



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
CAMPUS III
CENTRO DE HUMANIDADES
DEPARTAMENTO DE LETRAS
CURSO DE LETRAS PORTUGUÊS**

FABIANA LEANDRO DIAS DA SILVA

**O GÊNERO FÁBULA COMO RECURSO PARA O DESENVOLVIMENTO DA
ESCRITA DOS ALUNOS DO 6º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL**

**GUARABIRA-PB
2023**

FABIANA LEANDRO DIAS DA SILVA

**O GÊNERO FÁBULA COMO RECURSO PARA O DESENVOLVIMENTO DA
ESCRITA DOS ALUNOS DO 6º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Trabalho de Conclusão de Curso (Artigo)
apresentado a/ao Coordenação de Letras do
Curso de Letras Português da Universidade
Estadual da Paraíba, como requisito parcial à
obtenção do título de Licenciatura em Letras.

Orientador (a): Profa. Dra. Iara Ferreira de Melo Martins

**GUARABIRA-PB
2023**

É expressamente proibido a comercialização deste documento, tanto na forma impressa como eletrônica. Sua reprodução total ou parcial é permitida exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, desde que na reprodução figure a identificação do autor, título, instituição e ano do trabalho.

S586g Silva, Fabiana Leandro Dias da.

O gênero fábula como recurso para o desenvolvimento da escrita dos alunos do 6º ano do ensino fundamental [manuscrito] / Fabiana Leandro Dias da Silva. - 2023.

30 p.

Digitado.

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Letras Portugêses) - Universidade Estadual da Paraíba, Centro de Humanidades, 2023.

"Orientação : Profa. Dra. Iara Ferreira de Melo Martins, Coordenação do Curso de Letras - CH. "

1. Escrita. 2. Gênero. 3. Fábula. 4. Ensino. I. Título

21. ed. CDD 028

FABIANA LEANDRO DIAS DA SILVA

O GÊNERO FÁBULA COMO RECURSO PARA O DESENVOLVIMENTO DA ESCRITA
DOS ALUNOS DO 6º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Trabalho de Conclusão de Curso (Artigo)
apresentado a/ao Coordenação de Letras do
Curso de Letras Português da Universidade
Estadual da Paraíba, como requisito parcial à
obtenção do título de Licenciatura em Letras.

Aprovada em: 13/06/2023

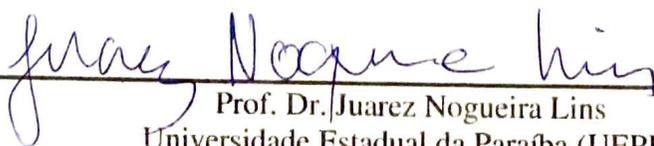
BANCA EXAMINADORA



Profª. Drª. Iara Ferreira de Melo Martins (Orientadora)
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)



Profª. Drª. Rosângela Neres Araújo da Silva
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)



Prof. Dr. Juarez Nogueira Lins
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Esquema da sequência didática	18
Figura 2 - Esquema de sequência didática	19

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 - Proposta da fábula para a apresentação inicial	20
QUADRO 2 - Proposta de atividade para o módulo I – Conteúdo temático do gênero fábula	21
QUADRO 3 - Proposta de atividade para o módulo II - O estilo no gênero fábula.....	23
QUADRO 4 - Sugestão de atividade para o módulo III – A estrutura composicional da fábula.....	25
QUADRO 5 - Proposta de atividade para o módulo IV – Sinais de pontuações – 02h/aula	26

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	8
2	A ESCRITA E OS GÊNEROS TEXTUAIS/DISCURSIVOS	9
	2.1 Contextualizando a Escrita	10
	2.2 Escrita e ensino.....	12
	2.3 Os gêneros textuais /discursivos.....	13
	2.4 Gênero textual/discursivo fábula.....	14
	2.5 Gênero fábula no ensino	15
3	METODOLOGIA	17
	3.1 Sequência didática.....	17
	3.1.1 Primeira etapa - Apresentação da situação – 02h/aula	20
	3.1.2 Segunda etapa – Proposta da produção inicial – 01h/aula.....	21
	3.1.3 Módulo I – Conteúdo temático - 02h/aula	21
	3.1.4 Módulo II – Estilo das fábulas – 02/aula.....	23
	3.1.5 Módulo III – Estrutura composicional 01/aula	24
	3.1.6 Módulo IV – Sinais de pontuações – 01/aula	26
	3.1.7 Produção final - 02h/aula	27
4	CONSIDERAÇÕES FINAIS	27
	REFERÊNCIAS	28

O GÊNERO FÁBULA COMO RECURSO PARA O DESENVOLVIMENTO DA ESCRITA DOS ALUNOS DO 6º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Fabiana Leandro¹

RESUMO

Existem muitos estudos que afirmam como, ainda, há alunos no ensino fundamental – anos finais sem desenvolver satisfatoriamente a competência escrita. Felizmente, o processo de ensino e aprendizagem vem mudando/melhorando, gradualmente, desde que os gêneros textuais/discursivos foram inseridos nas escolas, pois, o trabalho nessa perspectiva contribui significativamente para o processo de aquisição da escrita. Os gêneros textuais/discursivos são as diferentes formas e características que compõem os textos que utilizamos em diversos atos comunicativos. Acreditamos, assim, que os gêneros textuais/discursivos são mecanismos essenciais para as práticas pedagógicas do ensino de língua portuguesa e por isso, justificamos a opção por trabalhar com o gênero fábula nesta pesquisa. O objetivo do trabalho é, portanto, aprimorar a competência escrita dos alunos do 6º ano do ensino fundamental – anos finais - através da sequência didática com o gênero fábula. Na sequência didática contemplamos, principalmente, os aspectos da estrutura composicional, o conteúdo temático e o estilo do gênero. Para tanto, foram utilizados como suporte teórico os autores Bakhtin (1992), Marcuschi (2008) com os estudos dos gêneros textuais/discursivos, Garcez (2002), Koch e Elias (2010) apontando os aspectos da escrita, Alves (2007) apresentando o gênero fábula e Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) embasando a sequência didática. A pesquisa caracteriza-se de natureza qualitativa e de abordagem explicativa. Concluímos acreditando que a proposta de trabalho com o gênero fábula, utilizando a sequência didática, pode contribuir para o processo de aprimoramento da escrita desses alunos como também auxiliar o docente para a organização de atividades que contemplem as dificuldades/desvios apresentadas nas produções escrita dos alunos, como apresentamos, ela traz elementos fundamentais para a aula de língua portuguesa, a exemplo de sistematização do conteúdo, ênfase dos aspectos linguísticos, produção textual e oralidade.

Palavras-chave: Escrita. Gênero. Fábula. Ensino.

ABSTRACT

There are many studies that state that there are still students in elementary school – final years without satisfactorily developing their writing skills. Fortunately, the teaching and learning process has been changing/improving, gradually, since textual/discursive genres were inserted in schools, as work in this perspective contributes significantly to the process of acquiring writing. The textual/discursive genres are the different forms and characteristics that make up the texts we use in various communicative acts. We believe, therefore, that the textual/discursive genres are essential mechanisms for the pedagogical practices of teaching the Portuguese language and, therefore, we justify the option to work with the fable genre in this

¹ Graduanda em Letras, com habilitação em Língua Portuguesa, pela Universidade Estadual da Paraíba – UEPB. E-mail: fabyanadias9932@gmail.com

research. The objective of the work is, therefore, to improve the writing competence of students in the 6th year of elementary school - final years - through the didactic sequence with the fable genre. In the didactic sequence, we contemplate, mainly, the aspects of the compositional structure, the thematic content and the style of the genre. To this end, the authors Bakhtin (1992), Marcuschi (2008) with studies of textual/discursive genres, Garcez (2002), Koch and Elias (2010) pointing out aspects of writing, Alves (2007) presenting the fable genre and Dolz, Noverraz and Schneuwly (2004) supporting the didactic sequence. The research is characterized by a qualitative nature and an explanatory approach. We conclude by believing that the proposal to work with the fable genre, using the didactic sequence, can contribute to the process of improving these students' writing, as well as helping the teacher to organize activities that address the difficulties/deviations presented in the students' written productions. , as we have presented, it brings fundamental elements to the Portuguese language class, such as the systematization of content, emphasis on linguistic aspects, textual production and orality.

Keywords: Fable genre. Teaching. Writing

1 INTRODUÇÃO

Um dos pré-requisitos básicos para a formação de sujeitos críticos é dominar a escrita. Observamos, entretanto, que há, geralmente, alguns alunos inseridos na fase do ensino fundamental- anos finais - sem desenvolver, ainda, a competência escrita necessária para o desenvolvimento da aprendizagem. A falta dessa competência dificulta o aprendizado no geral, sobretudo, no estudo da língua conforme os requisitos exigidos. É comum, então, encontrarmos produções textuais, por exemplo, com insuficiência ortográfica e discursiva, sem argumentação adequada. Além disso, a inconsistência da escrita dificulta, também, o trabalho do professor que se vê em um dilema entre prosseguir com os conteúdos programáticos para aquele ano escolar ou voltar para melhorar as dificuldades da escrita que esses alunos apresentam.

Muitos são os estudos, entretanto, que discutem a questão da lacuna na escrita, buscando uma forma de encontrar uma solução que seja eficaz a fim de mudar positivamente essa realidade. Uma alternativa já utilizada nas escolas, atualmente, é a prática de ensino pautada com base nos gêneros textuais/discursivos para o ensino de língua.

Os gêneros textuais/discursivos² são as diferentes formas e características que compõem os textos, sejam eles orais, escritos, impressos ou digitais, que são utilizados nos atos comunicativos. Alguns exemplos desses gêneros são: poemas, tirinhas, contos, fábulas, reportagens, e-mails, convites, receitas, entre outros diversos gêneros que fazem parte do nosso cotidiano, cada um com sua função comunicativa.

Acreditamos ser importante o trabalho com os gêneros nas aulas de língua portuguesa, pois são utilizados para ajudar a desenvolver as competências linguísticas dos alunos, além de fazer com que as aulas sejam mais atrativas/funcionais para eles.

A motivação para este trabalho surgiu durante a graduação quando estudamos os diversos gêneros textuais/discursivos na disciplina “Gêneros Textuais/Discursivos”, no qual pudemos conhecer como se dá o trabalho com o uso deles em prática na sala de aula. Já quando estudamos as fábulas na disciplina “Literatura Infante e Juvenil”, compreendi como a fábula é um gênero dinâmico e facilita o processo de ensino/aprendizagem da escrita.

²A terminologia utilizada na definição de gêneros apresenta algumas variações, como: “gêneros discursivos”, “gêneros do discursivo”, “gêneros textuais”, “gêneros do texto”. Assim, para efeito desta pesquisa, há de se considerar, como muitos autores, indistintamente, os termos gêneros textuais e gênero discursivo, ambos se referindo a tipos de enunciados relativamente estáveis, que estão vinculados a situação de comunicação social.

Portanto, escolhemos trabalhar a escrita utilizando o gênero textual/discursivo fábula, no 6º ano do ensino fundamental – anos finais, por ser um gênero no qual os alunos já têm um certo conhecimento, uma vez que, as fábulas apresentam uma narrativa curta, uma linguagem simples, com desenhos e por possuir um viés educativo, ou melhor, a moral da história, levando os alunos a refletirem sobre os diversos ensinamentos presentes nelas. A opção pela fábula aconteceu, também, por acreditarmos que é um gênero que provoca interesse dos alunos para a prática da escrita, já que envolve uma leitura mais prazerosa, reflexiva e por despertar a imaginação dos alunos.

Sabemos que um dos principais desafios enfrentados pelos professores, de escolas de educação básica, é desenvolver o gosto e interesse pela prática de escrita dos alunos. Então, acreditamos que o uso do gênero fábula, por essas características, ajudará no desenvolvimento dessa modalidade dos alunos do 6º ano. Sendo assim, partimos da seguinte problemática: De que forma o gênero textual/discursivo fábula pode contribuir para o desenvolvimento da competência escrita dos alunos, com base o que expõe o documento da Base Nacional Comum Curricular (2018)?

Neste artigo, então, objetivamos aprimorar a competência escrita dos alunos do 6º ano do ensino fundamental – anos finais - através da sequência didática com o gênero fábula.

Para alcançar o objetivo proposto, temos como objetivos específicos: a) analisar os aspectos da estrutura composicional, o conteúdo temático e o estilo do gênero fábula; e b) discutir as contribuições do gênero fábula para o ensino da escrita da língua portuguesa.

Para o desenvolvimento deste trabalho, iremos utilizar, para a construção do *corpus*, as fábulas do autor Esopo: “A formiga e a pomba”, “A cigarra e a formiga”, “A raposa e a cegonha”, “O leão apaixonado”, “O leão e o rato, e a fábula “Cigarra e a formiga (a formiga boa)” do escritor Monteiro Lobato. Realizamos, para isso, uma sequência didática baseada no modelo dos autores Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), no qual os módulos desenvolvidos contemplam as características do gênero textual/discursivo (conteúdo temático, estilo, estrutura composicional).

Esta pesquisa é de natureza qualitativa, quanto a abordagem é explicativa e está fundamentada em autores como Bakhtin (1992) e Marcuschi (2008) em relação aos estudos do gênero, Garcez (2002) apresentando o conceito de escrita, Koch e Elias (2010) apontando os aspectos da escrita, Alves (2007) apresentando o gênero fábula, Cristóvão e Nascimento (2008), Koch (2015), Fernandes (2008) que abordam sobre o uso dos gêneros para o ensino, Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) com os aspectos referentes à sequência didática.

Este trabalho está dividido em quatro partes, sendo a introdução a primeira, a segunda teremos os pressupostos teóricos, os quais abordarão sobre a escrita e o ensino com o gênero textual/discursivo fábula. A terceira parte é destinada aos aspectos metodológicos da pesquisa no qual encontramos a proposta de sequência didática desenvolvida para o aprimoramento da escrita e na quarta apresentamos as considerações finais.

2 A ESCRITA E OS GÊNEROS TEXTUAIS/DISCURSIVOS

Neste tópico, iremos refletir a respeito do processo de ensino da escrita com o uso dos gêneros textuais/discursivos na perspectiva dos autores Antunes (2003), Koch e Elias (2010) e Garcez (2002). Assim, primeiramente, contextualizaremos as concepções de escrita e em seguida, abordaremos os gêneros textuais/discursivos embasados pelas teorias de Bakhtin (1992) e Marcuschi (2008). E, para finalizar apresentamos o que cita a BNCC (2018) sobre as contribuições e importância do gênero textual/discursivo fábula no processo de ensino/aprendizagem da escrita.

2.1 Contextualizando a Escrita

A escrita é uma modalidade da língua realizada através de signos gráficos que representam, grosso modo, a linguagem falada e registra ideias, sentimentos, conceitos. De acordo com Garcez (2002, p.05) “A escrita é uma construção social, coletiva, tanto na história humana como na história de cada indivíduo”. Ela é uma prática social que está presente em todos os lugares e situações de nossa vida, tudo que escrevemos possui sentido e função.

Segundo Antunes (2003, p.47) “Como uma das modalidades de uso da língua, a escrita existe para cumprir diferentes funções comunicativas, de maior ou menor relevância para a vida da comunidade”, isto é, utilizamos a escrita em diversas situações em nosso cotidiano, pois como bem expõe Antunes (2003, p.48), é através dela que “alguém informa, avisa, adverte, anuncia, descreve, explica, comenta, opina, argumenta, instrui, resume, documenta, faz literatura, organiza, registra e divulga o conhecimento produzido pelo grupo”, isso confirma o papel essencial que a escrita exerce para o desenvolvimento da sociedade.

Desta forma, escrever é uma atividade realizada para registrar o pensamento que envolve vários aspectos linguísticos e pode ser realizada com diferentes finalidades, e mesmo que estejamos inseridos em uma sociedade letrada que utiliza a escrita em diferentes situações, o ato de escrever não é uma tarefa fácil, é uma atividade que requer muitas estratégias do escritor.

Segundo Koch e Elias (2010, p.32), a forma como entendemos a linguagem “Subjaz uma concepção de linguagem, de texto e de sujeito escritor”, ou seja, a escrita pode ser realizada com diferentes concepções, com foco na língua, foco no escritor ou foco na interação.

De acordo com as autoras Koch e Elias (2010), a escrita com foco na língua é uma escrita que só é considerada correta se o escritor estiver expondo seus conhecimentos utilizando todas as regras gramaticais, com o uso de concordância, sinais de pontuações e todas as exigências linguísticas em sua produção textual, vejamos:

Nessa concepção de texto, não há espaço para implicitudes, uma vez que o uso de código é determinado pelo princípio de transparência: tudo está dito no dito ou, em outras palavras, o que está escrito é o que deve ser entendido em uma visão situada não além nem aquém da linearidade, mas centrada na linearidade (KOCH; ELIAS, 2010, p.33).

Em outras palavras, os critérios para uma boa produção textual da escrita, com foco na língua, é utilizar todas as regras gramaticais e utilizar um bom vocabulário.

Na concepção da escrita com foco no escritor, o texto é considerado objeto do pensamento do autor, no qual o autor transforma seu pensamento na escrita com a intenção de que o leitor compreenda da mesma maneira que ele. Dessa maneira, segundo Koch e Elias (2010, p.33) “aquele que escreve expressa seu pensamento, suas intenções, sem levar em conta as experiências e os conhecimentos do leitor ou a interação que envolve esse processo”.

Já na concepção da escrita com foco na interação, o escritor produz o texto imaginando conhecer o seu leitor, ele pensa no que vai escrever e em quem vai ler. Nessa concepção, o leitor é visto como sujeito ativo, ou seja, o texto é o produto de interação entre autor e leitor.

Podemos afirmar que, para a escrita ser uma atividade de interação são necessárias algumas estratégias para produzir o texto. De acordo com Koch e Elias (2010), essas estratégias são: ativação de conhecimentos; seleção, organização e desenvolvimento das ideias; balanceamento entre as informações explícitas e implícitas; e revisão da escrita.

Garcez (2002, p.05) afirma que “Escrever é uma das atividades mais complexas que o ser humano pode realizar”. Isso porque, para a realização do ato da escrita precisamos de conhecimentos linguísticos das normas gramaticais da língua.

Além de ser necessário saber como as palavras são grafadas corretamente e de todas essas estratégias, precisamos de outros tipos de conhecimentos para a prática da escrita, como os conhecimentos enciclopédicos que, segundo Koch e Elias (2010, p.41), são “conhecimentos sobre coisas do mundo que se encontram armazenados em nossa memória”, isto é, os conhecimentos que o escritor possui através de suas experiências vivenciadas; O conhecimento de texto para saber qual tipo de “modelo” de texto irá produzir, considerando todos os elementos composicionais; E conhecimentos interacionais que “configura na escrita a sua intenção, possibilitando ao leitor reconhecer o objetivo ou propósito pretendido no quadro interacional desenhado (KOCH; ELIAS, 2010, p.44)”.

As autoras Koch e Elias (2010) também abordam sobre outros fatores envolvidos no processo da escrita, elas ressaltam que todos nós leitores, escritores, falantes e ouvintes, desenvolvemos uma competência denominada de “competência metagenérica”. Essa competência é o conhecimento que temos sobre os gêneros textuais, ou seja, o conhecimento sobre as características e funções de determinado gênero. É através dessa competência que sabemos realizar a escolha do gênero adequado que iremos produzir em determinada situação social, como elas bem explicam “Por isso, não contamos piadas em velório, nem cantamos hino do nosso time de futebol em uma conferência acadêmica, nem fazemos preleções em mesa de bar” (KOCH; ELIAS, 2010, p.54).

Então, a competência metagenérica está relacionada ao conhecimento que possibilita a capacidade para diferenciarmos os diversos gêneros textuais em diferentes situações sociais. Toda comunicação humana, seja ela oral ou escrita, se dá através de um gênero textual, como bem ressalta Bakhtin (1992):

Todas as esferas da atividade humana, por mais variadas que sejam, estão sempre relacionadas com a utilização da língua. Não é de surpreender que o caráter e os modos dessa utilização sejam tão variados como as próprias esferas da atividade humana, o que não contradiz a unidade nacional de uma língua. A utilização da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos), concretos e únicos, que emanam dos integrantes duma ou doutra esfera da atividade humana. O enunciado reflete as condições específicas e as finalidades de cada uma dessas esferas, não só por seu conteúdo (temático) e por seu estilo verbal, ou seja, pela seleção operada nos recursos da língua — recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais —, mas também, e sobretudo, por sua construção composicional. (BAKHTIN, 1992, p.279).

Com base na citação acima, todas as comunicações humanas são heterogêneas assim como os gêneros textuais. Quando realizamos a atividade da escrita, realizamos a partir do nosso objetivo que queremos comunicar através da língua escrita e para cada objetivo há um gênero que possibilita a construção por meio de um modelo, segundo Koch e Elias (2010):

Escritores produzem textos com base em “modelos” construídos socialmente, razão pela qual, de um modo geral, não temos dificuldade de produzir, por exemplo, um bilhete ou um e-mail, já que se trata de gêneros textuais bastante comuns em nossa comunicação diária. Caso bem diferente, porém, seria se fôssemos solicitados a produzir uma petição, um gênero próprio do domínio jurídico, tarefa muito difícil para quem não é desse campo de atuação, porque desconhece não só a organização desse texto, seu conteúdo e modo de constituir o dizer, como também para quem se dirige e com que objetivo (KOCH e ELIAS, 2010, p. 58).

Logo, quando produzimos a escrita, mesmo que inconscientemente, ativamos modelos de gêneros textuais para produzirmos a comunicação escrita de acordo com o propósito e para quem queremos comunicar. Compreender e dominar um gênero, então, é saber escolher de acordo com o contexto da situação comunicativa, visando os objetivos e o lugar social envolvidos na comunicação.

A escrita é, pois, uma atividade que exige vários fatores, como afirmam as autoras Koch e Elias (2010, p.77) “tema, objetivo, sujeito leitor, gênero textual, seleção e organização das ideias de acordo com o tema e objetivo determinados”. Desta forma, a atividade da escrita exige do escritor um conjunto de conhecimentos que são acionados no momento da produção do texto.

2.2 Escrita e ensino

Há muitos desafios que os professores de educação básica enfrentam, e um deles é o processo de ensino e aprendizagem da escrita, principalmente com os alunos do ensino fundamental. O fato é que há, geralmente, alguns alunos que estão inseridos sem o desenvolvimento pleno da competência escrita, ou seja, sem desenvolver um dos pré-requisitos para a aprendizagem nas séries finais, que é o domínio da escrita.

Assim, como todos os eixos de ensino da língua portuguesa, a escrita também tem o seu papel nas interações sociais, como postula a BNCC (BRASIL, 2018, p.76) “O Eixo da Produção de Textos compreende as práticas de linguagem relacionadas à interação e à autoria (individual ou coletiva) do texto escrito, oral e multissemiótico, com diferentes finalidades e projetos enunciados [...]”, isto significa que a escrita faz parte de todas as práticas sociais. A prática de produção textual permite que o aluno aprenda a expressar suas ideias, opiniões, emoções de forma escrita, deixando de ser apenas leitor para ser autor do seu texto.

É importante ressaltar que para a produção textual fazer sentido para os alunos, é necessário que a docente/escola ofereça propostas com contextos relacionados ao uso da linguagem em situações sociais do cotidiano. Além disso, o docente deve utilizar os diversos gêneros textuais/discursivos como ferramenta para o processo de ensino e aprendizagem da escrita, pois assim, o discente irá compreender o papel que determinado gênero exerce, ou seja, irá produzir textos compreendendo a estrutura e as intenções pretendidas que deseja comunicar através da sua escrita, naquela situação comunicativa. Segundo Koch e Elias (2010), a escola deve:

Possibilitar ao aluno o domínio do gênero, primeiramente, para melhor conhecê-lo ou apreciá-lo, de modo a ser capaz de compreendê-lo, produzi-lo na escola ou fora dela; para desenvolver capacidades que ultrapassam o gênero e são transferíveis para outros gêneros próximos ou distantes. Para realizar tais objetivos, torna-se necessária uma transformação, ao menos parcial, do gênero: simplificação, ênfase em determinadas dimensões etc (KOCH e ELIAS, 2010, p.74).

Dessa forma, o aluno além de compreender, também irá produzir os gêneros de modo adequado em determinada situação social. As autoras também acreditam que o ensino da escrita a partir de leitura/produção textual com os gêneros, pode desenvolver o ensino e aprendizagem com diferentes contribuições na forma de trabalhar a produção textual. Além disso, a BNCC (2018) aponta em uma das habilidades para a produção textual na língua portuguesa o seguinte:

(EF69LP07) Produzir textos em diferentes gêneros, considerando sua adequação ao contexto produção e circulação – os enunciadores envolvidos, os objetivos, o gênero, o suporte, a circulação -, ao modo (escrito ou oral; imagem estática ou em movimento etc.), à variedade linguística e/ou semiótica apropriada a esse contexto, à construção da textualidade relacionada às propriedades textuais e do gênero), utilizando estratégias de planejamento, elaboração, revisão, edição, reescrita/redesign e avaliação de textos, para, com a ajuda do professor e a colaboração dos colegas, corrigir e aprimorar as produções realizadas, fazendo cortes, acréscimos, reformulações, correções de concordância, ortografia, pontuação em textos e editando

imagens, arquivos sonoros, fazendo cortes, acréscimos, ajustes, acrescentando/ alterando efeitos, ordenamentos etc (BRASIL, 2018, p.143).

Portanto, o ensino da escrita, através da produção textual com base nos gêneros textuais/discursivos irá contribuir para um aprendizado significativo, deixando de ser um ensino de escrita mecânico de ditado de palavras, frases descontextualizadas, para ser um ensino de escrita contextualizada, de acordo com a intenção pretendida no ato comunicativo.

2.3 Os gêneros textuais /discursivos

Os gêneros textuais/discursivos são, como já referidos, os diversos textos que utilizamos no dia a dia para a comunicação em determinados contextos. Segundo Marcuschi (2008, p.154), “a comunicação verbal só é possível por algum gênero textual”. Nesse sentido, toda comunicação é realizada através de um gênero, como: e-mail, convite, anúncios, propagandas, receitas, bilhete, cardápio, bula, manual de instrução, reportagem, currículo, entre outros diversos que vão surgindo de acordo com as necessidades comunicativas humanas. Assim, os gêneros estão presentes em todas as situações do cotidiano e são instrumentos que utilizamos para a interação, como assevera Bakhtin (1992, p.302) “se não existissem os gêneros do discurso e se não os dominássemos, se tivéssemos de criá-los pela primeira vez no processo da fala, se tivéssemos de construir cada um de nossos enunciados, a comunicação verbal seria quase impossível”.

Os gêneros textuais e tipos textuais são duas categorias distintas, mas não são opostos, e sim complementares. Os gêneros textuais são textos de formas flexíveis, pois não possuem estruturas fixas e estão sempre evoluindo de acordo com as necessidades da comunicação humana, diferente dos tipos textuais, que se caracterizam pela sua forma e estrutura, como afirma Marcuschi (2008, p.159):

As distinções entre um gênero e outro não são predominantemente linguísticas e sim funcionais. Já os critérios para distinguir os tipos textuais seriam linguísticos e estruturais, de modo que os gêneros são designações sociorretóricas e os tipos são designações teórica. Temos muito mais designações para gêneros como manifestações empíricas do que para tipos.

Marcuschi (2008, p.160) assevera que essa distinção entre gêneros textuais e tipo textuais são para fins de estudos, pois, se complementam:

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 sequências tipológicas diversificadas. Por isso mesmo, os gêneros são em geral tipologicamente heterogêneos.

Ainda segundo Marcuschi (2008, p.154-155), os tipos textuais são classificados em cinco categorias: narração, argumentação, exposição, descrição, injunção e não têm tendência para aumentar. Essas categorias são limitadas, ao contrário dos gêneros textuais que vão surgindo cada vez mais de acordo com as necessidades comunicativas e a evolução das tecnologias.

Conforme Bakhtin (1992), há três elementos que constituem os gêneros textuais que são formadores do discurso, são eles: o conteúdo temático, o que é ou pode dizer através do gênero; a construção composicional, a estrutura particular dos textos; e o estilo, que segundo o autor é:

indissociavelmente vinculado a unidades temáticas determinadas e, o que é particularmente importante, a unidades composicionais: tipo de estruturação e de conclusão de um todo, tipo de relação entre o locutor e os outros parceiros da

comunicação verbal (relação com o ouvinte, ou com o leitor, com o interlocutor, com o discurso do outro, etc.) (BAKHTIN, 1992, p.284).

Em outras palavras, o estilo do gênero textual/discursivo está relacionado a escolha da linguagem. E ele classifica os gêneros em duas categorias, os gêneros primários e os gêneros secundários. Os gêneros primários acontecem em situações em que a comunicação verbal é espontânea, são textos do cotidiano, como por exemplo, em rodas de conversas, lista de compras etc. Já os secundários, se constituem de forma mais complexa, para o Bakhtin (1992):

Os gêneros secundários do discurso — o romance, o teatro, o discurso científico, o discurso ideológico, etc. - aparecem em circunstâncias de uma comunicação cultural, mais complexa e relativamente mais evoluída, principalmente escrita: artística, científica, sociopolítica. Durante o processo de sua formação, esses gêneros secundários absorvem e transmutam os gêneros primários (simples) de todas as espécies, que se constituíram em circunstâncias de uma comunicação verbal espontânea (BAKHTIN, 1992, p. 281).

Com base na citação acima, podemos afirmar que os gêneros textuais/discursivos primários são os textos mais simples ligados ao diálogo oral ou que escrevemos utilizando uma linguagem informal e espontânea. E os gêneros secundários, são os textos complexos mais elaborados, com uma escrita formal, construído a partir dos gêneros primários.

2.4 Gênero textual/discursivo fábula

Segundo Alves (2007), o gênero fábula é um dos gêneros mais antigos da sociedade. Ele era compartilhado entre os adultos como entretenimento, também servia para alertar sobre algumas situações complicadas do dia a dia que poderiam acontecer, transmitindo conhecimento, por isso, sempre acompanhado de uma moral. De acordo com Alves (2007):

Os gregos chamavam a fábula de apólogo, e esta palavra também passou a ser usada para designar uma pequena narrativa com seres inanimados e que encerra uma lição moral. A palavra latina fábula deriva do verbo fabulare “conversar” “narrar”, o que mostra que a fábula tem sua origem na tradição oral, aliás, é da palavra latina fábula que vem o substantivo português “fala” e o verbo “falar” (ALVES, 2007, p. 24).

O gênero textual fabula enquadra-se no tipo textual narrativo, pois surgiu da oralidade, narrando fatos e acontecimento, seguindo uma sequência narrativa. Conforme Ferreira (2015, p.20), “pode apresentar cinco fases: situação inicial, ações, complicações, resoluções e situação final. A essas cinco fases, ainda, podem se acrescentar outras duas: a da avaliação e da moral. As fases que nunca podem faltar são a da complicação e a da resolução final”. Baltar (2005, p. 80) explica essa sequência narrativa:

- Situação inicial ou fase de orientação ou exposição, em que um estado de coisas é apresentado, um estado a princípio equilibrado que deverá ser tencionado;
- Complicação ou desencadeamento ou transformação, que introduz uma tensão;
- Ação que apresenta os acontecimentos desencadeados por essa tensão;
- Resolução ou re-transformação, que introduz acontecimentos no sentido de reduzir a tensão gerada na fase de complicação;
- Situação final, que descreve ou explica o novo estado de coisas ou o equilíbrio originado da resolução das tensões.

A estrutura da fábula segue essa ordem descrita por Baltar (2005), especificando que na situação inicial, geralmente, temos a apresentação dos dois personagens, os quais realizam ações para o desenvolvimento da história. Em seguida, acontece alguma complicação que

introduz uma tensão; depois a ação que rompe essa tensão, após isso, a re-transformação que reduz a tensão; A situação final que traz o equilíbrio e a resolução das tensões, e por fim, a moral, que leva o leitor a refletir sobre os comportamentos na sociedade.

A fábula caracteriza-se por ser textos narrativos curto, cujos personagens são quase sempre animais (A cigarra e a formiga; O leão e o rato; A lebre e a tartaruga; O lobo e o cordeiro, entre outros), apresentando qualidades/defeitos humanos como a inveja, arrogância, preguiça, sabedoria etc. São por meio dessas características que a história se desenrola e termina com um ensinamento, ou seja, uma moral. Segundo Fernandes (2008):

A fábula é um gênero comum a todas as literaturas e a todos os tempos, porque pertence ao folclore primitivo. É um produto espontâneo da imaginação, já que consiste numa narração fictícia breve, escrita em estilo simples e fácil, destinada a divertir e a instruir, realçando, sob ação alegórica, uma ideia abstrata, permitindo, desta forma, apresentar de maneira aceitável, uma moral, o que de outro modo seria árido ou difícil (FERNANDES, 2008, p.06).

A moral presente nas fábulas pode aparecer explicitamente ou implicitamente, retratando aspectos específicos à comportamentos humanos, sempre levando o leitor a reflexão. E os personagens sempre retratam uma dualidade: um forte e um fraco, um feroz e o outro inofensivo, características que vão ajudar no desenvolvimento da moral no final da história.

Podemos afirmar, então, que as fábulas são textos que narram histórias próximas da realidade humana. Mesmo tratando-se de um gênero antigo, suas temáticas são atemporais, as quais os alunos podem perceber os comportamentos, atitudes e valores humanos representados pelos personagens.

2.5 Gênero fábula no ensino

Em outros tempos, o ensino de língua portuguesa era centrado em textos que, na maioria das vezes, não tinham relação com a realidade dos alunos ou o foco de estudo era demasiado na gramática com a memorização enfadonha das definições dos termos linguísticos.

A partir de 1998, com as contribuições dos Parâmetros Curriculares (PCNs), o ensino de língua portuguesa começou a dar destaque para o uso dos gêneros textuais/discursivos como objeto de ensino. O documento apresenta o gênero como ponto de partida para as atividades de ensino de leitura, escrita e interpretação textual, vejamos:

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).

A partir disso, então, os gêneros textuais passaram a ser considerados importantes para o processo de ensino e aprendizagem nas aulas de língua portuguesa, uma vez que, os alunos passam a compreender a função de cada texto no seu cotidiano e nas nossas ações comunicativas. Segundo Marcuschi:

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

Ao utilizar os gêneros textuais como instrumento para o ensino, os alunos passam a entender o sentido de cada texto e passam a participar mais ativamente nas aulas, entendendo

que todos possuem uma forma e função, e fazem parte das comunicações do dia a dia, não apenas na sala de aula. Bentes (2008) assevera:

O domínio dos diferentes gêneros pode auxiliar o aluno a ser legítimo “dono” de sua fala, ou seja, pode levar o aluno a ocupar, com maior consciência, os diferentes lugares a partir dos quais pode falar e escrever. Além disso, o aluno, a partir de um trabalho com diferentes gêneros textuais, poderá tanto exercitar a reprodução dos gêneros, como também poderá reinventá-los por meio do exercício de práticas de linguagem significativas proporcionadas na/pela escola, durante as atividades de ensino/aprendizagem de Língua Portuguesa e de outras disciplinas (BENTES, 2008, p.93).

Sendo assim, podemos entender que, se os alunos conhecerem os diferentes gêneros, suas formas e funções, irão utilizá-los de acordo com suas necessidades para as práticas comunicativas na sociedade. E se possuem uma relação melhor com os textos, conseqüentemente, também irão aprender a identificar e produzir melhor, como ressaltam Cristóvão e Nascimento, (2008):

A tese subjacente ao conceito de gêneros textuais e ensino é a de que o domínio dos gêneros se constitui como instrumento que possibilita aos agentes produtores e leitores uma melhor relação com os textos, pois, ao compreender como utilizar um texto pertencente a um determinado gênero, pressupõe-se que esses agentes poderão agir com a linguagem de forma eficaz, mesmo diante de textos pertencentes a gêneros até então desconhecidos (CRISTÓVÃO; NASCIMENTO, 2008, p.37).

Não há dúvidas que os gêneros textuais contribuem para o desenvolvimento das habilidades de leitura, interpretação e produção textual e ajudam os alunos a dominar os diferentes recursos linguísticos, não apenas em sala de aula, mas também nas relações sociais, Koch (2015) afirma que:

O ensino de Língua Portuguesa a partir dos gêneros textuais permite ao aluno dominar progressivamente um número cada vez maior de recursos linguísticos. Com isso, ele terá condições de adaptar o texto a ser produzido, especialmente sua estrutura, seu conteúdo, sua linguagem, ao possível interlocutor e a situação comunicativa em que está inserido (KOCH, 2015, p. 07).

Segundo a BNCC (2018), o uso dos gêneros para o ensino do eixo da escrita é de suma importância para que os alunos compreendam os diferentes usos da linguagem que circulam nas diferentes esferas da atividade humana e saibam a função de cada um de acordo com seus interesses e necessidades ao utilizá-los no cotidiano:

Analisar a circulação dos gêneros do discurso nos diferentes campos de atividade, seus usos e funções relacionados com as atividades típicas do campo, seus diferentes agentes, os interesses em jogo e as práticas de linguagem em circulação e as relações de determinação desses elementos sobre a construção composicional, as marcas linguísticas ligadas ao estilo e o conteúdo temático dos gêneros (BRASIL, 2018, p.72).

No 6º ano do ensino fundamental – anos finais, grande parte dos alunos já estão alfabetizados e já estão sabendo realizar interpretação textual. Sabemos que o ensino de língua portuguesa tem como objetivo ampliar os conhecimentos da linguagem dos alunos, por isso, é tão importante trabalhar com gêneros que sejam próximos da realidade deles, para que se sintam motivados para aprender, como é o caso da fábula. Segundo Nascimento e Scareli (2011):

As fábulas sempre atraíram a atenção das crianças, por trabalharem com o imaginário infantil, pelo uso de personagens antropomorfizados (animais com sentimentos

humanos), pela ludicidade que se pode haver em algumas fábulas, enfim, este gênero constitui uma forma, aparentemente “suave” de educar as crianças (NASCIMENTO; SCARELI, 2011, p.3).

É fato que a fábula é um dos gêneros textuais/discursivos que mais provoca interesse e entusiasmo junto aos alunos do fundamental, pois, eles se identificam com os fatos narrados e interpretam as histórias com os conhecimentos prévios. Além de oferecer uma leitura prazerosa e interativa, é também uma leitura que desperta a reflexão, discussão, motivando os alunos a desenvolverem as competências críticas. Segundo os PCNs, a escolha dos textos 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).

Portanto, ao selecionar fábulas para trabalhar o desenvolvimento da prática da escrita, certamente provocamos o interesse para a participação das atividades, por se tratar de textos que se aproximam das convivências humanas e por serem textos lúdicos.

Ao trabalhar a produção textual, o gênero fábula pode ainda contribuir para que os alunos ampliem a imaginação, observem como é a estrutura deste gênero, a sequência, todos os elementos que o compõem e verificar a coerência na construção do texto.

Acreditamos, assim, que a fábula é um gênero bastante rico, que pode ser explorado para contribuir para todos os eixos necessários do ensino de língua portuguesa, a escrita, principalmente, a oralidade, interpretação, senso crítico, reflexão e formação de aluno-cidadão.

3 METODOLOGIA

A metodologia presente neste trabalho é de natureza qualitativa, que visa trabalhar um determinado aspecto que se encontra na realidade da sala de aula. No nosso trabalho o objetivo é a competência escrita, conforme Gerhardt e Silveira (2009, p.32) “A pesquisa qualitativa preocupa-se, portanto, com aspectos da realidade que não podem ser quantificados, centrando-se na compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais”.

A pesquisa se caracteriza como explicativa pelo interesse em evidenciar as relações da realidade do processo de ensino e aprendizagem da escrita, como afirma Gil (2007, p.42) “Essas pesquisas têm como preocupação central identificar os fatores que determinam ou que contribuem para a ocorrência dos fenômenos. Esse é o tipo de pesquisa que mais aprofunda o conhecimento da realidade, porque explica a razão, o porquê das coisas”.

Com o intuito de aprimorar o desenvolvimento da competência escrita dos alunos do ensino fundamental – anos finais, especificamente no 6º ano, desenvolvemos uma proposta de sequência didática seguindo o esquema da estrutura-base de Sequência Didática dos autores Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) e norteados pelos pressupostos teóricos de Bakhtin. Logo, as atividades propostas foram desenvolvidas contemplando os elementos que, segundo Bakhtin, constituem o gênero textual/discursivo: o conteúdo temático, a construção composicional e o estilo.

3.1 Sequência didática

A sequência didática é uma forma de organizar e planejar as atividades para o processo de ensino e aprendizagem, guiado por um determinado conteúdo e por objetivos que o docente espera alcançar. Segundo os autores Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 82), uma sequência didática “é um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno

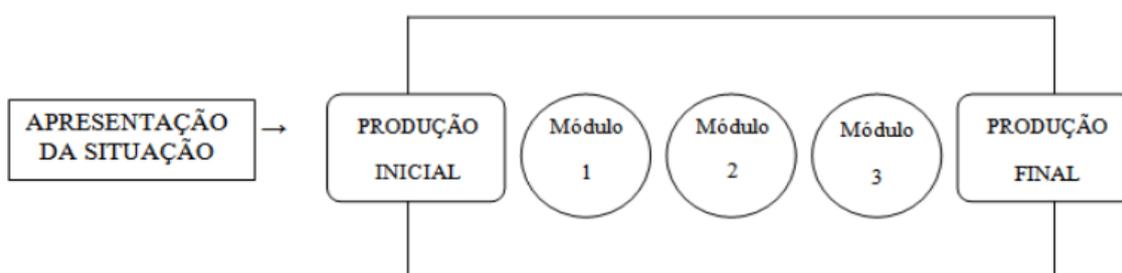
de um gênero textual, favorecendo ao aluno a produção escrita e oral de forma adequada em uma eventual situação de uso”.

Nesse sentido, a sequência didática é um método que facilita o processo de ensino, pois através dela o docente planeja atividades que auxiliam no desenvolvimento da aprendizagem dos discentes focando nas necessidades e dificuldades apresentadas por eles, seja nas modalidades orais ou escritas.

Os autores Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p.83), afirmam que: “Uma sequência didática tem, precisamente, a finalidade de ajudar o aluno a dominar melhor um gênero de texto, permitindo-lhe, assim, escrever ou falar de uma maneira mais adequada numa dada situação de comunicação”. Sendo assim, para o docente desenvolver uma sequência didática, é importante verificar as habilidades e dificuldades que os alunos apresentam em relação ao gênero textual trabalhado.

Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) desenvolveram um esquema de como trabalhar a sequência didática, independente de qual seja o gênero escolhido, vejamos a seguir:

Figura 1 - Esquema da sequência didática



Fonte: Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p.83)

A estrutura da sequência didática se inicia com a apresentação da situação, depois produção inicial, módulos e por fim, a produção final.

A primeira etapa é a apresentação inicial, o professor deve apresentar aos alunos todas as informações do projeto de comunicação baseado no gênero, para eles entenderem o contexto e a finalidade do que irá ser produzido. Para os autores Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p.84), “A apresentação da situação é, portanto, o momento em que a turma constrói uma representação da situação de comunicação e da atividade de linguagem a ser executada”. Após expor a apresentação da situação, o professor deve solicitar a primeira produção de acordo com os conhecimentos transmitidos anteriormente. Segundo Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p.86) “No momento da produção inicial, os alunos tentam elaborar um primeiro texto oral ou escrito e, assim, revelam para si mesmos e para o professor as representações que têm dessa atividade”. Assim, nessa segunda etapa, o professor irá poder realizar um diagnóstico para verificar o que os alunos entenderam ou quais dificuldades eles apresentaram ao realizar a produção do determinado gênero, e a partir dos resultados, o professor irá para a terceira etapa, que é a preparação dos módulos.

Na terceira etapa, é a preparação dos módulos que “[...] trata-se de trabalhar os problemas que apareceram na primeira produção e de dar aos alunos os instrumentos necessários para superá-los” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2011, p. 87). Ou seja, são nesses módulos que o professor irá planejar atividades para trabalhar de forma sistematizada as dificuldades identificadas na produção inicial. Para isso deve considerar os elementos que

compõem os gêneros, como: o contexto de produção, o conteúdo temático, a composição e o estilo de cada produção textual produzida pelos alunos. Para os autores, Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004):

Em cada módulo, é muito importante propor atividades as mais diversificadas possível, dando, assim, a cada aluno a possibilidade de ter acesso, por diferentes vias, às noções e os instrumentos, aumentando, desse modo, suas chances de sucesso. (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 89).

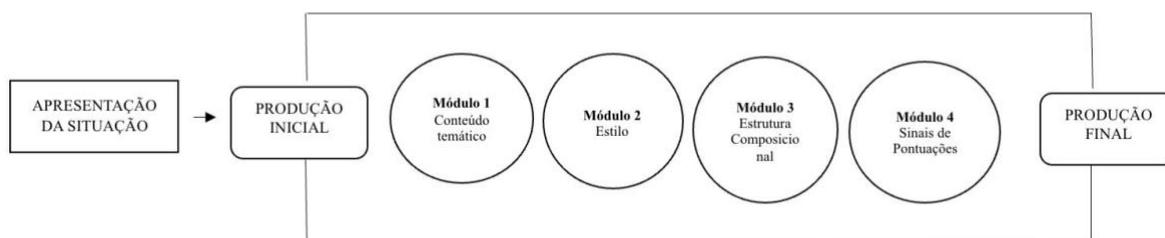
Sendo assim, as diferentes atividades desenvolvidas nos módulos contribuem para o desenvolvimento da aprendizagem do gênero textual trabalhado e a resolução dos desvios cometidos na primeira produção. Por fim, na produção final, o aluno irá colocar em prática todo o seu aprendizado adquirido ao longo das etapas, expondo sua criatividade e conhecimento sobre o gênero textual estudado. É nessa etapa que o professor tem o resultado do desempenho dos alunos para avaliá-los, como afirmam os autores Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p.90):

A sequência é finalizada com uma produção final que dá ao aluno a possibilidade de pôr em prática as noções e os instrumentos elaborados separadamente nos módulos. Essa produção permite também, ao professor, realizar uma avaliação somativa.

Portanto, a sequência didática auxilia o professor para a organização das suas aulas utilizando procedimentos sistematizados para alcançar os objetivos propostos para a sua turma.

Com base no que foi exposto, realizamos uma sequência didática, seguindo o modelo dos autores acima, para o aprimoramento da escrita utilizando o gênero textual/discursivo fábula, vejamos:

Figura 2 - Esquema de sequência didática



Fonte: Autoria própria (2023)

A sequência didática está dividida em quatro partes: a primeira é a apresentação da situação; a segunda é a primeira produção de uma fábula, depois são os módulos divididos em quatro diferentes atividades e por fim, a produção final. Abaixo relataremos, brevemente cada atividade proposta nessa sequência didática.

A sequência começa com a apresentação inicial, na qual o docente apresentará um texto de uma fábula, realizando perguntas para verificar os conhecimentos prévio dos alunos e se eles identificam qual é o gênero.

Na segunda etapa, os alunos deverão escrever suas fábulas a partir dos conhecimentos adquiridos na apresentação inicial. O objetivo dessa produção inicial é verificar como eles absorveram os conhecimentos, quais aspectos estruturais do gênero ainda são desconhecidos para ser trabalhado no decorrer da sequência dos módulos e observar como se apresenta a escrita dos alunos, se estão usando os sinais de pontuação corretamente na produção textual da fábula.

A partir das produções iniciais das fábulas realizadas pelos alunos, a próxima etapa serão os módulos. Nos módulos são trabalhados os elementos que constituem o gênero. O primeiro módulo é trabalhado o conteúdo temático da fábula, os alunos deverão responder uma atividade escrita com questões, detalhadas a seguir, referentes a esse elemento, para isso, terão que comparar o enredo das duas fábulas “A cigarra e a formiga” e “Cigarra e a formiga (A formiga boa)”. Os objetivos dessa atividade é identificar a temática presente nas fábulas, as diferenças entre os dois enredos.

No segundo módulo é trabalhado o estilo do gênero textual/discursivo fábula. O intuito dessa atividade é apresentar o estilo do gênero e trabalhar os aspectos lexicais presentes na fábula. Nessa atividade deverão observar as escolhas linguísticas utilizadas pelo autor para a escrita do texto.

No terceiro módulo é trabalhado a estrutura composicional do gênero fábula. Os objetivos para essa atividade são identificar os elementos da narrativa e como sua estrutura é construída, deverão identificar na fábula “A raposa e a cegonha” as cinco fases que constituem a sequência da narrativa: a situação inicial, a complicação, a ação, a transformação e a situação final.

Acrescentamos um quarto módulo para trabalhar os possíveis erros de pontuações, para isso, preparamos uma atividade para trabalhar os sinais de pontuações, na qual os alunos irão identificar na fábula “O leão e o rato” os sinais que aparecem e compreender a função que cada um possui para a construção de sentido da história.

E por fim, a produção final, os alunos reestruturam a produção analisando todos os aspectos vivenciados nos momentos dos módulos, verificando se apresentam todos os elementos e características do gênero e se está pontuado corretamente.

As atividades propostas nos módulos estimulam as reflexões críticas, os conhecimentos prévios, possibilitando o aluno a aprender a função e todos os aspectos estruturais que compõem o gênero em estudo.

3.1.1 Primeira etapa - Apresentação da situação – 02h/aula

Ao iniciar a aula, o professor deve levar uma fábula para realizar uma leitura compartilhada, abaixo uma sugestão, a fábula “A formiga e a pomba” do escritor Esopo. Ao finalizar a leitura, o professor deve realizar um diálogo interpretando o texto e em seguida deve realizar questionamentos para fazer uma breve sondagem dos conhecimentos prévios dos alunos sobre o gênero fábula, perguntas como:

- A que tipo textual a fábula pertence?
- Por que esse texto se caracteriza como uma fábula?
- O que toda fábula tem em comum?
- O que caracteriza a fábula como um texto narrativo?
- Qual a intenção comunicativa de uma fábula?
- Quem são os personagens da fábula?
- Quem é o público-alvo?
- Como termina a fábula?
- Qual a moral estar presente nesta fábula?

Ao realizar esses questionamentos, espera-se que os alunos dialoguem falando suas respostas e exponham seus conhecimentos prévios a respeito do gênero trabalhado.

QUADRO 1 - Proposta da fábula para a apresentação inicial

Fábula: A formiga e a pomba (Esopo)
--

Uma formiga sedenta chegou à margem do rio para beber água. Para alcançar a água, precisou descer por uma folha de grama. Ao fazer isso, escorregou e caiu dentro da correnteza. Pousada numa árvore próxima, uma pomba viu a formiga em perigo. Rapidamente, arrancou uma folha de árvore e jogou dentro do rio, perto da formiga, que pôde subir nela e flutuar até a margem. Logo que alcançou a terra, a formiga viu um caçador de pássaros, que se escondia atrás de uma árvore, com uma rede nas mãos. Vendo que a pomba corria perigo, correu até o caçador e mordeu-lhe o calcanhar. A dor fez o caçador largar a rede, e a pomba fugiu para um ramo mais alto. De lá, ela arrulhou para a formiga:

- Obrigada, querida amiga.

Uma boa ação se paga com outra.

Fonte: ABREU, Ana Rosa et al. **Alfabetização:** livro do aluno Brasília: FUNDESCOLA/SEFMEC, 2000.

A fábula selecionada para o primeiro contato dos alunos nessa sequência didática, caracteriza-se de uma história curta, com temática sobre a gratidão. É uma história que ilustra que ao fazer o bem, o retorno vem. Além de ser uma temática com ensinamento do comportamento humano, contempla todas as características estruturais do gênero a ser trabalhado.

3.1.2 Segunda etapa – Proposta da produção inicial – 01h/aula

A partir de tudo que foi visto e discutido na aula anterior, recomenda-se que o docente solicite aos alunos uma produção inicial de uma fábula, para verificar como eles absorveram os conhecimentos passados anteriormente a respeito de todas as características e elementos que compõe uma fábula.

Nessa atividade, eles ficarão bem livres para produzirem suas fábulas. Após essa produção inicial o professor irá analisar os problemas encontrados nos textos. Aqui selecionamos como sugestão para trabalhar nos módulos os seguintes aspectos: conteúdo temático, o estilo, a estrutura composicional do gênero fábula e os possíveis erros de pontuações (vírgulas, pontos finais, ponto de interrogação, ponto de exclamação, dois pontos, travessão e reticências).

3.1.3 Módulo I – Conteúdo temático - 02h/aula

Após o diagnóstico realizado na produção inicial dos alunos, a sequência didática dará continuidade com o módulo I. Nesse módulo será trabalhado um dos elementos que constituem os gêneros textuais/discursivos definidos por Bakhtin (1992), o conteúdo temático do gênero fábula. O objetivo dessa atividade é verificar como os alunos interpretam o conteúdo temático das fábulas, que são os ensinamentos passados através das histórias vivenciadas pelos animais com características e comportamentos humanos. A proposta para essa aula são as duas versões da fábula “A cigarra e a formiga”:

QUADRO 2 - Proposta de atividade para o módulo I – Conteúdo temático do gênero fábula

Leia os textos e responda as questões a seguir:

A CIGARRA E A FORMIGA

Num belo dia de inverno as formigas estavam tendo o maior trabalho para secar suas reservas de comida. Depois de uma chuvarada, os grãos tinham ficado molhados.

De repente aparece uma cigarra: - Por favor, formiguinhas, me deem um pouco de comida! As formigas pararam de trabalhar, coisa que era contra seus princípios, e perguntaram:

- Mas por quê? O que você fez durante o verão? Por acaso não se lembrou de guardar comida para o inverno?

Falou a cigarra: -Para falar a verdade, não tive tempo, passei o verão todo cantando!

Falaram as formigas: -Bom... Se você passou o verão todo cantando, que tal passar o inverno dançando?

E voltaram para o trabalho dando risadas.

Moral da história: Os preguiçosos colhem o que merecem.

Fonte: MORPURGO, Michael; CLARK, Emma C. **Minhas fábulas de Esopo.** Tradução de Eduardo Brandão. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2010. p. 71.

CIGARRA E A FORMIGA (A FORMIGA BOA)

Houve uma jovem cigarra que tinha o costume de chiar ao pé do formigueiro. Só parava quando cansadinha; e seu divertimento era observar as formigas na eterna faina de abastecer as tulhas.

Mas o bom tempo afinal passou e vieram as chuvas. Os animais todos, arrepiados, passavam o dia cochilando nas tocas.

A pobre cigarra, sem abrigo em seu galhinho seco e metida em grandes apuros, deliberou socorrer-se de alguém.

Manquitolando, com uma asa a arrastar, lá se dirigiu para o formigueiro.

Bateu – tique, tique, tique...

Aparece uma formiga friorenta, embrulhada num xalinho de paina.

- Que quer? – perguntou, examinando a triste mendiga suja de lama e a tossir.

- Venho em busca de agasalho. O mau tempo não cessa e eu...

A formiga olhou-a de alto a baixo.

- E que fez durante o bom tempo que não construí a sua casa?

A pobre cigarra, toda tremendo, respondeu depois dum acesso de tosse.

- Eu cantava, bem sabe...

- Ah!... exclamou a formiga recordando-se. Era você então que cantava nessa árvore enquanto nós labutávamos para encher as tulhas?

- Isso mesmo, era eu...

Pois entre, amiguinha! Nunca poderemos esquecer as boas horas que sua cantoria nos proporcionou. Aquele chiado nos distraía e aliviava o trabalho. Dizíamos sempre: que felicidade ter como vizinha tão gentil cantora! Entre, amiga, que aqui terá cama e mesa durante todo o mau tempo.

A cigarra entrou, sarou da tosse e voltou a ser a alegre cantora dos dias de sol.

Fonte: LOBATO, Monteiro. **Fábulas.** São Paulo: Brasiliense, 1994, p. 29.

- 1- Qual assunto é abordado nas fábulas?
- 2- Quem são os personagens dos textos?
- 3- O que as duas fábulas têm em comum?
- 4- Qual a diferença entre as duas histórias?

- 5- Quais características humanas os personagens apresentam?
- 6- Em qual das fábulas o trabalho do artista é valorizado? Transcreva do texto o trecho que comprove sua resposta.
- 7- Retire dos textos os adjetivos atribuídos para os animais das fábulas:
 - a) Cigarra _____
 - b) Formiga _____
- 8- A moral “Os preguiçosos colhem o que merecem.” presente na primeira fábula “A cigarra e a formiga” combina com a resolução da história? Explique.
- 9- Qual moral você tiraria do segundo texto?
- 10- Observe a atitude da formiga nos dois textos. Em qual das fábulas você concorda com a atitude da formiga? Explique.
- 11- O que a atitude da formiga na primeira fábula revela sobre a personalidade dela?

Ao realizar a leitura das duas versões dessas fábulas, os alunos compreenderão que apesar das histórias serem parecidas, elas possuem temáticas diferentes. Eles irão entender as temáticas diferenciando os acontecimentos nas histórias, pois as questões levarão os alunos a analisarem e identificar as diferenças nas fábulas. Com isso, acreditamos que através dessas duas fábulas os alunos compreenderão o que é o conteúdo temático trabalhado em um texto.

3.1.4 Módulo II – Estilo das fábulas – 02/aula

Após a realização da atividade sobre o conteúdo temático do gênero textual discursivo/fábula, a próxima proposta de atividade será sobre o estilo. O propósito da atividade é apresentar para os alunos os tipos de estilo que o gênero fábula possui, ou seja, as diferentes escolhas linguísticas para a escrita desse gênero. Segue abaixo a sugestão para essa atividade:

QUADRO 3 - Proposta de atividade para o módulo II - O estilo no gênero fábula

Leia a fábula a seguir:

O leão apaixonado

Certa vez um leão se apaixonou pela filha de um lenhador e foi pedir a mão dela em casamento. O lenhador não ficou muito animado com a ideia de ver a filha com um marido perigoso daqueles e disse ao leão que era muita honra, mas muito obrigado, não queria. O leão se irritou; sentindo o perigo, o homem foi esperto e fingiu que concordava:

- É uma honra, meu senhor. Mas que dentes o senhor tem! Que garras compridas! Qualquer moça ia ficar com medo. Se o senhor quer casar-se com minha filha, vai ter que arrancar os dentes e cortar as garras.

O leão apaixonado foi correndo fazer o que o outro tinha mandado; depois voltou à casa do pai da moça e repetiu seu pedido de casamento. Mas o lenhador, que já não sentia medo daquele leão manso e desarmado, pegou um pau e tocou o leão para fora de sua casa.

Moral: Quem perde a cabeça por amor sempre acaba mal.

Fonte: ZANCHETT, Nicéas Romeo. **As fábulas de Esopo.** Uma coletânea das Fábulas de Esopo. 2009.

- 1- Qual o conflito na história?
- 2- Qual foi o pedido que o leão fez?
- 3- Depois do leão fazer o que o lenhador pediu, o que o pai da moça fez?
- 4- O texto apresenta:
 - a) discurso indireto
 - b) discurso direto
 - c) Discurso direto e indireto
- 5- Os adjetivos têm um papel fundamental para a construção de sentido e caracterizar os personagens. Retire do texto os adjetivos presentes e escreva abaixo:
- 6- O que o substantivo “dentões” utilizado pelo lenhador para referir-se aos dentes do leão, sugere?
- 7- O que a escolha lexical do substantivo “dentões” enfatiza?

inferioridade magnífico superioridade
- 8- Quais são as expressões utilizadas no texto que marca o tempo e lugar?
- 9- No trecho “... disse ao leão que era muita honra, **mas** muito obrigado, não queria.” Qual ideia a conjunção **mas** introduz na frase?

contradição adição de ideias
- 10- No final da história foram utilizados adjetivos “manso” e “desarmado” para referir-se ao leão, esses adjetivos são características próprias do leão? Explique.
- 11- No trecho “[...] pegou um pau e **tocou** o leão para fora de sua casa.”, explique o sentido dessa palavra. E qual outra palavra poderia substituí-la?

Os alunos deverão fazer reflexões a respeito do uso de algumas palavras pelo escritor para responder as questões, com isso, eles irão refletir as escolhas linguísticas e compreender que o estilo, através das escolhas linguísticas, revela uma certa subjetividade/intenção de quem escreve.

3.1.5 Módulo III – Estrutura composicional 01/aula

O terceiro módulo concentra-se na estrutura composicional do gênero fábula, a proposta da atividade é trabalhar como a fábula é construída e quais elementos são necessários para a construção da narrativa. Nessa aula o docente deve fazer uma breve revisão das aulas anteriores a respeito dos elementos do gênero fábula.

Na atividade proposta desse módulo, os alunos deverão identificar: a situação inicial, a complicação, a ação, a transformação e a situação final. Também os cinco elementos da narrativa: os personagens, narrador, espaço, enredo e tempo.

A partir dessa atividade, espera-se que os alunos compreendam os elementos necessários para produzir suas fábulas, sabendo como a narrativa é construída.

QUADRO 4 - Sugestão de atividade para o módulo III – A estrutura composicional da fábula

Leia a fábula abaixo e responda a atividade:

A raposa e a cegonha

Um dia a raposa convidou a cegonha para jantar. Querendo pregar uma peça na outra, serviu sopa num prato raso. Claro que a raposa tomou toda a sua sopa sem o menor problema, mas a pobre cegonha, com seu bico comprido, mal pôde tomar uma gota. O resultado foi que a cegonha voltou para casa morrendo de fome. A raposa fingiu que estava preocupada, perguntou se a sopa não estava do gosto da cegonha, mas a cegonha não disse nada. Quando foi embora, agradeceu muito a gentileza da raposa e disse que fazia questão de retribuir o jantar no dia seguinte.

Assim que chegou, a raposa como ganhar dinheiro extra se sentou lambendo os beiços de fome, curiosa para ver as delícias que a outra ia servir. O jantar veio para a mesa numa jarra alta, de gargalo estreito, onde a cegonha podia beber sem o menor problema. A raposa, amoladíssima, só teve uma saída: lambe as gotinhas de sopa que escorriam pelo lado de fora da jarra. Ela aprendeu muito bem a lição. Enquanto ia andando para casa, faminta, pensava: “Não posso reclamar da cegonha. Ela me tratou mal, mas fui grosseira com ela primeiro.”

MORAL DA HISTÓRIA: trate os outros tal como deseja ser tratado.

Fonte: Fábulas de Esopo. [tradução de Heloísa Jahn]. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 1994.

1- Identifique na fábula que você leu, os elementos da narrativa:

- a) Personagens
- b) Narrador
- c) Espaço
- d) Tempo
- e) Enredo

2- Agora identifique os elementos que formam a estrutura composicional do gênero fábula:

- a) Situação inicial
- b) Complicação
- c) Ação
- d) Transformação
- e) Situação final

Ao final dessa atividade, os alunos saberão o que é estrutura composicional do gênero estudado, ao identificar cada elemento na fábula entenderão como é construída a sequência das histórias e compreenderão que cada elemento desse deve estar presente na construção da narrativa. Também irão compreender que há uma ordem de fatos nos textos.

3.1.6 Módulo IV – Sinais de pontuações – 01/aula

Antes de prosseguir a sequência de atividades para a produção final, considerando os possíveis erros de uso de sinais de pontuações apresentados nos módulos, sugerimos que o docente realize uma explicação sobre o uso adequado dos sinais de pontuações (vírgula, ponto final, dois pontos, ponto de exclamação, ponto de interrogação, travessão e reticências) entre outros sinais de pontuações que aparecem frequentemente nas fábulas para a elaboração de sentidos e diálogos presentes no enredo das histórias.

Para isso, primeiramente recomendamos que o docente apresente uma fábula como mostra a proposta a seguir, após a leitura o docente deverá pedir para os alunos identificarem destacando quais sinais de pontuações aparecem na fábula. Quando os alunos terminarem de destacar os sinais de pontuações, o professor deverá explicar a função de cada um nas frases do texto realizando uma análise com os alunos.

Depois de explicar cada função e os alunos compreenderem, o professor deve realizar um questionamento para a reflexão, como perguntar: “se a fábula não apresentasse os sinais de pontuações, o texto seria facilmente compreendido?” Após essa reflexão, sugerimos uma atividade escrita para verificar se os alunos compreenderam a importância e função dos sinais de pontuações para estabelecer os sentidos no texto. Segue abaixo a proposta de atividade:

QUADRO 5 - Proposta de atividade para o módulo IV – Sinais de pontuações – 02h/aula

Leia a fábula a seguir e responda a atividade.

O leão e o rato

O leão era orgulhoso e forte, o rei da selva. Um dia, enquanto dormia, um minúsculo rato correu pelo seu rosto. O grande leão despertou com um rugido. Pegou o ratinho por uma de suas fortes patas e levantou a outra para esmagar a débil criatura que o incomodara.

- Ó, por favor, poderoso leão – pediu o rato. Não me mate, por favor. Peça-lhe que me deixe ir. Se o fizer, um dia eu poderei ajudá-lo de alguma maneira.

Isso foi para o felino uma grande diversão. A ideia de que uma criatura tão pequena e assustada como o rato pudesse ser capaz de ajudar o rei da selva era tão engraçada que ele não teve coragem de matar o rato.

- Vá-se embora – grunhiu ele – antes que eu mude de ideia.

Dias depois, um grupo de caçadores entrou na selva. Decidiram tentar capturar o leão. Os homens subiram em suas duas árvores, uma de cada lado do caminho, e seguraram uma rede lá em cima.

Mais tarde, o leão passou despreocupadamente pelo lugar. Ato contínuo, os homens jogaram a rede sobre o grande animal. O leão rugiu e lutou muito, mas não conseguiu escapar.

Os caçadores foram comer e deixaram o leão preso à rede, incapaz de se mover. O leão rugiu por ajuda, mas a única criatura na selva que se atreveu a aproximar-se dele foi o ratinho.

- Oh, é você? – disse o leão. Não há nada que possa fazer para me ajudar. Você é tão pequeno!

- Posso ser pequeno – disse o rato – mas tenho os dentes afiados e estou em dívida com você.

E o ratinho começou a roer a rede. Dentro de pouco tempo, ele fizera um furo grande o bastante para que o leão saísse da rede e fosse se refugiar no meio da selva.

Moral da História: Às vezes o fraco pode ser de ajuda ao forte.

Fonte: ESOPO. **Fábulas de Esopo**, 1995.

1- O uso do travessão (-) presente na oração “– antes que eu mude de ideia.”, indica:

() a fala do narrador () a fala do rato () a fala do leão

2- Na passagem “O leão rugiu e lutou muito, mas não conseguiu escapar.”, o uso da vírgula foi utilizado para:

- a) () explicar um termo
- b) () completar o sentido da frase
- c) () para separar orações independentes

3- Observe a fala do leão:

“- Oh, é você? – disse o leão. Não há nada que possa fazer para me ajudar.”

O uso da interrogação (?) foi utilizado para:

- () um pedido
- () uma ironia
- () uma dúvida
- () uma indagação

4- Na frase “Você é tão pequeno!”, explique o porquê foi utilizado a exclamação e não outro sinal de pontuação.

5- Qual sinal de pontuação mais aparece no texto? Explique.

Ao analisar a fábula “O leão e o rato”, os alunos irão observar com muita atenção os sinais de pontuações e as funções que eles possuem para a construção de sentidos na história. Acreditamos que os alunos vão aprender, na prática da escrita, a importância do uso dos sinais de pontuações no texto na construção do significado.

3.1.7 Produção final - 02h/aula

A partir de tudo que foi desenvolvido, essa última etapa é destinada para a produção final dos alunos, é o momento em que eles vão colocar em prática todo seu conhecimento adquirido ao longo dos módulos.

Espera-se que os alunos escrevam suas fábulas de acordo com a estrutura e com todos os elementos que constituem o gênero, utilizando os sinais de pontuação adequadamente. Eles irão reescrever suas produções iniciais para aprimorá-las e produzir a versão final. Ao realizar essa escrita, os alunos serão incentivados a refletir sobre a sua primeira produção, nesse momento terão que identificar as falhas encontradas em seu texto para aprimorá-las embasados pelos conhecimentos adquiridos nos procedimentos metodológicos no decorrer dos módulos da sequência didática.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os gêneros textuais/discursivos estão presentes em todos os atos comunicativos em nosso cotidiano. Ao longo desta pesquisa, procuramos mostrar como o ensino com o uso prático deles podem contribuir para o processo de aquisição/melhora da escrita nas aulas de língua portuguesa, especificamente, utilizando o gênero fábula.

Concluimos que a proposta contempla o objetivo geral, que é aprimorar a competência escrita dos alunos do 6º ano do ensino fundamental- anos finais, através da proposta da sequência didática com o gênero fábula.

Além disso, a pesquisa apresentou como objetivos específicos a discussão das contribuições do gênero textual/discursivo fábula para o aprimoramento da competência escrita dos alunos, procuramos mostrar, também, como ocorre o processo da atividade escrita e quais são os aspectos envolvidos na mesma. Acreditamos que a escola/docente deve realizar sequências didáticas com atividades que despertem o interesse e o prazer dos alunos para a prática da escrita, levando ao aluno a produzir textos compreendendo sua função e sentido.

Assim, esta pesquisa possibilitou compreender que o uso do gênero textual/discursivo fábula, além de contribuir para o processo de aprimoramento da escrita, também contribui para a formação de alunos protagonistas de seus próprios textos.

A proposta sugeriu trabalhar a função, os aspectos estruturais, características do gênero fábula, a escrita e interpretação para chegar no objetivo final, que é a produção textual de uma fábula produzida pelos alunos de acordo com todos os aspectos estruturais e linguísticos estudados durante as atividades nos módulos. Como observamos na proposta da sequência didática, em cada atividade do módulo, é trabalhado um aspecto específico do gênero.

Sendo assim, consideramos que essa proposta de sequência didática é importante, pois pode ajudar de forma significativa, a melhorar a escrita dos alunos, como apresentamos, ela traz elementos fundamentais para a aula de língua portuguesa, a exemplo de sistematização do conteúdo, ênfase dos aspectos linguísticos, produção textual e oralidade.

REFERÊNCIAS

ABREU, Ana Rosa et al. **Alfabetização**: livro do aluno Brasília: FUNDESCOLA/SEFMEC, 2000.

ANTUNES, Maria Irandé. **Aula de português** - encontro & interação. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

ALVES, Luiza. Maria. **Leitura de fábulas e escrita**: percurso de subjetivação ética do aluno professor. 2007. 132 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Departamento de Ciências Sociais, Universidade de Taubaté, Taubaté, 2007.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

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

BENTES, A. C. **Gêneros e ensino**: algumas reflexões sobre a produção de materiais didáticos para a educação de jovens e adultos. 3.ed.rev. Rio de Janeiro, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Português. (3º e 4º ciclos do ensino fundamental). Brasília: MEC, 1998.

CRISTÓVÃO, V. L. L.; NASCIMENTO, E. L. **Gêneros textuais e ensino**: contribuições do interacionismo sócio-discursivo. 3.ed.rev. Rio de Janeiro, 2008.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004.

Fábulas de Esopo. [tradução de Heloísa Jahn]. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 1994.

FERNANDES, Ana Malfada de Almeida. **Da fábula ao imaginário infantil: recepção interpretativa pelas crianças de uma história tradicional**. UdeMIEP. 2008.

FERREIRA, Rosângela Lopes. **Confabulando ideias de se trabalhar o gênero textual fábula em sala de aula: Contribuições metodológicas**. Mestrado em Metodologias para o ensino de Linguagens e Suas Tecnologias. UNOPAR, Londrina, 2015.

GARCEZ, Lucília. **Técnicas de redação**. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo. **Métodos de Pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Escrita e interação**. In: Ler e escrever: estratégias de produção textual. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2010.

KÖCHE, Vanilda Salton, FOGALI Adiane Marinello. **Gêneros Textuais Práticas de Leitura Escrita e Análise Linguística**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

LOBATO, Monteiro. **Fábulas**. São Paulo: Brasiliense, 1994, p. 29.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola, 2008.

MORPURGO, Michael; CLARK, Emma C. **Minhas fábulas de Esopo**. Tradução de Eduardo Brandão. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2010. p. 71.

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

ZANCHETT, Nicéas Romeo. **As fábulas de Esopo**. Uma coletânea das Fábulas de Esopo. 2009.

AGRADECIMENTOS

À Deus que sempre se fez presente nessa caminhada me dando forças para chegar até aqui e por ter me possibilitado a realização desse sonho.

Aos meus pais Humberto Leandro e Rozeana Maria por terem sido meus maiores incentivadores nos estudos, por terem me apoiado e por terem estado comigo nas ocasiões em

que eu mais precisei, me ajudando sem medir esforços. Minha gratidão pelo apoio, carinho e incentivo.

Aos meus irmão Fábio e Rayelson, por se fazerem presente quando precisei.

Ao meu namorado Nathan, pela compreensão e força nos momentos difíceis. Por se fazer presente em todos os momentos que precisei sem medir esforços para me ajudar. Gratidão, pelo carinho, paciência, companheirismo e pelas palavras de incentivo.

À Prof.^a Dr.^a Iara Ferreira de Melo Martins, minha orientadora, pelos ensinamentos, paciência, por ter sido uma ótima orientadora, dedicada, paciente, responsável e por todos os encontros que iluminaram a escrita deste trabalho.

Aos professores Dr.^a Rosângela Neres Araújo da Silva e Dr. Juarez Nogueira Lins, por terem aceitado fazer parte da Banca Examinadora, pela leitura do meu trabalho, pelos ensinamentos e aprendizados proporcionados a mim.

À minha dupla Natália, pelo companheirismo desde o início da graduação. Gratidão, pela parceria, pela força, por ter compartilhado todos os momentos bons e difíceis nessa caminhada.

Aos meus amigos Aniele, Diego e Juliana, por todos os momentos juntos na universidade, por tornar os momentos mais leves com as nossas conversas.

Às minhas amigas, Camila, Daniele, Gabriely, Lays, Liliane, Roberta, Rosimery e as demais, pela compreensão de minhas ausências, conselhos e palavras de motivações quando precisei.

Aos meus amigos companheiros do ônibus, por tornarem a ida e volta da universidade um momento de muitas distrações e risadas, essenciais para aliviar a minha ansiedade.

Aos colegas de sala, que de forma direta e indiretamente contribuíram para a realização desse sonho.

E por fim, quero agradecer a Universidade Estadual da Paraíba e todos os professores do curso de Letras Português que sempre proporcionaram um ensino de qualidade.