



**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO
UFRPE UNIDADE ACADÊMICA DE GARANHUNS - UAG
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS**



QUITÉRIA RÉGINA PEREIRA LOPES

O GÊNERO FÁBULA E SUA ESTRUTURA NARRATIVA: uma proposta de
produção textual para o 3º ano do ensino fundamental

Garanhuns-PE 2019

QUITÉRIA RÉGINA PEREIRA LOPES

O GÊNERO FÁBULA E SUA ESTRUTURA NARRATIVA: uma proposta de produção textual para o 3º ano do ensino fundamental

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS, da Unidade Acadêmica de Garanhuns (UAG), Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE), como requisito para a obtenção do título de Mestre em Letras. Área de concentração: Linguagens e Letramentos.
Orientador: Prof. Dr. Rafael Bezerra de Lima
Co-orientador: Prof. Dr. Eudes da Silva Santos

Garanhuns-PE 2019

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema Integrado de Bibliotecas da UFRPE
Biblioteca **Ariano Suassuna**, Garanhuns - PE, Brasil

Quitéria	L864g Lopes, Quitéria Régina Pereira O gênero fábula e sua estrutura narrativa: uma proposta de produção textual para o 3º ano do ensino fundamental / Régina Pereira Lopes. - 2019.
	116 f. : il.
Universidade em	Orientador(a): Rafael Bezerra de Lima. Coorientador(a): Eudes da Silva Santos. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) - Federal Rural de Pernambuco, Programa de Pós-Graduação em Letras, Garanhuns, BR - PE, 2019.
de, orient.	Inclui referências e apêndices 1. Fábulas 2. Texto 3. Análise do discurso literário 4. Ensino fundamental 5. Língua Portuguesa I. Lima, Rafael Bezerra II. Santos, Eudes da Silva, coorient. III. Título.
	CDD 401.41

Dedico,

A Deus, que me deu forças para seguir mesmo
diante de todas as dificuldades.

Ao meu esposo Ernesto, por sempre me
encorajar e acreditar em mim.

QUITÉRIA REGINA PEREIRA LOPES

O GÊNERO FÁBULA E SUA ESTRUTURA NARRATIVA: uma proposta de produção textual para o 3º ano do ensino fundamental

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS, da Unidade Acadêmica de Garanhuns (UAG), Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE), como requisito parcial para a obtenção do título de Mestra em Letras pela Comissão Julgadora composta pelos membros:

BANCA EXAMINADORA

Rafael Bezerra de Lima
Universidade Federal Rural de Pernambuco – UFRPE/UAG

Eudes da Silva Santos
Universidade Federal Rural de Pernambuco – UFRPE/UAG

Elaine Cristina Nascimento da Silva – membro interno
Universidade Federal Rural de Pernambuco – UFRPE/UAG

Marta Maria Minervino dos Santos – membro externo
Universidade Federal de Alagoas - UFAL

Local de defesa: Unidade Acadêmica de Garanhuns (UAG), da Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE)

AGRADECIMENTOS

A **Deus** que sempre esteve comigo, me fortalecendo e iluminando os meus caminhos.

À minha mãe, **Maria das meninas**, que mesmo diante de tantas dificuldades nunca deixou de acreditar que a educação seria o único caminho para uma vida melhor.

Ao meu esposo, **Ernesto Pereira Lopes**, que esteve ao meu lado sempre, cuidando de tudo para que a minha jornada fosse menos pesada, assumindo todas as responsabilidades de casa e com os filhos.

Aos meus filhos, **Pedro Ernesto Pereira Lopes** e **Samuel Joshua Pereira Lopes**, que foram sempre tão compreensíveis e acima de tudo, meus maiores incentivadores.

À minha querida irmã, **Rita Pereira Lima**, que sempre me deu forças para continuar.

Ao meu orientador, **Dr. Rafael Lima**, pelo acolhimento e a confiança depositada em mim.

Ao meu Co-orientador, **Dr. Eudes da Silva Santos**, pelos seus ensinamentos e acima de tudo por ser um ser tão iluminado e gentil, que abrandava sempre o meu coração.

Aos professores do Profletras por todo aprendizado, e em especial aos professores examinadores desta pesquisa Professor Dr.^a Elaine Cristina Nascimento da Dr.^a pela análise e pelas contribuições dadas ao trabalho.

À Escola Dulce Maria da Conceição, em especial a Gestora **Carla Roldão** e Coordenadora **Fernanda Carvalho** que me acolheram e proporcionaram a realização da pesquisa naquela instituição.

Às amigas construídas na UFRPE-UAG, no período de estudos, por tornar tão agradável cada momento de encontro.

Aos amigos **Walter Amorim**, **José Rosivaldo** e **Carla Crisleine** pela colaboração e por todas as mensagens de incentivo e carinho.

As amigas, “**As poderosas**”, pelos momentos de descontração que aliava as tensões do dia a dia.

Por fim, todos os amigos e amigas, colegas de trabalho, alunos e ex-alunos e pessoas do meu convívio por acreditarem em mim e me incentivarem a continuar estudando.

“Eu já não espero
sou aquele por quem se espera”

Agostinho Neto

RESUMO

O presente trabalho aborda uma discussão sobre o gênero textual fábula e sua estruturação em sequências narrativas, através de uma proposta de produção textual por meio de uma Sequência Didática, como forma de melhorar a produção escrita em relação a dimensão composicional e estrutural nos anos iniciais do Ensino Fundamental, de uma escola pública municipal, na cidade de Brejão, Pernambuco. A hipótese central é de que o gênero fábula traz aspectos que são relevantes para a produção textual de estudantes que estão nessa etapa de ensino, pois se trata de um gênero que faz parte do imaginário infantil, como também um texto estruturado numa sequência narrativa completa. Diante dessa afirmação, definiu-se a seguinte pergunta: Como o trabalho com gêneros e sua estrutura narrativa contribuem para a formação de produtores textuais competentes nos anos iniciais do ensino fundamental? A pesquisa objetivou: analisar como os estudantes do terceiro ano do ensino fundamental produzem o gênero fábula e estruturam a sequência narrativa. Temos como objetivos mais específicos: a) analisar a dimensão composicional do gênero fábula nas produções dos estudantes; b) descrever e analisar a estruturação das sequências narrativas nas produções textuais das fábulas produzidas pelos estudantes; c) realizar uma intervenção através de uma sequência didática para potencializar os conhecimentos sobre o gênero em tela. Do ponto de vista teórico, esta dissertação está filiada a uma concepção língua e linguagem nas produções de Koch; Elias (1992, 2006, 2009, 2014); Antunes (2003), (2009); Geraldi (2012), (2013); já aos estudos de gêneros nas obras de Bakhtin, (2006); Marcuschi (2008); Dolz e Schneuwly, (2004); Rojo (2010); a estruturação das sequências narrativas em Adam (2008). A respeito do enfoque metodológico, trata-se de uma investigação qualitativa, cuja abordagem está fundamentada em uma metodologia voltada para o interesse e o desenvolvimento das habilidades dos estudantes (LÜDKE; ANDRÉ, 1986). A pesquisa foi operacionalizada por meio de um *corpus* de 10 (dez) textos, coletados na escola Dulce Maria da Conceição no ano de 2018, Brejão, Pernambuco, sendo desses 5 (cinco) produções iniciais e 5 (cinco) produções finais dos mesmos estudantes, as análises foram realizadas sob a perspectiva dialógica da linguagem. Os resultados revelam que conseguimos alcançar o efeito esperado com a elaboração da sequência didática, pois percebemos que atividades como estas nos possibilita o aperfeiçoamento metodológico, como também nos direciona para novas categorias de análises, já que as produções das fábulas pelos próprios alunos (sendo esses, participantes da pesquisa) nos faz refletir sobre a presença de práticas pedagógicas na sala de aula, voltadas para a leitura/escrita nas aulas de Língua Portuguesa. Enfim, a fábula é um gênero textual que os estudantes já possuem um certo domínio, como também sobre a estruturação da sequência narrativa, porém após a aplicação da SD observamos que é necessário um estudo sistematizado que garanta o aprofundamento na estruturação do gênero, assim a pesquisa faz um convite a novas análises, pois o gênero é versátil e contribui para a formação de leitores e produtores textuais competentes.

Palavras-chave: Produção textual. Fábula. Sequência didática.

ABSTRACT

The present work approaches a discussion about the fable textual genre and its structuring in narrative sequences, through a proposal of textual production through a Didactic Sequence, as a way to improve the written production in relation to the compositional and structural dimension in the early years of the year. Elementary School, from a municipal public school, in the city of Brejão, Pernambuco. The central hypothesis is that the fable genre brings aspects that are relevant to the textual production of students who are in this teaching stage, since it is a genre that is part of the children's imagination, as well as a text structured in a complete narrative sequence. Given this statement, the following question was defined: How does working with genres and their narrative structure contribute to the formation of competent textual producers in the early years of elementary school? The research aimed to: analyze how the students of the third year of elementary school produce the fable genre and structure the narrative sequence. Our most specific objectives are: a) to analyze the compositional dimension of the fable genre in the students' productions; b) describe and analyze the structuring of narrative sequences in the textual productions of the fables produced by the students; c) perform an intervention through a didactic sequence to enhance the knowledge about the genre in question. From a theoretical point of view, this dissertation is affiliated with a conception of language and language in Koch's productions; Elias (1992, 2006, 2009, 2014); Antunes (2003), (2009); Geraldini (2012), (2013); to the studies of genres in the works of Bakhtin (2006); Marcuschi (2008); Dolz and Schneuwly (2004); Rojo (2010); the structuring of narrative sequences in Adam (2008). Regarding the methodological approach, it is a qualitative research, whose approach is based on a methodology focused on the interest and development of students' skills (LÜDKE; ANDRÉ, 1986). The research was operationalized through a corpus of 10 (ten) texts, collected at the school Dulce Maria da Conceição in 2018, Brejão, Pernambuco. Of these 5 (five) initial productions and 5 (five) final productions of the same students. , the analyzes were performed from the dialogical perspective of language. The results show that we were able to achieve the expected effect with the elaboration of the didactic sequence, because we realize that activities such as these enable us to improve the methodology, as well as direct us to new categories of analysis, since the productions of the fables by the students themselves (these being , research participants) makes us reflect on the presence of pedagogical practices in the classroom, focused on reading / writing in Portuguese language classes. Finally, the fable is a textual genre that students already have a certain domain, as well as the structuring of the narrative sequence, but after the application of DS we observe that a systematized study is necessary to ensure the deepening in the structuring of the genre, as well. This research invites new analyzes, as the genre is versatile and contributes to the formation of competent readers and textual producers.

Keywords: Textual production. Fable. Following teaching.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 -	Diálogo bakhtiniano.....	38
Figura 2 -	Perspectivas teóricas para os estudos de gêneros.....	43
Figura 3 -	Estrutura da SD.....	62
Figura 4 -	Produção inicial do estudante 1.....	74
Figura 5 -	Produção final do estudante 1.....	76
Figura 6 -	produção inicialdo estudante 2.....	78
Figura 7 -	produção final do estudante 2.....	80
Figura 8 -	Produção inicial do estudante 3.....	82
Figura 9 -	Produção final do estudante 3.....	84
Figura 10	Produção inicial do estudante 4.....	86
Figura 11	Produção final do estudante 4.....	88
Figura 12	Produção inicial do estudante 5.....	90
Figura 13	Produção final do estudante 5.....	92

LISTA DE QUADROS

Quadro 01 -	Conhecimento interacional.....	29
Quadro 02 -	Termologias de gêneros.....	43
Quadro 03 -	Resumo da SD.....	69
Quadro 04 -	Resumo da PI.....	96
Quadro 05 -	Resumo da PF.....	97
Quadro 06 -	Caracterização da estrutura da narrativa.....	98

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	12
2	CONSIDERAÇÕES SOBRE ESCRITA E PRODUÇÃO DE TEXTO.....	16
2.1	Partindo do início: Uma breve abordagem sobre aprendizagem e aquisição da Escrita.....	16
2.1.2	Concepção cognitivista de Piaget.....	17
2.1.3	Concepção Inatista.....	19
2.1.4	Concepção Interacionista de aquisição da linguagem.....	20
2.2	A escrita constituída como produto sócio-histórico-cultural.....	24
2.2.1	Concepção de língua/linguagem como ponto de partida.....	25
2.2.2	Escrita: uma atividade de interação e ativação de diversos conhecimentos.....	26
2.2.3	Sobre a noção de texto.....	29
2.2.4	Um olhar à luz de documentos oficiais sobre a escrita.....	32
2.2.5	O ensino de textos escritos na escola.....	33
3	CONSIDERAÇÕES SOBRE OS ESTUDOS DE GÊNEROS E DA NARRATIVA.....	36
3.1.1	Concepção dialógica da língua/linguagem.....	37
3.1.2	Interação discursiva presente nas múltiplas esferas da vida social.....	38
3.1.3	Gêneros discursivos.....	40
3.2	Gêneros no contexto atual.....	42
3.3	A fábula no contexto dos gêneros textuais.....	49
3.4	Narrativa: local de construção de sentidos.....	54
4	APORTE METODOLÓGICO DA PESQUISA.....	59
4.1	Contexto de produção da pesquisa.....	59
4.2	Desenho de um enfoque qualitativo de pesquisa.....	61
4.3	Aspectos da sequência didática.....	63
4.3.1	Procedimentos de análise da sequência didática do gênero fábula.....	65
4.4	Síntese da proposta de intervenção.....	68

5	ESTUDO DE PROPOSTA DE PRODUÇÃO TEXTUAL ATRAVÉS DA SD.....	74
5.1	Análise das produções iniciais e finais.....	76
5.1.1	Estudante 01.....	76
5.1.2	Estudante 02.....	80
5.1.3	Estudante 03.....	84
5.1.4	Estudante 04.....	88
5.1.5	Estudante 05.....	92
5.2	Resultado das análises	96
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	101
	REFERÊNCIAS.....	104
	APÊNDICE 01.....	109
	APÊNDICE 02.....	110
	APÊNDICE 03.....	111
	APÊNDICE 04.....	112
	APÊNDICE 05.....	113
	APÊNDICE 06.....	114

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho se insere na linha de pesquisa “Linguagens e Letramentos”, do programa Mestrado Profissional em Letras, na Universidade Federal Rural de Pernambuco, e tem como tema “O estudo do gênero fábula e sua estrutura narrativa: uma proposta de produção textual para o 3º ano do ensino fundamental”. A nossa escolha por esse tema se deu pelo anseio em buscar meios para que os estudantes sejam leitores e produtores competentes de textos, pois o ensino através dos gêneros textuais, desde cedo, no ensino fundamental, através de atividades e soluções concretas da vida do estudante, oportuniza o desenvolvimento de suas práticas sociais, possibilitando uma formação consciente e participativa na sociedade.

Os gêneros são uma ferramenta útil para um desenvolvimento dos saberes e de como viver em sociedade. A esse propósito os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (BRASIL, 1997) preconizam que as situações de ensino e aprendizagem sejam baseadas em diversos gêneros textuais, como a “constituição de práticas que possibilitem ao aluno aprender linguagem a partir da diversidade de textos que circulam socialmente.” (p.25). Aprender a língua materna ou outra língua adicional, como orienta esse documento, deve-se pautar nos avanços da linguística, que no tocante ao ensino, deve partir da diversidade de textos que circulam na sociedade adequando-os as necessidades dos estudantes, pois o ensino através de gêneros propicia resultados significativos, pois “diferentes gêneros, iniciado precocemente, graduados no tempo de acordo com objetivos limitados e realizados em momentos propícios, isto é, quando a intervenção do professor e as interações com outros alunos podem gerar progresso.” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 124).

A escolha pelo gênero fábula, que segundo os autores está no domínio social de comunicação da cultura literária ficcional, sob os aspectos tipológicos do narrar, sendo esses critérios criados “essenciais do ponto de vista da construção de progressões para a qual eles constituem um instrumento indispensável.” (p.120), partiu da inquietação de uma professora-pesquisadora que também é alfabetizadora, de trabalhar um gênero que faz parte do universo infantil garantindo que a proposta de produção de textos fosse prazerosa e produtiva, já que “Produzir textos é um processo complexo. A aprendizagem de tal conhecimento é lenta e longa.” (p.125).

Compreendemos que a interação acontece através de textos oral ou escrito, e que dialogicamente se constituem, pois segundo Koch “o texto passa a ser considerado o próprio lugar da interação (2009, p. 17). Desde cedo, o estudante, mesmo que ainda não tenha dominado totalmente o sistema de escrita, deve ser imergido nas mais variadas atividades de produção

textual, pois “Com a ajuda do adulto, a produção precoce de textos é uma prática que o leva a experimentar as restrições a que a língua nos submete, assim como as convenções dos gêneros textuais” (DOLZ; GAGNON; DECÂNDIO, 2010, p. 54), assim, o faz perceber o quanto interativa e dialógica a língua pode ser.

Nesse contexto, nossa hipótese é de que o gênero fábula traz aspectos que são relevantes para a produção textual de estudantes que estão no início do Ensino Fundamental, pois se trata de um gênero que faz parte do imaginário infantil, como também um texto estruturado numa sequência narrativa completa (ADAM, 2008). Assim, estabelecemos a seguinte pergunta de pesquisa: Como o trabalho com gêneros e sua estrutura contribuem para a formação de produtores textuais competentes no ensino fundamental?

Neste estudo, para desenvolver esta pesquisa, partimos do seguinte objetivo geral: analisar como os estudantes do terceiro ano do ensino fundamental produzem o gênero fábula e estruturam a sequência narrativa.

Em termos mais específicos, objetiva-se:

- a) Analisar a dimensão composicional do gênero fábula nas produções dos estudantes;
- b) Descrever e analisar a estruturação das sequências narrativas nas produções textuais das fábulas produzidas pelos estudantes.
- c) Realizar uma intervenção através de uma sequência didática para potencializar os conhecimentos sobre o gênero em tela, contribuindo com a melhoria do ensino em língua materna.

Por se tratar de gênero textual/discursivo, buscamos embasamento teórico em Bakhtin, (2006); Marcuschi (2008); Bezerra (2017), e no Interacionismo Sociodiscursivo, (ISD) sobretudo em Schneuwly, Noverraz e Dolz, (2004), que trazem uma reflexão sobre o ensino-aprendizagem baseado nas interações sociais que promovem o desenvolvimento das competências comunicativas dos estudantes.

Quanto aos aspectos metodológicos, esta pesquisa é predominante qualitativa, ancorada nos propostos de Lüdke; André, 1986; Martins Júnior, 2013; Triviños,1987, pois compreendemos que, durante a nossa trajetória nos deparamos com fenômenos que, de acordo, com sua natureza não poderão ser traduzidos em apenas estatísticas, mas em análise. A abordagem fundamenta-se na análise de um *corpus* composto de 10 (dez) textos de estudantes do terceiro ano do ensino fundamental, de uma turma de 30 (trinta) alunos da escola municipal Dulce Maria da Conceição, na cidade Brejão, Pernambuco, Após a análise dos textos de todos

os estudantes da turma, selecionamos 05 (cinco), que representam as estruturas textuais mais recorrentes na turma, possibilitando uma visão global dos eventos analisados. A nossa intervenção nessa turma, aconteceu de forma direta, por meio de uma sequência didática (SD), para a produção de textos do gênero fábula, de acordo com as diretrizes do Programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS, que visa a melhoria do ensino de língua materna nas instituições de ensino.

Esta dissertação está estruturada em quatro capítulos, além das considerações iniciais e finais. No segundo capítulo - *Considerações sobre escrita e produção de texto* - trazemos duas seções, na primeira seção: *Partindo do início: Uma breve abordagem sobre aprendizagem e aquisição da escrita*, abordaremos os “modos como a escrita se apresenta”, nesse caso “o modo da aquisição da escrita”, Koch; Elias (2014, p. 32), assim, teremos as subseções: “Concepção cognitivista de Piaget”; “Concepção Inatista”; “Concepção Interacionista de aquisição da linguagem”. Na segunda seção: *A escrita constituída como produto sócio-histórico-cultural*, buscamos embasar nas concepções propostas por (KOCH; ELIAS, 1992, 2006, 2009,2014; ANTUNES, 2003, 2009; GERALDI, 2012, 2013) e nos documentos oficiais norteadores e normativos de Pernambuco e nacional. As subseções serão: “Concepção de língua/linguagem como ponto de partida; Escrita: uma atividade de interação e ativação de diversos conhecimentos”; “Sobre a noção de texto”, “Um olhar à luz de documentos oficiais sobre a escrita”.

O capítulo três, *Considerações sobre os estudos de gêneros e da narrativa* (BAKHTIN, 2006; MARCUSCHI, 2008; DOLZ; SCHNEUWLY, 2004; ROJO, 2010; ADAM, 2008), aborda principalmente alguns aspectos sobre as concepções de língua/linguagem, do ensino de gênero textual/discursivo, a fábula e sua estrutura narrativa, nas seguintes subseções: “Concepção dialógica da língua/linguagem”; “Interação discursiva presente nas múltiplas esferas da vida social”; “Gêneros discursivos”; “Gêneros no contexto atual”; “A fábula no contexto dos gêneros textuais”; “Narrativa: local de construção de sentidos”.

O capítulo quatro - *Aporte metodológico da pesquisa* - descreve o como a investigação foi realizada, apresentadas nas seguintes subseções: “Contexto de produção”; “Desenho de um enfoque qualitativo de pesquisa”; “Aspectos da sequência didática”; “Procedimentos de análise da sequência didática do gênero fábula”; “Síntese da proposta de intervenção”.

O capítulo cinco - *Estudo de proposta de produção textual através da SD* - (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004; ADAM, 2008), está dividido em duas seções, a primeira

faz a análise das produções iniciais e finais dos estudantes, a segunda seção faz uma discussão dos resultados.

Posto isso, espera-se que esta dissertação possa contribuir com reflexões acerca do ensino pautado nos gêneros textuais, fazer provocações para novas investigações metodológicas ampliando os horizontes na construção do conhecimento.

2 CONSIDERAÇÕES SOBRE ESCRITA E PRODUÇÃO DE TEXTO

A escrita tem sido objeto de atenção e investigação por parte de muitos estudiosos no decorrer dos anos, mas também de grande complexidade. Conforme Koch; Elias (2014, p. 32), a escrita “vem se constituindo como um produto sócio-histórico-cultural, em diferentes modos de leitura”, vem como “modo pelo qual ocorre o processo de aquisição da escrita” como também o “modo pelo qual a escrita é concebida como atividade cuja realização demanda ativação do conhecimento e uso de várias estratégias de curso da produção do texto”.

Nesse sentido compreendemos o quão importante é verificarmos o seu papel na sociedade, desta forma o presente capítulo pretende lançar um olhar panorâmico, ainda que limitado sobre a escrita e assim fundamentarmos o local a partir do qual nos posicionaremos nesta dissertação.

O presente capítulo está dividido em duas seções principais: a primeira apresenta a escrita a partir de sua aprendizagem e sua aquisição, respaldada pelas concepções cognitivistas e inatistas, como também a interacionista de aquisição da linguagem; a segunda seção apresenta como a escrita com base na linguística textual, de perspectiva sociocognitiva e interacional permeia a vida em sociedade.

2.1 Partindo do início: Uma breve abordagem sobre Aprendizagem e Aquisição da Escrita

Os estudos sobre o desenvolvimento da aprendizagem da criança e a aquisição da língua escrita abordam diferentes teorias, essas diversas reflexões e seus fatores de complexidade tornam o campo amplo, rico e desafiador para pesquisas voltadas para a compreensão dessas teorias. Entre as teorias mais discutidas e aplicadas aos estudos sobre aquisição e aprendizagem da língua materna estão as denominadas cognitivistas, embasadas nas concepções teóricas de Jean Piaget, e a inatista, cujo mentor teórico é Chomsky. A nossa intenção neste capítulo é fazer uma breve explanação sobre algumas dessas abordagens sobre aprendizagem, como também sobre a concepção Interacionista de Aquisição da Linguagem de Cláudia de Lemos.

2.1.1 Concepção cognitivista de Piaget

A concepção cognitivista de Jean Piaget (1896-1980) se empenhou em analisar como se dá a aquisição do conhecimento humano, na qual as teorias construtivistas se apoiaram. Nessa concepção os conhecimentos construídos pela criança são decorrentes do seu desenvolvimento e de suas experiências com o mundo. No cognitivismo a aprendizagem acontece através da relação do sujeito com o meio, assim o sujeito elabora esquemas de acordo com o seu desenvolvimento cognitivo.

Piaget explica que o conhecimento cognitivo humano se desenvolve a partir do equilíbrio do meio físico e o ambiente, desconsidera a concepção inatista de aquisição da linguagem e que o conhecimento é adquirido através do contato com o meio social, ele considera que há uma relação de complementariedade entre o desenvolvimento biológico e intelectual.

O desenvolvimento é caracterizado por um processo de sucessivas equilibrações. O desenvolvimento psíquico começa quando nascemos e segue até a maturidade, sendo comparável ao crescimento orgânico; como este, orienta-se, essencialmente, para o equilíbrio. (PIAGET, 1974, p.13)

A construção do conhecimento se dá através de um processo de interação do sujeito com o objeto. Para Piaget o ser humano se organiza observando esquemas/estruturas de conhecimento para agir diante do ambiente em que vive. A adaptação é realizada sob duas operações, a assimilação e a acomodação.

Assimilação designa o fato de que a iniciativa na interação do sujeito com o objeto é do organismo. O indivíduo constrói esquemas de assimilação mentais para abordar a realidade. Todo esquema de assimilação é construído e toda abordagem à realidade supõe um esquema de assimilação. (MOREIRA, 1999, p.100)

A acomodação, apresenta a ação do objeto sobre o sujeito. Em Moreira (1999, p.102) “só há aprendizagem quando há acomodação, ou seja, uma reestruturação da estrutura cognitiva (esquemas de assimilação existentes) do indivíduo que resulta em novos esquemas de assimilação”. Na construção do conhecimento o sujeito progride ao empregar na sua compreensão fatos e acontecimento. Para Piaget o desenvolvimento mental da criança é constituído de períodos, (sensório-motor, pré-operacional, operacional-concreto, operacional-formal).

A aprendizagem está atrelada aos períodos de desenvolvimento mental, torna-se visível que seu nível de organização mental é capaz de realizar tal aquisição, assim ensinar “ seria criar situações (seriadas e graduadas, compatíveis com o nível de desenvolvimento da

criança) que ‘forcem’ a criança a reestruturar-se (equilíbrio majorante)” (OLIVEIRA LIMA, 1980, p.72 apud MOREIRA, 1999).

Para Piaget a aprendizagem ocorre de duas maneiras, aquela em que é adquirida através da experiência e a construída pelos processos dedutivos, a criança aprende em ambientes atrativos que lhe forneça meios para que ela aja ativamente, pois o conhecimento se origina na ação e na interação com esse ambiente.

Assumindo a perspectiva da epistemologia genética de Piaget sobre a elaboração do conhecimento da criança, em 1980 Emília Ferreiro desenvolveu importantes pesquisas sobre a aquisição da linguagem escrita, ela considera que “o conhecimento se constrói a partir do sujeito cognoscente e do objeto a conhecer, no qual o objeto serve de ocasião para que o conhecimento se desenvolva” (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999, p.40).

No construtivismo de Emília Ferreiro a criança é ativa e cria hipóteses sobre o mundo a sua volta e faz uma relação com o meio em que vive, pois ela tem acesso a linguagem oral e escrita antes mesmo de ir à escola. “No mundo circundante estão todas as letras, não em uma ordem pré-estabelecida, mas com a frequência que cada uma delas tem na escrita da língua” (FERREIRO, 1995, p. 37).

A concepção da escrita pela criança se constrói de diferentes formas que são verificadas nas hipóteses descritas por Ferreiro e Teberosky. A escrita realizada pela criança no processo de sua aquisição corresponde ao nível de competência que a criança desenvolve de acordo com convenções de palavras e a “Fatores complexos, de ordem cognitiva”. (TEBEROSKY, 1993, p.53).

As construções realizadas pelas crianças implicam em um processo construtivo em que a criança se encontra, antes de compreender o sistema alfabético de escrita a criança passa por uma série de passos ordenados.

Os níveis de escrita são considerados momentos de aprendizagem, na qual as produções feitas por crianças têm evolução perfeitamente previsíveis e que devem ser respeitadas e analisadas para que o educador possa intervir de maneira que promova a evolução da criança em cada uma das hipóteses elaboradas por elas, de acordos com níveis descritos por Ferreiro e Teberosky (1999).

2.1.2 Concepção Inatista

No Gerativismo a natureza da linguagem é universal, não sendo aceitável a ideia que apenas o condicionamento e o treinamento verbal seriam capazes de promover o uso da linguagem de forma satisfatória. Desta forma a gramática gerativa explicita que sentenças são formadas de forma ilimitada mesmo tendo um número reduzido de regras.

A capacidade que todo ser humano tem de aprender uma língua e de desenvolvê-la é denominada por Chomsky de competência linguística e desempenho. A competência linguística determina o conhecimento da língua pelo falante de forma inata, pois ele é capaz de criar e reconhecer frases inéditas, e o desempenho é a capacidade do falante lidar com esse conhecimento.

A aquisição da linguagem sob o ponto de vista gerativista propõe que a criança é dotada de um dispositivo de aquisição de linguagem (DAL), isto é, ela é biologicamente apta para adquiri-la. A criança quando exposta ao sistema linguístico, de acordo com o autor, seleciona as regras de funcionamento da língua a qual ela pertence.

Conforme Chomsky (1981),

A criança que é exposta normalmente a uma fala precária, fragmentada, cheia de frases truncadas ou incompletas, é capaz de dominar um conjunto complexo de regras ou princípios básicos que constituem a gramática internalizada do falante. (...). Um mecanismo ou dispositivo inato de aquisição da linguagem (...), que elabore hipóteses linguísticas sobre dados linguísticos primários (isto é, a língua a que a criança está exposta), gera uma gramática específica, que é a gramática da língua nativa da criança, de maneira relativamente fácil e com certo grau de instantaneidade.

A aquisição da linguagem acontece de forma natural, já que as crianças nascem com essa competência de acordo com o Gerativismo (Chomsky e outros) essa aquisição acontece através da influência mútua com o seu universo linguístico, assim se explica como uma criança adquire de forma tão rápida uma língua

A aquisição da língua se parece muito com o crescimento dos órgãos em geral; é algo que acontece com a criança e não algo que a criança faz. E, embora o meio ambiente importe claramente, o curso geral do desenvolvimento e os traços básicos do que emerge são predeterminados pelo estado inicial. (CHOMSKY, 1998, p. 23).

As crianças no processo de aquisição de sua língua materna conforme Chomsky precisa fazer parte de um universo linguístico para que possam desenvolver a sua capacidade inata, através do contato com falantes dessa língua.

Com a exposição da língua a criança cria novas sentenças, sendo elas até mais complexas do que aquelas que têm acesso. “Certos aspectos do nosso conhecimento e do nosso entendimento que são inatos, fazem parte da nossa determinação genética, da nossa natureza, assim como a natureza nos faz caminhar ao invés de voar” (CHOMSKY, 1998, p.04).

As concepções apresentadas nos oferecem importantes contribuições sobre a tanto numa perspectiva cognitivista, quanto gerativista de aquisição da escrita, apesar de serem opostas em suas abordagens. Na seção a seguir traremos outra proposta sobre a aquisição da linguagem de abordagem interacional, pois desta forma buscaremos um entendimento da escrita desde o momento de sua aquisição.

2.1.3 Concepção Interacionista de Aquisição da linguagem

A concepção Interacionista contempla diversas teorias, diante disto, procuramos abordar o lugar atribuído aos *outros*, nessa perspectiva abordaremos o Interacionismo na aquisição da linguagem inaugurada por Cláudia Thereza Guimarães de Lemos, a partir do projeto *Aquisição da linguagem*¹ da UNICAMP. Desta forma “privilegia o *outro-falante*, diferente dos outros interacionismo que destacam o *outro-social*” (PONTES, 2014, p. 57)

Claudia Lemos considerando a posição do outro na fala da criança não conseguiu achar uma categoria nem na linguística (1999) nem na psicologia, pois os impasses surgiram a partir do momento em que a linguística não explicava o lugar do outro na aquisição da linguagem, e na psicologia do desenvolvimento a adoção por estágios e fases, assim sendo incapaz de dá conta da complexidade na relação da criança e a língua. Nas palavras de Cláudia Lemos (1995, p.21) “se a língua é um sistema ou se caracteriza minimamente por sua sistematização, não é possível pensar nem em sua apropriação parcial nem em uma apreensão dessa sistematicamente em graus sucessivamente menos concretos ou mais abstratos”.

Discordando das teorias inatistas de Chomsky e da perspectiva piagetina, Cláudia Lemos vai buscar na psicanálise, e em Lacan as respostas “para quem a língua é causa de haver sujeito, uma possibilidade de fazer da fala da criança um campo legítimo de indagação.” (LEMOS, 1999, p. 16).

Com necessidade de harmonizar a fala da criança com o interlocutor adulto, sendo privilegiada a mãe, dando primazia ao diálogo. Lemos através dos “processos dialógicos” (2002) visava dar um caráter descritivo a essa relação.

[...]a autora identifica um movimento que vai de uma dependência dialógica (da criança em relação à do adulto) para uma dependência discursiva, onde a criança já se encontra instrumentada com a linguagem, num controle efetivo de sua posição discursiva e tendo passado de interpretado pelo outro a interprete da linguagem do outro (ROJO, 2010, p. 69)

¹ Projeto Aquisição de Linguagem, formado por pesquisadores dedicados ao estudo da fala da criança. O projeto conta hoje com filiações teóricas internacionais.

A autora em determinado momento de sua produção teórica nomeou esses processos de diálogos da fala da criança à fala do adulto de *especularidade*, *complementariedade* e *reciprocidade*. Nesse primeiro processo “definido como presença na fala da criança de parte do enunciado da mãe que o antecede, assim como pela incorporação da fala da criança no enunciado da mãe” (LEMOS, 2002, p.46). No processo de Complementariedade há uma relação de complementação entre pergunta e resposta dos interlocutores, mãe e criança, formando uma unidade. O processo de reciprocidade “definido como retomada pela criança do papel da mãe, iniciando a interação, desencadeando com sua fala uma fala que refletiria e complementaria a sua” (LEMOS, 2002, p.47).

O processo de especularidade abarca os demais processos, nesse processo dialógico o termo espelhamento predomina, pois de acordo com Cláudia Lemos (1986, p.11) “a mãe oferece sua atividade como espelho para a criança e para si própria enquanto intérprete e interlocutora”.

O papel do *outro* nesse processo é fundamental, já que esse *outro* é responsável pela inserção da criança na linguagem por meio da interação e mediação. É nesse momento que há uma distinção entre os demais interacionistas que consideram o *outro* criança e o *outro* interlocutor, relação dual, para o interacionismo da aquisição de linguagem de Claudia Lemos privilegia a criança, o outro e a língua.

Nessa proposta o erro passa a ser visto sob uma ótica na qual ele é tratado como uma particularidade do sujeito e não como falta de conhecimento. De acordo com Lemos (2002, p.51) “o funcionamento da língua revelado pelos ‘erros’ enquanto produtos de relações entre cadeias que se cruzam produzindo substituições”

Ao colocar a língua como sistema em que os elementos estão em relação de oposição com outros elementos dentro do sistema fez com que Lemos se afastasse da Psicologia do desenvolvimento e se debruçasse nas teorias do Estruturalismo europeu a partir das teorias de Saussure, (1857-1913), Jakobson e na Psicanálise de Lacan.

Saussure delinea as relações entre os elementos do sistema da língua de sintagmáticas e associativas. As relações sintagmáticas estão em oposição às relações associativas.

As relações sintagmáticas pertencem ao domínio da fala no discurso, existindo ordem, sucessão e número limitado de elementos, enquanto que as associativas estão integradas na memória, fora do discurso na qual não há uma ordenação nem um número limitado de elementos. Em Saussure (2006, p.143) “A relação sintagmática existe *in praesentia*; repousa em

dois ou mais termos igualmente presente numa série efetiva. Ao contrário, a relação associativa une termos *in absentia* numa série mnemônica virtual”.

Jakobson (1963) faz uma relação entre os eixos assosiativos e pragmaticos de Saussure com o que ele chamou de processos metafóricos e metonímicos que operam nos domínios de funcionamento da língua.

O encontro de Cláudia Lemos com a psicanálise possibilitou um segundo momento da teoria interacionista, na qual a criança se inscreve na linguagem em oposição a Psicologia do desenvolvimento, pois a linguagem é um objeto a ser adquirido.

Lacan vem propor, tomando como referência o trabalho dos sonhos, que os processos de *condensação* e *deslocamento* se desenvolvem de forma análoga aos processos *metafóricos* e *metonímicos* da linguagem, o que fundamenta sua ideia de que o inconsciente é estruturado como linguagem. (PONTES, 2014, p.38)

A relação da fala da criança-mãe é analisada sob a perspectiva dos domínios metafóricos e metonímicos, na qual são demonstradas as mudanças de posição da criança em sua relação com a língua, pois esta funciona a partir da *ligação* do processo metonímico e de *escolhas* do metafórico, a língua funciona de acordo com Cláudia Lemos, “entre entidades que na memória, fora do discurso, formam grupos a partir da semelhança que se dá como efeito de relações de ordem diversa” (LEMOS, 1995, p.12). Desta forma o falante tem uma certa liberdade, porem restringida pela língua.

A autora analisou esses processos no desenvolvimento da fala inicial da criança nos processos metafóricos e metonímicos, assim ela relaciona o movimento dessa fala inicial com os processos de mudanças. Assim nos processos metonímicos há uma relação de proximidade entre a fala da mãe e da criança e nos processos metafóricos há um distanciamento da fala da criança com a fala da mãe.

As mudanças que ocorrem na fala da criança são de natureza metafórica e que se dá através de um processo de resignificação em que as partes da fala da criança que são vagas, passa a ser veiculada numa rede significante da língua constituída, em Lemos (2002, p.53)

[...] creio que essa resignificação introduz um efeito de assemelhamento que é um primeiro passo na incorporação de auxiliares e copulativos em uma classe mais ampla e em torno de uma propriedade comum. Considerando que o efeito de assemelhamento implica a emergência de diferenças, pode-se fazer a hipótese de que um processo de resignificações sucessivas seja responsável pela sub-categorização dessa classe em auxiliares e copulativos e, portanto, igualmente responsável pelas restrições impostas às operações de substituição em estruturas.

A relação que a criança faz da sua própria fala reformulando com a fala do outro acontece através de uma mudança de posição em que a criança passa de *infans* a sujeito falante. Assim essas posições não se superam, elas se articulam. Nas palavras de Cláudia Lemos (2002)

[...]no sentido em que não há superação de nenhuma das três posições, mas há uma relação que se manifesta, na primeira posição, pela dominância da fala do outro, na segunda posição, pela dominância do funcionamento da língua e, na terceira posição, pela dominância da relação do sujeito com sua própria fala. (LEMOS, 2002, p. 56)

Na teoria interacionista de aquisição da linguagem surge às relações do sujeito com as posições que este assume, que se formula pela criança, pelo outro e pela língua em funcionamento. Sendo assim não é possível falar em desenvolvimento da linguagem, pois o funcionamento da língua permite uma rotatividade entre as posições, promovendo mudanças entre elas, essas são consideradas estruturais e ocorrem durante o processo de aquisição da linguagem, mas também em outros momentos.

As posições percorridas pelo sujeito têm suas características próprias, na primeira posição a criança é submetida à fala do outro, na qual a fala da criança corresponde a fragmentos da fala do outro, o que na psicanálise corresponde a alienação. Ao adulto é determinado que ele interprete a fala da criança, já que a criança depende dessa interpretação.

No que concerne à primeira posição, isso significa, a despeito do caráter fragmentado dos enunciados cronologicamente iniciais e de sua dependência da fala/interpretação do outro, que fragmentação e dependência não implicam um ‘antes da língua’ nem uma assimilação do tipo reprodutivo relativamente aos enunciados do outro. Isto é, há desde sempre uma língua em funcionamento, o que determinaria um processo de subjetivação, o qual, por sua vez, impede que se pense em termos de uma coincidência entre a fala da criança e a do outro (LEMOS, 2002, p.57).

A segunda posição é marcada pelas reflexões sobre o erro na fala da criança e nessa posição a fala do adulto não predomina mais sobre a fala da criança, pois ela faz relações dentro da própria língua e o seu funcionamento, nesse caso a língua é dominante nessa posição. Conforme explica Lemos (2002, p.59) “a relação empírica imediata com o outro é secundária à relação com o texto esses fenômenos pareciam confirmar não só a língua como polo dominante da segunda posição como uma vigência do processo metafórico para além do ‘erro’”.

A terceira posição é marcada pelo o momento em que a criança escuta a sua própria fala e nesse momento a criança fica diante do estranhamento provocado pela fala do outro levando-a a reformulações, pausas, correções e hesitações na fala. Porém essas não são previsíveis podendo ocorrer a qualquer momento.

[...]na terceira posição que a criança, enquanto sujeito falante, se dividiria entre aquele que fala e aquele que escuta sua própria fala, sendo capaz de retomá-la, reformulá-la e reconhecer a diferença entre sua fala e a fala do outro, assim como entre a instância subjetiva que fala e a instância subjetiva que escuta de um lugar outro. (LEMOS, 2002, p.56)

Para Cláudia Lemos essa relação de que fala/escuta vai além da capacidade metalinguística, pois a criança faz reformulações, correções em momentos até dispensáveis,

demonstrando as imprevisibilidades dessa relação, pois considera que essas posições estruturais perpassam em diversos momentos.

Ao considerar as três posições, Cláudia Lemos se afasta totalmente das teorias de Aquisição da linguagem que adotam a noção de desenvolvimento em favor de uma visão como processo de subjetivação.

A visão da autora sobre a aquisição da linguagem se distancia das propostas vistas anteriormente neste capítulo, e com isso entendemos que a busca por investigações teóricas, pesquisas e abordagens sempre serão motivadoras para produções significativas.

2.2 A escrita constituída como produto sócio-histórico-cultural

A escrita faz parte das mais diversas atividades de nossa vida, pois é através dela que interagimos, nas situações as quais somos requeridos, essa prática não é exclusiva dos mais privilegiados, ela está presente nas diferentes esferas da sociedade. De acordo com Koch; Elias (2014, p 31) “a escrita é onipresente em nossa vida”.

Considerando a natureza interacional entre o leitor/escritor e nas relações efetivadas nas ações do dia a dia, notamos que a escrita vai além do uso de regras constituintes de uma língua, segundo as autoras:

[...] a escrita não é compreendida em relação apenas à apropriação das regras da língua, nem tampouco ao pensamento e intenções do escritor, mas, sim, em relação à interação escritor-leitor, levando em conta, é verdade, as intenções daquele que faz uso da língua para atingir o seu intento sem, contudo, ignorar que o leitor com seus conhecimentos é parte construtiva desse processo. (KOCH; ELIAS, 2014, p. 34).

Ao adotarmos essa concepção interacional e dialógica da língua buscaremos nos textos essa dinamicidade na construção de sentidos. Para as autoras supracitadas “a escrita é um processo que envolve escolha de um gênero textual em consonância com as práticas sociais, seleção organização e revisão das ideias para os ajustes/reajustes necessários, tendo em vista a eficiência e a eficácia da comunicação” (2014, p. 36).

Considerando a importância da escrita na sociedade, apresentaremos considerações que julgamos necessárias para este trabalho, já que analisaremos produções escritas de estudantes do ensino fundamental. Nesta seção trataremos a concepção de língua/linguagem que adotaremos; a escrita como uma atividade de interação que envolve a ativação de diversos conhecimentos; o texto como parte constituinte da interação entre os interlocutores ativos; a escrita à luz dos documentos oficiais e por fim o ensino de textos na escola.

2.2.1 Concepção de língua/linguagem como ponto de partida

A concepção de língua é determinante para embasarmos determinadas metodologias que abraçamos na execução das atividades como profissionais de educação e principalmente como professor de Língua Portuguesa. Sendo assim, para esse trabalho adotamos a concepção na qual ela é “social, histórica e cognitiva” Marcuschi (2008)

Língua como lugar de interação corresponde a noção de sujeito como entidade psicossocial, sublinhando o *caráter ativo* dos sujeitos na produção mesma do social e da interação e defendendo a posição de que sujeitos (re)produzem o social na medida em que participam ativamente da definição da situação na qual se acham engajados, e que são atores na utilização das imagens e das representações sem as quais a comunicação não poderia existir. (KOCH, 2009, p. 15)

Nessa perspectiva o estudo de língua materna assume uma posição na qual os sujeitos fazem parte do processo comunicativo de forma ativa e interacional, isso significa que o ensino de língua não deve ser apenas prescritivo. Para Koch, (2013, p.10). “o que se visa, então, é descrever e explicar a (inter) ação humana por meio da linguagem, a capacidade que tem o ser humano de agir socialmente por meio de uma língua, das mais diversas formas e com os mais diversos propósitos e resultados”.

É através da linguagem que interagimos na sociedade e participamos ativamente dela, esses momentos possibilitam a interlocução e o desenvolvimento de diferentes práticas sociais. Para Marcuschi (2008, p.61), “[...] Assim, a língua é vista como uma atividade, isto é, uma prática sociointerativa de base cognitiva e histórica.”

Ao adotarmos essa concepção de língua admitimos que ela tenha a capacidade de se modificar no decorrer dos tempos, que ela vai variar dependendo dos grupos, como também compreender que os sujeitos em momentos de interação usam os registros informais ou formais de acordo com a situação vivenciada, essa concepção corrobora com uma concepção de linguagem como forma de interação, conforme Geraldi:

A linguagem é uma forma de interação: mais do que possibilitar uma transmissão de informações de um emissor a um receptor, a linguagem é vista como um lugar de interação humana. Por meio dela, o sujeito pratica ações não conseguiria leva a cabo, a não ser falando; com ela o falante age sobre o ouvinte, constituindo compromissos e vínculos que não preexistiam à fala. (Geraldi, 2012, p.41)

Ainda nesse mesmo sentido, Marcuschi (2008, p. 65) “a língua é uma atividade interativa, social e mental que estrutura nosso conhecimento e permite que nosso conhecimento seja estruturado”. Assim ratificamos a importância do trabalho com base no funcionamento da língua.

[...] a língua é uma atividade funcional. Isto é, as evidências nos dizem que nenhuma língua existe em função de si mesma, desvinculada do espaço físico e cultural em que vivem seus usuários ou independente de quaisquer outros fatores situacionais. As línguas estão a serviço das pessoas, de seus propósitos interativos reais, os mais diversificados, conforme os eventos e os estados em que os interlocutores se encontram. (ANTUNES, 2009, p.35)

Segundo a autora “*língua-em-função*, que só ocorre sob a forma de atividade social, para fins da interação e da intervenção humana, acontece inevitavelmente sob a forma da textualidade, isto é, sob a forma de textos orais e escritos, sejam eles breves ou longos.” (p.37).

Sendo assim, a língua acontece em situações reais, na interação através de textos variados no nosso cotidiano, realizando-se em atividades com os mais diversos propósitos comunicativos e interativos.

Portanto, essas considerações sobre a dinamicidade da língua e sua funcionalidade resultam “Numa concepção de escrita assentada na interação” Koch; Elias (2014, p. 35), como veremos a seguir.

2.2.2 Escrita: uma atividade de interação e ativação de diversos conhecimentos

A escrita assume um importante papel no desenvolvimento dos sujeitos sociais, para Antunes (2003, p. 47) “A escrita, na diversidade de seus usos, cumpre funções comunicativas socialmente específicas e relevantes.” Essa modalidade da língua está presente em diversos momentos da nossa vida mudando apenas a intensidade de uso. “Pela escrita alguém informa, avisa, adverte, anuncia, descreve, explica, comenta, opina, argumenta, instrui, resume, descreve, faz literatura, organiza, registra e divulga o conhecimento produzido pelo grupo” (p.48).

A forma como a escrita vai se desenvolver vai depender do contexto de produção e de suas diferentes funções comunicativas.

Segundo Marcuschi

A escrita seria um modo de produção textual-discursiva para fins comunicativos com certas especificidades materiais e se caracterizaria por sua constituição gráfica, embora envolva também recursos de ordem pictórica e outros (situa-se no plano dos letramentos). Pode manifestar-se, do ponto de vista de sua tecnologia, por unidades alfabéticas (escrita alfabética), ideogramas (escrita ideográfica) ou unidades iconográficas, sendo que no geral não temos uma dessas escritas puras. Trata-se de uma modalidade de uso da língua complementar à fala (MARCUSCHI, 2001, p. 25-26). [grifos do autor]

Nesse sentido, a modalidade escrita tem especificidades e características que são complementares à fala nos momentos de interação, pois “as relações entre as duas modalidades de uso da língua devem ser percebidas no *continuum* de gêneros textuais” (MARCUSCHI;

DIONÍSIO, 2007, p. 147). Assim sendo, as modalidades da língua não podem ser trabalhadas de forma desassociadas, mas de uma maneira na qual sejam compreendidas em suas variações.

Isso significa que a escrita tem funções muito importantes numa cultura letrada, mas nem por isso se torna a única forma de produzir, guardar e transmitir conhecimentos. Pretendemos deixar claro que a escrita é muito importante, mas que a oralidade também tem seu lugar consagrado em toda e qualquer sociedade do passado, do presente e do futuro (MARCUSCHI; DIONÍSIO, 2007, p. 87).

Como afirma Antunes (2003, p. 45) “[...] a escrita é tão interativa, tão dialógica, dinâmica e negociável quanto à fala.” Portanto, essas modalidades devem ser vistas como atividades interativas no desenvolvimento das práticas sociais.

Segundo a autora:

A atividade da escrita é, então, uma atividade interativa de expressão, (ex-, ‘para fora’) de manifestação verbal das ideias, informações, intenções, crenças ou dos sentimentos que queremos partilhar com alguém, para, de algum modo, interagir com ele. *Ter o que dizer* é, portanto, uma condição prévia para o êxito da atividade de escrever. (ANTUNES, 2003, p.45)

A escrita numa perspectiva interacionista considera os interlocutores, pois quem escreve, o faz *para alguém*, de acordo com Antunes (2003, p. 46), “Escrever sem saber para quem é, logo de saída uma tarefa difícil, dolorosa e, por fim, é uma tarefa ineficaz, pois falta a referência do outro, a quem todo texto deve adequar-se.”

Considerar os interlocutores possibilita uma escrita com sentidos e desta forma eficaz, para Koch; Elias (2014, p. 36), “(...) a escrita é um trabalho no qual o sujeito tem algo a dizer e o faz sempre em relação a um outro.” Nesse mesmo sentido ratifica Geraldi (2013, p. 28), pois é através dessa interlocução que, “constituem-se os sujeitos e a linguagem”.

As situações significativas produzidas nos momentos de interlocução são fundamentais na produção escrita dos estudantes, conforme nos esclarece Koch; Elias (2014, p. 35), “O sentido da escrita, portanto, é produto dessa interação, não resultado apenas do código, nem tão-somente das intenções do escritor”.

Nos dizeres de Kleiman as produções deverão ser:

[...] um conjunto de atividades que se origina de um interesse real na vida dos alunos e cuja realização envolve o uso da escrita, isto é, a leitura de textos que, de fato, circulam na sociedade e a produção de textos que serão realmente lidos, em um trabalho coletivo de alunos e professor, cada um segundo sua capacidade. (KLEIMAN, 2000, p. 238).

Assim levar em conta os diversos contextos de produção, os diferentes interlocutores e sua utilização corresponde a uma produção significativa de uso social da língua. Para Góes e Smolka (1992 p. 55), “(...) ao escrever, o sujeito enuncia o seu pensamento, com

algum propósito, para si ou para o outro, configurando ou uma auto-orientação ou uma relação entre sujeitos”.

Admitir essa abordagem é considerar que a escrita:

[...] não é compreendida em relação apenas à apropriação das regras da língua, nem tampouco ao pensamento e intenções do escritor, mas, sim, em relação à interação escritor-leitor, levando em conta, é verdade, as intenções daquele que faz uso da língua para atingir o seu intento sem, contudo, ignorar que o leitor com seus conhecimentos é parte constitutiva desse processo. (KOCH; ELIAS, 2014, p. 34)

Os conhecimentos adquiridos em nossas vivências e em nossas interações são importantes para a compreensão dos diversos usos da escrita, esses conhecimentos segundo Koch; Elias (2014) são: Conhecimento linguístico, conhecimento enciclopédico, conhecimento de textos e conhecimentos interacionais, esses conhecimentos não devem ser ativados de forma isolada, como também é relevante destacar que esses não são estanques e sim modificados de acordo com as situações e com as práticas sociais, mas se isolados não irão atender aos critérios didáticos necessários no processo de produção escrita.

Quando ativamos os nossos conhecimentos sobre o uso devido da escrita convencional estamos acionando o nosso “conhecimento linguístico”, pois segundo as autoras, adquirimos “ao longo da vida nas inúmeras práticas comunicativas de que participamos como sujeitos eminentemente sociais que somos e, de forma sistematizada, na escola.” (p.37).

Ao realizar atividade escrita na qual os interlocutores precisarão demonstrar seus conhecimentos de mundo e mostrar suas experiências vividas acionarão o “conhecimento enciclopédico” que, segundo Koch; Elias:

[...] recorreremos constantemente a conhecimentos sobre coisas do mundo que se encontram armazenados em nossa memória, como se tivéssemos uma enciclopédia em nossa mente, constituída de forma personalizada, com base em conhecimentos de que ouvimos falar ou que lemos, ou adquirimos em vivências e experiências variadas. (KOCH; ELIAS, 2014, p.41).

Esse conhecimento está relacionado à vida em sociedade e percebido no entendimento das produções escritas dos estudantes, como também em suas leituras de diferentes linguagens.

No que concerne aos “conhecimentos de textos” ao produzir uma atividade escrita “o produtor precisa ativar ‘modelos’ que possui sobre práticas comunicativas” essas são “configuradas em textos, levando em conta elementos que entram em sua composição”. (KOCH; ELIAS, 2014, p.43). Segundo as autoras, “falar em conhecimento de textos significa também falar de intertextualidade” (p.43-44), ou seja, as relações existentes entre textos.

Esse conhecimento se relaciona a estruturação, a composição e a particularidade de cada texto, porém vale ressaltar que esses “‘modelos’ são flexíveis e sofrem alterações ao longo do tempo” (p.43).

Logo, o “conhecimento interacional” que na produção de atividade escrita o intuito é acionar no produtor os “modelos cognitivos” que este possui. Koch; Elias (2014) mencionam as formas pelos quais esses conhecimentos são ativados, conforme quadro abaixo:

Quadro 01: Conhecimento interacional

Configura na escrita sua intenção, possibilitando ao leitor reconhecer o objetivo ou propósito pretendido no quadro interacional desenhado.
Determina a quantidade de informação necessária, numa situação comunicativa concreta, para que o leitor seja capaz de construir o objetivo da produção do texto.
Seleciona a variante linguística adequada à situação de interação.
Faz a adequação do gênero textual à situação comunicativa.
Assegura a compreensão da escrita para conseguir a aceitação do leitor quanto ao objetivo desejado [...]

Fonte: Koch; Elias (2014, p.44-49 [com adaptações])

Portanto esses conhecimentos são importantes, pois possibilitam que os estudantes sejam inseridos no mundo da escrita de forma efetiva, construindo significados e exercendo a sua cidadania.

2.2.3 Sobre a noção de texto

O conceito de texto, segundo Koch (2009) é definido a partir de qual concepção de língua e sujeito seja adotado, podendo essa ser de língua como “representação do pensamento”, nesse caso o texto “é visto como um produto – lógico – do pensamento (representação mental) do autor, nada mais cabendo ao leitor/ouvinte senão ‘captar’ essa representação mental, juntamente com as intenções (psicológicas) do produtor, exercendo, pois, um papel essencialmente passivo.” (KOCH, 2009, p.16).

Se o conceito adotado de língua for o de “língua como código” o texto será “visto como simples produto da codificação de um emissor a ser decodificado pelo leitor/ouvinte,

bastando a este, para tanto, o conhecimento do código, já que o texto uma vez codificado, é totalmente explícito.” (p.16).

Nesses conceitos a língua é considerada autônoma e onipotente e o texto não é tido como meio de interação, e sim indiferente aos interlocutores e suas necessidades comunicativas.

E por fim, a “concepção interacional (dialógica) da língua”, nela o texto “passa a se considerado o próprio *lugar* da interação e os interlocutores, como sujeitos ativos que - dialogicamente - nele se constroem e são construídos.” (KOCH, 2009, p.17).

Nessa concepção a *língua é viva e articulada às práticas sociais*, os interlocutores são ativos, essa não pode ser vista apenas por uma perspectiva, na qual é tratada de forma isolada sem respeitar as especificidades comunicativas, pois é através da linguagem que nos constituímos, desenvolvemos nossas práticas sociais, interagimos e construímos conhecimentos. Para que o sujeito atinja esses objetivos é necessário que o mesmo desenvolva algumas competências discursivas e estilísticas², dentre as competências discursivas está à capacidade de “utilizar a língua de modo variado, para produzir diferentes efeitos de sentido.” (BRASIL, 1998, p.23). Nesse caso o ensino precisa ser pautado numa concepção sociointeracional da língua na qual os sujeitos são “atores/construtores sociais” (KOCH, 2009, p.17) sendo o texto o meio pelo qual os sentidos são construídos na interação da vida diária.

Nesse mesmo sentido afirma Geraldí:

[...] é para o outro que se produz o texto. E o outro não se inscreve no texto apenas no seu processo de produção de sentidos no leitor. Ou outro insere-se já na produção, como condição necessária para que o texto exista. É porque se sabe do *outro* que um texto acabado não é fechado em si mesmo (GERALDI, 2013, p.102, grifo do autor).

O movimento interacional e dialógico que o sujeito está inserido proporciona a criação de textos, imprescindíveis para o convívio em sociedade. Beaugrande (1997, p.10) apud Marcuschi (2008, p.72) define que "o texto é um evento comunicativo em que convergem ações linguísticas, sociais e cognitivas". Essa mesma definição é usada por Koch (2009, p. 20).

Para Adam, o texto é definido como “uma estrutura hierárquica complexa, que compreende N sequências – elípticas ou completas – de mesmo tipo ou de tipos diferentes” (ADAM, 2008, p. 34)

²Competência discursiva refere-se a um ‘sistema de contratos semânticos’ responsável por uma espécie de ‘filtragem’ que opera os conteúdos em dois domínios interligados que caracterizam o dizível: o universo intertextual e os dispositivos estilísticos acessíveis à enunciação dos diversos discursos. Competência linguística refere-se aos saberes que o falante/intérprete possui sobre a língua de sua comunidade e utiliza para construção das expressões que compõem os seus textos, orais e escritos, formais ou informais, independentemente de norma padrão, escolar ou culta. (BRASIL, 1998, p.23).

É através do texto que a linguagem torna-se significativa, pois os sujeitos agem socialmente em atividades comunicativas, nas palavras de Marcuschi (2008, p.71), "o texto pode ser tido como um tecido estruturado, uma entidade de comunicação e um artefato sócio-histórico", portanto é por meio de textos que os sujeitos interagem e compreendem os objetivos por ele pretendidos. Desta forma adotamos a perspectiva na qual "a comunicação linguística (e a produção discursiva em geral) não se dá em unidades isoladas, tais como fonemas, morfemas ou palavras soltas, mas sim em unidades maiores, ou seja, por textos." (MARCUSCHI, 2008, p. 71).

No cerne desses pressupostos, a BNCC assume,

[...] a centralidade do texto como unidade de trabalho e as perspectivas enunciativo-discursivas na abordagem, de forma a sempre relacionar os textos a seus contextos de produção e o desenvolvimento de habilidades ao uso significativo da linguagem em atividades de leitura, escuta e produção de textos em várias mídias e semioses. (BRASIL, 2017, p. 67).

A compreensão e a produção de sentidos das atividades comunicativas, segundo Koch (2009) mobilizam "estratégias – de ordem sociocognitiva, interacional e intertextual", sendo partes dessas a participação de um "produtor/planejador" que produz estratégias, pistas e sinais para que o texto seja completo em sentidos; "o texto" que elaborado pelo produtor ele possa julgar que informações podem ser explícitas e as que precisam ser implícitas, "ele estabelece limites quanto às leituras possíveis" (p. 19); "o leitor/ouvinte", a partir da construção linguística do texto, dos sinais que o mesmo oferece, e "do contexto relevante à interpretação, vai proceder à construção de sentidos" (p.19).

Portanto o texto resulta das interações sociais, realizadas por sujeitos sociais em momentos específicos de diálogos, podendo ser "contemporâneos ou não" (p.20), como também condição de conexão da vida social e do sujeito efetivamente constituído.

2.2.4 Um olhar à luz de documentos oficiais sobre a escrita

Como os documentos oficiais são referências para nortear o trabalho das escolas na construção da proposta pedagógica e do Projeto Político Pedagógico, julgamos necessário ampliar a nossa discussão sobre como a escrita é abordada nesses documentos, para este fim consideraremos os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), o Currículo de Pernambuco do Ensino Fundamental e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

O ensino de língua portuguesa na escola, segundo os PCN, precisa ser eficaz e “satisfaça necessidades pessoais — que podem estar relacionadas às ações efetivas do cotidiano, à transmissão e busca de informação, ao exercício da reflexão.” (BRASIL, 1997, p.25). O estudante precisa compreender o seu funcionamento, suas variedades e usos na sociedade, tanto na modalidade oral, quanto na escrita, mediados por textos, bem como preconiza a BNCC “Empregar, nas interações sociais, a variedade e o estilo de linguagem adequados à situação comunicativa, ao(s) interlocutor(es) e ao gênero do discurso/gênero textual.” (BRASIL, 2017, p.87).

Desde publicação dos PCN que o ensino de língua/linguagem passou a ser abordado sob um novo ponto de vista, o termo gêneros discursivos/textuais passou a ser difundido, principalmente com as sequências didáticas (SD)³, (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, [2001]2004, p.97), para esses autores o documento inaugura uma nova lógica para o ensino-aprendizagem, no qual o gênero, segundo Schneuwly (2004, p. 26-27) é “ um instrumento semiótico complexo”. Nesse sentido a escrita não deve ser realizada através de palavras soltas, de atividade sem sentidos e nem de atividades que não representem situações comunicativas efetivas. A esse respeito os PCN esclarecem que

Ensinar a escrever textos torna-se uma tarefa muito difícil fora do convívio com textos verdadeiros, com leitores e escritores verdadeiros e com situações de comunicação que os tornem necessários. Fora da escola escrevem-se textos dirigidos a interlocutores de fato. Todo texto pertence a um determinado gênero, com uma forma própria, que se pode aprender. (BRASIL, 1997, p.27).

Logo, o ensino, conforme propõe o documento deve ser realizado por meio de textos que reflitam a realidade dos estudantes, atendendo as demandas que a sociedade estabelece, bem como os diversos propósitos comunicativos.

³ A partir deste momento, sempre que nos referirmos à sequência didática, usaremos a sigla SD, com iniciais maiúsculas.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) determina quais são as competências específicas de língua portuguesa para o ensino fundamental que os estudantes precisam desenvolver. No tocante a escrita estabelece que:

Apropriar-se da linguagem escrita, reconhecendo-a como forma de interação nos diferentes campos de atuação da vida social e utilizando-a para ampliar suas possibilidades de participar da cultura letrada, de construir conhecimentos (inclusive escolares) e de se envolver com maior autonomia e protagonismo na vida social. (BRASIL, 2017, p.87)

O documento normativo considera que a escrita colabora para a autonomia dos estudantes, pois viver em sociedade exige que se tornem ativos e protagonistas em suas ações. Nesse contexto o currículo de Pernambuco orienta que as atividades didáticas sejam idealizadas considerando que as “práticas sociais efetivas de leitura, da escrita e da oralidade, para que os estudantes compreendam que a língua que estão estudando é a mesma que usada nas diversas esferas sociais onde eles circulam e interagem.” (PERNAMBUCO, 2018, p. 94)

O currículo de Pernambuco, fundamentado na BNCC, propõe que “a escola deve, por sua vez, oferecer situações que favoreçam o desenvolvimento de habilidades e, com efeito, novas competências que, nas práticas cotidianas, possibilitem a resolução do saber fazer e do saber agir nos diversos espaços sociais” (PERNAMBUCO, 2018, p. 24). Nesse aspecto, as práticas de linguagens são estruturadas em “quatro práticas de linguagens: leitura, produção de texto (orais e escrito), oralidade e análise linguística/semiótica.” (p.98)

O eixo da produção textual compreende as práticas de linguagem relativas à interação por meio de textos escritos, orais e multissemióticos com diferentes propósitos comunicativos e nos diversos campos de atividade humana, em função dos quais o sentido para o que se escreve é construído. (PERNAMBUCO, 2018, p. 82)

A produção textual “devem iniciar sempre com propostas de produção de textos (orais e escritos) significativas e contextualizadas” (p.83), assim os estudantes conseguirão absorver e construir conhecimentos. Esses aportes reafirmam as particularidades do ensino da escrita, na qual a presente dissertação se insere.

2.2.5 O ensino de textos escritos na escola

A escola é um espaço privilegiado que tem como principal função é oportunizar a criança acesso as mais variadas manifestações da língua. Para Rojo “Um dos objetivos principais da escola é justamente possibilitar que seus alunos possam participar das várias práticas sociais que se utilizam da leitura e da escrita (letramentos) na vida da cidade, de maneira ética, crítica e democrática” (2008, p. 585). De acordo com autora a escola é o lugar

ideal para que a criança possa desenvolver as competências necessárias para interagir em situações reais de uso da língua.

O trabalho em sala de aula deve priorizar práticas pedagógicas de uso concreto da língua, através de textos com significados para o estudante, conforme Koch (2009, p. 17), “o texto passa a ser considerado o próprio lugar de interação e os interlocutores, como sujeitos ativos que – dialogicamente – nele se constroem e são construídos”. Diante disso, não cabe que a escrita seja realizada com palavras fragmentadas e sem sentidos.

Para Dolz, Gagnon e Decândio (2010, p. 13), “a aprendizagem da produção escrita é uma das finalidades fundamentais do ensino das línguas”. A criança nesse processo de aprendizagem da língua escrita depende da mediação do professor, principalmente o de língua portuguesa, pois a escrita não pode ser vista como algo mecânico e artificial. Sendo assim consideramos que o trabalho com gêneros textuais é fundamental para um ensino-aprendizagem voltado para o desenvolvimento das competências comunicativas.

(...) a escola como espaço de desenvolvimento e ampliação da leitura e escrita de textos de diversos gêneros, ligados a diversas práticas sociais, mas igualmente como instituição responsável pelo ensino da língua escrita, de seu funcionamento, de suas convenções, cujo objetivo final é também a ampliação da competência comunicativa dos alunos, visando a sua maior participação nas práticas letradas. (BRASIL, 2015, p.9)

Os estudantes nessa fase de aprendizagem precisam ter acesso e interagir com os mais variados gêneros textuais de acordo com a fase ou ciclo que estejam, pois é um período desafiador e complexo. Cabe ao professor selecionar e sistematizar os textos de acordo com propósitos comunicativos e situações reais de uso da escrita, quando isso não acontece a criança sentirá dificuldades em produzir textos interativos. Nesse sentido, Soares (2008, p.73) “usar a escrita com as funções que a escola atribui a ela, e que a transformam em uma interlocução artificial, a criança desaprende a escrita como situação de interlocução real. ”

A criança ao chegar à escola já domina a língua materna em diversas situações comunicativas, elas já fazem hipóteses de leituras e criam seus textos, “escrita inventada”, portanto os saberes construídos antes do ingresso à escola devem ser explorados, pois sabemos que ela não é uma *tábua rasa*, porém em situações mais complexas de usos, seja na oralidade ou na escrita ela vai precisar de um ensino sistematizado que lhes garantam segurança na elaboração de ações linguísticas, De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais “Cabe, portanto, à escola viabilizar o acesso do aluno ao universo dos textos que circulam socialmente, ensinar a produzi-los e a interpretá-los”. (1997, p.26), desta forma a criança precisa de um direcionamento para fazer uso de diferentes gêneros que são usados fora do seu meio social.

À medida que os indivíduos vão desempenhando ações sociais mais diversificadas e complexas, para além do domínio da família e da vizinhança mais próxima, eles têm de atender a normas vigentes nos novos domínios de interação social que passam a frequentar. Em muitos domínios sociais, eles se comunicam mais usando a escrita do que a fala e também estão submetidos a exigências de monitoração estilística. (BORTONI-RICARDO, 2004, p.75)

Para acompanhar essas exigências sociais e desenvolver essas competências que vão surgindo de acordo com as situações de interação do estudante em momentos específicos, na qual a escrita se torna cada vez mais presente e solicitada, “ao escrever o aluno amplia a consciência de que o outro, que o lê, existe, não como leitor passivo, receptor resignado, mas alguém capaz de co-participar de seu texto”. (GERALDI, 2004, p.141), cabe à escola mostrar uma escrita que seja autêntica e verdadeiramente utilizada em situações reais de comunicação, através de atividades portadoras de sentidos e devidamente direcionadas, pois desta forma fazem com que os alunos avancem e progridam em sua aprendizagem.

Assim postula Antunes (2003, p. 62), “exercitar a participação social pelo recurso da escrita”, logo a função da escrita vai além da sala de aula, ela proporciona que o estudante se sinta capaz de contribuir e atuar na sociedade de forma ativa.

A diversidade de informações que circunda crianças, como àquelas proporcionadas pelos meios de comunicação e meios tecnológicos implica numa mudança de perspectiva do ensino, já que elas convivem nesse espaço dinâmico e de intensa movimentação cabe ao professor agir como um agente de letramento, como define Kleiman:

A formação de um professor para atuar como agente de letramento faz novas e diferentes exigências ao formador universitário: os saberes acadêmicos e a familiaridade com diversas práticas de letramento, inclusive as acadêmicas, são ainda importantes, mas essencial é a atitude de um professor, que, sabendo-se em contínuo processo de letramento, aventura-se a experimentar e, com isso, a continuar aprendendo com seus alunos, através de práticas letradas que motivam o grupo todo e atendem, ao mesmo tempo, a interesses e objetivos individuais e, assim, formam leitores, despertam curiosidades, dão segurança a escritores iniciantes. (KLEIMAN, 2007, p.21)

Antunes (2009, p.30-31) a escola deve desenvolver análises relevantes, a esse tocante ela diz, [...] “na língua enquanto fato social, vinculado à realidade cultural em que está inserido e, assim, sistema em constante mutação e a serviço das muitas necessidades comunicativas de seus falantes.”.

De acordo com Antunes (2003, p.62) a escola deve apresentar “as propostas para que os alunos escrevam textos devem corresponder aos diferentes usos sociais da escrita – ou seja, devem corresponder àquilo que, na verdade, se escreve fora da escola”, para isso os educadores precisam diversificar as atividades, pois produzir textos sem um interlocutor real prejudica na compreensão e conseguinte a produção. “Essas diferentes condições de produção

da escrita dão a quem escreve a possibilidade de conceder uma parcela de tempo maior à *elaboração verbal* de seu texto, bem como a possibilidade de rever e recompor o seu discurso, sem que as marcas dessa revisão apareçam.” [grifos do autor] (ANTUNES, 2003, p.50)

Sendo assim para a produção de um texto é fundamental, conforme Geraldi que:

- a) se tenha o que dizer;
- b) se tenha uma razão para dizer o que se tem a dizer;
- c) se tenha para quem dizer o que se tem a dizer;
- d) o locutor se constitua como tal, enquanto sujeito que diz o que diz pra quem diz (ou, na imagem wittgensteiniana, seja um jogador no jogo);
- e) se escolham as estratégias para realizar (a), (b), (c) e (d). (GERALDI, 2013, p. 137).

Nessa perspectiva interacionista sociodiscursiva da linguagem o trabalho com textos possibilita que o estudante tenha condições de compreender o funcionamento da língua, sendo que os gêneros textuais permitem que os estudantes apropriem-se de suas modalidades e usos. Schneuwly e Dolz (2004, p. 63) esclarecem que “o ensino e o desenvolvimento dos gêneros contribuem tanto para melhorar a competência linguístico-discursiva dos alunos quanto para a prática efetiva desse aprendizado no meio social”.

No capítulo seguinte discutiremos de forma mais aprofundada sobre a noção de gêneros textuais, por se tratar do norte teórico deste trabalho.

3 CONSIDERAÇÕES SOBRE OS ESTUDOS DE GÊNEROS E DA NARRATIVA

Neste capítulo traremos algumas considerações sobre os estudos de gêneros, pois estudos das linguagens o termo gênero se tornou muito popular nos últimos anos, principalmente nos meios acadêmicos, mas também nos meios escolares, em alusão as categorias de textos e discursos. A referência para esse fenômeno foi a virada bakhtiniana, que deu início a teoria de gêneros na qual são discutidas na atualidade. Desta forma trataremos neste capítulo de alguns conceitos de Mikhail Bakhtin e seu círculo, como as categorias basilares de: Concepção Dialógica, Interação Discursiva e Gêneros discursivos; como também os estudos sobre gêneros textuais e tipos textuais realizados por Marcuschi, pioneiro no Brasil, nos quais são fundamentais para as análises das fábulas apresentadas nesta dissertação.

Abordaremos o gênero textual fábula no qual traremos alguns conceitos, e por fim a narrativa, já que essa acontece na interação dos contextos orais, escritos e nos processos de letramento, propiciando a observação privilegiada do desenvolvimento da linguagem. Essas abordagens são basilares para clarificar os caminhos percorridos nesta dissertação.

3.1.1 Concepção dialógica da língua/linguagem

Inicialmente, é necessário compreender que a linguagem para filósofo russo Mikhail Bakhtin e seu círculo é vista numa perspectiva na qual as relações sociais são essenciais para o desenvolvimento de suas práticas, a língua acolhe o sujeito nas suas interações com o outro, numa relação inteiramente dialógica em oposição ao formalismo, a noção de sistema de normas imutáveis.

[a] linguística do século XIX, a começar por Humboldt, sem negar a função comunicativa da linguagem, empenhou-se em relegá-la ao segundo plano, como algo acessório; passava-se para o primeiro plano a função formadora da língua sobre o pensamento, independente da comunicação".(BAKHTIN, 2006b, p.289).

Ao conceber a língua viva como meio de interação social e não como um sistema abstrato de formas linguísticas, o sujeito é capaz de dialogar com o outro, de participar das relações humanas de forma solidária e participativa, pois “A vida é dialógica por natureza. Viver significa participar de um diálogo” (BAKHTIN, 2006b, p. 348).

Bakhtin/Volochínov não concordam com os pensamentos linguístico/filosófico do início do século XX, objetivismo abstrato e o subjetivismo idealista, no primeiro o indivíduo é onipotente diante da língua e no segundo a língua detém o poder absoluto, pois esse duplo pensamento negligenciavam a interação social, já que tratavam a língua de forma isolada e inerte.

Neste viés, o filósofo russo tem como eixo central a ideia de que a linguagem se situa no interior das relações sociais mantidas pelos indivíduos e que se opõe as duas tendências marcantes do pensamento filosófico-linguístico.

Diz então, Rojo:

(...) Bakhtin/Volochínov (1981[1929]) desenvolve uma visão do funcionamento da linguagem, onde, dentro de uma determinada situação sócio-histórica de produção, interlocutores interagem enunciando discursos constituídos por um ecoar de vozes alheias ou anônimas. Todo discurso é citação, é já dito. E é assim que a língua cristaliza-se historicamente. (ROJO, p.40, 2010)

O diálogo existente nas situações de interação seja com o outro ou consigo mesmo é a representação de uma língua viva, que se manifesta nos discursos e conseqüentemente se torna significativo e transformador para o locutor e para o interlocutor. Assim nos mostra um quadro de Rojo sobre o diálogo bakhtiniano:

Fig.1 diálogo bakhtiniano



Nessa perspectiva pode-se dizer que o dialogismo em suas múltiplas esferas comunicativas é fundamental para a organização da vida social, produzindo sentidos e significados entre os interlocutores do discurso, uma vez que as palavras não são tratadas de forma isolada e sim como uma linguagem concreta, viva e interativa.

3.1.2 Interação Discursiva presente nas múltiplas esferas da vida social

A priori, é considerar a concepção de linguagem como um processo de interação, como também um reflexo das relações sociais, que dá espaço às ações humanas, neste caso, a linguagem acontece por meio da interação comunicativa, relacionada por meio das produções de sentidos entre sujeitos em determinada situação que está presente em um contexto social, histórico ou ideológico. Neste sentido:

A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua. (BAKHTIN, 2006a, p. 125).

Neste viés, a linguagem caracteriza-se como ações das relações sociais, porém, é de suma importância analisar e compreender a língua em situações de interação, isto é, situações em que podemos observar diferentes sentidos entre uma forma de expressão e outra, até porque, as formas de expressão irão mudar na medida em que o contexto específico da enunciação também vai mudando. Mudam-se os contextos, mudam-se as linguagens e vice-versa.

A metodologia de ensino relacionada à concepção de linguagem como um processo de ação e de interação não tem como principal objetivo as mudanças de regras padrões, onde o aluno já as adquiriu. Mas, a partir daí, estabelecer e iniciar os processos de novas agregações de saberes, conhecimentos, competências e habilidades.

No entanto, Bakhtin (2006a, p.115) destaca a linguagem como sendo uma “(...) ponte lançada entre o homem e o outro homem (...)”, e que, através da palavra, o sujeito se define em relação ao outro e à coletividade. Neste aspecto: “É portanto claro que a palavra será sempre o indicador mais sensível de todas as transformações sociais, mesmo daquelas que apenas despontam, que ainda não tomaram forma, que ainda não abriram caminho para sistemas ideológicos estruturados e bem formados.” (BAKHTIN 2006a, p.40).

De acordo com Geraldi (2004), a linguagem, como sendo um processo de interação, considera a língua como forma de ação do sujeito falante com o contexto comunicativo em que está inserido. Dessa maneira, nessa concepção:

A linguagem é, pois, um lugar de interação humana, de interação comunicativa pela produção de efeitos de sentido entre interlocutores, em uma das situações de comunicação e em um contexto sócio-histórico e ideológico. Os usuários da língua ou interlocutores interagem enquanto sujeitos que ocupam lugares sociais e “falam” e “ouvem” desses lugares de acordo com formações imaginárias (imagens) que a sociedade estabeleceu para tais lugares sociais. (TRAVAGLIA, 2009, p. 23)

Nesta abordagem, os PCN⁴ destacam que a concepção de linguagem, seja ela dinâmica ou sócio-historicamente, determinada pelas situações de interação exigidas em cada período, valoriza a variedade linguística constitutiva de uma língua natural.

A questão não é falar certo ou errado, mas saber qual forma de fala utilizar, considerando as características do contexto de comunicação, ou seja, saber adequar o registro às diferentes situações comunicativas. É saber coordenar satisfatoriamente o que falar e como fazê-lo, considerando a quem e por que se diz determinada coisa. É saber, portanto, quais variedades e registros da língua oral são pertinentes em função da intenção comunicativa, do contexto e dos interlocutores a quem o texto se dirige. (BRASIL, 1997, p. 26)

Vale ressaltar que a gramática está enraizada na concepção de linguagem como sendo um processo de interação, entendida, também, como uma gramática internalizada, que não contribui com a ideia de erro linguístico. Nós, sujeitos, interagimos, porque, sem dúvidas, conhecemos a gramática natural da nossa língua.

Ou seja, não é apenas a variedade padrão que é a única que propicia as relações entre os sujeitos, mas também as variedades não-padrões, que, por serem mais ligadas aos contextos naturais e reais dos sujeitos, vão também regulando os seus processos de inter-relações cotidianas.

⁴ A sigla PCN, adotada ao longo desta pesquisa, refere-se aos Parâmetros Curriculares Nacionais.

3.1.3 Gêneros discursivos

A virada bakhtiniana (2006 [1953]), proporcionou o surgimento do conceito de gêneros como *tipos relativamente estáveis de enunciados*, diante da definição, é importante ressaltar essas três categorias do conceito apresentado: a categoria de tipo, seu caráter estável e seu caráter flexível, como também o conteúdo temático, o estilo e a estrutura composicional, aspectos postulados por Bakhtin.

Primeiramente vale ressaltar que a noção bakhtiniana de *tipo* de enunciado difere da noção de *tipo textual*⁵, pois este pertence a linguística textual. A vida em sociedade é realizada através da interação e de comunicação, esses eventos são típicos e rotineiros, que por sua vez se efetivam através dos gêneros, pois estes são tipos de discurso social.

Por se definirem gêneros discursivos “como enunciados *relativamente estáveis*”, Koch; Elias (2015, p. 56), “esses gêneros podem aparecer, sumir, dar origem a outros gêneros, surgirem com outros formatos e intenções sociais e comunicativas *etc.*”.

Como nos esclarece Marcuschi (2007), que os gêneros discursivos são situados em práticas sociais, do mesmo jeito, eles evoluem:

Partindo da concepção bakhtiniana segundo a qual os gêneros são enunciados relativamente estáveis em cuja constituição entram elementos referentes ao conteúdo, composição e estilo, Marcuschi (2002) afirma que é impossível pensar em comunicação a não ser por meio de gêneros textuais (quer orais, quer escritos), entendidos como práticas socialmente constituídas com propósito comunicacional configuradas concretamente em textos (KOCH; ELIAS, 2015, p.56).

É imprescindível destacar que os gêneros discursivos podem surgir, como também desaparecer, dando origem a outros gêneros, pois seu surgimento ou desaparecimento, através de suportes diversos de circulação, torna-se imprescindível para as transformações humanas, bem como das práticas sociais e discursivas “relativamente estáveis” num período de tempo e espaço.

Os gêneros são plásticos e dinâmicos, atrelados aos fazeres sociais e interacionais dos sujeitos. Definem-se muito mais por suas intenções sociais e comunicativas, que por suas propriedades composicionais e estruturais, mesmo porque, como exemplo, um texto pode ter um formato de um poema, mas se caracterizar como um anúncio, revelando que, de fato, a linguagem se organiza muito mais pelo movimento de que os sujeitos estão atuando uns sobre

⁵ O tipo caracteriza-se muito mais como sequências linguísticas (sequências retóricas) do que como textos materializados; a rigor são modos textuais. Em geral, os tipos textuais abrangem cerca de meia dúzia de categorias conhecidas como: narração, argumentação, exposição, descrição, injunção. (MARCUSCHI, 2008, p. 154-155).

os outros (linguagem em funcionamento), que pelas suas estruturas e formatos, que são, de certo modo, estáticos (MARCUSCHI, 2008; ANTUNES, 2003).

A propósito do tratamento do termo *enunciado* é relevante ressaltar que o círculo de Bakhtin aborda de forma diferente de outras correntes teóricas, que o trata no plano linguístico, enquanto a abordagem realizada por Bakhtin se caracteriza para o *escopo social do gênero*. Ele esclarece que

O enunciado existente, surgido de maneira significativa num determinado momento social e histórico, não pode deixar de tocar os milhares de fios ideológicos existentes, tecido pela consciência ideológica em torno de um dado objeto de enunciação, não pode deixar de ser participante ativo do diálogo social (BAKHTIN, 2006a, p. 86).

Desta forma, o termo enunciação é na interação social entre indivíduos socialmente organizados de forma que haja uma alternância entre os sujeitos do discurso de forma expressiva e conclusiva.

De acordo com Bakhtin ([1953]2006b) os gêneros como tipos de enunciados são primários, mais ligados à oralidade e dia a dia dos sujeitos e os secundários que se fazem presentes na diversidade cultural, resultando em uma área científica mais complexa, isto é, onde a formalidade discursiva é o principal foco. Neste caso, os gêneros secundários também circulam pelas áreas literárias, escolares etc., porém convém ressaltar que essa classificação é dialógica e não dicotômica, pois os gêneros primários e secundários se intercalam em suas composições.

Como o próprio filósofo afirma

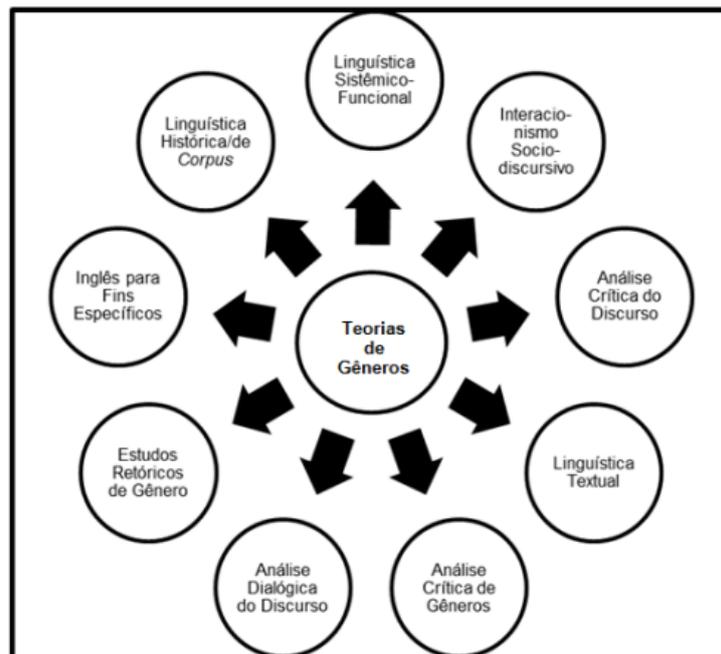
Aqui é de especial importância atentar para a diferença essencial entre os gêneros discursivos primários (simples) e secundários (complexos) – não se trata de uma diferença funcional. Os gêneros discursivos secundários (complexos – romances, dramas, pesquisas científicas de toda espécie, os grandes gêneros publicitários, etc.) surgem nas condições de um convívio cultural mais complexo e relativamente muito desenvolvido e organizado (predominantemente escrito) – artístico, científico, sociopolítico, etc. No processo de sua formação eles incorporam e reelaboram diversos gêneros primários (simples), que se formaram nas condições de comunicação discursiva imediata (BAKHTIN, 2006b, p. 263).

O processo de comunicação e interações discursivas é dinâmico e resulta de diversos objetivos e intenções sociais. Vale acrescentar que os gêneros do discurso estão sustentando, ou melhor, estabilizam e regulam as atividades diárias dos sujeitos, no que se refere aos encontros discursivos sociais, situados em momentos e tempos históricos e ideológicos específicos.

3.2 Gêneros no contexto atual

Inicialmente, trataremos de forma breve alguns aspectos sobre gêneros, pois os estudos realizados nessa área são amplos e cada vez mais as produções acadêmicas têm se interessado e se intensificado sobre esse tema, já que esse vem sendo discutido desde a década de 80 do século XX, como também pela popularização dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). A figura abaixo apresenta algumas perspectivas teóricas sobre gêneros e suas escolas teóricas.

Fig.02 perspectivas teóricas para os estudos de gêneros



Fonte: Nunes (2017, p. 58).

Como podemos observar na figura acima a complexidade dos estudos de gêneros, porém necessário para uma abordagem ampla do fenômeno e não apenas uma visão isolada do mesmo. Apresentaremos um quadro resumo com as terminologias adotadas, porém é conhecido que essas não são as únicas consideradas na contemporaneidade.

Quadro 02: termologias de gêneros

Escola teóricas	Abordagem do gênero	Representantes
Linguística Sistêmico-Funcional (LSF) ou Escola de Sidney, Escola australiana	<ul style="list-style-type: none"> • O gênero é social-realizada coletivamente; • É organizado por estágios-demanda etapas; • É orientado para objetivos. 	Halliday
Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) ou Escola de Genebra ou perspectiva franco-suíça	<ul style="list-style-type: none"> • Teoria bakhtiniana em diálogo com Vygotsky; • Transposição didática; “Sequências Didáticas” . 	Lev Vygotsky. Dolz; Noverraz; Schneuwly
Análise Crítica do Discurso (ACD)	<ul style="list-style-type: none"> • O discurso se realiza total ou parcialmente por meio de gêneros textuais específicos. 	Fairclough Luiz Meurer
Linguística Textual (LT) ou perspectiva sociocognitivista	<ul style="list-style-type: none"> • O texto é a parte material do gênero. 	Marcuschi Koch Koch; Elias
Análise Crítica de Gêneros (ACG)	<ul style="list-style-type: none"> • Recursos linguísticos como ponto de partida para ir às práticas profissionais e disciplinares. 	Motta-Roth Vijay Kumar
Análise Crítica do Discurso ACD	<ul style="list-style-type: none"> • Compromisso maior com a interpretação ideológica; • Preocupação com o social e o linguístico. 	Fairclough
Análise Dialógica do Discurso (ADD) ou perspectiva bakhtiniana ou abordagem sócio-histórica/dialógica.	<ul style="list-style-type: none"> • Gêneros como construtos maleáveis constitutivos das múltiplas esferas da comunicação humana. 	Bakhtin
Estudos Retóricos de Gênero (ERG) Nova Retórica, Escola Norte-americana ou Sociorretórica,	<ul style="list-style-type: none"> • Os gêneros são vistos como ações sociais tipificadas motivadas por situações retóricas recorrentes; • Construtos genéricos não devem ser abordados de forma isolada. 	Freedman Medway Hyon, Bawarshi; Reiff, Miller Bazerman
Gêneros do Inglês para Fins Específicos (English for Specific Purposes – ESP) ou Escola Britânica	<ul style="list-style-type: none"> • O gênero é visto como uma ação comunicativa prototípica e recorrente; 	Bhatia Swales

também é mencionada, muitas vezes, como Sociorretórica	<ul style="list-style-type: none"> Os gêneros não são estanques, se imbricam. 	
Linguística Histórica/de Corpus Tradições Discursivas (TD)	<ul style="list-style-type: none"> Abordagem essencialmente centrada na língua; Busca analisar a evolução dos gêneros. 	Kabatek

fonte: Nunes (2017 p.59-62 [com adaptações])

Diante dos conceitos apresentados podemos fazer uma reflexão sobre filiação teórico-metodológica devido à natureza complexa dos estudos sobre gêneros. Percebemos também a dinamicidade, como também a impossibilidade de mapear e descrever todos os trabalhos já realizados tendo o gênero como objeto de estudo, devido as crescentes produções acadêmicas.

Atualmente um dos quesitos explorados nos estudos de gêneros está em sua definição, no Brasil costuma-se usar os conceitos de gêneros discursivos para uma visão bakhtiniana, de gêneros textuais e gênero discursivo/textual para uma visão do Interacionismo Sociodiscursivo, ou apenas gênero.

Sabe-se que cada um desses conceitos surgiu para um determinado público, suas prioridades e filiação, quanto as questões teóricas metodológicas sobre gêneros, Bezerra alega:

A rigor é possível afirmar que os gêneros efetivamente são tanto discursivos quanto textuais, decorrendo disso que a compreensão holística dos gêneros inclui a compreensão dessas duas dimensões que lhe são construtivas. Abordar os gêneros, quer do ponto de vista aplicado, apenas como textuais seria, portanto, abordar apenas um lado da questão. (BEZERRA, 2017, p.61)

A relevância do estudo de gêneros não está na aceção do conceito ou de determinada teoria adotada e sim observar como os gêneros se apresentam no cotidiano, através das interações sociais.

Luiz Antônio Marcuschi em seu livro, *Produção Textual, Análise de Gêneros e Compreensão*, fez uma descrição com os principais estudos de gêneros, as filiações das universidades brasileiras e também no campo internacional, fazemos saber que o autor já se dedicava a esse trabalho com gêneros desde 2000, fazendo dele o pioneiro nesses estudos, entretanto ele deixa claro que esse mapeamento com essas classificações não é rígido, pois necessitaria de mais detalhamento. Vale ressaltar que atualmente houve muitas mudanças, pois, o cenário é diferente, como também muitos autores continuam produzindo e atualizando suas obras.

Os estudos de gêneros encontraram aqui no Brasil um campo amplo com a menção nos PCN, pois este preconizava que fossem ensinados nas aulas de LP, com o objetivo de desenvolver competências nos estudantes, através de textos orais e escritos mais atuais e próximos deles que refletissem as suas realidades. Os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental trazem como objetivos gerais no tocante ao tema:

expandir o uso da linguagem em instâncias privadas e utilizá-la com eficácia em instâncias públicas, sabendo assumir a palavra e produzir textos – tanto orais como escritos – coerentes, coesos, adequados a seus destinatários, aos objetivos a que se propõem e aos assuntos tratados;
 (...) compreender textos orais e escritos com os quais se defrontam em diferentes situações de participação social, interpretando-os corretamente e inferindo as intenções de quem os produz. (BRASIL, 1997, p. 33)

Outros documentos oficiais como as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) oportunizaram a discussão sobre o ensino de gêneros, como também o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD).

O tema já era trabalhado nas universidades, porém para os professores era algo novo e visto por alguns até como modismo, causando certo desconforto e confusões até mesmo sobre o conceito gênero ou tipo, como menciona Bezerra: (...) a inserção da categoria de gênero como norteadora do ensino de língua não se fez sem problema para a compreensão e apropriação de estudantes de graduação e pós-graduação e docentes da educação básica. (2017, p.34)

A *priori*, os gêneros textuais são caracterizados, principalmente, pelo seu dinamismo, pois eles surgem por conta da necessidade dos sujeitos de se comunicarem e interagirem. É importante destacar, como já o fizemos antes, que, como as interações sociais sofrem mudanças com o passar do tempo, as relações entre os indivíduos também mudam, resultando, assim, na mudança gradual dos gêneros textuais.

Já os tipos textuais se diferenciam dos gêneros por serem limitadas e o seu formato estrutural. Já os gêneros textuais apresentam formatos diversos, intenções sociais e comunicativas diferentes, dependem do suporte por onde circulam *etc.*, e, são inúmeros, assim como são inúmeras as ações sociais dos sujeitos nos seus cotidianos.

De acordo com Marcuschi

Tipo textual designa uma espécie de construção teórica {em geral uma sequência subjacente aos textos} definida pela natureza linguística de sua composição {aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais, relações lógicas estilo}. O tipo caracteriza-se muito mais como sequências linguísticas (sequências retóricas) do que como textos materializados, a rigor, são modos textuais. Em geral os tipos abrangem cerca de meia dúzia de categorias conhecidas como: narração, argumentação, exposição, descrição, injunção. (MARCUSCHI, 2008, p. 154 – 155, grifos do autor).

Assim sendo, os tipos textuais são caracterizados por sua funcionalidade, pelos aspectos linguísticos, “são formas constitutivas do texto em funcionamento” Marcuschi (op. cit.), diferenciando-se assim dos gêneros que estão centrados na interação e nos propósitos comunicativos, entretanto os dois não estão em oposição, pois existe uma relação complementar entre os aspectos do texto aos diferentes gêneros.

Assim sendo, a tipologia textual como parte da Linguística Textual explora os aspectos funcionais e sintáticos do texto e tem como objetivo principal categorizar o universo textual de forma organizada agrupando-os a partir de suas características estruturais e linguísticas, portanto oferecendo meios para o aprofundamento do ensino de gêneros textuais de diferentes tipologias.

O ensino baseado nos estudos dos gêneros textuais e seus tipos textuais conhecendo as propriedades de cada um desses elementos, fica mais fácil interpretar um texto, uma vez que a interpretação está relacionada não apenas à construção de sentidos, mas com os diversos fatores intrínsecos à estruturação textual. Isso não quer dizer que somente as tipologias de base linguística têm utilidade, pois a escolha de uma tipologia está diretamente relacionada aos objetivos do pesquisador.

Sabemos que o gênero textual é uma ferramenta útil a ser utilizada no ensino e na aprendizagem da língua, para Marcuschi, (2008, p. 151), “o estudo dos gêneros textuais é hoje uma fértil área interdisciplinar, com atenção para a linguagem em funcionamento e para as atividades culturais e sociais”.

Entende-se por gênero textual

Refere os textos materializados em situações comunicativas recorrentes. Os gêneros textuais são os textos que encontramos em nossa vida diária e que apresentam padrões sociocomunicativos característicos definidos por composições funcionais, objetivos enunciativos e estilos concretamente realizados na integração de forças históricas, sociais, institucionais e técnicas. (MARCUSCHI, 2008, p. 155).

Os gêneros textuais, surgem, situam-se e integram-se funcionalmente nas culturas em que se desenvolvem. Além disso, são caracterizados muito mais por suas funções comunicativas que por suas especificidades linguísticas e estruturais. São eles que vão, cotidianamente, organizando-nos como sujeitos (e não apenas como falantes de uma língua) sociais, dentro de um espaço histórico, agindo uns sobre os outros, nas construções das diversas culturas. Marcuschi (2011, p. 18) “ Os gêneros são rotinas sociais de nosso dia a dia”

Notamos que os gêneros atendem às necessidades específicas do usuário no seu cotidiano, pois possibilitam suas interações, demandas e negociações de sentido naquilo que

vão fazer. Conforme a necessidade, os gêneros podem surgir ou desaparecer de acordo com a questão linguística, discursiva e inter-relacional dos falantes.

Como afirma Marcuschi:

[...] os gêneros não são instrumentos estanques e enriquecedores da ação criativa. Caracterizam-se como eventos textuais altamente maleáveis, dinâmicos e plásticos. Surgem emparelhados a necessidades e atividades socioculturais, bem como na relação com inovações tecnológicas, o que é facilmente perceptível ao se considerar a quantidade de gêneros textuais hoje existentes em relação a sociedades anteriores à comunicação escrita. (DIONÍSIO, 2010, p.19)

Os gêneros textuais são caracterizados pela plasticidade e sua dinamicidade, pois essas funções estão relacionadas às interações sociais e interacionais dos indivíduos. Se as esferas sociais e comunicativas evoluem e se transformam, da mesma forma, este processo acontece também com a linguagem para dar conta dos nossos objetivos sociais.

Nas abordagens de Marcuschi (2007) e Antunes (2003), a plasticidade e dinamicidade entre os gêneros textuais caracteriza-se por suas intenções sociais e também comunicativas, pois as suas propriedades de composição e sua estrutura (como exemplo, um texto que pode ter todas as características de um poema, mas pode se parecer como um anúncio), apresentam a linguagem que se organiza pelos movimentos e transformações (e não apenas por sua estrutura). Além disso, os sujeitos atuam uns sobre os outros (linguagem em funcionamento), fazendo com que as estruturas e formatos, como também as temáticas e intenções dos gêneros se modifiquem.

Como podemos perceber a interação e a comunicação presentes nos gêneros textuais são dinâmicas, como também, é nítido que a base dessa dinâmica e plasticidade estão nos gêneros textuais, que sustentam encontros textuais entre os sujeitos sociais em cada momento e período histórico. Os gêneros textuais, hoje, mais do que nunca, hibridizam-se e mesclam-se, num processo plástico e coreográfico de mudanças e incorporações de estilos, misturas de modalidades de linguagens, formatos e estruturas variadas, cores diversas, suportes de circulação inúmeros.

Os gêneros textuais numa concepção do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) também conhecida como Escola de Genebra ou perspectiva franco-suíça, com fundamentos na teoria de Bakhtin em diálogo com os postulados de Lev Vygotsky, influencia às práticas pedagógicas nas salas de aulas brasileiras por trazerem a transposição didática dos construtos

genéricos, evidenciadas na noção de “sequências didáticas” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, [2001]2004, p.97).

De acordo com os autores, os gêneros orais ou escritos auxiliam no desenvolvimento das capacidades da linguagem a partir de atividades que promovam a inserção dos estudantes na sociedade. Desse modo, o gênero “[...] passa a ser, ao mesmo tempo, um instrumento de comunicação e um objeto de aprendizagem” (DOLZ; SCHNEUWLY, [1998], 2004], p. 179).

No processo de ensino aprendizagem as competências específicas da linguagem de determinadas situações de interação são adquiridas na escola, pois assim defendem os autores “ A escola é tomada como autêntico lugar de comunicação e as situações escolares como ocasiões de produção/recepção de textos. ” (1999, p. 7).

Nesse processo adotando a metodologia de sequências didáticas a escola é responsável por fazer o agrupamento de gêneros por série e assim trabalhar um de cada vez, oportunizar através do Projeto Político Pedagógico (PPP) meios para que os estudantes tenham acesso aos mais diversos gêneros, portanto o gênero vai estar a serviço da ampliação do aprendizado desses estudantes, como também autonomia em suas produções orais ou escritas.

3.3 A fábula no contexto dos gêneros textuais

As fábulas são caracterizadas por serem pequenas histórias (narrativas), sendo consideradas também como um gênero textual, pois segundo Travaglia (2007, p. 41) “A narração é um ‘tipo’, enquanto romance, conto, novela, fábula, parábola, apólogo, mito, lenda, caso, fofoca, notícia, ata, biografia etc. são ‘gêneros’”, que dentro da esfera escrita, foram (e são ainda) muito utilizadas no processo ensino-aprendizado dos alunos, buscando o desenvolvimento cognitivo dos mesmos, como também contribuir com a construção de suas habilidades e competências.

Enquanto discurso, a fábula é uma fórmula específica de comunicar pensamentos críticos. Ela dirige-se à inteligência, provoca discussões, desafia a crítica e fomenta capacidade dos alunos de analisar e julgar. As fábulas fazem o aluno observar situações de conflito, que os levam a afastar-se delas sob determinadas circunstâncias e a oferecer situações estratégicas para resolvê-las; as fábulas desafiam a fazer exames críticos de comportamentos e, ao mesmo tempo, à autocrítica, ao rever os próprios modos e posturas (LIMA; ROSA, 2012, p. 159-160).

Por este viés, as fábulas são textos curtos e possuem sequências tipológicas, sendo narrativas e descritivas. Sendo assim, esse gênero apresenta ou não diálogos, porém, seu foco são as ações e enredo que envolvem as personagens.

As fábulas, por exemplo, trazem à tona características narrativas diferentes de cartas e biografias, dentre outros tipos de textos, deixando explícito o discurso direto e indireto. E por serem concisas, centradas em um só conflito e apresentarem belas expressões são ideais para explorar diversas questões, com turmas das séries ou anos iniciais do Ensino Fundamental (LIMA; ROSA, 2012, p.161).

Neste sentido, entendendo esse gênero do tipo narrativo, como um incentivo à produção textual, pois contribui para a construção de leitores e escritores competentes, ampliando a capacidade nas diversas áreas do conhecimento.

A fábula é de suma importância no processo da aprendizagem por trazer contribuições que resultam no desenvolvimento cognitivo do aluno, como também traz ensinamentos retratados nas narrações, que são extremamente úteis para o crescimento e desenvolvimento de cidadania dos sujeitos.

As fábulas sempre vêm acompanhadas de personagens como animais e objetos, e todas trazem um ensinamento, através da sua moral, que aparece no final do texto (ou, se não aparecer no final do texto, pode ser deduzida das intenções e leituras da fábula).

Conforme Bagno:

A fábula é um gênero literário muito antigo que se encontra em praticamente todas as culturas humanas e em todos os períodos históricos. Este caráter universal da fábula se deve, sem dúvida, à sua ligação muito íntima com a sabedoria popular. De fato, a

fábula é uma pequena narrativa que serve para ilustrar algum vício ou alguma virtude, e termina, invariavelmente, com uma lição de moral. Até hoje, quando terminamos de contar um caso ou algum acontecimento interessante ou curioso, é comum anunciarmos o final de nossa narrativa dizendo: “moral da história”... Pois é justamente da tradição das fábulas que nos vem esse hábito de querer buscar uma explicação ou uma causa para as coisas que acontecem em nossa vida ou na vida dos outros, ou de tentar tirar delas, algum ensinamento útil, alguma lição prática. (BAGNO, 2006, p.51)

As fábulas apresentam-se, principalmente, para a contribuição do desenvolvimento moral, afetivo, social, entre outros aspectos, fazendo com que o leitor mergulhe no universo da história que está sendo lida e, a partir daí, reflita nas suas próprias atitudes e comportamentos.

Vale ressaltar que, quanto à linguagem utilizada nas fábulas, é perceptível que, levando-se em consideração o seu objetivo moral e didático, ela acontece de forma simples e objetiva. Neste sentido, Bortolotto (1998) enfatiza que não podemos esquecer que os discursos de salas de aula, como discursos didático-pedagógicos, são também muito moralizantes, com relação ao fato de que os alunos devem desenvolver e adquirir virtudes que caracterizem o bem da humanidade na relação com os outros sujeitos.

De um ponto de vista dos suportes de suas circulações sociais, este gênero, hoje, circula em pequenos livretos, nas redes sociais, em pequenas obras de alfabetização *etc.* Com relação aos seus estilos e modalidades de linguagem, via de regra, são textos escritos em que predominam a variedade padrão da LP.

A origem das fábulas, segundo Lima e Rosa foi no “No ocidente, as primeiras notícias que se tem desse gênero surgiram no século VI a.C., através do suposto escravo grego Esopo, de quem dizem ter transmitido suas histórias de forma oral.”. Possivelmente “viveu entre os séculos VII e VI antes de Cristo. Diz a tradição que Esopo era um grande contador de histórias, mas que não deixou nenhuma fábula escrita.” (BAGNO, 2006, p.51).

É importante mencionar outro fabulista,

O mais importante deles foi o romano Fedro (15 a.C. – 50 d.C.), que se declarava admirador e imitador de Esopo”. Algumas fábulas de Fedro, que se tornaram extremamente conhecidas são ‘O lobo e o cordeiro’, ‘A raposa e o corvo’, ‘A rã e os bois’ e a já mencionada ‘A raposa e as uvas’. (BAGNO, 2006, p.51)

Conforme a contribuição dos dois autores supracitados no universo da elaboração de fabulas, surge no século XVII outro autor desse gênero: é o francês Jean de La Fontaine,

No século XVII, na França, viveu o mais importante fabulista da era moderna, Jean de La Fontaine (1621-1695). Esse autor, além de compor suas próprias fábulas, também reescreveu em versos franceses muitas das fábulas antigas de Esopo e de Fedro. É dele a fábula mais conhecida de todo o Ocidente, “A cigarra e a formiga”. Nas escolas dos países de língua francesa, as fábulas de La Fontaine são estudadas e aprendidas de cor pelas crianças, desde o início de sua escolarização. Como La Fontaine escreveu suas fábulas em versos metrificados e rimados, elas são de fácil memorização. (p.51)

De acordo com Portela (1983, p. 122) “A fábula de La Fontaine tinha como objetivo agradar e divertir os palacianos e figurões do século XVII. Assim, o fabulista francês dava realce à forma estrutural da narrativa e deixava que a lição de moral fosse deduzida pelo seu decodificador.”

Na concepção de Jean de La Fontaine (apud PORTELLA, 1983, p. 121) as fábulas apresentam duas partes: o corpo e a alma. “O corpo é representado pela narrativa que trabalha as imagens e dá forma sensível às ideias gerais. A alma são exatamente as verdades gerais corporificadas na narrativa.” Corpo (estrutura do texto) e alma (moral a ser seguida como um exemplo) fundem-se numa só unidade para dar feição ao gênero textual fábula.

Atualmente, Jean de La Fontaine é considerado o “Pai da Fábula Moderna”, e sua obra é prestigiada em todo o mundo. Dentre as suas principais produções é possível destacar: “A Lebre e a Tartaruga”, “O Homem, a Cegonha e a Raposa”, “O Menino e a Mula”, “O Leão e o Rato”, “O Carvalho e o Caniço” e “A Raposa e a Uva”.

No Brasil, com o objetivo de fazer uma literatura voltada para jovens e crianças temos o fabulista Monteiro Lobato, em seu livro *Fábulas*:

[...] reconta em prosa brasileira moderna algumas das fábulas antigas de Esopo, Fedro e La Fontaine, além de nos apresentar algumas de sua própria autoria. Esse é, sem dúvida, um dos melhores livros que existe no Brasil para a abordagem do gênero fábula em sala de aula. Além do texto da fábula propriamente dita, Monteiro Lobato insere, depois de cada uma das narrativas, as animadas discussões que a fábula provoca no círculo de personagens que povoam o Sítio do Pica-pau Amarelo. (p. 51)

Nesse sentido, entendemos que, mesmo as fábulas sendo antigas e estarem em todas as culturas de uma forma universal sempre nos levam a acreditar que foram criadas com um objetivo e intenções de discutirmos os problemas universais da vida ou mesmo os nossos simples problemas cotidianos e, ao mesmo tempo, divertindo e passando conhecimentos ou ensinamentos para o nosso dia a dia e, também, prospectivamente, passando isso de geração em geração, o que mostra certa intimidade, como afirma Bagno, entre o gênero fábula e as nossas narrativas mais simples do dia a dia.

Portanto, seja com a intenção de dar conselhos e fazer revelações (entendimento das morais) aos ouvintes (como no caso de Esopo), seja com o objetivo de entreter, agradar e divertir os palacianos (como no caso de La Fontaine), a verdade é que as fábulas têm as suas tradições surgidas nas oralizações das narrações entre os sujeitos, hoje, de forma escrita, em salas de aula, são muito utilizadas nos processos de alfabetização e letramentos dos anos iniciais.

Uma das características comuns nas fábulas é a maneira como se dá a escolha dos títulos. Na grande maioria das obras, o título da narrativa traz uma informação prévia acerca dos principais personagens da história, que aparecem no desenvolvimento do texto.

Nas fábulas os personagens são animais, mas representam as ações, atitudes e comportamentos dos homens. Os animais representam, constantemente, nesses textos, o protagonista (o bem) e o antagonista (o mal). É importante salientar também que a participação de animais nas narrativas deu-se ao convívio comum do ser humano com os animais durante a origem desse estilo literário, como também à existência das parábolas bíblicas.

Vale ressaltar que os animais que estão presentes nas fábulas destacam-se pelas suas habilidades, como: o lobo que representa a “dominação do mais forte”; a raposa, que é caracterizada pela “astúcia e esperteza”; o cordeiro, que indica “ingenuidade”; e, principalmente, o leão que representa “o poder real”.

Partindo desses pressupostos, entendemos que tais características representam as personalidades humanas. Essas personalidades caracterizam uma mensagem, destacando bons e maus comportamentos e atitudes dos animais, relacionando-os, muitas vezes, à honestidade (ou não) das pessoas.

Por fim, na fábula há uma lição de moral, normalmente, elencada ao final do texto, e separada deste por uma linha. apresenta uma ideia, um conselho ou, até mesmo, uma motivação no decorrer da narrativa, tornando-se uma mensagem primordial e resultando em um aspecto reflexivo ou crítico das atitudes humanas vividas.

De acordo com Góes:

A moral contida nas fábulas é uma mensagem animada e colorida. Uma estória contém moral quando desperta valor positivo no homem. A moral transmite a crítica ou o conhecimento de forma impessoal, sem tocar ou localizar claramente o fato. Isso levou a pensar que essa narrativa da moralizante nasceu da necessidade crítica do homem, contida pelo poder da força e das circunstâncias. (Apud LIMA; ROSA, 2002, p. 158.)

Neste sentido, através da fábula, além dela contribuir, possivelmente, na formação da personalidade, do caráter e boa conduta dos alunos, também está favorecendo ao interesse da leitura em sala de aula, seja por prazer e fruição; estudo de texto; busca de informações; ou mesmo como pretexto para outras produções (GERALDI, 2004).

Assim sendo, a utilização desse gênero como um objeto de estudo da LP é uma sugestão didática para os professores e alunos que proporciona oportunidades de realizar experiências, de formar e construir cada conceito gradativamente, bem como de estimular a integração e a participação efetiva de ambos na construção do conhecimento.

Os benefícios propiciados pelo uso da fábula como material didático, conforme defendem Nascimento; Scareli (2011, p. 3) é que as “(...) as fábulas sempre atraíram a atenção das crianças, por trabalharem com o imaginário infantil, pelo uso de personagens antropomorfizados (animais com sentimentos humanos), pela ludicidade que se pode haver em algumas fábulas (...)”, como também pelo fato de serem textos objetivos, curtos, com diálogos pequenos (se houver), além de centrar-se em poucos personagens e um só conflito.

Outro aspecto importante está no uso das novas tecnologias, pois já é possível vermos esse gênero aparecendo muito de forma hibridizada: apresentando-se de forma escrita e cantada; com narrativas em formatos de poemas; em formas de *slids* estáticos ou em movimento *etc.*, mostrando que os gêneros textuais, de acordo com as necessidades dos sujeitos, vão-se transmutando e modificando.

É por isso que trabalhar em sala de aula com as fábulas é tão importante, pois contribui no amadurecimento e no desenvolvimento intelectual e cognitivo do aluno, como também desperta o interesse pela leitura, pois, ao trabalharmos processos de leitura, neste caso, isso serve para ampliar as competências linguísticas, discursivas, gramaticais, relacionais e reflexivas dos alunos.

Neste viés, desenvolver a leitura e a produção textual no ensino fundamental é uma das formas mais importantes de contribuir para o futuro dos alunos como sujeitos. É de suma relevância começar a trabalhar a leitura nos anos iniciais, pois é na infância que será dado o início aos primeiros passos, a fim de que as crianças se tornem cidadãos autônomos, ativos, conscientes e críticos para conviverem em diversos tipos de sociedade.

3.5 Narrativa: local de construção de sentidos

As narrativas na sua modalidade oral, na qual era transmitida de geração em geração, e a escrita com o advento da industrialização, têm sido estudadas em diversas áreas dos saberes, e em diversos momentos, possibilitando uma compreensão da sociedade e a criação de uma identidade, assim ilumina Barthes

[...] a narrativa está presente em todos os tempos, em todos os lugares, em todas as sociedades; a narrativa começa com a própria história da humanidade; não há em parte alguma, povo algum sem narrativa; todas as classes, todos os grupos humanos têm suas narrativas, e frequentemente estas narrativas são apreciadas em comum por homens de culturas diferentes [...] (BARTHES, 1976, p.19)

Para Barthes (1976 p. 24) “Estruturalmente, a narrativa participa da frase, sem poder jamais se reduzir a uma soma de frases: a narrativa é uma grande frase, como toda frase constativa de uma certa maneira o esboço de uma pequena narrativa. ”

Barthes fornece níveis do sentido para explicar a estrutura da narrativa, ancorado em Benveniste que anunciou a teoria dos níveis que fornece dois tipos de relações, *distribucionais integrativas*.⁶

Segundo Barthes, Benveniste fez uma análise mais esclarecedora sobre os *níveis de integração*⁷. Esses níveis são fundamentais para a compreensão de uma narrativa, pois “ler (escutar) uma narrativa não é somente passar de uma palavra a outra, é também passar de um nível a outro. ” Assim para o entendimento de uma narrativa é necessário distinguir etapas, perceber os “estágios”, conforme postula Barthes

A linguística fornece desde o princípio à análise estrutural da narrativa um conceito decisivo, porque, dando-se conta imediatamente do que é essencial em todo sistema de significação, a saber sua organização, permite por sua vez aplicar como uma narrativa não é uma simples soma de preposições e classificar a massa enorme de elementos que entram na composição de uma narrativa. (BARTHES, 1976, p.25)

Os níveis, segundo Barthes (1976) são três, os das funções, os das ações e o da narração. O nível das funções, a narrativa é dividida em unidades mínimas que são constituintes da significação, pois este é o critério da unidade. No arranjo de uma narrativa são consideradas essas unidades mínimas para a formação de um todo, que agregadas compõem a narrativa. Na coesão da narrativa essas unidades se relacionam no mesmo nível, *distribucional* ou se relacionam de um nível a outro, *integrativa*. Assim esclarece Barthes (1976, p.30) “A função é

⁶ Distribucionais, se as relações estão situadas em um mesmo nível – integrativas, se elas são estabelecidas de um nível ao outro. (BARTHES, 1976, p. 26)

⁷ Postulados pela escola de Praga

evidentemente, do ponto de vista linguístico, uma unidade de conteúdo: é o ‘que quer dizer’ um enunciado que o constitui uma unidade funcional, não a maneira pela qual isto é dito.”.

O nível das ações corresponde aos personagens, na qual são considerados pela sua participação, pelo que eles fazem, e não pelo o que eles são, pois para cada personagem há uma sequência de ações. Para Barthes (1976, p.47) “cada personagem, mesmo secundário é um herói de sua própria sequência.”.

O nível da narrativa, a comunicação narrativa acontece transcendendo seus conteúdos, o que é externo deve ser desconsiderando, o mais importante está na constituição interna dos signos no discurso, de acordo com Barthes (1976, p.54):

A narração não pode com efeito receber sua significação do mundo que a usa, acima do nível narracional, começa o mundo, isto é, outros sistemas (sociais, econômicos, ideológicos), cujos termos não são mais apenas as narrativas, mas elementos de uma outra substância (fatos históricos, determinações, comportamentos, etc.)

A narrativa estrutural considera o texto como um produto acabado, solilóquio, mesmo sendo centralizado para a forma ou para conteúdo, a referência externa é desconsiderada. A linguagem é o único meio de constituição da narrativa.

Entretanto, situar as narrativas nas práticas cotidianas e na interação social é um modo de construir relações ideológicas, sendo a linguagem determinante nesse processo interativo. De acordo com Rojo (2010, p. 31) “as relações do homem com o mundo são primariamente mediadas pela linguagem e pela interpretação do outro (interação), sem a qual não há homem ou mundo diferenciados, fora do em si.”

A forma como as narrativas são construídas evidenciam o modo como as pessoas vivem em sociedade, pois é uma tendência humana dar sentido a sua realidade através do compartilhamento de histórias, de acordo com Oliveira (1994, p. 27) sejam “narrativas ficcionais ou factuais, literárias ou populares”. Sendo essas materializadas em textos verbais, não verbais, mistos e com o avanço das novas tecnologias nos meios digitais.

Sendo a narrativa uma fonte de diferentes estudos precisamos considerar as diversos enfoques de uso e perspectivas, na sociolinguística, Labov (1972), na psicologia, Bruner (1997). Nesta dissertação faremos uma breve consideração da narrativa numa perspectiva estrutural com Barthes (1976) e alguns enfoques numa perspectiva interacional.

Oliveira (1994) considera que não há um consenso na conceituação de histórias, já que esta forma de narrar pode ter diversos usuários da língua podendo ser compreendida como um “protótipo narrativo” que equivale a uma forma generalizada ou uma forma mais específica de narrar, o que vai determinar é a diversidade de situações comunicativas.

De acordo com Adam (2008) as narrativas são construídas nos níveis microestrutural, na qual o leitor/ouvinte consegue diferenciar o texto de um não texto, já no nível superestrutural consegue-se compreender como os textos são dinâmicos, pois o texto narrativo contempla material linguístico independente de sua extensão, como também é composto por sequências.

Para o autor o sujeito memoriza esquemas que se constituem em sequências como: narrativa, descritiva, argumentativa, explicativa e dialogal, na qual produtores e receptores de textos constrói sentidos.

Nesse mesmo sentido Koch; Elias (2014, p.63) “As sequências narrativas apresentam uma sucessão temporal/causal de eventos, ou seja, há sempre um antes e um depois, uma situação inicial e uma situação final, entre as quais ocorre algum tipo de modificação de um estado de coisa. ”

O ato de analisar as narrativas do ponto de vista teórico se sobressai, para Oliveira as narrativas vistas como “descrição de estruturas”, na qual o texto é algo acabado e que não pode ser visitado, perspectiva estruturalista. Outra vertente analisa as narrativas como um “ato comunicativo” ou um “processo de interação”, perspectiva interacionista.

Par Lev Vygotsky (1896-1934) a aprendizagem significativa é aquela que acontece por meio da interação entre os sujeitos. “o processo de desenvolvimento está diretamente ligado ao apoio social que o indivíduo recebe. ” (VYGOTSKY,1989 Apud PONTES, 2014, p.69)

Em um processo interativo as ações são realizadas dialogicamente entre participantes, assim a narrativa é construída de forma relacional. Para Pontes (2014, p.69) “pode-se dizer que se aprende a narrar na interação com o outro. ”

De acordo com Oliveira (1994, p.30) “o foco da análise está no processo de narrar em si, na narração como uma atividade complexa, na interação entre narrador e audiência, no processo de verbalização do narrador, na reciprocidade de dar sentido a narração em construção. ”

Os processos de interação na narrativa se desenvolve, apontando o narrador como o responsável pela ação e em outro momento ele pode ser ouvinte. Assim “os termos narrador e ouvinte não são categorias fixas, mas antes se referem a papéis diferentes que os participantes desempenham no processo narrativo. ” (OLIVEIRA, 1994, p. 45)

A participação do narrador varia de acordo com o desenvolvimento da história, não obedecendo uma sequência fixa, em Perroni (1992, p.70) “o narrador pode organizar eventos/ações de natureza diversa em sequências temporais não determinada previamente. ”

Pontes (2014) demonstra os estudos de Miranda a interação da criança com o adulto por meio da contação de histórias em momentos específicos, este estudo mostra a participação de professoras como mediadora nas produções narrativas, para que as crianças produzam textos coerentes e compreensíveis. As professoras atuam em situações em que elas são coautoras com crianças mais novas, já com as crianças mais velhas as professoras interagem apoiando e incentivando as suas produções.

O discurso narrativo na aquisição da linguagem para Perroni (1992[1983]) são constituídos por três tipos: *relatos*, *estórias* e *casos*. Nos *relatos* “as crianças começam a narrar experiências efetivamente vividas”, *estórias* seriam narrativas de ficção e os *casos* são uma forma livre de narrar.

A criança começa muito cedo a tentativa de narrar, essas tentativas são realizadas apenas no tempo passado, trazidas pelas suas lembranças. Estas lembranças decorrem de o fato dos adultos contarem histórias.

Nesta fase, portanto, a criança é exposta a dois modos distintos e ainda não relacionados de acesso à estrutura do discurso narrativo: a) através do jogo de contar, um processo analítico em que há de antemão uma situação completa a ser narrada e vai sendo configurada pelas perguntas e respostas; b) através das ‘estórias’ contadas pelo adulto em que, ao contrário do jogo, a criança se defronta com uma situação completa, já previamente construída. (PERRONI, 1992, p.57)

Considerando a natureza dialógica da narrativa, que segundo Bruner (1990), é uma forma de utilizar a linguagem, a criança interage, cria e recria histórias, pois essas são fontes para o desenvolvimento da aprendizagem, da construção de sentidos e da constituição do sujeito.

Diante do exposto e da nossa posição, na qual consideramos a linguagem como uma atividade interativa, analisaremos as produções construídas por crianças e investigaremos as sequências narrativas, já que essas se constituem como um lugar privilegiado de aprendizagem.

As sequências textuais narrativas, de acordo com Adam (2008) se organizam internamente em cinco macroproposições, a primeira é a situação inicial, na qual são caracterizados os personagens, o tempo e o lugar, a segunda é o nó, que é o desencadeador das ações e dos eventos de ação da narrativa, a terceira é a avaliação que apresenta uma reação às ações acontecidas anteriormente, a quarta se refere a resolução do problema apresentado na segunda macroproposição e a quinta, a avaliação final, que apresenta um estado de equilíbrio proporcionado pelos acontecimentos anteriores.

Desta forma o texto narrativo pode ser visto, segundo o autor, a partir de uma personagem (humano ou antropomorfizado) que age diante do tempo e do espaço, através ações que desencadeiam uma organização lógica e uma situação final.

A nossa proposta de estudo das sequências narrativas de acordo com Adam (2008) e das características do gênero fábula

4 APORTE METODOLÓGICO DA PESQUISA

O presente capítulo trata na primeira seção dos aspectos referentes ao contexto de produção desta dissertação, considerado o *locus* e os sujeitos da pesquisa; na segunda seção trataremos da natureza da pesquisa situando-a na perspectiva metodológica adotada; na terceira seção faremos uma breve descrição sobre sequências didáticas e o procedimento realizado nesta dissertação e por fim uma síntese da proposta de intervenção através da sequência didática.

4.1 Contexto de produção da pesquisa

A investigação desta dissertação sobre o gênero fábula foi realizada na escola Dulce Maria da Conceição, na cidade de Brejão, Pernambuco. A escolha dessa instituição se deu principalmente por ser uma escola de larga tradição na esfera de ensino escolhida, o ensino fundamental.

Desta forma, torna-se oportuno e necessário compreender mais sobre a instituição de ensino onde as práticas pedagógicas a partir dos gêneros são desenvolvidas. Com efeito, a atual escola, é uma instituição de Ensino Fundamental, fundada em 1970, porém a mesma só admite estudantes até o terceiro ano do Ensino Fundamental, este fato é recente devido a fatores políticos e ideológicos. Essa instituição ao longo de sua fundação já recebeu diversas modalidades de ensino.

A escola está inserida no espaço urbano e atualmente funciona no horário diurno, sua organização curricular atende às peculiaridades da área urbana, visto que as famílias da região têm como principal cultura o cultivo do feijão, milho, mandioca, café, frutas regionais e o comércio local. É uma escola de porte pequeno, entretanto seus espaços são compatíveis com as turmas que atende, sendo mantidas pelo Governo Municipal de Brejão e jurisdicionadas a Gerência Regional de Educação do Agreste Meridional.

A instituição em questão atende a 353 alunos, com uma faixa etária entre 6 a 8 anos, todos estes estudantes estão divididos entre as 14 turmas ativas na escola, nos turnos da manhã e da tarde.

Atualmente, a escola atende em um único prédio com uma estrutura física bem melhor que as anteriores, uma decisão também tomada pela atual gestão do município. Possui oito salas de aula, uma diretoria, uma secretaria, uma sala de professores, uma cozinha e quatro banheiros. A escola em relação aos recursos humanos é composta por uma gestora, um

coordenador pedagógico, secretário escolar, doze auxiliares, três merendeiras e dois vigilantes, o corpo docente é formado por quinze professores.

Para esta pesquisa, contamos com a participação de trinta alunos no 3º ano do Ensino Fundamental I do turno vespertino, uma professora com formação em pedagogia e um auxiliar de professor, totalizando assim trinta sujeitos envolvidos na pesquisa.

A docente a regente da turma é formada em Pedagogia, já a auxiliar de sala, ainda é estudante do curso de Pedagogia e começou os seus serviços na instituição no ano 2017 através de uma seleção realizada pela prefeitura municipal.

Os alunos da turma possuem em média 8 anos de idade e residem na zona urbana e rural do município de Brejão. A turma é diversificada quanto ao nível de aprendizagem, pois contém alunos com deficiência e níveis diferentes de aprendizado. Por conta disso, é necessário um auxílio individual para aqueles que apresentam maiores dificuldades.

As crianças foram bem receptivas em todos os momentos e mostraram-se atentas e interessadas nas aulas, respondendo às perguntas feitas pela professora e interagindo com novas.

A Escola Dulce Maria da Conceição possui o seu Projeto Político Pedagógico estruturado de forma interdisciplinar, priorizando a discussão coletiva como meio de organização de um planejamento eficaz. Está traçado nos pressupostos do currículo de Pernambuco que, remetem aos princípios da cidadania: solidariedade, vínculo social, respeito e pluralidade cultural no âmago do processo de construção do conhecimento.

Esta Proposta Pedagógica está sistematizada para os anos iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano), busca indicar caminhos que venham a estimular o sentido de responsabilidade e comprometimento da escola na construção do conhecimento, reconhecendo peculiaridades da educação do campo, bem como dar unidade ao processo ensino-aprendizagem, integrando as ações desenvolvidas, seja na sala de aula ou em suas relações com a comunidade. Além disso, busca também a unidade na diversidade, propondo-se a construir um currículo escolar que atenda às exigências da sociedade contemporânea. Para tanto, o Projeto Político Pedagógico - PPP foi elaborado de forma democrática, tornando-se necessária a participação efetiva de todos os integrantes da instituição em seus diversos segmentos: corpo docente e educandos, técnico e administrativo.

O PPP adota como sistemática de avaliação da aprendizagem o previsto na Lei Federal nº 9.394/96 e demais dispositivos legais pertinentes, como por exemplo, uma avaliação processual, participativa, formativa e diagnóstica. É também acompanhado de instrumentos de divulgação dos resultados, onde a computação do rendimento escolar é feita bimestralmente,

em cada componente curricular e de acordo com as determinações da secretaria de educação municipal.

Enquanto instituição social, a Escola Dulce Maria da Conceição tem como objetivo central possibilitar ao educando meios para o desenvolvimento de suas capacidades cognitivas, afetivas e sociais, promovendo o aprimoramento do educando como pessoa humana, considerando a sua participação na sociedade, a sua postura moral e ética e o desenvolvimento crítico reflexivo.

4.2 Desenho de um enfoque qualitativo de pesquisa

A pesquisa que originou esta dissertação configura-se como qualitativa, pois, situamo-nos na análise do processo interacional da relação professor-aluno, e não apenas nos produtos das interações realizadas no ambiente de sala de aula (LÜDKE; ANDRÉ, 1986).

É necessário mencionar que um dos principais objetivos dessa pesquisa é destacar as propostas voltadas à produção textual, através de atividades sistematizadas com o gênero textual fábula, pois assim os estudantes podem fazer leituras desses textos, discutir e compreender suas ideias principais para, a partir disso, como motivação, produzir, como base em outros textos, mobilizando práticas de leitura e escrita na produção de conhecimentos, pois segundo Triviños:

A pesquisa qualitativa é composta da escolha de um problema, uma coleta e a análise das informações obtidas, havendo flexibilidade nas etapas e análise de dados. À medida em que, as informações são coletadas, ocorre a interpretação, se tornando então, uma pesquisa flexível. (TRIVINOS 2015, p. 132).

Nesta perspectiva, a pesquisa qualitativa está fundamentada em uma metodologia voltada para o interesse e o desenvolvimento das habilidades dos alunos, pois, segundo Lüdke; André (1986), esses alunos, sendo sujeitos leitores-produtores de textos, podem construir, juntamente com os autores dos textos estudados, os sentidos desses textos, na busca da geração e construção dos conhecimentos: busca de informações, estudos dos textos, desenvolvimento do vocabulário, conhecimento das tradições e identidades de uma comunidade, respeito às individualidades, formação do senso crítico e autonomia *etc.*

Na perspectiva de Martins Júnior (2013), a pesquisa qualitativa, como um de seus métodos de trabalho, parte das observações livres realizadas na sala de aula, como também de anotações específicas, dentre outros aspectos como o acompanhamento das atividades dentro da própria sala de aula como um contexto real de pesquisa.

Além disto, a nossa pesquisa focaliza aspectos indutivos no movimento de percepção da realidade, pois é importante mencionar que, nisso, parte de uma situação particular para, em torno desse movimento, gerar algumas reflexões teóricas. Ou seja, partimos de uma sala de aula específica para construir reflexões teóricas a partir do tema em pauta.

Os textos analisados neste estudo foram coletadas de acordo com os pressupostos teórico-metodológicos de uma pesquisa-ação⁸ (THIOLLENT,1985). Partimos da hipótese de que a interação professor-aluno, através da linguagem,

Também, dentro de um enfoque qualitativo de pesquisa, observamos o contexto e esfera de realização das atividades, bem como os sentidos e significados dessas atividades para os sujeitos acompanhados, ou melhor, nesse enquadre, as percepções, sentimentos, formas de agir e compreender a realidade, ideologias que perpassam as ações dos sujeitos etc. são fundamentais para os entendimentos dos processos que estão em movimento.

⁸ (...) um tipo de pesquisa social que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação da realidade a ser investigada estão envolvidos de modo cooperativo e participativo. (THIOLLENT, 1985, p. 14)

4.3 Aspectos da Sequência Didática

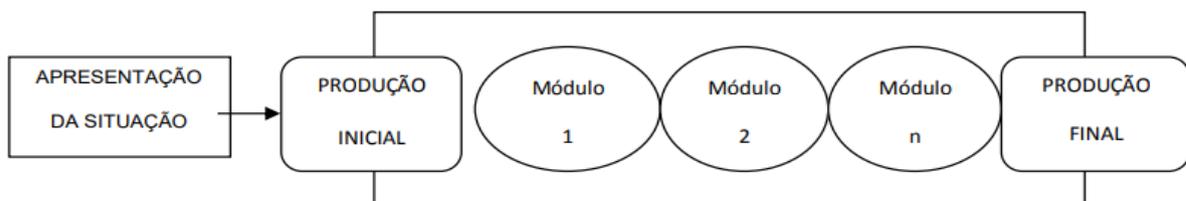
Esta dissertação está alicerçada na proposta de sequência didática (SD) do grupo do Genebra (Dolz e Noverraz e Schneuwly), visando uma proposta de ensino-aprendizagem que levem o aluno a analisar e produzir textos de gêneros variados, tanto orais como escritos de forma competente.

Para eles, uma sequência didática é:

[...] um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito. [...] tem, precisamente, a finalidade de ajudar o aluno a dominar melhor um gênero de texto, permitindo-lhe, assim, escrever ou falar de uma maneira mais adequada em uma dada situação de comunicação (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNUWLY, 2013, p. 82,83)

As SD propostas por Schneuwly, Dolz propõem um trabalho em sala de aula de forma sistematizada e organizada para a leitura e produção de gêneros textuais orais ou escritos. A sistematização dos estudos de gêneros através das SD possibilita a percepção dos conhecimentos adquiridos pelos estudantes principalmente na produção final do gênero. Ao apresentar a SD, os autores organizaram a seguinte estrutura básica:

Figura 03: estrutura da SD



Fonte: Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p.98)

A realização de atividades feitas em etapas proporciona ao professor verificar como a aprendizagem está se desenvolvendo no transcorrer da construção da SD, a apropriação do gênero pelos estudantes e como os estudantes constroem operações linguísticas (mais ou menos) específicas a esse gênero de texto, no trabalho com uma SD os objetivos desejados precisam ser determinados de forma clara e objetiva para cada fase do processo. Compreendida como um objeto metodológico de ensino sistemático, uma sequência didática deve:

Criar contextos de produção precisos, efetuar atividades ou exercícios múltiplos e variados: é isso que permitirá aos alunos apropriarem-se das noções, das técnicas e dos instrumentos necessários ao desenvolvimento de suas capacidades de expressão oral e escrita, em situações de comunicação diversas.

De acordo com o exposto acima, a relevância em promover as SD está em potencializar a capacidade produtiva dos estudantes, por meio de atividades que englobem diversas situações comunicativas, possibilitando o acesso aos diferentes gêneros, pois desta

forma proporciona o uso social da linguagem manifestado dentro e fora da escola de forma interacional, pois “... é impossível se comunicar verbalmente a não ser por algum gênero, assim como é impossível se comunicar verbalmente a não ser por algum texto” (MARCUSCHI in DIONÍSIO; MACHADO; BEZERRA (Org), 2014, p. 22).

Os PCN já orientam aos professores, desde a década de 90, que é preciso adotar os gêneros textuais, manifestados através de textos, como unidade de abordagem das ações pedagógicas. Dessa forma, a escola como principal agência de letramento⁹, conforme aponta Kleiman (2007), tem a função de imergir o estudante nas mais diversas práticas sociais e em seus correspondentes gêneros textuais, possibilitando uma formação do aluno cidadão capaz de participar de uma ampla gama de espaços de convivência social, uma vez que a vida em sociedade exige dele o domínio de meios de comunicação e interação diversificados em função das especificidades dos contextos sociais vivenciados diariamente.

No desenvolvimento das atividades através de SD oportuniza a organização do trabalho pedagógico em torno de um gênero, possibilitando a intervenção e o foco nas deficiências apresentadas:

Por meio da produção, o objetivo da sequência didática delinea-se melhor nas suas dimensões comunicativas e também se manifesta como lugar de aprendizagem necessária das dimensões problemáticas. Assim, a sequência começa pela definição do que é preciso trabalhar a fim de desenvolver as capacidades de linguagem dos alunos que, apropriando-se dos instrumentos de linguagem próprios ao gênero, estarão mais preparados para realizar a produção final (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 86-87).

A SD é toda estruturada a partir de um gênero textual, na qual os estudantes têm acesso e conhecem os objetivos pretendidos com aquele determinado gênero. Na concepção de Schneuwly e Dolz (2004), uma sequência didática apresenta as seguintes etapas: apresentação da situação, a primeira produção, os módulos e a produção final.

A apresentação da situação é o momento no qual os estudantes terão conhecimento da expressão oral ou escrita que estes irão praticar. Na próxima etapa é realizada a solicitação de uma primeira produção, nela os estudantes terão o primeiro contato com o gênero, como também serão identificadas as necessidades que deverão ser abordadas nos módulos, nesses, os alunos deverão ser preparados para superar os problemas de diferentes naturezas, por meio de

⁹ “a agência de letramento,[a escola], é capaz de articular interesses partilhados pelos aprendizes, organizar um grupo ou comunidade para a ação coletiva, auxiliar na tomada de decisões sobre determinados cursos de ação, interagir com outros agentes (outros professores, coordenadores, pais e mães da escola) de forma estratégica, modificar e transformar seus planos de ação segundo as necessidades em construção do grupo.” (KLEIMAN, 2007, p. 21)

atividades e exercícios variados. A produção final possibilita ao aluno mostrar o conhecimento adquirido na elaboração dos módulos.

A SD possibilita que os alunos possivelmente se tornem mais propensos a serem bons leitores e, (por consequência) bons produtores de textos, desenvolvendo as suas competências comunicativas e interativas. Por fim, entendemos que, quando os professores, através da utilização dos textos como objetos de estudos nas aulas de LP ampliam as habilidades e competências dos alunos.

4.3.1 Procedimentos de análise da sequência didática do gênero fábula

Destacamos sobre os aspectos metodológicos para a realização deste trabalho, sendo o mesmo direcionado para uma pesquisa bibliográfica (referendada nos nossos Pressupostos Teóricos), como também qualitativa e analítica, destacando o gênero discursivo fábula como o principal objeto de análise, por ser um gênero textual muito relevante no desenvolvimento de processos ensino-aprendizagem e que está presente na sala aula, auxiliando nas competências linguísticas, comunicacionais e sociais, para um melhor desempenho discursivo dos alunos

A coleta de dados se deu por intermédio da execução de uma proposta metodológica, a sequência didática baseada nos estudos de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), que visa contribuir para o processo ensino aprendizagem, realizada numa perspectiva textual, pois para os autores “as sequências não podem assumir a totalidade do trabalho necessário para levar os alunos a um melhor domínio da língua e devem apoiar-se em certos conhecimentos, construídos em outros momentos.” (2004, p.114). Desta forma pretendemos que ao final da SD os estudantes consigam produzir um texto narrativo estruturando com os seus principais elementos.

O momento inicial se deu com a professora da turma me apresentando aos estudantes e explicando que eu iria ficar com eles, para realizar algumas atividades de leitura e escrita, como também falou do meu propósito de estar realizando o trabalho. Após a apresentação da professora realizei a apresentação da minha proposta pedagógica e que a partir daquele dia iríamos conhecer mais sobre o gênero textual fábula e suas características e também sobre a estrutura de um texto narrativo e seus elementos. Para iniciar o trabalho entreguei para eles um caderno para a realização das nossas atividades que serviram de base para a análise das produções.

Atividades realizadas a partir de um gênero textual numa SD são muito importantes para o desenvolvimento da aprendizagem dos estudantes, já que são estruturadas pensando no desenvolvimento das diversas competências e habilidades que são necessárias para o aprendizado, porém vale ressaltar que não é fácil realizar esse tipo de atividade no cotidiano do professor devido ao tempo pedagógico, já que ele tem que dá conta de uma proposta exigida pela Secretaria de Educação do Estado ou do Município, entretanto é possível, desde que seja realizada de forma planejada.

Primeiro momento - Identificar os conhecimentos prévios a partir da apresentação da proposta

No primeiro dia de coleta foi realizada uma roda de conversa sobre o conhecimento deles a respeito das histórias, nesse momento fizemos alguns questionamentos, como: vocês ouvem histórias? Que histórias vocês leem? Quais são as histórias vocês gostam mais? Qual local vocês ouvem ou leem histórias? Quando alguém conta uma história o que mais surpreende vocês? Após esse primeiro momento pedimos que os estudantes citem os títulos das histórias que eles mais gostam e à medida que iam respondendo íamos copiando no quadro e eles escreveram a lista no seu caderno, depois desse momento de interação perguntamos se eles sabiam o que eram fábulas, houve uma boa aceitação e produtividade, percebemos também que eles reconhecem algumas características do gênero textual, entretanto alguns estudantes confundiram com o conto. Tínhamos como objetivo não dá muitas pistas sobre a estrutura composicional do gênero textual fábula, pois gostaríamos de perceber o conhecimento deles na primeira produção que iria se realizar no segundo momento.

Segundo momento - Identificar nas produções a competência metagenérica do gênero textual fábula

Nesse segundo momento entregamos os cadernos e pedimos que os estudantes escrevessem uma fábula, não interferimos nas suas produções, pois o objetivo era uma escrita espontânea e a partir dos resultados realizar as atividades de intervenção para que os estudantes no final da execução da SD tenham condições de realizar um texto narrativo com as suas principais características. De acordo com Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p.102) “Os pontos fortes e fracos são evidenciados; as técnicas de escrita ou de fala são discutidas e avaliadas; são buscadas soluções para os problemas que aparecem.” A atividade foi realizada em duas aulas.

✚ Primeiro módulo - Compreender a estrutura canônica da narrativa através do gênero textual fábula

Primeira atividade do módulo – estrutura da narrativa

Iniciamos a aula com a apresentação e a leitura de um cartaz com a fábula, A Lebre e a Tartaruga, para essa atividade destinamos uma aula. Perguntamos aos estudantes se eles conheciam aquela fábula, nesse momento indagamos também: qual o momento inicial da história? O que acontecia na história? E como era o seu final? Após a interação explicamos que aquela era a estrutura de uma narrativa, composta por (Situação inicial, complicação, ação, resolução, situação final).

Segunda atividade do módulo – elementos da narrativa

A aula teve início com a distribuição de uma fábula impressa na qual realizamos uma leitura e fizemos uma explanação a partir do texto sobre os elementos da narrativa, após esse momento perguntamos quem eram os personagens da história, onde a história acontecia, como os acontecimentos se desenvolveram e o que acontecia na história, após essa explanação propomos que os estudantes respondessem uma atividade escrita. Destinamos duas aulas para essa atividade.

Terceira atividade do módulo – montando a narrativa

Iniciamos a aula com uma conversa sobre os assuntos tratados anteriormente, enquanto eles interagiam listamos no quadro títulos de fábulas e indagamos se eles conheciam aquelas histórias, após esse momento dividimos a turma em grupos e entregamos envelopes para cada um, nesses envelopes continham fábulas fatiadas em parágrafos para os estudantes montarem seus textos seguindo a ordem da estrutura de uma narrativa, começo, meio e fim, em seguida um dos componentes do grupo fez a leitura da fábula identificando e relacionando o título afixado no quadro com o texto.

✚ Segundo módulo - Compreender o gênero textual Fábula

Primeira atividade do módulo – A fábula

As atividades realizadas tiveram como objetivo aprofundar os conhecimentos dos estudantes sobre o gênero textual fábula, o tempo determinado para a realização foram duas aulas; levamos para sala cartazes com as fábulas, A cigarra e a formiga, O leão e o rato, nesse momento pedimos que os estudantes fizessem a leitura silenciosa e logo em seguida fizemos a

leitura de forma coletiva. Seguimos com a interpretação que foi realizada oralmente e os estudantes responderam os seguintes questionamentos:

- Quem são as personagens da fábula?
- Qual a principal característica dos personagens da fábula?
- Qual o local em que os fatos acontecem?

Após as respostas dos estudantes, identificamos juntamente com os estudantes que se trata de um texto narrativo por apresentarem as características que eles já estudaram no módulo anterior. Fizemos a leitura da moral da história e explicamos que ela aparece no final do texto e a sua importância na fábula, pois verificamos que na produção inicial os estudantes não conseguiram produzi-la.

Segunda atividade do módulo – Leitura

Nesse segundo momento dividimos a turma em cinco grupos e entregamos para cada um deles fábulas impressas, nesse momento os estudantes fizeram leitura silenciosa, após esse momento elegeram um representante do grupo para ler e interpretar a fábula para os demais colegas de sala. Para essa atividade destinamos uma aula.

Terceira atividade do módulo – Retextualização

Iniciamos a aula apresentando um cartaz com imagens de animais numa floresta, os estudantes fizeram uma leitura do texto não verbal e a partir dele produziram um texto narrativo escrito. O tempo destinado para essa atividade foi de duas aulas.

Produção final

A etapa final foi realizada em duas aulas, na qual pedimos que os estudantes escrevessem uma fábula, o mesmo texto da primeira produção, mas dessa vez eles já teriam mais esclarecimentos sobre o gênero como também a tipologia textual, a narrativa. Explicamos que o texto deveria conter os elementos que compõem uma narrativa e também da fábula.

4.4 Síntese da proposta de intervenção

Contudo, para melhor compreensão da proposta da SD e com o objetivo de torná-la mais esclarecedora fez-se necessário expor um quadro resumo demonstrando as atividades desenvolvidas.

Quadro 03: resumo da SD

<u>APRESENTAÇÃO INICIAL - SITUAÇÃO COMUNICATIVA</u>		
Conversação sobre o conhecimento prévio dos estudantes sobre o gênero fábula		
OBJETIVOS	ESTRATÉGIAS	DURAÇÃO
<ul style="list-style-type: none"> Identificar os conhecimentos prévios adquiridos pelos estudantes sobre narrativas através de uma conversa 	<ul style="list-style-type: none"> Realização de uma roda de conversa sobre o conhecimento deles sobre histórias, na qual serão citados quais títulos de histórias os estudantes conhecem, quais textos de histórias eles mais gostam de ouvir, o que mais os surpreende quando o professor está contando essas histórias, que textos eles leem em casa; Realização de uma lista das histórias citadas pela turma, tanto no quadro como no seu caderno. A professora fará questionamentos aos estudantes sobre fábulas. 	01 aulas
<u>PRODUÇÃO INICIAL</u>		
Produção textual a ser realizada pelos alunos sobre o gênero fábula		
<ul style="list-style-type: none"> Reconhecer a articulação entre as partes do texto por meio de diferentes recursos coesivos, para assegurar a continuidade e a 	<ul style="list-style-type: none"> A professora pesquisadora irá propor aos estudantes que realize uma produção escrita de um texto do tipo narrativo do gênero fábula como base nos conhecimentos que os mesmos possuem sobre o gênero 	02 aulas

<p>unidade semântica do texto.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Identificar elementos estruturais de textos – recursos que marcam variedades linguísticas – dentre outros elementos, tendo em vista os diferentes suportes textuais. • Identificar nas produções a competência metagenérica do gênero textual 		
<p><u>MÓDULO 1</u></p> <p>Compreender a estrutura da narrativa através de fábulas</p>		
<ul style="list-style-type: none"> • Identificar os elementos da narrativa no texto apresentado em slide; • Identificar os elementos da narrativa nos textos impressos; • Construir os elementos da narrativa – personagem, tipo de narrador, espaço, tempo, enredo; 	<ul style="list-style-type: none"> • No primeiro momento (02 aulas) a professora pesquisadora irá fazer uma explanação sobre a estrutura da narrativa, em seguida apresentará em slide uma narrativa (A lebre e a tartaruga – fábula 01 do apêndice 01) no qual será apresentada um texto para leitura e apresentação da estrutura da sequência narrativa (Situação inicial, complicação, ação, resolução, situação final) • No segundo momento (01 aula) a professora pesquisadora irá realizar um exercício oral de reconhecimento dos elementos 	05 aulas

<ul style="list-style-type: none"> • Reconhecer a estrutura da narrativa (começo, meio e fim) • Identificar como os estudantes se relacionam com a estrutura da narrativa. 	<p>da narrativa através de um slide com a fábula 02 (apêndice 02)</p> <ul style="list-style-type: none"> ✚ Quem? Personagens ✚ O quê? Atos, enredo ✚ Quando? A época em que ocorreram os acontecimentos ✚ Onde? O lugar da ocorrência ✚ Como? O modo como se desenvolveram os acontecimentos <ul style="list-style-type: none"> • No terceiro momento (02 aulas) a professora pesquisadora irá afixar no quadro quatro títulos de fábulas, em seguida vai dividir a turma em 04 (quatro grupos) e irá entregar para cada grupo um envelope com um texto fatiado em parágrafos para os estudantes montarem o seu texto. Após a leitura a professora irá pedir para que cada grupo escolha no quadro o título de sua fábula 	
<p><u>MÓDULO 2</u></p> <p>Compreender a estrutura do gênero Fábula</p>		
<ul style="list-style-type: none"> • Ler e compreender textos do gênero fábula • Identificar as características do gênero textual fábula 	<ul style="list-style-type: none"> • No primeiro momento (02 aulas) a professora pesquisadora fez uma leitura de uma fábula e em seguida uma interpretação oral com os estudantes sobre o texto lido, logo em seguida apresentará as características do gênero textual fábula (texto narrativo, existência de personagens que geralmente são animais, tempo e espaço e ensinamento moral) • No segundo momento (02 aulas) a professora pesquisadora irá dividir a turma em 5 (cinco) grupos e irá entregar fábulas para leitura e interpretação oral. As fábulas serão retiradas 	05 aulas

	<p>do site https://www.sitededicas.com.br/ dos links abaixo.</p> <ul style="list-style-type: none"> ✚ O Corvo e o Jarro ✚ O Faisão Vaidoso ✚ O Fazendeiro e seus Filhos ✚ O Urso e as Abelhas ✚ O Touro e a Cabra <ul style="list-style-type: none"> • No terceiro momento (01aula) a professora pesquisadora irá afixar um cartaz no quadro com imagens de animais numa floresta para que os estudantes façam a leitura e em seguida produzam um texto narrativo. 	
<u>PRODUÇÃO FINAL</u>		
<p>I. Estabelecer de forma adequada os elementos da narrativa – personagem, tipo de narrador, espaço, tempo, enredo – na produção de gêneros textuais narrativos.</p> <p>II. Produzir textos narrativos de gênero fábula que apresente as partes estruturantes do enredo: introdução, complicação, desfecho.</p> <p>III. Produzir textos escritos, considerando as</p>	<p>IV. Solicitar que os estudantes produzam um texto narrativo do gênero fábula.</p>	<p>02 aulas</p>

características gênero fábula.	do		
---	-----------	--	--

5 ESTUDO DE PROPOSTA DE PRODUÇÃO TEXTUAL ATRAVÉS DA SD

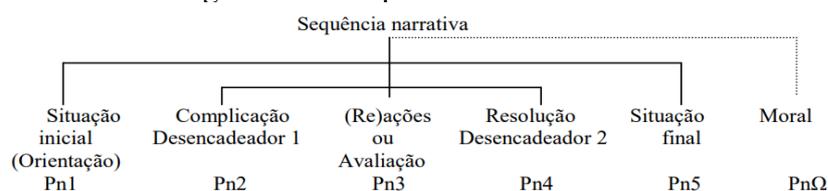
Para as análises das atividades realizadas durante o procedimento metodológico da SD selecionamos textos de cinco estudantes, os dados foram compostos por uma produção inicial e uma produção final, este recorte é uma amostra representativa dos textos produzidos, já que participaram de todas as etapas do processo. Discutiremos, neste capítulo, sobre os materiais e dados coletados, quais sejam: os textos produzidos pelos estudantes, assim como as fábulas trabalhadas em salas de aula, numa perspectiva sociointeracionista da linguagem.

O presente trabalho apresenta considerações através do ponto de vista didático-pedagógico, cuja investigação destaca uma turma de terceiro ano do ensino fundamental, trazendo contribuições pertinentes para profissionais do ensino fundamental, destacando o processo ensino-aprendizagem dos estudantes por meio do gênero: fábula.

Nesta perspectiva, nossos critérios de análise são: ampliar gradativamente as possibilidades de comunicação e interação através das habilidades de leitura e de produção textual. Teremos como categoria de análise a produção de textos de gênero fábula, como também a sua estrutura composicional, conforme os pressupostos metodológicos do capítulo três.

A seguir apresentaremos nossas considerações a respeito das atividades de produção textual, sendo elas produções iniciais e finais dos mesmos estudantes, aplicadas no terceiro ano do Ensino Fundamental de uma escola no município de Brejão. Foram investigadas as seguintes variáveis: a produção de gênero textual fábula através de uma SD, pois segundo Dolz e Schneuwly (2004, p. 102), “Uma sequência didática tem, precisamente, a finalidade de ajudar o aluno a dominar melhor *um* gênero de texto, permitindo-lhe, assim, escrever ou falar de uma maneira mais adequada numa dada situação de comunicação.”; Como também as sequências textuais narrativas, conforme as proposições de Koch; Elias (2014); Adam (2008), (Situação inicial, complicação, ação, resolução, situação final e moral).

Fig. 07 - Protótipo narrativo de Adam



Fonte: Adam (2008, p.226)

Com o objetivo de verificar os conhecimentos prévios dos estudantes, solicitamos uma produção inicial de um texto sobre o gênero que iríamos trabalhar, pois segundo Dolz e

Schneuwly (2004, p. 102), essas produções iniciais “constituem momentos privilegiados de observação, que permitem refinar a sequência, modulá-la e adaptá-la de maneira mais precisa às capacidades reais dos alunos de uma dada turma. ”, para isto entregamos um caderno para a realização de atividades, a fim de identificar os conhecimentos prévios da estruturação de um texto narrativo por parte dos estudantes, pois de acordo com Macedo (2006, p. 18), tomando como referência Bruner (1997) “a aquisição da habilidade narrativa [é] uma conquista da prática social que confere estabilidade à vida social da criança.”

Analisaremos a sequência narrativa de acordo com Koch; Elias (2014); Adam (2008), na seguinte estrutura: situação inicial os personagens são apresentados, com também o espaço e tempo da ação; na complicação há uma quebra de equilíbrio apresentado na situação inicial; na resolução há uma tentativa de reverter a situação que causou o desequilíbrio apresentado na situação anterior ou moralidade; a situação final demonstra as ações tomadas no decorrer da narrativa e das decisões que foram tomadas.

Como também analisamos as produções finais de cada estudante, com o intuito de compreender a trajetória de produção, e se os mesmos se mostraram competentes na estruturação das narrativas do gênero textual proposto durante a execução da SD, conforme já discutido no referencial teórico desta dissertação.

Conforme mencionado, foram analisadas cinco produções, e para melhor identificá-las usamos a sigla PI para as produções iniciais e PF para as produções finais, cada estudante será identificado pela sequência numérica de 1 a 5, que corresponde a cada texto.

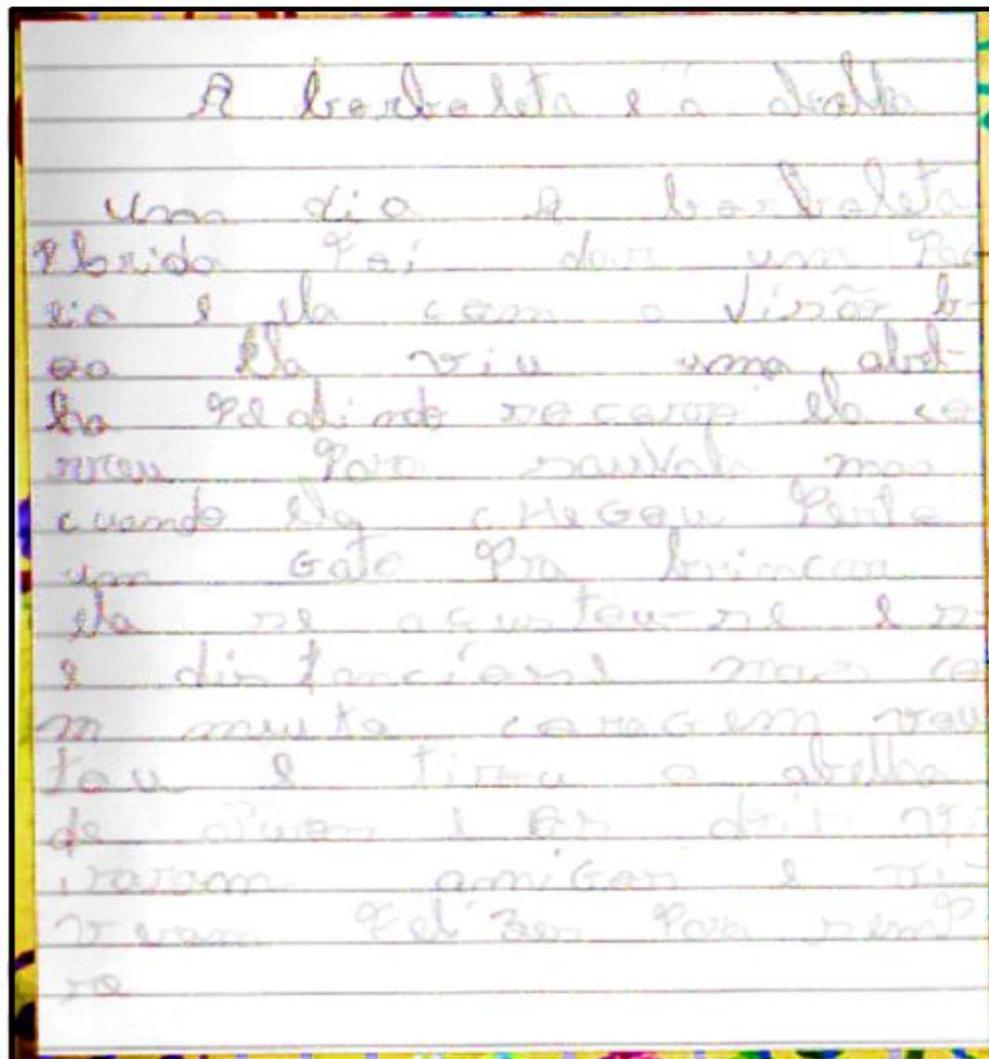
As próximas seções serão retratados os resultados obtidos nas descrições das investigações de cada estudante de acordo com as variáveis já mencionadas. Neste momento, apresentamos as fábulas selecionadas e trabalhadas com a turma, destacando as principais características, semelhanças ou contradições de cada uma delas, como também a relevância de se trabalhar com elas nas aulas de LP, como sendo uma proposta na intenção de motivar a leitura e a escrita na sala de aula.

5.1 Análise das produções iniciais e finais

Apresentamos nesta seção análise da PI e PF das fábulas realizadas no período da execução da SD, a estruturação do gênero, como também a análise com foco nas sequências narrativas, desta forma procuramos compreender a trajetória do estudante diante da proposta de intervenção evidenciando seus possíveis acertos, como também os ajustes a serem realizados. A **PI** foi solicitada após alguns questionamento a respeito do gênero a ser trabalhado motivando a produção como também o próprio estudante, de acordo com Dolz e Schneuwly (2004). A **PF** é uma forma pela qual o professor pode depois da realização dos módulos avaliar de forma somativa os conhecimentos adquiridos pelos estudantes.

5.1.1 Estudante 01

Fig. 04: Produção inicial do estudante 1 (PI1)



Fonte: Acervo da pesquisa

A borboleta e a abelha

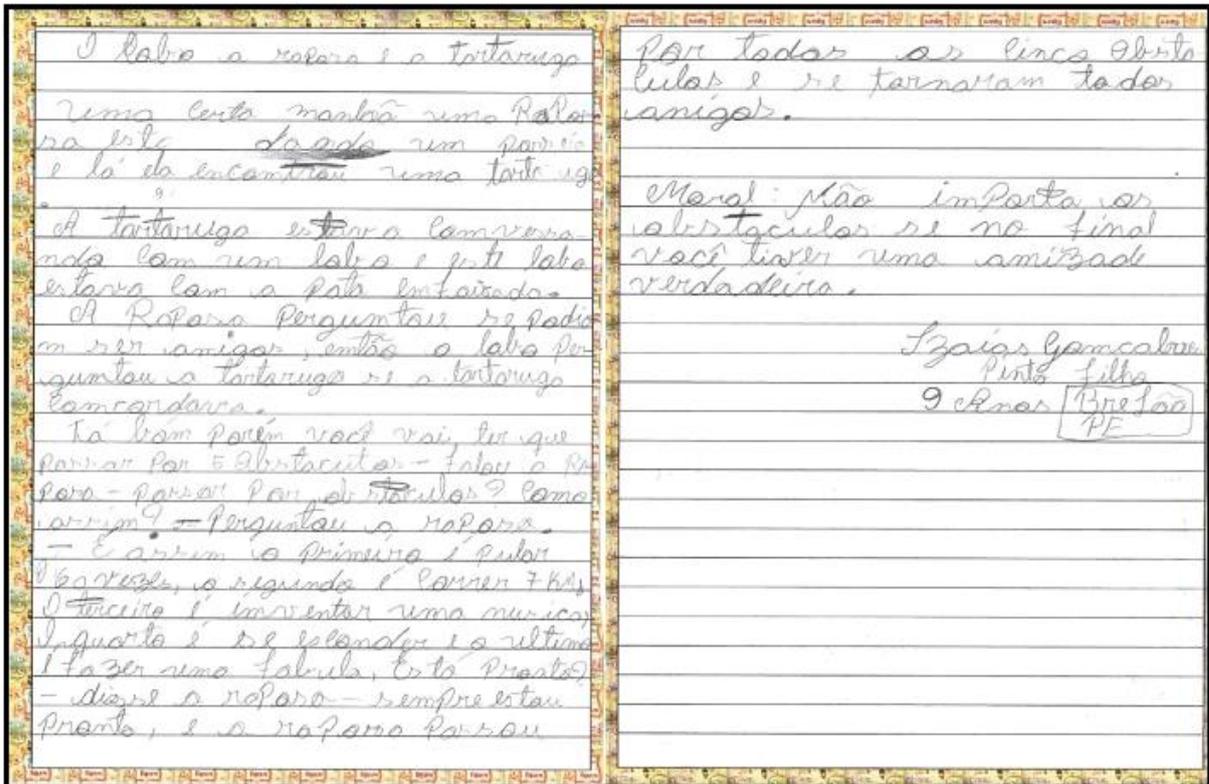
Um dia a borboleta florida Foi dar um Paceio e ela com a Visão boa viu uma abelha pedindo socorro ela correu Para sauvala mas cuando ela cHeGou Perto um Gato Pra brincar ela se açustou-se e se distanciou-se mas com muita coragem voutou e tirou a abelha de apurus e os dois vivaram amigos e viveram Felizes Para semPre

O texto foi escrito em prosa, já no início dessa produção podemos perceber que ao intitular o seu texto com nomes das personagens e sendo esses animais, uma das principais características da fábula, demonstra que o estudante conhece o gênero no qual foi solicitado a produção, este conhecimento possivelmente, tem a ver com o fato de que, conforme discutimos antes com base em Bagno (2006, p. 51), a fábula é um “(...) gênero literário muito antigo que se encontra em praticamente todas as culturas humanas e em todos os períodos históricos”, como também muito apreciado devido às suas características lúdicas. Desta forma o estudante mostra que já possui a competência para identificar o gênero textual no qual foi solicitado a produção, apesar de não ter explicitado a moralidade.

O texto apresenta sequências de uma narrativa, como: **a) Situação inicial**, marcadas com expressões temporais (termo marcado em negrito) “*Um dia a borboleta florida Foi dar um Paceio*”; **b) Complicação**: “*e ela com a Visão boa viu uma abelha pedindo socorro*”; **c) ação**: “*ela correu Para sauvala mas cuando ela cHeGou Perto um Gato Pra brincar ela se açustou-se e se distanciou-se*”; **d) Resolução**: “*mas com muita coragem voutou e tirou a abelha de apurus*; **e) Situação final**: *e os dois vivaram amigos e viveram Felizes Para sempre*”.

Apesar de apresentar os elementos da sequência narrativa, o texto foi construído de forma muito breve, apenas um parágrafo, porém o texto não deixou lacuna quanto ao seu desfecho, e ao encerrar percebemos que o estudante usou uma forma fixa característica de outro gênero, o conto de fadas, (*e viveram Felizes Para semPre*) ao invés de finalizar com uma moral, pois segundo Bagno (2006, p.51) a fábula “termina, invariavelmente, com uma lição de moral”. Desta forma os módulos da SD são necessários para que o professor possa trabalhar as dificuldades apresentadas na primeira produção e dá instrumentos necessários para superá-los de acordo com a proposta de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004).

Fig. 05: Produção final do estudante 1 (PF1)



Fonte: Acervo da pesquisa

O lobo a raposa e a tartaruga

Uma certa manhã uma raposa esta dando um passeio e lá ela encontrou uma tartaruga.

A tartaruga estava conversando com um lobo e este lobo estava com a pata enfaixada.

A Raposa perguntou se podiam ser amigos, então o lobo perguntou a tartaruga se a tartaruga concordava.

Tá bom porém você vai ter que passar por 5 obstáculos – Falou a Raposa – Passar por obstáculos? Como assim? Perguntou a raposa.

- E assim o primeiro é pular 60 vezes, o segundo é correr 7 KM, O terceiro é inventar uma música, o quarto é se esconder e o ultimo é fazer uma fabula, Está pronto?

- disse a raposa – sempre estou pronta, e a raposa passou por todos os cinco obstáculos e se tornaram todos amigos.

Moral: Não importa os obstáculos se no final você tiver uma amizade verdadeira.

A PF1 realizada pelo estudante, conforme Dolz e Schneuwly (2004) é “a possibilidade de pôr em prática as noções e instrumentos elaborados separadamente nos

módulos”, verificamos que desde a PI o estudante demonstrou conhecimento a respeito do gênero textual estudado durante a execução da SD, pois a começar pelo título ele utilizou animais que serão os personagens da sua narrativa, assim já existe uma antecipação do enredo a ser elaborado, geralmente a quantidade de personagens são apenas dois, mas nesse caso o estudante utiliza três, o lobo raposa e a tartaruga. Outra característica do gênero é brevidade, na qual as ações ocorrem de forma simplificada. Consoante com Bagno (2006, p.51), “a fábula é uma pequena narrativa que serve para ilustrar algum vício ou alguma virtude, e termina, invariavelmente, com uma lição de moral. ”

Diferentemente da **PI**, desta vez, após a intervenção ele cria uma moral, (*Não importa os obstáculos se no final você tiver uma amizade verdadeira.*), pois conforme discutimos nos nossos pressupostos teóricos, as morais das fábulas têm como propósito generalizar o que está na narrativa, tornando-se um ensinamento, uma instrução, regra e comportamento a ser seguido, como um preceito e/ou uma orientação familiar, didático-pedagógica, religiosa, moral *etc.*, que vai se perpetuando pelas gerações futuras. Neste caso o estudante enaltece a amizade.

Referente a narrativa, o estudante realiza um texto mais longo e com mais diálogos que a PI, evidenciando que o trabalho desenvolvido durante a aplicação da SD trouxe resultados positivos para ampliar os seus conhecimentos.

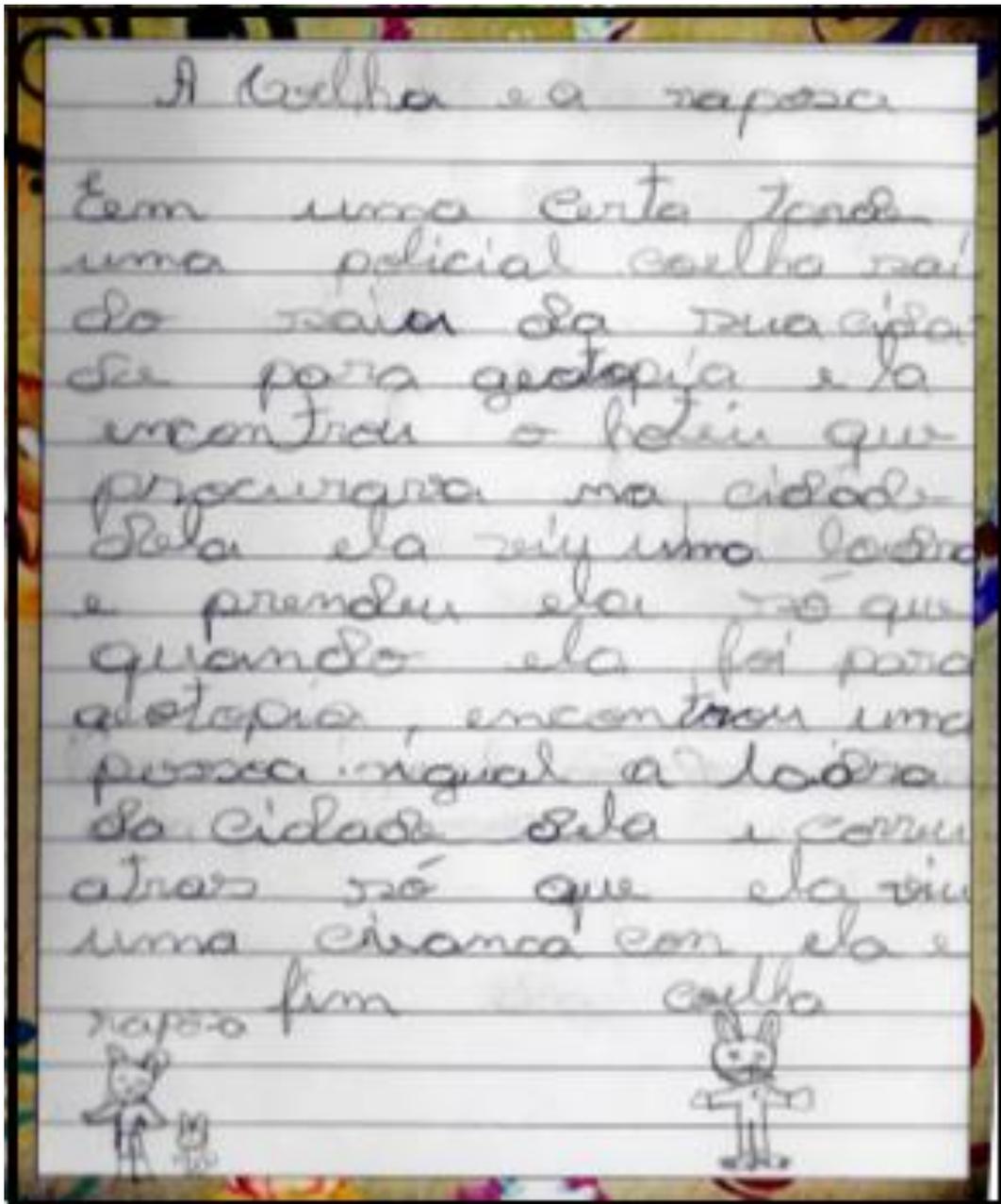
A narrativa da **PF1** apresenta a seguinte sequência: **a) Situação inicial:** “*Uma certa manhã uma raposa esta dando um passeio e lá ela encontrou uma tartaruga. A tartaruga estava conversando com um lobo e este lobo estava com a pata enfaixada.*”; **b) A complicação:** “*A Raposa perguntou se podiam ser amigos, então o lobo perguntou a tartaruga se a tartaruga concordava. Tá bom porém você vai ter que passar por 5 obstáculos – Falou a Raposa – Passar por obstáculos? Como assim? Perguntou a raposa.*”; **c) A ação:** “*E assim o primeiro é pular 60 vezes, o segundo é correr 7 KM, O terceiro é inventar uma música, o quarto é se esconder e o ultimo é fazer uma fabula, Está pronto?*”; **d) Resolução:** “*e a raposa passou por todos os cinco obstáculos*”; **e) Situação final:** “*e se tornaram todos amigos.*”; **f) Moral:** “*Não importa os obstáculos se no final você tiver uma amizade verdadeira.*”.

Percebemos que o estudante iniciou a sua produção textual apresentando o tempo da narrativa, “*Uma certa manhã*”, o espaço de realização das ações o advérbio de lugar (em negrito) “*passeio e lá ela encontrou*”, quanto as personagens da sua narrativa, já antecipado no título do texto, notamos também que esses personagens não apresentam caracterização em seu comportamento semelhante ao do ser humano. A presença dos diálogos A complicação e o clímax do enredo acontecem respectivamente no momento em que a raposa é desafiada a

enfrentar cinco obstáculos e o no momento que a mesma os supera. A estabilidade do enredo acontece na situação final na qual todos se tornam amigos.

5.1.2 Estudante 02

Fig. 06: produção inicial do estudante 2 (PI2)



Fonte: Acervo da pesquisa

A coelha e a raposa

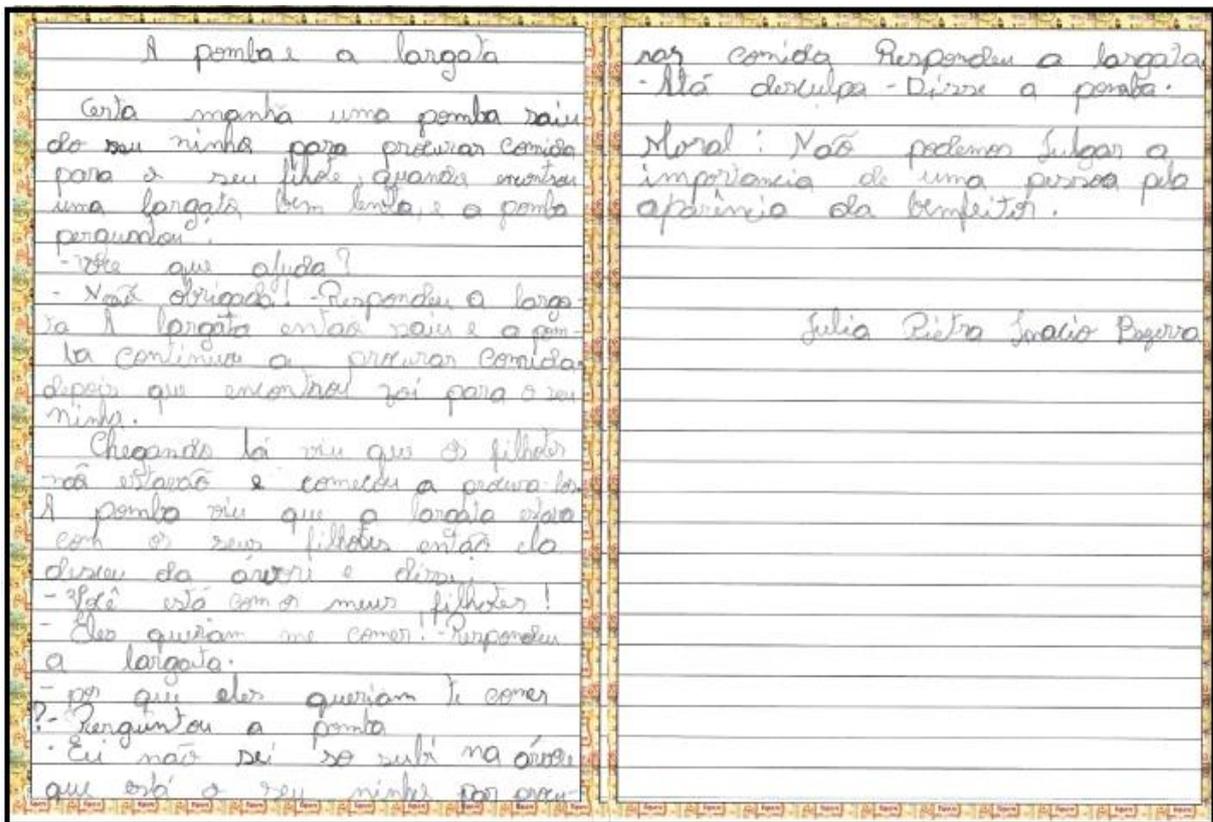
Em uma certa tarde uma policial coelha saiu da sua cidade para geotopia e la encontrou o hoteu que procurava na cidade dela ela viu uma ladra e prendeu ela só que quando ela foi para geotopia, encontrou uma pessoa igual a ladra da cidade dela e correu atras só que ela viu uma crianca con ela e fim

A PI2 foi escrita em prosa, a narrativa é muito breve composta por apenas um único parágrafo. Apresenta algumas características típicas do gênero fábula, como as personagens (a coelha e a raposa), essas apresentam atitudes de humanos, porém o texto não apresenta uma moralidade que, como vimos antes, é essencial ao gênero. As fases dos diálogos não aparecem durante o enredo, prejudicando o seu desfecho. A característica ficcional do gênero está presente em termos como “*policial coelha*”, “*geotopia*”. De acordo com Kock e Elias (2014, p. 54) “ (...) todos nós, falantes/ouvintes, escritores/leitores, construímos ao longo de nossa existência, **competência metagenérica**, que diz respeito a conhecimento de gêneros textuais, sua caracterização e função” (grifo do autor). Neste sentido percebemos que o estudante já faz algumas hipóteses sobre o gênero solicitado, pois apresentou algumas características típicas, no qual possibilitou que o mesmo não produzisse um bilhete ou um poema. (p.54)

A sequência narrativa da PI2 não apresenta alguns elementos fundamentais para a compreensão do enredo em sua totalidade, apresentando apenas a **situação inicial** : “ *Em uma certa tarde uma policial coelha saiu da sua cidade para geotopia*”; **b) A complicação**: “ *la encontrou o hoteu que procurava na cidade dela ela viu uma ladra*”; **c) A ação**: *só que quando ela foi para geotopia, encontrou uma pessoa igual a ladra da cidade dela e correu atrás. A resolução e a moral não aparecem na produção textual; a situação final*: “*só que ela viu uma crianca con ela*” / “*fim*”.

Apesar de não construir uma sequência narrativa com todos os elementos, como o desenvolvimento de uma resolução para o problema apresentado, percebemos que o estudante tem o conhecimento internalizado sobre a base do texto, possivelmente devido as histórias que já ouviu em casa e na escola, como afirma, Perroni (1992), “[...] as ‘estórias’ abrem para a criança a possibilidade de construir outros universos de referência, aos quais só se tem acesso através da linguagem. ”

Fig. 07: produção final do estudante 2 (PF2)



Fonte: Acervo da pesquisa

A pomba e a lagarta

Certa manhã uma pomba saiu do seu ninho para procurar comida para o seu filhote, quando encontrou uma lagarta bem lenta, e a pomba perguntou:

- você que ajuda ?

- Não obrigada! – Respondeu a lagarta. A lagarta então saiu e a pomba continuou a procurar comida. depois que encontrou foi para o seu ninho.

Chegando lá viu que os filhotes não estavam e começou a procura-los.

A pomba viu que a lagarta estava com os seus filhotes então ela desceu da árvore e disse:

- Você está com os meus filhotes!

- Eles queriam te comer! – Respondeu a lagarta.

- por que eles queriam te comer? – Perguntou a pomba

Eu não sei so subí na árvore que está no seu ninho por procurar comida Respondeu a lagarta.

-Atá desculpa – Disse a pomba.

Moral: Não podemos julgar a importancia de uma pessoa pela aparência do benfeitor.

A **PF2** elaborada pelo estudante revela, que após a intervenção realizou uma fábula com todos os elementos, pois de acordo com Koch. Elias (2014, p.58) na produção escrita e na leitura ativamos modelos que são “ constituídos e reconstituído ao longo de nossa existência em decorrência das inúmeras práticas sociais de que participamos. (...) ”. Observamos, primeiramente, na construção do título no qual foi composto por animais (A pomba e a largata), que reflete o seu conhecimento adquirido durante o percurso escolar. Outro elemento característico do gênero é a sequência de diálogos entre as personagens, estando esses coerentes com o enredo, pois apresenta um início de conversação (e a pomba perguntou:/ - você que ajuda ?), apresenta também uma interação entre as mesmas (- Você está com os meus filhotes!/- Eles queriam te comer!/- Respondeu a largata./ - por que eles queriam te comer?/- Perguntou a pomba/ Eu não sei) e há um momento no qual o diálogo é finalizado, não deixando espaços abertos. (so subí na árvore que está no seu ninho por procurar comida Respondeu a largata./- Até desculpa – Disse a pomba.). O texto é finalizado com uma moral (Não podemos julgar a importância de uma pessoa pela aparência do benfeitor.), que cumpre a sua função de trazer um ensinamento para o interlocutor, como também uma forma de resumir o seu enredo, essencial ao gênero textual trabalhado.

A **PF2** está coerente com a proposta solicitada, pois apresenta **a) Situação inicial:** “ *Certa manhã uma pomba saiu do seu ninho para procurar comida para o seu filhote, quando encontrou uma lagarta bem lenta*”; **b) A complicação** “*Chegando lá viu que os filhotes não estavam e começou a procula-los.*”; **c) A ação** “ - *Você está com os meus filhotes!*”/ “*Eles queriam te comer!*”/ “*por que eles queriam te comer?*”; **d) Resolução** “*Eu não sei so subí na árvore que está no seu ninho por procurar comida Respondeu a largata.*” **e) Situação final** – “*Atá desculpa – Disse a pomba.*” **e) Moral** “*Não podemos julgar a importância de uma pessoa pela aparência do benfeitor.*”.

A narrativa produzida pelo estudante após a intervenção mostrou que o mesmo evoluiu de forma muito significativa, já que estruturou seu texto em mais parágrafos, construiu uma sequência narrativa coerente, começando pela situação inicial na qual apresenta as personagens num determinado tempo e suas devidas marcas temporais. Percebemos também na complicação e na ação a presença do discurso direto e indireto nos diálogos apresentados no texto, pois segundo Koch, Elias (2014, p.63), nas sequências narrativas “É frequente a presença do discurso relatado”. O conflito e sua resolução são apresentados, garantindo assim o entendimento do enredo. O fechamento do texto com uma moral permitiu um entendimento global da narrativa.

Os três poquinho

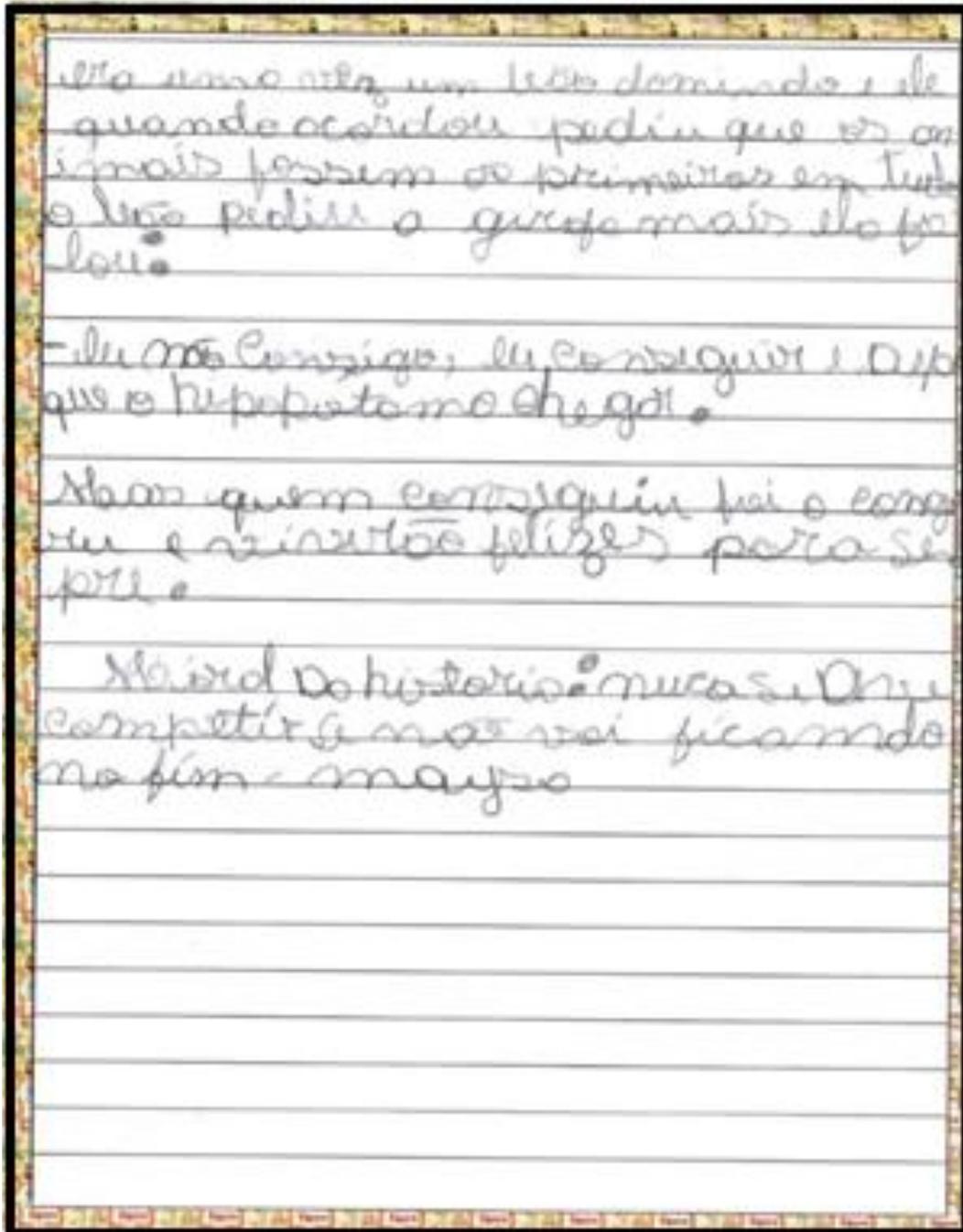
era uma vez os três poquinhos vivia ca casa que era alugada e mãe derão deenro para compra uma casa para eles e tambem para aranga trabanho e o lobo mal açoprol befote e a casa de panho cefoi etão coreu para a çeguda casa e o lobo mal açoprol e a casa de madeira cefoi e os dois poquinho corerão para a teceira casa de tegolo e o lobo mal teto derruba açoprol açoprol e açoprol e não derrubou e o teto etra pela chaminé e siqueimol e çail polado de la e os três poquinho viverão pacepra feliz fim

Foi solicitado que os estudantes produzissem uma fábula, para isso o professor pesquisador deu algumas pistas sobre o gênero, de acordo com Dolz, Noverraz e Schneuwilly (2004) essa produção tem a função de fazer um diagnóstico dos conhecimentos prévios dos estudantes, assim o professor terá condições de determinar os devidos procedimentos para sanar as dificuldades desses estudantes, como também o próprio estudante poderá conhecer as suas limitações. O PI3 demonstra que o estudante ao construir seu texto colocou em prática as hipóteses que esse faz a respeito do gênero fábula, pois uma das características principais desse são as personagens formadas por animais (os três poquinhos), que pratica ações de humanos (mãe derão deenro para compra uma casa para eles e tambem para aranga trabanho), o local onde se passa a história. Percebemos que o mesmo mantém arraigado o conhecimento dos contos, que o acompanha desde a educação infantil.

A análise da **PI3** dentro das variáveis da sequência narrativa apresenta **a) Situação inicial:** “*era uma vez os três poquinhos vivia ca casa que era alugada e mãe derão deenro para compra uma casa para eles e tambem para aranga trabanho*”; **b) A complicação** “*e o lobo mal açoprol befote e a casa de panho cefoi etão coreu para a çeguda casa e o lobo mal açoprol e a casa de madeira cefoi e os dois poquinho corerão para a teceira casa de tegolo*” **c) A ação** *e o lobo mal teto derruba açoprol açoprol e açoprol e não derrubou e o teto etra pela chaminé e siqueimol*”; **d) Resolução** “*çail polado de la*” **e) Situação final:** “*e os três poquinho viverão pacepra feliz.fim*”

O estudante por conhecer bem o enredo que faz parte do seu repertório, elabora a sua sequência seguindo uma determinada ordem, como a exposição da história, contendo os fatos iniciais, personagens, conflito, clímax e um desfecho. Assim, apesar dos desvios próprios da série que esse se encontra o estudante construiu a narrativa ao qual foi solicitado.

Fig. 09: Produção final do estudante 3 (PF3)



Fonte: Acervo da pesquisa

Era uma vez um leão domindo e ele quando acordou pediu que os animais fossem os primeiros em tudo. O leão pediu a girafa mais ela falou:

- Eu não consigo, eu conseguir e depois que o hipopótamo chegar.

Mas quem conseguiu foi o canguru e viverão felizes para sempre.

Moral da história: nunca se Deve competir se não vai ficando no fim

A **PF3** realizada pelo estudante iniciou-se sem um título, diferentemente da primeira produção, assim percebemos que o mesmo sentiu dificuldades para essa primeira etapa. A tentativa de produzir o texto do gênero solicitado ficou evidente quando criou a sua história utilizando animais como personagens, (um leão / hipopótamo / canguru), alguns animais não tão comuns, mas com uma característica comum aos seres humanos como a competitividade, assim percebemos que o mesmo adquiriu alguns conhecimentos das características do gênero, já que durante a execução dos módulos estudados esse ponto foi fortemente discutido, para Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 111) devemos “Analisar as produções dos alunos em função dos objetivos da sequência e das características do gênero;”. Outra característica importante e fundamental que o aluno conseguiu elaborar foi a finalização com uma moral, porém percebemos que o estudante apresentou algumas dificuldades na construção do seu texto, como uma sequência lógica de acontecimentos, sendo assim serão necessárias algumas adequações.

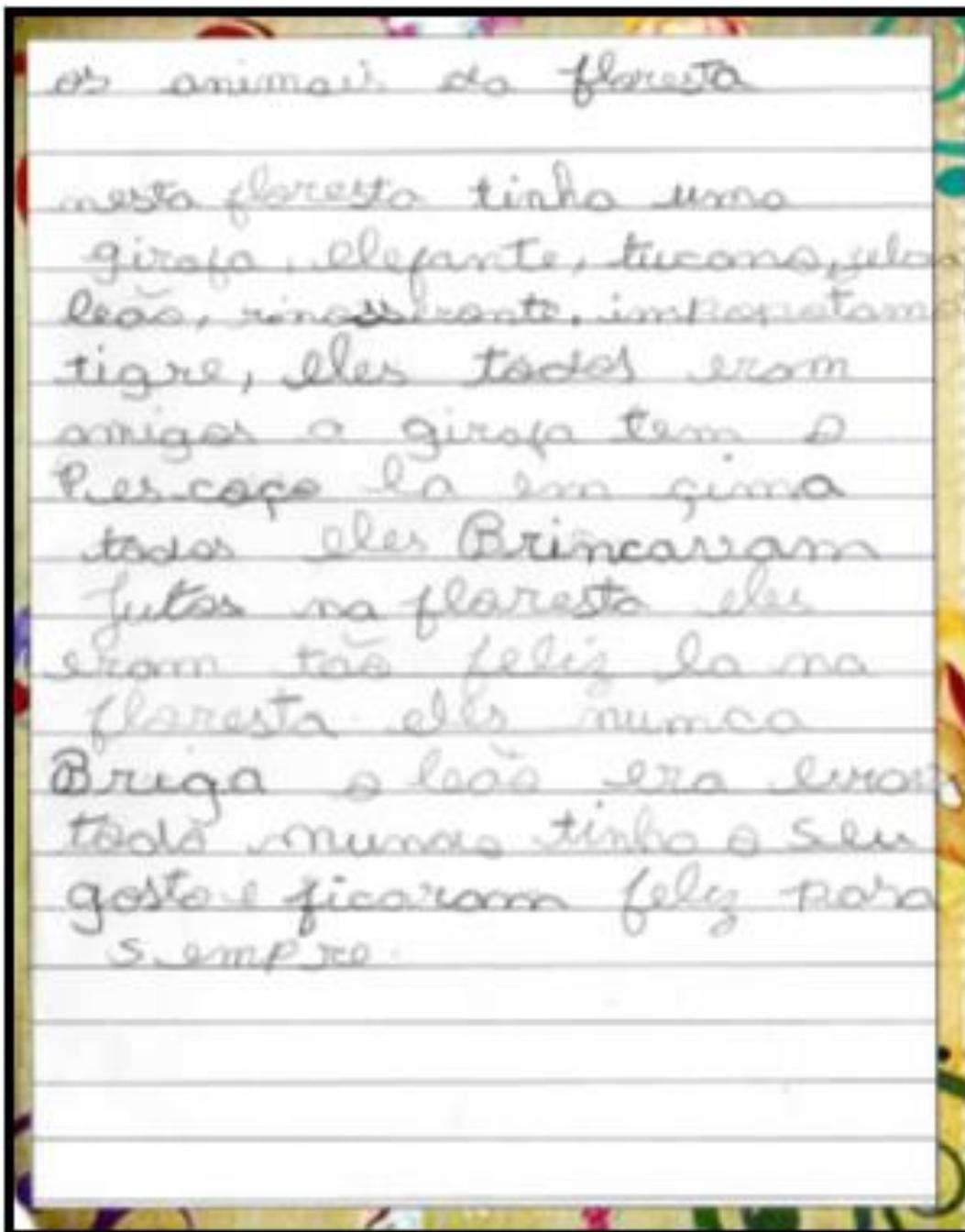
Quanto a sequência narrativa o estudante apresentou uma: **a) Situação inicial:** *“Era uma vez um leão domindo; b) A complicação:* *“e ele quando acordou pediu que os animais fossem os primeiros em tudo/ O leão pediu a girafa mais ela falou.” c) A ação:* *“-Eu não consiho”;* **A resolução:** *“Mas quem conseguiu foi o canguru”;* **A situação final:** *“e viverão felizes para sempre.”;* **f) Moral:** *“nuca se Deve competir se não vai ficando no fim”*

Apesar de não explorar mais os elementos da sequência narrativa, produzindo-os de forma muito breve, o estudante apresentou na situação inicial o momento em que se passa a história (Era uma...), apresentou personagem e uma situação que norteia a narrativa; apresentou também uma situação que transforma a inicial (pediu que os animais fossem os primeiros em tudo), a resolução para o problema apareceu de forma muito breve, pois a personagem que apareceu (canguru) ainda não tinha sido citada na história, impedindo uma melhor compreensão do texto. A situação final utilizada (e viverão felizes para sempre) muito comum nos finais dos textos ao qual os estudantes dessa faixa etária estão acostumados no seu convívio escolar e do lar. O texto foi finalizado com uma moral, que indica o que o estudante absorveu as instruções repassadas durante o processo da produção da SD.

As dificuldades apresentadas pelo estudante serão minimizadas no decorrer do desenvolvimento das práticas de leitura e escrita que deverão fazer parte do seu cotidiano, pois segundo Antunes (2003, p. 46), “as palavras virão, e a crescente competência para a escrita vai ficando por conta da prática de cada dia, do exercício de cada evento[...]”.

5.1.4 Estudante 04

Fig. 10: Produção inicial do estudante 4 (PI4)



Fonte: Acervo da pesquisa

Os animais da floresta

era um dia um leão que estava se sentindo sozinho mais uma zebra apareceu então eles ficaram muitos amigos então o leão riu então os outros animais escutaram e foram correndo até lá então eles ficaram muito felizes mais os casadores foram então eles voltaram para casa fim

A **PI4** foi iniciada com o título (Os animais da floresta), palavras do mesmo campo semântico, assim demonstra que o estudante o fez de acordo com os seus conhecimentos prévios sobre o gênero, pois, uma das características da fábula é o título ser formado por animais. As personagens apresentadas reúnem características e atitudes próprias de seres humanos (leão solitário), a amizade entre o leão e a zebra, como também em situações conflituosas. O estudante finaliza seu texto com a palavra (fim), deixando de encerrar com um ensinamento, característica fundamental do gênero em estudo, a fábula. Mesmo não apresentando algumas características do texto, ainda assim é compreensível, pois segundo Koch (2006, p. 20) “[...] numa interação, é sempre possível construir um contexto em que uma sequência, aparentemente incoerente, passe a fazer sentido”

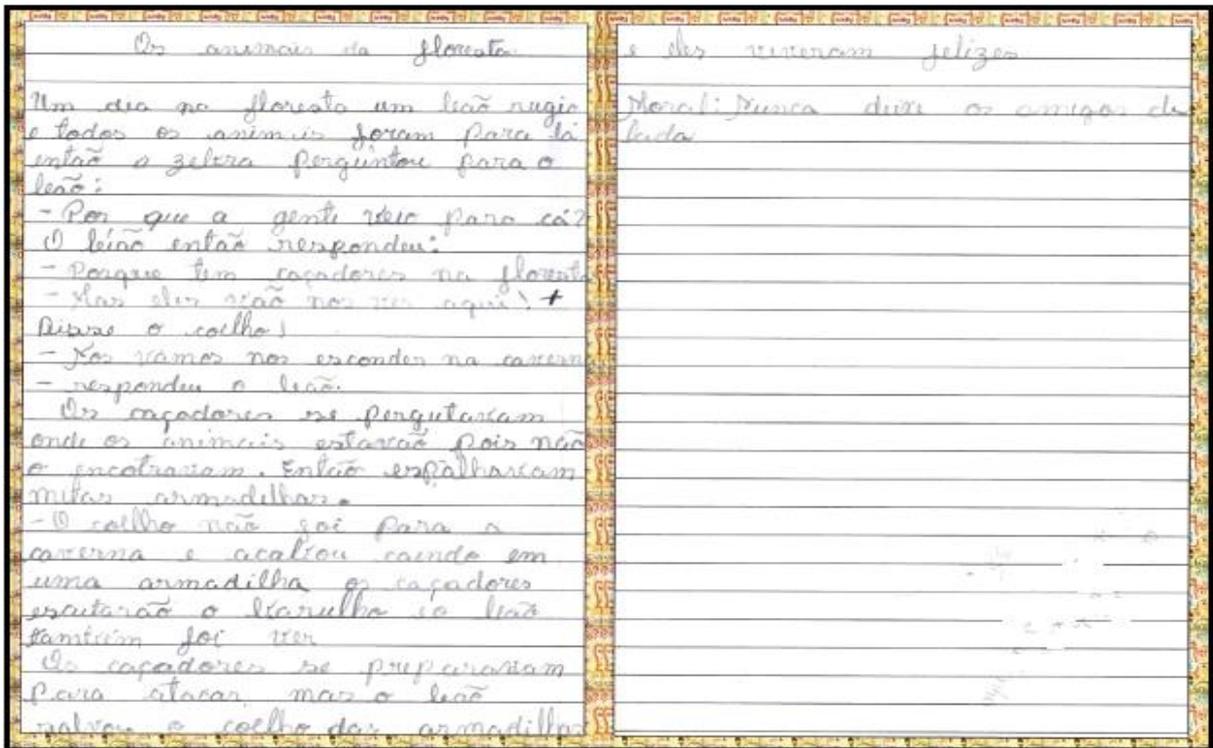
O estudante apresentou as seguintes etapas da sequência narrativa: **A situação inicial** “*era um dia um leão que estava se sentindo sozinho mais uma zebra apareceu então eles ficaram muitos amigos*”; **A complicação** “*então o leão riu*”; **A ação** “*então os outros animais escutaram e foram correndo até lá*”/ “*mais os casadores foram*” **Resolução** “*então eles voltaram para casa*”; e) **Situação final** “*fim*”.

A narrativa produzida pelo estudante é breve, porém apresenta uma sequência de acontecimentos na qual ele, inicialmente, apresenta personagens (leão e zebra), os situa (era um dia), apresenta uma situação conflituosa e uma solução, concluindo assim o seu texto e cumprindo com a proposta oferecida, pois a intenção é promover a interação e desenvolver a competência textual e a comunicativa.

[...]os textos deixam de ser vistos como produtos acabados, que devem ser analisados sintática ou semanticamente, passando a ser considerados elementos constitutivos de uma atividade complexa, como instrumento de realização de intenções comunicativas e sociais do falante (KOCH, 2006, p. 14).

As dificuldades apresentadas nessa produção inicial, como os fatores linguísticos, próprios da série ao qual se encontra o estudante não impediu a compreensão do seu texto, porém essas deverão ser analisadas em outros momentos de estudo.

Fig. 11: Produção final do estudante 4 (PF4)



Fonte: Acervo da pesquisa

Os animais da floresta

Um dia na floresta um leão rugiu e todos os animais foram para lá então a zebra perguntou para o leão:

- Por que a gente veio para cá ?

O leão então respondeu:

- Porque tem caçadores na floresta!

- Mas eles vão nos ver aqui!

Disse o coelho!

- Nos vamos nos esconder na Caverna

- respondeu o leão.

Os caçadores se perguntavam onde os animais estavam pois não os encontravam. Então espalhavam muitas armadilhas.

- O coelho não foi para a caverna e acabou caindo em uma armadilha os caçadores escutaram o barulho e o leão também foi ver

Os caçadores se preparavam para atacar mas o leão salvou o coelho das armadilhas e eles viveram felizes.

Moral: Nunca deixe os amigos de lado.

O estudante iniciou a sua produção com o mesmo título da **PI4** (Os animais da floresta), assim retomou a ideia inicial e as hipóteses construídas a respeito do gênero fábula. Apresentou as personagens e suas características principais, sendo os protagonistas animais com atitudes de humanos, como a solidariedade e o companheirismo (mas o leão salvou o coelho das armadilhas.). A estruturação do texto com diálogos, revela mais uma das características do gênero, o discurso direto e indireto. A moral aparece (Nunca deixe os amigos de lado), “[...] a moral da história, normalmente no final, acentuando o significado do que foi narrado, direcionando a interpretação do leitor. Na maioria das fábulas, a moral é estrategicamente separada da história.” (LIMA; ROSA, 2012, p.157), diferentemente da **PI4**, assim demonstra que o estudante conseguiu evoluir durante o trabalho realizado na SD.

A narrativa produzida pelo estudante apresentou as seguintes etapas: **a) Situação inicial** “*Um dia na floresta um leão rugiu e todos os animais foram para lá*”; **b) A complicação** “- *Porque tem caçadores na floresta!*”/ “- *Mas eles vão nos ver aqui!*”; **c) A ação** “*Então espalhavam muitas armadilhas.*” / “*O coelho não foi para a caverna e acabou caindo em uma armadilha*”/ “*Os caçadores se preparavam para atacar*”; **d) Resolução** “*Nos vamos nos esconder na Caverna*”/ “*o leão salvou o coelho das armadilhas*”; **e) Situação final** “*e eles viveram felizes.* ”; **f) Moral:** “*Nunca deixe os amigos de lado*”.

A narrativa produzida pelo estudante envolve um encadeamento de acontecimentos Adam (2008), apresentando uma organização como: a apresentação da situação, um desenvolvimento, um clímax e um desfecho. Na apresentação (Um dia na floresta) o estudante faz uso de uma expressão que remete ao mundo imaginário das fábulas, identificando o tempo e o espaço em que ocorre a ação. No desenvolvimento apresenta uma quebra de equilíbrio quando aparece na complicação (Porque tem caçadores na floresta!). O desfecho retoma ao estado inicial no qual volta o equilíbrio (e eles viveram felizes.). O estudante construiu uma moralidade finalizando com uma característica do gênero fábula e, segundo Adam:

[...] sequência narrativa em um contexto dialogal (oral, teatral ou de uma narração encaixada em outra) traduz-se pelo acréscimo, na abertura, de uma Entrada-prefácio ou um simples resumo (PN0) e, ao termo da redação, de uma avaliação final (PnΩ) que assume a forma da Moralidade das fábulas ou se reduz a um simples Encerramento (ADAM, 2008, p. 229) grifos do autor

O texto escrito pelo estudante apresenta as características do gênero estudado, como as alegorias típicas; a organização da narrativa seguiu uma ordem de acontecimentos promovendo uma boa compreensão do enredo. Esses fatores refletem a aquisição das competências que serão necessárias ao seu percurso como leitor e produtor de textos.

O sítio do Pica-Pau

era uma vez um sitio la no sitio, emilia, rabricó, cuca, Pedrinho, nastacia, esconde, la vovó é a emilia foi brincar de balaço e ela viu uma coisa se mechendo ela era tão curiosa que foi ver uque era não era nada ela foi para casa e ficou pençando ela comeu um bolo foi de quando ela viu era um porquinho era tão fofinho e ela criou ele fez tudo com e tudo terminou bem.

A PI5 representa os conhecimentos adquiridos pelo estudante durante o período na educação infantil, como também nesse início de ensino fundamental, já que os contos são meios pelos quais interagem e se constroem como leitores e produtores de textos. Para a produção de uma fábula o estudante procurou utilizar uma das características do gênero, no caso o local do enredo, o sítio. Porém a fábula objetiva passar uma mensagem, como enfatiza Lima; Rosa:

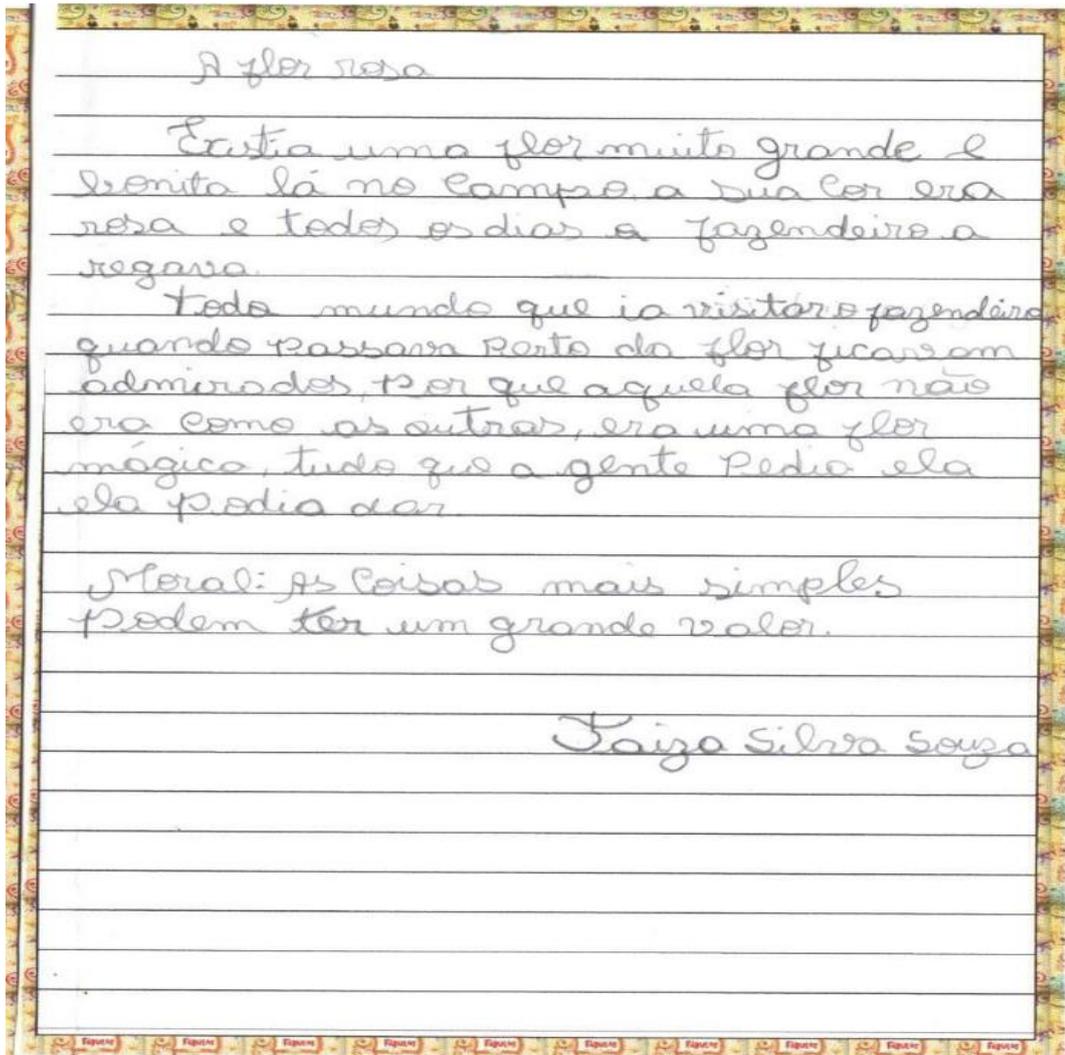
As fábulas fazem o aluno observar situações de conflito, que os levam a afastar-se delas sob determinadas circunstâncias e a oferecer situações estratégicas para resolvê-las; as fábulas desafiam a fazer exames críticos de comportamentos e, ao mesmo tempo, à autocrítica, ao rever os próprios modos e posturas (LIMA; ROSA, 2012, p. 159-160).

Nesse sentido, apesar da tentativa de construir o seu texto de acordo com as dicas oferecidas pela professora-pesquisadora, como o local onde se desenvolve a narrativa, a caracterização das personagens e a mensagem que o texto pode passar, o estudante produziu o seu texto deixando de lado os aspectos esperados da fábula.

A sequência narrativa produzida pelo estudante traz os seguintes aspectos, que de acordo com Adam (2008, p. 225), “em sentido amplo, toda narrativa pode ser considerada como a exposição de fatos reais ou imaginários” **a) Situação inicial:** “*era uma vez um sitio la no sitio, emilia, rabricó, cuca, Pedrinho, nastacia, esconde,*”; **b) A complicação:** “*ela viu uma coisa se mechendo*” **c) A ação:** “*ela era tão curiosa que foi ver uque era*”; **d) Resolução** “*quando ela viu era um porquinho era tão fofinho*”; **e) Situação final:** “*e ela criou ele fez tudo com e tudo terminou bem.*”

A narrativa escrita pelo estudante é breve, porém apresenta elementos que são importantes para a compreensão do enredo. Na situação inicial o estudante apresentou tempo (era uma vez), espaço (no sitio) e personagens (emilia, rabricó, cuca, Pedrinho, nastacia, esconde); há uma sequência de acontecimentos no desenvolvimento e o texto é finalizado com uma expressão típica dos finais felizes de narrativas.

Fig. 13: Produção final do estudante 5 (PI5)



Fonte: Acervo da pesquisa

A flor rosa

Existia uma flor muito grande e bonita lá no campo, a sua cor era rosa e todos os dias a fazendeira a regava.

Todo mundo que ia visitar o fazendeiro quando passava perto da flor ficavam admirados, por que aquela flor não era como as outras, era uma flor mágica, tudo que a gente pedia ela ela podia dar.

Moral: As coisas mais simples podem ter grande valor.

O estudante ao produzir o seu texto não trouxe animais como personagens, como acontece, via de regra, nas fábulas, já que o título escolhido por ele (A flor rosa), mas remete a elementos da natureza, que também faz parte do gênero, ou seja, de campos semânticos afins. O texto é finalizado com uma moral (As coisas mais simples podem ter grande valor.), que é pertinente ao enredo, pois traz uma reflexão. “É a moralidade que diferencia a fábula das formas narrativas próximas” (LIMA; ROSA, 2012, p. 159).

A **PF5** realizada pelo estudante mostra que ele estruturou o seu texto de acordo com a sequência narrativa desejada, pois apresentou: **a) Situação inicial** “*Existia uma flor muito grande e bonita lá no campo, a sua cor era rosa e todos os dias a fazendeira a regava.* ”; **b) A complicação**, “*por que aquela flor não era como as outras*”; **c) Resolução** “*era uma flor mágica*”; **d) Situação final** “*tudo que a gente pedia ela ela podia dar*”. **e) Moral** “*As coisas mais simples podem ter grande valor.* ”

A narrativa do estudante apresenta um encadeamento de acontecimentos, que promovem uma boa compreensão do enredo, pois na situação inicial ele expõe o local onde se passa a história (lá no campo), como também as personagens da narrativa (flor rosa/fazendeira). No desenvolvimento, as ações expostas são bem encadeadas. O texto foi finalizado com uma moral (As coisas mais simples podem ter grande valor), que indica o que o estudante absorveu as instruções repassadas durante o processo da produção da SD.

A produção textual realizada pelo o estudante após a intervenção mostrou como ele evoluiu significadamente, pois conseguiu elaborar o texto com as características do gênero estudado, já que o propósito de estudo com a SD é formar leitores e escritores competentes. “A sequência é finalizada com uma produção final que dá ao aluno possibilidade de pôr em prática as noções e os instrumentos elaborados separadamente nos módulos. ” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 106).

5.2 Resultado das análises

Nesta seção, iremos tratar de alguns aspectos referentes as produções textuais dos estudantes, estruturadas através de uma SD, conforme Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), assim avaliaremos as produções iniciais comparando-as com as produções finais após a proposta de intervenção, a fim de verificarmos como os estudantes produziram textos do gênero fábula, como também os estruturaram, de acordo com as sequências narrativas de Adam (2008).

Em relação de como os estudantes produziram os textos do gênero textual fábula, conforme Bagno (2006), tivemos como categoria de análise os seguintes tópicos: a) término invariavelmente, com uma lição de moral; b) personagens animais ou criaturas imaginárias (criaturas fabulosas) que representam, de forma alegórica, os traços de caráter (negativos e positivos) dos seres humanos; c) título das fábulas.

Em relação a estruturação das fábulas constituídas por sequências narrativas analisamos as seguintes composições: a) Situação inicial – apresentação ou situação de equilíbrio, b) A complicação – criação de uma tensão, c) A Ré- ação – acontecimentos que geram perturbação, d) Resolução – acontecimentos que reduzem a tensão, e) Situação final – equilíbrio adquirido com a resolução, f) Moral – significado geral da história.

Desse modo, no que se refere ao **gênero textual fábula** e as categorias de análises, temos: o título das fábulas, a caracterização das personagens, como também a moralidade. Desta forma iremos demonstrar nos quadros resumo abaixo as produções iniciais e o resultado depois da proposta de intervenção nas produções finais.

Quadro 04: Resumo da PI

PRODUÇÃO INICIAL			
ESTUDANTE	TÍTULO	PERSONAGENS	MORAL
01	A borboleta e a abelha	Borboleta-abelha-gato	não apresentou
02	A coelha e a raposa	coelha-ladra	não apresentou
03	Os três porquinhos	Porquinhos-mãe-lobo	não apresentou
04	Os animais da floresta	Leão-zebra-caçadores-animais	não apresentou
05	O sítio do pica-pau Amarelo	Emília-Rabicó-Cuca-Pedrinho-Nastácia “esconde”-porquinho	não apresentou

Fonte: Autor da pesquisa

Quadro 05: resumo da PF

PRODUÇÃO FINAL			
ESTUDANTE	TÍTULO	PERSONAGENS	MORAL
01	O lobo a raposa e a tartaruga	Lobo-raposa-tartaruga	“ Não importa os obstaculos se no final você tiver uma amizade verdadeira”
02	A pomba e a “largata”	Pomba-lagarta-filhotes	“Não podemos julgar a importancia de uma pessoa pela aparência do benfeitor.”
03	não apresentou	Leão-girafa-hipopótomo	“nuca se Deve competir se não vai ficando no fim”
04	Os animais da floresta	Leão-zebra-coelho-caçadores	“Nunca deixe os amigos de lado.”
05	A flor rosa	Flor-fazendeira-fazendeiro	“As coisas mais simples podem ter grande valor”

Fonte: Autor da pesquisa

Com base na produção dos títulos das fábulas podemos verificar que os estudantes as produziram de acordo com o esperado sobre o gênero, apenas o estudante 04 na produção final não apresentou um título, já o estudante 05 na PF criou um título (A flor rosa), que diverge das características principais do gênero, porém atribuiu a flor, a magia, que faz parte desse universo fabuloso.

As personagens das fábulas produzidas, tanto na produção inicial, quanto na produção final são animais, que representam de forma alegórica, traços da personalidade humana. O estudante cinco na sua produção final atribuiu poderes a flor, característico das fábulas.

Sobre a moral, verificamos que ao solicitarmos na primeira produção um texto do gênero fábula, os estudantes não conseguiram elaborá-la, assim no segundo módulo da SD realizamos atividades de leitura e interpretação textual para que os estudantes adquirissem essa competência em suas produções.

Conseguimos alcançar o efeito esperado com a elaboração da SD, pois percebemos que atividades como estas nos possibilita o aperfeiçoamento metodológico, como também nos direciona para novas categorias de análises.

As sequências visam o aperfeiçoamento das práticas de escrita e de produção oral e estão principalmente centradas na aquisição de procedimentos e de práticas. Ao mesmo tempo em que constituem um lugar de intersecção entre atividades de expressão e de estruturação, as sequências não podem assumir a totalidade do trabalho necessário para levar os alunos a um melhor domínio da língua e devem apoiar-se em certos conhecimentos, construídos em outros momentos. Ambas as abordagens são, portanto, complementares. (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2013, p. 114).

Conforme citação acima, percebemos que os objetivos de aprendizagem, no qual o estudante domine a língua melhor precisam ser explorados em diversos momentos, assim complementam os seus conhecimentos.

Com base na estruturação das fábulas e suas **sequências narrativas** verificamos nas categorias de análises: Situação inicial (personagem, espaço, tempo); Complicação; Ação; Resolução; Situação final das produções iniciais e finais.

Quadro 06: Caracterização da estrutura da narrativa

SITUAÇÃO INICIAL						
ESTUDANTE	PERSONAGEM		ESPAÇO		TEMPO	
	PI	PF	PI	PF	PI	PF
01	<i>“borbolet a florida”</i>	<i>“Raposa/ tartaruga”</i>	<i>“Não há”</i>	<i>“lá”</i>	<i>“Um dia”</i>	<i>“Uma certa manhã”</i>
02	<i>“policia coelha”</i>	<i>“Pomba/ filhote/ lagarta”</i>	<i>“geotopia”</i>	<i>ninho</i>	<i>“Em uma certa tarde”</i>	<i>“Certa manhã”</i>
03	<i>“três poquinhos / mãe”</i>	<i>um leão</i>	<i>“casa”</i>	<i>Não apresentou</i>	<i>“era uma vez”</i>	<i>“Era uma vez”</i>
04	<i>leão/ zebra</i>	<i>Leão/ animais</i>	<i>Não apresentou</i>	<i>floresta</i>	<i>“era um dia”</i>	<i>“Um dia”</i>
05	<i>“emilia, rabicó, cuca, Pedrinho, nastacia, esconde,”</i>	<i>Flor/ fazendeira</i>	<i>sítio</i>	<i>campo</i>	<i>“era uma vez”</i>	<i>todos os dias</i>
COMPLICAÇÃO						
ESTUDANTE	PI		PF			
01	<i>“viu uma abelha pedindo socorro”</i>		<i>“A Raposa perguntou se podiam ser amigos”</i>			
02	<i>“la encontrou o hoteu que procurava na cidade dela ela viu uma ladra”</i>		<i>“Chegando lá viu que os filhotes não estavam e começou a proculos.”</i>			

03	<i>e o lobo mal açoprol befote e a casa de panho cefoi etão coreu para a çeguda casa e o lobo mal açoprol e a casa de madeira cefoi e os dois poquinho corerão para a teceira casa de tegolo</i>	<i>“e ele quando acordou pediu que os animais fossem os primeiros em tudo/ O leão pediu a girafa mais ela falou.”</i>
04	<i>“ então e leião ruiju”;</i>	<i>“- Porque tem caçadores na floresta!”/ “- Mas eles vão nos ver aqui!”;</i>
05	<i>“ela viu uma coisa se mechendo”</i>	<i>“por que aquela flor não era como as outras”;</i>
AÇÃO		
ESTUDANTE	PI	PF
01	<i>“ela correu Para sauvala”</i>	<i>“E assim o primeiro é pular 60 vezes, o segundo é correr 7 KM, O terceiro é inventar uma música, o quarto é se esconder e o ultimo é fazer uma fabula, Está pronto?”</i>
02	<i>“encontrou uma pessoa igual a ladra da cidade dela e correu atrás.”</i>	<i>“Você está com os meus filhotes!”/ “Eles queriam te comer!”/ “por que eles queriam te comer?”</i>
03	<i>e o lobo mal teto derruba açoprol açoprol e açoprol e não derrubou”</i>	<i>“-Eu não consiho”</i>
04	<i>“ então os outros animais escutaro e foro correndo até la”/ “mais os casadores foro”</i>	<i>“Então espalhavam muitas armadilhas.” / “O coelho não foi para a caverna e acabou caindo em uma armadilha”/ “Os caçadores se preparavam para atacar”</i>
05	<i>“ela era tão curiosa que foi ver uque era”;</i>	<i>Não apareceu</i>
RESOLUÇÃO		
ESTUDANTE	PI	PF
01	<i>“com muita coragem voutou e tirou a abelha de apurus”</i>	<i>“e a raposa passou por todos os cinco obstáculos”;</i>
02	<i>“só que ela viu uma crianca con ela”</i>	<i>“Eu não sei so subí na árvore que está no seu ninho por procurar comida Respondeu a largata.”</i>
03	<i>“çail polado de la”</i>	<i>“Mas quem conseguiu foi o canguru”;</i>
04	<i>“ então eles voutaram para casa”</i>	<i>“Nos vamos nos esconder na Cverna”/ “o leão salvou o coelho das armadilhas”;</i>
05	<i>“quando ela viu era um porquinho era tão fofinho”</i>	<i>“era uma flor mágica”</i>

SITUAÇÃO FINAL		
ESTUDANTE	PI	PF
01	<i>“os dois vivaram amigos e viveram Felizes Para sempre ”</i>	<i>“e se tornaram todos amigos.”</i>
02	<i>“fim”</i>	<i>“Atá desculpa – Disse a pomba.”</i>
03	<i>“ então eles voutaram para casa fim”.</i>	<i>“e viverão felizes para sempre.”</i>
04	<i>“fim”</i>	<i>“e eles viveram felizes. ”</i>
05	<i>“e ela criou ele fez tudo com e tudo terminou bem.”</i>	<i>“tudo que a gente pedia ela ela podia dar”</i>
MORAL		
ESTUDANTE	PI	PF
01	<i>não apresentou</i>	<i>“Não importa os obstaculos se no final você tiver uma amizade verdadeira.”</i>
02	<i>não apresentou</i>	<i>“Não podemos julgar a importancia de uma pessoa pela aparência do benfeitor.”.</i>
03	<i>não apresentou</i>	<i>“nuca se Deve competir se não vai ficando no fim”</i>
04	<i>não apresentou</i>	<i>“Nunca deixe os amigos de lado”.</i>
05	<i>não apresentou</i>	<i>“As coisas mais simples podem ter grande valor. ”</i>

Fonte: Autor da pesquisa

Tomando como referência a situação inicial da sequência narrativa dos estudantes, caracterizamos os elementos como personagem, espaço e tempo, que são elementos base para que aconteça uma situação de equilíbrio, na qual será fundamental para a trama. Verificamos que o **tempo**, tanto nas produções iniciais quanto nas finais aparecem bem marcadas em todos os textos analisados. A expressão “Era uma vez”, cristalizadas nos contos infantis, aparece de forma recorrente nas produções dos estudantes. Para Travaglia, observa-se os marcadores de tempo as expressões

[...]era uma vez; b) datas: em 1997, no dia 25 de outubro de 2003; c) conectores de valor temporal: conjunções e locuções conjuntivas (quando, enquanto, logo que, assim que, depois/antes que, etc.); preposições ou locuções prepositivas (após, antes de, depois de, etc.); sequenciadores ou encadeadores temporais no tempo referencial, tais como: aí, daí, então, etc.; d) advérbios e adjuntos adverbiais de tempo: há muito tempo atrás, à noite, em três dias, por muitos anos, dali a algum tempo, naquele momento; e) nomes (substantivos e adjetivos) indicadores de tempo: dia, mês, semana, ano, década, atrasado, adiantado, temporário, transitório, etc.), entre outros; f) tempos verbais: passado, presente, futuro. (TRAVÁLIA, 2007, p. 67)

Quanto ao **espaço**, nas produções iniciais dos estudantes 01 e 04 não aparece, já nas produções finais, apenas o estudante 03 não apresentou. A adequação do espaço ao gênero pedido foi muito significativa, pois apresentaram locais típicos como: floresta, sítio, campo, ninho e geotopia, que faz parte do universo mágico. Já as **personagens** citadas em todas produções, iniciais e finais, são típicas das fábulas, animais com características e ações de humanos, exceto as personagens citadas pelo estudante 05 que na produção inicial apresenta seres humanos, porém ele utilizou personagens que fazem parte de universo mágico, na qual tem animais que possui características de seres humanos. Esse mesmo estudante utiliza uma flor na produção final, que não apresenta características de seres humanos, mas é atribuída a ela poderes mágicos.

Em relação à análise da categoria **Complicação**, que modifica o estado anterior e desencadeia o enredo, como também é fundamental ao seu desenvolvimento, pois de acordo com Travaglia, “A ‘complicação’ e a ‘resolução’ são as únicas partes ou categorias obrigatórias da superestrutura da narrativa história.” (2007, p. 48), verificamos que todos os episódios da primeira produção e da produção final apresentam uma complicação, garantindo assim o progresso da atividade.

A categoria **ação**, que corresponde as transformações pelo qual o protagonista enfrenta, como também as reações frente as dificuldades que são apresentadas na situação inicial. O estudante 01 na produção inicial apresentou apenas uma reação frente as dificuldades apresentadas, já na segunda produção ele narra mais ações mostrando cinco episódios, sendo que em um deles os estudantes faz uso da metalinguagem (*e o ultimo é fazer uma fabula*) mostrando o compromisso e o interesse pela atividade. Os estudantes 02 e 04 também criaram mais episódios, tornando a narrativa mais intrigante e mostrando que o trabalho durante os módulos sobre a narrativa produzira efeitos. O estudante 05 em sua produção final não apresentou ação que pudesse modificar a situação de estabilidade do texto.

A **Resolução** é o desenlace do problema apresentado na Complicação. Todos os estudantes analisados nesta dissertação conseguiram elaborar um desfecho para a complicação, pois percebemos que a produção textual dos estudantes analisados, apesar de apresentarem alguns desvios de ordem linguística, ainda assim, produziram textos que possuem uma estrutura com praticamente todos as etapas de uma sequência narrativa.

Com relação a categoria de análise, **Situação final**, é marcada pela tranquilidade e a volta ao estado de equilíbrio conseguido após as Ações e as resoluções dos Conflitos apresentados. Os estudantes 02 e 04 na PI finalizaram as suas narrativas de forma simplificada

usando somente a palavra fim. Outra marca que encontramos nos textos dos estudantes foi (E viveram felizes para sempre), essa expressão é típica das narrativas infantis.

A última fase da sequência narrativa é a **Moral**, que atribui a narrativa o significado global da história. Como a solicitação de produção textual foi uma fábula e que uma das características fundamentais é a moral, os estudantes analisados, depois da intervenção com a SD, conseguiram elaborar uma moral que explique o enredo da história e assim a finalize.

Acreditamos, que ao propormos esta atividade de trabalhar com o gênero textual fábula e sua estrutura narrativa contribuiu para compreensão que atividades de leitura e de produção escrita realizadas de forma dialógica, e direcionadas para novas abordagens metodológicas, proporcionam um verdadeiro aprendizado.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta dissertação abordou, a construção do gênero fábula e sua estruturação quanto a narratividade, numa escola de ensino fundamental na cidade de Brejão, Pernambuco. Enfatizamos que se tratou de uma pesquisa de natureza qualitativa, por meio da análise de um *corpus* compostos de dez exemplares de textos, referentes a cinco produções iniciais e cinco produções finais concretizadas após a intervenção realizada através de uma sequência didática, na qual realizamos à luz dos pressupostos teórico-metodológicos do Interacionismo Sóciodiscursivo.

Quanto ao aporte teórico, esse nos permitiu uma abordagem sobre o ensino de gêneros e como analisar as sequências narrativas das fábulas nos textos dos estudantes, fundamentados em (BAKHTIN, 2006; MARCUSCHI, 2008; DOLZ; SCHNEUWLY, 2004; ROJO, 2010; ADAM, 2008), sendo esse o diferencial em nossa pesquisa, pois a abordagem dos textos foram realizadas em dois vieses (uma análise composicional do gênero e outra a sua estruturação tipológica, de forma inter-relacionada, se constituindo como um todo textual).

Diante dos objetivos propostos, acreditamos ter cumprido ao que nos propusemos. Referente ao primeiro objetivo – *analisar a dimensão composicional do gênero fábula nas produções dos estudantes* – verificamos como são construídos com base nos elementos que compõe a fábula: título (antecipando o tema tratado, geralmente apresentando as personagens), personagens (geralmente animais como personagens) e moralidade. Detectamos que nas produções diagnósticas iniciais os estudantes apresentaram dúvidas nas produções dos seus textos, principalmente na construção de uma moralidade, característica fundamental ao gênero, porém, após a intervenção na produção final percebemos que eles conseguiram realizar a atividade de forma competente. Já os aspectos relacionados ao gênero foram analisados através de Bakhtin (2006) e Marcuschi (2008).

No tocante ao segundo objetivo – descrever e analisar a estruturação das sequências narrativas nas produções textuais das fábulas produzidas pelos estudantes – constatamos que existe, em sua maioria, uma regularidade nas produções realizadas (apresentando uma sequência narrativa completa). Ficou em destaque que nas produções iniciais, realizadas no início da SD, na qual os estudantes foram solicitados a produzirem um texto do gênero fábula, mas não foram apresentadas as características do gênero, os estudantes não criaram ao finalizarem seus textos uma moralidade, faltando assim esse elemento da sequência narrativa.

Já nas produções finais esses mesmos estudantes, após a intervenção elaboraram a sequência completa. Assim fundamentamos em Adam (2008); Travaglia (2009).

No que diz respeito ao terceiro objetivo – realizar uma intervenção através de uma sequência didática para potencializar os conhecimentos sobre o gênero em tela, contribuindo com a melhoria do ensino em língua materna –. Essa etapa de SD realizada nos moldes de Schneuwly e Dolz (2004) nos proporcionou uma visão ampliada sobre as condições de produções textuais realizadas nos iniciais do ensino fundamental, e comprovando a eficácia de um trabalho sistemático baseado numa metodologia, que privilegia os gêneros textuais em situações reais de uso. Mesmo diante das dificuldades inerentes a etapa escolar, que não atrapalhou a realização da atividade, alcançamos os resultados esperados, pois a escrita permeia, desde cedo, a nossa vida, e desse modo foi evidenciado que o trabalho de produção textual deve sim ser introduzido logo no início da vida escolar. Estratégias como essas possibilitam o domínio do gênero, desde que eles sejam realizados “em função de critérios de progressão através dos diferentes ciclos/séries” (SCHNEUWLY; DOLZ 2004, p. 120). As produções iniciais dos estudantes realizadas no início da SD e as produções finais obtidas ao final da atividade interventiva nos proporcionou uma análise comparativa dos resultados, pois percebemos um progresso relevante dos estudantes nas composições das fábulas, como também na estruturação das sequências narrativas.

É importante ressaltar que a concepção de língua adotada nesta dissertação corrobora com a necessidade de estabelecer atividades que promovam o desenvolvimento de práticas que possibilitem uma escrita com propósitos comunicativos, que não se esvaziem apenas no ensino tradicional da língua, nesse sentido adotamos a perspectiva interacional, pois essa é dinâmica, viva e dotada de sentidos. Como vimos, no segundo capítulo desta dissertação, fundamentado em (KOCH; ELIAS, 1992, 2006, 2009,2014; ANTUNES, 2003, 2009; GERALDI, 2012, 2013), nos impulsionando a seguir com investigações na qual as implicações para os professores, especialmente os de língua, gerem novas possibilidades de pesquisas.

No decorrer da pesquisa encontramos respostas para a indagação inicial que motivou este trabalho, – como o trabalho com gêneros e sua estrutura contribuem para a formação de produtores textuais competentes nos iniciais do ensino fundamental? – cada capítulo trouxe suas contribuições, especialmente para professores de língua materna, no capítulo quatro foi possível pôr em prática as teorias visitadas, como também propor uma atividade, na qual o estudo do gênero se funde o da sua estrutura formando um todo textual, além de proporcionar novas abordagens metodológicas, permitindo um direcionamento

norteado pelos resultados obtidos com proposta interventiva, sabendo que essas investigações não se encerram aqui.

Acreditamos que esta dissertação contribuiu ao mostrar que o trabalho com gêneros textuais, desde o início da escolarização, é possível para a formação de produtores textuais competentes que compreendem a função da língua em situações de seu uso concreto.

REFERÊNCIAS

ADAM, J. M. **A linguística textual: introdução à análise textual dos discursos**. São Paulo, Cortez, 2008.

ANTUNES, Irandé. **Aula de português, encontro e interação**. São Paulo: Editora Parábola, 2003.

_____. **Língua, texto e ensino: outra escola possível**. Parábola, 2009.

_____. **Língua, gêneros textuais e ensino: considerações teóricas e implicações pedagógicas**. *Perspectiva*, v. 20, n. 1, p. 65-76, 2002.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 12ª Edição – São Paulo: HUCITEC, 2006a.

_____. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, Mikhail. In: **Estética da criação verbal**. Trad. Paulo Bezerra. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006b, pp. 261-306.

BARTHES, R. **Análise estrutural da Narrativa**. 4ª ed. Seleção de ensaios da Revista “Communication”. Petrópolis: Vozes, 1976.

BAGNO, Marcos. **Fábulas fabulosas**. In. <https://docplayer.com.br/62374588-Praticas-de-leitura-e-escrita.html> acesso em 01/2019

BEZERRA, Benedito Gomes. **Gêneros no contexto brasileiro: questões [meta]teóricas e conceituais**. São Paulo: Parábola Editorial, 2017.

BORGES, S. **O quebra-cabeça: alfabetização depois de Lacan**. Goiânia: Ed. Da UCG, 2006.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Educação em língua materna: a sociolinguística na sala de aula**. São Paulo: Parábola Editorial, 2004

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: Ministério da Educação. Secretaria da Educação, 2017.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa**. 1º e 2º Ciclos do Ensino Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa**/Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. **A oralidade, a leitura e a escrita no ciclo de alfabetização. Caderno 05 / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional**. – Brasília: MEC, SEB, 2015.

BRUNER, Jerome. **Atos de significação**. Porto Alegre: Artes médicas, 1997.

COELHO, Nelly Novaes. **Literatura infantil: teoria, análise, didática**. São Paulo: Moderna, 2000.

CHOMSKY, Noam. **Linguagem e mente**. Brasília, **EduUnB**, 1998

_____. **Regras e representações**, Rio de Janeiro: Zahar, 1981

DE LEMOS, C. T. G. “Das vicissitudes da fala da criança e de sua investigação” in **Cadernos de Estudos da Linguagem**. Campinas: n. 42, pp. 41-69, Jan./Jun, 2002.

_____. A sintaxe no espelho. **Cadernos de estudos linguísticos**, v. 10, p. 5-15, 1986.

_____. Sobre o Interacionismo. **Letras de Hoje**, Porto Alegre: v. 34, n. 3, p. 11-16, 1999.

_____. **Desenvolvimento da linguagem e processo de subjetivação**. Disponível em: <http://www.redalyc.org/pdf/354/35401004.pdf> Acesso em: 02 fevereiro 2018.

_____. Língua e discurso na teorização sobre aquisição de linguagem. **Letras de Hoje**, Porto Alegre: v. 30, n.4, p. 9-28, 1995.

_____. Los procesos metafóricos y metonímicos como mecanismos de cambio. **Substratum**: v.1, n.1, p. 121-135, 1992.

_____. Interacionismo e Aquisição de Linguagem. **DELTA** - Revista de Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada, São Paulo: v. 22, p. 231-248, 1986.

_____. Sobre Aquisição de Linguagem e seu Dilema (pecado). Original. **Boletim da Associação Brasileira de Linguística (ABRALIN)**, v. 3, p. 97-136, 1984.

_____. Sobre a aquisição da escrita: algumas questões - Alfabetização e Letramento. Campinas: **Mercado de Letras**, 1998

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michele; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, Bernard.; DOLZ, Joaquim. e colaboradores. **Gêneros orais e escritos na escola**. [Tradução e organização: Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro]. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2004.

DOLZ, Joaquim; GAGNON, Roxane; DECÂNDIO, Fabricio. **Produção escrita e dificuldades de aprendizagem**. Campinas. SP: Mercado das Letras, 2010.

DEZOTTI, Maria Celeste Cansolin (organizadora). **A tradição da Fábula: de Esopo a La Fontaine**. – Brasília: Editora Universidade de Brasília; São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2003

GERALDI, J. W. **Portos de Passagem**. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

_____. Concepções de linguagem e ensino de Português. In: (Org.). **O texto na sala de aula**. São Paulo: Anglo, 2012.

GÓES, Lucia Pimentel – **Introdução à literatura infantil e juvenil**. 2. Ed. São Paulo: Pioneira, 1991.

KLEIMAN, Ângela B. Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna. **Signo**, v. 32, n. 53, p. 1-25, 2007.

_____. **O processo de aculturação pela escrita: ensino da forma ou aprendizagem da função?** In: Angela B. Kleiman; Inês Signorini. (Org.). O ensino e a formação do professor. Alfabetização de jovens e adultos. Porto Alegre: Artmed, 2000, v. 1, p. 223-243.

_____. Trajetórias de acesso ao mundo da escrita: relevância das práticas não escolares de letramento para o letramento escolar. **Perspectiva**, v. 28, n. 2, p. 375-400, 2010.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **A inter-ação pela linguagem**. São Paulo: Contexto, 1992.

_____. **Introdução à Linguística Textual: Trajetória e grandes temas**. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

_____. **Desvendando os segredos do texto**. São Paulo: Cortez Editora, 2009.

_____. ELIAS, Vanda Maria. **Ler e escrever: estratégias de produção textual**. São Paulo: Contexto, 2014.

LIMA, Renan; ROSA, Lúcia. O uso das fábulas no ensino fundamental para o desenvolvimento da linguagem oral e escrita. CIPPUS – **REVISTA DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA DO UNILASALLE**. Canoas – RS, v. 1 n. 1, p.153-169, maio/2012

LÜDKE, Menga E ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MACEDO, L. S. R. de. **Conversar sobre o passado na interação mãe-criança**. 2006. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul – Instituto de Psicologia – Curso de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento, UFRS.

MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. Parábola Ed., 2008.

_____; DIONISIO, A. P. (Org.). **Fala e Escrita**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

_____. **Da Fala Para a Escrita: Atividades de Retextualização**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

MARTINS JÚNIOR, Joaquim. **Como escrever trabalhos de conclusão de curso: instruções para planejar e montar, desenvolver, concluir, redigir e apresentar trabalhos monográficos e artigos**. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

MOREIRA, M. A. **Teorias de Aprendizagem**. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, 1999.

NASCIMENTO, F. S.; SCARELI, G. **As fábulas na contemporaneidade**: um estudo sobre “o Lobo e o cão” de Esopo. In: V Colóquio Internacional “Educação e 95 Contemporaneidade”, 2011, São Cristóvão – SE. **Anais...** São Cristóvão: V Colóquio Internacional, 2011, p. 1-12.

NUNES, Valfrido da Silva. **Análise do gênero no mundo do trabalho**: os usos do memorando nas práticas profissionais do Instituto Federal de Pernambuco/campus Recife no século XX e XXI. 2017. Tese (doutorado), Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística, Universidade Federal de Alagoas, UFAL.

OLIVEIRA, Maria do Socorro. Contar histórias: um evento de fala em análise, uma visão etnometodológica do ato de narrar. 1994. **Tese** (doutorado) Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, UNICAMP, Campinas.

PEREIRA DE CASTRO, M.F. Sobre a interpretação e os efeitos da fala da criança. Porto Alegre: In: **Letras de Hoje** v.33, n. 2, junho de 1988.

PERRONI, M.C. **Desenvolvimento do Discurso Narrativo**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

PERNAMBUCO. **Currículo de Pernambuco**: Ensino Fundamental. União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação Em defesa da educação pública com qualidade social, Recife, 2017

PIAGET, Jean. & SZEMINSKA, Alina. **A gênese do número na criança**. Rio de Janeiro: Ed. Zahar, 1975.

PONTES, Juliana Galindo de Oliveira. **A posição assumida pelo outro e os possíveis efeitos na fala da criança durante a estruturação de diferentes narrativas**. 2014. Tese (doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia Cognitiva – Universidade Federal de Pernambuco, UFRPE.

PORTELLA, O. de O. A fábula. In: **Revista Letras**, Curitiba, 1983. [file:///C:/Users/ernes/Downloads/19338-68690-1-PB%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/ernes/Downloads/19338-68690-1-PB%20(1).pdf) acesso em: março de 2019.

ROJO, Roxane. (Org.) **Alfabetização e letramento**: perspectivas linguísticas. Campinas: Mercado de Letras, 2010.

SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de Linguística Geral**. Bally, C.; Sechehaye, A. (Orgs.). 27.ed. São Paulo: Cultrix, 1916/2006.

SCHNEUWLY, Bernard. **Gêneros e tipos de discurso: considerações psicológicas e ontogenéticas**. In: _____, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2004, p. 21-40.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. Os gêneros escolares: das práticas de linguagem aos objetos de ensino. **Revista Brasileira de Educação**, n. 11, p. 5-16, 1999.

SOARES, MAGDA. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. In: **Revista Brasileira de Educação**, nº 25, Jan /Fev /Mar /Abr, 2004.

_____. **Alfabetização e Letramento**. 5ed. São Paulo: Contexto, 2008.

FERREIRO; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

FERREIRO, Emília. **Reflexões sobre alfabetização**. 23 ed., São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1995.

TFOUNDI, L. V. Perspectivas históricas e a-históricas do letramento. **Cadernos de estudos linguísticos**, n. 26, p. 49-62, 1994.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da Pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 1985.

TRAVAGLIA. A caracterização de categorias de texto: tipos, gêneros e espécies. **Alfa**, São Paulo, 51 (1): 39-79, 2007.

TRAVAGLIA, Luís Carlos. Concepções de linguagem. In: **Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º grau**. São Paulo: Cortez, 2009.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 2015.

APÊNDICE 01 – fábula 01

A LEBRE E A TARTARUGA	
Começo	Um dia, uma Lebre ridicularizou as pernas curtas e a lentidão da Tartaruga. A Tartaruga sorriu e disse: "Pensa você ser rápida como o vento; mas, acredito que eu a venceria numa corrida..." A Lebre claro, considerou aquela insinuação como algo impossível de acontecer, e aceitou o desafio na hora. Convidaram então a Raposa para servir de juiz, escolher o trajeto, e o ponto de chegada. E no dia marcado, do ponto inicial, partiram juntos.
Meio	A Tartaruga, com seu passo lento, mas firme, determinada, concentrada, em momento algum parou de caminhar rumo ao seu objetivo. Mas a Lebre, confiante de sua velocidade, despreocupada com a corrida, deitou à margem da estrada para um rápido cochilo.
Fim	<p>Ao despertar, embora corresse o mais rápido que suas pernas o permitissem, não mais conseguiu alcançar a Tartaruga, que já cruzara a linha de chegada, e agora descansava tranquila num canto.</p> <p style="text-align: center;">Moral da História: Meio caminho andado é o mesmo meia tarefa cumprida...</p>

Fonte: https://www.sitededicadas.com.br/fabula_lebre_tartaruga.htm

APÊNDICE 02 – fábula 02**O CACHORRO, O GALO E A RAPOSA**

Um Cachorro e um Galo que viajavam juntos, resolveram se abrigar da noite, em uma árvore. O Galo se acomodou num galho no alto, enquanto o cão deitou-se num oco, na base do tronco da mesma. Quando amanheceu, o Galo, como de costume, cantou ao despertar.

Uma Raposa, que procurava comida ali perto, ao escutar o canto, vendo ali uma grande oportunidade de conseguir seu jantar, se aproximou da árvore, e foi logo dizendo o quanto lhe agradaria conhecer de perto, o dono de tão extraordinária voz.

"Se você me permitir", ela disse, "Ficarei muito grato de passar o dia em sua companhia, apreciando sua voz." O Galo então disse: "Senhor, por favor, dê a volta na árvore, e peça para meu porteiro lhe abrir a porta, pois eu o receberei de bom grado." Quando a Raposa se aproximou da árvore, o Cachorro a atacou afugentando-a para longe.

Moral da história: Quem age de má fé, cedo ou tarde acaba por cair nas próprias artimanhas.

Fonte: https://www.sitededicadas.com.br/cachorro_galo_raposa.htm

APÊNDICE 03 – Fábula 03

A FORMIGA E A POMBA	
1º parágrafo	Uma formiga foi à margem do rio para beber água, e, sendo arrastada pela forte correnteza, estava prestes a se afogar. Uma pomba que estava numa árvore sobre a água, arrancou uma folha, e a deixou cair na correnteza perto dela.
2º parágrafo	A formiga, subiu na folha, e flutuou em segurança até a margem. Pouco tempo depois, um caçador de pássaros, veio por baixo da árvore, e se preparava para colocar varas com visgo perto da pomba que repousava nos galhos alheia ao perigo.
3º parágrafo	<p>A formiga, percebendo sua intenção, deu-lhe uma ferroadada no pé. Ele repentinamente deixou cair sua armadilha, e isso deu chance para que a pomba voasse para longe a salvo.</p> <p>Moral da História: O grato de coração sempre encontrará oportunidades para mostrar sua gratidão</p>

Fonte: <https://metaforas.com.br/infantis/2004-03-06/a-formiga-e-a-pomba.htm>

APÊNDICE 04 – fábula 04

A GALINHA DOS OVOS DE OURO (ESOPO)	
1º parágrafo	<p>Certa manhã, um fazendeiro descobriu que sua galinha tinha posto um ovo de ouro. Apanhou o ovo, correu para casa, mostrou-o à mulher, dizendo:</p> <p>- Veja! Estamos ricos!</p>
2º parágrafo	<p>Levou o ovo ao mercado e vendeu-o por um bom preço. Na manhã seguinte, a galinha tinha posto outro ovo de ouro, que o fazendeiro vendeu a melhor preço. E assim aconteceu durante muitos dias. Mas, quanto mais rico ficava o fazendeiro, mais dinheiro queria.</p>
3º parágrafo	<p>Até que pensou: "Se esta galinha põe ovos de ouro, dentro dela deve haver um tesouro!" Matou a galinha e ficou admirado pois, por dentro, a galinha era igual a qualquer outra.</p> <p>Moral: Quem tudo quer tudo perde.</p>

Fonte: <https://www.wattpad.com/196963366-algumas-hist%C3%B3rias-a-galinha-dos-ovos-de-ouro>

APÊNDICE 05 – fábula 05

A RAPOSA E O CORVO	
1º parágrafo	Um corvo que passeava pelo campo, apanhou um pedaço de queijo que estava no chão e fugiu, acabando por pousar sobre uma árvore.
2º parágrafo	A raposa observando-o de longe sentiu uma enorme inveja e desejou de todo, comer-lhe o queijo. Assim pôs-se ao pé da árvore e disse: Por certo que és formoso, e gentil-homem, e poucos pássaros há que te ganhem. Tu és bem-disposto e muito falante; se acertaras de saber cantar, nenhuma ave se comparará contigo.
3º parágrafo	O corvo soberbo de todos estes elogios, levanta o pescoço para cantar, porém abrindo a boca o queijo caiu-lhe. A raposa apanhou e foi-se embora, ficando o corvo faminto e corrido da sua própria ignorância.

Fonte: <https://fabulasinfantis.blogs.sapo.pt/1241.html>

APÊNDICE 06 – fábula 06

A RÃ E O TOURO / AUTOR:	
1º parágrafo	Um grande touro passeava pela margem de um riacho. A rã ficou com muita inveja de seu tamanho e de sua força. Então, começou a inchar, fazendo enorme esforço, para tentar ficar tão grande quanto o touro.
2º parágrafo	Perguntou às companheiras do riacho se estava do tamanho do touro. Elas responderam que não. A rã tornou a inchar e inchar, mas, ainda assim, não alcançou o tamanho do touro.
3º parágrafo	Pela terceira vez, a rã tentou inchar. Mas fez isso com tanta força que acabou explodindo, por culpa de tanta inveja. Não cobiçar as coisas alheias.

Fonte: <http://cadernodepoesiaseafins.blogspot.com/2013/01/fabula-ra-e-o-touro-autor-esopo.html>