



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE ARTES E COMUNICAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM LETRAS**

PAMELLA DE LIMA SOUZA

**A FÁBULA COMO INSTRUMENTO PARA A PRODUÇÃO DE TEXTOS
ARGUMENTATIVOS POR ALUNOS DO 6º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL -
ANOS FINAIS**

Recife

2020

PAMELLA DE LIMA SOUZA

**A FÁBULA COMO INSTRUMENTO PARA A PRODUÇÃO DE TEXTOS
ARGUMENTATIVOS POR ALUNOS DO 6º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL -
ANOS FINAIS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação Profissional em Letras, da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial à obtenção do Título de Mestre em Letras.

Área de concentração: Linguagens e Letramentos.

Orientadora: Prof.^a Dra. Dilma Tavares Luciano

Recife

2020

Catálogo na fonte
Bibliotecária Jéssica Pereira de Oliveira, CRB-4/2223

S729f Souza, Pamella de Lima
A fábula como instrumento para a produção de textos argumentativos por alunos do 6º ano do Ensino Fundamental – anos finais / Pamella de Lima Souza. – Recife, 2020.
158f.: il.

Orientadora: Dilma Tavares Luciano.
Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco. Centro de Artes e Comunicação. Programa de Pós-Graduação Profissional em Letras, 2020.

Inclui referências, apêndices e anexos.

1. Argumentação. 2. Fábula. 3. Escrita. 4. Respostas discursivas.
I. Luciano, Dilma Tavares (Orientadora). II. Título.

400 CDD (22. ed.) UFPE (CAC 2020-124)

PAMELLA DE LIMA SOUZA

**A FÁBULA COMO INSTRUMENTO PARA A PRODUÇÃO DE TEXTOS
ARGUMENTATIVOS POR ALUNOS DO 6º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL -
ANOS FINAIS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação Profissional em Letras, da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial à obtenção do Título de Mestre em Letras.

Aprovada em: 27/05/2020

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dra. Dilma Tavares Luciano (Orientadora)
Universidade Federal de Pernambuco

Prof.^a Dra. Hérica Karina Cavalcanti de Lima (Examinadora interna)
Universidade Federal de Pernambuco

Prof.^a Dra. Morgana Soares da Silva (Examinadora externa)
Universidade Federal Rural de Pernambuco

À “vovó Silva”, que me acompanha e me cerca de amor, agora, de um lugar diferente.

AGRADECIMENTOS

Tendo a certeza do quanto fui ajudada e de que sozinha não chegaria até aqui, tenho muito a agradecer.

Agradeço a **Deus** por guiar meus passos, por me dar saúde e perseverança para não desistir quando parecia que eu não conseguiria.

A minha mãe Gilvana, ao meu pai Robson e ao meu irmão Reydson por serem minha maior referência de amor, meu porto seguro, meu lugar de paz. Se cheguei até aqui, foi por ter vocês como minha base e nenhuma palavra seria capaz de agradecer ou dizer o que vocês são para mim ou explicar o amor que nos une.

Ao meu marido Raphael, companheiro de vida e de profissão, por estar presente no melhor e pior momento dessa pesquisa. Sem seu apoio e seu amor, terminar essa pesquisa não seria possível. Você me inspira.

A minha prima Aline e meu primo Alex por me acalmarem no momento mais difícil dessa jornada, no momento que pensei em desistir, por me mostrarem que a vida tem que seguir apesar de tudo. Vocês são irmãos que a vida me deu.

A minha prima Luciana, por sempre ter acreditado e sempre ter me dito que nós chegaríamos longe. Aqui estamos. Seguimos juntas subindo os degraus.

A minha grande família, por cada um, ao seu modo, ter me ajudado através do seu amor, por chorar e sorrir comigo, por torcer por mim e por comemorar comigo cada etapa da minha vida. Em especial **a minha avó Maria da Conceição e ao meu avô Gabriel** por fazerem seus colos sempre disponíveis e por manterem todos nós sempre unidos. Vocês são parte de mim.

Em memória, **a minha bisavó Helena e a minha avó Severina** que assistem, agora de outro plano, mais uma etapa da minha vida ser concluída. Não há um dia em que eu não sinta o amor de vocês me rodear.

A minhas amigas Juliana e Paula, minhas colegas de profissão, por todo o incentivo e por estarem sempre presentes na minha vida desde a graduação, por não medirem distância todas as vezes que precisei. Essa vitória é nossa.

A todos os meus amigos por entenderem todas as vezes em que me fiz ausente e por alegrarem meus dias sempre que precisei. A vida com vocês é mais leve.

A minha orientadora Dilma Luciano por ser luz na minha vida acadêmica, por ter acreditado na minha pesquisa, por ter enxergado o meu potencial quando nem eu mesma acreditava. Por todas as contribuições, por sua postura profissional e maternal ao mesmo tempo, por ser orientadora no sentido mais lindo da palavra. Serei eternamente grata.

Às professoras que integraram minha banca: Morgana Soares, por contribuir com suas observações, sempre tão precisas, sobre meu trabalho; **Hérica Karina** por fazer parte da minha vida acadêmica, desde a graduação, sempre contribuindo para melhorar minha prática docente, e **Maria Clara Catanho** por fazer parte da qualificação do meu projeto, quando esta pesquisa ainda era uma ideia tomando forma. Obrigada pela generosidade.

A todos os meus professores do PROFLETRAS por sua generosidade e por terem contribuído com a minha formação e **a todos os professores que passaram pela minha vida** e me fizeram estar aqui hoje.

Aos meus colegas do PROFLETRAS, em especial **ao meu primo Bruno e a Karla** por todos os trabalhos que fizemos em grupo e que tanto me ensinaram, e, também, **aos colegas Soraya e Caio** por compartilharem das minhas aflições e por sempre estarem dispostos a tirar minhas dúvidas e me acalmar. Obrigada. De coração.

A toda a equipe da Escola Argentina Castello Branco, por ter abraçado e acreditado na minha pesquisa, por toda a torcida pelo meu sucesso, em especial **a gestora Iara e ao gestor Edson**, por todo incentivo e mobilização, nunca se negando quando precisei de algo para a realização dessa pesquisa. Em especial, também, **aos meus colegas Andréa e Ozil** que cuidaram tão bem dos “meus meninos” nas vezes em que precisei me ausentar. Nunca esquecerei.

A toda equipe da Escola João Gonçalves e da Escola Durval Guedes que me fizeram amar a Paraíba. Obrigada pelo acolhimento e suporte.

A todos os meus alunos, especialmente aos alunos do 6º ano B que participaram dessa pesquisa. Escolhi trabalhar para o povo e são vocês o motivo de eu querer ser melhor como profissional e como ser humano. Obrigada por toda compreensão e paciência, vocês não imaginam o quanto me ensinam todos os dias.

Por fim, agradeço **ao meu companheiro de quatro patas, Shake**, por me alegrar nas madrugadas em que ficou ao meu lado enquanto eu produzia, diminuindo, assim, um pouco da solidão da escrita.

“Se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda”. (FREIRE, 2000, p.67).

RESUMO

Há pelo menos três décadas, o ensino de língua portuguesa, considerando o texto como unidade básica da comunicação e realizado através do estudo de gêneros textuais, está presente nos documentos que regulam a educação brasileira, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e também no mais recente marco regulatório da educação nacional, a Base Nacional Curricular Comum (BNCC), por exemplo. Diante de tal cenário, como fazer com que os alunos consigam compreender o fenômeno da argumentação e sua importância para a expressão de opiniões e, conseqüentemente, de atitudes? A partir de tal questionamento, esta pesquisa tem por objetivo utilizar a leitura crítica/reflexiva de fábulas para desenvolver a compreensão de alunos do 6º ano do Ensino Fundamental sobre o fenômeno da argumentação através da produção de respostas discursivas como expressão de opinião, considerada fundamental para a formação da cidadania, autonomia e protagonismo dos alunos. Para tanto, é utilizada como base teórica a concepção de texto enquanto evento social em que os sujeitos, através da interação, produzem sentidos, apresentada por pesquisadores como Marcuschi (2008), Koch e Elias (2013, 2017), Bakhtin (2011) e Antunes (2017). Lastreiam a pesquisa, também, a concepção bakhtiniana de gêneros textuais (BAKHTIN, 2011), reiterada por Marcuschi (2003, 2008), bem como o trabalho com a argumentação presente em Koch (2011), Charadeau (2016) e, à luz da Nova Retórica, em Perelman e Olbrechts-Tyteca (2017). Sobre a escrita, seguiu os postulados de Riolfi (2008), Flach (2018) e Luciano (2019), além dos estudos sobre o gênero fábula e suas características oferecidos por Ubiali (2013), Farencena (2011), Savioli & Fiorin (1991) e Portela (1983). Por tratar-se de uma pesquisa, em parte, documental e uma pesquisa ação, foi realizada uma intervenção em sala de aula baseada nos estudos de Dolz e Schneuwly (2011), Flower e Hayes (1981) e Cambourne (1988). A análise de dados apresenta progresso dos estudantes em relação à escrita argumentativa e especificidades do gênero fábula, permitindo, portanto, afirmar que a sequência desenvolvida é um instrumento relevante para o trabalho docente.

Palavras-chave: Argumentação. Fábula. Escrita. Respostas discursivas.

ABSTRACT

For at least three decades, portuguese language teaching, considering the text as a basic unit of communication and carried out through the study of textual genres, has been present in the documents that regulate Brazilian education, such as the National Curriculum Parameters (PCN), and also in the most recent regulatory framework of national education, the Common National Curriculum Base (BNCC), for example. In view of this scenario, how can students understand the phenomenon of argumentation and its importance for the expression of opinions and, consequently, attitudes? Based on this questioning, this research aims to use the critical/reflexive reading of fables to develop the understanding of students in the 6th grade of elementary school about the phenomenon of argumentation through the production of discursive answers as an expression of opinion, considered fundamental for the formation of citizenship, autonomy and protagonism of students. For this purpose, the conception of text as a social event in which the subjects, through interaction, produce meanings, presented by researchers such as Marcuschi (2008), Koch and Elias (2013, 2017), Bakhtin (2011) and Antunes (2017) is used as a theoretical basis. The research also supported the Bakhtinian conception of textual genres (BAKHTIN, 2011), reiterated by Marcuschi (2003, 2008), as well as the work with the argumentation present in Koch (2011), Charadeau (2016) and, in the light of the New Rhetoric, in Perelman and Olchbres-Tyteca (2017). On writing, it followed the postulates of Riolfi (2008), Flach (2018) and Luciano (2019), in addition to studies on the fable genre and its characteristics offered by Ubiali (2013), Farencena (2011), Savioll & Fiorin (1991) and Portela (1983). Because this is partly documentary research and action research, a classroom intervention was carried out based on the studies of Dolz and Schneuwly (2011), Flower and Hayes (1981) and Cambourne (1988). Data analysis presents students' progress in relation to argumentative writing and specificities of the fable genre, thus allowing us to affirm that the sequence developed is a relevant instrument for teaching work.

Keywords: Argumentation. Fable. Writing. Discursive answers.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Características da língua	27
Figura 2 - Elementos que caracterizam um gênero textual	42
Figura 3 - Material didático: Slide sobre compreensão textual	75
Figura 4 - Material didático: Slide sobre a estrutura da fábula.	77
Figura 5 - Material didático: Slide sobre os fabulistas.	78
Figura 6 - Material didático: Ficha com atividade sobre os elementos da narrativa ..	79
Figura 7 - Material didático: Slide sobre o esquema de argumentação.....	81
Figura 8 - Material didático: Slide sobre a propaganda e a argumentação.	82
Figura 9 - Material didático: Slide sobre a fábula e o lugar da argumentação.....	83
Figura 10 - Material didático: Slide contendo exemplo de comentário	85
Figura 11 - Resposta do aluno A sobre textos em prosa	105
Figura 12 - Resposta do aluno B sobre textos em prosa	105
Figura 13 - Resposta do aluno B sobre textos em versos	107
Figura 14 - Resposta do aluno C sobre a função da moral	108
Figura 15 - Resposta do aluno D sobre características dos animais.....	109
Figura 16 - Resposta do aluno E antes da intervenção.....	111
Figura 17 - Resposta de aluno F antes da intervenção.....	112
Figura 18 - Resposta do aluno F depois da intervenção	113
Figura 19 - Resposta do aluno G	115
Figura 20 - Resposta do aluno H.....	116
Figura 21 - Produção inicial do aluno I	117
Figura 22 - Produção inicial do aluno J	118
Figura 23 - Segunda escrita do aluno I	120
Figura 24 - Segunda escrita do aluno J.....	121
Figura 25 - Produção final do aluno I	124
Figura 26 - Produção final do aluno J.....	124

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Respostas sobre o gênero.....	103
Gráfico 2 - Respostas após a intervenção	104
Gráfico 3 - Respostas finais sobre caracterização do gênero	106
Gráfico 4 - Respostas finais sobre o gênero	108
Gráfico 5 - Respostas sobre a narrativa antes da intervenção.....	110
Gráfico 6 - Respostas sobre a narrativa após a intervenção.....	114
Gráfico 7 - Produção inicial	117
Gráfico 8 - Segunda escrita.....	119
Gráfico 9 - Produção final.....	123

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Agrupamentos dos gêneros textuais	36
Quadro 2 - Sequências didáticas para a expressão oral e escrita	37
Quadro 3 - Fábula 1	97
Quadro 4 - Fábula 2	98
Quadro 5 - Fábula 3	99
Quadro 6 - Fábula 4	100
Quadro 7 - Critérios de análise.....	101

LISTA DE ESQUEMAS

Esquema 1 - Textualização	29
Esquema 2 - Sequência didática.....	39
Esquema 3 - Modelo de processo de escrita	64
Esquema 4 - Modelo de Cambourne.....	65
Esquema 5 - Sequência de atividades proposta pela pesquisadora	73

LISTA DE SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
D.O.E.	Documentos Oficiais da Educação
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
L M	Língua Materna
L T	Linguística Textual
LVA	Leitura em voz alta
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PCPE	Parâmetros Curriculares do Estado de Pernambuco
PISA	Programme for International Student Assessment
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SAEPE	Sistema de Avaliação da Educação Básica de Pernambuco

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	17
2	PRODUÇÃO TEXTUAL.....	24
2.1	DESAFIOS DA ESCRITA NA SALA DE AULA.....	24
2.2	OS GÊNEROS TEXTUAIS EM SALA DE AULA E OS AVANÇOS NO ENSINO DA ESCRITA.....	33
2.2.1	O gênero fábula.....	43
2.2.2	A fábula em sala de aula: entre leitura e escrita.....	46
3	ARGUMENTAÇÃO.....	52
3.1	MAS, AFINAL, O QUE É ARGUMENTAR?.....	52
3.2	A ARTE DE ARGUMENTAR: DA ANTIGA À NOVA RETÓRICA.....	55
3.2.1	Argumentar como enquadramento discursivo: os lugares da argumentação.....	57
4	DA LEITURA PARA A ESCRITA: UMA PROPOSTA DE MODELO PEDAGÓGICO DIDÁTICO.....	61
4.1	RESPOSTAS DISCURSIVAS COMO EXPRESSÃO INDIVIDUAL DE ATITUDE.....	61
4.2	MODELO PEDAGÓGICO DIDÁTICO: A ESCOLHA DE UM CAMINHO.....	63
5	METODOLOGIA.....	68
5.1	CONTEXTO DA PESQUISA.....	68
5.1.1	Seleção das Fábulas.....	69
5.2	ORGANIZAÇÃO METODOLÓGICA DO TRABALHO.....	70
5.2.1	Descrição das etapas do trabalho de intervenção didática.....	73
5.2.1.1	<i>Apresentação da situação.....</i>	73
5.2.1.2	<i>Produção inicial.....</i>	74
5.2.1.3	<i>Módulo 1: atividades de leitura.....</i>	74
5.2.1.4	<i>Módulo 2: apresentação do problema.....</i>	80

5.2.1.5	<i>Módulo 3: Planejamento do segundo texto opinativo – respostas discursivas.....</i>	84
5.2.1.6	<i>Módulo 4: segunda escrita do texto opinativo.....</i>	86
5.2.1.7	<i>Módulo 5: feedback – análise dos textos produzidos.....</i>	87
5.2.1.8	<i>Produção final: reescrita do texto opinativo.....</i>	88
6	DISCUSSÕES E RESULTADOS.....	89
6.1	ANÁLISE DAS FÁBULAS SELECIONADAS.....	89
6.1.1	Análise conforme a Nova Retórica: argumentar é preciso.....	89
6.1.2	As fábulas conforme a macroestrutura laboviana: os elementos da narrativa.....	95
6.2	ANÁLISE DOS RESULTADOS OBTIDOS APÓS A INTERVENÇÃO.....	101
6.2.1	Abordagem do gênero e suas características.....	102
6.2.2	Elementos da narrativa.....	110
6.2.3	Produção textual.....	115
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	127
	REFERÊNCIAS.....	132
	APÊNDICE A - ATIVIDADE DIAGNÓSTICA 1.....	136
	APÊNDICE B - ATIVIDADE DIAGNÓSTICA 2.....	138
	APÊNDICE C - ATIVIDADE DIAGNÓSTICA 3.....	140
	APÊNDICE D - ATIVIDADE DE PÓS-INTERVENÇÃO 1.....	142
	APÊNDICE E - ATIVIDADE DE PÓS-INTERVENÇÃO 2.....	144
	APÊNDICE F - ATIVIDADE DE PÓS-INTERVENÇÃO 3.....	146
	APÊNDICE G - ATIVIDADE DE PÓS-INTERVENÇÃO 4.....	148
	ANEXO A - PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA.....	150
	ANEXO B – MATRIZ DE REFERÊNCIA PARA AVALIAÇÃO DO SAEPE – 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL – ANOS FINAIS.....	154
	ANEXO C - TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	155
	ANEXO D - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	157

1 INTRODUÇÃO

A mudança de paradigma no ensino básico com a proposta de desenvolvimento das habilidades de leitura e de escrita orientadas pela noção de *competências*, apresentada pelos documentos oficiais que regulam a educação no Brasil, continua a representar um grande desafio aos professores de língua portuguesa, há pelo menos duas décadas, desde quando os documentos oficiais homologados pelas políticas públicas educacionais anunciaram o novo objetivo do ensino de português. Não mais restrito ao entendimento do ensinar a ler e a escrever, como habilidades dependentes exclusivamente da etapa da alfabetização, a década de noventa, do século passado, introduz o sentido de que o desenvolvimento da *competência comunicativa* na língua materna é o objetivo em torno do qual a prática docente deve se pautar, dando atenção a práticas sociais de letramento com a inclusão de objetos de leitura e de escrita que exigem dos professores a mobilização também de novas competências para o ensinar.

No final do século XX, o conceito de *letramento* e a *teoria de gêneros* passaram a figurar como balizas ao tratamento da língua materna em sala de aula, servindo de orientação teórico-prática tanto para o ensino da leitura, quanto ao ensino da escrita. Segundo Soares (2009), o conceito de letramento difere de alfabetização na medida em que “letrar” vai além de “alfabetizar”; é ensinar a ler e a escrever de maneira que os alunos possam perceber que as palavras fazem parte da realidade em que o indivíduo está inserido, logo, que o leitor deve trazer sua experiência e conhecimentos prévios sobre a língua, mas também sobre o mundo, de modo a realizar inferências para a compreensão leitora, como caminho necessário à construção do real sentido do texto, unidade básica da comunicação, seja ele o apresentado à atividade de leitura, pelo professor; seja ele o oferecido à leitura, pelo aluno, para demonstrar sua habilidade de produção textual.

Na atualidade, cabe ao professor promover o desenvolvimento da competência comunicativa de seus alunos, em cada ano do ensino básico, lidando com as dificuldades individuais, ao mesmo tempo em que é capaz de organizar o trabalho pedagógico-didático do grupo de alunos, em sua totalidade. Este é um dos maiores desafios da dimensão do ensinar na perspectiva das competências,

conforme estabelecido na recente reformulação da BNCC (Base Nacional Comum Curricular), de modo especial quando determina o desenvolvimento de valores e de atitudes para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho. Esta é uma das dez competências gerais a serem asseguradas aos alunos, pela escola, com a reformulação da BNCC, homologada em 2017 para as etapas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental e em 2018¹ para o Ensino Médio, tendo sua implementação totalmente realizada até 2022.

Diante dessa realidade, mesmo com os movimentos da política pública educacional de incentivo à atualização docente, por meio de investimentos em formação continuada, observam-se graves problemas de leitura e de escrita em todos os níveis de aprendizagem da língua materna, como atestam os baixos índices obtidos pelos alunos nos exames nacionais e internacionais² de avaliação do desempenho nos domínios de Português, Matemática e Ciências.

As atividades de leitura e de produção de textos são práticas comunicativas que acompanham os alunos desde seu ingresso, ainda muito jovens, no contexto escolar. Um exemplo da importância do domínio da língua na modalidade escrita para o sucesso do aprendiz ao longo de sua vida na escola, conforme Flach (2018), é a habilidade de elaboração de respostas escritas nas atividades das diversas disciplinas, prática de escrita comumente exigida inclusive nos anos iniciais do Ensino Fundamental, não só em exercícios relacionados à compreensão do texto, mas também em atividades avaliativas da maioria das disciplinas estudadas, em todos os níveis da educação básica. Sendo assim, se de um lado temos a demanda pela competência leitora sendo exigida para avaliar a aprendizagem do conhecimento novo pelo aluno; de outro, a competência comunicativa através de sua expressão escrita também é requerida, como demonstração de sua aprendizagem. Flach (2018), mencionada anteriormente, em sua dissertação de mestrado *A argumentação nas respostas discursivas de alunos do Ensino Fundamental*, defende que, de qualquer sorte, os estudantes precisam lançar mão

¹Para verificação das portarias acessar o site do MEC nos links <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/PORTARIA1570DE22DEDEZEMBRODE2017.pdf>; <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/PORTARIA331DE5DEABRILDE2018.pdf>; http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/RESOLUCAOCNE_CP222DEDEZEMBRODE2017.pdf

² SAEB, SAEPE e PISA. A verificação dos resultados obtidos nas últimas avaliações, ocorridas respectivamente em 2017, 2018 e 2015, corrobora a afirmativa.

de estratégias verbais escritas que convençam o leitor/professor do seu ponto de vista, revelem ao professor/examinador que “sabem”, que “conhecem” o objeto novo que lhes foi oferecido à aprendizagem. Nesse cenário, se faz presente o fenômeno da argumentação.

Dentro desse contexto, a presente pesquisa se propõe a contribuir para o trabalho docente relativo ao desenvolvimento da competência argumentativa de alunos do Ensino Básico, aliando a habilidade de produção escrita à noção de competência descrita na BNCC, anteriormente destacada, através das aulas de língua portuguesa. Para tanto, pauta-se na realização de atividades de leitura de fábulas, em turmas do 6º ano do Ensino Fundamental – anos finais, objetivando a percepção dos *lugares da argumentação*, postulados pela Nova Retórica, observados no gênero, como etapa de reflexão anterior e necessária à produção de um texto escrito, para expressão da atitude dos alunos, face à compreensão da moral apreendida com a leitura do gênero fábula. Considera, assim, os preceitos da Semântica Argumentativa, postulada por Ducrot (1976 apud KOCH 2011), e amplamente divulgada no Brasil por Koch (2011), segundo a qual a argumentatividade está presente na interação social através da língua de modo que o ato de falar envolve a argumentação.

No presente trabalho, o ponto de partida da investigação do fenômeno da argumentação em sentido estrito se dá à luz da Nova Retórica, para verificação dos *lugares da argumentação* postulados por Perelman e Olbrechts-Tyteca (2017) nas fábulas *O Leão, o Asno, e a Raposa*, de Esopo; *O Leão e o Rato*, de La Fontaine; *O Rei dos Animais e Hierarquia*, ambas de Millôr Fernandes. Ainda que seja considerado um texto da ordem do narrar, o jogo argumentativo está presente nas fábulas, uma vez que o gênero evidencia a intencionalidade discursiva do autor de orientar o leitor para uma determinada conclusão, enunciada na moral presente em qualquer fábula, como característica do gênero.

A pesquisa teve início com a investigação da argumentação nas referidas fábulas para definição do modelo de intervenção posterior, proposta como o estudo empírico exigido pelo Programa do Mestrado Profissional em Letras. Considerando o eixo de leitura como atividade produtora de sentidos, baseou-se na concepção sociocognitivo-interacional de língua proposta por Bakhtin (2011), concepção interacional (dialógica) da língua defendida também por Koch e Elias (2017), visando à produção escrita de um texto de opinião acerca da moral oferecida pela leitura da

fábula, esta definida como recurso de aprendizagem sobre o fenômeno da argumentação. Mais precisamente, a produção da resposta discursiva concebida como gênero em consonância com Flach (2018) foi requerida dos estudantes em situação real de ensino e aprendizagem, em momento posterior à atividade de leitura. Defende, portanto, a articulação estreita entre os dois eixos de ensino da língua materna (LM) – leitura e escrita -, como preveem os documentos oficiais da educação (D.O.E.), assim como também propôs Camborne (1988), há quase três décadas. Além disso, a produção do gênero resposta discursiva está norteada pela concepção de escrita enquanto resolução de um problema, proposta por Flower e Hayes (1980) seguindo, para tanto, parcialmente, o modelo de sequência didática proposto por Dolz e Schneuwly (2011), por ter como diferencial a inserção de uma etapa de planejamento antecedendo a produção final dos textos.

Assim, amparada nos D.O.E. que regulam a educação brasileira, esta pesquisa apresenta um caminho ao ensino de língua materna pautado no trabalho em conjunto dos eixos de análise linguística, leitura e escrita, propiciando, desse modo, uma oportunidade para o estudante desenvolver a leitura crítica e a escrita argumentativa. Essa escrita argumentativa está, aqui, entendida como etapa introdutória dada a faixa etária dos sujeitos sob investigação, 11 a 14 anos, seguindo a orientação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de trabalhar os conteúdos em espiral, ou seja, sendo retomados de acordo com a necessidade dos alunos em séries/ anos seguintes. Respalda-se, contudo, nas discussões acerca do pouco espaço dado à argumentação como foco da análise linguística, nas séries anteriores ao Ensino Médio, mesmo após a presença dos estudos de gênero norteando o trabalho pedagógico-didático nas aulas de língua materna há algum tempo, buscando propor um novo tratamento didático à fábula como recurso pedagógico.

A argumentação está presente na interação social, na utilização da linguagem verbal falada ou escrita e com o gênero fábula não é diferente. É, pois, de extrema importância fazer os alunos perceberem a existência do fenômeno da intencionalidade discursiva, por meio do qual os sujeitos constroem suas tentativas de influenciar constantemente o comportamento dos que os cercam. Fazer a análise de tal fenômeno através da observação dos *lugares da argumentação* no gênero fábula, objeto de ensino indicado pelos documentos oficiais que regulam a educação brasileira, para os sextos anos do Ensino Fundamental – anos finais, é uma maneira

de promover a reflexão necessária ao desenvolvimento da leitura crítica, nesse ano da escolarização. Nas palavras de Koch (2011, p.17):

É por esta razão que se pode afirmar que o ato de argumentar, isto é, de orientar o discurso no sentido de determinadas conclusões, constitui o ato linguístico fundamental, pois a todo e qualquer discurso subjaz uma ideologia, na acepção mais ampla do termo. A neutralidade é apenas um mito: o discurso que se pretende “neutro”, ingênuo, contém também uma ideologia – a da sua própria objetividade.

Enfatiza-se, também, a importância da concepção interacional (dialógica) da língua apresentada em Koch e Elias (2017), mencionada anteriormente, que defende que os sujeitos constroem o texto e são construídos pelo mesmo. Esta pesquisa, interessada no trabalho com a argumentação no ensino do português como língua materna, assume, portanto, a concepção de leitura como possibilidade de construção de sentidos, logo, de uso da língua como atividade sociocognitivo-interacional, conforme propôs Bakhtin (2011, p.290), para quem “toda compreensão é preche de respostas e, de uma forma ou de outra, forçosamente, a produz”.

Tomando por base os postulados de Dolz e Schneuwly (2011), segundo os quais a fábula é um gênero predominantemente de sequências tipológicas narrativas, essa pesquisa pauta-se no estudo das macroestruturas do texto narrativo propostas por Labov e Waletzky (1967 apud OLIVEIRA 2015), segundo o qual certos elementos se fazem presentes em um texto tipologicamente narrativo, a saber, *resumo, orientação, ação complicadora, resolução, avaliação e coda*.

Com base nesses pressupostos contextuais e conceituais, o presente trabalho, preocupado em como desenvolver a escrita argumentativa a partir da leitura, tem por objetivo geral utilizar a leitura crítica/reflexiva de fábulas para desenvolver a compreensão de alunos do 6º ano do Ensino Fundamental sobre o fenômeno da argumentação através da produção de respostas discursivas como expressão de opinião, considerada fundamental para a formação da cidadania, autonomia e protagonismo dos alunos, cujos desdobramentos ordenaram-se pelos seguintes objetivos específicos:

- Identificar e analisar o fenômeno da argumentação nas fábulas escolhidas para a intervenção em sala de aula;
- Caracterizar o gênero fábula e suas especificidades textual-discursivas;

- Analisar o impacto gerado pela percepção dos lugares da argumentação presentes nas fábulas frente a atitude e posicionamento dos alunos;
- Utilizar a compreensão do gênero fábula para produção de textos argumentativos, do gênero resposta discursiva, como expressão de posicionamento individual (atitude) na percepção dos valores apresentados na moral.

Em razão disso, este texto encontra-se estruturado em sete seções: introdução, produção textual, argumentação, da leitura para a escrita: uma proposta de modelo pedagógico didático, metodologia, resultados e discussões e considerações finais.

A seção sobre produção textual aborda os desafios da escrita na sala de aula, o ensino dos gêneros textuais e sua contribuição para o ensino da escrita, o gênero fábula com suas especificidades e o modo como a fábula se torna um instrumento para o trabalho com os eixos leitura e escrita. Apresenta o que preconizam alguns dos documentos que regulam a educação brasileira e estadual, de Pernambuco, no que diz respeito ao ensino de língua portuguesa, e as concepções de texto que nortearam este trabalho.

A segunda seção explica a definição de argumentação adotada nesta pesquisa, em consonância com Koch e Elias (2017), de que argumentar é algo típico da humanidade, bem como um breve histórico sobre a argumentação partindo dos estudos de Aristóteles e se estendendo à Nova Retórica, disseminada por Perelman e Olbrechts-Tyteca (2017). Além disso, esta seção versa sobre a presença dos lugares da argumentação no gênero fábula e sua importância para a expressão de opinião e mudança de atitude dos alunos frente às morais apresentadas. Esta seção justifica o enfoque da pesquisa sobre o prisma mencionado, não tendo como objetivo analisar unidades linguísticas presentes no texto argumentativo, mas sim introduzir aos alunos algumas considerações sobre o fenômeno da argumentação.

A seção intitulada *Da leitura para a escrita: uma proposta de modelo pedagógico didático* apresenta as escolhas teórico-metodológicas que levaram a construção da sequência de atividades utilizada na intervenção desta pesquisa. Inicia-se com uma abordagem sobre o gênero resposta discursiva, a ser produzido ao final da intervenção proposta, em conformidade com os estudos de Flach (2018). Posteriormente, é feita uma explanação sobre cada autor escolhido para elaboração do modelo pedagógico didático utilizado, Dolz e Schneuwly (2011), Flower e Hayes

(1981) e Cambourne (1988), e são destacados os pontos mais importantes dos modelos propostos por estes autores para chegarmos a um modelo pedagógico didático que fosse adequado para a turma escolhida e sua realidade no contexto escolar.

A metodologia desta pesquisa é constituída por dois momentos. O primeiro deles, pesquisa documental, se propõe a analisar a argumentação no gênero fábula, embasada na Teoria da Argumentação de Perelman e Olbrechts-Tyteca (2017), com ênfase nos lugares da argumentação e na macroestrutura laboviana dos elementos da narrativa pautada nos estudos de Labov e Waletzky (1967 apud OLIVEIRA 2015). O segundo momento, por sua vez, configura-se como pesquisa-ação, visto que parte de um problema identificado na prática docente com o objetivo de transformá-la. Ainda nesta seção, são apresentados o contexto da pesquisa, o *corpus* selecionado e as etapas que integraram a intervenção realizada.

A seção de discussões e resultados apresenta a análise das fábulas selecionadas conforme a Nova Retórica e a macroestrutura laboviana dos elementos da narrativa, além de apresentar os resultados obtidos, que superaram as expectativas, após a sequência de atividades realizada. Esta análise foi feita com base nas atividades desenvolvidas pelos alunos e nas notas de campo da pesquisa, em que várias anotações foram realizadas, durante os módulos, para explicar como ocorreram as atividades, dúvidas e comentários de alunos, pontos que necessitavam maior atenção durante os módulos dentre outras informações resultantes de preocupações constantes na prática docente.

As considerações finais deste trabalho fazem um resgate dos objetivos propostos antes da intervenção a fim de verificar se foram, de fato, alcançados ao término da sequência de atividades, apresenta algumas reflexões sobre os pontos positivos e os pontos a serem revistos para aprimorar tal sequência, bem como sobre aspectos que não foram contemplados na pesquisa por uma questão de delimitação de *corpus*.

Sendo assim, a presente pesquisa revela os desafios encontrados e o percurso teórico-metodológico desenvolvido para se chegar aos resultados, considerados satisfatórios, obtidos ao final da intervenção. O trabalho, portanto, se mostra como um dos diversos caminhos possíveis para auxiliar aqueles que se deparam com as constantes dificuldades relacionadas ao ensino dos eixos de leitura e produção textual em sala de aula.

2 PRODUÇÃO TEXTUAL

2.1 DESAFIOS DA ESCRITA NA SALA DE AULA

Não é de hoje que professores de língua materna (LM) debatem sobre a dificuldade de os seus alunos escreverem. As avaliações externas nacionais apontam as dificuldades no eixo de produção textual; aumenta o número de cursos preparatórios para que o aluno consiga obter a “*redação nota 1000*” no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM); congressos e formações de professores são realizados para debater a importância da escrita e diversos trabalhos já foram publicados sobre o tema. Para citar alguns exemplos, tem-se o trabalho de Campos (2018), que analisou a produção escrita de textos argumentativos, e o de Flach (2018), já citada anteriormente, em sua análise de respostas discursivas produzidas por alunos do Ensino Fundamental, entre tantas outras importantes contribuições para o desenvolvimento do ensino da língua portuguesa, no Brasil, tais como Koch e Elias (2017), ao desenvolverem estratégias para a produção textual inspiradoras para docentes em efetivo exercício do magistério no ensino básico, Marcuschi (2008), cuja obra além do estudo de gêneros textuais dedica-se à produção textual, Luciano (2019), que apresenta importantes reflexões sobre o ensino da escrita, dentre outros.

As estratégias para obter êxito no ensino da produção textual vão se modificando com o passar dos anos, porém práticas como redações escolares no modelo “*minhas férias*” e textos que são corrigidos pelo professor e devolvidos aos alunos, sem que haja uma circulação na esfera social, continuam a figurar como práticas comuns nas aulas de língua materna. Diante da cobrança por índices positivos nas avaliações externas, dos documentos oficiais orientando para o trabalho com diferentes gêneros textuais, da grande quantidade de textos a serem corrigidos em meio a muitos conteúdos programáticos para serem vistos em pouco tempo e de inúmeras dificuldades da docência que poderiam ser citadas, vem a preocupação: como fazer com que nossos alunos tenham sucesso ao produzir textos escritos?

Os problemas da escrita na sala de aula vão além das questões estruturais e organizacionais de um texto. O professor precisa ter bem definida a concepção de escrita a ser desenvolvida e trabalhada para que seus alunos compreendam a escrita enquanto um processo que requer estratégias cognitivas e metacognitivas a

serem mobilizadas no interior do processo de ensino-aprendizagem. Segundo Koch e Elias (2017, p.32):

[...]o modo pelo qual concebemos a escrita não se encontra dissociado do modo pelo qual concebemos a linguagem, o texto e o sujeito que escreve. Em outras palavras, subjaz uma concepção de linguagem, de texto e de sujeito escritor ao modo pelo qual entendemos, praticamos e ensinamos a escrita, ainda que não tenhamos consciência disso.

Diante disso, as autoras propõem três concepções de escrita. A primeira focada na língua, segundo a qual bastaria ao escritor ter a apropriação de um sistema (a linguagem) e suas regras para ser capaz de operar bem a tarefa de escrever, ou seja, uma atividade técnica de codificação, por parte do escritor, e de decodificação por parte do leitor. A segunda concepção é baseada no escritor, ou seja, escrever seria representar os pensamentos do escritor sem levar em consideração a existência de um leitor ou da interação entre os sujeitos envolvidos na produção e leitura do texto. A terceira concepção, que é a adotada nesta pesquisa, se baseia na interação entre escritor e leitor. É uma concepção interacional / dialógica da língua segundo a qual os sujeitos não apenas constroem o texto, mas também são construídos por ele. Logo, a concepção adotada nessa pesquisa está em consonância com a orientação dos Parâmetros Curriculares do Estado de Pernambuco (PCPE) ao afirmarem que “este documento traz uma proposta de trabalho escolar com a Língua Portuguesa baseada em uma concepção de linguagem como ação e interação”. (PERNAMBUCO, 2012, p.18).

Retomando a pergunta inicial de como fazer com que o aluno tenha sucesso ao produzir textos, e considerando a língua como prática social, é bastante encorajadora a afirmativa de Luciano (2019, p. 21) de que o primeiro passo para responder essa pergunta é pensar que

O professor é capaz de ressignificar para os alunos a função do conhecimento sobre as regras linguísticas de sua língua materna, de modo a habilitá-los a lidar com o momento de aprendizagem da escrita, enquanto importante oportunidade de expressão de suas ideias, seus valores e posicionamentos acerca de um determinado assunto, além, claro, de demonstrarem o conhecimento novo resultante das suas experiências no processo de aprendizagem.

Com os avanços dos estudos linguísticos, principalmente na segunda metade do séc. XX, com o surgimento da Linguística de Texto, há uma mudança de paradigma no ensino de LM, quando o trabalho pedagógico com a língua portuguesa

passa a desenvolver atividades de leitura e produção textual não mais restritas a fenômenos no âmbito da frase. Merecem destaque alguns teóricos da Linguística de texto (LT), como Harweg, um dos pioneiros nos estudos de LT, Weinrich, da denominada por Koch (1997) como primeira geração de linguistas alemães preocupados com estudos textuais, Schmidt, apresentando um estudo não só linguístico, mas também sociológico, Gülich, que analisava textos escritos e falados, prática comum na Alemanha durante a década de 70 de acordo com Koch (1997), e ainda os pesquisadores Beaugrande & Dressler, que enfatizaram o estudo da coerência textual, Van Dijk que se preocupou com as questões discursivas, alguns autores funcionalistas como Halliday & Hasan, e autores brasileiros da década de 80 como Marcuschi, Fávero e Bastos, dentre outros considerados importantes para o desenvolvimento da teoria e cronologicamente citados por Koch (1997). Isso porque esses autores levaram os professores a perceber que a aprendizagem da produção textual baseada na análise de frases descontextualizadas e em categorias morfossintáticas da língua, modelo pedagógico realizado em muitas escolas, é ineficaz, além de artificial, uma vez que não é capaz de explicar os vários fenômenos da comunicação verbal, pois a mesma, e, conseqüentemente, o uso da língua estão atrelados às relações sociais e às condições de recepção/produção de textos enquanto fenômeno também individual da cognição humana.

Vivemos em sociedade, logo, somos sujeitos ativos que nos valem de recursos linguísticos, aspectos sociais e cognitivos durante a produção de um texto. Com base nessa concepção sociointeracionista de produção textual, oferecida por Marcuschi (2008), fica evidente que as atividades propostas pelo professor precisam ter um propósito bem definido para que sejam exitosas. O aluno precisa ter em mente não apenas os recursos linguísticos e aspectos gramaticais utilizados ao produzir um texto, mas também o seu objetivo comunicacional, o seu interlocutor, o tempo e o espaço no qual esse texto circula e as práticas sociais que envolvem essa produção, caso contrário a atividade será fadada à mera reprodução de modelos e, conseqüentemente, ao fracasso.

A produção textual em sala de aula deve, então, ser concebida em uma perspectiva sociointerativa, o que significa afirmar que alguns conceitos são bastante complexos no estudo da linguagem, passando a representar um novo desafio à competência para ensinar a LM. Tal desafio se faz presente no cotidiano

escolar e no planejamento pedagógico-didático do professor quando se observam as orientações dos PCPE para o ensino de língua ao afirmarem que:

Com foco numa visão interacionista da linguagem, esta proposta assume também a dimensão cognitiva da atividade linguística, concebendo-a como atividade de construção de sentidos. Isso significa assumir que os sentidos não preexistem nos textos orais ou escritos com os quais interagimos, eles são construídos na interação e, nesse processo, os sujeitos mobilizam uma gama de conhecimentos indispensáveis ao processamento discursivo. (PERNAMBUCO, 2012, p.21)

Marcuschi (2008) faz uma distinção entre texto e discurso segundo a qual o texto está relacionado às estruturas linguísticas e sua organização, no plano da configuração, enquanto o discurso está relacionado ao plano da enunciação, de modo que são conceitos complementares que não distinguem fala e escrita de maneira dicotômica, sendo o gênero um fator condicionante para que se desenvolva a atividade enunciativa. Para compreender tais conceitos, o autor menciona a noção de língua, já que o texto não pode existir sem a mesma, como um sistema de práticas sociais, como forma de ação social e produção de sentidos, em resumo, “um conjunto de práticas sociais e cognitivas historicamente situadas”. (MARCUSCHI 2008, p. 61). Enquanto fenômeno, a língua seria:

Figura 1 - Características da língua

heterogênea	indeterminada
social	variada
histórica	interativa

Fonte: Marcuschi (2008, p.65).

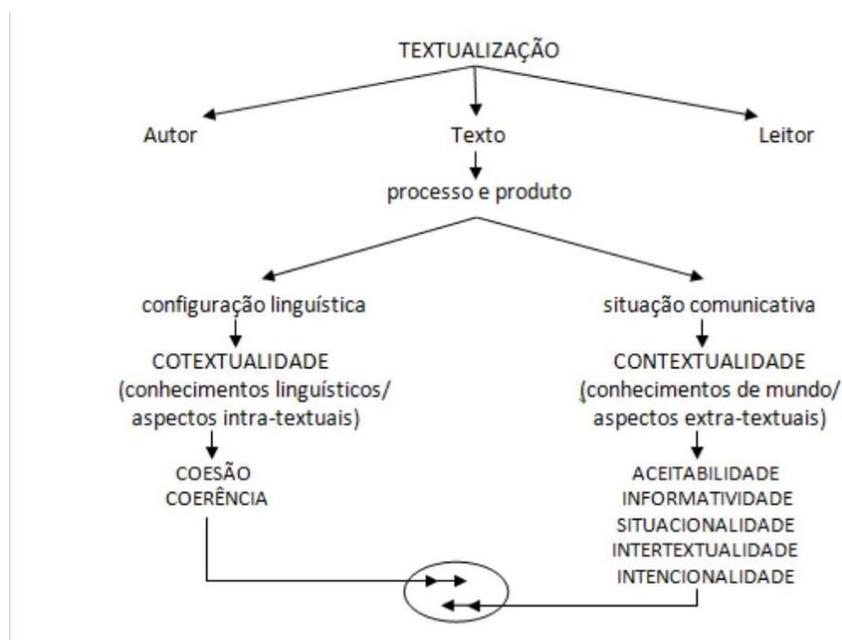
Entendendo a língua da forma acima retratada, é possível compreender que a comunicação não se dá através de morfemas, fonemas ou frases isoladas, mas sim através de relações entre frases, de relações de sentido, da interação social. Desta forma, o texto vai além de um conjunto de frases ou palavras, ele se apresenta como um evento comunicativo que precisa ser compreendido pelo aluno, ou seja, as atividades de produção textual precisam fazer sentido tal qual defende Luciano

(2019) ao afirmar que a qualidade dos textos produzidos, o desenvolvimento da competência escrita, apenas será melhorada quando a aprendizagem for, de fato, significativa para o aprendiz. Conforme afirma Marcuschi (2008, p. 75), “o texto não é simplesmente um artefato linguístico, mas um evento que ocorre na forma de linguagem inserida em contextos comunicativos”.

Podemos, assim, dizer que um texto não é considerado como tal devido ao seu tamanho, mas sim à sua funcionalidade, sendo possível verificarmos a existência de textos formados por uma única palavra, a exemplo das placas de trânsito como “pare”, ou textos muito extensos, como os romances por exemplo. Diante disso, Marcuschi (2008) defende que um texto é formado por relações *cotextuais*, que ocorrem entre os elementos internos da língua, e *contextuais*, que se relacionam aos aspectos culturais, situacionais, históricos e cognitivos da língua. O autor remete aos critérios de textualização postulados pela Linguística de Texto, alertando que a divisão não deve ser categórica e estanque, já que um texto não é baseado na forma e sim no funcionamento da unidade textual comunicativa, pois depende de um leitor/ouvinte para ter sentido completo. Para ilustrar o que foi dito, o autor criou um esquema de textualização disposto conforme esquema 1, exposto na página seguinte.

Analisando o esquema de Marcuschi (2008), abaixo, é possível verificar a dimensão processual postulada pelo autor em que se fazem presentes, de início, os três elementos essenciais da textualização, que se dá na relação autor – texto – leitor, uma vez que o texto é mostrado, aqui, como evento comunicativo, como processo e não um produto acabado. A cotextualidade e a contextualidade, mencionadas anteriormente, aparecem representando o texto como evento constituído por elementos linguísticos, sociais, cognitivos, históricos e situacionais.

Esquema 1 - Textualização



Fonte: Marcuschi (2008, p.96).

Para a produção de sentidos, Marcuschi (2008) propõe, conforme o esquema anterior, sete critérios relacionados entre si de textualização que resultam na textualidade. A coesão, na visão de muitos autores, é o elemento mais importante da textualidade, pois se encarrega da sequência de um texto para que o mesmo faça sentido, sendo a coerência responsável pela continuidade do sentido. Se de um lado a intencionalidade apresenta os objetivos comunicacionais do autor, do outro, a aceitabilidade diz respeito ao receptor do texto e a sua atitude diante do que é exposto, avaliando se o texto é coeso e /ou coerente. O critério da situacionalidade consiste em mostrar que um texto está relacionado a determinadas situações (culturais, sociais e ambientais dentre outras) que influenciam na sua configuração enquanto evento comunicativo e orientam a produção textual. A intertextualidade, por fim, é o critério de textualização que relaciona um texto a outros, já que nenhum texto se apresenta de maneira isolada.

Se uma das funções da escola, do professor de língua materna mais especificamente, é tornar os alunos cidadãos críticos e ativos na sociedade, é preciso ir além da categorização gramatical e analisar a língua em seu uso e sua complexidade como diz Antunes (2017, p. 33):

É muito mais ampla a tarefa de um professor de língua, pois lhe cabe: investigar as propriedades, as estratégias, os meios, os recursos, os efeitos de sentido, enfim, as regularidades implicadas no funcionamento da língua em processos comunicativos de sociedades concretas, o que envolve a produção e a circulação de todos os tipos e gêneros de textos-em-função

Ainda em conformidade com Antunes (2017), a língua apresenta os fenômenos da textualidade, segundo o qual a linguagem ocorre em forma de textos; da intencionalidade, uma vez que toda atividade de linguagem decorre de uma intenção, de um objetivo; da semânticidade, visto que a linguagem é dotada sempre de significado e da comunicabilidade, já que ocorre uma troca entre os participantes de um evento comunicativo e da referência, que pressupõe a interação entre sujeitos colaborativos e ativos mutuamente.

Diante desses fenômenos, fica claro que muitos aspectos linguísticos não podem ser abordados em sala de aula apenas utilizando frases, pois, se os textos compreendem toda a atuação verbal, se faz necessário que a textualidade seja objeto do ensino assim como o é na ciência linguística. De acordo com Antunes (2017, p.27):

Se à linguística corresponde a função de 'dar conta da linguagem', é a ela que compete o estudo da língua, tal como ela ocorre nas diversas situações sociais, o que a caracteriza como 'língua-em-funções', língua concreta, dialógica, interacional e eminentemente textual-discursiva.

Considerando o texto como estruturado por meio de sequências linguísticas as quais obedecem ao *princípio da textualidade* – tessitura – como postulado pela LT, como regular ao uso da língua, é preciso entender que a maneira de organização dos textos varia de acordo com o objetivo do emissor, do receptor e do seu contexto de produção, ou seja, de condições precípuas de produção e recepção, desde que no âmbito da concepção interacionista de língua aqui defendida. Essas formas de organização linguística em unidades sociodiscursivas representam os gêneros textuais, que, por sua vez, vem requerer novos direcionamentos para o ensino de língua portuguesa nas atividades de produção de texto, de modo a romper com a cultura tradicional de ensino da gramática exclusivamente.

O ser humano aprende a falar naturalmente, no contato com os outros seres, através da vivência em comunidade, entretanto o mesmo não acontece com a escrita. Já é consenso que escrever não é representar graficamente a fala, sendo as

atividades ordens distintas de uso da língua com suas especificidades. Vivendo em uma sociedade de cultura letrada, a escrita foi considerada, ao longo da história, sinônimo de poder, expressão do que era certo, do que era padrão, e a fala um lugar de desordem, desorganizada e incompleta. Hoje, sabemos que o texto é um evento sociocomunicativo e que, embora utilizem o mesmo sistema linguístico, fala e escrita apresentam características próprias e não são dicotômicas, mas sim fazem parte do que Marcuschi (2003) chamou de *continuum tipológico* das práticas sociais no qual em uma extremidade estaria a escrita formal e, em outra, a conversação espontânea. Por esse motivo, alguns textos orais se aproximam do universo da escrita, como as palestras e conferências por exemplo, e alguns textos escritos se aproximam da modalidade oral, como cartas e bilhetes (e diálogos via aplicativos digitais como *WhatsApp*, na atualidade), além daqueles textos que o autor considera intermediários por serem mistos em relação ao grau de proximidade com as duas modalidades da língua. Compreender as diferenças entre as duas modalidades é um caminho para uma escrita eficaz pois “para abordar as especificidades do ato de escrever é preciso, portanto, compreender que existe diferenciação nas formas de organização oral e escrita. Cada uma traz complexidades próprias, ligadas aos objetivos de usos”. (RIOLFI, 2008, p.120)

A fala recorre a diversos recursos linguísticos e extralinguísticos usados no momento da interação. No discurso oral entonação, gestos, expressões faciais e outros recursos são capazes de construir o sentido. Além disso, o planejamento é realizado a partir da presença de um interlocutor, sendo possível reformular, mas impossível apagar a palavra uma vez que foi dita. Se, por um lado, é uma vantagem o maior tempo para planejamento do texto escrito, por outro, uma vez posto em circulação, este fica sujeito a diversas interpretações, na maioria das vezes sem a presença do autor para explicar suas reais intenções ao produzi-lo. Escrever é um ato solitário, cabendo ao professor fazer com que o aluno tenha autonomia para desempenhar essa tarefa. Ainda de acordo com Riolfi (2008), é possível perceber que a dificuldade de estabelecer distinções entre as modalidades da língua leva à presença comum de marcas de oralidade presentes em produções escritas como repetições, uso de organizadores típicos da fala, justaposição de enunciados desnecessariamente, segmentação gráfica dentre outros. No momento em que se viram diante da tarefa de produzir respostas discursivas, por exemplo, na intervenção desta pesquisa, muitos alunos apresentaram dificuldades em

estabelecer tais distinções propostas por Riolfi (2008). É preciso, portanto, que o aluno compreenda que a escrita tem suas peculiaridades e que os recursos típicos da oralidade nem sempre são adequados ao texto escrito, sendo papel do professor levar o aluno a tal compreensão.

Como dito anteriormente, essa não é uma tarefa fácil. Com o avanço tecnológico e a urgência presente nas relações interpessoais, a escrita vem se tornando cada vez mais mecanizada. Os alunos aprendem muitas vezes a produzir apenas determinados gêneros textuais como uma redação para um vestibular, um currículo, um relatório e, na maioria das vezes, apresentam dificuldades no momento em que lhes é cobrada a escrita reflexiva, crítica e os gêneros que exigem que emitam uma opinião, motivo que leva esta pesquisa a trabalhar com a argumentação e a construção da cidadania. Um direcionamento para o trabalho docente é dado por Luciano (2019, p.13) ao afirmar que:

O ensino da escrita voltado para o desenvolvimento da competência comunicativa por meio de textos escritos deve se ocupar de levar os alunos a vivenciarem situações de aprendizagem que evidenciem estratégias cognitivas e metacognitivas necessárias ao desenvolvimento da habilidade de produção de textos escritos em língua materna, como manifestação de ideias com propósitos claramente definidos – competência sócio-discursiva – e acuidade linguística em sua composição necessária a este fim.

Na visão da autora, escrever é um processo criativo da mente humana que requer competências, por parte do professor, para *engajar* o aluno no processo de escrita, agindo como um mediador responsável por esse engajamento de modo que a atividade de produção textual solicitada seja significativa para cada estudante.

2.2 OS GÊNEROS TEXTUAIS EM SALA DE AULA E OS AVANÇOS NO ENSINO DA ESCRITA

Apesar de a expressão “gênero” ser utilizada há muito tempo, pelo menos vinte e cinco séculos só no Ocidente, segundo Marcuschi (2008), relacionada aos gêneros literários por Platão e presente na Retórica de Aristóteles como gêneros de discurso retórico, o ensino de gêneros textuais ganhou destaque nos últimos decênios do século XX, sendo objeto de pesquisa e servindo como base para o ensino de língua portuguesa. Se nos comunicamos através da linguagem com diferentes objetivos, a consequência é que surjam diferentes modos de organizar o discurso, diferentes textos e gêneros textuais por sua vez. Dessa forma, os aspectos sociais e culturais influenciam a existência dos gêneros, determinando sua função a partir da esfera social onde circulam. Para Bakhtin (2011, p.279), é através de enunciados orais e escritos que a língua é utilizada e “cada esfera de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, sendo isso que denominamos gêneros do discurso”. Exemplificando, é possível dizer que uma carta não tem o mesmo objetivo comunicacional que uma propaganda, logo, os dois textos se configuram como gêneros distintos com características peculiares dada a interação social em que se façam presentes.

Bunzen (2004), analisando o ensino de gêneros em três tradições, a Escola de Sidney, a Escola de Genebra e a Escola norte-americana, que tem como um de seus pilares a Nova Retórica, destaca a preocupação dos PCN com o ensino de gêneros textuais, deixando claro que essa discussão vem se mostrando como um caminho para que não se recorra a certas práticas pedagógicas consideradas tradicionalistas. Nas palavras de Bunzen (2004, p.222):

De forma geral, podemos dizer que “ensinar gêneros”, nos últimos anos, virou a chave mágica para resolver grande parte dos problemas do ensino de língua materna; principalmente por ser um conceito que possibilita uma concepção de língua mais ampla e integra os principais eixos do ensino: leitura, produção e análise linguística.

Os estudos de gênero provenientes da escola australiana, Escola de Sidney, baseavam-se na Linguística Sistêmico-funcional (LSF) proposta por Halliday em 1978. De acordo com Bunzen (2004), foi a partir da chegada de Halliday na

Universidade de Sidney que foram desenvolvidos projetos nos quais a LSF era utilizada em contextos educacionais através de importantes nomes como Jim Martin, Joan Rothery e Frances Christie. Os postulados da LSF estabelecem que toda estrutura linguística se relaciona a um contexto e uma função social, ou seja, uma estrutura linguística existe para cumprir um determinado objetivo dentro de uma sociedade. Bawarshi e Reiff (2013, p.47) esclarecem da seguinte forma os conceitos da LSF:

Assim, o “funcional” diz respeito ao trabalho que a linguagem realiza dentro de determinados contextos. O “sistêmico” diz respeito à estrutura ou organização da linguagem, de modo que ela possa ser usada para fazer determinadas coisas dentro daqueles contextos.

Os autores acima mencionados ressaltam, ainda, que a obra de Halliday não estava voltada especificamente para o estudo dos gêneros, mas que a preocupação com um ensino centrado no estudante e no processo de ensino, de letramento, levaram ao surgimento de abordagens sistêmico-funcionais como uma resposta ao “aprender fazendo”, visto que “as abordagens processuais reproduzem, em vez disso, a desigualdade social ao negar a estudantes tradicionalmente marginalizados o acesso a textos acadêmicos e culturais” (BAWARSHI e REIFF, 2013, p.50).

Em consonância com Bunzen (2004), é possível dizer que os gêneros eram trabalhados de forma transdisciplinar na Escola de Sidney, pois havia uma preocupação não apenas com a abordagem de gêneros voltada para o ensino de língua materna, mas sim para que o aluno tivesse um bom desempenho, através do uso de determinados gêneros textuais, em diversas disciplinas, sobretudo dominando os gêneros escritos já que, pensando sob essa ótica, “esse controle vem necessariamente através do **ensino explícito** dos gêneros que deverão ser instrumentos de mudança social e de *empoderamento*”. (BUNZEN, 2004, p. 127, grifos do autor)

Preocupado com o ensino dos gêneros, Rothery (1996 apud BUNZEN, 2004) propôs estágios do ciclo de ensino de gêneros criado pelos pesquisadores da Escola de Sidney, ressaltando o seu caráter sugestivo e não normativo. Assim, o ciclo é formado por quatro estágios e o primeiro foi nomeado de negociação do tópico. Esse estágio representa a etapa em que o tópico, objeto da produção textual, será negociado e determinado. O professor assume o papel de guia nessa fase, cabendo ao mesmo escolher os gêneros e textos abordados nos estágios posteriores, a partir

de tópicos destacados pelos alunos no estágio inicial. No segundo momento – segundo estágio-, dá-se a desconstrução, momento em que são apresentados aos alunos o que Bunzen (2004) chama de “textos modelos” para que tenham contato com o gênero e possam compreender seu funcionamento, sua função social.

A construção conjunta, terceira fase ou estágio, como o nome sugere, é um momento de interação e troca de experiências entre professores e alunos, para que possam produzir um texto, do gênero escolhido, juntos. Conforme Rothery (1996 apud BUNZEN, 2004), esse estágio pode se estender mais do que os outros, pois nele os alunos desenvolvem diferentes estratégias para a produção textual, como resumir e fazer anotações, por exemplo. O último estágio do ciclo consiste na construção independente, na qual, apesar de produzir os textos de maneira individual, os alunos podem consultar o professor e os colegas para revisão dos textos produzidos, de modo que todos participem do processo de edição dos textos.

Outro grupo de pesquisadores que merece destaque no ensino de gêneros textuais é o da Escola de Genebra, que tem Jean-Paul Bronckart, Joaquim Dolz e Bernard Schneuwly, dentre outros autores, como principais nomes do interacionismo sociodiscursivo (BRONCKART 1999; MACHADO, 2002 apud BUNZEN 2004). Assim como a Escola de Sidney, esse grupo se mostra contrário aos métodos tradicionais e a um trabalho que considera a língua como sendo única, enfatizando apenas aspectos gramaticais. Conforme Bunzen (2004, p.229), “O que a ‘Escola de Genebra’ vai propor é justamente uma abordagem centrada na diversificação dos textos e nas relações que esses mantêm com seu contexto de produção, enfatizando os aspectos históricos e sociais”.

Ainda de acordo com Bunzen (2004), a preocupação em considerar os conhecimentos prévios das crianças trazidos para o universo escolar, dentre outras questões do ensino-aprendizagem, levou à formulação de uma base teórica sociointeracionista do desenvolvimento da linguagem para fins didáticos, base essa que teve influências da Teoria da Enunciação e da contribuição vygotskiana às teorias da aprendizagem desde então. Dolz e Schneuwly (2011) afirmam que o gênero, mais precisamente o seu conceito de *megainstrumento* que compreende diferentes níveis e possibilita atividades de linguagem, é o que articula práticas sociais e objetos escolares. Bunzen (2004) explica que os gêneros não são o objeto real de ensino aprendizagem da Escola de Genebra, mas sim o que Machado (2002 apud BUNZEN 2004) nomeou *operações de linguagem* que levam os alunos a três

domínios possíveis através dos gêneros: capacidades de ação, capacidades discursivas e capacidades linguístico-textuais. Com base nessas capacidades, Dolz e Schneuwly (2011), preocupados com a escolha e a progressão dos gêneros a serem abordados no Ensino Fundamental, agruparam os gêneros a partir de três critérios definidos pelos autores da seguinte forma:

- os agrupamentos precisam estar de acordo com os objetivos sociais do ensino, ou seja, devem atender às necessidades da sociedade através da comunicação oral ou escrita;
- os agrupamentos precisam retomar os diferentes tipos textuais, prática já comum no currículo em vigor no Brasil, de modo que fique claro o quanto essas distinções tipológicas são flexíveis;
- os agrupamentos precisam ser homogêneos em alguns aspectos relacionados às capacidades de linguagem.

Atendendo aos critérios acima mencionados, os autores citados propõem os seguintes agrupamentos:

Quadro 1 - Agrupamentos dos gêneros textuais

DOMÍNIOS SOCIAIS DE COMUNICAÇÃO	CAPACIDADES DE LINGUAGEM DOMINANTES	EXEMPLOS DE GÊNEROS ORAIS E ESCRITOS
Cultura literária ficcional	NARRAR Mimeses da ação através da criação de intriga	Conto maravilhoso Fábula Lenda Narrativa de aventura Narrativa de ficção científica Narrativa de enigma Novela fantástica Conto parodiano
Documentação e memorização de ações humanas	RELATAR Representação pelo discurso de experiências vividas, situadas no tempo	Relato de experiência vivida Relato de viagem Testemunho <i>Curriculum vitae</i> Notícia Reportagem Crônica esportiva Ensaio biográfico
Discussão de problemas sociais controversos	ARGUMENTAR Sustentação, refutação e negociação de tomadas de posição	Texto de opinião Diálogo argumentativo Carta do leitor Carta de reclamação Deliberação informal Debate regrado Discurso de defesa (adv.) Discurso de acusação (adv.)
Transmissão e construção dos saberes	EXPOR Apresentação textual de diferentes formas dos saberes	Seminário Conferência Artigo ou verbete de enciclopédia Tomada de notas Resumo de textos expositivos ou explicativos Relatório científico Relato de experiência científica
Instruções e prescrições	DESCREVER AÇÕES Regulação mútua de comportamentos	Instruções de montagem Receita Regulamento Regras do jogo Instruções de uso Instruções

Fonte: Dolz e Schneuwly (2011, p. 102).

Os gêneros agrupados conforme o quadro acima mostram-se como protótipos, ou seja, apresentam sequências tipológicas predominantes, porém essa classificação não é rígida, pois novos gêneros surgem a cada dia, a depender das necessidades da comunidade que os utiliza.

Além de propor as cinco capacidades dominantes da linguagem – narrar, relatar, argumentar, expor, descrever ações - Dolz e Schneuwly (2011) propuseram uma abordagem de gêneros orais e escritos através de sequências didáticas considerando diferentes gêneros textuais distribuídos em relação com a progressão dos anos, conforme a imagem abaixo:

Quadro 2 - Sequências didáticas para a expressão oral e escrita

SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS PARA EXPRESSÃO ORAL E ESCRITA
DISTRIBUIÇÃO DAS 35 SEQUÊNCIAS

AGRUPAMENTO	CICLO			
	1ª – 2ª	3ª – 4ª	5ª – 6ª	7ª – 8ª – 9ª
NARRAR	1. O livro para completar	1. O conto maravilhoso 2. A narrativa de aventura	1. O conto do porquê e do como 2. A narrativa de aventura	1. A paródia de conto 2. A narrativa de ficção científica 3. A novela fantástica
RELATAR	1. O relato de experiência vivida (Apresentação em áudio)	1. O testemunho de uma experiência vivida	1. A notícia	1. A nota biográfica 2. A reportagem
ARGUMENTAR	1. A carta de solicitação	1. A carta de resposta ao leitor 2. O debate regrado	1. A carta de leitor 2. A apresentação de um romance	1. A petição 2. A nota crítica de leitura 3. O ponto de vista 4. O debate público
TRANSMITIR CONHECIMENTOS	1. Como funciona? (Apresentação de um brinquedo e de seu funcionamento)	1. O artigo enciclopédico 2. A entrevista radiofônica	1. A exposição escrita 2. A nota de síntese para aprender 3. A exposição oral	1. A apresentação de documentos 2. O relatório científico 3. A exposição oral 4. A entrevista radiofônica
REGULAR COMPORTAMENTOS	1. A receita de cozinha (Apresentação em áudio)	1. A descrição de um itinerário	1. As regras de jogo	
	5 sequências (sendo 2 orais)	8 sequências (sendo 3 orais)	9 sequências (sendo 2 orais)	13 sequências (sendo 4 orais)

Fonte: Dolz e Schneuwly (2011, p. 106).

É importante frisar que assim como os agrupamentos não são estanques, os gêneros sugeridos na imagem anterior não são os únicos possíveis no âmbito

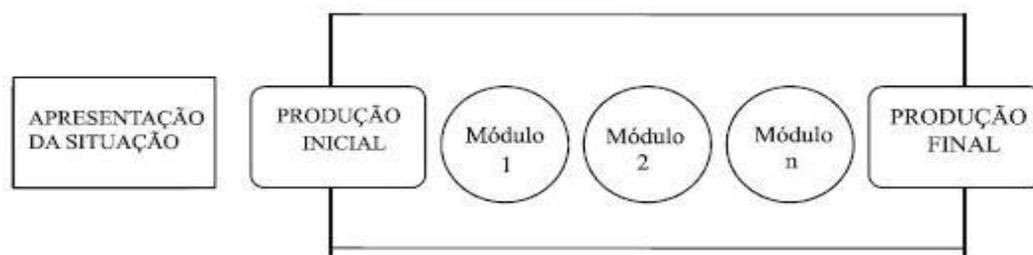
escolar, mas se configuram como uma alternativa para orientar o trabalho do professor tanto com a produção textual como com a oralidade.

Tomando o quadro 2 por base, o gênero fábula poderia ser indicado no agrupamento dos textos da ordem do narrar, dada sua tipologia predominantemente narrativa ou no agrupamento de regular comportamentos, visto que a moral da fábula orienta o leitor para determinado tipo de comportamento. Além disso, o gênero resposta discursiva, também presente nesta pesquisa, faria parte do agrupamento destinado a argumentar, visto que o gênero expressa uma opinião e, conseqüentemente, conduz a uma atitude.

As sequências didáticas são entendidas como uma unidade de trabalho escolar na visão de Bunzen (2004), ou, nas palavras dos criadores do conceito, Dolz e Schneuwly (2011, p.82), “uma ‘sequência didática’ é um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito”. Partindo do pressuposto de que produzimos textos diferentes, a partir de necessidades distintas e em diferentes gêneros textuais, portanto, as sequências didáticas são de extrema importância no âmbito escolar como uma forma de auxiliar os alunos a utilizarem diversos gêneros textuais, para que tenham um melhor desempenho nas situações comunicacionais que o cotidiano lhes apresenta, sendo tal importância um dos motivos de a sequência didática proposta pela Escola de Genebra ser utilizada, parcialmente, nessa pesquisa como será mostrado nos próximos capítulos.

Para Dolz e Schneuwly (2011) é fundamental abordar os gêneros diante dos quais os alunos apresentarem mais dificuldade com o intuito de melhorar e tornar acessíveis novas práticas de linguagem. Diante disso, assim como a Escola de Sidney, que propôs um modelo de ensino de gêneros, a sequência didática proposta por esses autores teria a seguinte estrutura de base:

Esquema 2 - Sequência didática



Fonte: Dolz e Schneuwly (2011, p. 83).

A apresentação da situação, antecedente aos módulos conforme a imagem acima, tem o objetivo de mostrar aos alunos o que será realizado ao longo da sequência. Nesta etapa, um problema de comunicação é estabelecido para que seja resolvido ao final da sequência, através da produção de um texto oral ou escrito. Além disso, nesse momento os alunos precisam estar cientes dos conteúdos a serem trabalhados e sua relevância para a produção textual. Já a produção inicial é o primeiro momento em que os alunos produzirão um texto no gênero abordado. É um momento de regular a sequência didática, pois a partir dessa etapa é possível verificar as dificuldades dos alunos diante da produção do gênero em questão. Nas palavras de Dolz e Schneuwly (2011, p. 87), essa etapa seria “o *primeiro lugar de aprendizagem* da sequência”.

Após os problemas serem apontados, os módulos, que na imagem são representados pela letra “n” para indicar que a quantidade de etapas necessárias fica a critério do professor, se configuram como etapas que visam a resolver os problemas encontrados na produção inicial. Para cada problema, o professor deve criar estratégias e módulos com atividades diversificadas, de modo que ao final dessa etapa os alunos consigam resolver problemas de diferentes níveis.

A produção final representa a produção do gênero trabalhado durante a sequência, levando em consideração os conhecimentos que os alunos adquiriram através das atividades desenvolvidas ao longo dos módulos da sequência didática. É importante, nessa etapa, além da avaliação do professor, a autoavaliação dos alunos sobre seu progresso, para que, após de fato ter o domínio sobre um determinado gênero, lhe seja possível vivenciar em outras sequências o domínio de outros gêneros textuais utilizados na sociedade.

Outro grupo interessado no estudo de gêneros textuais é a Escola norte-americana formada por pesquisadores como Caroline Miller, Charles Bazerman e Russel Hunt entre outros. Segundo Bunzen (2004), os integrantes dessa escola defendiam uma nova definição do conceito de gênero, motivo pelo qual não há, como nas outras escolas analisadas, Escola de Sidney e de Genebra, uma proposta pedagógica de ensino explícito de gêneros. Freedman (1999 apud BUNZEN, 2004) explica que cabe ao professor, baseado em um conceito redefinido de gênero, criar estratégias para o ensino da escrita a partir do contexto em que se encontra. Diante disso, Bunzen (2004) elenca quatro perspectivas responsáveis pela redefinição do conceito de gênero. A primeira perspectiva foi a Virada Retórica que, segundo Freedman e Medway (1994 apud BUNZEN 2004), estabeleceu uma pedagogia processual na qual o ensino da escrita se preocupava mais com o processo, com a construção do texto, do que com o produto. Depois veio o Construcionismo Social, perspectiva em que a linguagem era tida como responsável por construir representações sobre o mundo apresentando, por isso, uma dinamicidade no modo de analisar os textos produzidos pelos alunos. As Versões Retóricas da Racionalidade constituíram a terceira perspectiva, segundo a qual o discurso é o mediador das interações sociais sendo importante, por isso, dar maior atenção ao contexto. A última perspectiva a qual Bunzen (2004) faz menção é a Teoria dos Atos de Fala, de John Austin. Em suma, é possível afirmar que essa teoria defende que o uso das palavras vai muito além de fazer afirmações: a língua é considerada uma forma de ação e o contexto, inclusive o modo como é compreendido pelos participantes de uma situação de comunicação, precisa ser considerado. A partir dessas quatro perspectivas, os gêneros se apresentam, de acordo com Miller (1984 apud BUNZEN 2004), como forma de ação social e discursiva sendo esse um dos motivos pelos quais essa escola criticava a Escola de Sidney: os estudos retóricos de gênero não compactuam com o ensino baseado em prescrições, com o ensino explícito de gêneros, e não enfatiza os elementos textuais em detrimento das ações, prática comum na escola de Sidney.

Observando essas três tradições, dentre tantas existentes para a abordagem dos gêneros, é possível perceber os avanços ao longo dos anos e a preocupação com o ensino centrado no texto e não em frases ou palavras descontextualizadas. Apesar de distintas, as três escolas apontam múltiplos caminhos pedagógicos e metodológicos como alternativa ao professor tanto no trabalho com gêneros do

universo da escrita quanto da oralidade. Não é a intenção dessa pesquisa apontar a tradição mais adequada, ou a melhor abordagem, mas sim mostrar, de forma sucinta, que o ensino de língua está baseado ultimamente no ensino dos gêneros textuais. No entanto, fica evidente, observando essas tradições e analisando os D.O.E., que o ensino de LM vem sendo repensado e questionado com o passar do tempo para a solução de problemas emergentes de práticas escolares que não mais conseguem levar os alunos a ter sucesso nas atividades de produção textual

Esse interesse pelo tema ocorre pelo fato de muitos linguistas, em especial os que estudam a Linguística de Texto, terem percebido a importância de se estudar o funcionamento da linguagem, não sendo relevante classificar um gênero textual unicamente por sua forma, mas sim pela sua função, pelo propósito comunicativo de quem o utiliza. Por esse motivo que existe a intergenerecidade, termo empregado por Marcuschi (2008) com base nos estudos de Bakhtin (2011), segundo o qual tal fenômeno ocorre quando os gêneros se imbricam e interpenetram, pois, a comunicação e as necessidades dos usuários de uma língua fazem com que vários gêneros se misturem e deem origem a novos gêneros. É muito comum, por exemplo, propagandas se utilizarem de cartas, poemas, quadrinhos dentre outros gêneros no seu propósito comunicativo de levar o expectador a comprar determinado produto ou ter determinado comportamento. De acordo com os PCN:

Todo texto se organiza dentro de determinado gênero em função das intenções comunicativas, como parte das condições de produção dos discursos, as quais geram usos sociais que os determinam. Os gêneros são, portanto, determinados historicamente, constituindo formas relativamente estáveis de enunciados, disponíveis na cultura. (BRASIL, 1998, p. 21)

Os documentos oficiais da educação, baseados em Bakhtin (2011), dentre outros autores, determinam os três elementos que caracterizam um gênero conforme a imagem abaixo:

Figura 2 - Elementos que caracterizam um gênero textual³

- conteúdo temático: o que é ou pode tornar-se dizível por meio do gênero;
- construção composicional: estrutura particular dos textos pertencentes ao gênero;
- estilo: configurações específicas das unidades de linguagem derivadas, sobretudo, da posição enunciativa do locutor; conjuntos particulares de seqüências³ que compõem o texto etc.

Fonte: Brasil (1998, p.21).

Embora não seja tão recente o estudo dos gêneros textuais, ainda existe uma confusão entre os alunos, e até mesmo professores de língua materna, na distinção entre tipo e gênero textual. Marcuschi (2008) estabeleceu uma distinção na qual o tipo é tido como algo teórico, de natureza linguística composta por seqüências com categorias limitadas como, por exemplo, descrição, narração, argumentação e injunção. O predomínio de determinada seqüência classifica um texto, podendo várias seqüências estarem presentes no mesmo. Já os gêneros textuais estão relacionados à funcionalidade da língua, aos padrões sociocomunicativos, sendo, por isso, vários os gêneros existentes como, por exemplo, carta, fábula e receita dentre outros. O autor deixa clara, também, a noção de domínio discursivo que, no sentido bakhtiniano, seria uma esfera da atividade humana, dando origem a vários gêneros. Vale ressaltar que tais distinções são realizadas para fins de estudo e que gêneros e tipos textuais não são conceitos opostos, mas sim complementares, pois, constituem o texto em seu funcionamento. Como diz Marcuschi (2008, p. 160),

Não há uma dicotomia entre gênero e tipo. Trata-se de uma relação de complementaridade. Ambos coexistem e não são dicotômicos. Todos os textos realizam um gênero e todos os gêneros realizam seqüências tipológicas diversificadas. Por isso mesmo, os gêneros são em geral tipologicamente heterogêneos.

³ Nota número 3 do documento original: As seqüências são conjuntos de proposições hierarquicamente constituídas, compondo uma organização interna própria de relativa autonomia, que não funcionam da mesma maneira nos diversos gêneros e nem produzem os mesmos efeitos: assumem características específicas em seu interior. Podem se caracterizar como narrativa, descritiva, argumentativa, expositiva e conversacional.

Outra justificativa ao crescente número de trabalhos abordando os gêneros textuais relacionados às práticas de ensino é o fato de que o ensino baseado em frases descontextualizadas, citado anteriormente, não mais é suficiente para a análise dos fenômenos linguísticos. Adotando a visão de Marcuschi (2008) de que a comunicação verbal sem partir de um texto, e, conseqüentemente, de um gênero textual, é impossível, se faz necessário analisar a língua em uso e as formas como se organiza.

2.2.1 O gênero fábula

Os gêneros textuais estão presentes em nosso cotidiano. A língua se organiza de diversas maneiras de acordo com as finalidades dos usuários e sociedades em que circulam, o que faz com que, naturalmente, haja o surgimento e a resignificação de alguns gêneros. Existe uma constante preocupação com o ensino de gêneros textuais na escola, apontada já há duas décadas, pelos Parâmetros Curriculares Nacionais de Ensino Fundamental I e II (1998) – atualmente anos iniciais e anos finais - e do Ensino Médio (1999), nos diferentes eixos de ensino: leitura, oralidade, escrita, análise linguística e letramento literário.

De acordo com Dolz e Schneuwly (2011), seguindo o pensamento bakhtiniano, como foi visto anteriormente nessa pesquisa, para uma melhor didatização dos gêneros diversos é possível organizá-los em cinco grupos de ordens distintas: narrar, relatar, argumentar, expor e instruir ou prescrever. Afirmam esses pesquisadores haver fluidez na tipificação textual, alertando para o equívoco de classificação dos gêneros de forma estanque. Em suas palavras:

Os agrupamentos assim definidos não são estanques uns com relação aos outros; não é possível classificar cada gênero de maneira absoluta em um dos agrupamentos propostos; no máximo, seria possível determinar certos gêneros que seriam os protótipos para cada agrupamento e, assim, talvez particularmente indicados para um trabalho didático. (DOLZ; SCHNEUWLY, 2011, p. 50).

A fábula situa-se entre os gêneros constituídos por textos da ordem do narrar. Esse gênero textual é basicamente uma narrativa que tem como características a presença de animais representando o comportamento humano e a presença de uma

moral implícita ou explícita, podendo ter sua versão escrita em verso ou prosa. De acordo com o Dicionário de Termos Literários de Massaud Moisés (2004, p. 184), a fábula é:

Narrativa curta, não raro identificada com o apólogo e a parábola, em razão da moral, implícita ou explícita, que deve encerrar, e de estrutura dramática. No geral, é protagonizada por animais irracionais, cujo comportamento, preservando as características próprias, deixa transparecer uma alusão via de regra satírica ou pedagógica, aos seres humanos.

Inicialmente, pertencente ao universo dos gêneros orais, com o tempo, passa a ser escrita e difundida até os dias atuais. Sua origem, segundo Ubiali (2013), seria no Oriente e teria se espalhado até chegar ao Ocidente, tendo como primeiro registro *O Falcão e o Rouxinol*, datada do século VIII a.C., escrita por Hesíodo. Porém, seu surgimento é atribuído a Esopo, no século VI a.C. sendo, inclusive, o autor considerado o “pai da fábula”. A obra desse fabulista era marcada pela oralidade e pelo poder de persuasão, sendo considerado por Aristóteles (1998 apud SANTOS 2001) um retórico devido à capacidade que sua obra tinha de persuadir. Como escravo, por vezes, Esopo se utilizou de suas fábulas para protestar de forma velada contra as injustiças sociais ou para livrar seu amo, e a si mesmo, de situações difíceis. Conforme Santos (2001), “a fábula surge na literatura grega com a função de enaltecer virtudes, sobremaneira a prudência, e de advertir em relação ao perigo de abuso do poder”.

Outrossim, podem ser destacados cinco importantes momentos no percurso histórico da fábula nesta pesquisa. O primeiro relativo ao século VI a.C., com Esopo e as características mencionadas anteriormente; um segundo momento em que se destacou Fedro, em Roma, no séc. I d.C., conforme os estudos de Ubiali (2013), utilizando a fábula em versões escritas e fazendo uma inversão na estrutura proposta por Esopo: a moral da história que vinha no final passou a iniciar as fábulas, tendo um objetivo não só de persuadir, mas também de aconselhar os leitores. Assim como Esopo, o autor utilizava as alegorias dos animais como denúncia das injustiças sociais. Quanto ao terceiro momento, Ubiali (2013) afirma que merece destaque especial o século XVII, com a produção do mundialmente conhecido autor fabulista La Fontaine. Nas suas obras, a moral, que antes estava no final ou no início do texto, aparece implícita na própria narrativa, apresentando uma crítica velada aos detentores do poder, recurso por ele utilizado, de modo que

pudesse fazer suas críticas aos problemas vividos sem o risco de ser punido por expressar sua opinião.

Também merece destaque especial nessa breve retrospectiva histórica da fábula, referendar o notório fabulista brasileiro do século XX, o escritor Monteiro Lobato. Esse autor é reconhecidamente inovador na produção de suas fábulas, conforme Ubiali (2013), pela apresentação de elementos brasileiros, aí incluídos animais da nossa fauna e expressões informais da nossa linguagem. Além disso, em suas obras, a moral fica a serviço dos próprios personagens de maneira implícita, ao longo da narrativa.

O quinto momento aqui mencionado faz referência a obra de Millôr Fernandes, nascido no Rio de Janeiro, e tendo contato com a escrita profissional muito cedo, escrevendo para jornais com apenas 14 anos. Embora aproximadamente vinte e cinco séculos separem Esopo de Millôr Fernandes, de acordo com os estudos de Farencena (2011) que compara e analisa obras dos dois fabulistas, ambos os autores utilizaram a fábula como denúncia velada das injustiças sociais. Se Esopo era escravo, Millôr nasce livre, porém vive o conturbado momento de Ditadura Militar no Brasil, tendo lançado a primeira edição do livro *Fábulas Fabulosas* em 1963, um ano antes da instauração do regime militar, e reeditado a obra em 1973, durante o governo Médici, considerado o auge do regime, sendo alvo de tortura, perseguição e prisão todos aqueles que se opusessem ao sistema em vigência. Em 1978, de acordo com Farencena (2011), o autor publica mais um livro de fábulas, as *Novas Fábulas Fabulosas*, apesar de estar em vigor a Lei de Imprensa que proibia a publicação de qualquer conteúdo que incitasse a desordem ou criticasse as autoridades. Nesse contexto, Millôr Fernandes se utilizou das alegorias de animais, da ironia e de algumas fábulas de Esopo para denunciar a realidade social sem que fosse perseguido. Os animais, como é típico da fábula, representavam comportamentos humanos e predomina, até hoje, nos textos do autor a comicidade e a irreverência. Nas palavras de Santos (2001): “Com efeito, nada parece refletir de forma tão aguda o ataque de Millôr à ordem social e política estabelecida do que seus textos em forma de fábula”.

Por apresentar elementos característicos do texto narrativo, de acordo com Dolz e Schneuwly (2011), a fábula tem como domínio social de comunicação a cultura literária ficcional, tendo por capacidade de linguagem dominante as mímeses

da ação, tipicamente através da criação de intriga. Nas palavras de Savioli & Fiorin (1991, p.399):

A fábula é uma narração que se divide em duas partes: a narração propriamente dita, que é um texto figurativo, em que os personagens são animais, homens, etc.; e a moral, que é um texto temático que reitera o significado da narração, indicando a leitura que dela se deve fazer. A fábula é sempre uma história de homens, mesmo quando os personagens são animais, pois estes falam, sentem paixões humanas, etc.; o que indica que são personificações dos seres humanos. O plano de leitura é sempre relativo aos seres humanos.

Entretanto, é possível identificar intencionalidades dos autores desses textos, em geral, por meio de críticas à sociedade opressora, de aconselhamentos e instrução acerca do comportamento social a ser seguido, ou ainda através da alegoria de animais. Essas figuras seriam a personificação do ser humano, estando a moral presente implícita ou explicitamente nos textos, para evidenciar a defesa de um ponto de vista do autor sobre o como agir, ou não agir, em situação semelhante à representada na narrativa.

Esses valores defendidos, ou criticados, nas morais das fábulas, retratam a sociedade em que o autor e os leitores estão inseridos de modo que direcionam o leitor para uma conclusão, o levando a adotar, ou não, determinada atitude. Está presente nesse gênero, portanto, a argumentatividade.

2.2.2 A fábula em sala de aula: entre leitura e escrita

Os documentos oficiais da educação sugerem um trabalho com o gênero fábula em turmas de 6º ano do Ensino Fundamental – anos finais. Os PCPE apresentam conteúdos organizados por bimestre para auxiliar o planejamento do professor, de modo que o gênero fábula é indicado por esses documentos de acordo com a orientação dos PCN para a seleção de textos quando afirma que:

Os textos a serem selecionados são aqueles que, por suas características e usos, podem favorecer a reflexão crítica, o exercício de formas de pensamento mais elaboradas e abstratas, bem como a fruição estética dos usos artísticos da linguagem, ou seja, os mais vitais para a plena participação numa sociedade letrada. (BRASIL, 1998, p.24)

Ao mesmo tempo, os documentos deixam claro a importância de a escola transformar o aluno em um cidadão crítico, reflexivo e socialmente ativo. Através da leitura crítica e reflexiva, a fábula oferece caminhos para o trabalho com os operadores argumentativos e a produção de sentidos, uma vez que a atividade de leitura vai além da decodificação. A concepção de leitura adotada nesta pesquisa é a concepção proposta por Koch e Elias (2013), na qual a leitura é uma atividade com foco na interação autor-texto-leitor. Para isso, a autora se ampara em *uma concepção sociocognitivo-interacional de língua que privilegia os conhecimentos em processos de interação* (BAKTHIN, 2011, p. 290)

Desenvolver a competência leitora é uma maneira de preparar os alunos para a vida e torná-los capazes de compreender e avaliar as diversas informações com as quais irão se deparar ao longo de sua formação. Os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (PCN) já versavam sobre a importância a leitura:

A leitura é um processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de compreensão e interpretação do texto, a partir de seus objetivos, de seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que sabe sobre a linguagem etc. Não se trata de extrair informação, decodificando letra por letra, palavra por palavra. Trata-se de uma atividade que implica estratégias de seleção, antecipação, inferência e verificação, sem as quais não é possível proficiência. É o uso desses procedimentos que possibilita controlar o que vai sendo lido, permitindo toma decisões diante de dificuldades de compreensão, avançar na busca de esclarecimentos, validar no texto suposições feitas. (BRASIL, 1998, p. 69-70)

Em sala de aula, durante a realização de atividades de leitura e compreensão de fábulas, é comum que uma mesma narrativa tenha morais diferentes apontadas pelos alunos. De acordo com Portela (1983), a moral é definida como instrução, como um princípio geral ético, político ou literário. Para esse autor “é a moralidade que diferencia a fábula das formas narrativas próximas como o mito, a lenda e o conto popular” (PORTELA, 1983, p.123). Tal afirmação leva à conclusão de que os valores, as crenças e contexto social dos estudantes influenciam a compreensão textual dos mesmos em relação às morais que lhes são apresentadas, visto que cada aluno pode depreender um conselho ou instrução da fábula de acordo com o contexto em que se encontra e sua historicidade.

É necessário, portanto, que o aluno/leitor seja considerado em sua atividade de construção de sentido do texto que lhe é oferecido em situação de aprendizagem.

Com base nesse princípio, torna-se importante considerar as diversas estratégias cognitivas e metacognitivas para o leitor ativo chegar à compreensão textual, por meio de recursos como seleção, antecipação, inferência e verificação, que podem e devem ser entendidas como habilidades que podem ser desenvolvidas com o auxílio do professor. Para tanto, o docente precisa estar preparado para ajudar seu aluno a mobilizar não apenas conteúdos/conhecimentos novos, mas as próprias estratégias dos discentes de leitura do mundo, desvelando sua postura cidadã. Tomando de empréstimo as palavras de Koch e Elias (2013, p. 21), “desse leitor, espera-se que processe, critique, contradiga ou avalie a informação que tem diante de si, que a desfrute ou a rechace, que dê sentido e significado ao que lê”.

Nesse sentido, o uso da fábula constitui um importante instrumento didático para o desenvolvimento da leitura reflexiva e crítica acerca da realidade, especialmente devido às características do próprio gênero fábula, podendo ser usada como um instrumento para realizar o que prevê a BNCC, na competência 7 para o ensino de língua portuguesa, segundo a qual é preciso levar o aluno a “reconhecer o texto como lugar de manifestação e negociação de sentidos, valores e ideologias” (BRASIL, 2017, p.85)

Apesar de ser composta por sequências tipológicas narrativas, de acordo com Dolz e Schneuwly (2011), a moral da fábula pode ser considerada enquanto um lugar de argumentação, uma vez que representa um texto escrito com a finalidade de conduzir o leitor a uma determinada conclusão que, mesmo estando implícita ou explícita, apresenta a defesa de um ponto de vista, ou seja, tem um caráter educativo, por vezes, doutrinador.

Dentre os documentos oficiais da educação, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental destaca a importância da argumentação, dentre outros trechos, na competência específica de língua portuguesa de número 6 para o Ensino Fundamental:

Analisar informações, argumentos e opiniões manifestados em interações sociais e nos meios de comunicação, posicionando-se ética e criticamente em relação a conteúdos discriminatórios que ferem direitos humanos e ambientais. (BRASIL, 2017, p.85).

A escolha do trabalho com o gênero fábula justifica-se, também, pelo fato de a abordagem desse gênero, cuja estrutura tipológica caracteriza-se pelo texto

narrativo e argumentativo, ser indicada pelos PCPE nos eixos de oralidade, leitura, letramento literário, análise linguística e escrita, documentos sugestivos ainda vigentes e importantes para a orientação do trabalho docente no ensino da língua materna. Nos referidos documentos, a articulação entre os eixos de ensino está pressuposta na dimensão sociodiscursiva de tratamento dos fenômenos linguísticos, desde que orientado pela abordagem dos diferentes gêneros textuais. Assim, tem-se:

A escrita é tomada, assim como a leitura, em sua dimensão discursiva, estruturada a partir de situações comunicativas reais e contextualizadas, em função das quais se constrói o sentido para o que se escreve. Desse modo, as propostas de escrita organizam-se tendo como referência os gêneros textuais, orientação convergente com os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa e também presente na BCC de Pernambuco. (PERNAMBUCO, 2012, p. 105).

O uso das fábulas no ensino de língua portuguesa representa um instrumento importante para o efetivo trabalho de desenvolvimento da competência comunicativa em atividades de leitura e de escrita, pois esse gênero favorece a reflexão acerca de situações reais da vida cotidiana, sendo, assim, adequado ao objetivo de formar cidadãos críticos, capazes de utilizar a língua em contextos discursivos diversos e de maneira autônoma. Deve-se levar o aluno a perceber que a argumentação está presente em nosso cotidiano, seja em maior ou menor grau, que ela existe como uma necessidade do ser humano de expor seus pontos de vista e de convencer os outros de suas próprias ideologias, utilizando para isso a interação verbal e, conseqüentemente, exercitando a argumentatividade em seu discurso. De acordo com a Semântica Argumentativa, postulada dentre outros autores por Ducrot (1976, apud KOCH 2011), a argumentatividade está no nível fundamental da língua, de modo que o homem interage socialmente e não apenas troca mensagens, mas atua ao produzir discursos constituindo o outro e, reciprocamente, sendo constituído pelo outro. Nas palavras de Koch (2011, p.17):

É por esta razão que se pode afirmar que o ato de argumentar, isto é, de orientar o discurso no sentido de determinadas conclusões, constitui o ato linguístico fundamental, pois a todo e qualquer discurso subjaz uma ideologia, na acepção mais ampla do termo. A neutralidade é apenas um mito: o discurso que se pretende “neutro”, ingênuo, contém também uma ideologia – a da sua própria objetividade.

Uma vez apontada a argumentação presente nas fábulas, através de uma leitura crítica, é possível perceber a presença de operadores argumentativos nesses textos. Esses operadores, de acordo com Koch (2011), são morfemas responsáveis por orientar o discurso estabelecendo relações em que certos enunciados servem de argumento para se chegar a determinadas conclusões. Uma leitura eficiente permite ao aluno identificar e compreender o uso de tais operadores de modo que seja possível compreender, inclusive, os efeitos provocados pela ausência desses termos. Para obter êxito no trabalho com esses operadores, é necessário compreender dois eixos da língua portuguesa: a leitura e a análise linguística.

Para trabalhar os operadores argumentativos presentes em fábulas, tomando por base a definição dos mesmos estabelecida por Koch (2011), é importante compreender, além do eixo da leitura, o eixo de análise linguística proposto pelos documentos oficiais que regulam a educação brasileira. O objetivo da análise linguística, de acordo com os PCN, é a reflexão sobre os fenômenos linguísticos e os usos da linguagem, em contextos comunicativos específicos. De acordo com o documento:

As atividades de análise linguística são aquelas que tomam determinadas características da linguagem como objeto de reflexão. Essas atividades apoiam-se em dois fatores:

- a capacidade humana de refletir, analisar, pensar sobre os fatos e os fenômenos da linguagem; e
- a propriedade que a linguagem tem de poder referir-se a si mesma, de falar sobre a própria linguagem. (BRASIL, 1998, p.53)

Dado o exposto, prática de memorização de regras gramaticais sem compreensão dos usos da linguagem vem sendo discutida e caindo em desuso, pois não promove o desenvolvimento de outras competências, além da competência linguística *stricto sensu*. Os documentos oficiais da educação revelam a importância de se refletir sobre fenômenos da língua na dimensão sociodiscursiva para tornar eficiente o ensino da língua materna nos eixos de leitura e escrita, visto que o estudo da língua com foco em estruturas linguísticas analisadas de maneira descontextualizada e isolada, fazendo os próprios alunos enquanto usuários da língua questionarem sua importância, vem perdendo espaço, há pelo menos três décadas.

Memorizar regras e nomenclaturas, estudar gramática pela gramática, entre outras estratégias pedagógico-didáticas no ensino da língua já são consideradas

atividades que não levam o aluno ao trabalho efetivo com a linguagem verbal. A prática de reflexão proposta pela análise linguística, na atualidade, que busca relacionar o conhecimento de regras gramaticais à produção de sentido, é o que torna o aluno autônomo e eficiente em seu processo de letramento de acordo com os D.O.E. Outrossim, o ensino da gramática no viés tradicional limita o estudo dos operadores argumentativos à memorização de nomenclaturas, em situações de uso artificiais, partindo de frases descontextualizadas e não no interior de textos que lhes sirvam de contexto sociocomunicativo.

Diante disso, mostrar a produção de sentidos no interior da unidade comunicativa do gênero fábula, buscando o desenvolvimento da leitura crítica e reflexiva para o exercício da cidadania proposto pela BNCC, requer, do docente, para essa pesquisa, a organização do trabalho pedagógico-didático de leitura do texto, em pelo menos duas etapas: uma destinada à observação da narrativa *strico sensu*, com sua estrutura; e outra, relativa à moral da estória. Para essa última, a análise do texto para a compreensão da moral deve se dar sobre os *lugares de argumentação*, propostos por Perelman e Olbrechts-Tyteca (2017), recurso necessário e aqui escolhido para a pesquisa empírica (com a intervenção), a fim de se mostrar aos estudantes que o gênero fábula vai além de uma estória sobre animais, caracterizando-se por uma forma de argumentação particular, a partir de um ponto de vista pessoal, que revela atitudes e valores humanos, e que oferece ao leitor a possibilidade de adesão, ou não, ao posicionamento apresentado.

É preciso entender, em acordo com Koch e Elias (2013), que os objetivos da leitura devem regular também a prática docente, que os conhecimentos de um leitor para o outro são alterados, aspecto que interfere na compreensão possível dos textos, resultando, assim, em uma pluralidade de sentidos. E, ainda, que aspectos extralinguísticos materiais como tamanho das letras, cor e variedade tipográfica, por exemplo, bem como lacunas no conhecimento linguístico, léxico e estruturas sintáticas, dentre outros, são fatores que igualmente interferem na atividade leitora, influenciando na compreensão textual.

Uma vez expostas as considerações sobre a produção textual, seus desafios e a abordagem do gênero fábula nessa pesquisa, é preciso conhecer o fenômeno da argumentação, o qual será tratado na próxima seção.

3 ARGUMENTAÇÃO

Esta seção apresenta algumas considerações sobre as bases teórico-conceituais sobre a argumentação, as quais foram utilizadas no desenvolvimento desta pesquisa, bem como a justificativa de sua escolha e relevância para o desenvolvimento da mesma.

3.1 MAS, AFINAL, O QUE É ARGUMENTAR?

A argumentação, de acordo com Koch e Elias (2017), faz parte da nossa vida. Desde pequenos, ainda que sem ideia do que seja argumentar, já o fazemos. Ao receber uma resposta negativa, ao querer convencer alguém, ao apresentar uma explicação para alguém, é comum o desejo de fazer com que o outro seja influenciado por nossas opiniões, ao mesmo tempo em que estamos expondo nossos juízos de valores acerca do objeto do discurso apresentado em nossas palavras. Sendo assim, é possível dizer que a argumentatividade faz parte da língua e que o desenvolvimento da habilidade de argumentar faz parte da atividade humana, pois “argumentar é humano” (KOCH; ELIAS, 2017, p. 9). Segundo as autoras citadas anteriormente, todo discurso possui uma ideologia, sendo inclusive a “neutralidade” um mito, visto que o discurso assim concebido também apresenta uma ideologia. Pode-se afirmar, por isso, em consonância com as autoras, que o ato de argumentar é o ato linguístico fundamental, pois consiste em orientar o discurso para determinadas conclusões.

Apesar de a argumentação ter suas origens relacionadas à Retórica, a “arte de bem falar”, de Aristóteles, o surgimento da argumentação, de acordo com Fiorin (2017) está relacionado ao surgimento da vida em sociedade, às primeiras democracias, já que em ditaduras não é possível que haja divergências, pois, o homem percebeu que não é possível resolver todos os conflitos através da força física e a persuasão é uma alternativa à resolução de conflitos. Segundo Fiorin (2017, p. 9):

Se a sociedade é dividida em grupos sociais, com interesses divergentes, então os discursos são sempre o espaço privilegiado de luta entre vozes sociais, o que significa que são precipuamente o lugar da contradição, ou seja, da argumentação, pois a base de toda dialética é a exposição de uma tese e sua refutação.

É possível, sendo assim, considerar a argumentação como um caminho ao desenvolvimento crítico do aluno, através da utilização da linguagem na interação social e não apenas com o conhecimento das regras que regem seu funcionamento. Conforme Koch (2011, p.15) “a linguagem passa a ser encarada como forma de ação, ação sobre o mundo dotada de intencionalidade, veiculadora de ideologia, caracterizando-se, portanto, pela argumentatividade”.

Com o surgimento da Pragmática, em meados da década de sessenta, a partir dos estudos de Grice, aumentaram as pesquisas sobre o discurso. Os atos de linguagem, o que fazemos quando falamos, foram estudados por vários filósofos, dentre eles Austin (1962 apud KOCH 2011) e Searle (1969 apud KOCH 2011) que destacaram o uso da linguagem com o objetivo de convencer e persuadir. Perelman e Olbrechts-Tyteca (2017) também estudaram a argumentação, porém estabeleceram uma distinção entre convencer e persuadir criando, assim, a Nova Retórica que tinha como ponto central a adesão por parte de um público (auditório) aos argumentos expostos. Além disso, diversas áreas da linguística se interessam pela argumentação como a Análise do Discurso e a Semântica Argumentativa, por exemplo, sobre a qual Koch (2011, p.19) destaca o seguinte:

Esta última, preocupada com a construção de uma macrossintaxe do discurso, postula uma pragmática integrada à descrição linguística, isto é, como um nível intermediário entre o sintático e o semântico, considerando, portanto, os três níveis como indissolivelmente interligados. Em decorrência, postula que a argumentatividade está inscrita no nível fundamental da língua.

Sendo assim, conforme Koch (2011), a língua não mais é vista, unicamente, como forma de transmitir mensagens, mas sim como forma de interação e mudança social. Muitas são as contribuições da Semântica argumentativa, desenvolvida por Anscombe e Ducrot (1976 apud KOCH 2011), na década de 1970, para os estudos atuais. Os autores defendiam que todo enunciado se configura como um argumento e que, como tal, leva a uma conclusão, não se limitando, portanto, à sua interpretação literal. Segundo Arruda (2012, p. 60), a Semântica Argumentativa “é uma semântica linguística que procura explicar como o sentido é construído no uso da língua. Por esta razão, tenta esclarecer não o que o locutor faz quando fala, mas o que faz a palavra, quando utilizada”.

Em outras palavras, a significação, de acordo com os autores mencionados, seria estável, pautada na gramática, enquanto o sentido seria instável e construído no momento da interação verbal. Tomando de empréstimo as palavras de Koch (2011, p.24), pode-se afirmar que “o sentido, portanto, não se apresenta como algo preexistente à decodificação, mas sim, como constituído por ela”.

De acordo com Charadeau (2016), influenciar um interlocutor através de argumentos constitui o ato de argumentar propriamente dito. Faz-se necessário, para tanto, defender uma tese e estruturar um raciocínio que sustente essa tese, organizando e apresentando as ideias que lastreiam esse percurso de natureza lógica. O autor acima defende, pois, que a argumentação está fundamentada nas relações sociais, não sendo suficiente, para argumentar, conhecer apenas as categorias da língua, mas sim conhecer a organização do discurso. Conforme Charadeau (2016, p. 205) “a argumentação define-se, portanto, numa relação triangular entre um sujeito argumentante, uma proposta sobre o mundo e um sujeito-alvo”.

Defendendo que é humano o ato de argumentar, como dito anteriormente, Koch e Elias (2017) consideram que somos competentes linguística e argumentativamente enquanto usuários de uma língua. As autoras destacam, entretanto, a responsabilidade da escola de transformar a argumentação em objeto de reflexão utilizando, para tanto, as estratégias argumentativas, o desenvolvimento de textos e a construção de sentidos, aspectos integrantes da argumentação.

Dado o exposto, fica claro que a argumentação faz parte da sociedade e, conseqüentemente, da comunidade escolar. Em suas competências gerais para o Ensino Fundamental, precisamente na competência de número 7, a BNCC (BRASIL, 2017, p.9) prevê que o aluno deve ser capaz de:

Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.

O estudo da argumentação possibilita tornar os alunos cidadãos questionadores, criticamente e socialmente ativos, sendo, portanto, papel da escola

prepará-lo para utilizar e refletir sobre os fenômenos linguísticos que compõem a argumentação.

3.2 A ARTE DE ARGUMENTAR: DA ANTIGA À NOVA RETÓRICA

No interior do campo de investigação de fenômenos linguísticos responsável pela explicação dos significados da língua em uso, é possível destacar a Nova Retórica, ou Teoria da Argumentação, de Perelman e Olbrechts-Tyteca (2017), como importante construto teórico e metodológico sobre a arte de argumentar. Desenvolvida na segunda metade do século XX, marca um tempo de ressurgimento da Retórica, desta feita numa perspectiva pragmática, definindo um território de investigação distante da Retórica clássica, dos gregos.

A Retórica, segundo Perelman e Olbrechts-Tyteca (2017), surgiu na Grécia antiga, desenvolvida, inicialmente, pelos sofistas e relacionada ao discurso judiciário. Considerada a “arte do discurso, do bem falar”, visava a uma argumentação que não se baseava na verdade propriamente dita, mas sim no verosímil, na diversidade de opiniões e pontos de vista sobre um objeto ou situação e, conseqüentemente, de argumentos.

Aristóteles (1950 apud PERELMAN E OLBRECHTS-TYTECA, 2017), em sua obra *Organon*, apresentou o silogismo analítico e o dialético. Conforme o silogismo, os fundamentos do argumento, as premissas, são apresentados e, em seguida, é apresentada uma conclusão baseada nesses argumentos. De acordo com Coelho (2017), o silogismo analítico é o alicerce da lógica formal, pois conduz o pensamento a uma conclusão verdadeira, com uma demonstração baseada em proposições evidentes, aquelas que garantem a certeza por si mesmas. O silogismo dialético, por sua vez, representa uma forma diferente de raciocinar, com conclusões apenas verossímeis, fundadas em enunciados prováveis, proposições que apresentam opiniões aceitas pela maioria da sociedade ou por aqueles que Aristóteles nomeou os “mais notáveis e ilustres”, os sábios.

Embora o filósofo não tenha defendido que uma maneira de raciocínio fosse mais importante do que outra, a dialética, graças ao cristianismo e racionalismo, segundo Coelho (2017), não foi tão consistente quanto os raciocínios analíticos. Para esclarecer tal ponto de vista, o autor faz referência ao filósofo Michel Foucault

e ao processo de institucionalização dos saberes-poderes na sociedade ocidental, afirmando que:

Inicialmente, o desprezo vem com o cristianismo, que não poderia, em suas formulações iniciais, conviver com a ideia de multiplicidade de premissas, igualmente aproveitáveis como ponto de partida para a argumentação. Com efeito, se a verdade fundamental do conhecimento humano nos é revelada por Deus, não há como atribuir igual importância a um raciocínio fundado em meras opiniões de homens que, por mais sábios, notáveis e ilustres que sejam, estão contaminados pelo pecado original. Posteriormente, o desprezo pelo “saber persuadir e convencer” parte do racionalismo, para o qual a forma suficiente de conhecimento é a científica, capaz de explicar tudo e todos segundo padrões de racionalidade. As opiniões ou bem são teses, a reclamarem prova racional pelo método científico, ou são conceitos descartáveis (por perniciosos ou, ao menos, inúteis) (COELHO, 2017, p. 18).

Enquanto a Retórica antiga, conforme Perelman e Olbrechts-Tyteca (2017), tinha por objeto a arte de falar bem em público de modo persuasivo para que uma multidão, geralmente em praça pública, aderisse à tese apresentada, a Nova Retórica concentra suas análises na argumentação escrita, nos recursos discursivos, na técnica para persuadir e convencer através da linguagem, conservando a ideia de auditório, visto que “toda argumentação visa à adesão dos espíritos e, por isso mesmo, pressupõe a existência de um contato intelectual” (PERELMAN E OLBRECHTS-TYTECA, 2017, p. 16), sendo esse um dos motivos pelos quais esta pesquisa se utiliza da Nova retórica ao analisar as produções escritas de textos argumentativos.

Considerando o discurso como a argumentação, o orador como aquele que a apresenta e o auditório como aquele ao qual o orador se dirige tentando influenciar com a argumentação, chega-se à conclusão de que a linguagem em comum é fundamental para que haja comunicação, interação social. Além disso, faz-se necessário dizer que o discurso é influenciado diretamente pelo auditório ao qual é dirigido, sendo de extrema importância a adaptação do orador ao seu auditório para obter êxito ao defender uma tese, uma ideia.

O Tratado da Argumentação estabelece uma diferença entre persuadir e convencer, de modo que a persuasão se ocupa de um auditório particular, um conjunto de seres os quais controlamos as variáveis durante a argumentação, enquanto o convencimento pretende atingir todos os seres racionais, o que a obra

denomina auditório universal. Assim, tomando as palavras de Koch (2011, p. 18), é possível afirmar que:

Enquanto o ato de convencer se dirige unicamente à razão, através de um raciocínio estritamente lógico e por meio de provas objetivas, sendo, assim capaz de atingir um “auditório universal”, possuindo caráter puramente demonstrativo e atemporal (as conclusões decorrem das premissas, como ocorre no raciocínio matemático), o ato de persuadir, por sua vez, procura atingir a vontade, o sentimento do (s) interlocutor (es), por meio de argumentos plausíveis ou verossímeis e tem caráter ideológico, subjetivo, temporal, dirigindo-se, pois, a um “auditório particular”: o primeiro conduz a certezas, ao passo que o segundo leva a inferências que podem levar esse auditório – ou parte dele – à adesão aos argumentos apresentados.

Em suma, argumenta-se para determinado auditório, o que requer atenção do orador para o modo como o discurso é construído, a fim de obter o efeito de sentido pretendido. Desse modo, a Nova Retórica representa um importante campo de estudo para a reflexão sobre a dimensão pragmática da língua, pondo a Semântica em um lugar privilegiado à discussão sobre a intencionalidade discursiva. O trabalho de Perelman em colaboração com Olbrechts-Tyteca (2017) é indubitavelmente uma obra de referência, a qual tem sido amplamente difundida, vindo a operar na interface com outros campos científicos, tais como as Ciências Jurídicas, para regular a liberdade de expressão que nega a civilidade e o direito do outro, promovendo a proliferação do *discurso do ódio*, como defendem LUCIANO (2003) e TAVARES LUCIANO (2017); a Psicologia, lidando com o treinamento profissional de agentes policiais para desenvolvimento da competência comunicativa em situações de negociação com sequestradores, para citar alguns, sendo, portanto uma importante base para fomentar o trabalho com a argumentação em sala de aula.

3.2.1 Argumentar como enquadramento discursivo: os lugares da argumentação

Como ponto de partida para a argumentação, segundo a Nova Retórica, Perelman e Olbrechts-Tyteca (2017) apresentam suas definições de fatos, verdades, presunções valores e hierarquias.

De acordo com o autor, os fatos seriam uma realidade objetiva comum a todos. Já as verdades seriam sistemas mais complexos, teorias científicas, concepções filosóficas ou religiosas que iriam além das experiências. As

presunções, por sua vez, estariam relacionadas ao que é considerado normal, ou seja, determinado por um grupo social, e verossímil. Em uma sociedade, as pessoas não pensam da mesma forma, mas seguem certos valores comuns que tornam possível a vida em sociedade.

No campo da argumentação, Descartes (apud PERELMAN E OLBRECHTS-TYTECA 2017) já falava de valores chamando-os de opiniões, não sendo considerados verdades indiscutíveis. Segundo Perelman e Olbrechts-Tyteca (2017, p.84) “os valores intervêm, num dado momento, em todas as argumentações”, existindo, portanto, valores relativos a um auditório particular e outros a um auditório universal. Desta forma, o autor distingue os valores entre abstratos, como por exemplo a justiça e a veracidade, e concretos, aqueles que estão relacionados a um objeto particular, como a Igreja por exemplo. Sendo assim, a argumentação é baseada em valores concretos ou abstratos de acordo com as circunstâncias apresentadas. Sobre isso, Abreu (2009, p. 79) esclarece:

Um outro dado fundamental é que os mesmos valores não são impostos a todo mundo. Eles estão ligados à multiplicidade de grupos e de emoções. Aquele que quer persuadir, deve saber previamente quais são os verdadeiros valores de seu interlocutor ou do grupo que constitui o seu auditório.

Com os valores, surgem as hierarquias, justificadas através do que cada sujeito considera importante em maior ou menor grau. A forma como um auditório hierarquiza seus valores é extremamente importante para que o orador tenha sucesso no processo persuasivo, visto que cultura, ideologia e história pessoal podem influenciar na organização dessas escalas de valores. Para que um auditório possa aderir a certos valores, são utilizadas algumas premissas denominadas *lugares da argumentação* desde a Antiguidade.

Luciano (2003, 2019), pesquisadora interessada nas questões de linguagem e ensino na perspectiva do desenvolvimento de competências, refletindo sobre o “discurso do ódio” propõe o uso das noções de *lugares de argumentação* no trabalho de leitura em sala de aula, como estratégia de desenvolvimento da competência leitora em prol do exercício da cidadania. Com base em Perelman e Olbrechts-Tyteca (2017), e objetivando refletir sobre o discurso do ódio tão visível na atualidade, a pesquisadora assim os define:

Compreendem premissas de ordem geral (vox publica) utilizadas para agir sobre o interlocutor de modo a fazê-lo aderir a determinados valores. No processamento cognitivo, o falante poderia recorrer a esses lugares (como espaços virtuais) no momento em que, no jogo argumentativo, desejasse convencer ou persuadir o seu interlocutor (LUCIANO, 2003, p.59).

Desse modo, é possível afirmar que os lugares da argumentação podem ser utilizados nos mais variados gêneros textuais da ordem do argumentar. Para a Nova Retórica, os lugares da argumentação são construídos pelo modo como o enunciado é elaborado, permitindo a verificação do ponto de vista do seu autor, com base em seis perspectivas propostas por Perelman e Olbrechts-Tyteca (2017), a saber:

1. LUGAR DE QUANTIDADE: em que as afirmações permitem perceber que o sujeito defende a posição em que algo vale mais que qualquer outra coisa em função de razões quantitativas;
2. LUGAR DE QUALIDADE: as afirmações permitem verificar o argumento de valorização de algo como o único, o raro;
3. LUGAR DA ORDEM: argumentos que sustentam a superioridade do antecedente sobre o conseqüente;
4. LUGAR DA ESSÊNCIA: a construção do texto permite perceber o argumento que se apoia na ideia de que determinado objeto/fenômeno ou "ser" seja visto em sua essência, em aspectos que comprovem ser melhor do que os demais;
5. LUGAR DA PESSOA: a argumentação se constrói com as afirmações que valorizam o indivíduo mesmo, destacando a superioridade do ser humano sobre as coisas;
6. LUGAR DO EXISTENTE: o argumento se dá com a afirmação da superioridade do que existe/é atual/é real, sobre o possível/eventual ou o impossível.

Uma vez que as fábulas assumem um objetivo comunicativo de natureza didática e doutrinante, disseminando valores em uma sociedade, levá-las para o ensino da leitura e da escrita com base na teoria da Nova Retórica permite objetivar o desenvolvimento da competência comunicativa para expressão de atitudes e de valores pessoais, possibilitando o exercício da educação voltada para a cidadania.

Nessa pesquisa, a análise das fábulas e a apresentação da moral como problema a ser solucionado, mostra-se como importante ferramenta para o trabalho

com a argumentação. Tal trabalho culmina na produção de respostas discursivas, etapa possível após atividades de leitura envolvendo o gênero fábula.

Logo, o recurso a esse gênero textual para tratar da argumentação como objeto de aprendizagem nas aulas de língua portuguesa, conforme prevê a política pública educativa em seu atual documento norteador do Ensino Fundamental - a BNCC, representa importante iniciativa em busca do desenvolvimento da competência do aprendiz em sentido amplo, porque está voltado para a expressão verbal em sua dimensão reflexivo-crítica, necessária à compreensão da realidade.

4 DA LEITURA PARA A ESCRITA: UMA PROPOSTA DE MODELO PEDAGÓGICO DIDÁTICO

4.1 RESPOSTAS DISCURSIVAS COMO EXPRESSÃO INDIVIDUAL DE ATITUDE

Esta pesquisa se propôs, dentre outras coisas, a analisar a produção de textos argumentativos que expressem a opinião dos alunos, a atitude, a partir da leitura de fábulas. Para tanto, a escolha do gênero resposta discursiva se deu uma vez que se trata de um texto amplamente exigido ao longo da vida escolar dos alunos, não só no ensino de língua portuguesa, mas também no ensino de outras disciplinas, sendo importante, portanto, a demonstração de competência escrita por parte dos estudantes, ao longo de toda a vida escolar.

Outro fator que justifica a escolha de tal gênero é a faixa etária dos alunos, entre 11 e 14 anos, pois, por se tratar do 6º ano do Ensino Fundamental – anos finais, a maioria deles ainda não tem todas as habilidades que envolvem os gêneros da ordem do argumentar desenvolvidas, por estes ainda não figurarem regularmente nos anos anteriores, sendo inviável, e, por vezes, difícil o trabalho a partir de gêneros mais complexos nos anos iniciais e mesmo finais do Ensino Fundamental. Seguimos, também, a orientação dos PCN de abordar os conteúdos em espiral, ou seja, retomando e aprofundando o conhecimento sobre gêneros diversos, aumentando a relevância do trabalho com a expressão de opinião pessoal através de respostas discursivas, gênero este abordado na presente pesquisa em consonância com a visão de Flach (2018), cuja pesquisa se deu igualmente como estudo empírico para obtenção do título de Mestre em Letras.

Flach (2018), pesquisando a argumentação em respostas discursivas, afirma que o gênero está em construção, visto que, de acordo com a autora, poucos são os trabalhos sobre o ensino desse gênero, embora seja bastante utilizado no âmbito escolar. Reconhecendo a resposta discursiva como gênero, Flach (2018) o descreve a partir de suas unidades retóricas recorrentes e de seus procedimentos textual-discursivos, tomando por base, dentre outros autores, os estudos de Marcuschi (2008), segundo os quais os gêneros possuem objetivos claros que o determinam e fazem com que circulem em uma esfera específica. Nas palavras da autora:

A resposta discursiva, por tratar-se de um gênero legitimado pelo seu uso e pelos seus usuários, isto é, por possuir um espaço de circulação social definido (a escola), sujeitos que escrevem (os alunos) e sujeitos leitores (os professores), não resta dúvidas de que pertence ao domínio discursivo instrucional – neste caso, educacional – enquadrando-se na modalidade escrita e oral da língua. (FLACH, 2018, p. 43)

Ainda conforme Flach (2018), a resposta discursiva surge a partir de um problema, de uma pergunta, cuja resposta é capaz de verificar se o aluno está apto a resolvê-lo, motivo pelo qual o gênero é tão utilizado em atividades avaliativas. Sua pesquisa destaca a presença da tipologia expositiva e argumentativa no gênero em questão. A exposição se faz presente a partir das informações, dos dados e das justificativas apontadas pelos alunos. A argumentação, por sua vez, de acordo com a autora, ocorre devido ao fato de ser requerido do aluno um posicionamento, uma opinião diante da pergunta, do problema a ser solucionado, sendo esse mais um dos motivos da escolha do gênero em questão nessa pesquisa para desenvolver a argumentação dos alunos. Em sua pesquisa, Flach (2018) analisou várias respostas discursivas chegando à conclusão de que são recorrentes no gênero as seguintes unidades linguísticas:

- uma oração coordenada assindética ou um oração principal, capaz de informar ao leitor qual foi a pergunta elaborada;
- emprego de conectivos (porque, pois, já que), que unem orações coordenadas (uma ou mais) às suas coordenadas ou orações subordinadas (uma ou mais) às suas principais;
- as demais orações funcionam como argumento da primeira; apresentação de uma tese e de um argumento, que definem o ponto de vista do aluno. (FLACH, 2018, p.47)

Com base nos pontos acima destacados pela autora, é possível dizer que essas unidades, além de sua função social, caracterizam as respostas discursivas como gênero textual, ainda que pouco estudado. É importante destacar que as unidades linguísticas anteriormente mencionadas serviram para auxiliar os participantes desta pesquisa a conhecer e saber como organizar a estrutura deste gênero textual, que seria produzido por eles nos módulos destinados à produção textual.

Entretanto, como a pesquisa trata de alunos que estão iniciando o contato com a argumentação, o objetivo primordial não foi que eles conseguissem nomear ou utilizar com excelência todas as unidades linguísticas que compõem uma resposta

discursiva, motivo pelo qual isto não é enfatizado na análise feita. A pretensão maior, a todo tempo, foi que os alunos compreendessem o fenômeno da argumentação sob a ótica dos lugares da argumentação, proposta por Perelman e Olbrechts-Tyteca (2017), utilizando a resposta discursiva como um gênero através do qual pudessem expressar sua opinião, ou seja, a percepção de valores e o posicionamento dos alunos através da escrita dessas respostas discursivas foi o mais importante neste trabalho. A abordagem das respostas discursivas no trabalho com a argumentação será exposta nas próximas seções dessa pesquisa, que contribuí, também, para a disseminação do estudo desse gênero.

4.2 MODELO PEDAGÓGICO DIDÁTICO: A ESCOLHA DE UM CAMINHO

Quando se fala em ensino, muitos são os caminhos possíveis para se chegar a um determinado objetivo. Com esta pesquisa, não seria diferente. Alinhados ao objetivo principal de desenvolver a escrita argumentativa, através de respostas discursivas, dos alunos do 6º ano do Ensino Fundamental – anos finais, concebida aqui como essencial para a expressão da cidadania, autonomia e protagonismo do aluno, partindo da leitura reflexiva/crítica de fábulas para identificação e análise dos lugares de argumentação, percebemos que apenas um modelo pedagógico didático não seria o suficiente para alcançarmos os resultados esperados. Por esse motivo, sentimos a necessidade de realizar um modelo baseado nos estudos de Dolz e Schneuwly (2011), Flower e Hayes (1981) e Cambourne (1988).

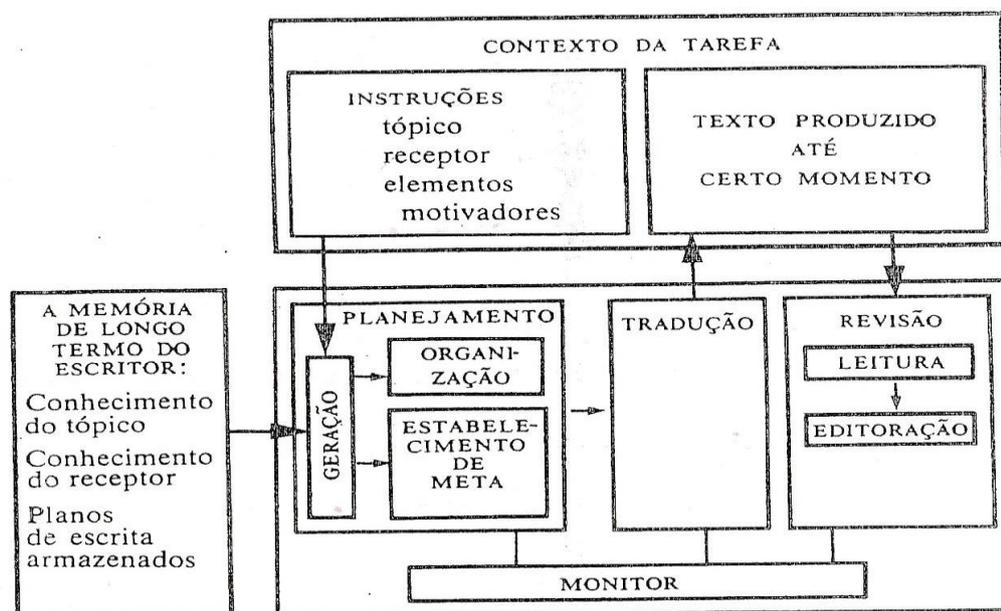
O primeiro modelo que serviu de base a esta pesquisa foi o proposto por Dolz e Schneuwly (2011), dada sua relevância e contribuição da Escola de Sidney para o ensino de gêneros conforme destacamos na Seção 1. Porém, optamos por seguir apenas parcialmente este modelo, adaptando a sequência didática proposta pelos autores à realidade dos estudantes e, conseqüentemente, transformando a mesma em dois aspectos. O aspecto inicial foi a necessidade da inserção de um módulo exclusivamente dedicado ao planejamento da escrita do texto, pois, verificadas as dificuldades dos alunos nas atividades de diagnose e realizadas atividades que orientassem para leitura e escrita nos primeiros módulos, era preciso que os alunos tivessem um tempo para planejar a segunda escrita do texto opinativo, agora lançando mão do conhecimento adquirido nos módulos iniciais. Foi decidido, portanto, que o módulo de planejamento não iniciaria a sequência de atividades,

mas sim que seria realizado na metade do processo, antes da segunda escrita e após o feedback do professor.

O outro aspecto que difere da proposta de Dolz e Schneuwly (2011) é o fato de que em nossa sequência de atividades é utilizado um gênero para o módulo de leitura, a fábula, e um gênero para a produção textual, a resposta discursiva. Ou seja, enquanto os autores mencionados partem de um único gênero para o ensino através de sequências didáticas, esta sequência de atividades é adaptada para a utilização de dois gêneros distintos.

Como mencionado, anteriormente, um módulo de planejamento se fazia importante para criar uma sequência de atividades. Entretanto, é preciso destacar que essa inquietação surgiu a partir dos estudos de Flower e Hayes (1981), mais especificamente do seu modelo pedagógico conhecido como “modelo de resolução de problema”, disseminado pelos autores, que considera a aprendizagem da escrita como um processo. Através do esquema ilustrado a seguir, Kato (1999) traduz o que Flower e Hayes (1981) postularam sobre o processo de escrita enquanto resolução de problemas.

Esquema 3 - Modelo de processo de escrita



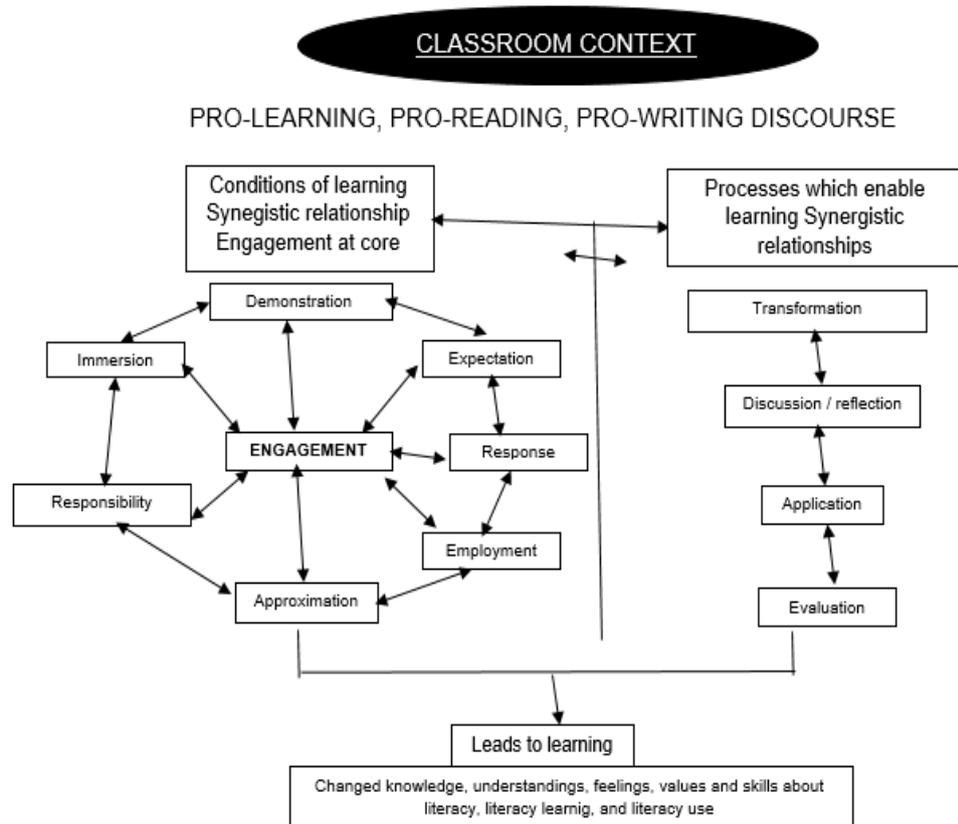
Fonte: Kato (1999, p.87).

Segundo os autores, o contexto da tarefa seria uma representação de tudo o que é externo à escrita e que poderia influenciar o escritor em seu processo. O estabelecimento de metas e a organização estão atrelados, relacionados ao

planejamento, representados no mesmo enquadramento, e o que os autores chamam de tradução seria a conversão da linguagem em texto escrito que precisa ser revisto, lido e editado por um monitor, um escritor. Uma vez que esta pesquisa toma a moral da fábula como um problema a ser resolvido e como ponto de partida para a expressão de opiniões, os estudos de Flower e Hayes (1981) foram fundamentais para a elaboração do nosso modelo pedagógico didático.

Uma vez que defendemos o trabalho em conjunto com os eixos de leitura e escrita, além dos documentos oficiais que regem a educação, encontramos nos estudos Cambourne (1988), que considera todo o contexto de uma sala de aula em seus trabalhos, o que faltava para concretizar o modelo proposto nesta pesquisa. Sendo assim, procuramos seguir as oito noções propostas pelo autor em seu modelo didático: *engajamento, expectativas, aproximação, emprego, responsabilidade, imersão, resposta e demonstração* conforme o esquema 4 ilustrado a seguir:

Esquema 4 - Modelo de Cambourne



Fonte: Cambourne (1988, p.189).

De acordo com o autor, a aprendizagem efetiva depende da relação intersubjetiva no contexto da sala de aula, em cujo centro, como retratado no esquema 4, deve estar o conceito de *engajamento* de cada aprendiz na atividade de leitura proposta, que aconteceu, nesta pesquisa, a partir das fábulas analisadas, como estratégia para o desenvolvimento da escrita.

Múnera, Mosquera e Ortiz (2011) aplicaram as condições de aprendizagem de Cambourne (1988) ao desenvolvimento profissional de professores, explicando cada uma das noções utilizadas pelo autor. A primeira delas é a *demonstração* que, de acordo com as autoras, devem ser ações que deixem claro o motivo, o objetivo, de a linguagem ser utilizada em uma proposta de atividades. Rushton, Eitelgeorge e Zickafoose (2003), que também estudaram o modelo de Cambourne (1988), defendem que é preciso utilizar modelos, exemplos, daquilo que o professor quer que os alunos aprendam, sendo a demonstração, por isso, uma das condições necessárias à aprendizagem.

Para Cambourne (1988), o cérebro dos alunos precisa ser estimulado e por isso a *imersão* se faz essencial. Rushton, Eitelgeorge e Zickafoose (2003), destacam que a experiência atual de alunos, enfileirados em uma sala de aula, dificulta o processo de aprendizagem e a imersão do aluno e que, se esse processo fosse mais flexível e se os alunos estivessem de fato imersos, as atividades realizadas seriam mais eficazes. Partindo dessa premissa, as atividades desta intervenção foram realizadas ludicamente.

A demonstração, de acordo com Múnera, Mosquera e Ortiz (2011), gera *expectativas* que podem ser utilizadas para aproveitar as capacidades/habilidades que os alunos já têm. É importante destacar que a *responsabilidade* da aprendizagem, conforme as autoras, não deve ser posta de forma distante das condições do aluno, para que as atividades não se tornem fragmentadas e simplesmente propostas sem levá-los em consideração e sem considerar o contexto em que estão inseridos.

O *emprego*, de acordo com Rushton, Eitelgeorge e Zickafoose (2003), é a condição que diz respeito à construção de um novo conhecimento através da reflexão pessoal para a realização das tarefas em sala de aula, pois, a partir dessa reflexão, o estudante estará apto para os próximos passos que o levarão ao conhecimento desejado. As *aproximações* se fazem necessárias no processo de aprendizagem, pois os alunos precisam testar suas hipóteses e, segundo Rushton,

Eitelgeorge e Zickafoose (2003), correr riscos enquanto o conhecimento é construído. Dessa forma, para Cambourn (1988), as *respostas* elaboradas pelos alunos precisam ser apropriadas ao objetivo pretendido com a tarefa pedida, mostrando que a aprendizagem, de fato, ocorreu.

Por fim, é preciso ressaltar que a confluência dessas teorias para construção de um modelo pedagógico didático foi realizada pensando nos alunos e no contexto em que a sequência de atividades proposta seria vivenciada. Os resultados serão apresentados adiante, na seção de resultados e discussões.

5 METODOLOGIA

A presente seção tem por objetivo ilustrar o contexto da pesquisa científica e empírica realizada, o perfil dos sujeitos participantes do estudo empírico (intervenção didática) e os procedimentos metodológicos adotados para o desenvolvimento do trabalho. Além disso, apresenta uma descrição detalhada, composta por exemplos, de cada etapa realizada na sequência de atividades adotada na intervenção didática.

5.1 CONTEXTO DA PESQUISA

Esta pesquisa, devidamente aprovada pelo Comitê de Ética (conforme anexo A), foi realizada na Escola Estadual Argentina Castello Branco, localizada no município de Olinda, subordinada à Gerência Regional de Ensino Metropolitana Norte do estado de Pernambuco. A escola funciona em três turnos oferecendo as modalidades de Ensino Regular – Fundamental – anos finais e Ensino Médio - e Educação de jovens e adultos (EJA), atendendo a cerca de novecentos alunos.

Situada em uma das principais avenidas que ligam o município de Olinda à capital, Recife, a escola é bastante acessível e atende a diversas comunidades carentes do bairro de Ouro Preto, enfrentando os diversos desafios que as escolas públicas enfrentam no cenário atual, como problemas de infraestrutura, famílias desestruturadas, jovens desestimulados dentre outros. Entretanto, em meio às dificuldades, os alunos apresentam grande potencial e a equipe se mostra interessada em transformar a realidade da escola pública através de boas práticas educativas.

Espaço onde atuo desde 2014, essa escola foi escolhida pelo conhecimento por mim adquirido sobre a realidade da comunidade escolar ao longo dos anos. Por ministrar aulas às turmas de 9º ano do Ensino Fundamental – anos finais, e constatar a dificuldade que as mesmas têm, ano após ano, de trabalhar com a produção de textos argumentativos, pude perceber que o problema não poderia ser resolvido em um único ano. Sendo assim, a turma de 6º ano do Ensino Fundamental – anos finais foi escolhida para que, desde o início do Ensino Fundamental, os alunos pudessem trabalhar com a argumentação, de modo a que venham a ter um

melhor desempenho ao chegarem ao 9º ano e, de modo mais intenso, no 3º ano do Ensino Médio, etapa em que é mais cobrado o trabalho com a argumentação devido às avaliações externas quando do egresso da formação escolar. Além disso, o gênero fabula é proposto para o trabalho com essa turma pelos documentos oficiais da educação em Pernambuco, reforçando, assim, a ideia de ser esta uma oportunidade de trabalhar com a argumentação partindo do estudo desse gênero.

Inicialmente, a proposta dessa pesquisa era analisar produções textuais de 40 alunos da turma escolhida, 6º ano, com faixa etária entre 11 e 14 anos. Porém, alguns pais não autorizaram por meio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), anexo D, cuja assinatura é obrigatória, a participação dos estudantes na pesquisa. Também ocorreu o fato de alguns alunos, mesmo os pais tendo autorizado, terem se negado a participar da pesquisa, visto que a participação dos mesmos não era obrigatória conforme o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido – TALE que consta no anexo C.

Diante desse cenário, a análise do corpus foi constituída pela produção textual de 25 alunos informantes da pesquisa, cujos textos foram coletados em etapas distintas, conforme apresentado mais adiante.

5.1.1 Seleção das Fábulas

Para a análise da argumentação, foram selecionadas quatro fábulas, a saber: *O Leão, o Asno e a Raposa*, de Esopo; *O Leão e o Rato*, de La Fontaine; *O Rei dos Animais* e *Hierarquia*, ambas do autor Millôr Fernandes. O texto de Esopo foi escolhido devido à relevância de seu trabalho com fábulas. Sendo considerado “o pai da fábula”, seus textos circulam até hoje, inclusive em livros didáticos de ensino da língua portuguesa, inspirando novas versões. Do mesmo modo, La Fontaine merece lugar de destaque no trabalho com fábulas, tendo consolidado a presença do gênero no Ocidente. Millôr Fernandes, além de ser um autor brasileiro, foi escolhido pela sua criticidade e pela sua inovação ao escrever fábulas. As duas fábulas do autor aqui presentes foram publicadas na obra intitulada *Fábulas Fabulosas*, no ano de 1973, período de repressão em que ocorria a Ditadura Militar no Brasil.

Os três autores escolhidos nesta pesquisa utilizam o gênero fábula como meio de crítica social. Através da imagem de animais, sobretudo da figura do leão presente em todas as fábulas selecionadas, os autores evidenciam a hierarquia, título, inclusive, de um dos textos, bem como a assimetria nas relações sociais. Tais críticas, para serem compreendidas, exigem por parte do leitor/aluno competência para uma leitura crítica; caso contrário, os efeitos pretendidos do texto podem não ser alcançados e o estudante pode não compreender os sentidos pretendidos e a seleção dos elementos constituintes da fábula, pelo autor.

Sendo assim, os textos selecionados justificam-se por representarem importantes instrumentos pedagógicos para o desenvolvimento da leitura crítica e reflexiva, colaborando para a expressão da compreensão do gênero através de textos opinativos escritos, pelos alunos do Ensino Fundamental – anos finais, estando de acordo com a proposta dos documentos oficiais, em especial a BNCC que destaca, na competência 4, entre as competências específicas de linguagens para o Ensino Fundamental, a importância de o estudante atuar de maneira crítica para solucionar os problemas do mundo contemporâneo. A competência determina que é preciso instruir o aluno a:

Utilizar diferentes linguagens para defender pontos de vista que respeitem o outro e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, atuando criticamente frente a questões do mundo contemporâneo. (BRASIL, 2017 p.63)

Os textos opinativos produzidos partiram da concepção da moral da fábula como lugar de argumentação, como um problema a ser resolvido, visto que apresenta valores presentes em uma sociedade. O trabalho dos alunos, nesta etapa de produção, consistiu em expor suas opiniões sobre os valores disseminados pelas fábulas lidas.

5.2 ORGANIZAÇÃO METODOLÓGICA DO TRABALHO

A presente pesquisa qualitativa constitui-se de dois momentos. O primeiro deles se propõe a analisar a argumentação no gênero fábula, embasada na Teoria da Argumentação de Perelman e Olbrechts-Tyteca (2017), com o objetivo de servir

de lastro ao desenvolvimento da intervenção didática a ser realizada como segundo momento desta investigação. Assim, o segundo momento caracteriza-se como pesquisa-ação, uma vez que está centrado em um problema constante nas aulas de língua portuguesa, a produção de textos argumentativos, para realizar um estudo empírico com alunos do 6º ano do Ensino Fundamental – anos finais, a partir da leitura de fábulas, com o objetivo de levar os alunos a produzir textos de opinião acerca da leitura desse gênero, tendo por foco a compreensão da moral das fábulas analisadas.

Considerando o fenômeno da compreensão textual como atividade de construção de sentido, essa intervenção pretende melhorar a produção de textos argumentativos produzidos pelos alunos. A pesquisa-ação foi escolhida para esta pesquisa por condizer com a afirmação de Brown e Dowling (apud TRIPP, 2001, p. 152) de que “pesquisa-ação é um termo que se aplica a projetos em que os práticos buscam efetuar transformações em suas próprias práticas”. Ou seja, a busca pela melhoria nas práticas pedagógicas do ensino de língua materna é constante por parte dos professores.

Para alcançar tais objetivos, os passos que ordenaram a intervenção, em situação real de ensino e aprendizagem, foram realizados conforme modelo pedagógico de aprendizagem da escrita proposto por Flower e Hayes (1981), também denominado “modelo de resolução de problema”, o qual tem por base a noção de aprendizagem da escrita como processo, em três etapas, a saber: (i) planejamento (ou plano do texto a ser produzido), (ii) transcrição (primeira escrita) e (iii) feedback (ação colaborativa para orientar as decisões de reescrita).

Para a integração dos dois eixos de ensino da língua materna - leitura e escrita - foi necessário definir o modelo didático subjacente à proposta de estudo empírico⁴, aqui entendida no interior do contexto de aprendizagem, segundo o modelo de Cambourne (1988). De acordo com o autor, a sequência didática organizada pelo professor se constitui como uma competência docente para mobilizar os alunos ao longo da experiência de aprendizagem, a partir da *transformação* do conhecimento anterior em conhecimento novo, da

⁴ As pesquisas desenvolvidas no âmbito do Mestrado Profissional em Letras têm como condição precípua a realização de estudo empírico em situação real de ensino e aprendizagem de alunos e docentes da ensino básico.

discussão/reflexão sobre essa transformação, da *aplicação* do conhecimento novo e, finalmente, da *avaliação* realizada coletivamente.

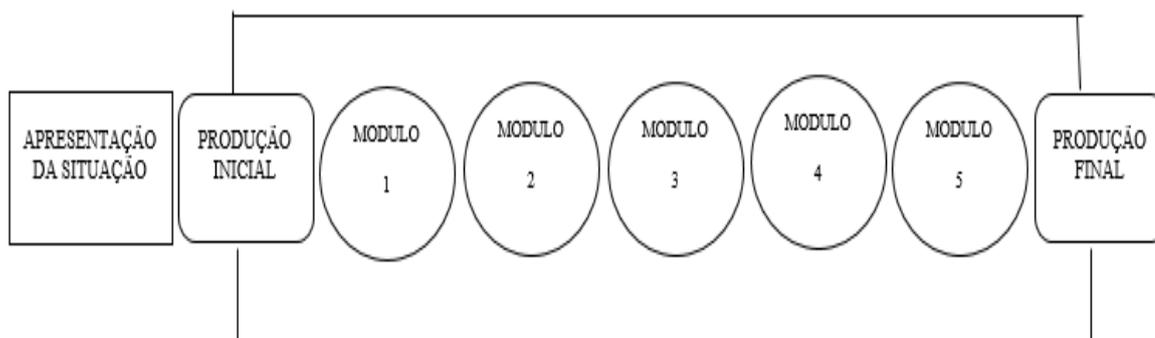
Com base no modelo didático de Cambourne (1988), mencionado anteriormente, cada uma das etapas realizadas para a produção do texto escrito pelos alunos ocorreu em situação de interação, em que todos os sujeitos participaram do processo. Contudo, a primeira delas ocorreu sem intervenção direta no desenvolvimento da atividade, sendo os módulos posteriores baseados na leitura de fábulas, momento em que a moral foi colocada como o “problema a ser resolvido” por todos, em conformidade com Flower e Hayes (1981).

A organização da sequência didática referente à intervenção seguiu parcialmente o modelo de Dolz e Schneuwly (2011), com a inserção de uma etapa de planejamento do texto escrito que não está presente no modelo original. Assim, a intervenção foi organizada conforme os seguintes passos:

1. Apresentação da situação: Abordagem do conhecimento prévio dos alunos sobre o gênero e seus aspectos constituintes por meio de atividade diagnóstica;
2. Produção inicial: escrita de textos opinativos – respostas discursivas (sem a minha intervenção, como já expliquei anteriormente);
3. Módulo 1: atividades de leitura com a utilização das fábulas;
4. Módulo 2: apresentação do problema – a moral como lugar de argumentação, fábula e contexto social;
5. Módulo 3: Planejamento do segundo texto opinativo – respostas discursivas;
6. Módulo 4: segunda escrita do texto opinativo - respostas discursivas;
7. Módulo 5: feedback – análise dos textos elaborados na produção inicial e na segunda escrita;
8. Produção final – reescrita do texto opinativo– respostas discursivas.

Para o melhor entendimento da metodologia adotada nesta pesquisa, é possível observar o esquema abaixo criado para esta pesquisa com base no modelo de sequência didática proposto por Dolz e Schneuwly (2011), tendo como grande diferencial a inserção de um módulo de planejamento do texto escrito, em consonância com o pensamento de Kato (1999) de que escrever envolve uma meta, um plano e que, além disso, escrever é uma resolução de problemas, conforme Flower e Hayes (1981) e a utilização de dois gêneros distintos em sua execução.

Esquema 5 - Sequência de atividades proposta pela pesquisadora



Fonte: Adaptado de Dolz e Schneuwly (2011, p. 83).

A etapa introdutória do trabalho pedagógico-didático referente à apresentação do gênero fábula, para a caracterização e compreensão das especificidades do texto pelos alunos, ocorreu com base no resultado da análise dos lugares da argumentação nas fábulas que compreendem o corpus da pesquisa, realizada durante a primeira parte da investigação.

5.2.1 Descrição das etapas do trabalho de intervenção didática

Esta intervenção foi realizada durante o período de, aproximadamente, um mês e meio, com um total de 20 aulas. As aulas foram organizadas de modo que cada encontro se desse em 2 h/a. A seguir, serão descritas as etapas e atividades realizadas. Importante ressaltar que a análise dos dados coletados nas etapas abaixo descritas se dará na seção 4, seguida dos resultados encontrados.

5.2.1.1 Apresentação da situação

Utilizando o princípio da avaliação diagnóstica inicial, a “apresentação da situação”, presente no esquema 3, acima, compreende uma etapa de interação com os estudantes que tem por objetivo analisar os conhecimentos prévios de cada informante, antes de realizar a intervenção. Desse modo, elas foram realizadas em três encontros, no interior dos quais foram aplicados questionários com perguntas sobre as características, a função e a origem do gênero fábula, conforme apêndice

B, bem como sobre os autores das obras a serem lidas nas aulas seguintes. Além disso, algumas perguntas tratavam das sequências linguísticas do texto narrativo e argumentativo, e a moral da fábula foi exposta como *problema a ser resolvido*, conforme propõem Flower e Hayes (1981). Nesse sentido, os alunos foram confrontados através da produção de uma resposta discursiva, como solução para o problema realçado na interação.

Muitas dúvidas surgiram por parte dos alunos nesse momento e alguns não conseguiram responder ao que se pedia. Ainda assim, não houve interferência da minha parte e os alunos tiveram que responder sem meu auxílio, pois acreditamos que, se houvesse essa interferência, o resultado final da pesquisa seria comprometido.

5.2.1.2 Produção inicial

Os primeiros dados coletados ocorreram durante a atividade diagnóstica, em um dos encontros, com a produção inicial dos alunos em forma de uma resposta discursiva para a exposição de suas opiniões sobre a moral de uma fábula selecionada. Essa produção serviu de parâmetro para o desenvolvimento das atividades que os preparariam para a produção final.

Dessa forma, houve uma fábula escolhida para essa diagnose (apêndice B), a qual lhes foi apresentada juntamente com sua moral, para que essa leitura servisse como base à produção textual por cada um dos informantes. Os textos foram recolhidos para que, posteriormente, os alunos tivessem um *feedback* de suas produções, levando-os a observar os pontos positivos e os pontos a serem melhorados, o que ocorreu nas aulas seguintes.

5.2.1.3 Módulo 1: atividades de leitura

As atividades de leitura estiveram presentes no primeiro módulo e ao longo da intervenção, uma vez que a leitura de fábulas se deu como ponto de partida para o trabalho com o fenômeno da argumentação e a produção textual, assim integrando os eixos de leitura e escrita conforme a proposta de Cambourne (1988) em seu modelo didático para o ensino da escrita. Durante as atividades, textos de diferentes

gêneros foram utilizados, fazendo-se necessária a leitura dos mesmos para entender seu propósito e suas características.

Inicialmente, após a atividade diagnóstica, foi utilizada a fábula *O Leão, o Asno e a Raposa*, de Esopo. Foi realizada uma atividade de pré-leitura na qual a capa do livro foi apresentada aos alunos e deu-se uma roda de conversa com perguntas como “*Vocês conhecem esse livro ou autor?*”; “*Por que vocês acham que tem um leão na capa do livro?*”; “*O que vocês acham que vai acontecer com esses animais?*”, dentre outros questionamentos, utilizando, assim, o procedimento de análise de imagens e dos elementos que compõem a capa do livro.

Foi realizada, também, uma contação de história (leitura em voz alta - LVA), cabendo aos alunos ouvir atentamente a história, ou seja, eles ficaram sem acesso ao texto escrito, enquanto realizávamos a LVA.

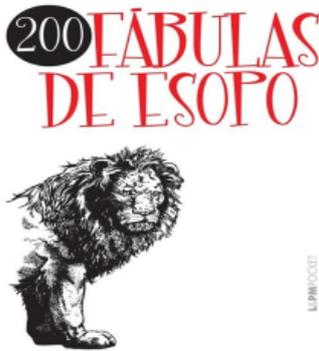
Encerrada a contação da história, passamos ao trabalho com as questões sobre a compreensão do texto apresentado, as quais abordaram as informações explícitas e implícitas do texto através de perguntas como: “*Onde a história se passa?*”; “*É possível saber quando ela acontece?*”; “*Quem são os personagens?*”; “*O que vocês acharam da atitude do leão, do asno e da raposa?*”; dentre outras conforme ilustração abaixo.

Figura 3 - Material didático: Slide sobre compreensão textual

Depois da história...

COLEÇÃO 96 PÁGINAS

200 FÁBULAS DE ESOPHO



“Onde a história se passa?”;

“É possível saber quando ela acontece?”;

“Quem são os personagens?”;

“O que vocês acharam da atitude do leão, do asno e da raposa?”;

“Essa frase separada no final do texto serve para quê?”;

“Que lição esse texto ensina?”

Fonte: Produzido pela pesquisadora.

Essas perguntas utilizadas no material didático, ilustrado na figura 3, seguem a Matriz de Referência de Avaliação⁵, para as turmas de 9º ano do Ensino Fundamental, para o Sistema de Avaliação Estadual de Pernambuco (SAEPE). Esta prova ocorre todos os anos avaliando os resultados obtidos e diagnosticando como está a aprendizagem de língua portuguesa no estado. Os alunos do 6º ano começam a desenvolver algumas habilidades e a trabalhar com alguns dos descritores, indicadores das habilidades avaliadas, presentes na avaliação. Através delas, é possível constatar se os estudantes conseguem localizar informações explícitas em um texto, inferir informações, identificar elementos da narrativa, identificar o gênero textual e compreender textos verbais e não verbais dentre outras habilidades.

Tais perguntas utilizadas tornaram o diálogo constante na aula e possibilitaram que os alunos ficassem à vontade para expor suas opiniões. Além das atividades de leitura, o material utilizado já antecipava a abordagem de algumas características do gênero fábula, analisando o conhecimento prévio dos alunos sobre o gênero e seus aspectos constituintes.

Posteriormente, com o objetivo de verificar se os alunos eram capazes de reconhecer a fábula dentre outros gêneros, eles foram divididos em grupos e receberam 12 textos de 4 gêneros diferentes – charge, ficha técnica de zoológico, contos de fadas e fábulas - tendo em comum a presença de animais. Foi pedido que os alunos organizassem os textos em grupos a partir das semelhanças que encontrassem. O intuito da atividade era levá-los a perceber a função e os traços característicos de cada gênero. O esperado era que fossem capazes de perceber as diferentes maneiras de organização textual e, conseqüentemente, diferentes gêneros textuais.

Após o término dessa atividade, houve uma roda de conversa na qual os grupos mostraram e justificaram as classificações realizadas. Houve uma breve explicação sobre os objetivos comunicativos e aspectos de cada gênero textual utilizado, com ênfase na fábula, conforme visto na figura abaixo:

⁵ A Matriz de Referência completa encontra-se em anexo. Vale destacar que esta matriz é estadual, podendo, portanto, sofrer alterações em avaliações de outros estados.

Figura 4 - Material didático: Slide sobre a estrutura da fábula.

Conhecendo a estrutura da fábula

Através das fábulas podemos fazer duas leituras independentes:

a) A *Narrativa* propriamente dita cuja estrutura sempre se repete:

- Situação inicial
- Obstáculo
- Tentativa de solução
- Resultado final

b) *Moral - ensinamento*. Ela pode ser usada e analisada independentemente da fábula. A fábula nos leva a dois mundos:

- o imaginário, o narrativo, fantástico,
- o real, o dissertativo, temático.

Fonte: Adaptado de Paraná (2014).

Também nesse slide é importante ver a decisão por proceder à abordagem de alguns elementos constituintes da narrativa, embora não fosse esse o conteúdo central da aula. Esse procedimento respaldou-se na ideia de ser possível evidenciar que, ao se trabalhar com textos em língua materna, os conteúdos não podem ser abordados de maneira isolada, ou seja, a unidade de estudo, conforme os PCN, é o texto e sua utilização na sociedade, de modo que cabe ao professor tratar a unidade textual enquanto unidade de sentido que tem um propósito comunicativo, o que, no caso da fábula, o recurso ao conhecimento da estrutura da narrativa conforme ilustrado acima auxilia na percepção da existência de um problema e das atitudes possíveis diante dele. Um mesmo texto pode, portanto, servir a diversas abordagens por parte do professor, que deve ser capaz de mobilizar conhecimentos específicos sobre o recurso escolhido, e não unicamente sobre o sistema linguístico.

Em encontros posteriores, foram entregues cópias de seis fábulas, as quais não continham a moral, por nossa decisão, juntamente com uma foto dos autores. As morais foram entregues em separado. Como mencionado anteriormente, foram elas de Esopo, La Fontaine e Millôr Fernandes, sendo duas fábulas de cada autor. O objetivo era que os alunos percebessem, através da leitura, as características e o estilo dos autores e agrupassem os textos e suas morais à foto correspondente de

cada autor. Ao final da atividade e sua resolução, foi mostrado um pouco da vida e obra de cada fabulista exposto na atividade, conforme ilustrado abaixo.

Figura 5 - Material didático: Slide sobre os fabulistas.

Antes da resposta....

Conhecendo os fabulistas

Esopo foi um fabulista grego, nascido na Trácia (região da Ásia Menor), do século VI a.C. Personagem quase mítico, sabe-se que foi um escravo libertado pelo seu último senhor, o filósofo Janto (Xanto). Considerado o maior representante do estilo literário "Fábulas", considerado o "pai da fábula", possuía o dom da palavra e a habilidade de contar histórias curtas retratando animais e a natureza e que invariavelmente terminavam com tiradas morais. As suas fábulas inspiraram o poeta Jean de La Fontaine.



https://www.google.com.br/search?q=fotos+de+fabulista+jean+Esopo+m+onero+liberco+freio&rlz=2&prmo=ins&source=ins&tbm=isch&sa=X&ei=Q25V10TnG@um4Pg&ved=0CAU0_AU

Fonte: Produzido pela pesquisadora.

Em outro momento, a leitura mostrou-se de extrema importância para que os alunos conhecessem um pouco mais sobre a vida e a obra dos três autores das fábulas utilizadas nesta pesquisa. Além da leitura das fábulas, textos informativos sobre os autores se fizeram presentes neste momento.

Durante outro encontro, foi apresentada a fábula *O leão e o rato*, de La Fontaine, em duas versões diferentes, uma em versos e uma em prosa. O objetivo era mostrar que a classificação de um gênero está relacionada a sua função, ou seja, o texto de La Fontaine não deixa de ser uma fábula ainda que seja escrito em versos. Após essa leitura, ocorreu uma explanação sobre os elementos da narrativa, com base na macroestrutura laboviana, e sobre as características da fábula. Para desenvolver os conteúdos abordados, os alunos receberam fichas acompanhadas de uma fábula para que identificassem na mesma os elementos narrativos estudados conforme imagem abaixo:

Figura 6 - Material didático: Ficha com atividade sobre os elementos da narrativa

Título: _____ Autor: _____
Situação inicial-
Quebra da situação inicial-
Estabelecimento de um conflito -
Desenvolvimento-
Climax -
Desfecho -
Personagens
Espaço
Tempo
Narrador
Moral (coda) -

Fonte: Adaptado de Oliveira (2014).

Durante outros encontros, os alunos realizaram atividades de leitura de fábulas do autor Millôr Fernandes. Antecedendo à leitura da fábula *O Rei do animais*, foi realizada uma discussão oral com base no título da história e em uma imagem de um leão projetada em slides com pergunta como “*Qual animal é considerado o rei da floresta?*”; “*Por que vocês acham que o leão é o rei dos animais?*”; “*O que vocês acham que vai acontecer nessa história?*”; dentre outras perguntas para aguçar a curiosidade dos alunos, visto que o engajamento e a aproximação são condições para a aprendizagem de acordo com Cambourne (1988).

Após a história ser lida, de maneira compartilhada, na qual o texto foi projetado e cada aluno leu um trecho, foram realizadas atividades sobre a compreensão do texto, abordando, mais uma vez, informações implícitas e explícitas presentes no texto e os elementos da narrativa através de perguntas como “*Qual foi a motivação do leão para fazer a pesquisa estatística?*”; “*Quem são os personagens da história?*”; “*Quem é o protagonista da história?*”; “*O narrador participa da história ou apenas observa os fatos?*”, entre outras. Em especial, nos textos de Millôr Fernandes, foi percebida a presença de ironias através de expressões evidenciadas pelos alunos em frases ditas pelo leão durante a fábula para demonstrar sua superioridade sobre os outros animais. Ou seja, embora não tomassem conhecimento do lugar de essência, definido por Perelman e Olbrechts-Tyteca (2017), os estudantes já evidenciavam tal postura nos personagens da fábula lida.

Antes da leitura da última fábula selecionada para a intervenção, *Hierarquia*, também de Millôr Fernandes, houve novamente uma roda de conversa partindo do título e do significado da palavra hierarquia. Como muitos não conheciam seu significado, buscaram em dicionários e responderam a alguns questionamentos lançados como “*O nome do texto de hoje é Hierarquia. Alguém já ouviu falar nessa palavra?*”; “*Alguém sabe o que significa?*”; “*Vocês acham que na nossa sociedade existe hierarquia? Quem pode me dizer um exemplo?*”; “*Na opinião de vocês isso é importante? É algo bom ou ruim?*”; “*Por que vocês acham que a fábula que vamos ler tem esse título?*”, dentre outras perguntas para que os alunos percebessem uma comparação entre os animais das fábulas e os seres humanos, entre a fantasia e a realidade o que condiz com a teoria adotada nessa pesquisa, baseada em Perelman e Olbrechts-Tyteca (2017), sobre o uso dos lugares da argumentação enquanto hierarquias de valores.

Uma vez realizada a leitura coletiva do texto, os alunos fizeram a compreensão textual partindo de perguntas tais como “*O que o autor quis dizer com a expressão não muito rei dos animais? E com a expressão poucas e boas?*”; “*Por que o leão o tratou desse jeito?*”; “*O comportamento de leão é algo comum dos seres humanos hoje em dia? Explique.*”; “*Qual é a hierarquia mostrada na história? Explique por que cada um assumiu seu papel nessa hierarquia.*”; entre outras perguntas para que os alunos fossem além das informações explícitas em sua compreensão.

Vale salientar que, entre uma etapa e outra da intervenção, os estudantes foram submetidos a avaliações, no modelo das avaliações diagnósticas, para que, ao final da intervenção, se estabelecesse uma comparação entre a leitura e produção textual antes e depois de a intervenção ser realizada.

5.2.1.4 Módulo 2: apresentação do problema

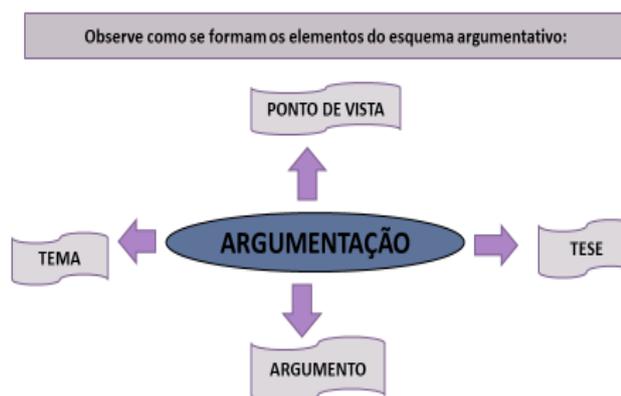
O segundo módulo desta pesquisa, seguindo a visão de Flower e Hayes (1981), apresentou a moral da fábula enquanto problema a ser resolvido por todos, através da expressão de opiniões escritas.

Porém, antes da segunda produção textual desta pesquisa e da produção final, antes mesmo do módulo que Flower e Hayes (1981) chamaram de tradução,

foi realizada uma explanação sobre conceitos básicos para entender a argumentação e a moral da fábula como problema a ser resolvido. As aulas partiram da definição de linguagem, fazendo os alunos entenderem a importância da mesma como forma de construir teses, elaborar ideias, assumir pontos de vista, e, conseqüentemente, argumentar. Utilizando recursos visuais, apresentações de slides através do programa *Power point*, com esquemas coloridos utilizando formas e figuras variadas para chamar a atenção dos alunos, visto que por sua idade não se concentrariam em uma aula longa realizada apenas através de exposição oral e retomando, assim, o conceito de engajamento proposto por Cambourne (1988), foram apresentados os elementos da argumentação. Conceitos como tese, argumentos e orientação argumentativa foram apresentados de maneira sucinta e relacionada às situações do cotidiano.

Para tornar a atividade lúdica, os lugares da argumentação foram apresentados através de propagandas impressas e em vídeos que circularam na televisão, internet e *outdoors* pela cidade, mostrando sempre o lugar da argumentação ao qual os produtores dessas propagandas recorriam para persuadir o espectador conforme ilustrado nas figuras 7 e 8.

Figura 7 - Material didático: Slide sobre o esquema de argumentação



<https://www1.educacao.pe.gov.br/cpar/ProfessorAutor/L%C3%ADngua%20Portuguesa/L%C3%ADngua%20Portuguesa>

Fonte: Adaptado de Pernambuco (2019).

Figura 8 - Material didático: Slide sobre a propaganda e a argumentação.

LUGAR DA ESSÊNCIA: a construção do texto permite perceber o argumento se apoia na ideia de que alguns seres são superiores devido a sua essência.



Fonte: Produzido pela pesquisadora.

A figura 7, em especial, representou um material fundamental para que os alunos compreendessem alguns elementos constituintes do texto argumentativo. É preciso destacar, entretanto, que, por se tratar de uma turma de 6º ano, tais conceitos foram estudados de maneira menos densa e mais lúdica, levando-os a perceber que argumentar é algo que faz parte da natureza deles e que naquela situação, no contexto de sala de aula, já estavam argumentando enquanto expressavam seus posicionamentos, suas percepções sobre as atitudes apresentadas nas fábulas.

Foi um momento de muita descontração, em que os alunos ficaram à vontade para emitir suas opiniões e fazer suas análises sobre o que viam, já desenvolvendo, assim, a argumentação através da oralidade. Além disso, foi apresentada uma fábula, após as propagandas, com o objetivo de mostrar que a argumentação também se faz presente em um texto tipologicamente narrativo, pois foi destacado o lugar da argumentação utilizado na moral da fábula lida e como essa moral direcionava o leitor para que adotasse determinado comportamento conforme a figura 9.

Figura 9 - Material didático: Slide sobre a fábula e o lugar da argumentação.

Um exemplo...

O Cão e a Carne

Era uma vez um cão, que ia atravessando um rio; levava na boca um suculento pedaço de carne. Porém, viu na água do rio a sombra da carne, que era muito maior.

Prontamente ele largou seu pedaço de carne e mergulhou no rio para pegar o maior. Nadou, nadou e não achou nada, e ainda perdeu o pedaço que levava. Moral da história: Nunca deixes o certo pelo duvidoso. De todas as fraquezas humanas a cobiça é a mais comum, e é todavia a mais castigada.



Nesse caso, a moral apresenta o **lugar de ordem**. Devemos nos manter naquilo que é certo e não no duvidoso.

Fonte: Produzido pela pesquisadora.

Retomando as fábulas lidas, algumas questões sobre a compreensão textual relacionavam as fábulas com o contexto social atual. Durante as discussões orais, os alunos começaram a atribuir, espontaneamente, características humanas aos animais das fábulas lidas, afirmando – e já argumentando – que, nas histórias lidas, o leão, por exemplo, sempre estava em posição de poder e se aproveitando de sua força, sendo considerado por alguns alunos um tirano e injusto e, por outros, um animal digno de respeito justamente por sua força. Outras características foram destacadas, como a ingenuidade do asno e a esperteza da raposa, revelando que, apesar de jovens, os estudantes do 6º ano já são capazes de realizar um trabalho bastante relevante com a argumentação, em alguns momentos, inclusive, bem difícil de administrar pedagogicamente, pois todos queriam manifestar seus pontos de vista ao mesmo tempo, sendo necessário trabalhar alguns aspectos do ensino da oralidade como o respeito aos turnos, e alguns valores sociais, como o respeito às opiniões dos colegas, ainda que fossem divergentes.

5.2.1.5 Módulo 3: Planejamento do segundo texto opinativo – respostas discursivas

Retomando o esquema 3, de resolução de problemas de Flower e Hayes (1981), traduzido por Kato (1999), é possível perceber que, para chegar a escrita final, existe uma etapa de planejamento, ilustrada conforme o esquema 4, não por acaso, próxima às metas estabelecidas, à geração de ideias e à organização. Kato (1999, p. 86) afirma que “O planejamento deve, pois, traçar as ações que levarão o autor a atingir as metas.”

Partindo do fato de que muitos alunos não sabiam produzir um texto opinativo, apesar de produzirem respostas discursivas ao longo de sua vida escolar, e concordando com Kato (1999) e Flower e Hayes (1981) quanto à relevância da etapa destinada a planejar um texto, se fez de extrema importância para esta pesquisa a inserção de um módulo de planejamento do texto escrito para a produção final do gênero abordado, as respostas discursivas.

Ao aplicar as atividades diagnósticas, sempre finalizadas com a proposta de produção de um texto opinativo, uma resposta discursiva mais precisamente, grande foi a dificuldade por parte dos alunos de iniciar o texto. Apesar de a resposta discursiva ser um texto curto e embasado em opiniões pessoais, os alunos, que se expressaram, brilhantemente, através da argumentação usando a oralidade, não conseguiram escrever muito em suas produções iniciais, resumindo suas opiniões a frases como “*eu achei certo*”, “*eu achei errado*”, “*eu gostei*”, “*eu não concordo*”. Isso mostra a necessidade, já apontada anteriormente, de não se estabelecer uma dicotomia, mas sim de se trabalhar a perspectiva do *continuunm tipológico* proposto por Marcuschi (2008) entre fala e escrita para que os estudantes percebam que a tarefa de se expressar por escrito tem suas especificidades.

Tomando por base os estudos de Cambourne (1988), mencionados anteriormente, e as condições que considera necessárias à aprendizagem, é possível afirmar que os alunos apresentaram bastante dificuldade na produção inicial proposta nesta pesquisa pelo fato de, mesmo produzindo respostas discursivas ao longo de todo o Ensino Fundamental, não conseguirem organizar a produção textual, ou seja, planejar o texto a ser produzido. Não havia, pois, um

modelo para eles, uma *demonstração*, antes da intervenção, que deixasse claro o caminho a seguir ao expressar a opinião através de respostas discursivas.

A partir dessa dificuldade em produzir textos opinativos, observada na atividade diagnóstica, já que as respostas dadas não foram as esperadas, foi apresentado um exemplo do gênero, tal qual a demonstração proposta por Cambourne (1988), representada anteriormente no esquema 5, para que os estudantes pudessem perceber as características e elementos constituintes do texto opinativo e, assim, produzir suas respostas discursivas.

Figura 10 - Material didático: Slide contendo exemplo de comentário

Exemplos (comentários das turmas do 4º ano)

OPINIÃO

Exemplificação

DEFESA DO PONTO DE VISTA

▪ Eu acho que racismo é uma coisa horrível. Exemplo: uma mulher negra estava procurando trabalho e no jornal estava escrito: "...uma babá de preferência branca". São essas coisas que excluem as pessoas negras, só por causa da cor impede de trabalhar, as pessoas negras não são de outra raça, são pessoas como qualquer outra, que tem que ter os mesmos direitos de qualquer pessoa (branca ou negra).

Fonte: Disponível em <https://slideplayer.com.br/slide/3012617/>.

Por ser de natureza tipologicamente argumentativa, foram observados alguns conceitos explanados anteriormente no texto, como a tese e os argumentos utilizados pelo autor para defender um ponto de vista. Após essa aproximação do gênero, também presente nos estudos de Cambourne (1988), foi explicada a importância de se planejar o texto escrito, ainda que não seja um texto extenso, para que o autor consiga alcançar seu propósito comunicacional. É importante ressaltar que algumas fábulas, como O Leão e o Rato, de La Fontaine, e Hierarquia, de Millôr Fernandes, apresentavam a questão da discriminação de alguns animais por parte do leão. Apesar de não haver um debate prévio sobre a temática do racismo, destacada no exemplo acima, ao ler esse comentário, alguns alunos retomaram as

fábulas lidas por eles afirmando, na discussão oral, que o leão apresentou, por várias vezes, atitude discriminatória, inferiorizando outros animais por não terem as mesmas características que ele. Tal percepção, por parte dos alunos, enriqueceu essa etapa da intervenção gerando diversos posicionamentos e argumentos, através da oralidade, sobre questões sociais, como o racismo, preconceito e desigualdade social dentre outras temáticas. Realizada a análise do exemplo de resposta discursiva presente na figura 10 e de todas as questões apresentadas pelos estudantes, os mesmos se preparam para a segunda escrita cujos resultados serão mostrados adiante.

5.2.1.6 Módulo 4: segunda escrita do texto opinativo

Com base nas explicações e discussões das aulas anteriores, após a etapa de planejamento, na qual houve uma abordagem do que é uma resposta discursiva e de como é possível expor a opinião utilizando, para isso, argumentos, houve um encontro dedicado à segunda escrita de textos opinativos. Ainda inseguros e um pouco resistentes à atividade, os alunos leram a fábula de Esopo *O Leão, o Asno e a Raposa*, cuja moral é *a infelicidade de uns é fonte de sabedoria para outros*. A partir dessa moral, enquanto lugar de argumentação e problema a ser resolvido, os alunos teriam que emitir, através de respostas discursivas, suas opiniões sobre os valores e condutas apresentados na fábula.

Para condução deste momento, os alunos puderam tirar algumas dúvidas e, individualmente, iniciaram a produção textual. Por vezes, solicitavam minha presença em suas bancas e faziam a exposição oral de suas opiniões, ainda com dúvidas de como opinar por escrito. Neste momento, foi necessário auxiliar os alunos sem dizer o que deveria ser escrito, visto que a atividade consistia em expor a opinião dos alunos e não da professora. Uma sugestão dada, foi que eles pontuassem as ideias que tinham sobre o tema, sobre a moral, e depois reunissem essas ideias para construir seus textos.

Para tanto, foram retomadas algumas características do gênero e os conceitos de tese e argumentos. Foi escrita uma moral, de outra fábula, no quadro e pedido que eles dissessem quais palavras estariam relacionadas àquela moral. Com essas palavras, fomos construindo, em conjunto, diferentes teses e pequenos argumentos para defender uma opinião positiva e uma opinião negativa sobre a

moral da história, a exemplo do que eles poderiam fazer para organizar as respostas discursivas sobre a moral apresentadas a eles na atividades, ou seja, a resolução do problema. Após essa retomada, os alunos, de um modo geral, lembraram o que foi discutido em outras aulas e conseguiram produzir os textos.

Eles apresentaram bastante dificuldade em estabelecer a tese que iriam defender e os argumentos que iriam utilizar para criar suas respostas discursivas. Alguns deles, apesar de ser um texto curto, demoraram um pouco para começar a escrever suas respostas discursivas, pois passaram um bom tempo pensando em como organizar os textos. Isso demonstra que, diferentemente da produção inicial, os alunos estavam planejando seus textos e buscando utilizar o que aprenderam nos primeiros módulos da intervenção. Os resultados desta etapa serão apresentados adiante na seção de análise dos dados.

5.2.1.7 Módulo 5: feedback – análise dos textos produzidos

Antes de ser realizada a produção final, houve outros encontros para o feedback da primeira e da segunda produção escrita. Inicialmente, foi discutido com a turma os problemas gerais e mais recorrentes nas produções, como as marcas de oralidade, bastante presentes em alguns textos, e a defesa de uma tese através de argumentos, visto que muitos alunos ainda apresentavam dificuldades em desenvolver suas ideias por escrito. Passado este momento, os alunos foram chamados, individualmente, para observarem os pontos positivos dos textos produzidos por eles e os pontos a serem melhorados nas próximas produções.

Nesta etapa, eles puderam observar os dois textos produzidos anteriormente e perceber problemas linguísticos presentes nos textos como desvios da ortografia oficial, acentuação, pontuação, emprego adequado de letras maiúsculas e minúsculas dentre outros pontos que demandavam atenção por parte deles. Além disso, foi mostrado a cada aluno qual a tese e quais os argumentos que ele utilizou, ou deixou de utilizar, para defender sua opinião sobre as morais apresentadas na produção inicial e na segunda escrita das respostas discursivas. Os estudantes, enquanto recebiam o feedback, explicaram suas escolhas e dificuldades oralmente e esclareceram suas dúvidas para que pudessem melhorar sua produção final.

Nesse diálogo, com a exposição dos pontos a serem melhorados expostos anteriormente, desde a primeira escrita, ocorreu o que Cambourne (1988) chama de *transformação* do conhecimento anterior em conhecimento novo a partir da *discussão/reflexão* sobre essa transformação, visto que através das dificuldades encontradas na primeira e na segunda produção, os textos seguintes poderiam apresentar uma melhor qualidade. Essa etapa também representa o que Flower e Hayes (1981) denominam como ação colaborativa para orientar as decisões de reescrita, sendo uma etapa fundamental em uma sequência de atividades destinadas à produção escrita.

Após as discussões no desenvolvimento desse módulo, juntamente com os conhecimentos adquiridos ao longo da sequência de atividades em andamento até o momento, os encontros seguintes foram dedicados a produção final do texto.

5.2.1.8 Produção final: reescrita do texto opinativo

Após quase dois meses de estudo, a etapa final consistiu na produção de um texto opinativo, do gênero resposta discursiva em consonância com a proposta de Flach (2018), levando em consideração tudo o que foi discutido e os feedbacks dos textos produzidos ao longo dos módulos dessa sequência de atividades. Como base para esta produção final, foi realizada a leitura e a análise da fábula *Hierarquia*, de Millôr Fernandes, que apresenta uma moral e o que o autor denomina submoral *MORAL: Afinal ninguém é tão inferior assim. SUBMORAL: Nem tão superior, por falar nisso.*

Analisando os aspectos sociais e valores presentes na fábula, os alunos realizaram suas produções finais, dessa vez mais seguros, cuja comparação com a atividade diagnóstica será apresentada a seguir na análise dos dados.

6 DISCUSSÕES E RESULTADOS

Antes da aplicação da sequência didática, foi preciso verificar se a fábula consiste em um gênero que possibilita o trabalho com a argumentação. Para tanto, com base em Perelman e Olbrechts-Tyteca (2017) e em Labov e Waletzky (1967 apud OLIVEIRA 2015), foi realizada a análise dos lugares da argumentação e dos elementos macroestruturais da narrativa presentes nas fábulas selecionadas, conforme o exposto a seguir.

6.1 ANÁLISE DAS FÁBULAS SELECIONADAS

Inicialmente, foi realizada uma análise das fábulas com base nos lugares da argumentação à luz da Nova Retórica. Essa análise se faz fundamental como primeira etapa para observar as hierarquias de valores utilizadas pelos fabulistas, nos quatro textos selecionados

6.1.1 Análise conforme a Nova Retórica: argumentar é preciso

Texto 1 - O Leão, o Asno, e a Raposa (Esopo)

01 - O leão, o asno e a raposa tinham caçados juntos e feito uma boa provisão. O leão deu ordem para dividi-la e o asno assim o fez. Dividiu tudo em três partes iguais e pediu ao leão para escolher a sua.

02 - Furioso, o leão saltou em cima do asno e o devorou.

03 - Depois, pediu à raposa para fazer a divisão. Ela juntou tudo e deixou só alguns pedaços para si.

04 - Agora é a sua vez – disse para o leão.

05 - Este lhe perguntou quem lhe ensinara a dividir assim.

06- O triste destino do asno – respondeu a raposa.

07 - Moral: a infelicidade de uns é fonte de sabedoria para outros.⁶

Esopo, **200 fábulas de Esopo**. Porto Alegre: L&MP, 2017.

⁶ Enumerações realizadas pela pesquisadora, não constando nos textos originais.

A linha 01 apresenta a situação inicial da fábula. Três animais, que pelas leis naturais não estariam juntos em uma situação real, visto que o leão é um animal carnívoro que se alimentaria da raposa e do asno em seu habitat natural, caçam juntos e estão no momento de fazer a divisão do que foi caçado. Ainda ao final da linha 01, o leão usa o lugar de essência segundo o qual, de acordo com os postulados de Perelman e Olbrechts-Tyteca (2017), um ser mostra-se superior a outros devido a sua essência, destacando aquilo que faz de melhor em relação aos demais. O leão, por se colocar em condição de superioridade devido a sua força, é o único que usa o ato verbal de ordenar, demonstrando sua autoridade, sendo obedecido, prontamente, pelo asno, um animal mais fraco.

Na linha 02, a união sugerida no início do texto, durante a caçada realizada coletivamente, encerra-se quando o leão utiliza novamente o lugar de essência devorando o asno que, por sua natureza ingênua, realizou a divisão que considerou mais justa. O leão, considerado o rei dos animais, tem uma postura que revela o quanto ele se considera superior aos outros: se ele é o mais forte, logo, deveria ficar com a maior parte da caça, mesmo tendo sido uma atividade realizada em conjunto.

Nas linhas 03 e 04, é possível ver o ato de ordenar mais uma vez presente, deixando evidente que o leão permanece em sua posição de superioridade. Intimidada pelo que aconteceu com o asno, a raposa reconhece a supremacia do leão dividindo a provisão de maneira desigual, ficando apenas com os restos, apesar de ter trabalhado tanto quanto o leão.

Na linha 05, o leão reafirma sua superioridade utilizando, novamente, o lugar de essência, desta vez através de uma ironia, pois ao perguntar à raposa quem a ensinou a dividir daquela maneira, ele já sabe que não receberá nenhuma resposta que o contrarie ou nenhum protesto contra a atitude tomada em relação ao asno, ou seja, já que ele é mais forte, que se destaca em relação aos demais, se a raposa o enfrentar, terá o mesmo destino do asno.

A linha 06 apresenta a submissão da raposa, ou seja, ela reconhece o lugar de superioridade ocupado pelo leão.

Por fim, a linha 07 apresenta a moral da história. O ensinamento trazido aqui é de que somos capazes de aprender com as experiências dos outros. Neste caso, a raposa aprende que, para continuar viva, deve respeitar a vontade do leão, pois o asno não o fez e acabou morto.

Propondo tal ensinamento, a moral da história se utiliza, como em todo o texto, do lugar de essência, pois ao utilizar a metáfora do leão, do asno e da raposa representa uma sociedade em que as relações não se dão de maneira igualitária muitas vezes e que alguns seres se apresentam como superiores a outros por determinadas características. A fábula em questão é usada como forma de direcionar o leitor para a conclusão de que podemos aprender com a infelicidade de outros em determinadas situações. Fica evidente, portanto, que a fábula não é uma simples história sobre animais, mas sim que carrega múltiplos sentidos para direcionar o leitor a uma conclusão e utiliza, para isso, vários argumentos, mostrando que o fenômeno da argumentação se faz presente, assim como em outros, nesse discurso.

Texto 2 - O Leão e o Rato (La Fontaine)

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

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

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

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

05 - Nisto, apareceu o ratinho. Vendo a triste situação em que o Leão se encontrava, roeu as cordas que o prendiam. E foi assim que um ratinho pequenino salvou o Rei dos Animais.

06 - Moral da história: Não devemos subestimar os outros.

LA FONTAINE, J. **Fabulas de La Fontaine: “obra-prima da literatura universal”**.

– v.02. Tradução e adaptação de René Ferri. São Paulo: Editora Escala, 2012

A linha 01 mostra a personalidade dos animais refletindo o comportamento humano: o ratinho, não por acaso escrito no diminutivo, mostra-se ingênuo e não ter noção do perigo que corre ao brincar em cima do leão, um animal mais forte do que ele. O leão, por sua vez, deixa evidente sua força ao insinuar que irá devorar o

ratinho, usando, nesse caso, o lugar de essência, presente na primeira fábula analisada, já que se considera superior ao ratinho devido a sua força e tamanho.

Na linha 02, o ratinho utiliza o lugar de essência, porém privilegiando o leão, deixando claro ter consciência do poder do animal quando implora pelo seu perdão e oferece ajuda.

A terceira linha reafirma o uso do lugar de essência, quando o leão se acha tão superior ao ratinho ao ponto de achar engraçada a insinuação do mesmo de que poderá ser útil um dia.

Na linha 04, os caçadores se utilizam do lugar de pessoa, segundo o qual os seres humanos são superiores aos outros seres, para aprisionar o leão.

A linha 05 apresenta o lugar de qualidade, que valoriza o raro e único: apenas o ratinho, por suas características físicas, poderia libertar o leão, já que a força não seria o suficiente para livrá-lo da situação.

A linha 06, moral da história, utiliza o lugar de essência, porém orientando o leitor para a conclusão de que, apesar das características que podem levar um ser a ter destaque em relação aos outros seres, não devemos subestimar os seres que, aparentemente, não se destacam em um contexto social.

Texto 3 - O Rei dos Animais (Millôr Fernandes)

01 - Saiu o leão a fazer sua pesquisa estatística, para verificar se ainda era o Rei das Selvas. Os tempos tinham mudado muito, as condições do progresso alterado a psicologia e os métodos de combate das feras, as relações de respeito entre os animais já não eram as mesmas, de modo que seria bom indagar. Não que restasse ao Leão qualquer dúvida quanto à sua realeza. Mas assegurar-se é uma das constantes do espírito humano, e, por extensão, do espírito animal. Ouvir da boca dos outros a consagração do nosso valor, saber o sabido, quando ele nos é favorável, eis um prazer dos deuses.

02 - Assim o Leão encontrou o Macaco e perguntou: "Hei, você aí, macaco - quem é o rei dos animais?" O Macaco, surpreendido pelo rugir indagatório, deu um salto de pavor e, quando respondeu, já estava no mais alto galho da mais alta árvore da floresta: "Claro que é você, Leão, claro que é você!".

03 - Satisfeito, o Leão continuou pela floresta e perguntou ao papagaio: "Currupaco, papagaio. Quem é, segundo seu conceito, o Senhor da Floresta, não é o Leão?" E

como aos papagaios não é dado o dom de improvisar, mas apenas o de repetir, lá repetiu o papagaio: "Currupaco... não é o Leão? Não é o Leão? Currupaco, não é o Leão?".

04- Cheio de si, prosseguiu o Leão pela floresta em busca de novas afirmações de sua personalidade. Encontrou a coruja e perguntou: "Coruja, não sou eu o maioral da mata?" "Sim, és tu", disse a coruja. Mas disse de sábia, não de crente. E lá se foi o Leão, mais firme no passo, mais alto de cabeça. Encontrou o tigre. "Tigre, - disse em voz de estentor - eu sou o rei da floresta. Certo?" O tigre rugiu, hesitou, tentou não responder, mas sentiu o barulho do olhar do Leão fixo em si, e disse, rugindo contrafeito: "Sim". E rugiu ainda mais mal humorado e já arrependido, quando o leão se afastou.

05 - Três quilômetros adiante, numa grande clareira, o Leão encontrou o elefante. Perguntou: "Elefante, quem manda na floresta, quem é Rei, Imperador, Presidente da República, dono e senhor de árvores e de seres, dentro da mata?" O elefante pegou-o pela tromba, deu três voltas com ele pelo ar, atirou-o contra o tronco de uma árvore e desapareceu floresta adentro.

06 - O Leão caiu no chão, tonto e ensanguentado, levantou-se lambendo uma das patas, e murmurou: "Que diabo, só porque não sabia a resposta não era preciso ficar tão zangado".

07 - Moral: Cada um tira dos acontecimentos a conclusão que bem entende.

FERNANDES, M. **Fábulas fabulosas**. São Paulo: Hamburg Ltda, 1974

Na linha 01, o leão usa o lugar de ordem, que privilegia o que é mais antigo em detrimento do que é mais novo. A expressão *ainda* demonstra que ele era o rei dos animais há um tempo.

Nas linhas 02, 03 e 04 o leão utiliza o lugar de essência ao destacar sua força: uma vez que os animais com os quais se deparou eram mais fracos do que ele, foram intimidados a responder de acordo com o que o leão gostaria de ouvir em relação ao seu reinado.

Na linha 05, ocorre uma inversão dos personagens. Quem agora utiliza o lugar de essência é o elefante que não se deixa intimidar pelo leão e o agride.

A linha 06 mostra o leão se recompondo do ataque e, mesmo após ter apanhado, utilizando o lugar de essência, ou seja, ele ainda se achava digno de ser rei por ser melhor do que os outros animais.

Na linha 07, o lugar de essência é usado para deixar claro que as pessoas entendem as coisas como preferem. No caso do leão, ele continuou agindo como se fosse superior, mesmo ferido.

Texto 4 – Hierarquia (Millôr Fernandes)

01 - Diz que um leão enorme ia andando chateado, não muito rei dos animais, porque tinha acabado de brigar com a mulher e esta lhe dissera poucas e boas (1).

02 - Eis que, subitamente, o leão defronta com um pequeno rato, o ratinho mais menor que ele já tinha visto. Pisou-lhe a cauda e, enquanto o rato forçava inutilmente pra escapar, o leão gritava: "Miserável criatura, estúpida, ínfima, vil, torpe: não conheço na criação nada mais insignificante e nojento. Vou te deixar com vida apenas para que você possa sofrer toda a humilhação do que lhe disse, você, desgraçado, inferior, mesquinho, rato!" E soltou-o.

03 - O rato correu o mais que pode, mas, quando já estava a salvo, gritou pro leão: "Será que V. Excelência poderia escrever isso pra mim? Vou me encontrar com uma lesma que eu conheço e quero repetir isso pra ela com as mesmas palavras!" (2)

(1) Quer dizer: muitas e más.

(2) Na grande hora psicanalítica, que soa para todos nós, a precisão de linguagem é fundamental.

04 - MORAL: Afinal ninguém é tão inferior assim.

SUBMORAL: Nem tão superior, por falar nisso

FERNANDES, M. **Fábulas fabulosas**. São Paulo: Hamburg Ltda, 1974

Na linha 01, o lugar de essência é utilizado, porém em relação à mulher do leão. Ele se sentiu mal devido à discussão mencionada no texto e caminhava chateado.

Nas linhas 02 e 03, o mesmo acontece. Entretanto, o leão desconta no rato seu mau humor, o xingando através de diversas palavras. O rato por sua vez, ao se afastar, pede que o leão repita o que foi dito para reproduzir a fala diante de uma lesma, animal mais fraco que ele, utilizando, tal qual o leão, o lugar de essência.

A moral e a submoral evidenciam o lugar de essência, também, ao mostrar, mais uma vez, que as pessoas não devem ser subestimadas.

Analisando as quatro fábulas escolhidas, pode-se observar que o personagem do leão representa os comportamentos de abuso de poder na sociedade, representando aqueles que se aproveitam de sua força, poder e influência para oprimir os mais fracos. Os animais mais fracos, por sua vez, como o rato e o asno por exemplo, representam a parcela da sociedade que é oprimida e que, na maioria das vezes por medo, necessidade ou instinto de sobrevivência, submete-se às vontades daqueles que ocupam o lugar de poder. Outro animal que se destaca é a raposa, sempre astuta, revelando o comportamento humano daqueles que no cotidiano tentam superar as dificuldades e fugir dos abusos de poder através da inteligência, do conhecimento, utilizando muitas vezes essa inteligência para alcançar seus objetivos ludibriando outros indivíduos, agindo, por vezes, com egoísmo e sem se preocupar com as consequências de seus atos na sociedade em que vive. Vale destacar também o comportamento de animais como o elefante, representando pessoas que mesmo em face de grandes obstáculos não se curvam, nem se conformam com tudo que lhes é imposto de forma pacífica, buscando ocupar seu espaço e tornar a sociedade mais justa para todos.

Por representar tais comportamentos humanos descritos acima, predomina nas quatro fábulas o lugar de essência, visto que os animais em questão, sobretudo o leão, consideram poder ocupar uma posição privilegiada simplesmente pela sua origem. Nas próximas seções, será analisado se os alunos conseguiram perceber o contexto e os valores defendidos por essas fábulas, bem como a relação das mesmas com a vida em sociedade.

6.1.2 As fábulas conforme a macroestrutura laboviana: os elementos da narrativa

A fábula é um gênero de sequências tipológicas predominantemente narrativas. Assim, ao decidirmos por seguir a proposta de agrupamento de gêneros de Dolz e Schneuwly (2011), é preciso fazer a análise dos elementos da narrativa constituinte das fábulas que compõem o corpus da primeira parte dessa pesquisa, baseando-nos na proposta de Labov e Waletzky (1967 apud OLIVEIRA 2015).

Segundo o modelo laboviano de narrativa, oral sobretudo, as narrativas são uma forma de se retomar os eventos ocorridos na vida dos indivíduos, através da

combinação de sequências verbais com a sequência dos acontecimentos. Ou seja, para o autor, narrar vai além de contar fatos, pois se trata de algo que faz parte da vida, da biografia do falante, transformando-se em uma experiência. Assim, Labov e Waletzky (1967 apud OLIVEIRA 2015) reconhecem a organização da narrativa em seis seções: *resumo*, *orientação*, *ação complicadora*, *resolução* e *avaliação* e *coda*. O resumo, não obrigatório de acordo com os autores, é uma apresentação daquilo que será narrado. A orientação é o elemento que apresenta informações sobre personagens, tempo e espaço, ou seja, responsável por situar o ouvinte não sendo, também, obrigatória sua existência. A ação complicadora, conforme os autores, consiste no elemento fundamental, de caráter obrigatório da narrativa, pois se refere ao que aconteceu enumerando orações narrativas, no mínimo duas, em sequência temporal. A resolução encaminha a narrativa a um desfecho, visto que apresenta as consequências da ação complicadora. A avaliação, por sua vez, apresenta uma justificativa para a existência e a relevância da narrativa podendo interromper o fluxo narrativo, avaliação externa, ou ocorrer sem interrompê-lo, avaliação encaixada. Por fim, a *coda* representa a finalização de uma narrativa, unindo o narrador e o ouvinte, podendo trazer muitas vezes julgamentos morais por parte do narrador. Seria esse o caso da moral da história presente nas fábulas como será apresentado nos quadros a seguir.

Quadro 3 - Fábula 1

Texto 1 - O Leão, o Asno, e a Raposa (Esopo)	
Resumo	_____
Orientação	<i>O leão, o asno e a raposa tinham caçado juntos e feito uma boa provisão</i>
Ação complicadora	<i>O leão deu ordem para dividi-la e o asno assim o fez. Dividiu tudo em três partes iguais e pediu ao leão para escolher a sua. Furioso, o leão saltou em cima do asno e o devorou. Depois, pediu à raposa para fazer a divisão</i>
Resolução	<i>Ela juntou tudo e deixou só alguns pedaços para si. - Agora é a sua vez – disse para o leão. Este lhe perguntou quem lhe ensinara a dividir assim. - O triste destino do asno – respondeu a raposa.</i>
Avaliação	_____
Coda	<i>A infelicidade de uns é fonte de sabedoria para outros.</i>

Fonte: Produzido pela pesquisadora.

Mesmo não apresentando resumo, elemento incomum em fábulas, e avaliação, elemento que pode aparecer dependendo da escolha do autor, esta fábula foi considerada importante recurso para levar os alunos a compreenderem a importância de cada elemento que constitui um texto tipologicamente narrativo. A coda, moral da história e elemento sobre o qual esta pesquisa dedicou maior atenção, foi um dos motivos para a fábula 1 ser escolhida, pois surgiu um interesse em como os alunos perceberiam essa orientação, se aceitariam passivamente a orientação do autor ou se discordariam, e quais argumentos utilizariam para apresentar suas opiniões. Além disso, havia uma expectativa sobre como seriam avaliadas, por parte dos leitores, as atitudes dos animais.

Quadro 4 - Fábula 2

Texto 2 - O Leão e o Rato (La Fontaine)	
Resumo	_____
Orientação	<i>Certo dia, estava um Leão a dormir a sesta quando um ratinho começou a correr por cima dele.</i>
Ação complicadora	<p><i>O Leão acordou, pôs-lhe a pata em cima, abriu a bocarra e preparou-se para o engolir.</i></p> <p><i>- Perdoa-me! - gritou o ratinho - Perdoa-me desta vez e eu nunca o esquecerei. Quem sabe se um dia não precisarás de mim?</i></p> <p><i>Dias depois o Leão caiu numa armadilha. Como os caçadores o queriam oferecer vivo ao Rei, amarraram-no a uma árvore e partiram à procura de um meio para o transportarem.</i></p>
Resolução	<p><i>Nisto, apareceu o ratinho. Vendo a triste situação em que o Leão se encontrava, roeu as cordas que o prendiam.</i></p> <p><i>E foi assim que um ratinho pequenino salvou o Rei dos Animais</i></p>
Avaliação	_____
Coda	<i>Não devemos subestimar os outros.</i>

Fonte: Produzido pela pesquisadora.

Esta fábula, tal qual a fábula 1, não apresenta resumo nem avaliação. Sua escolha para intervenção justifica-se pela postura recorrente do leão, de superioridade, mesmo estando em perigo, conforme mostrou a análise dos lugares da argumentação. Além disso, era esperado que a coda, mais uma vez, fosse geradora de debates entre os alunos. Vale destacar que a partir da escolha desta fábula, foi apresentada aos alunos a versão escrita por La Fontaine em versos do mesmo texto para observar as constatações dos alunos sobre as especificidades do gênero fábula.

Quadro 5 - Fábula 3

Texto 3 – O Rei dos Animais (Millôr Fernandes)	
Resumo	
Orientação	<i>Saiu o leão a fazer sua pesquisa estatística, para verificar se ainda era o Rei das Selvas. Os tempos tinham mudado muito, as condições do progresso alterado a psicologia e os métodos de combate das feras, as relações de respeito entre os animais já não eram as mesmas, de modo que seria bom indagar. Mas assegurar-se é uma das constantes do espírito humano, e, por extensão, do espírito animal.</i>
Ação complicadora	<i>Três quilômetros adiante, numa grande clareira, o Leão encontrou o elefante. Perguntou: "Elefante, quem manda na floresta, quem é Rei, Imperador, Presidente da República, dono e senhor de árvores e de seres, dentro da mata?"</i>
Resolução	<i>O elefante pegou-o pela tromba, deu três voltas com ele pelo ar, atirou-o contra o tronco de uma árvore e desapareceu floresta adentro. O Leão caiu no chão, tonto e ensanguentado, levantou-se lambendo uma das patas, e murmurou: "Que diabo, só porque não sabia a resposta não era preciso ficar tão zangado".</i>
Avaliação	<i>Ouvir da boca dos outros a consagração do nosso valor, saber o sabido, quando ele nos é favorável, eis um prazer dos deuses. Não que restasse ao Leão qualquer dúvida quanto à sua realeza.</i>
Coda	<i>Cada um tira dos acontecimentos a conclusão que bem entende.</i>

Fonte: Produzido pela pesquisadora.

A fábula 3 foi escolhida, além da presença de vários personagens, pelo fato de apresentar uma avaliação. O texto foi levado para os estudantes com a pretensão de observar se eles reconheceriam e concordariam com a avaliação do autor. Além disso, a coda poderia gerar novos debates e entre eles e expressão de opiniões, de atitudes diferentes. Por se tratar de uma fábula bastante diferente das outras apresentadas, já que o autor tem um estilo próprio de escrever fábulas, diferente dos clássicos, o objetivo era observar se os alunos reconheceriam as marcas e os efeitos de ironia presentes no texto, dentre outros aspectos.

Quadro 6 - Fábula 4

Texto 4 - Hierarquia (Millôr Fernandes)	
Resumo	
Orientação	<i>Diz que um leão enorme ia andando chateado, não muito rei dos animais, porque tinha acabado de brigar com a mulher e esta lhe dissera poucas e boas</i>
Ação complicadora	<i>Pisou-lhe a cauda e, enquanto o rato forçava inutilmente pra escapar, o leão gritava: "Miserável criatura, estúpida, ínfima, vil, torpe: não conheço na criação nada mais insignificante e nojento. Vou te deixar com vida apenas para que você possa sofrer toda a humilhação do que lhe disse, você, desgraçado, inferior, mesquinho, rato!" E soltou-o.</i>
Resolução	<i>O rato correu o mais que pode, mas, quando já estava a salvo, gritou pro leão: "Será que V. Excelência poderia escrever isso pra mim? Vou me encontrar com uma lesma que eu conheço e quero repetir isso pra ela com as mesmas palavras!"</i>
Avaliação	<i>Nem tão superior, por falar nisso</i>
Coda	<i>Afinal ninguém é tão inferior assim</i>

Fonte: Produzido pela pesquisadora.

A fábula 4 foi escolhida para que os alunos estabelecessem uma comparação com o texto 3, por serem textos do mesmo autor. Além disso, o texto apresenta uma avaliação, que não existiu nas fábulas 1 e 2, e a moral, assim como as outras apresentadas, poderia fazer com que debates fossem estabelecidos

É possível observar, a partir dos quadros acima, que as quatro fábulas não apresentam o elemento resumo, visto que as histórias começam a ser narradas sem que haja uma apresentação do que será desenvolvido adiante. Todas as fábulas apresentam uma orientação que contextualiza a história ao ouvinte e uma resolução que demonstra a situação final da história narrada.

Sobre a avaliação, podemos dizer que duas fábulas apresentam avaliações, mais precisamente a fábula 3 e 4. Na fábula 3, o autor considera ser um prazer ouvir a consagração vindo através das palavras de outras pessoas. Outro momento de

avaliação é em relação à certeza do leão de sua realeza destacada pelo autor, mostrando que a avaliação pode aparecer ao longo de todo o texto e não apenas de maneira isolada no final, seguindo o que Labov e Waletzky (1967 apud OLIVEIRA 2015) denominaram de avaliação encaixada, ou seja, sem interferir no curso da narrativa. Além disso, a avaliação se faz presente na fábula de número 4, em que Millôr Fernandes usa a ironia e, além da moral, cria uma submoral para a história.

Por fim, é possível observar que, em todas as fábulas, a coda se configura como a moral, o julgamento de valor por parte do autor. A seguir será feita a análise da segunda etapa dessa pesquisa, dos resultados obtidos levando em consideração a análise das fábulas acima.

6.2 ANÁLISE DOS RESULTADOS OBTIDOS APÓS A INTERVENÇÃO

Para essa etapa da pesquisa, foram definidos os seguintes critérios de análise⁷:

Quadro 7 - Critérios de análise

O que está sendo analisado?	Com qual objetivo?
Abordagem do gênero e suas características	Verificar se o aluno é capaz de identificar o que é uma fábula, sua função social e quais elementos caracterizam esse gênero.
Elementos da narrativa	Apresentar os elementos que constituem um texto da ordem do narrar
Produção textual	Fazer com que o aluno seja capaz de produzir respostas discursivas emitindo sua opinião utilizando, para isso, argumentos.

Fonte: Produzido pela pesquisadora

⁷ Todas as análises foram feitas com base nas notas de campo da pesquisadora ao longo da intervenção.

Esses critérios foram considerados fazendo uma comparação entre as respostas dadas pelos alunos antes e depois da intervenção realizada⁸. Foram realizadas três atividades antes dos módulos da sequência em que se fazia presente a produção inicial por parte dos alunos, sem a intervenção do professor. Após a intervenção e seus módulos, foram desenvolvidas atividades para observar se houve algum avanço por parte dos alunos nos critérios analisados conforme será apresentado a seguir.

6.2.1 Abordagem do gênero e suas características

Antes da intervenção, foram feitas algumas perguntas aos alunos sobre gêneros textuais com o objetivo de diagnosticar se já conheciam o gênero fábula e suas características e se eram capazes de diferenciar esse gênero de outros utilizados. Na primeira atividade, sem a minha intervenção, foram apresentados dois textos aos alunos, sendo uma fábula e um conto. Dentre perguntas sobre a compreensão do texto, havia a seguinte pergunta *“Podemos afirmar que os dois textos representam o mesmo gênero? Qual é (ou quais são) o gênero apresentado? Como você chegou a essa conclusão?”*. Dentre 25 respostas analisadas, 23 afirmaram não saber qual o gênero utilizado e 2 alunos não responderam, ou seja, ficou evidente a dificuldade em reconhecer os gêneros textuais. Apesar de muitos discentes terem contato, em outros momentos, com o gênero fábula, visto que os D.O.E. orientam para o trabalho com o gênero nos primeiros anos do Ensino Fundamental, diferente do esperado, grande foi a quantidade de alunos que afirmaram não conhecer o gênero fábula na atividade diagnóstica, conforme ilustrado no gráfico a seguir:

⁸ Todas as fichas de atividades aplicadas ao longo da sequência de atividades encontram-se nos apêndices.

Gráfico 1 - Respostas sobre o gênero



Fonte: Produzido pela pesquisadora.

Posteriormente, em conversa com os alunos, muitos deles afirmaram que conheciam o gênero, mas optaram por responder que não o conheciam, visto que, segundo eles, não saberiam informar as características do gênero como foi sugerido na atividade.

Em outro momento, foram apresentadas duas fábulas, sendo uma escrita em prosa e uma em versos, e foi perguntado novamente sobre o gênero aos alunos. Dessa vez, 2 alunos reconheceram diferenças na escrita, mas não mencionaram o gênero, 3 alunos afirmaram que o texto em versos seria um poema por conter rimas e os demais afirmaram não saber a resposta.

Outra pergunta já sugeria o gênero abordado da seguinte forma: “*Após a leitura dos textos, podemos dizer que se tratam de fábulas? Justifique sua resposta através de características do (s) gênero (s) em questão.*” Ainda assim, só 10 alunos responderam ser uma fábula, porém sem identificar nenhuma característica que justificasse a resposta dada e os demais responderam que não era uma fábula, também sem justificativa alguma, o que revelava ainda certa insegurança ou dificuldade de caracterizar o gênero textual em questão.

Após a intervenção, foram aplicados novos questionários para uma comparação com as atividades realizadas antes da intervenção. Utilizando textos diferentes, a pergunta “*Podemos afirmar que os dois textos representam o mesmo*

gênero? Qual é (ou quais são) o gênero apresentado? Como você chegou a essa conclusão?” foi realizada novamente e, dessa vez, 20 alunos identificaram o gênero e suas características. Os demais identificaram o gênero, mas não o caracterizaram conforme o gráfico abaixo.

Gráfico 2 - Respostas após a intervenção



Fonte: Produzido pela pesquisadora.

Esses dados revelam que 20 alunos conseguiram utilizar os conhecimentos adquiridos nos módulos realizados ao longo da intervenção para caracterizar o gênero fábula. Mesmo sendo apresentados a estes alunos dois textos predominantemente de tipologia narrativa, uma quantidade de alunos acima do esperado, já que na diagnose menos da metade dos participantes caracterizou o gênero fábula de forma adequada, respondeu de maneira satisfatória, ou seja, compreenderam a diferença entre a fábula e outros textos da ordem do narrar como contos e crônicas por exemplo. Foi possível perceber que a moral e a presença de animais figuraram como características mais marcantes no momento em que os estudantes justificaram as respostas dadas por eles. Os dados apresentados no gráfico 2 podem ser corroborados pelos exemplos abaixo:

Aluno A

Figura 11 - Resposta do aluno A sobre textos em prosa⁹

3. Podemos afirmar que os dois textos representam o mesmo gênero? Qual é (ou quais são) o gênero apresentado? Como você chegou a essa conclusão?

não, o primeiro texto é uma fábula, e o segundo é um conto de fada. O texto 1 tem moral e o texto 2 não tem

Fonte: Materiais utilizados na intervenção da pesquisa.

Aluno B

Figura 12 - Resposta do aluno B sobre textos em prosa¹⁰

não por que um tem moral e outro não tem, por que um é fábula e outro é conto de fadas

Fonte: Materiais utilizados na intervenção da pesquisa.

Percebe-se, pelas respostas dadas, que, como afirmando anteriormente, os alunos nessa etapa já eram capazes de relacionar a existência da moral como uma das características que constituem a fábula. No universo de 25 textos, as respostas dos alunos A e B ilustram essa percepção da importância da moral, motivo pelo qual foram selecionadas para exemplificar as respostas analisadas nesta etapa.

Ao expor fábulas em prosa e em versos, em outra atividade, tal qual foi realizado na diagnose, porém, com textos diferentes, quando perguntados se os dois textos eram do mesmo gênero, 22 alunos caracterizaram os textos como fábulas, independentemente de serem escritos em prosa ou versos. 2 alunos classificaram o

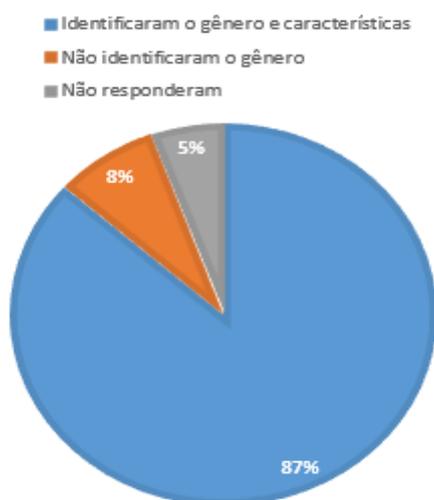
⁹ Transcrição figura 11: “Não, o primeiro texto é uma fábula, e o segundo é um conto de fada. O texto 1 tem moral e o texto 2 não tem”.

¹⁰ Transcrição figura 12: “Não porque um tem moral e outro não tem, porque um é fábula e outro é contos de fadas”.

texto em versos como sendo poema e 1 aluno não respondeu a atividade. Conforme gráfico abaixo:

Gráfico 3 - Respostas finais sobre caracterização do gênero

RESPOSTAS APÓS INTERVENÇÃO



Fonte: Produzido pela pesquisadora.

É possível perceber, a partir da leitura do gráfico 3, que a maioria dos estudantes não teve dificuldades em, mesmo em versos, caracterizar a fábula. Ao longo do módulo destinado à leitura, a turma teve conhecimento do estilo característico do fabulista La Fontaine, analisando, inclusive, fábulas do autor em versos e com as morais implícitas. Tal fato, provavelmente, fez com que compreendessem que a função social de um texto é mais importante do que sua estrutura. Além disso, debatemos, durante a intervenção, sobre o fato de que as estruturas dos gêneros textuais podem sofrer mudanças de acordo com a necessidade de quem os utiliza, debate esse que pode ter auxiliado os alunos a compreenderem o gênero analisado como sendo uma fábula mesmo não estando escrito em prosa.

Tomando, novamente, como exemplo o aluno B para ilustrar os dados do gráfico, é possível perceber que ele compreendeu o texto em verso como pertencente ao gênero fábula devido à presença da moral da história e de animais. Isso fica evidente no exemplo abaixo:

Aluno B

Figura 13 - Resposta do aluno B sobre textos em versos¹¹

3. Podemos afirmar que os dois textos representam o mesmo gênero? Qual é (ou quais são) o gênero apresentado? Como você chegou a essa conclusão?

Sim, fábulas, têm moral e fala de animais.

4. Por que o texto 01 não é um poema se é escrito em versos?

Porque ele tem moral e fala de animais.

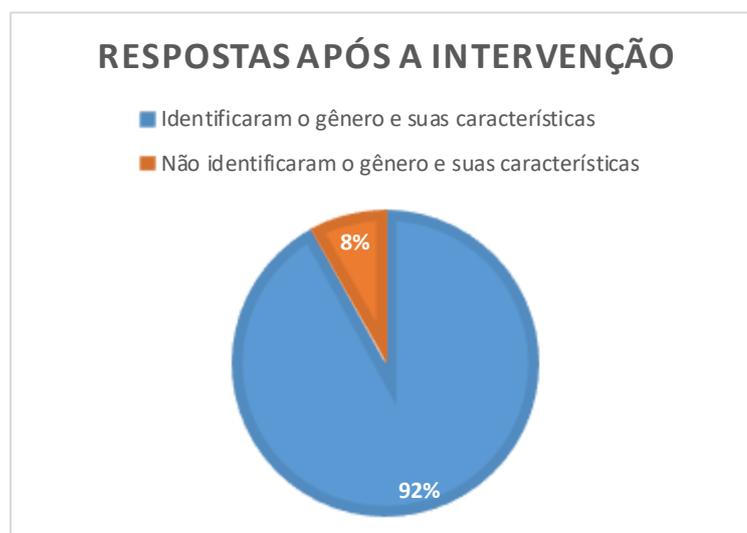
Fonte: Materiais utilizados na intervenção da pesquisa.

A repetição da justificativa nas duas respostas dadas pelo aluno B mostra a ênfase dada por ele a essas características e reflete o que ocorreu na maioria das respostas. Mesmo a pergunta, propositalmente, o induzindo a refletir sobre outro gênero, o poema, o aluno B, como grande parte dos alunos, não apresentou dificuldades em caracterizar o gênero fábula e em justificar sua resposta com base nas reflexões realizadas durante a intervenção.

Na atividade final, apenas 2 alunos não souberam explicar o que são fábulas e identificar suas características, se limitando a copiar trechos das fábulas apresentadas, conforme o gráfico 4:

¹¹ Transcrição figura 13: “3.Sim, fábulas, têm moral e falam de animais”. 4. “Porque ele tem moral e fala de animais”.

Gráfico 4 - Respostas finais sobre o gênero



Fonte: Produzido pela pesquisadora.

O gráfico 4 apresenta um crescimento no percentual de alunos que, além de identificar a fábula, conseguiram citar as características que a constituem como gênero, por exemplo, a moral e a presença de animais. Também foi possível perceber que a maioria dos alunos foi capaz de compreender a função da moral em uma fábula segundo a resposta do Aluno C exemplificada a seguir:

Aluno C

Figura 14 - Resposta do aluno C sobre a função da moral¹²

10. Observe a frase final do texto 1. Por que ela está separada do restante do texto? Qual é a função dela no texto?

Porque ela é moral da história, e ela serve pra ensinar.

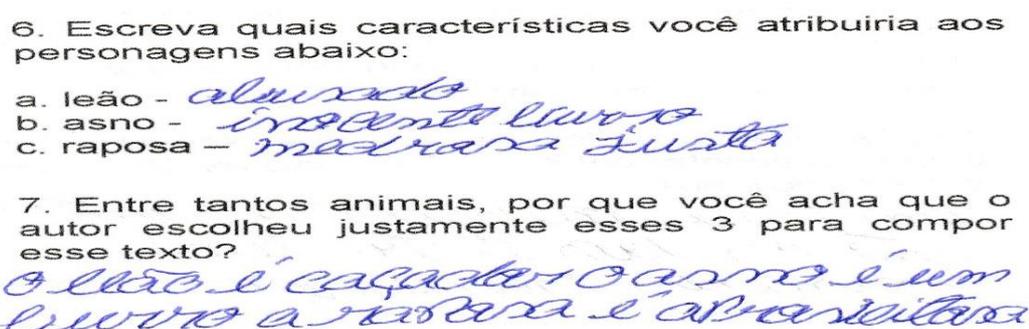
Fonte: Materiais utilizados na intervenção da pesquisa.

¹² Transcrição figura 14: “Porque ela é a moral da história e ela serve pra ensinar”.

Analisando o exemplo, fica evidente o progresso dos alunos no que diz respeito ao conhecimento sobre gênero fábula e sua função social. Foi possível perceber um interesse da turma pelo fato de os textos serem descontraídos e apresentarem o mundo animal, o que trouxe um encantamento à turma. Os alunos também foram capazes de relacionar o comportamento dos animais ao comportamento humano. O aluno D, cuja resposta foi escolhida dentre as outras para ilustrar essa relação entre comportamento humano e animais, atribuiu algumas características aos animais presentes na fábula lida conforme a imagem abaixo:

Aluno D

Figura 15 - Resposta do aluno D sobre características dos animais¹³



Fonte: Materiais utilizados na intervenção da pesquisa.

Uma vez que foram lidas e analisadas, nos módulos iniciais, fábulas em que a presença de alguns animais, como o asno, a raposa e o leão por exemplo, foi recorrente e os comportamentos repetitivos, os alunos puderam ter uma percepção sobre as atitudes desses animais. Diante disso, podemos afirmar que a associação de tais animais a determinados comportamento e características, como ilustrado na figura 15, pelo aluno D, não se deu de forma aleatória, mas sim a partir de uma construção, da percepção do comportamento desses animais através dos textos lidos.

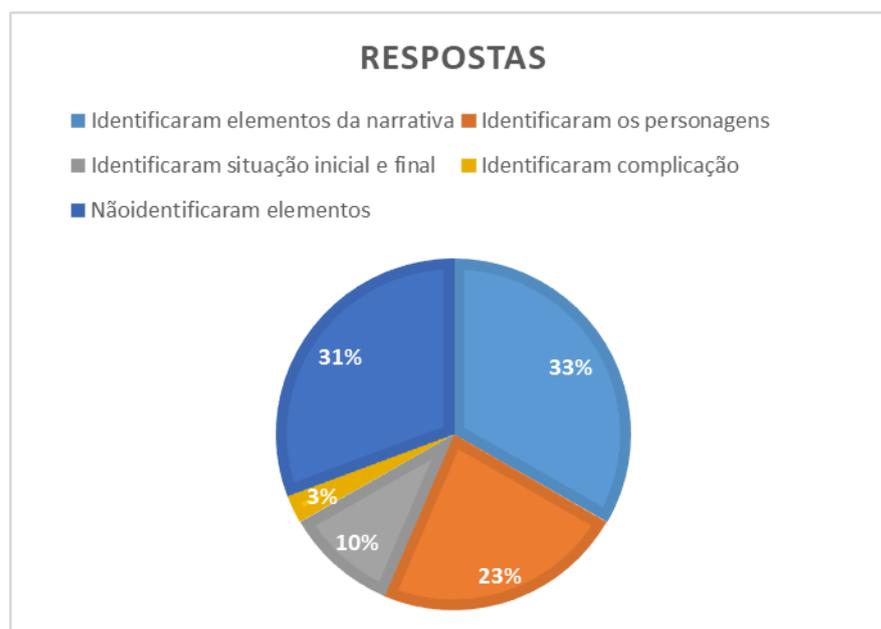
¹³ Transcrição figura 15: “6. *Abusado, inocente / burro, medrosa/justa*”. 7. “*O leão é caçador, o asno é um burro, a raposa é aproveitosa (aproveitadora)*”.

Tal percepção revelou posicionamentos dos estudantes em relação ao comportamento desses animais, que refletem o comportamento humano. Alguns alunos, inclusive, manifestavam suas opiniões sobre os animais oralmente quando uma fábula era lida, já revelando o potencial dos textos a serem produzidos na etapa de produção final. Ou seja, eles argumentavam sobre os animais e sobre as morais que as fábulas apresentavam, o que os auxiliou nas etapas posteriores, quando precisaram expressar essa opinião por escrito.

6.2.2 Elementos da narrativa

A fim de diagnosticar os conhecimentos dos alunos acerca dos elementos que compõem a narrativa, foi montado um quadro para que eles preenchessem com informações sobre os textos lidos, nesse caso *O Leão, o Lobo e a Raposa*, de Esopo, e *Chapeuzinho Vermelho*, adaptação dos Irmãos Grimm. Antes da intervenção, apenas 13 alunos destacaram elementos da narrativa com base nas histórias lidas e, dentre esses 13, 9 alunos identificaram os personagens e 4 identificaram a situação inicial e a situação final da história. Apenas um estudante mencionou a complicação como mostra o gráfico:

Gráfico 5 - Respostas sobre a narrativa antes da intervenção



Fonte: Produzido pela pesquisadora.

Os números do gráfico 5 apontam para o fato de que mesmo estando em contato com textos tipologicamente narrativos desde o início do Ensino Fundamental, como preconizam os D.O.E, muitos estudantes ainda não conseguiam compreender todos os elementos que compõem um texto narrativo. O gráfico mostra que a maioria conseguiu identificar os personagens da história, mas o mesmo não se deu quando pedido que indicassem a complicação da narrativa, o que aponta para a necessidade de melhorar a habilidade relativa à distinguir as ideias principais das ideias secundárias em um texto, ou até mesmo em eleger o fato mais importante em uma história, de identificar o clímax. Os dados apresentados no gráfico anterior podem ser ilustrados pelas respostas dos alunos E e F, que apresentaram quadros com informações incompletas, ou seja, dificuldades para reconhecer os elementos da narrativa solicitados na atividade conforme a imagem a seguir demonstra:

Aluno E

Figura 16 - Resposta do aluno E antes da intervenção¹⁴

4. Complete a tabela identificando os elementos abaixo:

Elemento	Texto 1	Texto 2
Situação inicial	um leão doente	uma menina linda que morava com a mãe
Complicação	difícil de achar um médico	o lobo seguindo
Situação final	lobo morreu	morre também
Tempo		
Espaço		
Tipo de narrador		
Personagem principal	lobo	Chapeuzinho
Personagens secundários	raposa	vovó
Coda		

Fonte: Materiais utilizados na intervenção da pesquisa.

¹⁴ Transcrição figura 16: “Situação inicial - um leão doente. / uma menina linda que morava com a mãe. Complicação – difícil de achar um médico. / o lobo seguindo Situação final – lobo morre. / morre também Personagem principal – lobo. / Chapeuzinho Personagens secundários – raposa. / vovó”.

Aluno F

Figura 17 - Resposta de aluno F antes da intervenção¹⁵

4. Complete a tabela identificando os elementos abaixo:

Elemento	Texto 1	Texto 2
Situação inicial	um leão envelhecido	era uma vez uma linda menina
Complicação		
Situação final		
Tempo		
Espaço		
Tipo de narrador	irmãos Grimm (ada? Autor)	irmãos Grimm (ada? Autor)
Personagem principal	leão, raposa e lobo	mãe, vovó, lobo, Chapeuzinho Vermelho
Personagens secundários		
Coda		

Fonte: Materiais utilizados na intervenção da pesquisa.

O aluno E, partindo da análise do quadro apresentado, na atividade diagnóstica demonstra não conseguir situar a história lida em relação ao tempo e ao espaço em que acontece. Ele não classifica o narrador, evidenciando não conseguir distinguir se a história é contada por alguém que participa da mesma, ou por alguém que apenas observa os acontecimentos. Já o aluno F, além de apresentar a mesma defasagem nas respostas em relação ao tempo e ao espaço, confunde os conceitos de narrador e autor, reescrevendo “Irmãos Grim” como se fossem responsáveis pelos dois textos.

Outra hipótese sobre esta resposta é a de que o aluno simplesmente copiou a referência aos autores, sem refletir se, de fato, seriam eles os narradores, ou sobre qual tipo de narrador estaria presente na história, visto que, além de escrever o nome dos autores, repete a expressão “adaptada” presente nas referências de um dos textos. O aluno F apresenta a mesma dificuldade do aluno E em relação a

¹⁵ Transcrição figura 17: “Situação inicial - um leão envelhecido. / era uma vez uma linda menina. Tipo de narrador – irmãos Grim (adaptada) / irmãos Grim (adaptada) Personagem principal – leão, raposa e lobo. / mãe, vovó, lobo, Chapeuzinho Vermelho”.

complicação da história e revela não conhecer a situação final nem os personagens secundários do texto lido. Na diagnose, ambos os alunos não souberam qual seria a coda dos textos lidos, inclusive, muitos comentaram, enquanto respondiam à atividade, que nunca tinham ouvido esta expressão. Vale ressaltar que as respostas dos alunos E e F foram analisadas para representar o que aconteceu, de uma maneira geral, como os outros alunos diante dessa questão.

Após a estrutura laboviana ser apresentada aos alunos, bem como outros elementos da narrativa propostos pelo livro didático que eles utilizam, outro texto foi apresentado, novamente seguido de um quadro, para verificar se eles conseguiriam identificar os elementos pedidos, dessa vez em relação aos textos *O Leão, o Asno, e a Raposa*, de Esopo, e *O Patinho feio*, versão adaptada de Hans Christian Andersen. Para facilitar o ensino, algumas nomenclaturas adotadas na macroestrutura laboviana foram substituídas por termos mais utilizados pelos alunos em seu cotidiano de acordo com as respostas ilustradas a seguir:

Aluno F

Figura 18 - Resposta do aluno F depois da intervenção¹⁶

4. Complete a tabela identificando os elementos abaixo:

Elemento	Texto 1	Texto 2
Situação inicial	eles caçaram	nasce o Patinho
Complicação	a divisão	ele é feio
Situação final	o leão come tudo	ele vira um cisne
Tempo	Passado	Passado
Espaço	floresta	Casa
Tipo de narrador	observador	observador
Personagens	leão, asno, raposa	patinho, cisne, mãe, gato
Coda	moral da h.	não tem

Fonte: Materiais utilizados na intervenção da pesquisa.

É possível observar que o aluno F, diferentemente do que foi feito na diagnose, preenche todo o quadro de forma coerente, não mais apenas copiando

¹⁶ Transcrição figura 18: "Situação inicial – Eles caçaram. / Nasce o Patinho. Complicação – a divisão. / ele é feio. Situação final – o leão come tudo. / ele vira um cisne Tempo – passado. / passado. Espaço – floresta. / casa. Tipo de narrador – observador. / observador Personagens – leão, asno, raposa. / ato, mãe, gato, crianças. Coda – moral da h. / não tem".

trechos aleatórios da narrativa como feito anteriormente. Importante também destacar que, após a intervenção, o aluno F, assim como outros alunos, consegue identificar a moral da história como a coda, ou seja, como um julgamento moral do autor, o que não ocorreu na atividade diagnóstica como mostra a figura 17. Podemos depreender da imagem 18, que o aluno F, após as atividades realizadas, conseguiu compreender os elementos necessários para construir uma narrativa, pois foi capaz de identificar, e por vezes classificar, elementos que não compreendeu na diagnose. O aluno F é um exemplo que reflete a maioria das respostas analisadas. Nesta etapa, apenas 1 aluno não conseguiu preencher o quadro de acordo com o gráfico abaixo:

Gráfico 6 - Respostas sobre a narrativa após a intervenção



Fonte: Produzido pela pesquisadora.

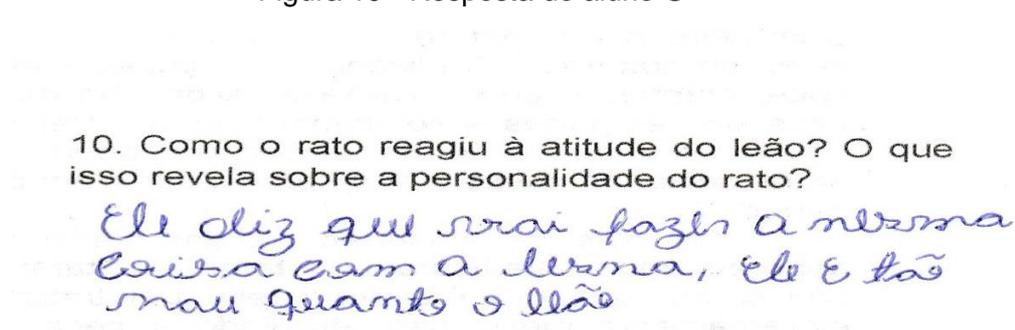
Fica evidente, através dos dados apresentados acima, partindo da análise das respostas dos alunos conforme ilustrado pela comparação das respostas do aluno F, um progresso em relação aos elementos da narrativa, conteúdo de extrema importância, recomendado pelos D.O.E para o 6º ano, que será aprofundado nos anos seguintes, através de outros gêneros, do Ensino Fundamental, promovendo, desta forma, o ensino em espiral.

6.2.3 Produção textual

Durante a diagnose, na produção inicial, de acordo com a sequência de atividades, foi pedido que os alunos produzissem respostas discursivas emitindo opiniões sobre a moral de uma fábula determinada utilizando, para isso, argumentos e, conseqüentemente percebendo os lugares da argumentação empregados em cada moral. O intuito dessa pesquisa não foi, em momento algum, fazer com que os alunos tivessem total domínio da teoria que serviu de base à pesquisa, os *lugares da argumentação* e a Nova Retórica, estudos inspirados em Perelman e Olbrechts-Tyteca (2017), mas sim os fazer perceber que as hierarquias de valores são utilizadas a todo momento durante uma argumentação e que todo discurso, segundo os autores mencionados, apresenta valores. A preocupação foi com a percepção e não com a classificação desses lugares da argumentação, com a expressão dos alunos partindo dessas percepção. Para tanto, foram utilizados diversos exemplos em fábulas, vídeos e propagandas que evidenciaram a intencionalidade discursiva de quem produziu os gêneros apresentados, ou seja, os valores presentes nos textos apresentados. É possível ver a compreensão dos alunos através de respostas como as apresentadas nos exemplos abaixo:

Aluno G

Figura 19 - Resposta do aluno G¹⁷



Fonte: Materiais utilizados na intervenção da pesquisa.

¹⁷ Transcrição figura 19: “Ele diz que vai fazer a mesma coisa com a lesma, ele é tão mau quanto o leão”.

Aluno H

Figura 20 - Resposta do aluno H¹⁸

10. Como o rato reagiu à atitude do leão? O que isso revela sobre a personalidade do rato?

ele pede pra anotar pra
fazer a mesma coisa com a lesma
e ele é tão mau quanto o leão

Fonte: Materiais utilizados na intervenção da pesquisa.

Em ambos os exemplos, é possível ver que, embora não utilizem a expressão, os alunos G e H reconheceram o lugar de essência assumido pelos animais que, na fábula *Hierarquia*, de Millôr Fernandes, apresentam-se como superiores a animais mais fracos. A partir do momento que considera as atitudes do rato e do leão como ruins, afirmando que um animal é tão mau quanto o outro, o aluno G atende ao objetivo pretendido com a pergunta, pois avalia os valores presentes na fábula e cria uma atitude no momento em que expressa sua opinião, ou seja, ele não aceita passivamente o que lê, faz uma leitura reflexiva e argumenta deixando claro quais os comportamentos adotados pelos animais em questão que justificam sua opinião. Da mesma forma, o aluno H emite um juízo de valor compartilhado pela maioria da turma, motivo pelo qual as respostas destes dois alunos foram escolhidas para ilustrar o que foi respondido de modo geral, comprovando que a argumentação faz parte da vida, do comportamento humano, conforme defendem Koch e Elias (2017).

Nesse momento, de produção inicial, as respostas discursivas foram curtas, com poucos ou nenhum argumento que justificasse a resposta do aluno em relação à moral apresentada, de modo que 8 alunos não responderam, 10 alunos limitaram-se a responder se concordavam ou não, porém sem argumentar, e apenas 7 alunos desenvolveram poucos argumentos como exposto no gráfico a seguir:

¹⁸ Transcrição figura 20: “Ele pede pra anotar pra fazer a mesma coisa com a lesma, ele é tão mau quanto o leão”.

Gráfico 7 - Produção inicial



Fonte: Produzido pela pesquisadora.

Os dados do gráfico revelam, em números, a dificuldade de grande parte dos alunos de desenvolver a argumentação. Mesmo expressando oralmente suas opiniões, os dados revelam que a escrita argumentativa ainda era um problema para a turma e que muitos optaram por não elaborar o texto pedido. Os casos podem ser ilustrados através das respostas exemplificadas abaixo:

Aluno I

Figura 21 - Produção inicial do aluno I¹⁹

13. Escreva um comentário crítico mostrando sua opinião sobre a frase abaixo.

“O mais poderoso faz as leis...”

acho errado

Fonte: Materiais utilizados na intervenção da pesquisa.

¹⁹ Transcrição figura 21: “Acho errado”.

Aluno J

Figura 22 - Produção inicial do aluno J²⁰

13. Escreva um comentário crítico mostrando sua opinião sobre a frase abaixo.

“O mais poderoso faz as leis...”

Não concordo

Fonte: Materiais utilizados na intervenção da pesquisa.

De acordo com Flach (2018), a resposta discursiva, uma vez tendo por objetivo a defesa de um ponto de vista, precisa estar em acordo com a tipologia argumentativa, ou seja, se faz necessária uma tese e, no mínimo, um argumento. Diante de tal afirmativa e das respostas apresentadas pelos alunos I e J, fica clara a dificuldade dos alunos de atender à proposta da produção textual. Ambos os estudantes não apresentam tese, nem ao menos um argumento, limitando-se a concordar ou discordar sem justificativa. Ou seja, não expressaram suas opiniões frente ao problema apresentado na moral. Os alunos I e J foram escolhidos por suas respostas ilustrarem o que foi encontrado na maior parte dos textos analisados na etapa de produção inicial.

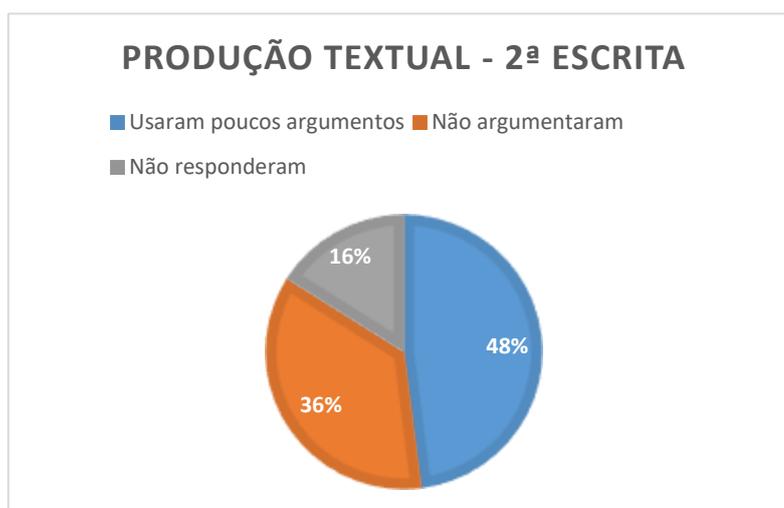
Após o módulo 1, com atividades de leitura utilizando fábulas, seguindo a proposta de interação entre leitura e escrita defendida por Cambourne (1988), e o módulo 2, com a apresentação do problema da moral como um lugar de argumentação, da fábula e seu contexto social e das características que constituem a resposta discursiva como gênero, foi o momento de planejar a escrita do segundo texto, ou seja, o módulo de planejamento necessário à produção textual de acordo com Flower e Hayes (1981) em seu modelo de escrita como resolução de problemas. Essa etapa foi de extrema importância porque muitos alunos afirmaram não saber como deveriam começar ou como deveriam escrever suas respostas, apesar de expressarem, sem dificuldades, oralmente suas opiniões como dito anteriormente.

²⁰ Transcrição figura 22: “*Não concordo*”.

Nesse momento, foram apresentados os elementos necessários para uma resposta discursiva, os elementos linguísticos constituintes do gênero, e exemplos de argumentação utilizados no cotidiano dos alunos. Foi um momento de engajamento dos alunos na atividade seguindo os passos propostos por Cambourne (1988) anteriormente citados: *expectativas, aproximação, emprego, responsabilidade, imersão, resposta e demonstração*. Expressar a opinião sobre o que foi apresentado na moral da fábula foi o engajamento para a produção textual, ou seja, foi ressaltado junto aos alunos o quanto é importante nos posicionarmos diante dos fatos na sociedade em que vivemos e o quanto se fazer ouvir pode ser fator de mudança social. Quando compreenderam o quanto os seus textos tinham importância, foram motivados, engajados, a escrever, o que não aconteceu na diagnose por não haver interferência nem o engajamento necessário para a atividade.

Várias dúvidas surgiram e, após serem explicadas, iniciou-se o módulo 4, com a segunda escrita do texto opinativo. Nesse módulo, 12 alunos apresentaram uma mudança e utilização de pelo menos um argumento, como é fundamental na produção de respostas discursivas proposta por Flach (2018), 9 alunos permaneceram utilizando frases curtas do tipo “sim”, “não”, “concordo”, “discordo” e 4 alunos não produziram o texto pedido.

Gráfico 8 - Segunda escrita



Fonte: Produzido pela pesquisadora.

É possível notar um progresso no desenvolvimento da argumentação através dos números apresentados no gráfico 8. Significa dizer que 12 alunos conseguiram expressar sua opinião, mesmo que de maneira insipiente, sobre a fábula lida, ou seja, conseguiram desenvolver uma percepção dos valores apresentados e se posicionar sobre eles. Porém, o gráfico também mostra que alguns alunos não conseguiram compreender e/ou expressar uma opinião sobre a moral da história, o que fica comprovado pelas respostas discursivas reincidentemente lacônicas “sim”, “não” dadas por estes alunos. Ainda assim, os exemplos abaixo já revelam uma postura diferente por parte da maioria dos alunos em relação a sua atitude e posicionamento diante da fábula:

Aluno I

Figura 23 - Segunda escrita do aluno I²¹

12. Escreva um comentário crítico expressando sua opinião sobre a frase abaixo

“A infelicidade de uns é fonte de sabedoria para outros.”

a moral da história quer
 dizer que aprendemos com
 os erros dos outros
 Concordo. Por que vemos
 o que aconteceu com a
 pessoa pra a gente não
 fazer a mesma coisa
 errada

Fonte: Materiais utilizados na intervenção da pesquisa.

²¹ Transcrição figura 23: “A moral da história quer dizer que aprendemos com os erros dos outros. Concordo. Porque vemos o que aconteceu com a pessoa pra a gente não fazer a mesma coisa errada”.

Aluno J

Figura 24 - Segunda escrita do aluno J²²

12. Escreva um comentário crítico expressando sua opinião sobre a frase abaixo

“A infelicidade de uns é fonte de sabedoria para outros.”

As pessoas muitas vezes aprendem com os erros dos outros. As vezes nós deixamos de errar por que já vimos os outros errando.

Fonte: Materiais utilizados na intervenção da pesquisa.

As respostas discursivas mostradas acima diferem da produção inicial – figuras 21 e 22 - por já apresentarem a defesa de um ponto de vista, característica essencial à argumentação, e por apresentarem alguns dos elementos linguísticos necessários à resposta discursiva, de acordo com Flach (2018), como o emprego de conectivos e a afirmação ou negação diante da pergunta proposta. O aluno I inicia sua resposta discursiva com uma afirmação que retoma a proposta feita na pergunta, fazer um comentário sobre a moral, o que revela sua compreensão sobre a característica básica do gênero resposta discursiva de retomar a pergunta realizada. Em seguida, o aluno I expõe que concorda com o que foi afirmado na moral da fábula e justifica seu ponto de vista através do operador argumentativo “porque”, cuja função é explicar o enunciado anterior de acordo com Koch e Elias (2017), que inicia o argumento utilizado pelo aluno de que, vendo os outros errando, não cometeremos determinado erro. Tal argumento sustenta a tese de que aprendemos com os erros dos outros, conclusão orientada pela moral apresentada ao aluno. Isso implica dizer que o aluno I, de maneira autônoma, começa a se posicionar, a mudar sua atitude frente a moral apresentada. Mais importante do que os aspectos linguísticos, é perceber que este aluno não apenas se limita a concordar ou discordar de algo, e sim passa a defender seu valores justificando seu posicionamento.

²² Transcrição figura 24: “As pessoas muitas vezes aprendem com os erros dos outros. Às vezes nós deixamos de errar por que já vimos os outros errando”.

Outro exemplo destacado, foi o texto do aluno J, na imagem 24. Como muitos textos analisados, esta resposta discursiva apresenta a tese de que é possível aprender através do exemplo de erros cometidos por outras pessoas. Interessante destacar que, mesmo iniciando a resposta com uma afirmação que retoma a pergunta, igual ao aluno I, o aluno J não utilizou advérbios de afirmação ou negação para evidenciar que concorda com a tese do autor da fábula lida, embora fique claro, no decorrer da resposta, através do argumento apresentado, que concordava com o autor.

O aluno J não utilizou um conectivo para apresentar o argumento de que ver o erro de outros nos faz evitar um erro e iniciou a oração com uma locução adverbial indicativa de tempo, “às vezes”, destacando que, apesar de concordar com a tese do autor, não é sempre que aprendemos apenas observando os erros alheios. Assim como o aluno I, o aluno J utilizou o operador argumentativo “porque” para justificar seu enunciado anterior. Vale destacar que, assim como o aluno I, o aluno J expressou sua opinião e desenvolveu sua criticidade de maneira autônoma quando sentiu a necessidade de que sua resposta fosse mais clara do que a resposta dada na atividade diagnóstica, ou seja, a partir do momento que compreendeu o fenômeno da argumentação, ele naturalmente utilizou argumentos para justificar sua opinião.

É possível perceber que os textos, nesta etapa, precisavam ser melhorados. Para isso, serviu o módulo 5, contendo o *feedback* após a análise dos textos produzidos conforme o modelo de resolução de problemas de Flower e Hayes (1981) já mencionado. Além de fazer uma exposição generalizando os pontos que precisavam ser melhorados para a produção final, houve um *feedback* individual no qual os alunos puderam expor suas maiores dificuldades. Apenas 3 alunos não conseguiram apresentar argumentos após o *feedback*, sendo necessária, futuramente, uma abordagem individual para compreender os possíveis motivos que os levaram a não conseguir realizar a tarefa como desmotivação para a atividade ou dificuldade de aprendizagem, por exemplo:

Gráfico 9 - Produção final



Fonte: Produzido pela pesquisadora.

Ao final da intervenção, segundo o gráfico exposto acima, em comparação com o gráfico 7, sobre a produção inicial, pode-se notar que os alunos tiveram uma significativa melhora na habilidade produção textual. Esses números levam à conclusão de que, de um modo geral, a turma foi capaz de compreender o fenômeno da argumentação e expressar suas opiniões através da escrita. Se o gráfico 7 apresentou a maior parcela da turma limitando suas respostas a expressões de afirmação ou negação, sem argumentos que sustentassem suas teses, o gráfico 9 revela alunos engajados, imersos e responsáveis no processo de escrita. Pode-se depreender, também, da leitura do gráfico 9 que a intervenção possibilitou aos alunos perceber os lugares da argumentação presentes na moral da fábula e, o mais importante, estabelecer um posicionamento sobre as hierarquias de valores presentes nesses textos. Essa leitura do gráfico pode ser justificada, além dos números, pelos exemplos de produções finais apresentadas abaixo:

Aluno I

Figura 25 - Produção final do aluno I²³

12. Escreva um comentário crítico mostrando sua opinião sobre as frases abaixo.

“MORAL: Afinal ninguém é tão inferior assim.
SUBMORAL: Nem tão superior, por falar nisso”

às vezes tem gente que se acha melhor que os outros. Na minha opinião, na vida todos nós temos o nosso valor, não podemos se achar (sic) melhor do que os outros porque ninguém é melhor que ninguém.

Fonte: Materiais utilizados na intervenção da pesquisa.

Aluno J

Figura 26 - Produção final do aluno J²⁴

12. Escreva um comentário crítico mostrando sua opinião sobre as frases abaixo.

“MORAL: Afinal ninguém é tão inferior assim.
SUBMORAL: Nem tão superior, por falar nisso”

No mundo que a gente vive acho que ninguém deveria se achar melhor que ninguém, porque um dia vamos precisar um do outro.

Fonte: Materiais utilizados na intervenção da pesquisa.

O aluno I, cuja resposta é ilustrada pela figura 25, seguiu a estrutura típica do gênero resposta discursiva, iniciando sua resposta retomando a pergunta feita através de alguns elementos como a expressão “se acha melhor”, paráfrase da

²³ Transcrição figura 25: “Às vezes tem gente que se acha melhor que os outros. Na minha opinião, na vida todos nós temos o nosso valor, não podemos se achar (sic) melhor do que os outros porque ninguém é melhor que ninguém”.

²⁴ Transcrição figura 26: “No mundo que a gente vive acho que ninguém deveria se achar melhor que ninguém, porque um dia vamos precisar um do outro”.

moral apresentada que utiliza a expressão “superior” para se referir a um determinado comportamento. De acordo com Flach (2018), a resposta é um texto que difere da pergunta, não sendo necessário repetir toda a pergunta para construir uma resposta, sendo suficiente utilizar a paráfrase como recurso de retomada da pergunta, aspecto que o aluno I demonstrou ter compreendido ao começar seu texto não fazendo tal repetição. O aluno I deixou evidente, em sua resposta, que concordou com a tese do autor de que ninguém é inferior ou superior a ninguém, utilizando, para isso, o argumento de que não devemos ter esse sentimento de superioridade, pois cada um tem seu valor, e reafirmando isso ao usar o operador argumentativo “porque”.

Outro aspecto que merece destaque é o uso do advérbio “não” que, segundo Flach (2018), na construção bem sucedida de uma resposta discursiva, não deve ser empregado no início da resposta, mas sim ao longo da mesma conforme foi feito pelo aluno I. Para além da estrutura adequada ao gênero, o aluno I compreendeu a maneira como o fenômeno da argumentação está presente na fábula, o que ficou comprovado quando ele se posicionou não apenas afirmando concordar com o autor, mas sim lançando mão de seus argumentos para expressar sua atitude frente à moral da fábula.

Outro texto destacado entre as análises realizadas, é o texto do aluno J. Assim como o aluno I, o aluno J não repetiu a pergunta feita e utilizou a mesma paráfrase do aluno I por meio da palavra “melhor”. Assim como o aluno I expôs seu ponto de vista de maneira pessoal, através da expressão “na minha opinião”, o aluno J fez isso utilizando a expressão “acho”. Tais expressões demonstram outra característica típica do gênero resposta discursiva que, conforme Flach (2018), deve seguir o direcionamento dado pelo verbo empregado na pergunta. Uma vez solicitada a expressão escrita da opinião, ambos os alunos se viram diante da necessidade de afirmar essa opinião através das expressões destacadas anteriormente.

O aluno J, assim como na maioria dos textos analisados, utilizou o operador argumentativo “porque” para compor seu argumento de que um dia precisaremos uns dos outros, argumento que justifica a tese defendida, tanto pelo aluno J quanto pelo autor, de que ninguém é superior ou inferior a ninguém. Importante reafirmar o quanto os posicionamentos destes alunos demonstram o desenvolvimento de sua criticidade e autonomia no processo da escrita.

É possível perceber, nas produções finais de maneira geral, ilustradas pelos exemplos acima, que a intervenção foi, de um modo geral, bem sucedida e cumpriu o seu propósito, visto que alunos, que na produção inicial resumiam suas respostas a uma palavra, conseguiram compreender as fábulas apresentadas e desenvolver opiniões sobre as mesmas baseadas em argumentos. Apesar de serem nomeadas de produções finais, fica claro que os textos ainda podem ser melhorados e que os pontos que mais causaram dúvidas e dificuldades merecem ser revistos, afinal uma intervenção de 20 h/a não seria o suficiente para atingir o resultado esperado ao longo de todo o ano letivo. É importante, também, conceder o mérito aos alunos por terem conseguido trabalhar com a argumentação apesar da pouca idade e de constituírem uma turma de 6º ano já que, como dito anteriormente, a ênfase a esse trabalho com o fenômeno da argumentação é dada, geralmente, durante o 9º ano do Ensino Fundamental – anos finais /Ensino Médio.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ser humano está acostumado a argumentar desde criança, seja nas conversas, brincadeiras, emitindo posicionamentos dentre outras situações, conforme Koch (2011). A educação brasileira, através dos documentos que a regulam (PCN e BNCC por exemplo), mostra uma preocupação com um estudo e ensino contextualizados da língua através de práticas que possibilitem autonomia e reflexão dos alunos acerca dos diversos fenômenos linguísticos. Os gêneros textuais, que surgem da interação social e suas demandas, segundo Marcuschi (2008), são concebidos, no contexto educacional atual, como ferramentas para uma formação eficiente dos estudantes com base na reflexão e não apenas na memorização das categorias linguísticas. Entendido como evento comunicativo, o texto passa a ser a unidade máxima da língua, sendo impossível interagir verbalmente sem utilizar um gênero textual, segundo Marcuschi (2008).

Diante desse cenário, a proposta de atividades utilizando a fábula como lugar de argumentação, à luz da Nova Retórica (PERELMAN E OLBRECHTS-TYTECA, 2017), como ponto de partida para compreensão e produção textual de respostas discursivas, surgiu da necessidade de realizar um trabalho que alinhasse os eixos do estudo da língua portuguesa de leitura e escrita. Além disso, refletindo sobre os problemas recorrentes em sala de aula, ao longo da prática docente, esta pesquisa surgiu da inquietação de como fazer com que os alunos fossem capazes de compreender o fenômeno da argumentação e sua importância para a expressão de opiniões, ou seja, uma preocupação com a autonomia e com o exercício da cidadania dos mesmos através de seus posicionamentos.

Dessa forma, tendo por objetivo mais importante utilizar a leitura crítica/reflexiva de fábulas para desenvolver a compreensão de alunos do 6º ano do Ensino Fundamental sobre o fenômeno da argumentação através da produção de respostas discursivas como expressão de opinião, considerada fundamental para a formação da cidadania, autonomia e protagonismo dos alunos, o corpus dessa pesquisa foi composto por textos de 25 alunos matriculados no 6º ano do Ensino Fundamental.

Ao aplicar os questionários da etapa de diagnose, foi percebido, conforme análise de dados apresentada anteriormente, que grande era a dificuldade por parte

dos alunos de identificar o gênero fábula e distingui-lo de outros textos tipologicamente narrativos. Além disso, a produção inicial de grande parte dos alunos limitava-se a respostas discursivas sem justificativas, compostas por uma ou poucas palavras como “sim” e “não”.

Um dos objetivos específicos estabelecidos para a pesquisa foi identificar e analisar o fenômeno da argumentação nas fábulas escolhidas para a intervenção em sala de aula, ou seja, uma análise documental seria realizada antes de as fábulas selecionadas serem levadas aos alunos, o que só aconteceria uma vez constatada a presença dos lugares da argumentação nesses textos. Podemos afirmar que a análise documental cumpriu tal objetivo, pois confirmou a presença dos lugares da argumentação nas morais das quatro fábulas selecionadas para a intervenção, tendo como recorrente o lugar de essência, visto que o personagem leão considerou-se superior aos outros animais por sua força física, sua essência nos textos apresentados.

A pesquisa propôs-se, também, a caracterizar o gênero fábula e suas especificidades textual-discursivas. Após as atividades realizadas nos módulos 1 e 2, respectivamente referentes a atividades de leitura e à fábula e seu contexto social, as respostas analisadas, na seção seis, evidenciaram um conhecimento construído pelos alunos no decorrer da intervenção. Tal afirmação se justifica realizando uma comparação entre as respostas dadas pelos estudantes na atividade diagnóstica, em que muitos não identificaram a fábula e suas características, e as respostas das atividades finais segundo as quais os estudantes reconheceram o gênero e suas características até mesmo quando o gênero foi apresentado escrito em versos, diferente de sua escrita mais comum do gênero, em prosa. Outro ponto que merece destaque é a compreensão da função social da fábula, uma vez que, em muitas respostas analisadas, os alunos destacaram o caráter didático da moral da fábula.

Além de compreender e caracterizar o gênero, outra preocupação desta pesquisa foi analisar o impacto gerado pela percepção dos lugares da argumentação presentes nas fábulas frente a atitude e posicionamento dos alunos. Mais do que reconhecer a fábula, era preciso despertar um senso crítico nestes alunos, prepará-los para além dos muros da escola o que é possível, dentre tantos caminhos, através da argumentação. Uma vez percebidos os lugares da argumentação nas morais das fábulas, ou seja, os valores presentes nas morais oferecidas,

esperávamos um posicionamento uma mudança de atitude em que não mais aceitassem passivamente tudo o que lhes fosse exposto em um texto. Ao perceberem os valores disseminados pelos autores das fábulas lidas, os alunos tiveram a chance de questionar, concordar ou discordar a partir de suas opiniões formadas ao analisar os textos. As análises dos textos produzidos pelos estudantes apontam para uma mudança de atitude. Alunos que iniciaram a diagnose optando por não opinar, ou não defender sua opinião, ao final da intervenção questionaram comportamentos dos animais das fábulas lidas e conseguiram relacioná-los com o comportamento humano, mudando, assim, a percepção de que a fábula seria um simples texto sobre animais. Podemos afirmar que as respostas analisadas refletem essa mudança de atitude frente aos textos lidos.

Outra proposta deste trabalho foi utilizar a compreensão do gênero fábula para produção de textos argumentativos, do gênero resposta discursiva, como expressão de posicionamento individual (atitude) na percepção dos valores apresentados na moral. Como dito anteriormente, constatamos esta mudança de atitude por parte dos estudantes. Entretanto, tal mudança já havia sido notada nas discussões orais, sendo nosso maior desafio fazer com que eles argumentassem com a mesma propriedade de maneira escrita. Esta pesquisa, teve como grande desafio, portanto, o desenvolvimento da escrita argumentativa, porém de maneira insipiente, já que seria uma introdução ao fenômeno da argumentação dos alunos do 6º ano. Nunca foi nosso objetivo que os alunos produzissem textos tal qual alunos do Ensino Médio, por exemplo, mas sim introduzi-los no universo deste fenômeno da linguagem para que construíssem esse conhecimento ao longo dos anos e desenvolvessem habilidades necessárias para compreender e produzir textos argumentativos.

Mesmo as respostas discursivas sendo utilizadas em diversos campos do conhecimento no ambiente escolar, na atividade diagnóstica, a turma, de um modo geral, mostrou não saber como começar a produzir uma resposta discursiva, um texto opinativo, fato que ficou evidente com afirmações recorrentes como a do aluno I que em um determinado momento da diagnose usou a expressão “não sei minha opinião”. Esse tipo de postura, somado ao grande percentual de atividades diagnósticas em que os textos não foram produzidos, conforme os gráficos apresentados na seção seis, pôs em dúvida se realmente a intervenção seria capaz de auxiliar esses alunos.

Após seguir os caminhos teórico-metodológicos de Dolz e Schneuwly (2011), Flower e Hayes (1981) e Cambourne (1988) pra elaboração do modelo pedagógico didático proposto na intervenção e após todos os módulos realizados, a seção seis apresentou um resultado muito além do esperado, já que alunos que, na diagnose, não desenvolveram a argumentação por escrito conseguiram produzir respostas discursivas de maneira adequada à estrutura do gênero e, mais importante, conseguiram desenvolver e justificar suas teses com base em argumentos e valores, ou seja, de maneira crítica e autônoma. Para este avanço, além das atividades realizadas em toda a intervenção, precisamos destacar a importância do módulo de planejamento.

Se consideramos, em consonância com Flower e Hayes (1981), que escrever é um processo complexo, foi primordial para os estudantes planejar o que seria escrito, organizar suas teses e argumentos que as sustentassem. As respostas discursivas apresentadas evidenciaram o uso da argumentação e mostraram que, quando devidamente estimulados – engajados -, os alunos, apesar da pouca idade, são capazes de opinar, de expor seus pensamentos através da oralidade e da escrita.

Dado o exposto na análise de dados, pode-se dizer que a intervenção cumpriu seus propósitos. De acordo com as análises e os exemplos apresentados, pode-se perceber o fenômeno da argumentação sendo utilizado pelos estudantes em suas produções textuais. A sequência de atividades, sendo assim, contribuiu para o desenvolvimento da leitura crítica dos alunos, uma vez que compreenderam as supostas intenções dos autores e o direcionamento para uma conclusão proposta pelos mesmos. É possível destacar, de um modo geral, os seguintes aspectos positivos observados:

1. Integração leitura e escrita
2. Abordagem do gênero fábula em relação aos aspectos:
 - a. Função do gênero
 - b. Estrutura da narrativa
 - c. Lugares da argumentação
3. Produção do gênero resposta discursiva
4. Exposição individual de sua atitude frente ao problema apresentado pela fábula.
5. Compreensão da moral da fábula.

Se faz necessário ressaltar que, como em toda pesquisa, alguns pontos precisam ser revisitados e melhorados para aprimorar a sequência de atividades realizada e que apenas uma sequência não é o suficiente para resolver os inúmeros problemas emergentes do trabalho com a escrita em sala de aula. Outros aspectos linguísticos da leitura, escrita e do fenômeno da argumentação, de um modo geral, poderiam ser analisados nas respostas apresentadas pelos alunos, o que não foi possível por uma questão de delimitação de tempo e da escolha do corpus. Ainda é preciso reforçar a necessidade de um trabalho especial com os alunos que não atingiram, sequer minimamente, os resultados esperados. É essencial refletir sobre os motivos pelos quais tais alunos não conseguiram acompanhar os demais e oportunizar estes alunos com outras possibilidades para que consigam desenvolver habilidades e construir conhecimento.

Por fim, é importante salientar a importância do papel do professor, não como único detentor do conhecimento, mas sim como aquele que orienta e auxilia o aluno a tornar-se um cidadão crítico e ativo socialmente. Uma sequência de atividades realizada durante cerca de dois meses não é o suficiente para resolver todos os problemas relacionados à escrita e à leitura apresentados pela turma, visto que não é de hoje que professores debatem sobre as dificuldades encontradas pelos alunos. Muitas sequências de atividades, abordando diversos gêneros, se fazem necessárias para que, no futuro, as avaliações realizadas possam apresentar os resultados esperados e melhores índices que medem a aprendizagem no Brasil e, o mais importante, que os alunos possam compreender os fenômenos linguísticos, a língua em si, como meio de expressão e transformação social. Por hora, a atual pesquisa se mostra como uma das infinitas possibilidades ao ensino de língua materna e como uma ferramenta para auxiliar os professores que se deparem com as mesmas dificuldades apresentadas neste trabalho.

REFERÊNCIAS

- ABREU, A. S. **A arte de argumentar: gerenciando razão e emoção**. Cotia: Ateliê Editorial, 2009.
- ANTUNES, I. **Textualidade: noções básicas e implicações pedagógicas**. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2017.
- ARRUDA, R. F. **Provérbios e expressões idiomáticas como recursos de argumentação da língua na mídia**. 2012.154f. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Universidade Federal de Pernambuco. Recife, 2012.
- AUSUBEL, D.P. The facilitation of meaningful verbal learning in the classroom. In: HARTLEY, J. **The Psychology of Written Communication**. Londres: Great Britain, Kogan Page Ltd, 1980. p.16-25.
- BAWARSHI, A.S.; REIFF, M. J. **Gênero: história, teoria, pesquisa, ensino**. São Paulo: Parábola, 2013.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) - Introdução**. Ensino Fundamental. Brasília: MEC/SEF. 1998.
- _____. **Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil e Ensino Fundamental**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017.
- BAKHTIN, M. **Estética da Criação Verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2011.
- BUNZEN, C. O ensino de “gêneros” em três tradições: implicações para o ensino-aprendizagem de língua materna. In: COVRE et al. **Quimera e a peculiar atividade de formalizar a mistura do nosso café com o revigorante chá de Bakhtin**. São Carlos: Grupos de Estudos dos Gêneros do Discurso, 2004, p. 221-2.
- CAMBOURNE, B. **The Whole Story: Natural Learning and the Acquisition of Literacy in the Classroom**. Nova York: Ashton Scholastic, 1988.
- CAMPOS, Albaneide de Souza. **A produção escrita de textos argumentativos: reflexões sobre prática docente e aprendizagem de alunos**. 2012. 197f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2012.
- CHARAUDEAU, P. **Linguagem e discurso: modos de organização**. São Paulo: Contexto, 2016.
- COELHO, F. U. Prefácio à edição brasileira. In: PERELMAN, C.; OLBRECHSTS-TYTECA, L. **Tratado da Argumentação: a nova retórica**. São Paulo: Martins Fontes, 2017.

- DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (org.) **Gêneros textuais e ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002. p. 19-36.
- DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2011.
- ESOPO. **200 fábulas de Esopo**. Porto Alegre: L&PM, 2017.
- FARENCENA, G. S. **Estudo da fábula: contexto, linguagem e representação**. 2011. 191 f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2011.
- FERNANDES, M. **Fábulas fabulosas**. São Paulo: Hamburg Ltda, 1974.
- FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. 8. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1989.
- FLACH, J. B. S. **A argumentação nas respostas discursivas de alunos do Ensino Fundamental**. 2018. 139f. Dissertação (Mestrado profissional em Letras) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2018.
- FLOWER, L. e HAYES, J.R. A cognitive process theory of writing. **College Composition and Communication**, v. 32, n. 4, p. 365-87. 1981.
- FREIRE, P. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. Apresentação de Ana Maria Araújo Freire. Carta-prefácio de Balduino A. Andreola. São Paulo: Editora UNESP, 2000.
- KATO, M.A. **No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística**. São Paulo: Ática, 1999.
- KOCH, I. G. V. **Linguística textual: retrospecto e perspectivas**. São Paulo: Alfa, 1997.
- _____. **Argumentação e linguagem**. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2011
- KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. **Ler e compreender: os sentidos do texto**. 3 ed. São Paulo: Contexto, 2013.
- _____. **Ler e escrever: estratégias de produção textual**. 2.ed., São Paulo: Contexto, 2017.
- _____. **Escrever e argumentar**. 1.ed., São Paulo: Contexto, 2017.
- LA FONTAINE, J. **Fabulas de La Fontaine: “obra-prima da literatura universal”**. v. 2. Tradução e adaptação de René Ferri. São Paulo: Escala, 2012
- LUCIANO, D.T. **Polícia versus cidadão: o conflito verbal**. Recife: Edição do Autor, 2003.

_____. Letramento e(m) temas transversais na formação do professor. In: Blikstein, P; MARTINS, S. W.; REIS, R. **Research and Innovation in Brazilian Education**, APSA, Ano II, n. 1, p. 25-46, 2017.

LUCIANO, D. T.; SÁ, C. M. **Transversalidade IX: reflexões sobre a escrita**. Aveiro: UA Editora, 2019.

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

_____. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONISIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Orgs.) **Gêneros textuais & ensino**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003.

MATA, F.S. **Como prevenir dificuldades na expressão escrita**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

MOISÉS, M. **Dicionário de termos literários**. São Paulo: Cultrix, 2004.

MÚNERA, I.C.C.; MOSQUERA, C. P. D.; ORTIZ, D. I. Q. When Theory Meets Practice: Applying Cambourne's Conditions for Learning to Professional Development for Elementary School EFL Teachers. **Profile**. v. 13, n. 1, p.175-87, 2011.

OLIVEIRA, F. S. P. A. Análise de uma narrativa tipicamente laboviana e do processo de construção de identidade da narradora. In: BAALBAKI, A et al. **Linguagem: teoria, análise e aplicações**. 8. ed. Rio de Janeiro: UERJ/ Programa de Pós-graduação em Letras, 2015. p.528-45.

OLIVEIRA, Aline C. Construindo narrativas. 2014. Disponível em <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/fichaTecnicaAula.html?aula=57384>. Acesso em 13 de agosto de 2019.

PARANÁ. **Uma sequência didática do gênero fábula com foco na leitura**. In: Os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor: produções didático-pedagógicas. V.2. Londrina, 2014.

PERELMAN, C.; OLBRECHSTS-TYTECA, L. **Tratado da Argumentação: a nova retórica**. São Paulo: Martins Fontes, 2017.

PERNAMBUCO. **Parâmetros curriculares para a Educação Básica do Estado de Pernambuco** – Concepções. 2012.

PERNAMBUCO. Secretaria de Educação. **Boletim Pedagógico da Escola**. SAEPE – 2014 / Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação, CAEd. SAEPE – 2014 / v. 8 (jan/dez. 2014), Juiz de Fora, 2014 – Anual.

- PERNAMBUCO. Secretaria de Educação. **Elementos constituintes do esquema argumentativo (tese, argumento, tema, ponto de vista). Língua Portuguesa: Ensino Fundamental, 8ª série.** 2019. Disponível em: <https://www1.educacao.pe.gov.br/cpar/ProfessorAutor>. Acesso em: 12 set 2019.
- PORTELLA, O. O. A fábula. **Letras**. v.32, p.119-38, 1983.
- RIOLFI, C. et al. **Ensino de língua portuguesa**. São Paulo: Thomson Learning, 2008.
- RUSHTON, S. P.; EITELGEORGE, J.; ZICKAFOOSE, R. Connecting Brian Cambourne's Conditions of Learning Theory to Brain/Mind Principles: Implications for Early Childhood Educators. **Early Childhood Education Journal**, v. 31, n. 1, p 11-21, 2003.
- SANTOS, I. **A fabula na literatura brasileira: de Anastácio a Millôr**, incluindo Coelho Neto e Monteiro Lobato. 2001. 162f. Dissertação (Mestrado em Teoria Literária) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2001.
- SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.
- TAVARES LUCIANO, M. **Liberdade de expressão e o "hate speech" nas redes sociais: um conflito entre direitos fundamentais**. In: Paloma Mendes Saldanha, Alexandre Freire Pimentel, Alexandre Saldanha (orgs.). **Tecnologias e transformações no direito**. Recife: FASA, 2017. (pp.223-260).
- UBIALI, E. A.G. Aprendendo e divertindo: de Esopo a Lobato, o percurso da fábula na história. **Camine**. v. 5, n. 1, p. 1-18 2013.

APÊNDICE A - ATIVIDADE DIAGNÓSTICA 1

Texto 1 - O leão, o lobo e a raposa

Um leão envelhecido estava doente em sua caverna. Todos os animais, exceto a raposa, tinham ido fazer uma visita ao seu rei. O lobo aproveitou a ocasião para denegrir a ausente:

- A raposa não tem nenhum respeito por nosso grande chefe, foi por isso que não veio visita-lo.

Ele ainda estava terminando essas palavras quando apareceu a raposa. Quando a viu, o leão soltou um rugido. Mas a raposa pediu que a deixassem se defender e disse:

- Entre os animais aqui reunidos, quem lhe prestou mais serviço que eu? Fui à casa de todos os médicos das redondezas atrás de um remédio capaz de curá-lo e o encontrei.

O leão quis saber qual era esse remédio. A raposa respondeu:

- O senhor tem de tirar a pele de um lobo vivo e vesti-la ainda quente.

O lobo foi logo mo

do e estendido no chão. A raposa disse rindo: "Não se deve atizar a ira do chef, mas sua benevolência".

Quem quer fazer o outro de vítima, termina se transformando nela própria.

Esopo

Texto 2 - Chapeuzinho vermelho

Era uma vez uma linda menina, que morava com sua mãe numa bela casinha. Ela sempre usava uma capa com um chapeuzinho bem vermelho.

Certo dia, sua mãe pediu que ela fosse levar uma cestinha de doces, para sua vovó:

- Chapeuzinho, evite o caminho da floresta que é perigoso, vá pelo bosque e não fale com estranhos.

Chapeuzinho adorava sua avó e saiu em disparada cantando de alegria. Queria fazer uma surpresa para vovó e começou a colher as flores que encontrava no caminho. A menina estava distraída com as flores, quando deu de cara com o lobo mau. Ela não sabia que

ele era o lobo malvado, mas não se assustou e nem sentiu medo.

- Bom dia, chapeuzinho Vermelho.

- Bom dia.

- Aonde você está indo assim tão cedinho?

- Vou visitar minha vovozinha, que está muito doente.

O lobo, como era muito esperto, disse a ela bem depressa:

- Por que não vai pela floresta, que é bem mais perto?

Ela ficou em dúvida, porque não gostava de desobedecer sua mãe, mas resolveu seguir o conselho do lobo. Enquanto Chapeuzinho seguia pelo caminho da floresta, o lobo rapidamente seguiu pelo bosque, cantando e correndo. O lobo chegou na casa da vovozinha e bateu na porta:

- Quem está aí? — Perguntou a velhinha.

O lobo respondeu, disfarçando a voz:

- Sou eu, Chapeuzinho Vermelho.

- Entre minha querida, a porta está aberta.

O lobo, que era muito rápido, foi entrando e de uma só vez engoliu a vovozinha. Depois vestiu as roupas dela, e ficou esperando Chapeuzinho Vermelho. Chegando na casa da vovó, ela encontrou o lobo e perguntou:

- Vovó! Por que suas orelhas estão tão grandes?

- É para te ouvir melhor.

- Vovó! Para que esses olhos tão grandes?

- É para te ver melhor.

- Credo vovó, por que a senhora está com essa boca tão grande?

- É para te comer! — respondeu o lobo.

Dizendo isso, o lobo começou a correr atrás de Chapeuzinho. Depois de algum tempo ele tropeçou e caiu no chão. Enquanto isso a menina escondeu dentro de um velho armário. O lobo resolveu dar uma cochilada e começou a roncar. Um caçador que passava escutou:

- Que ronco esquisito?

Ele entrou, e encontrou o lobo:

- Ah! É você que está aí seu malvado!

Escutando isso, Chapeuzinho apareceu e contou toda a história para o

caçador. Aproveitando que o lobo estava dormindo, cortaram a sua barriga, e tiraram a vovózinha de dentro. As duas se abraçaram muito felizes.

– E agora o que faremos com esse malvado?

Os três resolveram encher a barriga do lobo de pedras. Quando o lobo acordou, tentou fugir, mas ele caiu e nunca mais levantou. Todos ficaram aliviados e felizes. O caçador foi embora e as duas foram se sentar na varanda e saborear os doces. Chapeuzinho prometeu nunca mais desobedecer a sua mãezinha.

Irmãos Grimm (adaptada)

Disponível em <https://www.abcdobebe.com/comunidade/contos-infantis/chapeuzinho-vermelho/>

1. Após a leitura dos textos, que semelhanças podemos apontar entre eles?

2. E quais as diferenças entre os dois textos?

3. Podemos afirmar que os dois textos representam o mesmo gênero? Qual é (ou quais são) o gênero apresentado? Como você chegou a essa conclusão?

4. Complete o quadro identificando os elementos abaixo:

Elemento	Texto 1	Texto 2
Situação inicial		
Complicação		
Situação final		
Tempo		
Espaço		
Tipo de narrador		
Personagem principal		
Personagens secundários		
Coda		

5. Os dois textos falam de lobos. O que você achou da atitude do lobo no texto 1 e no texto 2?

6. Por que Chapeuzinho desobedeceu sua mãe? E qual a consequência disso?

7. Você sabe quem foi Esopo, o autor do texto 1? Você já leu outros textos dele? Quais?

8. E os Irmãos Grimm? Você conhece outros textos dos autores? Quais? Releia o texto 1 e responda às questões seguintes.

9. Escreva quais características você atribuiria aos personagens abaixo:

- a. leão –
- b. lobo –
- c. raposa –

10. Entre tantos animais, por que você acha que o autor escolheu justamente esses 3 para compor esse texto?

11. Qual foi a intenção do lobo ao falar da ausência da raposa diante do leão?

12. Que saída a raposa encontrou para fugir da ira do leão? O que isso revela sobre a personalidade dela?

13. Observe a frase final do texto 1. Por que ela está separada do restante do texto? E o que aconteceria se ela não tivesse sido escrita?

14. Observando ainda essa última frase do texto 1, podemos dizer que ela traz valores de quantidade, qualidade, ordem, essência, pessoa ou existência? Justifique sua resposta.

15. Escreva um comentário crítico expressando sua opinião sobre a frase abaixo

“Quem quer fazer o outro de vítima, termina se transformando nela própria

APÊNDICE B - ATIVIDADE DIAGNÓSTICA 2

Texto 1 - A cigarra e a formiga

Tendo a cigarra em cantigas
Folgado todo o Verão
Achou-se em penúria extrema
Na tormentosa estação.

Não lhe restando migalha
Que trincasse, a tagarela
Foi valer-se da formiga,
Que morava perto dela.

Rogou-lhe que lhe emprestasse,
Pois tinha riqueza e brilho,
Algum grão com que manter-se
Até voltar o aceso Estio.

«Amiga, diz a cigarra,
Prometo, à fé d'animal,
Pagar-vos antes d'Agosto
Os juros e o principal.»

A formiga nunca empresta,
Nunca dá, por isso junta.
«No Verão em que lidavas?»
À pedinte ela pergunta.

Responde a outra: «Eu cantava
Noite e dia, a toda a hora.»
«Oh! bravo!», torna a formiga.
– Cantavas? Pois dança agora!»

“LIÇÃO DE VIDA: Os que não pensam no dia de amanhã, pagam sempre um alto preço por sua imprevidência.”

La Fontaine em “Fábulas de La Fontaine”. [tradução Bocage, Rio de Janeiro: Editora Brasil- América, 1985.

Texto 2 – A cigarra e a formiga

Era uma vez uma cigarra e uma formiga. Todo dia a formiga passava pelo mesmo caminho, a carregar folhas para guardar em seu formigueiro. Nesse caminho, sempre estava a cigarra, toda contente a cantar. A cigarra era despreocupada, cantava e passeava o dia todo. Certo dia, ao ver a formiga lhe disse:

-Para que tanto trabalho, formiguinha?! Larga disso e vamos brincar! O verão é tempo de alegria, de cantar e se divertir.

A formiga lhe respondeu:

-Não tenho tempo para diversões. O verão é tempo de colher para comer no inverno.

A cigarra protestou, que se quisesse comer, era apenas pegar uma folha de qualquer árvore, alimentar-se e seguir a diversão. A formiga não lhe deu ouvidos, e seguiu seu trabalho.

O verão foi passando, todo dia a formiga carregava pesados mantimentos para sua casa, enquanto a cigarra cantava e dançava.

Então o inverno chegou. A formiga que trabalhara o verão inteiro estava com sua casa repleta de mantimentos, segura e aquecida para os longos meses de frio que viriam. Um dia ouviu uma batida em sua porta, foi atender e era a cigarra. Quase a morrer de fome, lhe suplicou abrigo e comida. A formiga então lhe perguntou o que fizera o verão inteiro, que não se preparou para o inverno.

-No verão eu cantei, o calor era demais para trabalhar.

Ao que a formiga simplesmente lhe respondeu:

-Cantou é? Então agora dança!

Esopo

Disponível em <https://www.tricurioso.com/2019/03/04/a-fabula-da-cigarra-e-a-formiga/>

1. Após a leitura dos textos, que semelhanças e diferenças podemos apontar entre eles?

2. Qual é o fato comum narrado nos textos?

3. Podemos afirmar que os dois textos representam o mesmo gênero? Qual é (ou quais são) o gênero apresentado? Como você chegou a essa conclusão?

4. De acordo com a leitura do texto 1, por que a cigarra estava em “penúria extrema”? O que isso significa?
5. Em ambas as histórias, qual foi a solução encontrada pela cigarra para resolver seu problema?
6. Observe o texto 2 e identifique:
- Situação inicial –
 - Complicação-
 - Situação final-
 - Coda-
7. Qual seria a intencionalidade discursiva dos dois textos lidos?
8. Observando a atitude da formiga nos dois textos, escolha o ditado popular que melhor reflete essa atitude:
- Primeiro o dever, depois o prazer.
 - Nem tudo que reluz é ouro.
 - Antes tarde do que nunca
 - Quem com ferro fere, com ferro será ferido
9. Releia o texto 1 e identifique em qual dos trechos abaixo a personagem usa a ironia.
- “Antes de agosto chegar [...] pago com juros...”
 - “Eu cantava, sim Senhora, noite e dia...”
 - “Que fizeste até outro dia?”
 - “Tu cantavas? Que beleza!
10. Escreva as características que podem ser atribuídas às personagens.
- formiga –
 - cigarra –
11. Observe o verbo dançar nos dois textos. Qual sentido ele apresenta nos textos? Ele foi usado com qual intenção?
12. Escreva o que você faria se estivesse no lugar da:
- cigarra –
 - formiga -
13. Você sabe quem foi La Fontaine? Já leu outros textos dele? Quais?
14. No texto 1, quando o autor fala dos que não pensam no dia de amanhã, ele está mostrando valores de quantidade, qualidade, ordem, essência, pessoa ou existência? Justifique sua resposta.
15. Observe a frase abaixo, utilizada no texto 1, e escreva um comentário crítico expressando sua opinião sobre ela.
- “Os que não pensam no dia de amanhã, pagam sempre um alto preço por sua imprevidência.”*

APÊNDICE C - ATIVIDADE DIAGNÓSTICA 3

Texto 1 - A partilha do leão

Um Asno selvagem fez um acordo com o Leão para que ambos pudessem capturar animais na floresta com mais facilidade.

O Leão concordou em ajudar o Asno com sua força, enquanto que o Asno selvagem ajudaria o Leão com sua maior velocidade.

Depois que eles haviam capturado um grande número de presas, o suficiente para atender suas necessidades, o Leão se propôs a fazer a partilha. Assim, ficou combinado que deveriam dividir tudo em três partes.

E disse o Leão: "Ficarei com a primeira parte, isso porque sou um Rei. A segunda parte também me pertence, já que sou seu parceiro nessa caçada. E finalmente, a terceira parte, acredite em mim, esta só lhe trará desgostos, a menos que dela abra mão em meu benefício, e se afaste daqui o mais rápido que puder..."

Moral da História: O mais poderoso faz as leis...

Esopo

Disponível em
https://www.sitededicadas.com.br/fabula_partilha_do_leao.htm

Texto 2 - O leão, o burro e o rato

Um leão, um burro e um rato voltavam, afinal, da caçada que haviam empreendido juntos (1) e colocaram numa clareira tudo que tinham caçado: dois veados, algumas perdizes, três tatus, uma paca e muita caça menor. O leão sentou-se num tronco e, com voz tonitruante que procurava inutilmente suavizar, berrou:

- Bem, agora que terminamos um magnífico dia de trabalho, descansemos aqui, camaradas, para a justa partilha do nosso esforço conjunto. Compadre burro, por favor, você, que é o mais sábio de nós três, com licença do compadre rato, você, compadre burro, vai fazer a partilha desta caça em três partes absolutamente iguais.

Vamos, compadre rato, até o rio, beber um pouco de água, deixando nosso grande amigo burro em paz para deliberar.

Os dois se afastaram, foram até o rio, beberam água (2) e ficaram um tempo. Voltaram e verificaram que o burro tinha feito um trabalho extremamente meticuloso, dividindo a caça em três partes absolutamente iguais. Assim que viu os dois voltando, o burro perguntou ao leão:

- Pronto, compadre leão, aí está: que acha da partilha?

O leão não disse uma palavra. Deu uma violenta patada na nuca do burro, prostando-o no chão, morto.

Sorrindo, o leão voltou-se para o rato e disse:

- Compadre rato, lamento muito, mas tenho a impressão de que concorda em que não podíamos suportar a presença de tamanha inaptidão e burrice. Desculpe eu ter perdido a paciência, mas não havia outra coisa a fazer. Há muito que eu não suportava mais o compadre burro. Me faça um favor agora - divida você o bolo da caça, incluindo, por favor, o corpo do compadre burro. Vou até o rio, novamente, deixando-lhe calma para uma deliberação sensata.

Mal o leão se afastou, o rato não teve a menor dúvida. Dividiu o monte de caça em dois: de um lado, toda a caça, inclusive o corpo do burro. Do outro apenas um ratinho cinza (3) morto por acaso. O leão ainda não tinha chegado ao rio, quando o rato chamou:

- Compadre leão, está pronta a partilha!

O leão, vendo a caça dividida de maneira tão justa, não pôde deixar de cumprimentar o rato:

- Maravilhoso, meu caro compadre, maravilhoso! Como você chegou tão depressa a uma partilha tão certa?

E o rato respondeu:

- Muito simples. Estabeleci uma relação matemática entre seu tamanho e o meu - é claro que você precisa comer muito mais. Tracei uma comparação entre a sua força e a minha - é claro que você precisa

de muito maior volume de alimentação do que eu. Comparei, ponderadamente, sua posição na floresta com a minha - e, evidentemente, a partilha só podia ser esta. Além do que, sou um intelectual, sou todo espírito!

- Inacreditável, inacreditável! Que compreensão! Que argúcia! - exclamou o leão, realmente admirado. - Olha, juro que nunca tinha notado, em você, essa cultura. Como você escondeu isso o tempo todo, e quem lhe ensinou tanta sabedoria?

- Na verdade, leão, eu nunca soube nada. Se me perdoa um elogio fúnebre, se não se ofende, acabei de aprender tudo agora mesmo, com o burro morto.

Moral: Só um burro tenta ficar com a parte do leão.

(1). A conjugação de esforços tão heterogêneos na destruição do meio ambiente é coisa muito comum.

(2). Enquanto estavam bebendo água, o leão reparou que o rato estava sujando a água que ele bebia. Mas isso já é outra fábula.

(3). Os ratos devem se contentar em se alimentar de ratos. Como diziam os latinos: *Similia similibus curantur*.

Millôr Fernandes

Disponível em
https://www.lainsignia.org/2004/junio/cul_030.htm

1. Após a leitura dos textos, podemos dizer que se tratam de fábulas? Justifique sua resposta através de características do (s) gênero (s) em questão.

2. Os dois textos apresentam uma moral. Qual seria o objetivo dessa moral?

3. Se essas morais fossem retiradas dos textos acima, isso causaria alguma dificuldade na compreensão deles? Explique.

4. Observe a atitude do leão nos dois textos. O leão é retratado da mesma forma? Você acha que o efeito dos textos seria o mesmo se outro animal fosse escolhido no lugar do leão? Explique.

5. No texto 1, o que podemos afirmar sobre o que acontece com o asno? Se fosse um animal maior, ou mais forte, no lugar do asno, o leão teria agido dessa maneira? Por quê?

6. Identifique, no texto 1, a frase que sugere uma ameaça.

7. Comparando o modo de o leão falar com o asno no texto 1 e o modo de falar com o rato no texto 2, o que podemos concluir sobre a personalidade do leão?

8. No texto 2, como você considera o fato de o rato entregar toda a caça ao leão e ficar apenas com uma parte muito pequena? Qual característica do rato essa atitude revela?

9. Você conhece Millôr Fernandes? Já leu algum texto desse autor? Qual?

10. Há um elemento humorístico no texto de Millôr Fernandes. Para você o que provoca o humor nesse texto?

11. Em que texto ocorre uma descrição mais detalhada das ações da personagem e do local em que se passa a história? Por que você acha que isso ocorre?

12. Na moral "Só um burro tenta ficar com a parte do leão", o autor usa o valor de quantidade, qualidade, ordem, essência, pessoa ou existência? Justifique

13. Escreva um comentário crítico expressando sua opinião sobre a frase abaixo

"O mais poderoso faz as leis..."

APÊNDICE D - ATIVIDADE DE PÓS-INTERVENÇÃO 1

Atividade 01 – A argumentação em Esopo

Aluno (a): _____

Texto 1 - O Leão, o Asno, e a Raposa

O leão, o asno e a raposa tinham caçados juntos e feito uma boa provisão. O leão deu ordem para dividi-la e o asno assim o fez. Dividiu tudo em três partes iguais e pediu ao leão para escolher a sua. Furioso, o leão saltou em cima do asno e o devorou.

Depois, pediu à raposa para fazer a divisão. Ela juntou tudo e deixou só alguns pedaços para si.

- Agora é a sua vez – disse para o leão.

Este lhe perguntou quem lhe ensinara a dividir assim.

- O triste destino do asno – respondeu a raposa.

Moral: a infelicidade de uns é fonte de sabedoria para outros.

ESOPO

Texto 2 - O patinho feio

ERA UMA VEZ uma mamã pata que teve 5 ovos. Ela esperava ansiosamente pelo dia em que os seus ovos quebrassem e deles nascessem os seus queridos filhos!

Quando esse dia chegou, os ovos da mamã pata começaram a abrir, um a um, e ela, alegremente, começou a saudar os seus novos patinhos. Mas o último ovo demorou mais a partir, e a mamã começou a ficar nervosa...

Finalmente, a casca quebrou e, para surpresa da mamã pata, de lá saiu um patinho muito diferente de todos os seus outros filhos.

- Este patinho feio não pode ser meu! Exclama a mamã pata.

- Alguém te pregou uma partida. Afirma a vizinha galinha.

Os dias passaram e, à medida que os patinhos cresciam, o patinho feio tornava-se cada vez mais diferente dos outros patinhos. Cansado de ser gozado pelos seus irmãos e por todos os animais

da quinta, o patinho feio decide partir. Mesmo longe da quinta, o patinho não conseguiu paz, pois os seus irmãos perseguiam-no por todo o lago, gritando: - És o pato mais feio que nós alguma vez vimos!

E, para onde quer que fosse, todos os animais que encontrava faziam troça dele. - Que hei de eu fazer? Para onde hei de ir? O patinho sentia-se muito triste e abandonado.

Com a chegada do inverno, o patinho cansado e cheio de fome encontra uma casa e pensa: - Talvez aqui encontre alguém que goste de mim! E assim foi.

O patinho passou o inverno aconchegadinho, numa casa quentinha e na companhia de quem gostava dele. Tudo teria corrido bem se não tivesse chegado a primavera e com ela, um gato malvado, que enganando os donos da casa, correu com o patinho para fora dali! - Mais uma vez estou sozinho e infeliz... Suspirou o patinho feio. O patinho seguiu o seu caminho e, ao chegar a um grande lago, refugiou-se junto a uns juncos, e ali ficou durante vários dias.

Um dia, muito cedo, o patinho feio foi acordado por vozes de crianças.

- Olha! Um recém-chegado! Gritou uma das crianças. Todas as outras crianças davam gritos de alegria.

- E é tão bonito! Dizia outra. Bonito?... De quem estarão a falar? Pensou o patinho feio.

De repente, o patinho feio viu que todos olhavam para ele e, ao ver o seu reflexo na água, viu um grande e elegante cisne.

- Oh!... Exclama o patinho admirado. Crianças e outros cisnes admiravam a sua beleza e cumprimentavam-no alegremente.

Afinal ele não era um patinho feio mas um belo e jovem cisne! A partir desse dia, não houve mais tristezas, e o patinho

feito que agora era um belo cisne, viveu feliz para sempre!

1. Após a leitura dos textos, que semelhanças podemos apontar entre eles? E quais as diferenças entre os dois textos?

2. Podemos afirmar que os dois textos representam o mesmo gênero? Qual é (ou quais são) o gênero apresentado? Como você chegou a essa conclusão?

3. Complete o quadro identificando os elementos abaixo:

Elemento	Texto 1	Texto 2
Situação inicial		
Complicação		
Situação final		
Tempo		
Espaço		
Tipo de narrador		
Personagens		
Coda		

4. Você sabe quem foi Esopo, o autor do texto 1? Você já leu outros textos dele? Quais?

Releia o texto 1 e responda às questões seguintes.

5. Escreva quais características você atribuiria aos personagens abaixo:

- a. leão -
- b. asno -

c. raposa -

6. Entre tantos animais, por que você acha que o autor escolheu justamente esses 3 para compor esse texto?

7. Na sua opinião, a partilha do asno foi justa? Por que você acha que ele foi devorado?

8. A atitude do leão com o asno e a raposa revela o que sobre a personalidade dele?

9. Podemos dizer que a raposa foi sábia? Por quê?

10. Observe a frase final do texto 1. Por que ela está separada do restante do texto? Qual é a função dela no texto?

11. Com base no que estudamos e observando ainda essa última frase do texto 1, podemos dizer que o comportamento do leão traz valores de quantidade, qualidade, ordem, essência, pessoa ou existência? Justifique sua resposta.

12. . Escreva um comentário crítico expressando sua opinião sobre a frase abaixo

“A infelicidade de uns é fonte de sabedoria para outros.”

APÊNDICE E - ATIVIDADE DE PÓS-INTERVENÇÃO 2

Atividade 02 – A argumentação em La Fontaine

Aluno (a): _____

Texto 01 - O leão e o rato (La Fontaine)

Saiu da toca aturdido
Daninho pequeno rato,
E foi cair insensato
Entre as garras de um leão.
Eis o monarca das feras
Lhe concedeu liberdade.
Ou por ter dele piedade,
Ou por não ter fome então.

Mas essa beneficência
Foi bem paga, e quem diria!
Que o rei das feras teria
Dum vil rato precisão!
Pois que uma vez indo entrando
Por uma selva frondosa,
Caiu em rede enganosa,
Sem conhecer a traição.

Rugidos, esforços, tudo
Balda sem poder fugir-lhe;
Mas vem o rato acudir-lhe
E entra a roer-lhe a prisão.
Rompe com seus finos dentes
Primeira, e segunda malha;
E tanto depois trabalha,
Que as mais também rotas são.

O seu benfeitor liberta,
Uma dívida pagando,
E assim à gente ensinando
De ser grato a obrigação.
Também mostra aos insofridos,
Que o trabalho com paciência
Faz mais que a força, a imprudência
Dos que em fúria sempre estão.

(fonte: "Fábulas de La Fontaine". Tradução: Curvo Semedo
Rio de Janeiro: Editora Brasil-América - EBAL - SA, 1985)

Texto 02 - O Leão e o Rato (LA FONTAINE)

Certo dia, estava um Leão a dormir
a sesta quando um ratinho começou a

correr por cima dele. O Leão acordou, pôs-lhe a pata em cima, abriu a bocarra e preparou-se para o engolir.

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

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

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

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

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

Moral da história: Não devemos subestimar os outros.

Disponível

em

<https://www.pensador.com/frase/ODEwNDAw/>

1. Após a leitura dos textos, que semelhanças e diferenças podemos apontar entre eles?

2. Qual é o fato comum narrado nos textos?

3. Podemos afirmar que os dois textos representam o mesmo gênero? Qual é (ou quais são) o gênero apresentado? Como você chegou a essa conclusão?

4. Por que o texto 01 não é um poema se é escrito em versos?

5. Um ensinamento coerente com amoral da história seria:

APÊNDICE F - ATIVIDADE DE PÓS-INTERVENÇÃO 3

Atividade 03 – Teste Millôr Fernandes (1ª parte)

Aluno (a): _____

Texto 1 - A partilha do leão

Um Asno selvagem fez um acordo com o Leão para que ambos pudessem capturar animais na floresta com mais facilidade.

O Leão concordou em ajudar o Asno com sua força, enquanto que o Asno selvagem ajudaria o Leão com sua maior velocidade.

Depois que eles haviam capturado um grande número de presas, o suficiente para atender suas necessidades, o Leão se propôs a fazer a partilha. Assim, ficou combinado que deveriam dividir tudo em três partes.

E disse o Leão: "Ficarei com a primeira parte, isso porque sou um Rei. A segunda parte também me pertence, já que sou seu parceiro nessa caçada. E finalmente, a terceira parte, acredite em mim, esta só lhe trará desgostos, a menos que dela abra mão em meu benefício, e se afaste daqui o mais rápido que puder..."

Moral da História: O mais poderoso faz as leis...

Esopo

Disponível em https://www.sitededicadas.com.br/fabula_partilha_do_leao.htm

Texto 2 - O Rei dos Animais

Saiu o leão a fazer sua pesquisa estatística, para verificar se ainda era o Rei das Selvas. Os tempos tinham mudado muito, as condições do progresso alterado a psicologia e os métodos de combate das feras, as relações de respeito entre os animais já não eram as mesmas, de modo que seria bom indagar. Não que restasse ao Leão qualquer dúvida quanto à sua realeza. Mas assegurar-se é uma das constantes do espírito humano, e, por extensão, do espírito animal. Ouvir da boca dos outros

a consagração do nosso valor, saber o sabido, quando ele nos é favorável, eis um prazer dos deuses. Assim o Leão encontrou o Macaco e perguntou: "Hei, você aí, macaco - quem é o rei dos animais?" O Macaco, surpreendido pelo rugir indagatório, deu um salto de pavor e, quando respondeu, já estava no mais alto galho da mais alta árvore da floresta: "Claro que é você, Leão, claro que é você!".

Satisfeito, o Leão continuou pela floresta e perguntou ao papagaio: "Currupaco, papagaio. Quem é, segundo seu conceito, o Senhor da Floresta, não é o Leão?" E como aos papagaios não é dado o dom de improvisar, mas apenas o de repetir, lá repetiu o papagaio: "Currupaco... não é o Leão? Não é o Leão? Currupaco, não é o Leão?".

Cheio de si, prosseguiu o Leão pela floresta em busca de novas afirmações de sua personalidade. Encontrou a coruja e perguntou: "Coruja, não sou eu o maioral da mata?" "Sim, és tu", disse a coruja. Mas disse de sábia, não de crente. E lá se foi o Leão, mais firme no passo, mais alto de cabeça. Encontrou o tigre. "Tigre, - disse em voz de estentor - eu sou o rei da floresta. Certo?" O tigre rugiu, hesitou, tentou não responder, mas sentiu o barulho do olhar do Leão fixo em si, e disse, rugindo contrafeito: "Sim". E rugiu ainda mais mal humorado e já arrependido, quando o leão se afastou.

Três quilômetros adiante, numa grande clareira, o Leão encontrou o elefante. Perguntou: "Elefante, quem manda na floresta, quem é Rei, Imperador, Presidente da República, dono e senhor de árvores e de seres, dentro da mata?" O elefante pegou-o pela tromba, deu três voltas com ele pelo ar, atirou-o contra o tronco de uma árvore e desapareceu floresta adentro. O Leão caiu no chão, tonto e ensanguentado,

levantou-se lambendo uma das patas, e murmurou: "Que diabo, só porque não sabia a resposta não era preciso ficar tão zangado".

Moral: Cada um tira dos acontecimentos a conclusão que bem entende.

Millôr Fernandes

1. Após a leitura dos textos, podemos dizer que se tratam de fábulas? Justifique sua resposta através de características do (s) gênero (s) em questão.

2. Os dois textos apresentam uma moral. Qual seria o objetivo dessa moral?

3. Se essas morais fossem retiradas dos textos acima, isso causaria alguma dificuldade na compreensão deles? Explique.

4. Observe a atitude do leão nos dois textos. O leão é retratado da mesma forma? Você acha que o efeito dos textos seria o mesmo se outro animal fosse escolhido no lugar do leão? Explique.

5. No texto 1, o que podemos afirmar sobre o que acontece com o asno? Se fosse um animal maior, ou mais forte, no lugar do asno, o leão teria agido dessa maneira? Por quê?

6. No texto 2, qual foi a motivação do leão para fazer a pesquisa estatística?

7. Você acredita que os animais entrevistados antes do elefante, no texto

2, foram sinceros em suas respostas? Por quê? Por que você acha que a resposta do elefante foi diferente das respostas dos outros animais?

8. Após a resposta do elefante, como reagiu o leão? Por quê?

9. Que ensinamento esse texto traz?

10. Na moral "*Cada um tira dos acontecimentos a conclusão que bem entende*", ao achar que representa o modelo ideal de líder, o leão usa o valor de quantidade, qualidade, ordem, essência, pessoa ou existência? Justifique

11. Você conhece Millôr Fernandes? Já leu algum texto desse autor? Qual?

12. . Escreva um comentário crítico expressando sua opinião sobre a frase abaixo

"Cada um tira dos acontecimentos a conclusão que bem entende"

APÊNDICE G - ATIVIDADE DE PÓS-INTERVENÇÃO 4

Atividade 04- a argumentação em Millôr Fernandes (2ª parte)

Aluno (a): _____

Texto 1 - O leão, o burro e o rato (MILLÔR FERNANDES)

Um leão, um burro e um rato voltavam, afinal, da caçada que haviam empreendido juntos (1) e colocaram numa clareira tudo que tinham caçado: dois veados, algumas perdizes, três tatus, uma paca e muita caça menor. O leão sentou-se num tronco e, com voz tonitruante que procurava inutilmente suavizar, berrou:

- Bem, agora que terminamos um magnífico dia de trabalho, descansemos aqui, camaradas, para a justa partilha do nosso esforço conjunto. Compadre burro, por favor, você, que é o mais sábio de nós três, com licença do compadre rato, você, compadre burro, vai fazer a partilha desta caça em três partes absolutamente iguais. Vamos, compadre rato, até o rio, beber um pouco de água, deixando nosso grande amigo burro em paz para deliberar.

Os dois se afastaram, foram até o rio, beberam água (2) e ficaram um tempo. Voltaram e verificaram que o burro tinha feito um trabalho extremamente meticuloso, dividindo a caça em três partes absolutamente iguais. Assim que viu os dois voltando, o burro perguntou ao leão:

- Pronto, compadre leão, aí está: que acha da partilha?

O leão não disse uma palavra. Deu uma violenta patada na nuca do burro, prostando-o no chão, morto.

Sorrindo, o leão voltou-se para o rato e disse:

- Compadre rato, lamento muito, mas tenho a impressão de que concorda em que não podíamos suportar a presença de tamanha inaptidão e burrice. Desculpe eu ter perdido a paciência, mas não havia outra coisa a fazer. Há muito que eu não suportava mais o compadre burro. Me faça um favor agora - divida você o bolo da caça, incluindo, por favor, o corpo do

compadre burro. Vou até o rio, novamente, deixando-lhe calma para uma deliberação sensata.

Mal o leão se afastou, o rato não teve a menor dúvida. Dividiu o monte de caça em dois: de um lado, toda a caça, inclusive o corpo do burro. Do outro apenas um ratinho cinza (3) morto por acaso. O leão ainda não tinha chegado ao rio, quando o rato chamou:

- Compadre leão, está pronta a partilha!

O leão, vendo a caça dividida de maneira tão justa, não pôde deixar de cumprimentar o rato:

- Maravilhoso, meu caro compadre, maravilhoso! Como você chegou tão depressa a uma partilha tão certa?

E o rato respondeu:

- Muito simples. Estabeleci uma relação matemática entre seu tamanho e o meu - é claro que você precisa comer muito mais. Tracei uma comparação entre a sua força e a minha - é claro que você precisa de muito maior volume de alimentação do que eu. Comparei, ponderadamente, sua posição na floresta com a minha - e, evidentemente, a partilha só podia ser esta. Além do que, sou um intelectual, sou todo espírito!

- Inacreditável, inacreditável! Que compreensão! Que argúcia! - exclamou o leão, realmente admirado. - Olha, juro que nunca tinha notado, em você, essa cultura. Como você escondeu isso o tempo todo, e quem lhe ensinou tanta sabedoria?

- Na verdade, leão, eu nunca soube nada. Se me perdoa um elogio fúnebre, se não se ofende, acabei de aprender tudo agora mesmo, com o burro morto.

Moral: Só um burro tenta ficar com a parte do leão.

(1). A conjugação de esforços tão heterogêneos na destruição do meio ambiente é coisa muito comum.

(2). Enquanto estavam bebendo água, o leão reparou que o rato estava sujando a água que ele bebia. Mas isso já é outra fábula.

(3). Os ratos devem se contentar em se alimentar de ratos. Como diziam os latinos: *Similia similibus curantur*.

Texto 2 - Hierarquia (MILLÔR FERNANDES)

Diz que um leão enorme ia andando chateado, não muito rei dos animais, porque tinha acabado de brigar com a mulher e esta lhe dissera poucas e boas (1).

Eis que, subitamente, o leão defronta com um pequeno rato, o ratinho mais menor que ele já tinha visto. Pisou-lhe a cauda e, enquanto o rato forçava inutilmente pra escapar, o leão gritava: "Miserável criatura, estúpida, ínfima, vil, torpe: não conheço na criação nada mais insignificante e nojento. Vou te deixar com vida apenas para que você possa sofrer toda a humilhação do que lhe disse, você, desgraçado, inferior, mesquinho, rato!" E soltou-o.

O rato correu o mais que pode, mas, quando já estava a salvo, gritou pro leão: "Será que V. Excelência poderia escrever isso pra mim? Vou me encontrar com uma lesma que eu conheço e quero repetir isso pra ela com as mesmas palavras!" (2)

(1) Quer dizer: muitas e más.
(2) Na grande hora psicanalítica, que soa para todos nós, a precisão de linguagem é fundamental.

MORAL: Afinal ninguém é tão inferior assim.

SUBMORAL: Nem tão superior, por falar nisso

<http://www2.uol.com.br/millor/fabulas/070.htm>

1. Observe a atitude do leão nos dois textos. O leão é retratado da mesma forma em relação a sua personalidade? Explique.

2. No texto 1, por que o burro foi devorado se dividiu tudo em partes iguais?

3. Você concorda com a atitude do leão no texto 1? Por quê?

4. Como o rato fez a partilha no texto 1? Por quê? O que você faria no lugar do rato?

5. Observe o moral do texto 1 "Só um burro tenta ficar com a parte do leão" e explique os dois sentidos da palavra burro no texto.

6. Após o que estudamos, explique o que é uma fábula e qual a sua função.

7. Podemos dizer que a fábula representa comportamentos humanos. Diante disso, escreva as características atribuídas normalmente aos animais abaixo:

a. leão -

b. burro -

c. rato -

d. raposa -

e. lebre -

f. tartaruga -

8. O texto 2 recebe o nome de "hierarquia". Qual é a hierarquia mostrada na história? Explique por que cada um assumiu seu papel nessa hierarquia e compare com as relações humanas.

9. Observando os dois textos de Millôr Fernandes, quais seriam as características desse autor?

10. Como o rato reagiu à atitude do leão? O que isso revela sobre a personalidade do rato?

11. O leão nessa fábula se acha superior ao rato por ser mais forte. O rato, por sua vez, assume esse mesmo lugar por se achar melhor do que a lesma. Esse valor seria de quantidade, qualidade, ordem, essência, pessoa ou existência? Justifique

12. Escreva um comentário crítico mostrando sua opinião sobre as frases abaixo.

"MORAL: Afinal ninguém é tão inferior assim.

SUBMORAL: Nem tão superior, por falar nisso"

ANEXO A - PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: A FÁBULA COMO INSTRUMENTO PARA A PRODUÇÃO DE TEXTOS ARGUMENTATIVOS POR ALUNOS DO 6º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL-ANOS FINAIS

Pesquisador: PAMELLA DE LIMA SOUZA

Área Temática:

Versão: 3

CAAE: 12047119.7.0000.5208

Instituição Proponente: Universidade Federal de Pernambuco - UFPE

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 3.410.450

Apresentação do Projeto:

Trata-se de um projeto de mestrado do ProfLetras/UFPE, interessado em identificar e analisar os lugares de argumentação presentes no gênero fábula, por meio da promoção da leitura reflexiva/crítica e do desenvolvimento da escrita argumentativa de 40 alunos, a partir dos dez anos de idade, do 6º ano do Ensino Fundamental, de uma escola pública do município de Olinda.

Objetivo da Pesquisa:

1) Apresentar do gênero fábula e suas especificidades textual-discursivas aos alunos; 2) Realizar leituras e análises de fábulas e identificação da moral como lugar de argumentação; 3) Favorecer a produção de argumentativos como expressões dos posicionamentos individuais (atitudes) e da percepção dos valores apresentados na moral.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Foram bem avaliados e estão adequadamente descritos.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Proposta de pesquisa e intervenção bem elaborada e bastante relevante para a melhoria das aprendizagens dos estudantes da faixa etária e do ao de escolaridade selecionados.

Endereço: Av. da Engenharia s/nº - 1º andar, sala 4, Prédio do Centro de Ciências da Saúde
Bairro: Cidade Universitária **CEP:** 50.740-600
UF: PE **Município:** RECIFE
Telefone: (81)2126-8588 **E-mail:** cepccs@ufpe.br



Continuação do Parecer: 3.410.450

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Foram todos a apresentados e estão adequados.

Recomendações:

Sem recomendações.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Projeto aprovado.

Considerações Finais a critério do CEP:

As exigências foram atendidas e o protocolo está APROVADO, sendo liberado para o início da coleta de dados. Informamos que a APROVAÇÃO DEFINITIVA do projeto só será dada após o envio do Relatório Final da pesquisa. O pesquisador deverá fazer o download do modelo de Relatório Final para enviá-lo via "Notificação", pela Plataforma Brasil. Siga as instruções do link "Para enviar Relatório Final", disponível no site do CEP/CCS/UFPE. Após apreciação desse relatório, o CEP emitirá novo Parecer Consubstanciado definitivo pelo sistema Plataforma Brasil.

Informamos, ainda, que o (a) pesquisador (a) deve desenvolver a pesquisa conforme delineada neste protocolo aprovado, exceto quando perceber risco ou dano não previsto ao voluntário participante (item V.3., da Resolução CNS/MS Nº 466/12).

Eventuais modificações nesta pesquisa devem ser solicitadas através de EMENDA ao projeto, identificando a parte do protocolo a ser modificada e suas justificativas.

Para projetos com mais de um ano de execução, é obrigatório que o pesquisador responsável pelo Protocolo de Pesquisa apresente a este Comitê de Ética relatórios parciais das atividades desenvolvidas no período de 12 meses a contar da data de sua aprovação (item X.1.3.b., da Resolução CNS/MS Nº 466/12). O CEP/CCS/UFPE deve ser informado de todos os efeitos adversos ou fatos relevantes que alterem o curso normal do estudo (item V.5., da Resolução CNS/MS Nº 466/12). É papel do/a pesquisador/a assegurar todas as medidas imediatas e adequadas frente a evento adverso grave ocorrido (mesmo que tenha sido em outro centro) e ainda, enviar notificação à ANVISA – Agência Nacional de Vigilância Sanitária, junto com seu posicionamento.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
----------------	---------	----------	-------	----------

Endereço: Av. da Engenharia s/nº - 1º andar, sala 4, Prédio do Centro de Ciências da Saúde
Bairro: Cidade Universitária **CEP:** 50.740-600
UF: PE **Município:** RECIFE
Telefone: (81)2126-8588 **E-mail:** cepccs@ufpe.br



Continuação do Parecer: 3.410.450

Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1288856.pdf	19/06/2019 09:37:45		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_Responsaveis_menores_MODIFICADO.doc	19/06/2019 09:36:27	PAMELLA DE LIMA SOUZA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TALE_Menor_7a18_MODIFICADO.doc	19/06/2019 09:36:07	PAMELLA DE LIMA SOUZA	Aceito
Outros	CARTA_RESPOSTA_AS_PENDENCIA_S.doc	19/06/2019 09:35:45	PAMELLA DE LIMA SOUZA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projeto_detalhado.doc	17/04/2019 10:31:10	PAMELLA DE LIMA SOUZA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_Responsaveis_menores.doc	17/04/2019 10:30:08	PAMELLA DE LIMA SOUZA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TALE_Menor_7a18.doc	17/04/2019 10:29:48	PAMELLA DE LIMA SOUZA	Aceito
Outros	historico.pdf	17/04/2019 00:33:15	PAMELLA DE LIMA SOUZA	Aceito
Outros	Curriculo_lattes_dilma.pdf	17/04/2019 00:28:13	PAMELLA DE LIMA SOUZA	Aceito
Outros	Curriculo_lattes_pamella.pdf	17/04/2019 00:27:22	PAMELLA DE LIMA SOUZA	Aceito
Outros	Carta_de_anuencia.pdf	17/04/2019 00:19:18	PAMELLA DE LIMA SOUZA	Aceito
Outros	termo_de_confidencialidade.pdf	17/04/2019 00:01:27	PAMELLA DE LIMA SOUZA	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_rosto.pdf	16/04/2019 23:57:30	PAMELLA DE LIMA SOUZA	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Endereço: Av. da Engenharia s/nº - 1º andar, sala 4, Prédio do Centro de Ciências da Saúde
Bairro: Cidade Universitária **CEP:** 50.740-600
UF: PE **Município:** RECIFE
Telefone: (81)2126-8588 **E-mail:** cepccs@ufpe.br



Continuação do Parecer: 3.410.450

RECIFE, 25 de Junho de 2019

Assinado por:
LUCIANO TAVARES MONTENEGRO
(Coordenador(a))

Endereço: Av. da Engenharia s/nº - 1º andar, sala 4, Prédio do Centro de Ciências da Saúde
Bairro: Cidade Universitária **CEP:** 50.740-600
UF: PE **Município:** RECIFE
Telefone: (81)2126-8588 **E-mail:** cepccs@ufpe.br

ANEXO B – MATRIZ DE REFERÊNCIA PARA AVALIAÇÃO DO SAEPE – 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL – ANOS FINAIS

MATRIZ DE REFERÊNCIA DE LÍNGUA PORTUGUESA - SAEPE 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL	
I. PRÁTICAS DE LEITURA	
D6	Localizar informação explícita em um texto.
D7	Inferir informação em um texto.
D8	Inferir o sentido de palavra ou expressão a partir do contexto.
D9	Identificar o tema central de um texto.
D10	Distinguir fato de uma opinião.
D11	Interpretar textos não verbais e textos que articulam elementos verbais e não verbais.
II - IMPLICAÇÕES DO SUPORTE, DO GÊNERO E/ OU DO ENUNCIADOR NA COMPREENSÃO DO TEXTO	
D12	Identificar o gênero do texto.
D13	Identificar a finalidade de diferentes gêneros textuais.
III - RELAÇÕES ENTRE TEXTOS	
D14	Reconhecer semelhanças e/ou diferenças de ideias e opiniões na comparação entre textos que tratem da mesma temática.
IV - COESÃO E COERÊNCIA	
D16	Estabelecer relação de causa e consequência entre partes de um texto.
D17	Estabelecer relações lógico-discursivas entre partes de um texto, marcadas por locuções adverbiais ou advérbios.
D18	Reconhecer relações entre partes de um texto, identificando os recursos coesivos que contribuem para sua continuidade (substituições e repetições).
D19	Identificar a tese de um texto.
D21	Reconhecer o conflito gerador do enredo e os elementos de uma narrativa.
D27	Diferenciar as partes principais das secundárias em um texto.
V - RELAÇÕES ENTRE RECURSOS EXPRESSIVOS E EFEITOS DE SENTIDO	
D22	Identificar efeitos de humor no texto.
D23	Identificar efeitos de sentido decorrente do uso de pontuação e outras notações.
D24	Reconhecer o efeito de sentido decorrente do emprego de recursos estilísticos e morfossintáticos.
D25	Reconhecer o efeito de sentido decorrente da escolha de palavras, frases ou expressões.
VI - VARIAÇÃO LINGÜÍSTICA	
D26	Identificar as marcas linguísticas que evidenciam o locutor e/ou o interlocutor.

Fonte: Guia de Elaboração de Itens do SAEPE- Língua Portuguesa, p.19

ANEXO C – TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TALE) (PARA MENORES DE 7 a 18 ANOS)

OBS: Este Termo de Assentimento para o menor de 7 a 18 anos não elimina a necessidade da elaboração de um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido que deve ser assinado pelo responsável ou representante legal do menor.

Convidamos você _____, após autorização dos seus pais [ou dos responsáveis legais] para participar como voluntário (a) da pesquisa: *A fábula como instrumento para a produção de textos argumentativos por alunos do 6º ano do ensino fundamental - anos finais*. Esta pesquisa é da responsabilidade da pesquisadora Pamella de Lima Souza, domiciliada na Rua Frei Miguelinho, nº 299, Condomínio Sítio Viver 2, bloco F, ap 304, CEP 53625813, Inhamã, Igarassu /PE. Telefone (081) 997149796, e-mail pamella.ls18@yahoo.com.br. Pesquisa sob a orientação da Profª. Drª. Dilma Tavares Luciano Telefone: (081) 997209229 e-mail: dilma.tavares@ufpe.br

Você será esclarecido (a) sobre qualquer dúvida com o responsável por esta pesquisa. Apenas quando todos os esclarecimentos forem dados e você concorde com a realização do estudo, pedimos que rubrique as folhas e assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma via deste termo lhe será entregue para que seus pais ou responsável possam guarda-la e a outra ficará com o pesquisador responsável.

Você estará livre para decidir participar ou recusar-se. Caso não aceite participar, não haverá nenhum problema, desistir é um direito seu. Para participar deste estudo, um responsável por você deverá autorizar e assinar um Termo de Consentimento, podendo retirar esse consentimento ou interromper a sua participação em qualquer fase da pesquisa, sem nenhum prejuízo.

INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA:

- Esta pesquisa tem como objetivo fazer com que os (as) alunos (as) do 6º ano melhorem a escrita através da leitura de fábulas. É uma pesquisa que parte de um problema constante nas aulas de língua portuguesa: a professora percebeu que os alunos têm dificuldades em ler e produzir textos. A pesquisa busca melhorar o trabalho de professores de língua portuguesa e dos alunos. Serão realizadas, em sala, durante as aulas de língua portuguesa, as seguintes etapas: 1. Nas primeiras aulas, serão feitas atividades de leitura e escrita para identificar quais são as principais dificuldades dos alunos no momento de ler e escrever. 2. Em outro momento, será explicado aos alunos o que é uma fábula e qual a importância desse texto. 3. Em outra aula, serão realizadas atividades de interpretação de texto usando fábulas. 4. Durante as atividades de interpretação de texto, as personagens das fábulas serão comparadas com as situações do dia a dia na sociedade. 5. Nas aulas seguintes, os alunos aprenderão quais são os diferentes tipos de texto. 6. Em outro momento, os alunos irão produzir um texto mostrando sua opinião sobre o que aprenderam nas aulas anteriores. 7. Por fim, a professora corrigirá os textos, fará as observações necessárias e os alunos irão reescrever esses textos melhorando o que foi pedido pela professora, ou seja, escreverão melhor. Ao final dessa sequência de atividades, dividida em várias aulas, aproximadamente com um mês de duração, espera-se que os alunos sejam capazes de ler e escrever melhor.

- A pesquisa será realizada na Escola Argentina Castello Branco, no segundo semestre de 2019, durante as aulas de língua portuguesa, ocorridas no turno da tarde (das 13:10h às 17:40). Estima-se o número aproximado de 16 aulas.
- RISCOS - Tenho ciência de que os alunos voluntários podem se sentir constrangidos por saber que seus textos serão analisados e farão parte de uma pesquisa a ser publicada.
- BENEFÍCIOS - Os resultados da pesquisa poderão auxiliar outros professores no trabalho com a argumentação. As atividades propostas podem contribuir para o desenvolvimento da comunicação dos alunos de língua portuguesa: oralidade, leitura, escrita, letramento literário e análise linguística. Além disso, as atividades aqui elencadas podem auxiliar os estudantes a tornarem-se cidadãos críticos e ativos na sociedade em que vivem.

As informações desta pesquisa serão confidenciais e serão divulgadas apenas em eventos ou publicações científicas, não havendo identificação dos voluntários, a não ser entre os responsáveis pelo estudo, sendo assegurado o sigilo sobre a sua participação. Os dados coletados nesta pesquisa (textos produzidos), ficarão armazenados em pastas de arquivo, em computador pessoal, sob a responsabilidade do pesquisador, no endereço acima informado, pelo período de mínimo 5 anos, após o término da pesquisa.

Nem você e nem seus pais [ou responsáveis legais] pagarão nada para você participar desta pesquisa, também não receberão nenhum pagamento para a sua participação, pois é voluntária. Se houver necessidade, as despesas (deslocamento e alimentação) para a sua participação e de seus pais serão assumidas ou ressarcidas pelos pesquisadores. Fica também garantida indenização em casos de danos, comprovadamente decorrentes da sua participação na pesquisa, conforme decisão judicial ou extra-judicial.

Este documento passou pela aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da UFPE que está no endereço: **(Avenida da Engenharia s/n – 1º Andar, sala 4 - Cidade Universitária, Recife-PE, CEP: 50740-600, Tel.: (81) 2126.8588 – e-mail: cepccs@ufpe.br).**

Assinatura do pesquisador (a)

ASSENTIMENTO DO(DA) MENOR DE IDADE EM PARTICIPAR COMO VOLUNTÁRIO(A)

Eu, _____, portador (a) do documento de Identidade _____ abaixo assinado, concordo em participar do estudo *A fábula como instrumento para a produção de textos argumentativos por alunos do 6º ano do ensino fundamental - anos finais* como voluntário (a). Fui informado (a) e esclarecido (a) pelo (a) pesquisador (a) sobre a pesquisa, o que vai ser feito, assim como os possíveis riscos e benefícios que podem acontecer com a minha participação. Foi-me garantido que posso desistir de participar a qualquer momento, sem que eu ou meus pais precise pagar nada.

Local e data _____

Assinatura do (da) menor : _____

Presenciamos a solicitação de assentimento, esclarecimentos sobre a pesquisa e aceite do/a voluntário/a em participar. 02 testemunhas (não ligadas à equipe de pesquisadores):

Nome:	Nome:
Assinatura:	Assinatura:

ANEXO D – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO(TCLE) (PARA RESPONSÁVEL LEGAL PELO MENOR DE 18 ANOS)

Solicitamos a sua autorização para convidar o (a) seu/sua filho (a) _____ {ou menor que está sob sua responsabilidade} para participar, como voluntário (a), da pesquisa *A fábula como instrumento para a produção de textos argumentativos por alunos do 6º ano do ensino fundamental - anos finais*.

Esta pesquisa é da responsabilidade da pesquisadora Pamella de Lima Souza, domiciliada na Rua Frei Miguelinho, nº 299, Condomínio Sítio Viver 2, bloco F, ap 304, CEP 53625813, Inhamã, Igarassu /PE. Telefone (081) 997149796, e-mail pamella.ls18@yahoo.com.br. Pesquisa sob a orientação da Profª. Drª. Dilma Tavares Luciano Telefone: (081) 997209229 e-mail: dilma.tavares@ufpe.br

O/a Senhor/a será esclarecido (a) sobre qualquer dúvida a respeito da participação dele/a na pesquisa. Apenas quando todos os esclarecimentos forem dados e o/a Senhor/a concordar que o (a) menor faça parte do estudo, pedimos que rubrique as folhas e assine ao final deste documento, que está em duas vias.

Uma via deste termo de consentimento lhe será entregue e a outra ficará com o pesquisador responsável. O/a Senhor/a estará livre para decidir que ele/a participe ou não desta pesquisa. Caso não aceite que ele/a participe, não haverá nenhum problema, pois, desistir que seu filho/a participe é um direito seu. Caso não concorde, não haverá penalização para ele/a, bem como será possível retirar o consentimento em qualquer fase da pesquisa, também sem nenhuma penalidade.

INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA:

- Esta pesquisa tem como objetivo fazer com que os (as) alunos (as) do 6º ano melhorem a escrita através da leitura de fábulas. É uma pesquisa que parte de um problema constante nas aulas de língua portuguesa: a professora percebeu que os alunos têm dificuldades em ler e produzir textos. A pesquisa busca melhorar o trabalho de professores de língua portuguesa e dos alunos. Serão realizadas, em sala, durante as aulas de língua portuguesa, as seguintes etapas: 1. Nas primeiras aulas, serão feitas atividades de leitura e escrita para identificar quais são as principais dificuldades dos alunos no momento de ler e escrever. 2. Em outro momento, será explicado aos alunos o que é uma fábula e qual a importância desse texto. 3. Em outra aula, serão realizadas atividades de interpretação de texto usando fábulas. 4. Durante as atividades de interpretação de texto, as personagens das fábulas serão comparadas com as situações do dia a dia na sociedade. 5. Nas aulas seguintes, os alunos aprenderão quais são os diferentes tipos de texto. 6. Em outro momento, os alunos irão produzir um texto mostrando sua opinião sobre o que aprenderam nas aulas anteriores. 7. Por fim, a professora corrigirá os textos, fará as observações necessárias e os alunos irão reescrever esses textos melhorando o que foi pedido pela professora, ou seja, escreverão melhor. Ao final dessa sequência de atividades, dividida em várias aulas, aproximadamente com um mês de duração, espera-se que os alunos sejam capazes de ler e escrever melhor.

- A pesquisa será realizada na Escola Argentina Castello Branco, no segundo semestre de 2019, durante as aulas de língua portuguesa, ocorridas no turno da tarde (das 13:10h às 17:40). Estima-se o número aproximado de 16 aulas.
- RISCOS- Tenho ciência de que os alunos voluntários podem se sentir constrangidos por saber que seus textos serão analisados e farão parte de uma pesquisa a ser publicada.
- BENEFÍCIOS - Os resultados da pesquisa poderão auxiliar outros professores no trabalho com a argumentação. As atividades propostas podem contribuir para o desenvolvimento da comunicação dos alunos de língua portuguesa: oralidade, leitura, escrita, letramento literário e análise linguística. Além disso, as atividades aqui elencadas podem auxiliar os estudantes a tornarem-se cidadãos críticos e ativos na sociedade em que vivem.

As informações desta pesquisa serão confidenciais e serão divulgadas apenas em eventos ou publicações científicas, não havendo identificação dos voluntários, a não ser entre os responsáveis pelo estudo, sendo assegurado o sigilo sobre a sua participação. Os dados coletados nesta pesquisa (textos produzidos), ficarão armazenados em pastas de arquivo, em computador pessoal, sob a responsabilidade do pesquisador, no endereço acima informado, pelo período de mínimo 5 anos, após o término da pesquisa

O (a) senhor (a) não pagará nada e nem receberá nenhum pagamento para ele/ela participar desta pesquisa, pois deve ser de forma voluntária, mas fica também garantida a indenização em casos de danos, comprovadamente decorrentes da participação dele/a na pesquisa, conforme decisão judicial ou extra-judicial. Se houver necessidade, as despesas para a participação serão assumidas pelos pesquisadores (ressarcimento com transporte e alimentação).

Em caso de dúvidas relacionadas aos aspectos éticos deste estudo, você poderá consultar o Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da UFPE no endereço: **(Avenida da Engenharia s/n – Prédio do CCS - 1º Andar, sala 4 - Cidade Universitária, Recife-PE, CEP: 50740-600, Tel.: (81) 2126.8588 – e-mail: cepccs@ufpe.br).**

Assinatura do pesquisador (a)

CONSENTIMENTO DO RESPONSÁVEL PARA A PARTICIPAÇÃO DO/A VOLUNTÁRIO

Eu, _____, CPF _____, abaixo assinado, responsável por _____, autorizo a sua participação no estudo *A fábula como instrumento para a produção de textos argumentativos por alunos do 6º ano do ensino fundamental - anos finais* como voluntário(a). Fui devidamente informado (a) e esclarecido (a) pelo (a) pesquisador (a) sobre a pesquisa, os procedimentos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes da participação dele (a). Foi-me garantido que posso retirar o meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade para mim ou para o (a) menor em questão.

Local e data _____

Assinatura do (da) responsável: _____



Presenciamos a solicitação de consentimento, esclarecimentos sobre a pesquisa e aceite do voluntário em participar. 02 testemunhas (não ligadas à equipe de pesquisadores):

Nome:	Nome:
Assinatura:	Assinatura: