual pretende que os alunos tenham acesso aos gêneros discursivos, por meio do uso dos *smartphones*, além de refletirem criticamente acerca dos textos e produzam em conformidade com sua própria crítica de acordo com a crítica por eles mesmos construída.

A sequência de aulas contempla a leitura de textos literários em consonância com a teoria de Cosson (2014): motivação, introdução, leitura e interpretação. Embora sejam textos curtos, é importante que se perceba tal cadência durante a aplicação didática.

Os aspectos composicionais do texto (ROJO; BARBOSA, 2015) também serão contemplados quando trabalhados tema, estilo e forma de composição da fábula, bem como os planos pré-formatados do gênero, de acordo com o conteúdo temático e macroestrutura narrativa, como proposto por Catelão e Cavalcante (2017).

Assim, após a divulgação na *webpage*, optou-se pela reprodução a seguir, localizada de toda a sequência didática disponível para acesso *on-line* ou *download*:

Produto Educacional – Plano de Trabalho Docente Gênero Fábula mediado pelas tecnologias móveis e uso da Rede Social Facebook	
Número de horas/aula	8 horas/aula
Objeto de ensino	Gênero Fábula
Eixos de ensino de Língua Portuguesa trabalhados	Leitura, compreensão e produção textual
Materiais e tecnologias utilizadas	Grupo Facebook de uso exclusivo da turma; Aparelhos celulares/ tablets; Impressões; Smart TV; Internet; Quadro.
Ano escolar proposto para aplicação do projeto	9º ano Ensino Fundamental II* *Anos finais do Ensino Fundamental II
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> • Utilizar as múltiplas roupagens da fábula como gatilho para a promoção do letramento. • Articular gêneros discursivos por meio do uso de dispositivos de tecnologia móvel, os <i>smartphones</i>; • Promover reflexões a partir dos textos, de acordo com a proposta curricular adequada à série onde o projeto estiver em prática, • Avaliar qualitativamente a incorporação das tecnologias móveis e ambientes virtuais às práticas da disciplina de Língua Portuguesa na educação básica.
Cronograma de aulas e atividades	
1ª e 2ª aulas	A. Apresentação do projeto aos alunos; B. Apresentação do gênero fábula; C. Prática inicial: investigação visando descobrir o que alunos sabem a respeito do gênero e dos eixos composicionais; D. Atividade motivadora da leitura (ESOP). Tarefa: leituras para próximo encontro.
3ª e 4ª aulas	A. Contexto de produção do gênero fábula; B. Sentidos do texto a partir das leituras realizadas; C. Estrutura do gênero textual fábula; D. Elementos pertencentes à sequência narrativa. Tarefa: Fórum.

5ª e 6ª aula	A. Apresentação da crônica de Jô Soares “Desfabulando”; B. Construção de sentidos e comparação entre os gêneros crônica, notícia e fábula; C. Atividade: Produção de fábula e postagem no grupo do Facebook.
7ª e 8ª aula * * Interdisciplinar	A. Apresentação, leitura e interpretação do gênero <i>meme</i> ; B. Escolha das fábulas a serem transformadas em <i>meme</i> ; C. Postagem no fórum do Facebook.
Avaliação	Critério do professor.

**Requisitos para a
preparação e
aplicação do
Projeto**

- Criar um grupo na modalidade “fechado” na rede social *Facebook*.
- Definir as configurações de postagem, privacidade, aprovação de novos membros.
- As definições podem ser alteradas à medida que o projeto estiver em prática e são personalizáveis de acordo com as necessidades do docente/turma.

A seguir, encontra-se reproduzida a página de edição de um grupo no Facebook. Edite a foto de capa, o nome do grupo e sua descrição de acordo com o perfil da turma.

Entrou ▾ Notificações Adicionar membros ...

Nome do grupo

Tipo de grupo  Escola ou turma [Alterar](#)

Os tipos ajudam as pessoas a saber sobre o que é o grupo.

Descrição

Possíveis membros veem a descrição se a privacidade estiver definida como público ou fechado.

A imagem com as palavras em formato de *wordcloud* foi confeccionada no endereço: <<https://www.wordclouds.com/>>. Você pode personalizar o projeto com as palavras e formato que julgar mais adequados ou, ainda, com uma foto da turma.

Ainda na página de edição, defina a grau de privacidade do grupo, sugere-se que seja um “grupo secreto”, além das propriedades relativas às aprovações de publicações e ingresso de novos membros. Se preferir, siga o modelo a seguir:

Tags	Escreva até 5 tags (por exemplo, futebol)
	As marcações têm informações sobre o tema do grupo. Saiba mais
Localizações	Isso pode ajudar as pessoas a encontrar seu grupo com mais facilidade se estiverem procurando grupos na sua área.
	Adicionar localizações
Endereço da web e de e-mail	Personalize as informações de contato do seu grupo para que você possa criar publicações usando o e-mail ou compartilhar um link rapidamente com o grupo.
	Personalizar endereço
Privacidade	Grupo secreto. Somente membros podem encontrar o grupo e ver as publicações.
	Alterar configurações de privacidade
	Os administradores de grupos com menos de 5.000 membros podem alterar as configurações de privacidade do grupo a qualquer momento. Saiba mais
Aprovação de membros	<input type="radio"/> Qualquer membro pode adicionar ou aprovar membros.
	<input checked="" type="radio"/> Qualquer membro pode adicionar membros, mas um administrador ou um moderador deve aprová-los.
Publicando permissões	<input checked="" type="radio"/> Membros, moderadores e administradores podem publicar no grupo.
	<input type="radio"/> Apenas administradores podem publicar no grupo.
Aprovação de publicações	<input type="checkbox"/> Todas as publicações do grupo devem ser aprovadas por um administrador ou um moderador.
	Salvar

Após salvas as definições e adicionados os membros, o grupo estará pronto para as primeiras atividades. Sugere-se que utilize aulas geminadas e que as etapas (A, B, C, D e tarefa) sirvam de suporte para sua aula. Bom trabalho!



- A. Apresentação do projeto aos alunos;
 - B. Apresentação do gênero fábula;
 - C. Prática inicial: investigação visando descobrir o que alunos sabem a respeito do gênero e dos eixos composicionais;
 - D. Atividade motivadora da leitura (ESOPO).
- Tarefa: leituras para próximo encontro

A. Apresentação do projeto aos alunos:

- Questionar sobre a validade de um trabalho proposto em Rede Social;
- Questionar sobre suas expectativas, para que utilizam o Facebook e no que acreditam que o projeto pode colaborar.



Adicione previamente os alunos ao grupo e deixe a postagem de boas-vindas disponível. Você poderá personalizá-la! A seguir, uma sugestão:

Bem-vindos ao nosso ambiente virtual de aprendizagem! Vivemos em um mundo cada vez mais conectado, somos super fãs das novas tecnologias e não conseguimos mais pensar a vida sem nossos celulares, computadores, redes sociais, redes móveis e *wi-fi*, não é mesmo?

Pensando nisto e em vocês é que foi desenvolvido este projeto. Partiremos de textos, sobretudo as fábulas e utilizaremos nossos celulares nas aulas de Língua Portuguesa para a experiência da leitura e da aprendizagem colaborativa!

Claro que neste processo a participação ativa de vocês será muito importante!

Vamos lá?!

Abraços, Prof. XXXX.

B. Apresentação do gênero Fábula:

- Questionar sobre o que conhecem a respeito das fábulas, se gostam do gênero e quais as características deste texto.
- Postagem: Leitura introdutória do conceito do gênero fábula com acesso ao *hiperlink*.
- Investigar acerca do elemento alegoria, conduzir o diálogo com os alunos, identificar os saberes prévios e valorizá-los serão elementos importantes para a sequência.



Neste momento, você pode criar tags*(hashtags ou marcadores) utilizando o símbolo #. Ele facilitará na busca e divisão entre as atividades de cada aula. Também poderá inserir links ou hipertextos para que os alunos encontrem informações em outros sítios.



Sugestão de postagem:

#Leitura #Tarefa

Definição de Fábula:

Fábula (do latim *fabula* = história, jogo, narrativa) é um texto narrativo alegórico e curto, escrito em prosa ou verso, no qual as personagens são geralmente animais com características humanas como a fala, os costumes etc., e apresentam um ensinamento, uma lição moral para o homem. Como as fábulas criticavam usos, costumes e até pessoas, os autores usavam os animais como personagens para fugir de alguma possível perseguição.

Fonte: <<https://www.estudopratico.com.br/fabula/>> Acesso em: 07 ago. 2017

C e D. Práticas: 1) Investigação a respeito do gênero e do componente alegórico. 2) Leitura: Fábula de Esopo – Construção da moral.

Objetiva-se, nesta atividade, que os alunos percebam a importância do elemento “moral”:



Sugestão de postagem:

#Leitura #Atividade

Leia a fábula cuja criação está associada a Esopo e inclua nos comentários uma moral criada por você sobre o que acredita ser um ensinamento possível para este texto:

O rouxinol e o gavião

Um rouxinol estava cantando, como de costume, pousado no alto de um carvalho. Nisso, um gavião o avistou e, precisando de alimento, voou sobre ele e o agarrou. E o rouxinol, prestes a morrer, pediu que o soltasse, dizendo que não era suficiente para encher o estômago de um gavião; já que precisava de alimento, ele devia atacar pássaros maiores. O gavião retrucou: “Mas eu seria um doido se largasse o pasto garantido que tenho nas mãos para ir atrás dos que ainda não apareceram”.

Fonte: DEZOTTI, M. C. C. **Esopo**: fábulas completas. São Paulo: Cosac Naify, 2013, p. 344.

Esta atividade vem ao encontro da fala de Cosson (2014, p. 53), quando postula:

[...] Crianças e adolescentes embarcam com mais entusiasmo nas propostas de motivação e, conseqüentemente, na leitura quando há uma moldura, uma situação que lhes permite interagir de modo criativo com as palavras. É como se a necessidade de imaginar uma solução para o problema ou de prever determinada situação os conectasse diretamente com o mundo da ficção e da poesia, abrindo portas e pavimentando caminho para a experiência literária.

A atividade seguinte partirá dos conceitos de alegorização, portanto, instigue o diálogo com a turma, explique como se constituem os elementos alegorizantes. O texto de Motta, presente no *link* a seguir, pode lhe auxiliar nesta atividade: <https://www.infoescola.com/portugues/alegoria/>.



Você pode escolher outros animais e/ou outro texto que julgar interessante. A escolha nesta atividade foi por Esopo, uma vez que a criação do gênero é atribuída a este autor.

Objetiva-se, nesta atividade, que os alunos percebam a importância do elemento “alegoria”:



**Sugestão de postagem:
Elemento Alegoria**

#Atividade

Com base nos seus conhecimentos prévios e sabendo que a fábula geralmente produz uma alegoria, ou seja, os animais simbolizam características humanas. Qual estado ou sentimento humano você é capaz de atribuir a cada um destes animais? (cite dois)

- Leão
- Lobo
- Raposa
- Urso
- Ovelha
- Rato
- Lebre
- Insetos em geral
- Gato
- Macaco
- Burro
- Aves em geral



Você pode escolher outros textos que julgar interessante. Os textos selecionados para esta atividade encontram-se no link postado na tarefa!

Ao final da aula será postado um arquivo com uma compilação de três fábulas selecionadas, cuja leitura será realizada como tarefa.



Sugestão de postagem:

#Leitura #Tarefa

Pessoal, neste arquivo vocês encontrarão os textos selecionados para nossa próxima aula.

Peço que leiam com bastante atenção.

São três fábulas dos seguintes autores: Esopo, La Fontaine e Fedro.

Boa leitura e bom final de semana!

<https://docs.google.com/document/d/168qozBJe8AdzAZIT1PPz9MINebgdSn2BjkJM41SFob0/edit?usp=sharing>



A. Contexto de produção do gênero fábula;

B. Sentidos do texto a partir das leituras realizadas;

C. Estrutura do gênero textual fábula;

D. Elementos pertencentes a sequência narrativa.

Tarefa: Fórum

A. Contexto de produção do gênero Fábula/ B. Sentidos do texto a partir das leituras realizadas.

A aula será iniciada com uma motivação à leitura, uma breve discussão que pretende levantar aspectos que os alunos consideram relevantes sobre os textos lidos na atividade de tarefa. Após, o professor mediará a discussão sobre a necessidade e o papel da moral da fábula através dos séculos.

As atividades dessas aulas objetivam uma leitura mais atenta e a construção do conhecimento, por meio das estruturas do gênero discursivo: a tríade composição, tema e estilo, tríade composicional (ROJO; BARBOSA, 2015).



Sugestão de postagem:

#Atividade

Lemos como tarefa, textos de três autores: Esopo (séc. VI a.C), escravo grego que, segundo a tradição, fora libertado graças à sua sabedoria; La Fontaine (1621 - 1695), francês, considerado o pai da fábula moderna. Sobre a natureza da fábula declarou: "É uma pintura em que podemos encontrar nosso próprio retrato"; Fedro, um fabulista romano (século I d. C.) que fez a sátira dos costumes e das personagens de sua época.

A partir destas breves biografias e das leituras realizadas, trace um paralelo entre o momento histórico destes autores em associação com o texto que cada um escreveu. Qual a mensagem você acredita que cada um intencionava? Embora as fábulas sejam parecidas, por que você acredita que elas tenham diferentes moralidades?

(Resposta - mínimo 100, máximo 400 caracteres)

D. Elementos pertencentes à sequência narrativa.



Sugestão de postagem:

#Leitura #Atividade

Como vimos em nossas aulas, a fábula pode ser escrita em verso ou em prosa e é composta principalmente pela sequência narrativa com argumentatividade encaixada.

Faça o download das fotos, leia os textos e, com o auxílio do editor de fotos do celular, grife ou circule os seguintes momentos:

- a) a situação inicial, momento em que ainda não se formou o conflito gerador da história;
- b) a complicação, momento correspondente à formação e ao desenvolvimento do conflito;
- c) a resolução, momento em que o conflito é desfeito;
- d) a situação final, momento que se apresenta um quadro finalizador do conflito;
- e) argumentatividade: a moral/avaliação, uma reflexão deduzida da história contada.



Esta atividade depende de um bom editor de imagens, por isso, você pode optar pela impressão dos textos. Imagens e textos para esta aula estão disponíveis para download no link: <https://goo.gl/SCKLA3>

E. Tarefa – Fórum



Sugestão de postagem:

#Atividade #Tarefa #Fórum

Vamos debater!

Responda às questões e comente três respostas de seus colegas, ressaltando o que achou interessante ou não e o que concorda ou não. Coloque argumentos fortes e plausíveis.

As fábulas são textos ainda importantes nos dias de hoje?

Como elas podem ganhar significado em nossas práticas sociais cotidianas?

Cite exemplos de fábulas ou de alegorias possíveis para os dias de hoje.



Objetiva-se que os alunos abram o debate e coloquem argumentos, por isso a atividade de construção do fórum exige que os participantes interajam nas respostas dos demais!

Motive o diálogo!



- A. Apresentação da crônica de Jô Soares “Desfabulando”;
- B. Construção de sentidos e comparação entre os gêneros crônica, notícia e fábula;
- C. Atividade: Produção de fábula e postagem no grupo do Facebook.



Este é o momento de mostrar aos alunos que os gêneros discursivos possuem recursos híbridos, ou seja, um gênero pode utilizar-se de elementos composicionais de outro.

Durante a motivação, demonstre que podemos ter textos publicitários em formato de bula de remédio e até uma crônica em formato de fábula, caso da crônica de Jô Soares publicada na *Revista Veja*, em 1992.

Esta leitura será motivadora para a produção textual proposta aos alunos, que poderão criar textos híbridos, desde que sustentem recursos típicos das fábulas.



Sugestão de postagem:

#Leitura

Leia o texto do humorista Jô Soares:

https://docs.google.com/document/d/1newiU577iX0GqQBydzwG9MXQObB45Ozlo_w4aUkkREUs/edit?usp=sharing

Após a motivação e a leitura, no momento de interpretação textual, é importante levar os alunos à compreensão do hibridismo contido no texto e como as marcas de alegorização auxiliam neste processo.



Sugestão de postagem:

#Atividade #Tarefa

Agora é sua vez de produzir!

Com base nos aspectos que discutimos sobre o gênero fábula – alegoria, moral, construção da narrativa e a possibilidade de hibridização do gênero – construa sua própria fábula.

Escreva-a com atenção, pense na caracterização das personagens e o que ou quem elas podem representar na sociedade atual.

Depois, poste seu texto aqui no grupo! Use sua criatividade e criticidade para interagir nos textos dos colegas!



A. Apresentação, leitura e interpretação do gênero *mime*;

B. Escolha das fábulas a serem transformadas em *mime*;

C. Postagem no fórum do Facebook.



O objetivo desta atividade é a finalização do projeto com uma produção que englobe as multissemióticas e leve o educando a perceber a efetivação das práticas de multiletramento, recriando uma fábula sob as características do gênero mime.

Provavelmente seus alunos já utilizem o *memes* no dia-a-dia, é válida, porém, uma explicação do conceito e da história do gênero pode ser acessada no *link*: <<https://www.infoescola.com/comunicacao/memes/>>.



Sugestão de postagem:

#Atividade #Tarefa

Agora é sua vez de produzir!

Escolha uma fábula, **confabulem** (unindo a fábula ao gênero meme) e a **refabulem** durante a produção de um *meme*!

A produção deverá ser postada no prazo máximo de uma semana, a partir da data de hoje!

Criatividade à obra!

Não esqueça de curtir/reagir às postagens dos amigos!

É sugerida como postagem final, uma avaliação do projeto em si, das atividades realizadas e uma auto-avaliação quanto à participação do aluno, enfatizando a circulação e a característica socializante dos gêneros discursivos. O que se pretende é que esta atividade colaborativa lhe auxilie em práticas e projetos futuros!



Sugestão de postagem:

#Avaliação

Pessoal, este é o momento de avaliar nosso projeto!

Diga o que achou do projeto, da forma de aprendizagem, o que acha que poderia ser diferente e atribua uma nota de 0 a 15 para suas atividades, justificando o porquê desta nota.



Um banco de fábulas com estes e mais autores (estrangeiros e brasileiros) está disponível no endereço:

<https://rejaneaquiar.wixsite.com/confabulando/>

Acesse e enriqueça sua prática!

6 SOBRE CONFABULAÇÕES E DESFABULAÇÕES: PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS E DADOS OBTIDOS COM O PROJETO

A pesquisa aqui apresentada e desenvolvida foi fruto da necessidade de incorporar aos planos de trabalho docente uma proposta didática possível na integração dos seguintes pontos: a) conjugar as teorias dos gêneros discursivos à experiência literária; b) priorizar a formação dos alunos, quanto às diversas situações sociais que exigirão deles capacidade de interação; c) validar práticas didáticas em meios virtuais, sobretudo as que se utilizam de redes sociais e do *smartphone* como ferramenta e possibilitam o multiletramento do alunado.

Como experimento científico, a pesquisa baseou-se metodologicamente em Tozoni-Reis (2009) e em sua afirmação que a pesquisa em educação é de caráter substancialmente qualitativo. Somando a isto, a característica interventiva, uma vez que aplicada à pesquisa, torna-se necessário considerar as particularidades da classe, o momento histórico-social – seus valores e aspirações – além das pretensões da professora pesquisadora, em todos os momentos, desde a concepção teórico-metodológica até a análise dos dados obtidos.

As questões levantadas partiram da possibilidade de incorporação da ambientação virtual às práticas docentes, de forma a contemplar as multifuncionalidades que já se fazem presentes no cotidiano dos discentes. Para tanto, toda a pesquisa teórica e o cabedal de textos literários culminaram na elaboração e desenvolvimento do produto educacional – o *site Confabulando: uma proposta didática* –, além de atividades apresentadas no Estágio de Docência. Procurou-se articular todas as etapas de modo a contemplar a integralidade do ensino e da aprendizagem de Língua Portuguesa, de acordo com as DCE do Estado do Paraná, por meio do trabalho com gêneros discursivos e literários; observando a construção de sentido realizada por meio da leitura e análise dos textos; percebendo as funções literária, formadora e social ali presentes.

Trata-se, portanto, de uma proposta de aula interativa e interdisciplinar dentro da disciplina de LP, uma vez que contempla o ensino de língua, tecnologia e letramento a partir do estudo do gênero discursivo e literário fábula.

O produto educacional, de caráter qualitativo-interventivo, posiciona-se quanto à promoção de uma proposta de ensino e de aprendizagem plausível de edições e reinvenções, ancorado, sobretudo, nas teorias dos gêneros discursivos, letramento literário e digital, além de estar instrumentalizada pelo uso de novas tecnologias móveis (*smartphones, tablets e demais aparelhos que compõem as NTIC*).

O acesso aos diversos gêneros discursivos que possibilitam ao aluno a compreensão do texto como prática social, o direito ao caráter humanizador da literatura são os pressupostos que alicerçam o embrenhar-se na busca de respostas a muitos dos questionamentos do professor ao optar por determinada abordagem didática. Possibilitar ao aluno o contato com o texto, como objeto social, e a experiência literária é fazer exercer seu “direito humano inalienável” como defende Candido (1995, p. 241). Tamanha sua importância, que não é lícito refletir as práticas no ensino de língua se estas desconsiderarem o acesso dos estudantes à literatura e vice-versa.

Este trabalho contemplou duas vertentes: a primeira que parte da prática didática com gêneros discursivos:

“Os textos organizam-se sempre dentro de certas restrições de natureza temática, composicional e estilística, que os caracterizam como pertencentes a este ou aquele gênero. Desse modo, a noção de gênero, constitutiva do texto, precisa ser tomada como objeto de ensino” (PCNs, p. 23).

A partir desta orientação dos Parâmetros, Rojo (2004) afirma: “é por meio da exploração das propriedades comuns e recorrentes num conjunto de textos pertencentes a certo gênero que se pode chegar à apropriação destas formas estáveis de enunciado” e continua “os gêneros [...] fazem a mediação entre a prática social e a própria e as atividades de linguagem do indivíduo”; a segunda, que se baseia nesta afirmação para propor uma prática de LL com o gênero discursivo literário em ambientação virtual, aplicando a fala do autor à realidade dos alunos inseridos no contexto da sala de aula brasileira, mesmo que esta última seja tão plural e complexa.

Como modo de tornar mais explícita tal proposta e válida a sequência didática, foram utilizados conceitos dos gêneros discursivos e estrutura composicional do texto (ROJO; BARBOSA, 2015), dos multiletramentos de Rojo

(2012), que pretendem questionar a validade de atividades didático-pedagógicas desenvolvidas na sala de aula “analógica”, confrontando-as com a proposta de atividades digitais e priorizando, sobretudo, a preparação dos alunos para as diversas situações sociais que lhes exigiram capacidade de interação e diálogo. Enquanto base para a prática, por ser o elemento impulsionador do gênero fábula, foi utilizada a sequência básica do LL proposta por Cosson (2014), no que compete à motivação, introdução, leitura e interpretação dos aspectos literários do gênero. Percebeu-se, diante do processo, que os alunos entenderam a cadência das leituras, relacionaram mais facilmente as temáticas e objetos norteadores, como os gêneros digitais.

Ao propor uma atividade de intervenção pedagógica que se utilizou da inserção tecnológica para a aprendizagem, observou-se quanto à recepção que a atividade promoveu:

- a) a instrumentalização digital e multimodal de professores e alunos;
- b) a efetivação do processo de ensino e de aprendizagem e a construção de saberes mediados pelo uso de tecnologia móvel.

Respeitando a realidade histórico-social do aluno e, a partir dos conceitos de letramento e trabalhos com gêneros textuais e discursivos (estejam eles em ambientes virtuais ou não), o presente trabalho almejou contribuir enquanto fator de aprimoramento intelectual, ou seja, na capacitação da articulação da língua nas diferentes linguagens que o contexto social exige do educando.

Portanto, pode-se inferir que o trabalho com tecnologia móvel dentro do ambiente escolar depende de uma série de implicações de cunho estrutural, teórico e tecnológico que acabarão possibilitando – ou não – o modo como os profissionais da educação conduzem as atividades propostas para os alunos.

A seguir, será apresentado o relatório do estágio de docência, que contemplará outras características exclusivas desta aplicação-piloto, algumas produções obtidas durante o momento de interpretação do letramento literário, além dos desafios e percalços encontrados, de maneira a exemplificar o que se pode esperar com a prática proposta.

6.1 RELATÓRIO DE ESTÁGIO DE DOCÊNCIA

A sequência exposta foi aplicada em uma turma de 9º ano do Ensino Fundamental II, em uma escola da rede particular na cidade de Cambé-PR, durante o período de 08 a 29 de agosto do ano de 2017.

O recebimento e a aceitação da proposta na comunidade escolar foram importantes para a prática. Equipe pedagógica e profissionais que atuam na escola no campo de TI foram coadjuvantes necessários para a efetivação do projeto que, dentro do contexto de muitas escolas, tanto da rede pública quanto da rede particular de ensino, pode ser considerado inovador.

A sequência foi aplicada durante quatro semanas, utilizando uma aula geminada (100 minutos). Para tanto, foi enviado um bilhete às famílias, comunicando sobre o projeto, solicitando antecipadamente o porte do aparelho celular durante o prazo de aplicação do projeto e a inserção de créditos na linha telefônica para acesso à rede móvel, isto porque previamente havia sido detectado que a rede *wi-fi* disponibilizada pela escola poderia apresentar-se insuficiente e de baixo alcance na sala onde o projeto seria aplicado; no bilhete, os pais também autorizaram que as produções de seus filhos pudessem ser utilizadas para fins de análise acadêmica, vale ressaltar que todos os alunos possuíam aparelho celular.

Entende-se que, em algumas escolas e regiões brasileiras, o acesso a tais instrumentos e possibilidades são restritas, porém, para a execução do projeto, a rede móvel de telefonia ou a rede sem fio da escola são imprescindíveis. Vale ressaltar que, diante da escolha de algumas famílias ou possibilidade de não inserirem créditos nas linhas telefônicas, os alunos que os possuíam, por vezes, “rotearam” sua internet para outros colegas. Ações como estas foram importantes para que as atividades fossem desenvolvidas, de acordo com o plano de aula. Para tanto, o projeto tem como amparo legal a Lei estadual nº18118/2014 que permite o uso de celular em sala de aula para fins pedagógicos.

Todo o conteúdo programático foi elaborado para conjugar três campos dos estudos da língua por vezes tomados como ações distintas pelos estudiosos e em muitos currículos escolares: a literatura, a gramática e a produção textual. O primeiro, a literatura, vista como um ato de fruição, campo da subjetividade e

dimensão de contato com a arte da palavra. Infelizmente, abordada em muitos programas de ensino apenas como uma historiografia na qual se priorizam datas, características de autores e períodos literários enquanto se nega, parcial ou totalmente, ao aluno o contato com a obra em si. O segundo, a ciência, o método e campo de estruturação dos diversos fatores que envolvem o enunciado, a comunicação, as capacidades dialógicas que são objetivos fundamentais no processo de ensino e aprendizagem de língua materna. O terceiro, como o ato de produzir os mais diversos textos a partir das propostas e visando atingir a proficiência do ato de escrever.

No entanto, por se acreditar que tais atividades são complementares, quando o fio condutor é a necessidade didática, não se compartilha aqui a ideia de segregar as frentes da disciplina de Língua Portuguesa, mas integrá-las. Ao professor da rede básica de ensino, caberá sistematizá-las em seus planos de trabalho docente, buscando ferramentas que possibilitem também ao aluno tal percepção global dos aspectos didáticos da língua materna, via contemplação das palavras e de seus sentidos possíveis.

Em todos os encontros houve a participação efetiva da turma, composta de onze alunos, dos quais dez possuem perfil na rede Facebook, que permite que se crie uma conta a partir dos treze anos de idade. Ressalta-se que apenas uma aluna não possuía tal perfil, mas participou com o da sua mãe que também foi incluída no grupo.

No primeiro encontro, a motivação para a leitura ocorreu devido à própria curiosidade daqueles que haviam acabado de serem incluídos no grupo e que nunca haviam “estudado pelo Facebook”. Apresentado o projeto, foi perguntado o que eles entendiam como “fábula” e como eles acreditavam que as estudando poderiam aprender Língua Portuguesa. As respostas sobre o gênero mostraram que os alunos detinham o conhecimento a respeito das características gerais do texto, embora acreditassem ser ele destinado às “crianças pequenas”. Quanto às respostas sobre como o projeto poderia auxiliar na aprendizagem da língua, eles demonstraram não saber ao certo por estarem no início do projeto.

A segunda atividade contemplou a temática da alegoria, elemento integrante e necessário à execução do texto fabulístico e, mais uma vez, os alunos mostraram afinidade em alegorizar animais e bastante curiosidade em ler (e reagir às) respostas dos colegas:

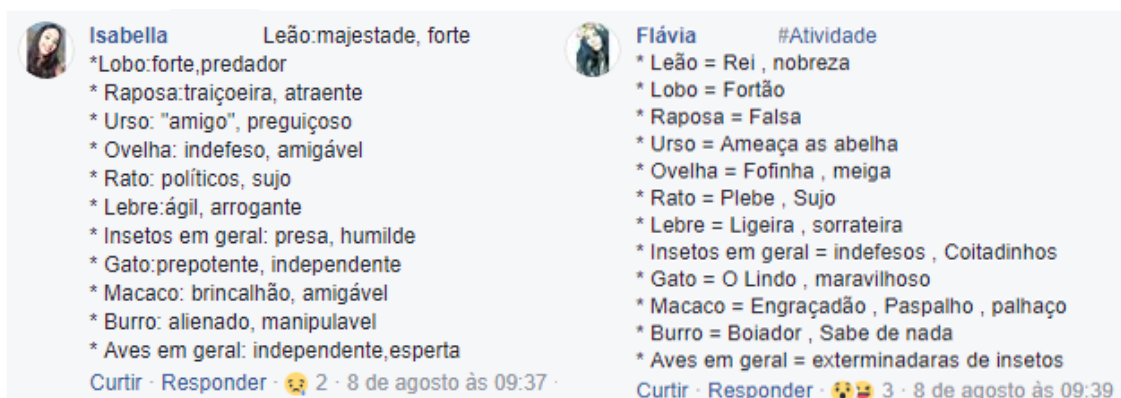


Figura 11 – Exemplos de respostas na atividade “Alegoria” – Aulas 1 e 2.

A partir destas motivações, a aula seguiu para a leitura de uma fábula selecionada a partir do critério histórico (das mais antigas para as mais modernas), sendo responsabilidade de cada um lhe atribuir uma moral que julgasse pertinente. A fábula selecionada foi “O rouxinol e o gavião”, de Esopo, cuja moral é: “assim, também, dentre os homens, são irracionais aqueles que, na expectativa de bens maiores, deixam escapar os que estão em suas mãos”, tal moral foi seria revelada apenas ao final da atividade. As respostas dos alunos, embora em uma linguagem mais coloquial, aproximou-se da moral original:

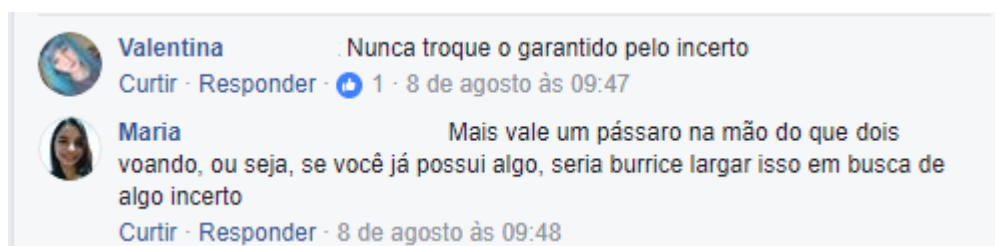


Figura 12 – Exemplos de respostas na atividade “Moral” – Aulas 1 e 2.

Desta forma, o que se procurou foi estabelecer os momentos da sequência do letramento literário: motivação, introdução, leitura e interpretação mesmo em um texto breve como o trabalhado neste primeiro encontro, sem perder a fruição do texto literário ou as análises dos componentes que caracterizam o gênero em si.

O segundo encontro teve como objetivos a análise de textos de diversos autores (Esopo, La Fontaine e Fedro, principais fabulistas estrangeiros, de acordo com a tradição literária), além de atividade de investigação acerca dos momentos que compõem a fábula: narrativa atrelada à argumentatividade. Para

tanto, foi sugerida uma leitura anterior ao momento da aula e a atividade consistiu em observar e registrar como cada autor se utilizava dos elementos da fábula para construir a sua narrativa, além de procurar identificar qual a crítica pretendida por cada um destes autores. Ainda sobre o critério histórico, neste momento não houve a seleção de textos de autores brasileiros.

Devido à dificuldade de grifar os momentos utilizando o editor de imagens dos aparelhos celulares, esta atividade foi realizada em folhas impressas. Assim, os alunos postaram as fotos dos textos grifados manualmente:

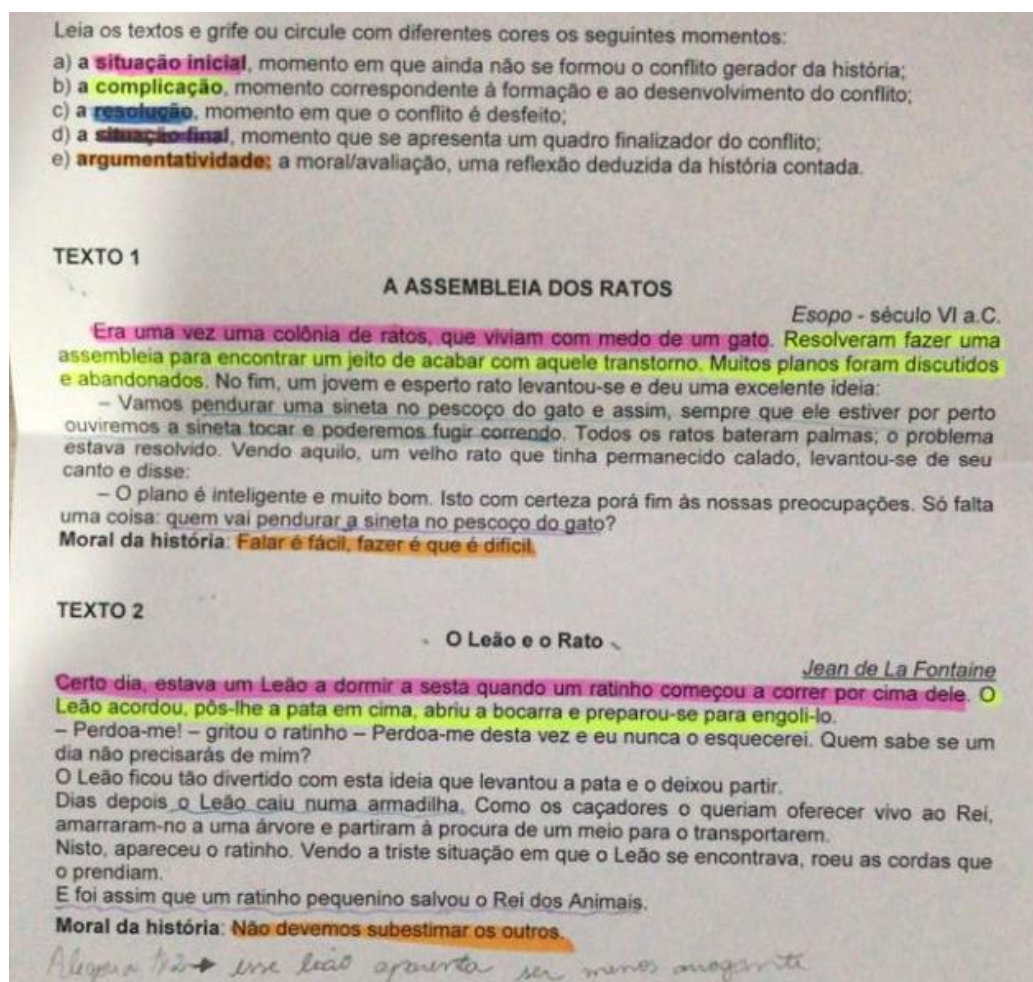


Figura 13 – Exemplo de resposta na atividade “Momentos da narrativa” – Aulas 3 e 4.

Pode-se observar que os alunos, em geral, conseguiram distinguir os momentos integrantes da sequência narrativa, além da argumentatividade encaixada à fábula que está presente na moral da história.

A escolha dos textos para esta atividade obedeceu ao norteador temático. Além desta, foi proposta a participação em um fórum – norteador para intertextualidade digital – no qual precisavam argumentar acerca das críticas

presentes nas fábulas e sua importância para a sociedade. Dentre outras, discussões desta natureza foram estabelecidas entre eles:

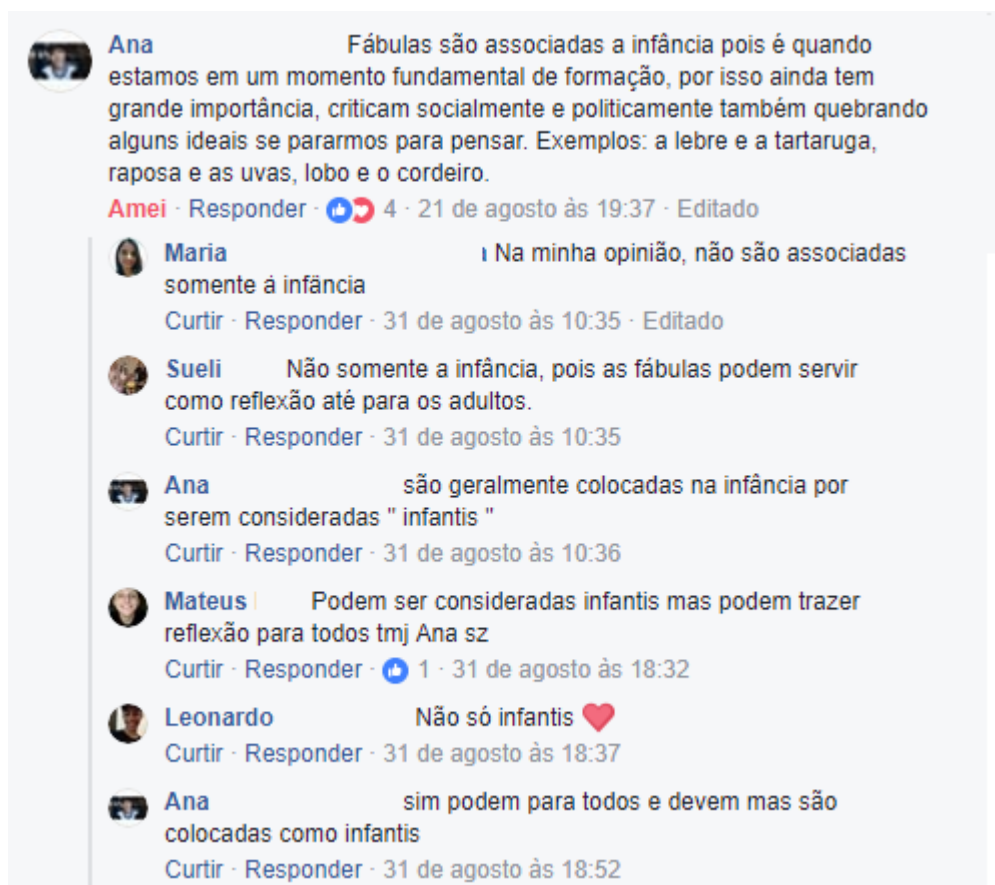


Figura 14 – Colaboração I na atividade “Fórum” – Aulas 3 e 4.

Os alunos apresentaram bastante resistência para contribuir com o fórum. Assim, estipulou-se, então um prazo maior e, por fim, todos participaram e argumentaram nas postagens dos colegas.

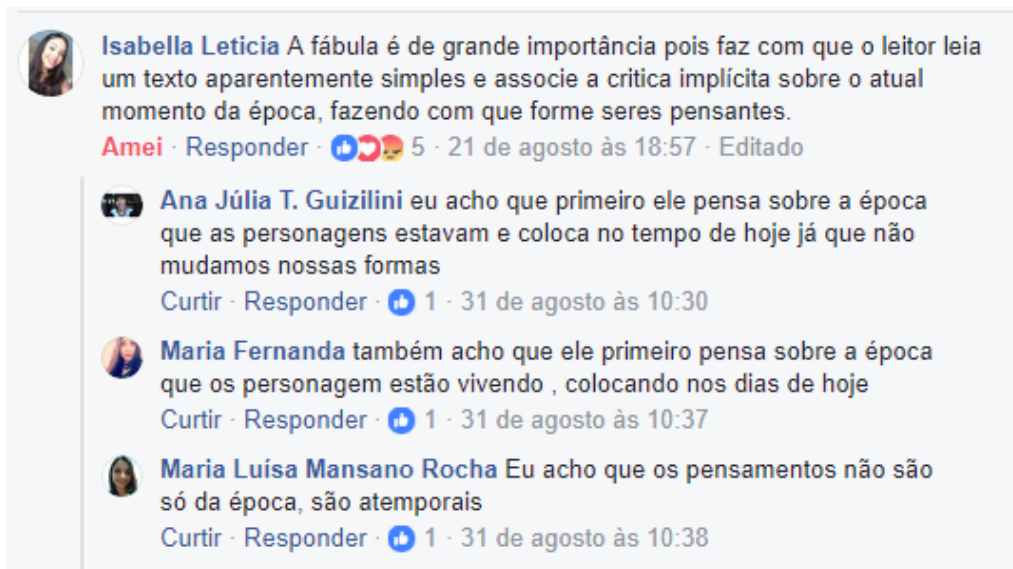


Figura 15 – Colaboração II na atividade “Fórum” – Aulas 3 e 4.

No terceiro encontro, a motivação para a leitura consistiu na apresentação de notícias de jornais on-line – contemplando, então o norteador para escolha de textos digitais – sobre casos de corrupção no Brasil. Após uma breve discussão com a turma, perguntou-se quais animais poderiam representar os envolvidos em esquemas de corrupção e, a partir das mais diferentes respostas, foi proposta a eles a leitura da crônica de Jô Soares, intitulada “Desfabulando” – norteador temático –, que se encontra nos anexos deste trabalho, juntamente com os outros textos utilizados na prática didática. A leitura seguiu para o momento de interpretação do texto e da possibilidade de roupagem híbrida que o texto apresenta: uma crônica em intergenericidade com a fábula. O momento interpretativo da sequência do letramento continuou com a proposta “produção de uma fábula que alegorizasse alguma temática de relevância social ou notícia atual”. A produção a seguir é um exemplo sobre a temática imigratória no mundo contemporâneo:

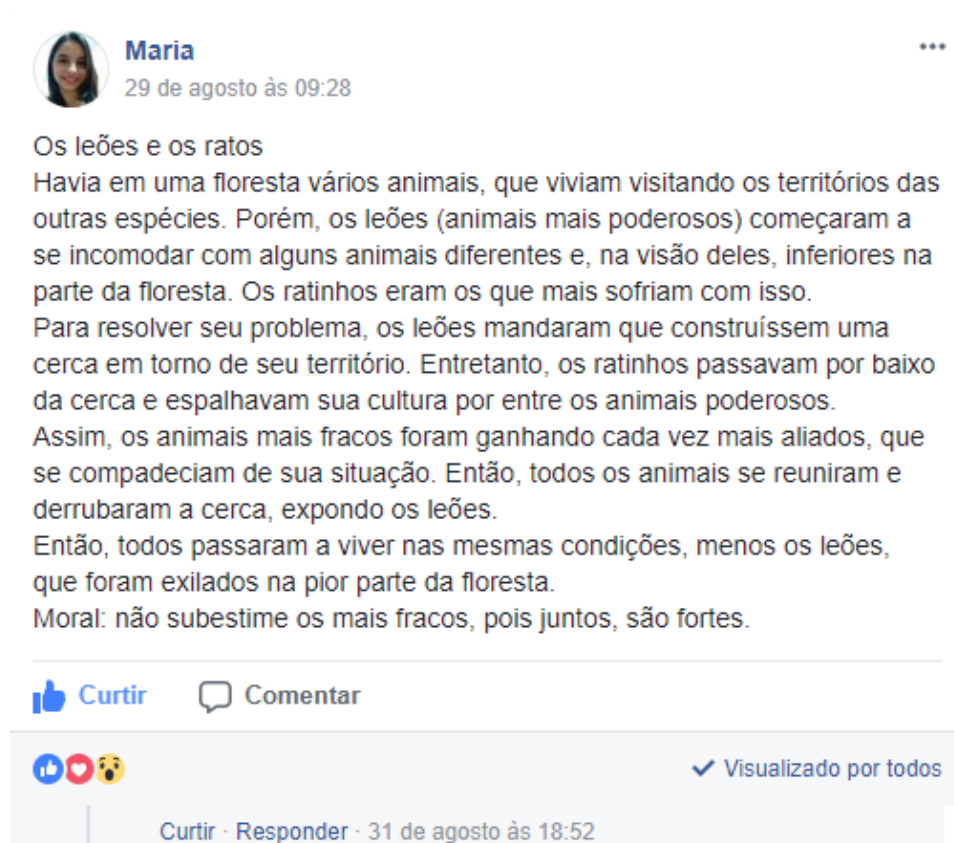


Figura 16 – Exemplo de produção na atividade “Desfabulando” – Aulas 5 e 6.

Apesar de permanecer no plano de texto da fábula e de não ter sido, em nenhuma das produções, percebido um hibridismo no âmbito do gênero discursivo, como na crônica de Jô Soares, o exemplo demonstra a habilidade da aluna em sintetizar e alegorizar uma questão social relevante, argumentando sua tese, rechaçando as construções de muros que separam territórios, além de propor um desfecho para as relações de poder: o exílio dos leões.

Sobre as produções desta atividade, foi observada uma grande capacidade de síntese e de alegorização, as temáticas abordadas fugindo do contexto infantil, atrelados à fábula, no início do projeto, e tomaram um cunho de crítica e construção social.

No quarto encontro, a motivação para a turma foi uma breve conversa sobre o gênero *memes*, o que despertou muito entusiasmo nos alunos por ser um fenômeno textual muito apreciado e “repostado” por todos. A atividade proposta baseou-se no que eles conheciam sobre o gênero para que produzissem, como atividade final, *memes* que reproduzissem as fábulas famosas e que deixassem, implícita ou não, a moralidade dos textos originais. As produções foram individuais e todos os alunos produziram ao menos um texto. Para o recorte

analítico, três das produções realizadas pela turma encontram-se dispostas a seguir:



Figura 17 – Meme “A Raposa e as Uvas” – Aulas 7 e 8.



Figura 18 – Meme “A Lebre e a Tartaruga” – Aulas 7 e 8.



Figura 19 – Meme “A Cigarra e a Formiga” – Aulas 7 e 8.

Diante da leitura da figura 17, é possível perceber a relação que a aluna criou entre a frustração/recalque da raposa ao não ser capaz de alcançar as uvas, atribuindo à fábula uma comparativa à dinâmica dos relacionamentos amorosos, por vezes também inalcançáveis; além disto, na representação visual, as uvas estão maduras, o que corresponde à desconstrução da desculpa da raposa “as uvas estão verdes”, o que a aluna constrói é a imagem de uvas ou “mina” vistosas, porém inacessíveis; diante desta impossibilidade amorosa, o humor do *meme* é construído.

A figura 18 sugere diante do texto não-verbal a indignação em perder para alguém considerado menos rápido ou, de alguma forma, inferior. Em uma síntese da fábula “A lebre e a tartaruga”, a aluna traz a possível expressão humana do sentimento da personagem lebre ao ser surpreendida pela vitória da tartaruga.

A figura 19 estabelece o humor, característico do gênero *meme*, a partir de uma sobreposição de outro: a palavra “idai”, muito difundida em outros *memes*, coloquialismo da expressão “e daí?”, em referência à indisponibilidade da formiga trabalhadora para ajudar, no inverno, a cigarra que cantou durante o verão.

Assim, nestas últimas produções, sobressai a capacidade de síntese realizada na transformação de uma fábula em um texto de linguagem mista, na qual a mensagem presente na linguagem verbal realiza-se brevemente, em uma ou duas orações. Além disso, o processo de hibridização ou intergênero é facilmente percebido, pois os elementos textuais, verbais e não-verbais, colaboram na referencial do gênero discursivo original, adaptando-o à uma nova realidade composicional, de acordo com a necessidade enunciativa.

Como previsto no esquema síntese do presente projeto, dentro da perspectiva intergênero, obteve-se um gênero híbrido, o gênero produz uma crítica e retoma uma moralidade implícita, porém com uma necessidade enunciativa de produzir humor, em maior ou menor escala, como visto nos exemplos postos. Não se tem, portanto, apenas uma fábula, mas um *meme* que necessita do texto fabulístico em seu processo de produção e de recepção.

Os últimos minutos do encontro foram destinados a uma atividade avaliativa na qual os alunos deveriam atribuir uma nota ao próprio desempenho e dissertar sobre os pontos positivos e negativos da sequência didática. Os estudantes disseram ter gostado muito do projeto e aprendido de forma “descontraída”. Sob os pontos negativos, as “brincadeiras e reações desnecessárias no grupo” e “a falta de atenção”, no momento das atividades foram as ocasiões mais citadas. De fato, durante o percurso de aplicação, foram necessárias algumas intervenções da professora sobre a inadequação de alguns comentários e reações às postagens dos colegas.

Além das orientações dadas aos estudantes, durante a prática, outro problema foi identificado insuficiência da rede de internet da escola, como previsto. Identificado que os alunos não conseguiam acessar suas redes sociais, optou-se por “rotear” a internet de quem detinha créditos e a aula continuou sem maiores percalços.

Acredita-se, portanto, que como no piloto, o presente projeto terá sua eficácia mais facilmente percebida em turmas pequenas, pois a mediação durante os 100 minutos de aula ocorre com maior aiosidade, além da maior facilidade no controle das atividades desenvolvidas.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta última seção, faz-se pertinente resgatar a questão fundamental deste texto: alterar a prática social do professor, a quem se destina este Produto Educacional, auxiliando-o em sala de aula com produto educacional que contenha uma sequência didática possível para seu Plano de Trabalho Docente, sobretudo, unificador de teoria e prática. Também este professor foi, no decorrer do processo, a presente pesquisadora, com suas dúvidas, sobretudo com o desejo eminente em conciliar a experiência do texto literário em consonância ao trabalho com os gêneros discursivos nas aulas de Língua Portuguesa.

Do desejo em estabelecer um projeto que signifique um avanço qualitativo para a educação, foi decisiva a escolha pelo gênero fábula, que aparentemente tão infantilizado, mostrou-se fundamento para compreenderem, alunos e professora, que suas moralidades ainda sustentam várias das dinâmicas da sociedade contemporânea.

Para a construção de tal prática, que estabelece diálogo, ainda que alegórico e literário com a realidade, foi necessário contemplar o inovador em sala de aula, optar pelo uso de tecnologias móveis, utilizar o lúdico encontrado no intuito de desenvolver todas as competências de linguagem objetivadas pelo projeto. Neste intuito, apresentou-se a fundamentação teórica sobre os gêneros discursivos até se chegar a um plano pré-formatado para a fábula.

A seguir, dissertou-se a respeito do ensino de literatura e da necessidade em estabelecer uma experiência literária que corrobore a formação de leitores enquanto seres sociais.

Em seguida, foi apresentado o papel das novas tecnologias e das multimodalidades para a “escola 3.0”, a metodologia para a criação do produto educacional e de que modo a rede social Facebook pode ser utilizada como ferramenta de ensino e aprendizagem. Desta forma, atende-se o objetivo específico no que concerne ao profissional, capaz de avaliar e incorporar as tecnologias móveis em suas práticas da disciplina de LP no ciclo básico da educação.

O desenvolvimento do Produto Educacional esteve disposto em duas frentes: o *website (Con)fabulando* e o roteiro de atividades e sugestões exposto em seguida. Acrescenta-se que algumas das produções foram apresentadas no

relatório de docência, juntamente com o relato e observações da professora pesquisadora enquanto mediadora das atividades de letramento.

Ao propor as atividades, o que se procurou foi respeitar a realidade histórico-social do aluno e, a partir dos conceitos de letramento literário, dos multiletramentos e dos gêneros discursivos, contribuir para o aprimoramento intelectual do alunado, capacitando-o nas articulações relativas ao domínio da linguagem, nas diferentes ambientações que lhe serão exigidas dentro da esfera social, preparando-o sobretudo para a vida. Assim, sobre os questionamentos iniciais deste trabalho, acredita-se ser possível abordar e trabalhar o texto literário em sua íntegra, ainda que se opte por textos mais curtos, desde que sob a premissa de promover uma experiência literária, de fruição e humanização.

Compreender uma sala de aula que vá além de quadro e giz não significa necessariamente que o trabalho com as tecnologias móveis produz uma solução miraculosa para os problemas educacionais, contudo seu uso pode ser assertivo no processo de despertar o interesse do alunado para a aprendizagem e, uma vez que isso ocorra, partir para o desenvolvimento humano, de questões éticas e sociais que objetivam desenvolver os conteúdos, os conhecimentos científicos e, sobretudo, a formação dos futuros cidadãos.

Desta maneira, procurou-se atender aos objetivos específicos da pesquisa, principalmente no que concerne ao acesso dos estudantes aos gêneros discursivos por meio do uso de dispositivos móveis em sala de aula, para que tal ambientação os leve à efetividade do letramento pretendido.

Compreende-se, sobretudo, que foram satisfatórios os resultados obtidos com a prática docente, almejando-se que o produto desenvolvido possa auxiliar, enquanto estratégia didática, muitos profissionais que, assim como a presente pesquisadora, estão em busca de recursos que promovam avanços qualitativos na educação básica brasileira, sob a perspectiva do multiletramento.

O que se espera, neste ciclo de formação contínua e dialógica, é que este projeto seja incansavelmente replicado, compartilhado, retomado e, até mesmo, reformulado sempre no intuito de desenvolver habilidades no alunado, ainda que, retomando a epígrafe inicial, seja: “um só, mas leão”.

REFERÊNCIAS

ADAM, J. M. **A linguística textual: uma introdução à análise textual dos discursos**. Tradução: M. G. S. Rodrigues, J. G. S. Neto, L. Passeggi e E. V. L. F. Leurquin. São Paulo: Cortez, 2011.

ADAM, J. M. **Les textes: types et prototypes**. Armand Colin, 2017.

BAKHTIN, M. M. Os gêneros do discurso. In: **Estética da criação verbal**. Tradução: P. Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003. p. 261 – 306.

_____. Os gêneros do discurso. In: **Estética da criação verbal**. Trad. M. E. G. G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1997. p. 277 – 326.

BONILLA, M. H. Escola aprendente: comunidade em fluxo. In: FREITAS, M. T. A. (org.). **Cibercultura e formação de professores**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009. p. 23 – 40.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais (PCNs)**. Introdução. Ensino Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. **Parâmetros curriculares nacionais (PCNs)**. Língua Portuguesa. Ensino Fundamental. Terceiro e quarto ciclos. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRONCKART, J. P. **Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano**. Organização e tradução MACHADO, A. R.; MATENCIO, M. L. M. Campinas: Mercado de Letras, 2006.

_____. L'Enseignement des discours. De l'appropriation pratique à la maîtrise formelle. In: ALMGREN M. et al. (orgs.). **Research on child language acquisition**. New York: Cascasilla-Press, 2001. p.1 – 16.

CANDIDO, A. O direito à literatura. In: **Vários escritos**. São Paulo: Duas Cidades, 1995. p. 171 – 193.

CATELÃO, E. M.; CAVALCANTE, M. M. Proposta de uma possível noção de “plano de gênero” para a resenha acadêmica. **Anais do X Congresso Internacional da ABRALIN**. UFF 2017. Disponível em <http://www.portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Linguagem_Discurso/article/view/5710/3438>. Acesso em: 01 dez. 2017.

CEIA, C. Sobre o conceito de alegoria. In: **Matraga**. Ponta Grossa, PR, 1998, v.10. Disponível em <<http://www.pgletras.uerj.br/matraga/nrsantigos/matraga10ceia.pdf>>. Acesso em: 15 de out. 2017.

CERDÀ, L; PLANAS, N.C. Possibilidades de la plataforma Facebook para el aprendizaje colaborativo en línea. **Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento**: Barcelona. Vol. 8, nº2, 2011, p. 31-45. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=78018793004>>. Acesso em: 22 ago. 2017.

CHEVALIER, J.; GHEERBRANT, A. **Dicionário de símbolos**. 12ª. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1998. p. 769.

COSSON, R. **Letramento literário: teoria e prática**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2014.

DALVI, M. A. Literatura na escola: propostas didático-metodológicas. In: DALVI, M. A.; REZENDE, N. L.; JOVER-FALEIROS, R. (Orgs.). **Leitura de literatura na escola**. São Paulo: Parábola, 2013. p. 66 – 97.

DUARTE, A. Apresentação. In **Esopo: fábulas completas**. São Paulo: Cosac Naify, 2013. p. 7 – 25.

ESOPO. **Fábulas completas**. Trad.: DEZOTTI, M. C. C. São Paulo: Cosac Naify, 2013.

FAILLA, Z. (org.). **Retratos da leitura no Brasil 4**. Rio de Janeiro: Sextante, 2016.

FALCÃO, F. S. O poema e a canção: uma aproximação intergêneros. In: SODRÉ, Paulo Roberto (Org.). **Multiteorias: correntes críticas, culturalismo e transdisciplinaridade**. Vitória, ES: PPGL/MEL, 2006. p. 1 – 7.

FERREIRA, N. H. S. **Aesopica: a fábula esópica e a tradição fabular grega**. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2014. Disponível em: <<https://digitalis-dsp.uc.pt/jspui/bitstream/10316.2/29852/7/Aesopica.pdf?ln=pt-pt>>. Acesso em: 10 out. 2017.

FIORIN, J. L. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2016.

GOMES, B. B. **Gêneros no contexto brasileiro**: questões (meta)teóricas e conceituais. São Paulo: Parábola Editorial, 2017.

JAUSS, H. R. et al. **A literatura e o leitor**: textos de Estética da Recepção. Seleção, coordenação e tradução de Luiz Costa Lima. 2. ed. rev. e ampl. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. **Ler e compreender**: os sentidos do texto. São Paulo: Contexto, 2007.

_____. **Desvendando os segredos do texto**. São Paulo: Cortez, 2002.

KÖCHE, V. S. **Estudo e produção de textos**: gêneros textuais do relatar, narrar e descrever. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

LENGEL, J. G. **Education 3.0**: seven steps to better schools. New York: Teachers College Press, 2012.

MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

_____. Gêneros textuais: definições e funcionalidade. In: DIONISIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA M. A. (Orgs.). **Gêneros textuais e ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005. p. 19 – 36.

_____. Os desafios da identificação do gênero textual nas atividades de ensino: propósitos comunicativos *versus* forma estrutural. In: Simpósio Internacional de Estudos de Gêneros Textuais, Santa Maria, 2005. **Anais eletrônicos**. Santa Maria, RS: Universidade Federal de Santa Maria, 2005. 1 CD-ROM.

MARINHO, L. A. F. **Uma conversa com as fábulas de Fedro**. Dissertação. Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2016. Disponível em: < <http://www.posclassicas.lettras.ufrj.br/images/Cursos/Td/teses/2016/Tese%20Luciana%20Ant%C3%B4nia%202016.pdf>>. Acesso em: 11 ago. 2017.

MOISÉS, M. **A criação literária**. São Paulo: Melhoramentos, 1975

OLIVEIRA, C. M.; LIMA, G. O. S. Leitura, escrita e as inovações tecnológicas: interagindo com o texto no ambiente escolar. In: **Hipertextus Revista Digital**. Recife, PE: Universidade Federal de Pernambuco, 2014, Volume 12, 2014. Disponível em: < <http://www.hipertextus.net/volume12/01-Hipertextus->

Vol12_Camila-Oliveira%20_Geralda-Santos-Lima_Maria-Oliveira-da-Silva.pdf>. Acesso em 01 dez. 2017.

PARANÁ. **Diretrizes curriculares da educação básica de Língua Portuguesa.** Curitiba: Seed, 2008. Disponível em: <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/diretrizes/dce_port.pdf>. Acesso em: 10 out. 2017.

PARANÁ. **Lei Estadual nº18.118/2014.** Disponível em: <<http://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/listarAtosAno.do?action=exibir&codAto=123359>>. Acesso em: 03 maio 2017.

PERRAULT, C. **O Chapeuzinho Vermelho.** Trad. Francisco Balthar Peixoto. Porto Alegre: Kuarup, 1987.

PERROTTI, E. **O texto sedutor na literatura infantil.** São Paulo: Ícone, 1986.

PORTELLA, O. A fábula. **Revista Letras**, UFPR, Curitiba, n. 32, p.119-136, 1983. Disponível em: <<http://revistas.ufpr.br/letras/article/view/19338/12634>> . Acesso em: 03 ago. 2017.

ROCHA, J. J. **Fábulas:** imitadas de Esopo e La Fontaine. Disponível em: <<http://www.ebooksbrasil.org/eLibris/fabulas.html>>. Acesso em: 11 ago. 2017.

ROJO, R.; MOURA, E. **Multiletramentos na escola.** São Paulo: Parábola, 2012.

_____. Gêneros discursivos do Círculo de Bakhtin e multiletramentos. In: ROJO, R.; MOURA, E. (Org.). **Escol@ conectada:** os multiletramentos e as TICs. São Paulo: Parábola Editorial, 2013. p. 13 – 36.

_____. Letramento e diversidade textual: a abordagem dos gêneros na escola. In: **Boletim 2004**, Alfabetização, leitura e escrita, programa 5. Disponível em: <<http://tvbrasil.ebc.com.br/saltoparaofuturo>>. Acesso em: 30 ago. 2017.

_____.; BARBOSA, J. P. **Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos.** São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

SANTOS, G. J. F. O gênero textual acadêmico unidade didática. In: ANDRADE, M. A. B. S.; ROCHA, Z. F. D. C. (Org.). **Propostas didáticas inovadoras:** As TIC no ensino de Ciências. Maringá: Gráfica Editora Massoni, 2014. p. 11 – 20.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. São Paulo: Autores Associados, 2007. p. 420.

SILVA, E. M. Fábula em sala de aula como facilitadora do desenvolvimento da leitura. In: PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Educação. **O professor PDE e os desafios da escola pública paranaense: produção didático-pedagógica**, 2010. Curitiba: SEED/PR., 2010. V.2. (Cadernos PDE). Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2010/2010_uel_port_artigo_elza_martins_da_silva.pdf>. Acesso em 02 nov. 2017.

SILVA, R. A.; CATELÃO, E. M. Da recepção à produção de fábulas: uma proposta de letramento mediado pelo uso de tecnologias móveis. In: **Pesquisas em Discurso Pedagógico**. PUC-Rio, 2016 v.2. Disponível em: <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/rev_pdpe.php?strSecao=fasciculo&fas=28414&NrSecao=X2>. Acesso em 10 jun. 2017.

SOARES, J. Desfabulando: A Raposa e as Uvas. **Revista Veja**, São Paulo: Abril, n.1228. p. 13, 1º abril de 1992.

SOARES, M. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. **Educ. Soc.** v. 23, n. 81, p. 143-160, dez. 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v23n81/13935>>. Acesso em: 09 jun. 2017.

_____. A escolarização da leitura infantil e juvenil. In: EVANGELISTA, Aracy Alves Martins; BRANDÃO, Heliana Maria Brina; MACHADO, Maria Zélia Versiani (Orgs.). **A escolarização da leitura literária: o jogo do livro infantil e juvenil**. 2. ed. 2. reimp. Belo Horizonte, MG: Ceale; Autêntica, 2006. p. 20 – 54.

_____. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte, MG: Autêntica Editora, 2012.

TINOCO, R. C. Percepção do mundo na sala de aula: leitura e literatura. In: DALVI, M. A.; REZENDE, N. L.; JOVER-FALEIROS, R. (Orgs.). **Leitura de literatura na escola**. São Paulo: Parábola, 2013. p.135 – 151.

TOZONI-REIS; M. F. C. **Metodologia da pesquisa**. Curitiba: IESDE Brasil S.A., 2009.

VALE, L. V. P. Narrativas infantis. In: SARAIVA, J. A. (org.). **Leitura e alfabetização**: do plano do choro ao plano da ação. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001. p. 43 –49.

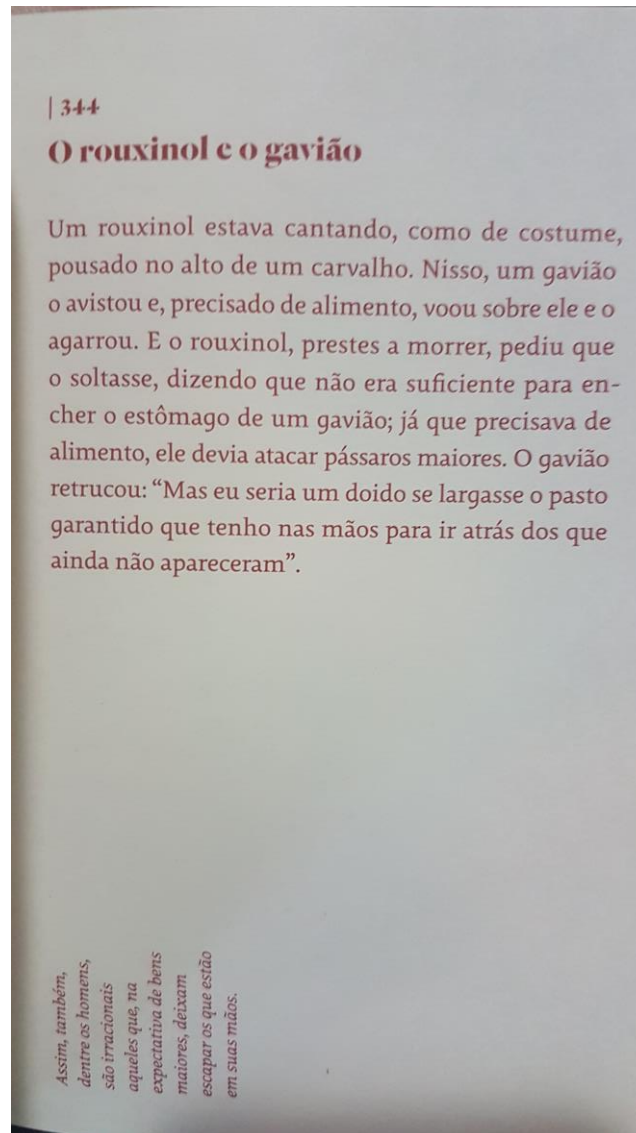
VOLOCHINOV, V. N.; BAKHTIN, M. M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1981.

XAVIER, A. C. (2005). Letramento digital e ensino. In. SANTOS, C. F.; MENDONÇA, M. (Orgs.). **Alfabetização e letramento**: conceitos e relações. Belo Horizonte: Autêntica. p.133 – 148

WELLEK, René; WARREN, Austin. Natureza da literatura. In: **Teoria da literatura**. 5. ed. Sintra: Europa – América, 1974. p. 24.

ANEXOS

ANEXO A: Fábula Esópica “O rouxinol e o gavião”



FONTE: ESOPPO. **Fábulas completas**. Trad.: DEZOTTI, M. C. C. São Paulo: Cosac Naify, 2013. p. 344.

ANEXO B: Fábula Esópica “O leão, o burro e a raposa”

| 212

O leão, o burro e a raposa

Um leão, um burro e uma raposa fizeram entre si uma sociedade e foram caçar. Assim que apanharam uma boa quantia de presas, o leão determinou que o burro lhes fizesse a partilha. Então ele fez três partes iguais e convidou-o para escolher uma. Enfurecido, o leão saltou sobre ele, devorou-o e, depois, determinou que a raposa fizesse a divisão. Ela ajuntou tudo num único monte, reservando para si uma pequena porção, e convidou o leão a fazer a escolha. E, quando o leão lhe perguntou quem é que a ensinara a repartir daquele modo, a raposa respondeu: “A desgraça do burro!”.

A fábula mostra que os infortúnios do próximo se tornam, para os homens, fonte de sabedoria.

FONTE: ESOPHO. **Fábulas completas**. Trad.: DEZOTTI, M. C. C. São Paulo: Cosac Naify, 2013. p. 212.

ANEXO C: Fábula de La Fontaine “O leão, a vaca, a ovelha e a cabra”



LA VACHE, LA CHÈVRE ET LA BREBIS
EN SOCIÉTÉ AVEC LE LION

THE HEIFER, THE GOAT, AND THE SHEEP, IN COMPANY WITH THE LION.

THE heifer, the goat, and their sister the sheep,
Compacted their earnings in common to keep,
'Tis said, in time past, with a lion, who swayed
Full lordship o'er neighbors, of whatever grade.
The goat, as it happened, a stag having snared,
Sent off to the rest, that the beast might be shared.
All gathered; the lion first counts on his claws,
And says, We'll proceed to divide with our paws
The stag into pieces, as fixed by our laws.

This done, he announces part first as his own;
'Tis mine, he says, truly, as lion alone.

To such a decision there's nought to be said,
As he who has made it is doubtless the head.
Well, also, the second to me should belong;
'Tis mine, be it known, by the right of the strong.
Again, as the bravest, the third must be mine.

To touch but the fourth whoso maketh a sign,
I'll choke him to death

In the space of a breath!

LA FONTAINE, Jean de. **Fables of La Fontaine**. London : G. Bell, 1909. Disponível em: <<https://goo.gl/GdHMya>>. Acesso em: 11 ago. 2017.

Tradução por semelhança:

“O leão, a vaca, a ovelha e a cabra”

Fizeram sociedade (quem tal diria?) uma cabra, uma vaca, e uma ovelha, com o leão, rei dos animais, e de parceria se puseram a caçar. Pilharam um veado, e para logo felicitando-se e esquecendo o cansaço, dividiram-no, em quatro partes. Chegou o leão e disse: “Esta é minha, pela lei do nosso ajuste: esta outra quero-a para mim, porque sou rei dos animais; a terceira me haveis de dar em obséquio à minha valentia; e quem tiver o arrojo de bulir na quarta há de haver-se comigo”. Os parceiros calaram-se: e que haviam de fazer? antes perder o seu quinhão do veado, do que ter a mesma sorte que ele.

MORALIDADE: Em tudo lidai com os vossos iguais; pois sereis os primeiros que pagareis a superioridade de vossos aliados.

ROCHA, José Justiniano da. **Fábulas:** imitadas de Esopo e La Fontaine. Disponível em: <<http://www.ebooksbrasil.org/eLibris/fabulas.html>>. Acesso em: 11 ago. 2017.

ANEXO D: Fábula Fedro “O lobo e o cordeiro”

Lupus et agnus (I, 1)

*Ad riuum eundem lupus et agnus uenerant
siti compulsi; superior stabat lupus
longeque inferior agnus. Tunc foce improba
latro incitatus iurgii causam intulit.
“Quare”, inquit, “turbulentam fecisti mihi
aquam bibenti?” Laniger contra timens: 5
“Qui possum, quaeso, facere quod quereris, lupe?
A te decurrit ad meos haustus liquor”.
Repulsus ille ueritatis uiribus:
“Ante hos sex menses male” ait “dixisti mihi”. 10
Respondit agnus : “Equidem natus non eram”.
“Pater hercle tuus” ille inquit “male dixit mihi”;
atque ita correptum lacerat, iniusta nece.
Haec propter illos scripta est homines fabula,
Qui fictis causis innocentes opprimunt. 15*

Tradução por semelhança:

“O lobo e o cordeiro”

Um lobo e um cordeiro, impelidos pela sede, vieram ao mesmo rio; o lobo estava mais acima e o cordeiro mais abaixo. Então, o ladrão incitado pela goela insaciável apresentou a causa da disputa. “Por que” diz “fizeste turva a água a mim que estou bebendo?” O lanígero, receoso, em resposta: “Como eu posso, pergunto, fazer o que tu te queixas, ó lobo? O líquido correu de ti para os meus sorvos”. Aquele, repellido pelas forças da verdade, diz: “seis meses atrás falaste mal de mim”. O cordeiro respondeu: “Na verdade, eu nem havia nascido”. “Por Hércules”, aquele disse, “teu pai falou mal de mim”; e assim dilacera o arrebatado com uma morte injusta.

Esta fábula foi escrita por causa daqueles homens que oprimem os inocentes com causas falsas.

FONTE: FEDRO. Disponível em: <
<http://www.posclassicas.lettras.ufrj.br/images/Cursos/Td/teses/2016/Tese%20Luciana%20Ant%C3%B4nia%202016.pdf>>. Acesso em: 11 ago. 2017.

ANEXO E: Fábulas para atividade “Momentos da Sequência Narrativa”**TEXTO 1****A ASSEMBLÉIA DOS RATOS***Esopo - século VI a.C.*

Era uma vez uma colônia de ratos, que viviam com medo de um gato. Resolveram fazer uma assembleia para encontrar um jeito de acabar com aquele transtorno. Muitos planos foram discutidos e abandonados. No fim, um jovem e esperto rato levantou-se e deu uma excelente ideia:

– Vamos pendurar uma sineta no pescoço do gato e assim, sempre que ele estiver por perto ouviremos a sineta tocar e poderemos fugir correndo. Todos os ratos bateram palmas; o problema estava resolvido. Vendo aquilo, um velho rato que tinha permanecido calado, levantou-se de seu canto e disse:

– O plano é inteligente e muito bom. Isto com certeza porá fim às nossas preocupações. Só falta uma coisa: quem vai pendurar a sineta no pescoço do gato?

Moral da história: Falar é fácil, fazer é que é difícil.

TEXTO 2**O Leão e o Rato***Jean de La Fontaine*

Certo dia, estava um Leão a dormir a sesta quando um ratinho começou a correr por cima dele. O Leão acordou, pôs-lhe a pata em cima, abriu a bocarra e preparou-se para engoli-lo.

– Perdoa-me! – gritou o ratinho – Perdoa-me desta vez e eu nunca o esquecerei. Quem sabe se um dia não precisarás de mim?

O Leão ficou tão divertido com esta ideia que levantou a pata e o deixou partir.

Dias depois o Leão caiu numa armadilha. Como os caçadores o queriam oferecer vivo ao Rei, amarraram-no a uma árvore e partiram à procura de um meio para o transportarem.

Nisto, apareceu o ratinho. Vendo a triste situação em que o Leão se encontrava, roeu as cordas que o prendiam.

E foi assim que um ratinho pequenino salvou o Rei dos Animais.

Moral da história: Não devemos subestimar os outros.

ANEXO F: Jô Soares – Desfabulando

JÔ SOARES

*Desfabulando***A raposa e as uvas**

Passava certo dia uma raposa perto de uma videira. Apesar de normalmente nunca se alimentar de uvas, pois se trata de um animal carnívoro e não vegetariano — o que nos faz desconfiar um pouco da fábula original —, sua atenção foi chamada pela beleza dos cachos que reluziam ao sol. Fenômeno estranhíssimo, uma vez que, geralmente, para desespero dos ecologistas, dos adeptos de alimentos naturais, toda fruta cultivada é revestida por uma fina camada protetora de inseticida e dificilmente pode refletir a luz solar com tal intensidade. Sendo curiosa e matreira como toda raposa matreira e curiosa, aproximou-se para melhor observar a videira. Os cachos estavam colocados muito acima de sua cabeça, e o animal (sem insulto) não teve oportunidade de prová-los, mas, sendo grande conhecedor de frutas, bastou-lhe um olhar para perceber que as uvas não estavam maduras.

“Estão verdes” — disse a raposa, deixando estupefatos dois coelhos que estavam ali perto e que nunca tinham visto uma raposa falar. Aliás, depois dos últimos acontecimentos envolvendo gravadores ocultos, as raposas andavam cada vez mais caladas. Na verdade, seu comentário foi ainda mais espantoso, uma vez que as uvas não eram do tipo moscatel, mas sim pequeninas e pretas, podendo facilmente serem confundidas, à primeira vista, com jabuticabas. Note-se

por esse pequeno detalhe aparentemente sem importância o profundo conhecimento que a raposa tinha de uvas ao afirmar, com convicção, que, apesar de pretas, elas eram verdes. Dito isso, afastou-se daquele local e foi tentar mais uma vez comer o queijo do corvo, outra compulsão neurótica, pois sabemos perfeitamente que a raposa odeia queijo. Horas



depois, passa em frente à mesma videira outra *canis vulpes* (nome sofisticado do mesmo bicho), mais alta do que a primeira. Sua cabeça alcança os cachos e ela os devora avidamente. No dia seguinte ao frutífero festim, o pobre bicho acorda com lancinantes dores estomacais. Seu veterinário, imediatamente convocado, diagnostica uma intoxicação provocada por falta ingestão de uvas verdes.

Moral: “Nem todas as raposas são despeitadas”.