

Versão On-line

ISBN 978-85-8015-039-1

Cadernos PDE

O PROFESSOR PDE E OS DESAFIOS  
DA ESCOLA PÚBLICA PARANAENSE

2008

VOLUME I

## CON – FABULA – NDO

Maria Cristina Gasques Campos<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> Professora de Espanhol no CELEM, há 20 anos, no Colégio Estadual de Campo Mourão. Graduação em Letras Português e Espanhol (UFPR) e pós em Pedagogia Religiosa (PUC/PR).

## RESUMO

O presente artigo sintetiza a experiência vivida durante os estudos realizados no PDE, focalizando, sobretudo, o trabalho feito durante a Implementação Pedagógica, em um segundo ano, noturno, nas aulas de língua espanhola, do Centro de Línguas Estrangeiras Modernas (CELEM), do Colégio Estadual de Campo Mourão, perfazendo 32 horas, durante os meses de maio e junho de 2009. No início dos trabalhos, a proposta foi vivenciada com o Grupo de Apoio à Implementação do Projeto PDE na Escola, visando o seu aprimoramento junto aos profissionais da educação que dele participaram. Este grupo tinha em comum apenas o fato de terem cursado Espanhol neste mesmo CELEM, uma vez que eram graduados nas áreas de Língua Portuguesa e Espanhola, Língua Portuguesa e Inglesa, Matemática e Ciências, além de três outros profissionais da educação que trabalhavam na secretaria da escola. O desenvolvimento do projeto aconteceu, levando em conta às necessidades do público-alvo. A opção pela fábula, como unidade de ensino, na aquisição de uma língua estrangeira (Espanhol) teve como objetivo o ensino desta língua, além de buscar um desenvolvimento integral, cultural, humano da produção oral e escrita dos participantes. A metodologia de pesquisa adotada foi a Pesquisa-Ação, por constituir-se em um valioso instrumento no trabalho pedagógico, para a resolução de problemas e para a tomada de consciência e a produção de conhecimento. Pedagogicamente, foi utilizada a sequência didática para o trabalho com o gênero proposto.

Palavras-chave: Sequência didática. Fábula. Gêneros discursivos.

## RESUMEN

El presente artículo sintetiza la experiencia vivida a lo largo de los estudios realizados en PDE, enfocando, especialmente, el trabajo hecho durante la Implementación Pedagógica, en un segundo año, en las clases de lengua española, del Centro de Lenguas Extranjeras Modernas (CELEM), del Colegio Estadual de Campo Mourão, completando 32 horas, durante los meses de mayo y junio de 2009. En el inicio de los trabajos, la propuesta fue vivida con el Grupo de Apoyo junto a la Implementación del Proyecto PDE en la Escuela, visando su perfeccionamiento con la ayuda de los profesionales de la educación que de él tomaron parte. Este grupo tenía en común sólo el suceso de que habían hecho el curso de Español en este mismo CELEM, una vez que eran licenciados en áreas de Lengua Portuguesa y Española, Lengua Inglesa, Matemáticas y Ciencias, además de tres otros profesionales de la enseñanza que trabajaban en la secretaría de la escuela. El desarrollo del proyecto sucedió, teniéndose en cuenta las necesidades del público objetivado. La opción por la fábula, como unidad de enseñanza, en la adquisición de esta lengua ha tenido como objetivo la enseñanza de esta lengua, además de buscar un desarrollo integral, cultural, humano de la producción oral y escrita

de los participantes. La metodología de investigación adoptada fue la Investigación-Acción, por constituirse en un valioso instrumento en el trabajo pedagógico, para la resolución de problemas y para la toma de conciencia y la producción del conocimiento. Pedagógicamente, fue utilizada la secuencia didáctica para el trabajo con el género propuesto.

Palabras-clave: Secuencia didáctica. Fábula. Géneros discursivos.

## **1. INTRODUÇÃO**

Os movimentos a favor do ensino de línguas estrangeiras no Estado do Paraná tiveram início a partir de 1979. Estes movimentos facultaram a criação do Centro de Línguas Estrangeiras no Colégio Estadual do Paraná que em 1982 passou a ofertar, no contraturno, o estudo das línguas inglesa, espanhola, francesa e alemã. Porém, somente em 15 de agosto de 1986, a Secretaria de Estado da Educação criou o CELEM. Esse ato oficial surgiu em consequência das reivindicações de várias associações de professores do Estado do Paraná (DCE, 2008).

Atendendo a interesses político-econômicos (MERCOSUL), a Lei n. 11.161 de 5 de agosto de 2005, torna obrigatória a oferta da língua espanhola nos estabelecimentos de ensino médio. Haddad (2005) comenta que o governo, ao promulgar essa lei, procura também fortalecer os laços entre os países ibero-americanos.

O Tratado de Assunção estabelece como línguas oficiais do MERCOSUL, o Português e o Espanhol. Entendendo-se, com isso, que a língua não delimita apenas a fronteira geográfica, mas serve também como forma de identificar um povo.

Na cidade de Campo Mourão, a implementação do curso de Espanhol no CELEM se deu no ano de 1989. O percurso realizado até os dias de hoje revela muitas dificuldades a nível estrutural (grade curricular), administrativo (quanto o conhecimento do curso) e pedagógico (ausência de um apoio de uma orientação pedagógica da área no NRE).

Cientes de toda esta problemática e também de outros problemas enfrentados no CELEM, e diante da teorização e da linha proposta pelas DCE, buscamos traçar uma proposta que pudesse vir a ser uma alternativa para o ensino de Espanhol neste contexto. Assim, desenvolvemos este estudo como forma de oferecer aos aprendizes o ensejo de, na relação com a língua espanhola, buscar construir sentidos, através do gênero fábula, que é uma autêntica manifestação cultural e, portanto, uma prática social. Conforme as DCE (2008, p. 53), os estudantes poderão compreender “que os significados são sociais e historicamente construídos e, portanto, passíveis de transformação na prática social”. Além disso, buscamos explicitar muito do implícito contido na linguagem, ou seja, desvelar muito do que, por vezes, apresenta-se mascarado ou não dito. Vale ressaltar que estamos conscientes de que a “verbalização total é inalcançável e permanecerá sempre como algo a ser atingido” (FARACO, 2009, p.26).

É senso comum nos brasileiros, sobretudo nos estudantes, que a língua espanhola é muito fácil e que, por esta razão, eles poderão facilmente se comunicar neste idioma sem muito estudo ou preparo. Contudo, nossa experiência como professora de espanhol como língua estrangeira (doravante ELE) durante muitos anos nos leva a dizer que o seu aprendizado não é tão fácil como se espera, pois a semelhança entre o português e o espanhol faz que a língua portuguesa seja utilizada como base, como referência, ocasionando as chamadas interferências lingüísticas, surgindo o tão falado portunhol.

O ensino de espanhol, em sala de aula, tem sido alvo ao longo do tempo de uma profusão de métodos, de abordagens, sem, no entanto, lograr o sucesso desejado no desenvolvimento da leitura, da escrita, e, sobretudo, da oralidade, por falta de uma pedagogia de língua estrangeira que atenda à necessidade real de inclusão da Língua Espanhola no contexto do nosso estudante.

Para tanto este trabalho visou suprir algumas lacunas deixadas entre a teoria e a prática na aquisição e compreensão oral e escrita deste idioma, buscando entender como o ser humano age e interage nas práticas sociais por meio de diferentes gêneros.

Consideramos relevante a opção pela fábula como unidade de trabalho, a fim de que possamos obter um desenvolvimento integral dos nossos estudantes, através do seu envolvimento com a compreensão e produção deste gênero, buscando uma aprendizagem que abranja os aspectos lingüísticos, culturais e afetivos.

A fábula, vista como prática social é um gênero discursivo de tradição marcadamente oral que tem finalidades e públicos específicos. Sua linguagem simples e direta faz com que os alunos se sintam instigados a opinar, a refletir quanto ao seu conteúdo, bem como quanto aos seus contextos de uso. De acordo com Fiorin (2008, p. 25), “[...] os enunciados são sempre o espaço de luta entre vozes sociais, o que significa que são inevitavelmente o lugar da contradição”.

Como gênero discursivo, de caráter jocoso e provocativo, a fábula é constituída por narrativas curtas que se relacionam com o cotidiano, com possibilidade de promover a interação dos alunos com o texto escrito, na medida em que os mesmos reconhecem e se reconhecem nas mais diversas situações, criando e adaptando as fábulas para a sua realidade, posicionando-se quanto à sua “moral”, ou quanto ao tema e seu uso.

Por ter um sentido de completude, a fábula provoca um ato responsivo, um posicionamento, individual, singular, o que torna cada compreensão, cada opinião ou até mesmo a construção de novas fábulas, genuínos atos enunciativos. De acordo Fiorin (2008, p.20) explicando Bakhtin, “os enunciados são irrepitíveis, uma vez que são acontecimentos únicos, cada vez tendo um acento, uma apreciação, uma entonação próprios.”

Diante desse quadro colocamos a pergunta de pesquisa que norteou nossos estudos: Como o trabalho com fábulas em Língua Espanhola pode contribuir para o desenvolvimento social, lingüístico, cultural e afetivo do educando?

Para responder a tal questionamento colocamos como objetivo mais amplo promover a integração do aluno por meio de estudo de fábulas em Língua

Espanhola, situando-o como sujeito capaz de interagir na sua realidade através do gênero estudado.

Como objetivos específicos, quisemos proporcionar condições de compreensão, re-criação e uso do gênero fábula pelos alunos; diversificar e expandir o léxico de Língua Espanhola de forma que fosse possível alterar e, se fosse o caso, atualizar diferentes fábulas; comparar valores morais, étnicos, sociais, culturais veiculados pela linguagem utilizada nas fábulas; trabalhar com as estruturas lingüísticas e composicionais que caracterizam o gênero fábula; identificar e reconhecer o gênero fábula como prática social no contexto dos estudantes; elaborar estratégias que possibilitassem uma efetiva ação pedagógica; organizar uma sequência didática que possibilitasse a apropriação do gênero estudado e, finalmente, utilizar a sequência didática como meio e instrumento para o desenvolvimento integrado da oralidade, leitura e escrita na língua espanhola.

Finalmente, justificamos a importância deste estudo, por estarmos certos de que a fábula possibilita, entre outros aspectos, uma análise intercultural. Miller (In MARCUSCHI, 1984, p 24) diz que os gêneros são “formas de ação”, bem como “artefatos culturais”, além de constituir-se em fenômenos lingüísticos, possibilitando tomar a língua como objeto de estudo, que pode proporcionar um trabalho interdisciplinar, e, evidentemente, ser um trabalho coerente com os posicionamentos e indicações das DCE do Paraná.

A seguir colocamos os principais aportes teóricos que subsidiaram este estudo para o desenvolvimento da Implementação Pedagógica, bem como para a escritura deste artigo.

## **2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

A fábula pode criar um verdadeiro ambiente de polissemia, de criação e recriação cultural, pois Faraco entende que:

[...] as vozes sociais como estando numa intrincada cadeia de responsividade: os enunciados, ao mesmo tempo que respondem ao já dito (“ não há uma palavra que seja a primeira ou a última”), provocam continuamente as mais diversas respostas (adesões, recusas, aplausos incondicionais, críticas, ironias, concordâncias e dissonâncias, revalorizações etc. – “não há limites para o contexto dialógico”) ( 2009, p. 58/59).

De acordo com Dolz e Schneuwly (2004), podemos ainda acrescentar que o gênero é um instrumento e a sequência didática, doravante SD, torna-se uma estratégia de ação para a práxis do professor. O autor ainda, afirma que: “os gêneros se complexificam e tornam-se instrumentos de construções novas, mais complexas” (p.30).

## 2.1. Gêneros discursivos ou textuais?

Antes de adentrarmos às nossas discussões teóricas, consideramos relevante entender e nos posicionar sobre a terminologia que utilizaremos ao longo deste artigo.

O funcionamento real da língua se dá por gêneros que, como frisava Bakhtin (1997), são apreendidos no curso de nossas vidas como membro de uma comunidade. Neste caso, os gêneros são padrões comunicativos socialmente utilizados, que funcionam como espécie de modelo comunicativo global que representam um conhecimento social localizado em situações concretas.

Sociedades tipicamente orais desenvolvem certos gêneros que se perdem ao longo da história, ao passo que em outras, nas quais há gêneros orais e escritos, esses são penetrados e transformados, mais, frequentemente, pelo desenvolvimento tecnológico.

Ao realizar este estudo procuramos entender e definir, o que se entende por *gênero textual* e tipo *textual* além de *gêneros discursivos*. O estudo de Marcuschi (2003, p.19) aponta gêneros textuais como “fenômenos históricos,



profundamente vinculados à vida cultural e social” e que são definidos por seus “aspectos sócio-comunicativos e funcionais”.

Ainda com Marcuschi (idem) a diferença entre tipo textual e gênero textual é que o primeiro, o *tipo textual*, se restringe ao aspecto lingüístico: narração, argumentação, exposição, descrição, injunção; e o segundo, *gênero textual*, ao aspecto sócio-comunicativo e em decorrência disso são inúmeros, tais como: telefonema, carta, e-mail, fábula, etc.

Em outro estudo, MARCUSCHI (2006, p.25) define *texto* como “uma entidade concreta realizada materialmente e corporificada em algum gênero”, e *discurso* como sendo “aquilo que um texto produz ao se manifestar em alguma instância discursiva”. Portanto, deixa entender que um é decorrente do outro e que, dependendo da intenção do interlocutor, pode-se estudar, os aspectos formais e estruturais e sociais da língua.

Assim, com as recentes transformações ocorridas com as noções de gênero, Marcuschi parte do questionamento sobre essa categoria para concluir que “quando ensinamos a operar com um gênero, ensinamos um modo de atuação sócio-discursiva numa cultura e não um simples modo de produção textual” (op. cit. p. 25).

De acordo com Bakhtin (apud Fiorin (2008), texto seria o que não demanda necessariamente um ato responsivo, implicando com isso nem sempre se tratar de um ato enunciativo. O texto pode ser estudado, quanto ao seu estilo, estrutura, composição, sem necessariamente implicar em uma valoração ou resposta.

Assim, optamos em trabalhar seguindo a terminologia usada por Bakhtin, ou seja, usaremos o termo gênero discursivo, uma vez que queremos uma atitude valorativa dos nossos alunos frente às fábulas trabalhadas.

## 2.2 . Diretrizes Curriculares Estaduais e os gêneros discursivos

As Diretrizes Curriculares de Língua Estrangeira Moderna (DCE) para os anos finais do Ensino Fundamental e para o Ensino Médio do Estado do Paraná sofreram alterações significativas, nos últimos anos. Essas mudanças são consequências de novos enfoques metodológicos destacando, entre eles, a Pedagogia Histórico-crítica e, além disso, a colocação da teoria do discurso como central para as novas propostas, tendo Mikhail Bakhtin como um dos seus mais expressivos representantes. O objetivo central das DCE é focar o conteúdo estruturante como prática social que abrange as questões lingüísticas, sócio-pragmáticas, culturais e discursivas, além do uso da língua nas práticas de leitura, oralidade e escrita (DCE, 2008).

Assim, o estudo de Língua Estrangeira Moderna através dos gêneros discursivos é recomendado pelas novas Diretrizes Curriculares de Língua Estrangeira Moderna para os Anos Finais do Ensino Fundamental e Médio (SEED, 2008), pelo fato de provocar reflexões sobre cada um deles, e considerar o contexto de uso dos interlocutores.

Na atualidade, seguindo o pensamento de Bakhtin, toda forma de comunicação, toda rotina social constitui gênero. No seu livro *Estética da Criação Verbal*, o autor aponta que “[...] cada esfera da utilização da língua elabora seus tipos *relativamente estáveis* de enunciados, sendo isso que denominamos *gêneros do discurso*” (1997, p. 279).

Conforme Bakhtin (1997), os gêneros do discurso aparecem como primários e secundários. Os primeiros são considerados menos complexos e são utilizados oralmente, em qualquer situação seja formal ou informal, da linguagem familiar e cotidiana à linguagem sociopolítica e filosófica. Os secundários, embora originados dos primários, têm um caráter mais complexo, são escritos e circulam nas esferas que, como comenta Faraco compõem “a totalidade das práticas socioidológicas culturalmente mais elaboradas, como as artes, as ciências, o direito, a filosofia, a religião, etc.” (2009, p. 63).

Bakhtin ainda ressalta que o surgimento dos gêneros secundários deveu-se às interrelações e às necessidades surgidas durante um determinado processo histórico. Isso esclarece o enunciado e, principalmente, a correlação entre língua, ideologias e visões de mundo.

Os gêneros são unidades relativamente estáveis, passíveis de serem divididas para fins de análise e de estudos em: unidade composicional, unidade temática e estilo, disponíveis num inventário de textos (arquitexto ou intertexto), criado historicamente pela prática social, com ocorrência nos mais variados ambientes discursivos, que os usuários de uma língua natural atualizam quando participam de uma atividade de linguagem, de acordo com o efeito de sentido que querem provocar nos seus interlocutores.

Baltar (2004) discorre sobre a composição desse inventário de texto:

como unidades triádicas relativamente estáveis, passíveis de serem divididas para fim de análise composicional, unidade temática e estilo, disponíveis num inventário de textos (arquitexto ou intertexto), criado historicamente pela prática social, com ocorrência nos mais variados ambientes discursivos, que os usuários de uma língua natural atualizam quando participam de uma atividade de linguagem, de acordo com o efeito de sentido que querem provocar nos seus interlocutores (p. 55).

Os estudos dos gêneros remetem à antiguidade e se encontravam apenas na área da literatura. Hoje, extrapolam esse campo e abrangem também a Linguística, particularmente nas perspectivas discursivas. Além da utilização da linha bakhtiniana (sócio-histórica e dialógica), este trabalho se apoiará nas orientações da abordagem histórico-cultural dos processos de aprendizagem e de apropriação dos discursos e conhecimentos de Vygotsky (1997) e na Escola de Genebra, representada por Schneuwly/Dolz (2004), com a implementação da chamada sequência didática.

### 2.3. O gênero discursivo em foco: Fábula

O vocábulo fábula advém do latim *fari*, falar, fabular, contar histórias. Como consequência dessa origem etimológica, há a hipótese de que sua origem se confunde com a própria linguagem, fato esse que justifica o seu caráter simbólico, conforme a Enciclopédia Mirador (1976).

Antes de adquirir as características que a compõem como gênero discursivo, surgiu o provérbio que encerra o sentido moral da fábula, em um primeiro momento sem história. A anedota, por sua vez, apresenta uma história destituída do aspecto moralizador.

Ao narrar uma fábula, o interlocutor desenvolve os mecanismos da linguagem, uma vez que é através dela que se desvelam os seus objetivos, constituindo-se, portanto em uma situação enunciativa. Fiorin (2008, p. 21), discutindo Bakhtin, afirma que “o que é constitutivo do enunciado é que ele não existe fora das relações dialógicas”.

Ensinar através de figuras de animais constitui-se numa estratégia que atua em diferentes níveis. Colocar os animais em situações estranhas a eles, próprias da vida do homem, ao mesmo tempo em que serve de camuflagem para o autor, isentando-o de qualquer responsabilidade, serve como um poderoso atrativo não só para crianças, como também para adultos.

Nas fábulas os animais representam, através de características próprias, as situações do cotidiano humano. É o antropomorfismo que constitui a característica principal desse gênero do discurso. Nessas circunstâncias revela-se o indivíduo que se dedica a explorar e enganar a outro que se apresenta como um ser ingênuo.

Dessa forma o engodo e a mentira constituem-se no foco principal na construção dos sentidos. Os animais são símbolos que, de acordo com cada período da história representam um tipo de comportamento humano, além de tratar de suas próprias condições no mundo animal.

As fábulas aparecem em todas as literaturas e suas origens se perdem na antiguidade, nas tradições populares extraordinárias. Para Aristóteles, a fábula, servia como exemplo.

As fábulas convêm ao discurso e têm a vantagem de que, sendo difícil encontrar no passado acontecimentos inteiramente semelhantes, é muito mais fácil inventar fábulas. Para imaginá-las, assim como as parábolas, basta reparar nas alegorias tarefa essa facilitada pela Filosofia. É, pois mais fácil encontrar argumentos pelas fábulas [...] (1998, p. 144).

### 2.3.1. Evolução do gênero

De acordo com Martin Claret (2004), podemos identificar no estudo da fábula três fases distintas. Cada uma das fases corresponderia a uma época da história do homem. Na primeira fase, a moral constituía a sua principal parte. É o período das fábulas orientais, da Índia, China, Tibet, Pérsia chegando à Grécia através de Esopo.

No Oriente, a fábula serviu como veículo de doutrinação religiosa. O *Pantchatantra*, escrito em sânscrito, chegou ao ocidente através do árabe no século VIII, *Kalilah wa Dimna*, também conhecida sob o título de *Fábulas de Bidpay*.

Embora se considere Esopo como o introdutor da fábula na Grécia (século V a.C.), há registros que apontam a presença anterior desse gênero, um exemplo disso é “O falcão e o rouxinol”, considerada a fábula grega mais antiga e se encontra em *Os Trabalhos e os dias*, de Hesíodo (século VIII a.C.).

Embora as fábulas de Bidpay e as de Esopo tenham sido usadas objetivando fins práticos, como forma de persuasão, elas se diferenciam na caracterização de seus personagens. Enquanto que nas fábulas de Bidpay os animais têm um comportamento próprio dos seres humanos, nas de Esopo, o autor se aproveita da atuação própria dos animais.

A segunda fase da fábula se dá graças às inovações de Fedro, fabulista latino, que lhe imprime forma literária. Quanto à forma, as fábulas passam a ser escritas em versos jâmbicos<sup>2</sup>; quanto ao conteúdo as histórias narradas são verdadeiros libelos que denunciam os costumes de seu tempo, as injustiças e os crimes.

Essa segunda fase da fábula prolonga-se por todo o período medieval, ao mesmo tempo em que vai sofrendo ingerências de cada lugar e situações próprias da época. A fábula vai se tornando ingênua, como as *fabliaux* (fabuletas) medievais que, embora não sejam propriamente fábulas, retêm algumas características próprias da fábula.

Os personagens animais continuam representando papéis próprios do ser humano e o objetivo de tais representações ainda é o de instruir e criticar os costumes e cada época, mas agora adquire uma outra significativa função que é a de divertir. Como exemplo disso, são as *Fabillis*, do poeta escocês Robert Henryson, ao mesmo tempo em que dão o tom de comicidade às narrativas, não prescindem do aspecto dramático.

A terceira fase da fábula corresponde ao período moderno. Nessa fase se destaca como o grande mestre La Fontaine com as *Fables choisies* ou Fábulas escolhidas surgidas entre os anos de 1668 a 1694.

O grande diferencial das fábulas de La Fontaine, segundo a Enciclopédia Mirador Internacional (1976), é o refinamento literário, a atenção na forma de narrar a história, aproximando-a do teatro. A descrição minuciosa dos animais abrangia a parte física, objetiva e os tipos morais que representavam. Além disso, os ensinamentos morais são deslocados do plano principal para uma posição periférica, sem expressão quando não excluídos.

### 2.3.2 Principais características da fábula

---

<sup>2</sup> Versos jâmbicos ou iampos: – U são dos pés mais freqüentes na poesia grega. Cada pé era constituído pela sucessão de longas (–) e breves (U) e comportava dois “tempos”, um mais elevado e um mais baixo.

► A moral: - a presença das colocações morais nas fábulas nunca desaparece completamente, uma vez que elas representam um dos aspectos constitutivos da composição desse gênero, diferentemente da posição onde é situado, seja de forma explícita ou implícita, no início ou no fim. O sentido da moral, conforme a Enciclopédia Mirador Internacional (1976), é que estabelece o diferencial entre a fábula de outras formas.

► Relato breve: - caráter breve é outra exigência da composição fabular, um artifício que serve para não dispersar a atenção do leitor e, ao mesmo tempo, procura ganhar-lhe a simpatia. Massaud Moisés, no *Dicionário de Termos Literários*, assim a apresenta:

Um gênero que possui uma narrativa curta, não raro identificada com o apólogo e a parábola, em razão da moral implícita ou explícita, que deve encerrar, e de sua estrutura dramática. No geral, é protagonizada por animais irracionais, cujo comportamento, preservando características próprias, deixa transparecer uma alusão, via de regra satírica ou pedagógica, aos seres humanos. Escrita em versos até o século XVIII, em seguida adotou a prosa como veículo de expressão (2004, p. 184).

► A didática da fábula: - o caráter didático da fábula constitui uma outra importante característica desse gênero. As reflexões que propicia, bem como as decorrentes e variadas interpretações que dela podemos abstrair, possibilita que cada estudante possa constituir um juízo de valor sobre assuntos pertinentes a cada momento da história humana, e notar ainda a contraposição de valores pertinentes ao ato concreto eu/outro. Segundo Faraco (2009, p. 21) “O *eu* e o *outro* são, cada um, universo de valores”.

► Estrutura da fábula: - sua estrutura composicional comporta uma subdivisão em duas partes que, podem ser independentes e, ao mesmo tempo podem completar-se.

Essas duas partes estruturais da fábula, segundo La Fontaine, na sua Introdução, publicada por Martin Claret (2005), são representadas uma pelo *corpo* e a outra pela *alma*. Em outras palavras a fábula é composta pela narrativa (*corpo*) e pela moralidade (*alma*).

A narrativa é o corpo através do qual se pode concretizar as noções de valores, as experiências de um povo em determinada época, verdades universais ou locais e, sobretudo, noções de ética. As duas partes se completam, embora no decorrer da evolução das fábulas tenham recebido diferentes tratamentos.

Em relação à estrutura da fábula, Portella (1983, p.127) comenta que “a fábula é um drama em miniatura em que domina unidade de lugar, de tempo e de ação”.

► Os personagens da fábula: - são sempre figuras planas, quer dizer, não se desenvolvem, não crescem. Os personagens têm um caráter estático porque acompanham a fixa estrutura da narrativa que estabelece limites rígidos de atuação.

Em geral são apresentados dois personagens e, raramente, encontram-se exemplos em que a fábula apresente somente um. O caso de *A Raposa e as uvas* constitui-se exceção. No entanto, lendo Bakhtin, podemos dizer que, embora o personagem seja único, há sempre o outro para quem ele fala. Nas fábulas, o superdestinatário são aqueles que “precisam” da moral contida na fábula, e o discurso representa o poder e a ideologia de quem relata a fábula: igreja, pais, escola, entre outros. Segundo Fiorin (2008, p. 27), “A identidade desse superdestinatário varia de grupo social para grupo social, de uma época para outra, de um lugar para outro: ora ele é a Igreja, ora o partido, ora a ciência, ora a ‘correção política”.

### 2.2.3 O discurso da fábula

A fábula é antes de qualquer coisa uma fala, possui uma intenção a desenvolver através de recursos lingüísticos, seja por recursos que o contexto apresenta, seja pelas situações de fala. Neste sentido a fábula vai além dos limites de uma mera narração ao buscar realizar, com sua enunciação, uma ação que vai além do simples ato de narrar (Suleiman apud Dezotti, 1988).



Mikhail Bakhtin, no livro *Questões da literatura e estética: a teoria do romance* (1988), discorre sobre as vozes sociais e históricas que aparecem através das formas da linguagem, que nos autoriza dizer que nas fábulas é possível a identificação das marcas que denunciam uma posição sócio-ideológica do autor, bem como desvendar o seu interlocutor.

Bakhtin fala do dialogismo, enquanto elemento constitutivo do discurso, propondo que todo discurso necessita do outro, ou seja, do interlocutor. O dialogismo se refere à necessidade de um permanente diálogo, ainda que nem sempre simétrico, para a produção de sentidos. Portanto, segundo Brait (2001) o discurso não se constrói sobre si mesmo, mas é elaborado tendo o outro como parceiro da comunicação.

[...] para constituir um discurso, leva em conta o discurso de outrem, que está presente no seu. Por isso, todo discurso é inevitavelmente ocupado, atravessado, pelo discurso alheio. O dialogismo são as relações de sentido que se estabelecem entre dois enunciados. (FIORIN, 2008, p. 10).

A fábula mostra, geralmente, a existência de uma divergência entre o discurso e as ações. Cada uma dessas divergências revela um mecanismo discursivo, cujo objetivo é dissimular as reais intenções de seu propósito. Em outras palavras, a fábula é uma história sobre as estratégias do discurso que o homem pode lançar mão para não apenas revelar suas idéias, mas também para dissimulá-las, ocultá-las e até mesmo dar-lhe sentido ambíguo.

A grande lição da fábula não reside no ensinamento moral, mas no fato de colocar em evidência as estratégias de comunicação, de que se pode valer o homem, para alcançar seus objetivos nem sempre nobres.

O fabulista trabalha a língua emprestando-lhe novos matizes, nuances que acabam se revelando como verdadeiros instrumentos dos quais ele se serve para ludibriar, mentir e oprimir pode chegar ao preciosismo para ensinar, revelar e libertar (Coppola, 2001).

Sendo a fábula um gênero universal, possui características muito específicas. No entanto, cada vez que ela é contada e recontada em algum lugar do mundo, ganha tonalidades locais que, longe de descaracterizá-las, enriquece-as muito.

Nas várias transformações sofridas pelos animais na evolução cultural desde as primeiras fábulas orientais, observa-se que freqüentemente estes, além de representarem as forças simbólicas sobrenaturais, divinas e cósmicas, também representam o inconsciente e o instinto (LEXIKON, 1990).

Nas culturas primitivas, os animais são a representação do “álter ego” do homem. Por isso é que na simbologia de muitos povos, os animais aparecem com características humanas.

As fábulas, ao serem consideradas como uma sátira, da sociedade do tempo em que foram compostas, estabelecem critérios de valor e de significação na utilização de certos animais. Por isso, o leão seria o rei; o tigre, o leopardo, o lobo, etc. representariam os nobres e poderosos; a raposa e o macaco simbolizariam os bajuladores da corte; o povo seria representado pelo burro, o carneiro entre outros.

Após essa discussão sobre fábulas como gênero, discutiremos a Seqüência Didática, proposta por Dolz e Schneuwly (2004).

### 2.2.5 Gêneros discursivos e ensino de línguas

Retomando a discussão sobre gêneros, trazemos Rocha (2006) quando discute a importância do estudo de uma língua estrangeira na infância. Como forma de alcançar um desenvolvimento integral da criança, a autora propõe tal ensino pelos gêneros do discurso e apoiando-se em Silva (1997) e Szundy (2001, 2005), propõe que:

O trabalho através de gêneros já apropriado pela criança em sua cultura, faz deles instrumentos potentes para a construção de significados na LE e para o desenvolvimento de competências que permitem à criança agir em situações semelhantes de interação social

em uma nova língua, promovendo a aprendizagem das quatro habilidades, de forma natural e integrada (p.77).

Como decorrência dessa condição, os gêneros, a linguagem e a língua estrangeira estão a serviço da comunicação. Outro fator a destacar é que, se na abordagem tradicionalista o processo era orientado de maneira linear, no caso da abordagem norteada pelo trabalho com os gêneros, o enfoque é espiral, uma vez que se pode abordar repetidamente o mesmo gênero, apenas modificando o grau de aprofundamento linguístico, composicional, cultural, entre outros.

Partindo da necessidade de se ter instrumentos didático-pedagógicos que realizem o trabalho com gêneros de forma efetiva é que surge a Sequência Didática (doravante SD). Nesse contexto, os conteúdos são definidos, atendendo às possíveis necessidades no exercício das práticas sociais.

Dolz e Schneuwly (2004) definem SD como um procedimento constituído de um conjunto de atividades práticas utilizadas para desenvolver o estudo de um determinado gênero, discutido detalhadamente na próxima seção.

### **2.3. Sequência Didática**

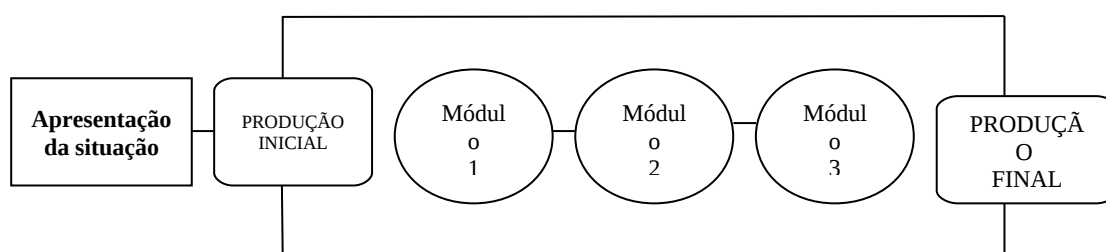
Entendida pelos seus autores Bernard Schneuwly e Joaquim Dolz no seu livro *Gênero Orais e Escritos na Escola* (2004), a sequência didática (SD) é um esquema de realização e aplicação que reúne uma série de estratégias e de atividades práticas objetivando o estudo de um determinado gênero.

As SD são instrumentos que podem ser utilizados pelos professores, oportunizando intervenções sociais, bem como ações recíprocas entre os membros de cada grupo, além de intervenções nas instituições escolares. Partindo do conhecimento prévio do estudante, a SD significa a proposição de uma realização gradual de etapas no ensino-aprendizagem de línguas, a fim de manter a motivação dos estudantes para a realização das atividades.

A função da SD é a apropriação por parte dos alunos das capacidades de linguagem que um determinado gênero oferece. Desta forma, este conjunto de atividades, permite que o estudante escreva e fale de maneira mais adequada numa dada situação de comunicação ou esfera de comunicação.

A representação do gênero na escola pode, então, ser descrita como segue: trata-se de levar o aluno ao domínio do gênero, exatamente como se este funciona (realmente) nas práticas de linguagem de referência. Assim, estas últimas constituem, senão uma norma a atingir de imediato, ao menos um ideal que permanece como alvo (DOLZ&SCHEUWLY, 2004, p. 79).

Os autores propõem o seguinte esquema para o trabalho com a SD:



Nosso estudo discute a elaboração e implementação de uma SD para o ensino da língua espanhola no CELEM. Temos a firme intenção de que o trabalho desenvolvido possa colaborar com os professores e formadores de professores, tornando-se um procedimento viável para o ensino de ELE. O trabalho será discutido logo após a explicação da metodologia de pesquisa que norteou o estudo.

### 3. METODOLOGIA DA PESQUISA

Todo o trabalho de pesquisa realizado durante o PDE foi norteado na teoria da pesquisa-ação, que, segundo Thiollent (2008), é uma pesquisa social de base empírica, realizada através da participação ativa dos sujeitos envolvidos no processo, cujo objetivo é encontrar caminhos para a resolução de um problema.

Optamos por esse tipo de pesquisa por possibilitar a promoção de uma ação que permite a análise crítica dos dados, durante todo o processo, visando à

reformulação de conceitos, de estruturas e ideias com vistas às novas ações, necessárias para o seu desenvolvimento. De acordo com o autor citado, é esperado que “Na busca de soluções aos problemas colocados, os pesquisadores, especialistas e participantes devem chegar (cheguem) a um relacionamento adequado entre saber formal e informal” (THIOLLENT, 2008, p. 73).

O contexto da pesquisa é o Colégio Estadual de Campo Mourão – Ensino Fundamental, Médio, Profissional e Normal. Neste ano, a escola conta com 1812 alunos, sendo considerada porte 8 ( grande porte). No Ensino Fundamental - Regular de 5<sup>a</sup> a 8<sup>a</sup> séries e no Ensino Médio tem na grade como língua estrangeira o Inglês. A Língua Espanhola, a nível básico, é ofertada no Centro de Línguas Estrangeiras Modernas (CELEM).

O CELEM, que foi o contexto mais próximo desta pesquisa é constituído por estudantes oriundos tanto do Ensino Regular quanto do Ensino Médio além da comunidade, sendo que o conhecimento lingüístico dos mesmos é de nível básico. O nível sócio-econômico envolve a classe baixa e média, sendo que uma minoria estuda inglês em academias de idiomas. No início do ano de 2009, o CELEM tinha 145 alunos, distribuídos da seguinte forma: 106 no primeiro ano e 39 alunos no segundo ano.

Os sujeitos primários desta pesquisa foram os alunos do segundo ano “B” do Curso de Espanhol do CELEM.

Os sujeitos secundários foram os que participaram do Grupo de Apoio (doravante GA), formados por professores e funcionários do Colégio Estadual de Campo Mourão e, posteriormente.

O trabalho com o GA configurou-se como uma sondagem, cujo objetivo era facultar um diagnóstico das facilidades e/ou dificuldades encontradas pelos estudantes em relação às atividades propostas, a fim de que realizássemos as necessárias adaptações ou alterações pertinentes às estratégias propostas. Os dados com este grupo foram coletados durante o período que antecedeu a implementação pedagógica,

Participaram também os professores do Grupo de Trabalho em Rede – GTR, atividade esta que foi monitorada e registrada pela Secretaria do Estado da Educação – SEED com certificação, no período de Setembro de 2008 a julho de 2009.

#### **4. Apresentação e análise do desenvolvimento das atividades**

Para que a implementação fosse, realmente, produtora de sentido foi importante ter claro o público alvo, os recursos didático-pedagógicos e tecnológicos e as esferas sociais utilizadas no desenvolvimento da SD.

Dentro da *Apresentação da Situação*, colocada também como, *Preparação para a leitura e produção das fábulas*, atendemos a duas fases ou “dimensões”. A primeira delas desenvolveu-se na exploração do gênero estudado. Para tanto, apresentamos um vídeo contendo a fábula “A Raposa e as Uvas” e a partir dela, promovemos discussões esclarecedoras, além de apresentações orais, em seguida escritas acerca do gênero escolhido, o qual, de acordo com as DCE (2008), possibilita a discussão sobre o conteúdo temático, a sua estrutura composicional, bem como a análise de suas marcas linguísticas. É importante ressaltar que nessa etapa não houve preocupação em estudar as marcas linguísticas presentes na fábula.

A segunda dimensão visou o reconhecimento dos elementos constitutivos de uma fábula e foi composta por diversas atividades, dentre as quais pontuamos a escolha de um título, de uma moral e de uma sequenciação dos parágrafos. Além disso, apresentamos a mesma fábula em uma versão diferente com lacunas a serem preenchidas a partir de palavras dadas. Vale destacar que o número de palavras apresentadas foi maior que o número de espaços a serem preenchidos para a garantia de que estavam realmente entendendo a fábula.

A *Produção Inicial* constituiu-se de uma produção escrita, de uma fábula conhecida pelos estudantes, a qual serviu como elemento norteador para a produção dos módulos, já que nesse momento observamos que os mesmos apresentaram contos de fada, lendas, mitos e fábulas como pertencentes ao

mesmo gênero. Além disso, detectamos dificuldade quanto à atribuição de títulos e apresentação da moral. Segundo Dolz, Noverraz & Schneuwly (2004, p.101),

[...] se a situação de comunicação é suficientemente bem definida durante a fase de apresentação da situação, todos os alunos, inclusive os mais fracos, são capazes de produzir um texto oral ou escrito que responda corretamente à situação dada, mesmo que não respeitem todas as características do gênero visado.

Os *Módulos I, II e III* focaram as dificuldades encontradas na *Produção Inicial*, que foram trabalhadas, gradativamente, realizando o movimento próprio da sequência didática: do complexo para o simples, ou seja, da *Produção Inicial* de texto para o trabalho nos *Módulos*, até a conclusão com o complexo, que é a *Produção Final*.

O preparo dos participantes para a resolução de problemas, com vários níveis de dificuldade, foi desenvolvido na representação da situação de comunicação, elaboração dos conteúdos, planejamento do texto e, por último a produção do texto.

O *Módulo I*, também intitulado, *Durante o estudo das fábulas*, dividiu-se em quatro categorias de atividades e de exercícios:

1ª - inserção de partes que faltam num determinado texto e reflexão crítica sobre as simbologias empregadas na fábula “A raposa e as uvas”;

2ª - reorganização do conteúdo da mesma fábula produzida por um outro autor, bem como análise do conteúdo temático, da estrutura composicional e do estilo;

3ª - leitura dramatizada da fábula reorganizada;

4ª - reescrita em prosa, da fábula em versos, mudando a pessoa do discurso de terceira para primeira, modificando o final e apresentando uma nova moral.

A quarta categoria - reescrita em forma de paráfrase, sobre a fábula estudada anteriormente, propunha a alteração da pessoa do discurso, a modificação do final e a apresentação de uma nova moral. Nos exemplos analisados, notamos que todos foram capazes de alterar a pessoa do discurso, mas nem todos conseguiram modificar o final e/ou produzir uma nova moral. Detectamos, ainda, que a grande maioria ao fazer as alterações da pessoa do discurso teve problemas com a conjugação dos verbos, tais como: *coger* (pegar) ao invés de *cogí* (peguei), *mire* (olhe) ao invés de *miré* (olhei). Observamos também que alguns optaram pelo discurso direto, como artifício para não empregar os verbos no passado.

Diante disso, a pesquisadora retomou a fábula e sua reescrita na primeira pessoa, pontuando os problemas linguísticos detectados nessa produção.

No *Módulo II*, denominado *Depois da leitura*, procedemos à realização de atividades comparativas entre as três versões da fábula estudada. Para isso, utilizamos traduções da fábula para o Espanhol das versões de Esopo, considerado o Pai da Fábula, nascido na Frígia, noroeste da Anatólia, e que viveu no século VI AC. Também usamos a tradução para o Espanhol de Fedro, fabulista latino, nascido na Macedônia nos anos 20-15 AC – 50 DC. Por último estudamos o texto do famoso escritor espanhol Samaniego, nascido em La Guardia 12 de outubro de 1745 e morrendo em 11 de agosto de 1801.

Analisamos, nessa etapa, as diferenças e semelhanças entre as versões estudadas, tais como a escrita e significação da moral, o título, a mudança da fala da raposa, que altera também o sentido, o léxico, a estrutura composicional e o estilo. A partir dessa análise, percebemos que o contexto de produção de cada autor foi determinante na elaboração da fábula, bem como de sua significação. Fato este que pode ser explicitado a partir do conceito de refração proposto por Bakhtin e encontrado em Faraco (2009, p. 51):

[...] as significações não estão dadas no signo em si, nem estão garantidas por um sistema semântico abstrato, único e atemporal, nem pela referência a um mundo dado uniforme e transparentemente, mas são construídas na dinâmica da história e estão marcadas pela diversidade de experiências dos grupos



humanos, com suas inúmeras contradições e confrontos de valorações e interesses sociais.

O *Módulo III* composto por textos pertencentes aos gêneros contos de fada, lendas, mitos e fábulas, visava à identificação e reconhecimento dos elementos composicionais da fábula. Para a realização dessa atividade, os estudantes trabalharam em grupos, sendo que cada grupo recebeu um texto relativo a um determinado gênero para leitura e análise. Depois disso, os alunos apresentaram para os demais suas conclusões. Com isso, os participantes caracterizaram as marcas que pontuam o gênero fábula.

Ao capitalizar as aquisições na realização dos módulos, procuramos priorizar a apropriação do gênero estudado, bem como o emprego de uma linguagem técnica que servisse para a elaboração, pelos próprios alunos, de um glossário referente a nomes de animais em espanhol que surgiram nas fábulas lidas.

A *Produção final* foi um instrumento que ofereceu tanto para o Grupo de Apoio, quanto para os estudantes do CELEM, uma forma de controle sobre o seu próprio processo de aprendizagem. Notamos que, apesar de todo estudo realizado, alguns alunos ainda não foram capazes de produzir a moral da história, nem a criação de uma fábula genuína.

## **5. Conclusões**

Este trabalho foi pensado no sentido de oferecer opções de ferramentas pedagógicas para o ensino-aprendizagem da língua espanhola a professores e alunos da rede pública de ensino, do Centro de Estudos de Língua Estrangeira Moderna – CELEM, do Colégio Estadual de Campo Mourão, Paraná.

Como instrumento para a efetivação da proposta, optamos pela elaboração e aplicação de uma SD, que pode constituir em um novo olhar para a disciplina em questão, a língua espanhola. De acordo com essa perspectiva de ensino, os professores passam a ser produtores de material didático e de conhecimento científico sobre o mesmo. Além disso, exige um maior comprometimento dos alunos estimulando-os a serem responsáveis pela

construção de seu conhecimento, por meio de uma atuação mais crítica e participativa no processo de ensino-aprendizagem.

Diante do exposto e considerando que o sucesso de qualquer ação pedagógica é em muito decorrente dos fatores afetivos e cognitivos de professores e alunos (Basso, 2008), pontos fundamentais na construção da interação, da motivação e, em parte responsáveis pelo sucesso e satisfação dos agentes envolvidos, destacamos alguns pontos que se fizeram presente durante a implementação do projeto.

Verificamos que, na construção do conhecimento de uma língua estrangeira no CELEM, se configura uma falta de comprometimento com o curso, pelos estudantes, pois que, com exceções, são faltosos e negligentes na realização das atividades propostas. Tal perfil dificultou o trabalho desenvolvido por meio da SD, no CELEM do Colégio Estadual de Campo Mourão. Essa afirmação encontra respaldo na comparação entre os resultados obtidos com o GA, composto por professores e funcionários da escola, que manteve uma freqüência e comprometimento maiores do que os alunos regulares do CELEM.

Um outro fator a se considerar parece ser a falta de uma maior integração entre pais, alunos, professores, equipe pedagógica e direção do estabelecimento de ensino, em questão, que como sujeitos do processo educacional são responsáveis pelo envolvimento, motivação e valorização do curso e das práticas pedagógicas que perpassam por todas as atividades desenvolvidas no ambiente escolar.

Diante desse quadro, podemos concluir que os objetivos de como: a compreensão; a re-criação; a comparação de valores morais, étnicos, sociais e culturais veiculados nas fábulas; a atualização de diferentes fábulas; a identificação de estruturas lingüísticas e composicionais das fábulas e o reconhecimento do gênero fábula como prática social em seu contexto foram atingidos apenas parcialmente.

Enfim, este artigo objetivou fazer uma reflexão sobre os trabalhos desenvolvidos durante o PDE, focalizando, sobretudo, a implementação

pedagógica ocorrida nas aulas do segundo ano do curso de Espanhol (CELEM), do Colégio Estadual de Campo Mourão, que procurou otimizar a relação professor/estudante e, conseqüentemente, o ensino-aprendizagem da nova língua, através do gênero discursivo fábula, materializado através de uma seqüência didática pensada para tal finalidade.

Com base nos resultados acreditamos que os estudos referentes a novas propostas e alternativas para o trabalho com a ELE no CELEM são necessários, pois a área mostra-se carente diante do muito que ainda há para ser pensado e executado.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA FILHO, J. C. P. **Uma metodologia para o ensino de línguas próximas?** In: Idem (org.) Português para estrangeiros interface com o espanhol. Campinas: Pontes, 1995.

ARISTÓTELES. **Arte Retórica e Arte Poética**. Tradução Antônio Pinto de Carvalho. 14 ed. Rio de Janeiro. Ediouro, 1998.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch. **Estética da criação verbal**. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BALTAR, Marcos. **Competência discursiva e gêneros textuais. Uma experiência com jornal em sala de aula**. Caxias do Sul: Educs, 2004.

BASSO, Edcleia Aparecida Basso. (NOME MEU ARTIGO) IN ROCHA, Cláudia Historf & BASSO, Edcleia Aparecida. **Ensinar e aprender Língua Estrangeira nas diferentes idades**. São Carlos: Claraluz. 2008.

BRAIT, Beth. A natureza dialógica da linguagem: formas e graus de representação dessa dimensão constitutiva. In: FARACO, C. A.; TEZZA, C.; CASTRO, G. (orgs.) **Diálogos com Bakhtin**. Curitiba: Ed. UFPR, 2001.

COPPOLA, Neusa Ciriaco. **Os recursos risíveis em fábulas**. Dissertação de Mestrado. Apresentada à UNESP, 2001.

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

FARACO, Carlos Alberto. **Linguagem & diálogo: as idéias lingüísticas do círculo de Bakhtin**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

FIORIN, José Luiz. **Introdução ao pensamento de Baktin**. São Paulo: Ática, 2008.

GRAECIA ANTIQUA. <<http://greciantiga.org/lit/lit03d.asp>> acesso em 13/11/2008.

HADDAD, Fernando. **A implantação do espanhol no Brasil**. In: SEMINÁRIO DO ENSINO DO ESPANHOL COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA, 2005, Rio de Janeiro. Seminários ... Rio de Janeiro, 2005.

HENRIQUES, E. R. **Intercompreensão de textos escrito por falantes nativos de português e espanhol**. DELTA, São Paulo, v. 16, n. 2, 2000, p. 263-295.

JENSEN, J.B. **On the Mutual Intelligibility of Spanish and Portuguese**. In: Hispania 72, 1989.

LA FONTAINE. **Fábula de La Fontaine**. Editora Martin Claret, São Paulo, SP, 2005.

LEXICON, Herder. **Dicionário de Símbolos**. Tradução: Erlon José Paschoal. São Paulo, Cultrix, 1998.

MARCUSCHI, L. A. **Leitura como processo inferencial num universo cultural-cognitivo**. *Anais do I Encontro Interdisciplinar de Leitura -1984*.

\_\_\_\_\_. **Gêneros Textuais: configuração, dinamicidade e circulação**. In: KARWOSKI, Acir Mário; GAYDECZKA, Beatriz; BRITO, Karin Siebneicher. (orgs.) *Gêneros Textuais. Reflexões e Ensino*, 2ª ed, rev, e ampliada, Rio de Janeiro: Lucerna, 2006.

OLIVEIRA, Marta Kohl. Vygotsky. **Aprendizado e desenvolvimento. Um processo sócio-histórico**. 4ª ed. São Paulo. Editora Scipione, 1997.

ROCHA, Claudia Hilsdorf. **O ensino de LE (Inglês) para crianças por meio de gêneros: um caminho a seguir**. Contexturas, Campinas: Apliesp, nº 10.2006.

SEED – Secretaria de Educação do Estado do Paraná. **Diretrizes de Língua Estrangeira Moderna para a Educação Básica**. Curitiba, 2008.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da Pesquisa-Ação**. 16ª ed. São Paulo: Cortez, 2008.