



UNIVERSIDADE  
ESTADUAL DE LONDRINA

---

SILVIA HELENA DE FREITAS RUIZ

**DA BOCA DO POVO PARA A SALA DE AULA:  
PROVÉRBIOS POPULARES PARA CRIANÇAS POR MEIO  
DE FÁBULAS**

---

Londrina  
2015

SILVIA HELENA DE FREITAS RUIZ

**DA BOCA DO POVO PARA A SALA DE AULA:  
PROVÉRBIOS POPULARES PARA CRIANÇAS POR MEIO  
DE FÁBULAS**

Dissertação apresentada ao curso de  
Mestrado Profissional em Letras da  
Universidade Estadual de Londrina para  
obtenção do título de Mestre.

Orientadora: Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Suzete Silva

Londrina  
2015

**Catálogo elaborado pela Divisão de Processos Técnicos da Biblioteca  
Central da Universidade Estadual de Londrina**

**Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)**

R934d Ruiz, Silvia Helena de Freitas.

Da boca do povo para a sala de aula: provérbios populares para crianças  
por meio de fábulas / Silvia Helena de Freitas Ruiz. – Londrina, 2015.  
218 f. : il.

Orientador: Suzete Silva.

Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) Universidade Estadual de  
Londrina, Centro de Letras e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação  
em Letras, 2015.

Inclui bibliografia.

1. Provérbios – Teses. 2. Gêneros discursivos – Teses. 3. Fábulas – Teses.  
4. Sequência didática – Teses. I. Silva, Suzete. II. Universidade Estadual de  
Londrina. Centro de Letras e Ciências Humanas. Programa de Pós-Graduação  
em Letras. III. Título.

CDU 801

SILVIA HELENA DE FREITAS RUIZ

**DA BOCA DO POVO PARA A SALA DE AULA:  
PROVÉRBIOS POPULARES PARA CRIANÇAS DO ENSINO POR  
MEIO DE FÁBULAS**

Dissertação apresentada ao curso de  
Mestrado Profissional em Letras da  
Universidade Estadual de Londrina para  
obtenção do título de Mestre.

**BANCA EXAMINADORA**

---

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Suzete Silva  
Universidade Estadual de Londrina - UEL

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Tatiana Helena Carvalho Rios  
Ferreira  
Universidade Estadual de Londrina - UEL

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Maria Carolina de Godoy  
Universidade Estadual de Londrina - UEL

Londrina, 20 de agosto de 2015.

*Dedico este trabalho aos meus filhos,  
Nicolas e Sofia e ao meu querido  
esposo, Marcio Ruiz. Família formada  
no coração de Deus que me apoiou,  
incondicionalmente, nos momentos  
incertos e contribuíram para que este  
sonho se tornasse realidade.*

## AGRADECIMENTOS

*A Deus, pelo dom da vida e por me sustentar nesta jornada. Sem esta força que vem do alto jamais teria conseguido concluir esta etapa da minha caminhada. Deu-me sabedoria, capacitou-me para adquirir os conhecimentos necessários para a obtenção deste título. Porque dELE e por meio dELE e para ELE são todas as coisas. A ELE, pois, a glória eternamente. (Romanos 11:36)*

*À minha querida orientadora, Suzete Silva, por todo conhecimento, dedicação, organização, e, acima de tudo, por ser uma pessoa iluminada por Deus, por abrir as portas e segurar em minhas mãos nesta árdua e difícil caminhada.*

*Aos meus pais que na sua simplicidade e pouca formação souberam me educar, dando-me o essencial para que eu me tornasse quem sou e por me apoiarem em todas as minhas escolhas;*

*À minha preciosa família por compreenderem e entenderem todos os “NÃOS”, de quem lhes foram “roubados” momentos de atenção e dedicação, para os compromissos que faltamos, para as festas que não participamos, pelas viagens canceladas, pelos momentos juntos e pela ânsia de chegar em casa e ligar o computador..... Por todos os “AGORA NÃO POSSO, ESTOU ESTUDANDO..... Vocês foram verdadeiros anjos...*

*Ao meu esposo, Márcio Ruiz, por tanta paciência e tanto apoio. Sem ele não teria conseguido chegar até aqui. Ele foi o meu sustento, minha base forte. Agradeço infinitamente por ter “entrado neste barco comigo” e ter me ajudado a remar, flutuar quando foi preciso, ser meu norte nos momentos de dúvidas e incertezas. Sem a ajuda dele eu teria remado, remado e não teria saído do lugar, mas o amor por mim foi tão grande nestes dois anos de estudos intensos que tenho somente que dizer: Muito obrigada!*

*Aos meus amigos.... pela ausência neste período....Sei que não aguentavam mais ouvir: “Quando eu acabar o mestrado vamos nos encontrar...”*

*Aos componentes da Banca de Qualificação, Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup>Tatiana Helena Carvalho Rios Ferreira e prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Maria Carolina de Godoy por apoiarem o meu projeto, por contribuírem com literaturas específicas e orientações valiosas na incrementação deste trabalho.*

*À minha, amiga, conselheira, companheira, Giselda Militão, que por horas a fio escutou minhas dúvidas, fraquezas, incertezas. Foram tantos momentos falando sobre a dissertação que achei que iríamos enlouquecer...Deus já havia traçado os nossos caminhos há alguns anos sem mesmo nos conhecermos e preparado estes momentos inesquecíveis que passamos juntas nesta caminhada. Benção de Deus na minha vida.*

*À Secretaria Municipal de Educação de Londrina, pela licença concedida nestes anos de estudos;*

*A todos os professores do ProfLetras,*

*Aos colegas de curso....Neste período, tivemos momentos de alegrias, tristezas, dúvidas, aflições e risadas, aliás, muitas risadas, festas, cafezinhos e comidas.... Sentirei saudade de cada um, em especial do Cidinho, da Josi, da Silviane, da Gislayne. Não poderia deixar de citar a Valdinéia, Araceli, Neide, Adriana, Janaína, Andréia, Roberto, Ivone, Fernanda, Angélica, Cecília, Márcia, Marcos, Helaine, Wérica...todos ficarão guardados no meu coração.*

*À CAPES, pelo apoio financeiro.*

*Sonhar com o impossível é o primeiro  
passo para torná-lo possível.*

(Confúcio)

RUIZ, Silvia Helena de Freitas. **Da boca do povo para a sala de aula: provérbios populares para crianças por meio de fábulas.** 2015. 218 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2015.

## RESUMO

Este trabalho teve como objetivo geral a apropriação e análise de textos proverbiais como patrimônio cultural da humanidade utilizando os elementos discursivos do gênero oral segundo Schneuwly e Dolz (2004). Nesta pesquisa-ação foi possível demonstrar a sabedoria popular implícita neste gênero como forma de comunicação e interação entre indivíduos e a sociedade, oportunizando ao aluno o domínio das habilidades de uso e reflexão da língua em situações concretas, de forma a entender e produzir textos no formato de fábula e a perceber as diferenças entre os tipos de expressão oral e escrita. A pesquisa foi realizada com uma turma de 3º ano do Ensino Fundamental I da Rede Municipal de Ensino na cidade de Londrina - PR. As bases teóricas que permearam este trabalho estão fundamentadas nos estudos de Bakhtin (2003) sobre os gêneros discursivos e a concepção interacionista da linguagem. O trabalho foi norteado por meio de uma sequência didática com objetivo de tornar clara a reflexão e compreensão dos provérbios populares por crianças de oito anos. Ao término desta pesquisa, concluímos que alunos da mais tenra idade são capazes de assimilar o significado dos provérbios populares e a produzirem fábulas utilizando as sentenças proverbiais como moral da história.

**Palavras-chave:** Provérbios. Gênero discursivo. Fábulas. Sequência didática.

RUIZ, Silvia Helena de Freitas. **The mouth of the people to the classroom: popular proverbs for children through fables.** 2015. 218 p. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2015.

### **ABSTRACT**

This work had as a general goal the appropriation and analysis of proverbial texts as cultural heritage of humanity using the discursive elements of oral genre seconds Schneuwly and Dolz (2004). This action research was possible to demonstrate the popular wisdom implicit in this genre as a form of communication and interaction between individuals and society, providing opportunities to student mastery of the use of language skills and reflection in concrete situations in order to understand and produce texts in fable format and to realize the differences between the types of oral and written expression. The survey was conducted with a group of 3rd year of elementary school of the Municipal School in the city of Londrina - PR. The theoretical bases that permeated this work are based on studies of Bakhtin (2003) about the genres and the interactional conception of language. The work was guided through a didactic sequence in order to make clear the reflection and understanding of proverbs by children of eight years. At the end of this research, we concluded that students from an early age are able to assimilate the meaning of proverbs and produce fables using proverbial sentences as moral of history.

**Key words:** Proverbs. Discursive genre. Fables. Didactic sequence.

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1</b> - Diagrama: Fases da Investigação .....	98
<b>Figura 2</b> - Esquema da Sequência Didática .....	114
<b>Figura 3</b> - Produção Inicial - Aluno A .....	123
<b>Figura 4</b> - Produção Inicial - Aluno G.....	125
<b>Figura 5</b> - Produção Inicial - Aluno J.....	127
<b>Figura 6</b> - Sentido denotativo do Provérbio “Quem tem pressa come cru” .....	129
<b>Figura 7</b> - Sentido Conotativo do Provérbio - “Cada macaco no seu galho” .....	130
<b>Figura 8</b> - Sentido Conotativo do Provérbio “É na necessidade que se conhece o amigo” .....	132
<b>Figura 9</b> - Situações reais de uso dos provérbios.....	133
<b>Figura 10</b> - Ilustração de um provérbio .....	135
<b>Figura 11</b> - Definição de fábula, Moral e Provérbio .....	140
<b>Figura 12</b> - Valores aceitos e condenados nas fábulas .....	141
<b>Figura 13</b> - Características e interpretação das fábulas .....	142
<b>Figura 14</b> - Comparação entre os fabulistas.....	143
<b>Figura 15</b> - Produção Final - Aluno A.....	147
<b>Figura 16</b> - Produção Final - Alunos B e J.....	148
<b>Figura 17</b> - Produção Final - Aluno C .....	149
<b>Figura 18</b> - Produção Final - Aluno D .....	150
<b>Figura 19</b> - Produção Final - Alunos E e H .....	150
<b>Figura 20</b> - Produção Final - Aluno G .....	151
<b>Figura 21</b> - Produção Final - Alunos I e K.....	152
<b>Figura 22</b> - Produção Final - Aluno L.....	153
<b>Figura 23</b> - Produção Final - Aluno M.....	154

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1</b> - Conceitos Subjacentes nas três concepções de linguagem .....	38
<b>Quadro 2</b> - Agrupamento de gêneros.....	46
<b>Quadro 3</b> - Distinções entre língua falada e língua escrita.....	48
<b>Quadro 4</b> - Características da pesquisa-ação .....	99
<b>Quadro 5</b> - Direitos Gerais de Aprendizagem .....	113
<b>Quadro 6</b> - Resumo da Sequência Didática .....	119
<b>Quadro 7</b> - Produção Inicial da SD.....	121
<b>Quadro 8</b> - Fábulas e seus respectivos provérbios .....	138
<b>Quadro 9</b> - Produção: capacidades, conhecimentos e atitudes .....	145
<b>Quadro 10</b> - Comparativo entre a produção inicial e final – Aluno A.....	159
<b>Quadro 11</b> - Comparativo entre a produção inicial e final – Aluno B.....	160
<b>Quadro 12</b> - Comparativo entre a produção inicial e final – Aluno C.....	160
<b>Quadro 13</b> - Comparativo entre a produção inicial e final – Aluno D.....	161
<b>Quadro 14</b> - Comparativo entre a produção inicial e final – Aluno E .....	161
<b>Quadro 15</b> - Comparativo entre a produção inicial e final – Aluno F .....	162
<b>Quadro 16</b> - Comparativo entre a produção inicial e final – Aluno G.....	162
<b>Quadro 17</b> - Comparativo entre a produção inicial e final – Aluno H.....	163
<b>Quadro 18</b> - Comparativo entre a produção inicial e final – Aluno I .....	164
<b>Quadro 19</b> - Comparativo entre a produção inicial e final – Aluno J .....	165
<b>Quadro 20</b> - Comparativo entre a produção inicial e final – Aluno K.....	166
<b>Quadro 21</b> - Comparativo entre a produção inicial e final – Aluno L .....	167
<b>Quadro 22</b> - Comparativo entre a produção inicial e final – Aluno M .....	167

## ABREVIATURAS

ABNT	Associação Brasileira de Normas Técnicas
CLG	Curso de Linguística Geral
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
LD	Livro Didático
LDB	Leis de Diretrizes e Bases
CC	Competência Comunicativa
SD	Sequência Didática
PNAIC	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
SEA	Sistema de Escrita Alfabética

## SUMÁRIO

<b>CAPÍTULO 1 - CONSIDERAÇÕES INICIAIS</b> .....	14
1.1 JUSTIFICATIVA.....	14
1.2 OBJETIVOS .....	14
1.2.1 Objetivo Geral.....	14
1.2.2 Objetivos Específicos.....	15
1.3 ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO.....	15
<b>CAPÍTULO 2 - LÍNGUA, LINGUAGEM E FALA</b> .....	18
<b>CAPÍTULO 3 - AS CONCEPÇÕES DE LINGUAGEM</b> .....	27
3.1 A LINGUAGEM COMO EXPRESSÃO DO PENSAMENTO.....	28
3.2 A LINGUAGEM COMO INSTRUMENTO DE COMUNICAÇÃO .....	31
3.3 A LINGUAGEM COMO UMA FORMA DE INTERAÇÃO .....	34
<b>CAPÍTULO 4 - GÊNEROS DISCURSIVOS</b> .....	40
4.1 A TEORIA DOS GÊNEROS DISCURSIVOS .....	40
4.2 GÊNEROS PRIMÁRIOS E SECUNDÁRIOS .....	43
4.3 AGRUPAMENTO DE GÊNEROS.....	46
4.4 O GÊNERO ORAL .....	48
<b>CAPÍTULO 5 - O ESTUDO DOS PROVÉRBIOS</b> .....	54
5.1 DEFINIÇÃO DOS PROVÉRBIOS.....	54
5.2 A HISTÓRIA E A ORIGEM DOS PROVÉRBIOS.....	63
5.3 CULTURA POPULAR E FOLCLORE: A IMPORTÂNCIA DO REGASTE DOS PROVÉRBIOS .....	67
5.4 O ESTUDO DOS PROVÉRBIOS NO AMBIENTE ESCOLAR .....	68
<b>CAPÍTULO 6 – FÁBULAS</b> .....	75
6.1 CONCEITOS, ESTRUTURA E HISTÓRIA DAS FÁBULAS.....	75
6.2 ESOPO, O “PAI DAS FÁBULAS” .....	81
6.3 LA FONTAINE .....	84
6.4 MONTEIRO LOBATO .....	86
<b>CAPÍTULO 7 - A PESQUISA-AÇÃO</b> .....	91
7.1 TIPOS E MÉTODOS DE PESQUISA .....	91
7.2 HISTÓRIA E CONCEITO DA PESQUISA-AÇÃO.....	94
7.3 CARACTERÍSTICAS DA PESQUISA-AÇÃO .....	98
7.4 ETAPAS DA PESQUISA-AÇÃO.....	101
7.5 A PESQUISA-AÇÃO NA ÁREA EDUCACIONAL .....	105

<b>CAPÍTULO 8 - SEQUÊNCIA DIDÁTICA</b> .....	111
8.1 SEQUÊNCIA DIDÁTICA: FINALIDADE E ETAPAS .....	111
8.2 CARACTERÍSTICAS DA INSTITUIÇÃO DE ENSINO .....	117
8.2.1 A Turma .....	118
8.3 METODOLOGIA E PROCEDIMENTOS .....	119
8.3.1 Apresentação da Situação .....	119
8.3.2 A Produção Inicial .....	120
8.3.3 Módulo I .....	132
8.3.4 Módulo II .....	138
8.3.5 Módulo III .....	143
8.3.6 Produção Final .....	144
<b>CAPÍTULO 9 – RESULTADOS</b> .....	155
<b>CAPÍTULO 10 - CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	168
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	171
<b>APÊNDICES</b> .....	183
APÊNDICE A - O FALCÃO E O ROUXINOL .....	184
APÊNDICE B - SEQUÊNCIA DIDÁTICA .....	185
APÊNDICE C - ROTEIRO PARA A PRODUÇÃO FINAL .....	205
APÊNDICE D - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO .....	206

## CAPÍTULO 1 - CONSIDERAÇÕES INICIAIS

### 1.1 JUSTIFICATIVA

O processo de comunicação humana ocorre na língua, pois ela é um código desenvolvido para a transmissão de pensamentos, ideias e interação entre os indivíduos e participa ao mesmo tempo das mudanças nas sociedades. Esse patrimônio social é responsável pela transmissão de conhecimento por meio da linguagem e é mediante esta relação que as sociedades perpetuam suas histórias faladas e escritas.

Neste momento, observa-se a importância dos Gêneros Discursivos, ressaltando o gênero oral, com destaque para os provérbios. Sendo a base da nossa pesquisa, os provérbios têm um papel relevante na sociedade, pois são empregados para expressar crenças, reafirmações, interpretações, onde os indivíduos utilizam essas pequenas frases carregadas de sabedoria popular para criar relações com o mundo por meio da linguagem.

Esta relação está presente nas propagandas, revistas e anúncios publicitários, entretanto, o uso dos provérbios dentro da sala de aula como forma de transmissão da cultura popular é muito pouco utilizado. Faz-se o uso aleatório dos provérbios, pois alguns livros didáticos não os tratam como Gêneros Discursivos, apenas como frases soltas e de difícil entendimento. É necessária a inclusão deste gênero tão rico em sabedoria para ampliar e estabelecer uma relação de uso destas sentenças na criação de fábulas, onde as crianças sejam capazes de aguçar o senso crítico que este gênero desperta por intermédio da moral presente nas histórias.

### 1.2 OBJETIVOS

#### 1.2.1 Objetivo Geral

Apropriar-se de provérbios que fazem parte do acervo popular e por meio deles, criar novas fábulas em histórias escritas pelos alunos do Ensino Fundamental I.

### 1.2.2 Objetivos Específicos:

- Analisar a função da linguagem como meio de comunicação e interação entre os indivíduos;
- Identificar os provérbios como uma forma de demonstrar sabedoria, experiência de vida e até mesmo ironia;
- Relacionar o significado do provérbio a acontecimentos do dia a dia;
- Perceber a utilização de provérbios como forma de comunicação nas análises da moral em fábulas produzidas pelos alunos;
- Desenvolver a competência comunicativa e formulaica dos alunos.

### 1.3 ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO

A análise do *corpus* desta pesquisa foi realizada por meio de uma Sequência Didática abordando o estudo dos provérbios e das fábulas. Este trabalho classifica-se como uma pesquisa-ação onde pesquisadora e alunos trilham juntos a apropriação dos conceitos e características dos gêneros selecionados para compor a SD.

Inicialmente, foi realizada a coleta de dados bibliográficos que fundamentaram este trabalho e após esta coleta, elaboramos a SD baseada na teoria de Schneuwly e Dolz (2004), pautados no ensino dos gêneros orais e escritos no ambiente escolar.

Os participantes da pesquisa foram os alunos do 3º ano do Ensino Fundamental de uma escola da rede Municipal de Ensino da cidade de Londrina, cuja pesquisadora era a professora regente da turma no ano de 2014.

No trabalho de campo, os temas foram abordados com atividades orais e escritas com o objetivo de ampliar o conhecimento dos discentes para os gêneros selecionados. Foram desenvolvidas 12 atividades nesta proposta, divididas em módulos conforme determinam os autores.

Os moldes desta sequência seguiram o modelo proposto pela professora Rejane Pivetta de Oliveira em: *As fábulas de Esopo, La Fontaine e Monteiro Lobato como recursos didáticos*, disponível na revista *Entrelinhas do Curso*

de Letras da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (OLIVEIRA, 2015).

Outras atividades seguiram a proposta da professora Terezinha da Conceição Costa Hübner (2007), de acordo com sua obra: *Sequência Didática – Uma proposta para o Ensino da Língua Portuguesa no Ensino Fundamental – Anos Iniciais*. Alguns ajustes e adaptações foram feitos para a realidade da escola, turma e série em que foram aplicadas as atividades.

Este trabalho foi organizado da seguinte forma:

#### Capítulo 1 - Considerações Iniciais

Abordamos a justificativa, os objetivos gerais e específicos e a organização do trabalho.

#### Capítulo 2 - Língua , Linguagem e Fala

Neste capítulo, abordou-se a importância do estudo do tema proposto e da linguagem como forma de interação entre os indivíduos.

#### Capítulo 3 - As concepções de linguagem

O terceiro capítulo traz as três concepções de linguagem na visão de Geraldi (1984) e as diferenças de cada forma de expressão.

#### Capítulo 4 - Gêneros Discursivos

Neste capítulo, a ênfase esteve nos estudos de Bakhtin (2003), Marcuschi (2005) e Bronckart (2003), sobre a visão dos gêneros discursivos como tipos de enunciados que sofrem variações de acordo com as esferas sociais de comunicação. Foram tratados a divisão em gêneros primários e secundários e o agrupamento de gêneros, proposto por Schneuwly e Dolz (2004).

#### Capítulo 5 - O estudo dos Provérbios

O capítulo cinco, base dos estudos realizados, teve um papel de destaque neste trabalho. Nele foram discutidas a dificuldade de definição dos provérbios, apresentou-se um histórico, as características das sentenças proverbiais e a relevância desses estudos no ambiente escolar.

#### Capítulo 6 - Fábulas

Este capítulo abordou a importância do texto literário em sala de aula, o gênero fábula, suas características e os elementos estruturais desse tipo de texto. Fez-se um breve estudo sobre os principais fabulistas: Esopo, La Fontaine e Monteiro Lobato.

#### Capítulo 7 - A pesquisa-ação

O capítulo focalizou os tipos e métodos de pesquisas, a história, o

conceito, as características e as etapas da pesquisa-ação. Discutiu-se o papel da pesquisa-ação no ambiente escolar e como este tipo de pesquisa colabora no desenvolvimento e no aprimoramento do processo ensino-aprendizagem.

#### Capítulo 8 - Sequência Didática

Neste capítulo, a ênfase esteve nas finalidades e nas etapas da Sequência Didática pautados em Schneuwly e Dolz (2004). Cada etapa da sequência foi detalhada. Também realizou-se um levantamento dos dados da escola e da turma que participou da pesquisa.

#### Capítulo 9 - Resultados

No último capítulo, fez-se a análise da aplicação da sequência didática aplicada aos estudantes, ao desenvolvimento da pesquisa e se os objetivos foram alcançados, assim como a importância dos estudos proverbiais para crianças.

#### Capítulo 10 - Considerações Finais

#### Referências

#### Apêndices

## CAPÍTULO 2 - LÍNGUA, LINGUAGEM E FALA

Mas o que é a língua? Para nós, ela não se confunde com a linguagem; é somente uma parte determinada, essencial dela, indubitavelmente. É, ao mesmo tempo, um produto social da faculdade de linguagem e um conjunto de convenções necessárias, adotadas pelo corpo social para permitir o exercício dessa faculdade nos indivíduos (SAUSSURE, 2006, p. 17).

A língua é organizada pelas atividades dialógicas dos falantes/ouvintes e escritores/leitores, de maneira dinâmica, de acordo com as intenções ideológicas de cada comunidade sociocultural produzida historicamente pela humanidade.

É pela linguagem que os homens interagem, têm acesso à informação, expressam e defendem pontos de vista, partilham ou constroem visões de mundo, ou seja, produzem discurso/cultura e têm condições e oportunidades de participar ativamente da sociedade.

Segundo Marcuschi (2008), a área de estudos da linguagem, a linguística, teve início há mais de 2.500 anos, na Índia, com Panini, entretanto, suas intenções eram religiosas e não científicas ao realizar seu trabalho. Na Grécia, iniciavam-se os estudos da linguagem com Platão e Aristóteles e no século XX, surge Ferdinand de Saussure dando início à linguística científica, conhecida por meio do Curso de Linguística Geral desenvolvido entre 1911-1913 e publicado postumamente, em 1916, por seus alunos.

O Curso de Linguística Geral, certamente, foi a obra mais importante para a Linguística, uma vez que é a partir dela que surgem os estudos da linguagem. Saussure retoma em sua obra a história da linguística afirmando que a Linguística passou por três fases sucessivas antes de reconhecer seu verdadeiro objetivo.

A primeira fase foi a da Gramática iniciada pelos gregos e estudada até os dias atuais. Trata-se de uma disciplina normativa baseada na lógica.

A segunda fase traz o estudo da Filologia iniciada por August Wolf, a partir de 1777. O seu principal objetivo, além da língua, eram os textos, os quais tem a intenção de interpretar pelo método crítico.

Na terceira fase, a Gramática Comparada, descobriu-se que as línguas podiam ser comparadas. Iniciada por Franz Bopp (1816), a escola comparatista constituiu o primeiro período da Linguística indo-europeia.

A tarefa da Linguística é composta, inicialmente, por todas as manifestações da linguagem humana e sua tarefa será:

- a) fazer a descrição e a história de todas as línguas que puder abranger, reconstituindo, na medida do possível, as línguas-mães de cada família;
- b) procurar as forças que estão em jogo, de modo permanente e universal, em todas as línguas e deduzir as leis gerais;
- c) delimitar-se e definir-se a si própria.

Saussure (2006) define como objeto de estudo a língua e a considera como um sistema de signos, cuja significação depende das relações de valor entre eles, pois a língua se estrutura ordenadamente de maneira a formar um todo significativo, a partir de pares opostos. Ele institui a visão dicotômica da linguagem, distinguindo língua e fala, sincronia e diacronia, significado e significante, relações sintagmáticas e relações paradigmáticas. Surge, então, um novo método de análise dos fenômenos linguísticos, chamado Estruturalismo que Mattoso Câmara Junior (1986, p. 110) define:

[...] é uma nova forma de encarar os fenômenos linguísticos porque faz com que a significação dependa, completa e exclusivamente, das suas relações íntimas e liberta esta concepção de outros postulados, falsos ou unilaterais, que tinham sido explicitamente enunciados e através dos quais se devia deduzir a existência de relações vagas e indistintas.

Os estudos de Saussure contemplam a distinção entre *langue* e *parole*. A *langue* constitui a visão da língua no plano social, convencional e do sistema autônomo e a *parole*, a visão da língua no plano das realizações individuais de caráter não social e de difícil estudo sistemático por sua dispersão e variação. Para o autor, “o laço que une o significante e o significado é arbitrário.” (SAUSSURE, 2006, p. 81). A arbitrariedade do signo linguístico é resultante da não relação necessária entre a ideia (significado) e a sequência de sons (significante).

A língua é parte fundamental da linguagem. É um produto social da faculdade de linguagem e um conjunto necessário que permite o exercício da linguagem pelos indivíduos. A linguagem é física, fisiológica e psíquica. Pertencente ao domínio social e individual ao mesmo tempo. É inclassificável em qualquer categoria dos fatos humanos, pois não se sabe como inferir sua unidade. A língua,

ao contrário, pode ser considerada em si mesma e tomada como princípio de classificação (SAUSSURE, 2006, p. 17).

Para Marcuschi (2008, p. 57) “[...] dizer que a língua se limita à sintaxe é reduzir a língua a algo muito delimitado, pois os aspectos textuais e discursivos, bem como as questões pragmáticas, sociais e cognitivas são muito relevantes [...].”

Para o autor, a língua pode ser vista como forma ou estrutura, um sistema de regras que defende a autonomia do sistema diante das condições de produção (posição assumida pela visão formalista); como instrumento, ou seja, transmissora de informações, sistema de codificação; como atividade cognitiva: ato de criação e expressão do pensamento típica da espécie humana e, por último, “[...] como atividade sociointerativa situada, a qual está relacionada com os aspectos históricos e discursivos.” (MARCUSCHI, 2008, p. 59).

Os estudos de Marcuschi (2008, p. 58-61) afirmam que a língua quando vista como forma ou estrutura é tomada como código ou sistema de signos e sua análise desenvolve-se na imanência do objeto. Esta perspectiva foi inaugurada no século XIX, tendo se consolidado com Saussure e Chomsky; não se buscam explicações transcendentais para o fenômeno linguístico, desleixando-se o contexto e a situação, bem como os aspectos discursivos sociais e históricos. Os estudos linguísticos, nesta linha, dedicam-se aos seguintes níveis estruturais:

- Fonológico (cuja unidade é o fonema),
- Morfológico (cuja unidade é o morfema),
- Sintático (cuja unidade é o sintagma ou a oração),
- Semântico (cuja unidade é o sema ou o conceito ou a proposição).

No geral, esses estudos não ultrapassam a unidade máxima da frase, nem se ocupam do uso da língua. O interesse central dessa perspectiva é tratar os fenômenos sistemáticos da língua.

Quanto à perspectiva que trata a língua como instrumento, a posição não parece razoável pelo fato de não atingir nenhum nível de abstração desejável e pelo fato de desvincular a língua de suas características mais importantes, ou seja, seu aspecto cognitivo e social. Além disso, tem como consequência a ideia de que a língua é um instrumento transparente e de manuseio não problemático. A

compreensão se torna algo objetivo e a transmissão de informações seria natural. Essa perspectiva é pouco útil, mas muito adotada, em especial pelos manuais didáticos, ao tratarem os problemas da compreensão textual.

A língua é um instrumento de dominação que existe apenas na mente dos falantes. Ela não é utilizada em termos concretos, é uma abstração da realidade que se concretiza por intermédio da fala. Por isso, Saussure afirma que a língua é um sistema de signos, cuja essência é a união do sentido e da imagem acústica; “é um tesouro depositado pela prática da parole em todos os indivíduos pertencentes à mesma comunidade.” (SAUSSURE, 2006, p. 23), portanto, ela se apresenta como acervo linguístico.

Deste modo, quando a língua é analisada como atividade cognitiva ou apenas um sistema de representação, pode-se incorrer no risco de outra redução, que confina a língua a sua condição exclusiva de fenômeno mental e sistema de representação conceitual. A língua envolve atividades cognitivas, mas não é um fenômeno apenas cognitivo, pois o paradoxo que surge quando se toma a língua como um fenômeno apenas cognitivo é o de não conseguir explicar seu caráter social, já que a cognição admitida nessas teorias é um fenômeno não social.

Por último, Marcuschi (2008) trata a língua como uma atividade sócio-histórica, uma atividade cognitiva e atividade sociointerativa, contemplando a língua em seu aspecto semântico, mas a observa em seu funcionamento social, cognitivo e histórico, predominando a ideia de que o sentido se produz situadamente e que a língua é um fenômeno encorpado e não abstrato e autônomo.

Barreto (2009) considera que a língua não é individual, nenhum indivíduo é possuidor da língua e ela se completa a partir da coletividade, Saussure a considera uma instituição social. Ela se constitui a partir das convenções estabelecidas por uma sociedade, não podendo ser modificada por apenas um membro desta, e, por ser um sistema de signos, cuja função é exprimir ideias, ele é um sistema funcional, de natureza homogênea.

A fala, por outro lado, é considerada um instrumento de execução individual da linguagem, cuja função é exprimir o pensamento pessoal, e, por isso, é heterogênea e multifacetada, sendo peculiar a cada indivíduo que dispõe das combinações necessárias para a realização da língua. Ela é assistemática, permitindo uma variedade de combinações linguísticas.

De acordo com Fiorin (2006, p. 14),

A distinção linguagem/língua/fala situa o objeto da Linguística para Saussure. Dela decorre a divisão do estudo da linguagem em duas partes: uma que investiga a língua, e outra, que analisa a fala. As duas partes são inseparáveis, visto que são interdependentes: a língua é a condição para se produzir a fala, mas não há língua sem o exercício da fala. Há necessidade, portanto, de duas linguísticas: a linguística da língua e a linguística da fala.

Entretanto, Bakhtin, contemporâneo de Saussure, traz um novo olhar sobre os estudos da Linguística e concorda com Saussure em relação ao fato de que a língua é um acontecimento social fundado na necessidade de comunicação, porém, critica a concepção de língua enquanto sistema de regras.

Acredita que todas as esferas da atividade humana, em suas variadas formas, estão sempre relacionadas com a utilização da língua. Assim, para Bakhtin (1997, p. 124), “a língua vive e evolui historicamente na comunicação verbal concreta, não no sistema linguístico abstrato das formas da língua, tampouco no psiquismo individual dos falantes.” Consequentemente, para o autor, a substância da língua é constituída pelo fenômeno social da interação verbal realizada por meio das enunciações.

Sua concepção de língua está fundamentada na interação e é apresentada como atividade social. Neste sentido, Bakhtin estabelece uma possível mudança de paradigma que é aceita como proposta para tornar o ensino de língua uma ação articulada e contextualizada. Desenvolve estudos sobre gêneros do discurso e os considera como materializações do diálogo cotidiano.

Ainda segundo o autor,

[...] a língua não se transmite; ela dura e perdura sob a forma de um processo evolutivo contínuo. Os indivíduos não recebem a língua pronta para ser usada; eles penetram na corrente da comunicação verbal; ou melhor, somente quando mergulham nessa corrente é que sua consciência desperta e começa a operar. [...] Os sujeitos não “adquirem” sua língua materna; é nela e por meio dela que ocorre o primeiro despertar da consciência (BAKHTIN, 1997, p. 107-108).

Os estudos de Bakhtin mostram-se relevantes para a compreensão do discurso que existe em qualquer situação, grupo, espaço social ou sociedade. Brandão (2005, p. 9) afirma que Bakhtin privilegia a enunciação enquanto realidade da linguagem: “A matéria linguística é apenas uma parte do enunciado; existe também uma outra parte, não verbal, que corresponde ao contexto da comunicação.”

A ideia de Bakhtin consiste em integrar o ato de enunciação individual num contexto mais amplo com o objetivo de revelar as relações entre o linguístico e o social. Para ele, a linguagem é plurivalência, o lugar da manifestação ideológica não compreendida como entidade abstrata. Ele valoriza a fala e afirma sua natureza social e não individual, ligada às condições da comunicação perante as estruturas sociais.

Saussure defende a tripla distinção: da *langage* (a linguagem), da *langue* (a língua) e da *parole* (a fala). Língua e fala são os itens que constituem a linguagem. Diferentemente, Bakhtin, não parte de uma tripla distinção, mas sim de uma perspectiva linguística, onde a linguagem é tida, sobretudo, como um fenômeno ideológico/social e de bases filosóficas e sociológicas.

Argumentos como este conflitam-se com a de Saussure quando considera a língua como um objeto ideal, rejeitando as manifestações orais e individuais. Labov (1983) afirma que a língua não é apenas um meio de informação, mas uma maneira de inserir um indivíduo num grupo social.

Brandão (2005, p. 8) argumenta que Bakhtin “coloca o enunciado como objeto dos estudos da linguagem como dá à situação de enunciação o papel de componente necessário para a compreensão e explicação da estrutura semântica de qualquer ato de comunicação verbal.”

Para a autora, vários estudiosos passam a buscar uma compreensão do fenômeno da linguagem não mais centrado apenas na língua, mas em um nível situado fora do polo da dicotomia saussuriana, sendo esta a instância da linguagem, o discurso.

A linguagem enquanto discurso é interação e um modo de produção social; ela não é neutra, inocente e nem natural, por isso o lugar privilegiado de manifestação da ideologia (BRANDÃO, 2005, p. 11). Do ponto de vista didático, o gênero do discurso constitui ferramenta importante no processo de aprendizagem.

Assim, uma concepção interacionista do ensino compreende, obviamente, uma concepção interacionista da linguagem. Ainda de acordo com Antunes (2003, p. 39),

[...] toda atividade pedagógica de ensino de português tem subjacente, de forma explícita ou apenas intuitiva, uma determinada concepção de língua. Nada do que se realiza na sala de aula deixa de estar dependente de um conjunto de princípios teóricos, a partir dos quais os fenômenos linguísticos são percebidos e tudo, conseqüentemente, se decide. Desde a definição

dos objetivos, passando pela seleção dos objetivos de estudo, até a escolha dos procedimentos mais corriqueiros e específicos, em tudo está presente uma determinada concepção de língua, de suas funções, de seus processos de aquisição, de uso e de aprendizagem.

Isso significa que uma concepção interacionista de ensino considera a língua em sentido amplo, como forma comunicativa e de interação, e, nessa perspectiva, a aprendizagem da língua não ocorre isolada dos sujeitos comunicantes e dos contextos sociais em que atua, mas compreende o desenvolvimento de competência linguística e comunicativa.

Fica evidente que uma concepção interacionista da linguagem reconhece e valoriza o sujeito que usa a língua em diversas situações concretas de comunicação e que esse sujeito se vale dos recursos formais da língua para significar a si, ao outro e ao mundo que o cerca.

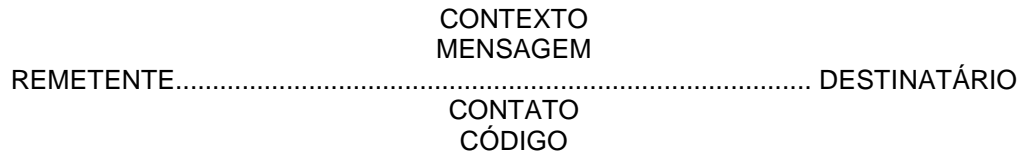
Bronckart (2003), em *Atividade de linguagem, textos e discursos*, investiga os pressupostos da influência da psicologia da linguagem que toma as unidades linguísticas como condutas humanas, focando as condições de sua aquisição e funcionamento, e, de outro lado, no interacionismo social, com a orientação de que as condutas humanas devam ser entendidas como ações significativas, portanto, situadas e que tenham presente que as “propriedades estruturais e funcionais são, antes de tudo, um produto da socialização.” (BRONCKART, 2003, p. 21).

Destacamos, portanto, as funções da linguagem segundo Roman Jakobson, entretanto, para entendermos as funções da linguagem é necessário que conheçamos, primeiramente, as etapas da comunicação.

Bordenave (1986, p. 19) quando se refere à comunicação afirma que:

[...] a comunicação confunde-se com a própria vida. Temos tanta consciência de que comunicamos como de que respiramos ou andamos. Somente percebemos a sua essencial importância quando, por acidente ou uma doença, perdemos a capacidade de nos comunicar.

Alguns elementos são essenciais para que ocorra a comunicação e esses fatores podem ser explicados pelo esquema de comunicação elaborado por Jakobson (2005, p. 123, grifo do autor):



O REMETENTE envia uma MENSAGEM, ao DESTINATÁRIO. Para ser eficaz a mensagem requer um CONTEXTO a que se refere [...], a apreensível pelo destinatário, e que seja verbal ou suscetível de verbalização; um CÓDIGO total ou parcialmente comum ao remetente e ao destinatário [...]; e, finalmente, um CONTATO, um canal físico e uma conexão psicológica entre o remetente e o destinatário, que os capacite a ambos a entrarem e a permanecerem em comunicação.

Tomando como ponto de partida esses seis elementos da comunicação, Jakobson elaborou estudos acerca das funções da linguagem.

A Função emotiva ou "expressiva", centrada no REMETENTE, visa a uma expressão direta da atitude de quem fala em relação àquilo de que está falando. Tende a suscitar a impressão de uma certa emoção, verdadeira ou simulada; por isso, o termo "função emotiva", demonstrou ser preferível a "emocional." O estrato puramente emotivo da linguagem é apresentado pelas interjeições. Estas diferem dos procedimentos da linguagem referencial tanto pela sua configuração sonora (sequências sonoras peculiares ou mesmo sons alhures incomuns) (JAKOBSON, 2005, p. 123-124).

A função conativa encontra sua expressão gramatical mais pura no vocativo e no imperativo, que sintática, morfológica e amiúde até fonologicamente, se afastam das outras categorias nominais e verbais. As sentenças imperativas diferem fundamentalmente das sentenças declarativas: estas podem e aquelas não podem ser submetidas à prova de verdade [...] (JAKOBSON, 2005, p. 125).

O modelo tradicional da linguagem, tal como o elucidou Bühler particularmente, confinava-se a essas três funções - emotiva conativa e referencial - e aos três ápices desse modelo - a primeira pessoa, o remetente; a segunda, o destinatário; e a "terceira pessoa" propriamente dita, alguém ou algo de que se fala. Certas funções verbais adicionais podem ser facilmente inferidas desse modelo triádico. [...] (JAKOBSON, 2005, p. 125-126).

A função fática pode ser evidenciada por uma troca profusa de fórmulas ritualizadas, por diálogos inteiros cujo único propósito é prolongar a comunicação (JAKOBSON, 2005, p. 126).

A função metalinguística observa sempre que o remetente e/ou o destinatário têm necessidade de verificar se estão usando o mesmo código, o discurso focaliza o CÓDIGO; desempenha uma função Metalinguística (isto é, de glosa) (JAKOBSON, 2005, p. 127).

A função poética não pode ser estudada de maneira proveitosa desvinculada dos problemas gerais da linguagem e, por outro lado, o escrutínio da linguagem exige consideração minuciosa de sua função poética. Qualquer tentativa de reduzir a esfera da função poética à poesia ou de confinar a poesia à função poética seria uma simplificação excessiva e enganadora. A função poética não é a única função da arte verbal, mas tão somente a função dominante, ao passo que, em todas as outras atividades verbais, ela funciona como um constituinte acessório, subsidiário (JAKOBSON, 2005, p. 127-128).

De acordo com Chauí (2006, p. 156), se pensarmos a linguagem em sentido amplo, ou seja, enquanto língua e fala, esta se constitui por quatro fatores: (i) físicos (anatômicos, fisiológicos, neurológicos, motrizes, sensoriais), que nos permitem falar, escutar, escrever e ler; (ii) socioculturais, que determinam a diferença entre as línguas e entre as linguagens dos indivíduos; (iii) psicológicos (emocionais, afetivos, perceptivos, imaginativos, lembranças, inteligência), que incitam a necessidade e o desejo da informação e da comunicação; e (iv) linguísticos, que se referem à estrutura e ao funcionamento da linguagem, determinantes de nossa competência e de nossa performance no uso da linguagem.

Entendemos, portanto, que a linguagem é a faculdade humana que possibilita a expressão, mas devido a sua complexidade e instabilidade ela não pode ser moldada pela teoria de Saussure; já a língua é o sistema abstrato de signos inter-relacionados, de natureza social e psíquica, com o qual os membros de uma comunidade se comunicam e serve de campo para a investigação saussuriana, pois, no âmbito da frase, é possível criar uma conceituação estável para definir o fenômeno da comunicação; a fala ou o discurso é o uso individual da língua, que, por isto, carrega consigo a ideologia, isto é, o modo como ele entende o mundo, suas crenças, valores e concepções de mundo e o seu estado, apenas quando vinculado ao sistema da língua, ganha importância para a Linguística.

### CAPÍTULO 3 - AS CONCEPÇÕES DE LINGUAGEM

A linguagem é, assim, a forma propriamente humana da comunicação, da relação com o mundo e com os outros, da vida social e política, do pensamento e das artes (CHAUÍ, 2006, p. 148).

A linguagem está presente em toda nossa vida e é por meio dela que interagimos com o mundo e nos tornamos seres sociáveis dentro do meio social no qual estamos inseridos.

Mikhail Bakhtin, em sua obra *Marxismo e Filosofia da Linguagem* (BAKHTIN, 1997), discorre, primeiramente, sobre duas noções que podemos relacionar às concepções de linguagem: subjetivismo idealista e o objetivismo abstrato, as quais não rejeita totalmente, mas as ressignifica, explicando todo o desenvolvimento dessas concepções até explicitar o posicionamento que defende: uma teoria enunciativo-discursiva de linguagem, concebendo-a como processo de interação.

Na visão sociodiscursiva da linguagem, Bronckart (2003, p. 34),

Decorre da abordagem desenvolvida que a linguagem humana se apresenta, inicialmente, como uma produção interativa associada às atividades sociais, sendo ela o instrumento pelo qual os interactantes, intencionalmente, emitem pretensões à validade relativas às propriedades do meio em que essa atividade se desenvolve. A linguagem é, portanto, primariamente, uma característica da atividade social humana, cuja função maior é de ordem comunicativa ou pragmática.

Geraldi (1984), um dos estudiosos dos pressupostos bakhtinianos no Brasil, buscou renomear tais concepções: linguagem como expressão do pensamento, linguagem com o instrumento de comunicação e linguagem como forma de interação. Todas foram estudadas e tiveram suas características ampliadas à realidade brasileira de ensino de línguas. Tais concepções apresentam-se no contexto educacional, voltando-se aos papéis do professor e do aluno em sala de aula.

Para o autor, estas três concepções correspondem a três grandes correntes dos estudos linguísticos: a) a gramática tradicional; b) o estruturalismo e o transformacionalismo; c) a linguística da enunciação (GERALDI, 1984, p. 43).

### 3.1 A LINGUAGEM COMO EXPRESSÃO DO PENSAMENTO

Esta concepção ilumina, basicamente, os estudos tradicionais. Se concebermos a linguagem como tal, somos levados a afirmações – ainda correntes – de que as pessoas que não conseguem se expressar bem não pensam adequadamente.

Pensar é um requisito básico para se escrever, já que a linguagem traduz a expressão que se constrói no interior da mente, é o “espelho” do pensamento. Nessa tendência, segundo Travaglia (1997, p. 21), o fenômeno linguístico é reduzido a um ato racional, “a um ato monológico, individual, que não é afetado pelo outro nem pelas circunstâncias que constituem a situação social em que a enunciação acontece.”

O fato linguístico, a exteriorização do pensamento por meio de uma linguagem articulada e organizada, é explicado como sendo um ato de criação individual. A expressão exterior depende apenas do conteúdo interior, do pensamento da pessoa e de sua capacidade de organizá-lo de maneira lógica. Por isso, acredita-se que o pensar logicamente, resultando na lógica da linguagem, deve ser incorporado por regras a serem seguidas, sendo que essas regras situam-se dentro do domínio do estudo gramatical normativo ou tradicional, que defende que saber língua é saber teoria gramatical.

Segundo Bakhtin (1997, p. 116), “não é a atividade mental que organiza a expressão, mas, ao contrário, é a expressão que organiza a atividade mental, que a modela e determina a sua orientação.”

Nesta concepção,

A expressão se constrói no interior da mente, sendo sua exteriorização apenas uma tradução. A enunciação é um ato monológico, individual que não se afeta pelo outro nem pelas circunstâncias que constituem a situação social em que a enunciação acontece. [...] Presume-se que há regras a serem seguidas para a organização lógica do pensamento e, conseqüentemente, da linguagem, são elas que se constituem nas normas gramaticais do falar e escrever bem (TRAVAGLIA, 1997, p. 21).

No entendimento de Neder (1993), este ponto de vista apoia-se na enunciação monológica como ponto de partida para sua reflexão a respeito da linguagem e a apresenta como um ato puramente individual. A expressão é tida como categoria geral de nível superior, que engloba o ato de fala, a enunciação;

forma-se no psiquismo do indivíduo, exteriorizando-se, objetivamente, para o outro com a ajuda de algum código de signos exteriores (BAKHTIN, 1997).

A linguagem se constrói no interior, sendo sua exteriorização apenas uma tradução. É a atividade mental que organiza a expressão, modelando e determinando sua orientação. Esta concepção está sintetizada por Bakhtin (1997, p. 72-73) nas seguintes proposições:

1. A língua é uma atividade, um processo ininterrupto de construção (energia) que se materializa sob atos individuais de fala;
2. As leis da criação linguística são essencialmente as leis da psicologia individual;
3. A criação linguística é uma criação significativa, análoga à criação artística;
4. A língua, enquanto produto acabado (“ergon”) enquanto sistema estável (léxico, gramática, fonética) apresenta-se como um depósito inerte, tal como a lava fria da criação linguística, abstratamente construída pelos linguistas com vista à sua aquisição prática como instrumento para ser usado.

Perfeito (2005) afirma que a sustentação dessa concepção se faz desde a tradição gramatical grega, passando pelo período latino, até o suposto rompimento com a publicação dos estudos desenvolvidos por Saussure, quando se concebe a língua como de natureza racional e o pensamento atuando segundo regras universais de classificação, divisão e segmentação.

Além disso, para essa concepção, há a distinção entre “certo” e “errado”, pois aquilo que não está segundo as regras da gramática está errado, impondo assim, uma única variedade aceita para expressar-se na sociedade e, dessa forma, ser respeitado e aceito.

O ensino de gramática preconiza a exposição de regras do bem falar e escrever, herdadas da tradição greco-latina, seguindo uma lógica organizacional imposta a todos que desejam expressar-se com clareza. A língua é tida, pois, como homogênea, estática e invariável. Para tanto, são escolhidos textos modelos de bom uso com o intuito de atingir os objetivos propostos, dentre esses, a transmissão de

uma visão purista de língua, opondo “certo” e “errado”, excluindo de seu escopo todas as demais variedades existentes na sociedade.

Fuza, Ohuschi e Menegassi (2011) afirmam que esta concepção está relacionada às chamadas gramáticas normativo-prescritivas que, segundo Possenti (1997, p. 64), são todas aquelas gramáticas cujo conteúdo corresponde a um “conjunto de regras que devem ser seguidas” e, por isso, destinam-se a ensinar os sujeitos a “falarem e a escreverem corretamente”, sendo os transgressores de tais regras considerados grosseiros, caipiras, incapazes de aprender. É insensível à realidade, pois não considera os contextos de uso.

Nesta gramática, a concepção que se tem da língua é aquela que valoriza a forma de falar e escrever da “norma culta” ou “variedade padrão”, seu aprendizado torna-se reduzido ao aprendizado da normatização da gramática, garantia para se chegar ao domínio das linguagens (oral e escrita), isto é, acredita-se que a prática de exercícios gramaticais leva à incorporação do conteúdo e que a gramática normativa deve ser um núcleo de ensino (CAZARIN, 1995).

Ela exclui qualquer variedade da língua oral ou escrita. Trata-a como vício de linguagem e como tal deve ser corrigida tendo em vista a variedade padrão. A variação linguística é vista como desvio e o que foge à norma é considerado erro. O falar e o escrever sem erros tem que seguir, portanto, os cânones ditados pelas regras gramaticais que determinam a linguagem correta.

A gramática, para essa tendência, é concebida como definitiva e é explorada nas aulas de forma fragmentada e arbitrária, visto que os tópicos gramaticais são apresentados como fragmentos que não possuem relação entre si e sua seriação não apresenta nenhum critério que determina as razões para que esse ou aquele assunto deva vir antes ou depois.

Como a linguagem é concebida como expressão do pensamento, aquele que não se expressa dentro dos padrões impostos pela gramática é visto, ao nível do senso comum, como pessoa que não sabe ou não é capaz de pensar (NEDER, 1993, p. 82-83).

Convém observar que Fuza, Ohuschi e Menegassi (2011) apontam que no Brasil, a concepção de linguagem como expressão do pensamento orientou, na década de 60, muitos professores a realizarem uma prática preocupada com o

ensino de conceitos normativos, voltados para o domínio da metalinguagem, centrando o processo de ensino na transmissão de conhecimentos (ZANINI, 1999).

Soares (1998) expõe que, nesse período, o ensino de português concebia a língua como um sistema, isto é, o ensino da leitura e da escrita centrava-se em textos literários e no reconhecimento de normas e de regras de funcionamento da língua, haja vista que os alunos da época faziam parte de classes privilegiadas da sociedade que já frequentavam a escola com certo domínio da “norma culta.”

### 3.2 A LINGUAGEM COMO INSTRUMENTO DE COMUNICAÇÃO

Esta concepção está ligada à teoria da comunicação e vê a língua como código (conjunto de signos que se combinam segundo regras) capaz de transmitir uma mensagem de um emissor a um receptor. Para assegurar a comunicação, os falantes devem dominar um código comum, uma língua. Nesta perspectiva, a língua é considerada como ato social, que envolve pelo menos duas pessoas. Em livros didáticos, esta é a concepção confessada nas instruções ao professor, nas introduções, nos títulos, em geral, abonada em exercícios gramaticais.

Segundo Geraldi (1997, p. 41), essa concepção de linguagem se liga à Teoria da Comunicação e prediz que a língua é um sistema organizado de sinais (signos) que serve como meio de comunicação entre os indivíduos. A comunicação, no entanto, é estabelecida quando emissor e receptor conhecem e dominam o código, utilizado de maneira preestabelecida e convencionada. Quanto a essa visão, Bakhtin (1997, p. 78) diz que “[...] o sistema linguístico [...] é completamente independente de todo ato de criação individual, de toda intenção ou desígnio. [...] A língua opõe-se ao indivíduo enquanto norma indestrutível, peremptória, que o indivíduo só pode aceitar como tal.”

A língua é considerada como um espectro imóvel, onde cada enunciação é única e não reiterável, em cada enunciação encontram-se elementos idênticos aos de outras enunciações no seio de um determinado grupo de locutores. São esses traços idênticos que garantem a unicidade de uma dada língua e sua compreensão por todos os locutores de uma mesma comunidade (BAKHTIN, 1997, p. 77).

Travaglia (1997, p. 22) expõe que:

Nessa concepção a língua é vista como um código, ou seja, como um conjunto de signos que se combinam segundo regras, e que é capaz de transmitir uma mensagem, informações de um emissor a um receptor. Esse código deve, portanto, ser dominado pelos falantes para que a comunicação possa ser efetivada. Com o uso do código que é a língua é um ato social, envolvendo consequentemente pelo menos duas pessoas, é necessário que o código seja utilizado de maneira semelhante, preestabelecida, convencionalizada para que a comunicação aconteça.

Bakhtin sintetiza como essencial para esta concepção:

1. A língua é um sistema estável, imutável, de formas linguísticas submetidas a uma norma fornecida tal qual a consciência individual e peremptória para esta;
2. As leis da língua são essencialmente leis linguísticas específicas, que estabelecem ligações entre os signos linguísticos no interior de um sistema fechado. Essas leis são objetivas relativamente a toda consciência subjetiva.
3. As ligações linguísticas específicas nada têm a ver com valores ideológicos (artísticos, cognitivos ou outros). Não se encontra na base dos fatos linguísticos nenhum motor ideológico. Entre a palavra e o seu sentido não existe vínculo natural e compreensível para a consciência, nem vínculo artístico.
4. Os atos individuais da fala constituem do ponto de vista da língua, simples refrações ou variações fortuitas ou mesmo deformações das formas normativas. Mas são justamente estes atos individuais da fala que explicam a mudança histórica das formas da língua, enquanto tal, a mudança é do ponto de vista do sistema, irracional e mesmo desprovida de sentido. Entre o sistema da língua e sua história não existe um vínculo nem afinidades de motivos, eles são estranhos entre si (BAKHTIN, 1997, p. 82-83).

Gonçalves (2013) aponta que essa concepção por ter a língua como um código a ser transmitido por um emissor a um receptor, que decodifica a mensagem, tem uma função informativa. Perfeito (2005, p. 4), informa que Jakobson (1973) considera, então, a língua como constituída por três funções

básicas: de acordo com a incidência no emissor (função expressivo-emotiva); no receptor (função apelativo-conotativa) ou no referente/contexto (função referencial/informativa), tratadas anteriormente no capítulo 2 são dessa forma, constituintes do ato de comunicação a mensagem, o canal e o código.

Do ponto de vista de Travaglia, para esta concepção, o falante tem em sua mente uma mensagem a transmitir a um ouvinte, ou seja, informações que quer que cheguem ao outro. Para isso, ele a coloca em código (codificação) e a remete para o outro por meio de um canal (ondas sonoras ou luminosas). O outro recebe os sinais codificados e os transforma de novo em mensagem (informações). É a decodificação (TRAVAGLIA, 1997, p. 22-23).

A gramática desse período é a descritiva: conjunto de regras que são seguidas. Procede-se a “descrição da estrutura e funcionamento da língua, de sua forma e função.” (TRAVAGLIA, 1997, p. 27); corresponde ao conjunto de regras sobre o funcionamento da língua nos mais diversos aspectos ou níveis (variedades), baseado no que é consenso social; é uma produção em grupo, que descreve as regras utilizadas pela sociedade, na qual cada sujeito, individualmente, busca o código adequado à situação.

A linguagem não é mais dom, mas competência. A função da língua é transmitir informações (codificar) e estabelecer uma comunicação com um receptor. A leitura é concebida como interpretação do código de comunicação, como um produto pronto e acabado, signos linguísticos produzidos por um emissor a serem decodificados por um receptor.

No contexto brasileiro, Soares (1998) tece algumas reflexões sobre a conquista que a população, na década de 60, obteve com o direito à escolarização, trazendo para o ambiente escolar, padrões culturais e variantes linguísticas diferentes. Houve mudança na visão de ensino da língua materna, criando-se um novo sistema que “estabelecia que a língua nacional se deveria dar especial relevo como instrumento de comunicação e como expressão da cultura brasileira” (SOARES, 1998, p. 57). Observamos as diferentes nomenclaturas atribuídas à disciplina de Língua Portuguesa:

Sua denominação Português ou Língua Portuguesa foi substituída por *Comunicação e Expressão*, nas quatro primeiras séries de então criado ensino de 1º grau, e *Comunicação e Língua Portuguesa*, nas quatro últimas séries desse grau (só no 2º grau manteve a disciplina a denominação “*Língua Portuguesa*”, acrescida de “*Literatura Brasileira*”: *Língua Portuguesa e Literatura Brasileira*) (SOARES, 1998, p. 56-57, grifo do autor).

Esta concepção de linguagem está contida na LDB nº 5692/71, que norteia o ensino de Língua Portuguesa a partir da década de 70. Por essa vertente, a linguagem é entendida como meio objetivo para a comunicação e é tomada como pronta e acabada, exterior ao indivíduo. A língua é estudada isolada do seu uso, sem considerar os interlocutores, a situação e o momento histórico. É uma visão de língua inseparável de sua forma. Essa perspectiva “deixava clara uma concepção de linguagem que previa um sujeito capaz de internalizar o saber, que estava fora dele, por meio da repetição, de exercícios que estimulassem a resposta, de forma que ele “seguisse o modelo” (ZANINI, 1999, p. 81).

### 3.3 A LINGUAGEM COMO UMA FORMA DE INTERAÇÃO

Mais do que possibilitar uma transmissão de informações de um emissor a um receptor, a linguagem é vista como um lugar de interação humana: por meio dela o sujeito que fala pratica ações que não conseguiria praticar a não ser falando; com ela o falante age sobre o ouvinte, constituindo compromissos e vínculos que não preexistiam antes da fala.

A linguagem como forma ou processo de interação é a concepção mais aceita na contemporaneidade. Considera que o indivíduo, ao usar a língua, não faz apenas traduzir e exteriorizar um pensamento ou transmitir informações a outro, mas realizar ações, agir, atuar sobre o interlocutor. Os usuários da língua ou interlocutores interagem enquanto sujeitos que ocupam lugares sociais. A linguagem é caracterizada pelo diálogo em sentido amplo.

Marcando este entendimento, Travaglia (1997, p. 23) afirma que:

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

Há, nesta concepção, ênfase à interação para a significação do mundo, pois a linguagem é social, histórica e coletiva, o indivíduo significa o mundo a partir da relação com o outro, da interação entre os falantes e a verdadeira substância da linguagem não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas, nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da interação verbal, realizada mediante a enunciação ou as enunciações. A interação verbal constitui, assim, a realidade fundamental da linguagem.

Qualquer enunciação, por mais significativa e completa que seja, constitui apenas uma fração de uma corrente de comunicação verbal ininterrupta (concernente à vida cotidiana, à literatura, à política, etc. ...), essa comunicação verbal ininterrupta constitui, por sua vez, apenas um momento na evolução contínua, em todas as direções, de um grupo social determinado (BAKHTIN, 1997, p. 123).

Dessa forma, ela representa as correntes e teorias de estudo da língua correspondentes à linguística da enunciação (Linguística Textual, Teoria do Discurso, Análise do Discurso, Análise da Conversação, Semântica Argumentativa e todos os estudos ligados à Pragmática), que colocam no centro da reflexão o sujeito da linguagem, as condições de produção do discurso, o social, as relações de sentido estabelecidas entre os interlocutores, a dialogia, a argumentação, a intenção, a ideologia e a historicidade da linguagem.

Neste sentido, Bakhtin (1997) apresenta quatro eixos fundamentais desta concepção:

1. A língua como sistema estável de formas normativamente idênticas é apenas uma abstração científica a serviço de certos fins teóricos e práticos particulares. Essa abstração não dá conta de maneira adequada da realidade concreta da língua;
2. A língua constitui um processo em evolução ininterrupta, que se realiza na da interação verbal social dos locutores;
3. A criatividade da língua não coincide com a criatividade artística nem com qualquer outra criatividade ideológica específica. Mas, ao mesmo tempo, a criatividade da língua não pode ser compreendida independentemente dos conteúdos e valores ideológicos que a ela se ligam.

4. As leis da evolução linguística não são de maneira algumas as leis da psicologia individual, mas também não podem ser divorciadas das atividades dos falantes. As leis da evolução linguística são essencialmente leis sociológicas;
5. A estrutura da enunciação é uma estrutura puramente social. A enunciação como tal efetiva-se entre os falantes. O ato de fala individual (no sentido estrito do termo “individual”) é uma *contradictio in adjecto*” (BAKHTIN, 1997, p. 127).

Em relação a isto, Koch (1992, p. 9) afirma que a concepção de linguagem como forma (lugar) de ação ou interação:

[...] é aquela que encara a linguagem como atividade, como forma de ação, ação interindividual finalisticamente orientada; como lugar de interação que possibilita aos membros de uma sociedade a prática dos mais diversos tipos de atos, que vão exigir dos semelhantes reações e ou comportamentos.

A preocupação básica no ensino da língua materna, nesta concepção, é levar o aluno não apenas ao conhecimento da gramática de sua língua, mas, sobretudo, ao desenvolvimento da capacidade de refletir, de maneira crítica, sobre o mundo que o cerca e, em especial, sobre a utilização da língua como instrumento de interação.

A gramática que marca essa terceira vertente é a internalizada: conjunto de regras que o falante domina e utiliza para interagir com os demais interlocutores nas situações reais de comunicação. Considera-se a gramática como contextualizada, implicando em um ensino não normativo nem descritivo. Ela toma o texto como objeto de estudo, considerando-o a partir dos gêneros discursivos. A função da língua é realizar ações, agir sobre o outro e, dessa forma, o predomínio está nas interações verbais sociais.

A reflexão da língua é feita mediante a compreensão, a análise, a interpretação e a produção de textos verbais. Desse modo, o discurso se manifesta por intermédio de textos. Koch (2002, p. 17) assegura que “o texto passa a ser considerado o próprio lugar da interação e os interlocutores, como sujeitos ativos que – dialogicamente – nele se constroem e são construídos” e se organizam dentro de determinados gêneros discursivos.

Para Geraldi (1993, p. 104), o texto:

- a) Constrói-se numa relação entre um eu e um tu;
- b) Opera com elementos que, sozinhos, são insuficientes para produzir um sentido fixo;
- c) Inevitavelmente tem um significado, construído na produção e na leitura, resultando das múltiplas estratégias possíveis de interpretação compartilhadas por uma comunidade linguística, a que apelam tanto autor como leitor.

Tal concepção é a base para o que propõem os PCNs (BRASIL, 1997), os quais preconizam um ensino de língua em que a linguagem seja vista como heterogênea, dinâmica, sócio e historicamente constituída, determinada pelas situações de interação exigidas em cada época, valorizando assim a diversidade linguística constitutiva de uma língua natural. Assim, segundo o documento:

Linguagem aqui se entende, no fundamental, como ação interindividual orientada por uma finalidade específica, um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes nos diferentes grupos de uma sociedade, nos distintos momentos de sua história. Os homens e as mulheres interagem pela linguagem tanto numa conversa informal, entre amigos, ou na redação de uma carta pessoal, quanto na produção de uma crônica, uma novela, um poema, um relatório profissional (BRASIL, 1997, p. 20).

Doretto e Beloti (2011) sintetizam alguns conceitos importantes com base nas três concepções da Linguagem. Para isto, as autoras utilizam como base de sua pesquisa: Geraldi (1984), Cagliari (1989), Travaglia (1997), Perfeito (2005), Possenti (1997) Bakhtin (1997), Koch (2002) entre outros.

**Quadro 1 - Conceitos Subjacentes nas três concepções de linguagem**

Conceitos Subjacentes	Concepções de Linguagem		
	Expressão do Pensamento	Instrumento de Comunicação	Processo de Interação
<b>Gramática</b>	Prescritiva: conjunto de regras que devem ser seguidas, para garantir o êxito na escrita e na fala.	Descritiva: conjunto de regras que são seguidas. É uma produção em grupo, que descreve as regras utilizadas pela sociedade, na qual cada sujeito, individualmente, busca o código adequado à situação.	Internalizada: conjunto de regras que o falante domina e utiliza para interagir com os demais interlocutores nas situações reais de comunicação. Considera-se a gramática como contextualizada.
<b>Função da língua</b>	Exteriorizar um pensamento, ou seja, materializá-lo gráfica ou fonicamente, com o predomínio do <i>eu</i> .	Transmitir (codificar) informações, portanto, há o predomínio do <i>tu</i> .	Realizar ações, agir sobre o outro e, dessa forma, o predomínio está nas interações verbais sociais.
<b>Sujeito</b>	A linguagem é considerada dom, o sujeito pode controlar o êxito e a boa comunicação, logo, é “consciente” e “individual.”	A linguagem é competência, o sujeito, determinado e assujeitado, ao codificar sua mensagem, espera que seu receptor decodifique-a exatamente da maneira que foi intencionalizada.	A linguagem é interação, o sujeito psicossocial, ativo na produção de sentidos, construído na e pela linguagem, passa a ocupar posições sujeito determinadas.
<b>Texto e Sentido</b>	Texto: produto pronto e acabado, dependente da capacidade de criatividade individual, ligado à retórica. Sentido: único.	Texto: modelo a ser seguido. Sentido: único.	Texto: é o próprio lugar da interação, produzindo sentido conforme a situação. Sentido: polissêmico.
<b>Leitura</b>	Decodificação: reconhecimento imediato dos sinais linguísticos.	Interpretação: reconhecimento do código de comunicação e estabelecimento de relações superficiais.	Compreensão: relacionamento do texto com os diversos contextos que o cercam. Coproduzir sentidos.
<b>Produção Textual</b>	Colocar o pensamento em forma de linguagem e seguir as regras impostas pela gramática tradicional.	Seguir os modelos já existentes, baseados nas tipologias textuais: narração, descrição e dissertação.	Interagir com os demais sujeitos, a partir de reais necessidades, com finalidade, interlocutores e gênero discursivo definido.
<b>Unidade básica de análise</b>	Palavra	Frase	Texto
<b>Principais atividades de ensino</b>	Classificação de palavras: análise lógica; regras gramaticais.	Seguir o modelo; preencher lacunas; repetir, treinar; centro nas estruturas da língua.	Leitura; produção de texto (baseada nos gêneros discursivos); análise linguística; oralidade.
<b>Objetivo ao ensinar</b>	Atividades Metalinguísticas para dominar a norma culta: estudo das regras e nomes.	Atividades Metalinguísticas para reconhecer as estruturas da língua e segui-las.	Atividades Epilinguísticas e Metalinguísticas para promover o desenvolvimento das habilidades linguísticas e discursivas.

Continua...

Continuação...

Conceitos Subjacentes	Concepções de Linguagem		
	Expressão do Pensamento	Instrumento de Comunicação	Processo de Interação
<b>Variedades linguísticas</b>	Exclui, pois tudo o que foge à norma culta, é considerado errado e deficiente.	Reconhece, apenas teoricamente, durante o uso da língua pelo falante.	Considera e entende, levando-se em conta o contexto, os objetivos e as circunstâncias.
<b>Norma</b>	Culta: somente a da classe dominante.	Culta: somente a da classe dominante, com reconhecimento do que é real e ideal.	Variantes: conforme as situações reais de uso.
<b>Caráter da Língua</b>	Homogêneo e invariável.	Homogêneo e invariável.	Heterogêneo e variável.
<b>Critério de Avaliação</b>	Certo x errado: norma imposta que reproduz o preconceito linguístico.	Certo x errado: acordo com os modelos a serem seguidos.	Adequado/inadequado à situação de uso da língua.

Fonte: Doretto e Beloti (2011, p. 1000).

## CAPÍTULO 4 - GÊNEROS DISCURSIVOS

[...] os gêneros do discurso são as correias de transmissão que levam na história da sociedade à história da língua. Nenhum fenômeno novo (fonético, lexical, gramatical) pode entrar no sistema da língua sem ter sido longamente testado e ter passado pelo acabamento do estilo-gênero.

(BAKHTIN, 2003, p. 286)

### 4.1 A TEORIA DOS GÊNEROS DISCURSIVOS

Gêneros Discursivos é o termo utilizado entre os estudiosos e profissionais da linguagem para designar grupos ou “famílias” de textos. Esse termo, nessa acepção, foi usado pela primeira vez pelo pensador russo Mikhail Bakhtin (1895-1975).

Silva (2008) comenta que os gêneros são uma preocupação constante desde Aristóteles e Platão. De acordo com o autor, o surgimento da noção de gênero ocorre com o início da oratória, desenvolvida a partir da instauração da democracia na Grécia. Para Fiorin (2006), nesta época, textos já eram agrupados de acordo com suas características em comum. De início, eram distribuídos em três categorias bastante sólidas que, depois, se subdividiram. Hoje, a noção de gênero foi ampliada para todo tipo de produção textual e/ou discursiva, seja ela escrita ou oral.

De acordo com Ramires (2005, p. 1),

Nos últimos trinta anos, pesquisadores de diferentes áreas de conhecimento têm-se dedicado mais sistematicamente ao estudo de gêneros e isso pode ser confirmado pela crescente expansão do número de publicações que tratam especificamente desse tema.

Marcuschi (2005a) fez um levantamento histórico do surgimento dos gêneros, e podemos organizá-lo em quatro fases:

1ª fase: momento de pouco desenvolvimento dos gêneros, havendo um conjunto limitado deles, devido à existência de povos de cultura essencialmente oral.

2ª fase: a escrita alfabética foi inventada por volta de VII a. C., o que proporcionou, além de uma multiplicação de novos gêneros, o surgimento de alguns típicos da escrita, ao contrário do que ocorreu na primeira fase.

3ª fase: a partir do século XV, tivemos uma ampliação no quadro dos gêneros existentes, uma vez que emergiu a cultura impressa, seguida, no século XVIII, da industrialização.

4ª fase: explosão de novos gêneros gerada pela cultura eletrônica e suas invenções, como o rádio, a televisão, o telefone e, entre outros, o computador.

De acordo com Costa-Hübes (2007, p. 13), considerar a natureza social da linguagem e o caráter dialógico e interacional da língua, significa reconhecer os gêneros como a materialização da interação entre os sujeitos que, por intermédio do uso da língua, elaboram formas mais ou menos estáveis de discursos que, segundo Bakhtin (2003), revelam a esfera social à qual pertencem. Cada esfera social (jurídica, familiar, literária, jornalística, científica, entre outras) tem um discurso que lhe é próprio e que a representa nas diferentes situações discursivas. Esses discursos, por sua vez, concretizam-se em textos socialmente construídos, denominados por Bakhtin (2003) de gêneros do discurso e por Bronckart (2003) de gêneros textuais.

Para Bakhtin (2003), os textos, orais ou escritos, apresentam um conjunto de características relativamente estáveis, referente ao tema, à estrutura e ao estilo.

Segundo Dionísio, Machado, Bezerra (2010, p. 22-23):

Partimos do pressuposto básico de que é impossível se comunicar verbalmente a não ser por algum gênero, assim como é impossível se comunicar verbalmente a não ser por algum texto. Em outros termos, partimos da ideia de que a comunicação verbal só é possível por algum gênero textual. Essa posição defendida por Bakhtin (1997) e também por Bronckart (1999) é adotada pela maioria dos autores que tratam a língua em seus aspectos discursivos e enunciativos, e não em suas peculiaridades formais.

Os estudos voltados para o discurso, em linhas gerais, consideram gêneros como tipos relativamente estáveis de enunciados, marcados pela especificidade de uma esfera comunicativa (BAKHTIN, 2003). Assim, chamam de gênero discursivo todas as formas de enunciado que variam de acordo com as esferas sociais de comunicação.

Como elementos organizadores do processo discursivo, Bakhtin (2003, p. 262) aponta-nos aos gêneros discursivos:

A utilização da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) [...] O enunciado reflete as condições específicas e as finalidades de cada uma dessas esferas (esferas da atividade humana), 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. Estes três elementos (conteúdo temático, estilo e construção composicional) fundem-se indissolavelmente no todo do enunciado, e todos eles são marcados pela especificidade de uma esfera de comunicação. Qualquer enunciado considera isoladamente e, claro, individual, mas cada esfera de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, sendo assim que denominamos gêneros do discurso (BAKHTIN, 2003, p. 262).

Ainda sobre este assunto, Perfeito (2005) explica essas características:

- conteúdo temático: “o que é que pode ser dizível nos textos pertencentes a um gênero” (BRASIL, 1997, p. 21);
- construção composicional: a estrutura (o arranjo interno) de textos, pertencentes a um gênero;
- estilo: os recursos linguístico-expressivos do gênero e as marcas enunciativas do produtor do texto.

A teoria dos Gêneros Discursivos, proposta por Bakhtin, leva em consideração o fato de que a língua é um instrumento de interação. Para o autor, somente a interação entre dois indivíduos socialmente organizados pode dar origem à enunciação. Mesmo que não haja interlocutor real, este pode ser substituído por um representante do mesmo grupo social ao qual pertence o locutor. (RODRIGUES, 2005). O eixo central desta teoria ocorre quando o uso da linguagem acontece no interior das relações sociais mantidas pelos indivíduos. “Todos os diversos campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem.” (BAKHTIN, 2003, p. 261).

Costa-Hübes (2007) afirma que a importância que Bakhtin dá aos gêneros, na interação, fica clara, quando o autor afirma que “as formas da língua e as formas típicas de enunciados”, isto é, gêneros do discurso, introduzem em nossa experiência e em nossa consciência conjuntamente e sem que sua estreita relação seja rompida (COSTA-HÜBES, p. 301-302).

Os gêneros discursivos são diferentes formas de uso da linguagem que variam de acordo com as diferentes esferas de atividades do homem e representam uma economia cognitiva e comunicativa nos processos de troca verbal.

Possuímos um rico repertório dos gêneros do discurso orais (e escritos). Na prática, usamo-los com segurança e destreza, mas podemos ignorar totalmente a sua existência teórica [...]. Na conversa mais desenvolvida, moldamos nossa fala às formas precisas de gêneros, às vezes padronizados e estereotipados, às vezes mais maleáveis, mais plásticos e mais criativos (BAKHTIN, 2003, p. 300-302).

Schneuwly e Dolz (2004, p. 52) abordam que todo gênero se define por três dimensões essenciais seguindo a perspectiva teórica de Bakhtin:

- 1) Os conteúdos que são (que se tornam) divisíveis através dele;
- 2) A estrutura (comunicativa) particular dos textos pertencentes ao gênero;
- 3) As configurações específicas das unidades de linguagem, que são, sobretudo, traços de posição enunciativa do enunciador, e os conjuntos particulares de sequências textuais e de tipos discursivos que formam sua estrutura.

Ainda, segundo o autor, os gêneros são ótimos instrumentos para ensinar e aprender a língua. Quanto mais gêneros são apropriados, maiores são as capacidades de se usar a língua, pois toda a aprendizagem se dá nas interações sociais.

#### 4.2 GÊNEROS PRIMÁRIOS E SECUNDÁRIOS

Bakhtin (2003) faz uma classificação dos gêneros bastante ampla considerando a diferença essencial existente entre os gêneros do discurso primários (simples), constituídos por aqueles da vida cotidiana, e que mantêm uma relação imediata com as situações nas quais são produzidos e gêneros do discurso secundários (complexos) produzidos em situações de troca cultural mais complexa e mais evoluídos, constituídos pelos gêneros em especial da escrita, desenvolvidos nas áreas artísticas, científicas e sócio-política.

Os conceitos primários são nomeados por Vygotsky (2005) como espontâneos e os conceitos secundários, como científicos. Os conceitos espontâneos, também chamados de cotidianos, são adquiridos pelos próprios esforços mentais do aprendiz fora da escola; a ação é desenvolvida espontaneamente. Entretanto, os conceitos científicos, permitem a consciência

reflexiva e o domínio do pensamento. Geralmente, ocorrem no período escolar, abrangendo várias áreas do conhecimento. Ainda, para o autor,

[...] os dois processos – o desenvolvimento dos conceitos espontâneos e dos conceitos não espontâneos – se relacionam e se influenciam constantemente. Fazem parte de um único processo: o desenvolvimento da formação de conceitos, que é afetado por diferentes condições externas e internas, mas que é essencialmente um processo unitário [...] (VYGOTSKY, 2005, p. 107).

Dessa forma, os gêneros primários de Bakhtin estão diretamente relacionados com o que Vygotsky denomina conceitos espontâneos, da mesma forma, os gêneros secundários estão relacionados com os conceitos científicos. Os conceitos espontâneos e os gêneros primários estão presentes nos níveis de letramento que os alunos trazem ao ingressarem no universo escolar. São as situações cotidianas, experiências do convívio em sociedade. O ambiente escolar é favorável à existência tanto de gêneros primários como de secundários.

Segundo Schneuwly e Dolz (2004, p. 75), “do ponto de vista do uso e da aprendizagem, o gênero pode, assim, ser considerado um *megainstrumento* que favorece um suporte para a atividade nas situações de comunicação, e uma referência para os aprendizes”.

A inter-relação entre os gêneros primários e secundários de um lado, o processo histórico de formação dos gêneros secundários do outro, [levam ao esclarecimento] da natureza do enunciado (e, acima de tudo, do difícil problema de correlação entre língua, ideologia e visões de mundo) (BAKHTIN, 1997, p. 282).

Schneuwly (1993 apud BRANDÃO, 2005), reflete sobre como ocorre a articulação do gênero a uma situação concreta e como acontece o processo de transformação profunda no desenvolvimento da linguagem com a entrada da criança na escola, que vai se estender por toda a escolaridade. Resumidamente, ele expõe:

- a) “os gêneros primários nascem na troca verbal espontânea. Estão fortemente ligados à experiência pessoal da criança. Eles se aplicam a uma situação, à qual estão ligados de maneira quase indissociável, por assim dizer automática, sem real possibilidade de escolha [...] é uma relação inconsciente e involuntária” (BRANDÃO, 2005, p. 24).

- b) “os gêneros secundários não são espontâneos. Seu desenvolvimento, sua apropriação implica outro tipo de intervenção nos processos de desenvolvimento, diferente do necessário para o desenvolvimento dos gêneros primários”. Eles introduzem uma ruptura importante na medida em que não estão mais ligados de maneira imediata a uma situação de comunicação; “sua forma é frequentemente uma construção complexa de vários gêneros cotidianos [...] tratados como sendo relativamente independentes do contexto imediato.” Em decorrência disso sua apropriação não pode se fazer diretamente partindo de situações de comunicação concretas e precisas (BRANDÃO, 2005, p.24).
- c) “A aparição de um novo sistema – o dos gêneros secundários, no caso - não faz tábula rasa do que já existe. O novo sistema não anula o precedente, nem o substitui [...] mesmo sendo diferente, o novo sistema apoia-se sobre o antigo em sua elaboração, mas assim fazendo, transforma-o profundamente” (BRANDÃO, 2005 p. 24).
- d) dessa forma, os gêneros primários são os instrumentos de criação dos gêneros secundários numa passagem que se dá num processo, ao mesmo tempo, de continuidade e ruptura. Continuidade porque a passagem para um novo sistema pressupõe toda a experiência vivida na apreensão do sistema anterior e ruptura porque as condições de produção dos gêneros de um e de outro sistema são diferentes: os gêneros primários se desenvolvem no ambiente natural das relações quotidianas e estão diretamente ligados à situação de enunciação, e os gêneros secundários são autônomos em relação à situação imediata de enunciação e, por isso, são, em geral, adquiridos em ambiente formal, a escola.

Fuza (2011) esclarece que no processo de ensino e aprendizagem da língua materna, os gêneros são tomados como objetos de ensino (BRASIL, 1997)

e, por isso, são responsáveis pela seleção dos textos que serão trabalhados como unidades de ensino (ROJO, 2000).

#### 4.3 AGRUPAMENTO DE GÊNEROS

Segundo a orientação de Schneuwly e Dolz (2004, p. 60-61), há cinco agrupamentos de gêneros: *narrar*, *relatar*, *argumentar*, *expor* e *instruir*. Os autores tomam por base três critérios: os domínios sociais de comunicação, a homogeneidade quanto às capacidades de linguagem e a retomada a distinções tipológicas.

O quadro dois apresenta os cinco agrupamentos de gêneros propostos Schneuwly e Dolz (2004) e, para cada agrupamento, os critérios que servem para determinar a coerência mínima da proposta com as referências externas.

**Quadro 2 - Agrupamento de gêneros**

Domínios sociais de comunicação	Capacidades de linguagem dominantes	Exemplos de gêneros orais e escritos
<b>Cultura literária ficcional</b>	<b>NARRAR</b> Mimeses da ação através da criação da intriga no domínio verossímil	Conto Maravilhoso Conto de fadas Fábula Lenda Narrativa de aventura Narrativa de ficção científica Narrativa de enigma Narrativa mítica Sketch ou história engraçada Biografia romanceada Romance Romance histórico Novela fantástica Conto Crônica literária Adivinha Piada
<b>Documentação e memorização das ações humanas</b>	<b>RELATAR</b> Representação pelo discurso de experiências vividas, situadas no tempo	Relato de experiência vivida Relato de viagem Diário íntimo Testemunho Anedota ou caso Autobiografia Curriculum vitae Notícia Reportagem Crônica social Crônica esportiva Histórico Relato histórico Ensaio ou perfil biográfico Biografia

Continua...

Continuação...

<b>Domínios sociais de comunicação</b>	<b>Capacidades de linguagem dominantes</b>	<b>Exemplos de gêneros orais e escritos</b>
<b>Discussão de problemas sociais controversos</b>	<b>ARGUMENTAR</b> Sustentação, refutação e negociação de tomadas de posição	Textos de opinião Diálogo argumentativo Carta de leitor Carta de reclamação Carta de solicitação Deliberação informal Debate regrado Assembleia Discurso de defesa (advocacia) Resenha crítica Artigos de opinião ou assinados Editorial Ensaio
<b>Transmissão e construção de saberes</b>	<b>EXPOR</b> <b>Apresentação textual de diferentes formas dos saberes</b>	Texto expositivo Exposição oral Seminário Conferência Comunicação oral Palestra Entrevista de especialista Verbete Artigo enciclopédico Texto explicativo Tomada de notas Resumo de textos expositivos e explicativos Resenha Relatório científico Relatório oral de experiência
<b>Instrução e prescrições/Descrever ações</b>	<b>Regulação mútua de comportamento</b>	Instruções de montagem Receita Regulamento Regras de jogo Instruções de uso Comandos diversos Textos prescritivos

Fonte: Schneuwly e Dolz (2004, p. 51-52).

Na concepção dos autores, os gêneros são os instrumentos que nos permitem fazer o uso da língua e o sujeito que age discursivamente (fala/escreve), numa dada esfera social, utiliza um determinado gênero como instrumento semiótico complexo, isto é, “uma forma de linguagem prescritiva, que permite, a um só tempo, a produção e a compreensão de textos.” (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, p. 27). Desse modo os autores propõem uma progressão curricular, em que “cada agrupamento seja trabalhado em todos os níveis da escolaridade, por meio de um ou outro dos gêneros que o constituem” (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, p. 63).

Marcuschi (2011, p. 19) enfatiza que:

[...] precisamos da categoria de gênero para trabalhar com a língua em funcionamento com critérios dinâmicos, de natureza ao mesmo tempo social e linguística. Precisamos ter sensibilidade para os enquadres dos gêneros e não podemos tomá-los como se fossem peças que se sobrepõem às estruturas sociais. [...], os gêneros são formas de ação e artefatos culturais, mas também são fenômenos linguísticos.

Entendemos, portanto, que o trabalho com os gêneros deve ser compreendido sob um ponto de vista educacional e interativo. Educacional porque os gêneros correspondem à língua em uso, em situações práticas de comunicação. Interativo porque permitem ao indivíduo uma apropriação mais ampla e funcional de sua própria língua. Não há língua sem interação, assim como não há ensino produtivo e eficaz sem que se aborde esse aspecto linguístico. É na interação – e por ela – que o indivíduo se constrói e constrói o mundo a sua volta.

#### 4.4 O GÊNERO ORAL

Para tratarmos deste assunto, tomamos como base teórica a abordagem enunciativo-discursiva de Bakhtin (2003) ao considerar que a língua é realizada por meio de enunciações decorrentes das ações do homem nas suas interações sociais, em diferentes situações sócio-históricas.

Marcuschi (2001, p. 17) afirma que “sobre o ponto de vista mais central da realidade humana, seria possível definir o homem como um ser que fala e não como um ser que escreve.” No quadro abaixo, verifica-se uma adaptação baseada em algumas dessas distinções apresentadas por Travaglia (1997, p. 52-53):

**Quadro 3** - Distinções entre língua falada e língua escrita

LÍNGUA FALADA	LÍNGUA ESCRITA
• Recursos fonológicos	• Recursos gráficos
• Truncamentos e hesitações	• Linguagem fluente
• Observância das reações do interlocutor	• Imagem construída <i>a priori</i> do interlocutor
• Marcadores convencionais	• Sem trocas de turno
• Utilização de dêiticos situacionais	• Presença de dêiticos referenciais internos

Fonte: (TRAVAGLIA, 1997, p. 52-53)

A partir dos anos de 1980, Marcuschi (2001) informa que ocorreu uma mudança na forma como se tratavam as semelhanças e diferenças entre fala e escrita: hoje se tem um novo objeto de análise, a partir das práticas sociais. Assim, a fala conquistou um patamar de objeto ensinável, não mais visto como inferior à escrita:

Considerava-se a relação oralidade e letramento como dicotômica, atribuindo-se à escrita valores cognitivos intrínsecos no uso da língua, não se vendo nelas duas práticas sociais. Hoje [...] predomina a posição de que se pode conceber oralidade e letramento como atividades Interativas e complementares no contexto das práticas sociais e culturais (MARCUSCHI, 2001, p. 16).

O falante usa com competência a linguagem em situações informais da esfera cotidiana sendo capaz de conversar, escrever mensagens com traços da oralidade, pedir informações. Entretanto, o ensino da língua oral ocupa pouco espaço nas escolas, pois o ensino do oral não é aceito ou compreendido como objeto de abordagem escolar, pois, ainda muitos educadores consideram a linguagem falada pobre, popular e mal estruturada, enquanto a escrita representa a norma, o correto, o padrão.

Schneuwly e Dolz (2004) apontam alguns dados de uma pesquisa feita por De Pietreo e Wirthner (1996), confirmando a tese de que o oral continua fora da compreensão dos professores:

- O oral é principalmente trabalhado como percurso de passagem para a aprendizagem da escrita;
- Os professores analisam o oral a partir da escrita;
- O oral está bastante presente em sala de aula, mas nas variantes e “normas” escolares, a serviço da estrutura formal escrita da língua;
- A leitura em voz alta, isto é, a escrita oralizada, representa a atividade oral mais frequente na prática (70% dos professores entrevistados) (DE PIETRO; WIRTHNER, 1996 apud SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, p. 167).

Baseado nos estudos dos PCNEF da Língua Portuguesa, as propostas curriculares propõem o ensino de gêneros orais. O documento oficial que norteia o ensino de Língua Portuguesa afirma que:

Ensinar língua oral deve significar para a escola possibilitar acesso a usos da linguagem mais formalizados e convencionais, que exijam controle mais consciente e voluntário da enunciação, tendo em vista a importância que o domínio da palavra pública tem no exercício da cidadania. Ensinar língua oral não significa trabalhar a capacidade de falar em geral. Significa desenvolver o domínio dos gêneros que apoiam a aprendizagem escolar de Língua Portuguesa e de outras áreas e, também, os gêneros da vida pública no sentido mais amplo do termo (BRASIL, 1998, p. 67).

### Complementa o papel da escola afirmando que:

Cabe à escola ensinar o aluno a utilizar a linguagem oral nas diversas situações comunicativas, especialmente nas mais formais: planejamento e realização de entrevistas, debates, seminários, diálogos com autoridades, dramatizações, etc. Trata-se de propor situações didáticas nas quais essas atividades façam sentido de fato, pois seria descabido “treinar” o uso mais formal da fala. A aprendizagem de procedimentos eficazes tanto de fala como de escuta, em contextos mais formais, dificilmente ocorrerá se a escola não tomar para si a tarefa de promovê-la (BRASIL, 1998, p. 25).

Cruz (2012) sintetiza em seu trabalho que, embora façamos parte de uma sociedade em que as relações se estabelecem, privilegiadamente, no domínio da escrita, a comunicação oral é a mais antiga e “internalizada” pelos falantes, mas parece ser a mais abandonada pela escola, ainda que os PCNs (BRASIL, 1997) e os teóricos que se pautam no estudo de gêneros defendam seu ensino. Os gêneros de modalidade oral são considerados, pela maioria das escolas, dominados pelos alunos.

Assim, Schneuwly e Dolz (2004, p. 175) afirmam: “O papel da escola é levar os alunos a ultrapassar as formas de produção oral cotidianas para confrontá-los com outras formas mais institucionais mediadas, parcialmente reguladas por restrições exteriores. ”

Marcuschi (1996) parte de quatro premissas para argumentar a favor do trabalho com a língua falada, com base no fato de que a fala já conseguiu um lugar no ensino de língua materna. Primeiramente, afirma que a língua é heterogênea e variável. Assim: a) o sentido é efeito das condições de uso da língua; b) os usuários têm a ver com textos e discursos quando interagem entre si (e não com estruturas gramaticais); c) o foco do ensino é deslocado do código linguístico para o uso da língua, ou para a análise de textos e discursos.

Na segunda premissa tratada pelo autor, a escola deve ocupar-se da fala propondo um paralelo de análise com a escrita. Concorda com Kato (1987, p. 7) sobre o consenso de que a escola deve se dedicar, preferencialmente, ao ensino da

escrita, pois esta ocupa papel central na vida das sociedades letradas. Contudo, “no início da escolarização a fala exerce influência sobre a escrita. ” (MARCUSCHI, 1996, p. 3).

A terceira premissa diz respeito à bimodalidade. A escrita torna o aluno bimodal, diferentemente de bidialetal. Bimodal significa ter o domínio duplo da língua materna, isto é, ele domina a modalidade de uso tanto da língua falada quanto da língua escrita. Quando se fala em aluno bimodal, supõe-se que esse aprendiz seja o da escrita no dialeto padrão, sem, contudo, identificar a escrita com o padrão, uma vez que existem fala e escrita padrão e não padrão. Sobre ser bimodal ou bidialetal, Marcuschi (1996, p. 5) nos esclarece que:

Uso aqui o termo “bimodal” que em certo sentido se equivale como termo “bidialetal” que já foi usado em 1975 por Trudgill quando analisava as relações entre os dialetos padrão e não padrão e os códigos restrito/elaborado tal como os concebiam Bernstein (1971) (cf. Marcuschi, 1975). Nesta linha, o termo “bidialetal” vem sendo usado também por Stella Maris Bortoni (UNB) (cf. Bortoni, 1992) que trata da “educação bidialetal” tendo em vista as questões da variação linguística e os problemas que isso acarreta ao ensino de língua materna. Magda Becker Soares (1986) usa a noção de ensino bidialetal em outra acepção e sugere que a escola mantenha o dialeto do aluno e ensine o de prestígio. No presente trabalho, o termo “bidialetal” não será usado, mas substituído por bimodal no sentido proposto por esses autores. Aqui tomo “bimodalidade” para caracterizar um duplo domínio da língua materna em relação às modalidades de uso da língua falada e língua escrita. Assim, o aluno, ao adquirir a escrita, está adquirindo outro estilo (podemos também falar em “dialeto”, mas num sentido um tanto impróprio, como observou Stubbs(1986), já que falar em dialeto padrão como coincidente com a escrita seria o mesmo que identificar escrita com padrão). Não se trata, pois, de dominar dois dialetos da língua falada e sim de dominar dois estilos de uso da língua.

A quarta e última premissa – que compõe o arcabouço teórico defendido por Marcuschi incorpora a língua falada ao ensino do português – refere-se ao uso da língua em textos contextualizados. Por conseguinte, devemos romper com a insistência no ensino de unidades isoladas como frases, palavras e sons, e buscar a concepção de língua como interação social. Consequentemente, a gramática deveria ser trabalhada na produção e compreensão textual e não como mero exercício analítico de palavra ou frases. Trata-se, pois, de trabalhar integradamente as várias atividades no uso da língua, ou seja, a produção oral, a produção escrita, a leitura e a compreensão.

Marcuschi (1997, p. 76-77) também dispõe de algumas possibilidades para o ensino do gênero oral, tais como (i) a audição de gravações

para estabelecer um contato específico com o texto oral; (ii) análise dos elementos de organização dos textos produzidos pela língua falada, que interferem diretamente nos constituintes do gênero e nas ações por ele representadas; (iii) a relação da fala com a escrita como forma de compreender os distanciamentos e as aproximações entre as modalidades; (iv) a observação da estrutura do texto falado, tanto pela sua constituição isolada – marcadores conversacionais, hesitações, truncamentos, repetições – quanto pela formação frasal e oracional – com cortes, retomadas, fechamentos e aberturas de turno; entre outras abordagens possíveis.

Criscitelli e Reis (2011), apresentam três perspectivas que podem ser adotadas para o trabalho com o gênero oral. A primeira delas tem como foco a observação e análise da oralidade. Do ponto de vista da sequência didática proposta por Schneuwly e Dolz (2004), é pela avaliação de um dado gênero que começamos a descobrir os elementos composicionais.

Em um gênero oral, a forma de avaliar essa composição estrutural é por meio da audição do texto real. A gravação e posterior transcrição dariam conta dessa etapa de trabalho. Como entende que a prática do ensino de língua deve ocorrer de forma integrada entre professor e alunos, Castilho (2006) propõe, inclusive, que as próprias normas de transcrição sejam decididas em conjunto, em sala de aula, na prática da audição, para que o aluno torne-se participante da construção de uma gramática do oral.

Magalhães (2007, p. 147-148) compreende, de igual modo, que a atividade de escuta, tal como é apontada pelos PCNs, pressupõe um trabalho específico com o texto oral, já que favoreceria ao aluno um contato experiencial com esse texto. Segundo a autora, essas atividades são relevantes para o processo de aprendizagem, pois as gravações conferem à análise verdadeiro entendimento da relação oral-escrito, uma vez que se podem transcrever os dados, voltar a trechos que não tenham sido bem compreendidos, dar ênfase a trechos que mostrem características típicas da fala, entre outros.

A segunda perspectiva apontada por Criscitelli e Reis (2011) é o da interface entre a língua falada e a escrita, mas especificamente o trabalho que parte da fala para chegar à escrita. Longe de repetir a incoerência de algumas propostas que priorizam o ensino da escrita no espaço acadêmico e usam o texto oral somente como o meio, elas procuram evidenciar que um trabalho que parta da oralidade para a escrita deve pressupor a compreensão ampla do texto produzido oralmente. Para

que isso ocorra de forma coerente, elas se embasam na teoria da *retextualização*, evidenciada por Marcuschi (2008). Para esse autor, a retextualização é “um processo que envolve operações complexas que interferem tanto no código como no sentido e evidenciam uma série de aspectos nem sempre bem compreendidos da relação oralidade-escrita.” (MARCUSCHI, 2008, p. 46).

Marcuschi (2008) atesta que a passagem de um texto oral para o escrito não confirma a hipótese prescritiva que colocaria “ordem no caos” da oralidade, mas observa que são ordens distintas e que o processo de passagem de uma modalidade a outra pressupõe a compreensão do texto original. Por isso, é uma atividade de interpretação e produção simultaneamente. Nesse sentido, pode-se ter retextualização da fala para a escrita, da escrita para a fala, da fala para a fala e da escrita para a escrita.

A terceira perspectiva de Criscitelli e Reis (2011) faz referência direta à abordagem dada pelos PCNs (BRASIL, 1998) em relação ao trabalho com a língua oral e, em certa medida, reforçado nos trabalhos de Marcuschi (1997, 2005b), que trata do trabalho especificamente com a variação linguística. Por esse viés, as autoras propõem que a discussão sobre a variação pode ser apresentada por meio da própria interação em sala de aula, quer pela análise de expedientes dialetais, como nas falas de professor e alunos, quer pela observação das adequações necessárias aos registros de utilização dessa linguagem. Fazer com que o aluno compreenda que a conversação espontânea tem uma informalidade que deve ser abandonada quando da participação em uma entrevista de emprego, por exemplo, é uma das formas de evidenciar esse trabalho.

Segundo Antunes (2003), o aluno é o sujeito da aprendizagem e é, portanto, ele quem realiza interação com a língua. Para a autora, uma questão importante, nas aulas de português, é discernir sobre o objeto de ensino: as regras, de como se usa a língua nos mais variados gêneros de textos orais (ou escritos). Sugere, para isso, que a oralidade deve ser orientada com determinação de temas e em suas especificidades, articulada entre os diversos tópicos ou subtópicos da interação.

## CAPÍTULO 5 - O ESTUDO DOS PROVÉRBIOS

[...] aquilo a que chamamos provérbio ou ditado existe, ao que parece, em todas as camadas de um povo, em todas as suas classes, em todos os seus meios: nos mais altos, nos mais baixos, nas camadas intermediárias, entre os camponeses, artesãos, letrados e sábios (JOLLES, 1976, p. 131).

### 5.1 DEFINIÇÃO DOS PROVÉRBIOS

A palavra provérbio vem do latim *Proverbiu (m)* e apresenta formas e origens diversas. Encontramos algumas nomenclaturas entre as quais destacamos: sentença, máxima, princípio, axioma, adágio, rifão, anexim, ditado, parêmia, proposição, dito, estribilho, brocardo e enigma. Xavier da Cunha, na obra *Filosofia popular em provérbios* (CUNHA, 1902, p. 8), reconhece a dificuldade de definir claramente cada um destes termos e afirma: “Na prática usual da linguagem vulgar, confunde-se frequentemente “adágio” como “provérbio.”

“Há, porém, quem de preferência reserve a palavra ‘adágio’ para com ela designar o provérbio antiquado.” (CUNHA, 1902, p. 8). Quanto ao termo 'ditado', afirma o autor que ele é utilizado na linguagem corrente como sinônimo de adágio ou rifão popular. O 'rifão' "é propriamente o provérbio que anda na boca do povo." (CUNHA, 1902, p. 15).

Citando os coordenadores do Grande Dicionário Português ou Tesouro da Língua Portuguesa, Xavier da Cunha admite que o 'anexim' é um "axioma vulgar, ordinariamente em verso e com aliteração, em que se contém uma regra prática de moral com um sentido satírico alusivo e em forma metafórica" (CUNHA, 1902, p. 9).

Lacerda et al. (2003) faz distinção entre as nomenclaturas atribuídas aos provérbios:

- Adágio é um dito sentencioso, de característica mais popular que o provérbio;
- Aforismo é uma sentença que enuncia uma regra, uma verdade ou um preceito;
- Anexim é sinônimo de adágio;
- Apotegma é um dito breve e incisivo, semelhante ao aforismo; é também uma frase memorável de uma personagem ilustre;

- Ditado é sinônimo de adágio ou refrão;
- Gnoma ou gnome é uma sentença de intenção moral ou doutrinal;
- Máxima é uma sentença expressa com nobreza e que encerra uma reflexão moral ou uma regra de conduta, em palavras, é um provérbio de cunho erudito;
- Refrão e sua forma dissimilada rifão são vocábulos tomados ao espanhol *refrán*, oriundo do provençal antigo *refranh*, estribilho, designam, sobretudo provérbios de origem popular, geralmente rimados e de tom, por vezes, jocoso.

Da mesma forma, Nascentes (1981) faz as seguintes definições:

- Adágio é um provérbio antiquado e anônimo;
- Aforismo é uma curta prescrição de um tratado científico, sobretudo de medicina;
- Anexim é um dito picante, chulo em linguagem rude, como aqueles de que usa comumente o povo;
- Apotegma é palavra memorável de homem notável, sobretudo dos antigos;
- Axioma é uma verdade evidente por si mesma;
- Brocardo é uma regra jurídica concisa;
- Ditado é frase popular, curta, anônima, na qual se dá uma noção, um conceito vulgar, um bom conselho;
- Dito é frase pronunciada em tom de pilhéria;
- Máxima é um pensamento importante, no ponto de vista prático, um sábio conselho dado em poucas palavras e tendo autor conhecido;
- Parêmia é a expressão proverbial em que predomina a feição alegórica;
- Pensamento é juízo enunciado com intenção de exprimir de modo simples, mas com eloquência, uma verdade, um conselho útil, fruto de meditação;

- Prolóquio é sentença filosófica com que se inicia discurso ou escrito, anunciando o assunto ou o ponto de vista do orador ou do escritor;
- Rifão é o provérbio que anda repetido na boca do como, como se repete o estribilho de uma canção;
- Sentença é provérbio de sentimento profundo, com caráter literário ou oratório, solene, brilhante na forma.

Silva (2011) relata um estudo de Mieder (1999) na tentativa de definir os provérbios. O autor solicita a 55 pessoas que escrevessem sobre como definiriam um provérbio. O resultado deste estudo aponta que alguns substantivos aparecem com frequência nas respostas obtidas:

Sabedoria (20), frase (14), sentença, dito popular (13), dito (12), folclore (10), situação (9), expressão (7), vida (6), verdade, moral, pessoas (5), geração, experiência, conselho, lição, palavra (4), princípio, analogia, crença, comportamento, significado, ação (3), linguagem, generalização, atitude, mensagem, opinião, figura, comentário, pensamento, comparação, tradição, regra, ponto de vista (2), origem, ideia, ocorrência, filosofia, conhecimento, conclusão, preconceito, folclore, paradigma, ameaça, forma, norma, natureza, valor, ideal, imagem, poesia, autor, “bronca”, rima, aliteração, dito espirituoso, brevidade, profundidade, clareza, precisão, cultura, condição, preocupação (1).

Também foram selecionados os adjetivos e advérbios que mais apareceram:

Curta (18), geral (14), conhecimento (10), comum, ensinar, tradicional (6), metafórico (5), conciso, fixo (4), repetido, lembrado, todos os dias, didático (3), passado através, repetitivo, verdadeiro, compreensível, frequentemente falado, universal, moral, coloquial, memorizável, aprendido, familiar, bíblico, humano (2), resumo, gráfico, simbólico, rima, colorido, descritivo, velho, linguístico, regional, ilustrado, incisivo, padronizado, aceito, oral, poético, paralelo, preciso, aforístico, cultural, instrutivo, exemplar, pequeno, alegórico (1) (SILVA, 2011, p. 28-29).

Diante destas características apresentadas, a autora destaca algumas definições para provérbios encontradas em alguns dicionários:

- Bueno (1969): Provérbio, s.m. Máxima breve; anexim; rifão, desenvolvimento de rifão ou sentença moral, em peça dramática.
- Cunha (1986): Provérbio s.m. máxima ou sentença de caráter prático e popular, comum a todo um grupo social, expressa em forma sucinta e geralmente rica em imagens. Do latim *proverbium-û//proverbial/XVIII*. Do lat. *proverbiãlis*.
- Bidermam (1992): Provérbio s.m. pro-vér-bio. Sentença ou frase popular, conhecida de um grupo social e que expressa um conceito de saber adquirido pela experiência. *Ri melhor que ri por último*. – esse é um provérbio.//pl: provérbios.
- Ferreira (1999): Provérbio. [Do lat. *proverbiu.*] S.m.1. Máxima ou sentença de caráter prático e popular, comum a todo um grupo social, expressa em forma sucinta e geralmente rica em imagens; adágio, ditado, anexim, exemplo, refrão, refrém, rifão. Ex: *casa de ferreiro, espeto de pau, quanto maior a nau, maior a tormenta*.

Xatara e Succi (2008, p. 34) apresentam a seguinte definição para provérbio:

[...] provérbio é uma unidade léxica fraseológica fixa e, consagrada por determinada comunidade linguística, que recolhe experiências vivenciadas em comum as formulas como um enunciado conotativo, sucinto e completo, empregado com a função de ensinar, aconselhar, consolar, advertir, repreender, persuadir ou até mesmo praguejar.

Mieder (1999 apud SILVA, 2011, p. 29) define que:

Um provérbio é uma frase curta, geralmente conhecida do folclore que contém sabedoria, verdade, moral, pontos de vista tradicionais expressos de maneira metafórica, fixa e de fácil memorização e que é passado de geração para geração.

Lacerda et al. (2003) assim o define:

Tal como se entende hoje, provérbio é uma sentença completa e independente – em geral de criação anônima -, que exprime, muitas vezes de modo metafórico, um pensamento, um preconceito, uma advertência, um conselho.

Mediante a dificuldade para estabelecer o conceito dos provérbios, Urbano (1995, p. 265) afirma ser tarefa quase impossível distinguir conceitualmente com precisão os provérbios de seus parassinônimos (aforismos, adágios, ditados, etc.). Esta pluralidade terminológica é um fator complicador para encontrarmos uma definição deste “tesouro” provenientes da tradição oral.

Xatara e Succi (2008, p. 33) concluem que:

Normalmente o provérbio é tomado, pelos leigos, por designações genéricas ou pretensamente sinônimas, mas se observarmos as definições de provérbio e de outros fraseologismos propostos por lexicógrafos e fraseológicos renomados (OLIVEIRA, 1991; SILVA, 1992; ROCHA, 1995; VELLASCO, 2000; HOUAISS, 2001; BRAGANÇA JUNIOR, 2003), poderemos constatar que os vários fraseologismos tidos como “sinônimos” de provérbio ora se distanciam, ora se aproximam entre si.

A definição proposta por Vellasco (2000, p. 11 apud XATARA; SUCCI, 2008, p. 34) dá-nos uma síntese da dificuldade em definir os provérbios ao afirmar que:

No meu entender, a inviabilidade de se chegar a uma definição geral de provérbio decorre do fato de que não se pode trazer todos os vários tipos desta forma concisa para uma só categoria: um provérbio não reúne todas as características atribuídas aos provérbios como um todo. Os provérbios devem ser encarados como uma classe geral, em analogia aos substantivos, por exemplo, com subclasses.

De acordo com Steinberg (1985, p. 10), “o provérbio propriamente dito tem características que o distinguem e que são de cunho estrutural e semântico.” O provérbio tem em sua estrutura características da linguagem poética: a rima, a assonância, a aliteração, a concisão, o paralelismo (fonético, morfológico e sintático), a elipse, a paronomásia (estrutura binária) de sintagmas correlatos. As características semânticas fundamentais dos provérbios são: devem encerrar uma mensagem admoestadora ou conselho, e ser empregados metaforicamente.

Amaral (1976 apud SILVA, 2011), em sua obra *Tradições Populares*, afirma, prudentemente, que, em se tratando dos provérbios, toda definição será sempre aproximativa; mesmo que consigamos traçar um limite, haverá sempre “uma certa flutuação reduzida ao mínimo”:

Os provérbios propriamente ditos, (se é que sabemos bem o que venham a ser “provérbios propriamente ditos”), ligam-se a diferentes formas de expressão tradicional, e é impossível traçar linhas divisórias exatas entre uns e outros. [...] A substância fluida escapa por entre as frinchas das frases que a pretendem conter (SILVA, 2011, p. 218).

Assim, como não há unanimidade acerca da definição de provérbio, Xatara e Succi (2008, p. 35-44), apontam alguns aspectos caracterizadores do provérbio.

- 1) Frequência e lexicalização: esse critério, já apresentado por Corpas Pastor (1996) constitui a repetição de unidades fraseológicas e é um fator importante para que a unidade seja consagrada por uma comunidade linguística.
- 2) Origem: Succi (2006, p. 34) afirma que a origem dos provérbios não pode ser precisamente datada devido a fatores como a perda de documentação através do tempo, a falta de arquivos, pelo fato de pertencerem a uma tradição oral. O que se pode afirmar é que sua existência tem origem muito remota e o anonimato também dificulta o reconhecimento de sua origem. A autora salienta que os provérbios religiosos foram criados por autores conhecidos e no decorrer dos séculos perderam a autoria e caíram em domínio público. Quanto a essa autoria, o que encontramos na Bíblia Sagrada são referências ora a Salomão, ora a Agur, ora a Lamuel, ora aos “sábios.”
- 3) Cristalização do passado: Succi (2006) defende ser o provérbio um discurso cristalizado do passado, que tem seu contexto de produção apagado e mantém-se vivo no presente. Os provérbios mostram que o homem pouco evoluiu na questão de sentimentos, conflitos e guerras, uniões. A autora acrescenta que essas experiências fazem parte do cotidiano de todas as épocas e culturas. Alguns provérbios, inclusive, conservam palavras que não mais estão em uso e isso confere a eles um caráter de sabedoria ancestral.
- 4) Tradição: Santos (2013) atesta que por fazerem parte do folclore, da cultura de um povo, os provérbios são símbolos de tradição, das experiências de um povo, assim como as lendas, as músicas. A forma como é transmitido, de geração para geração, é também um exemplo da força da tradição presente nesses enunciados.
- 5) Universalidade: outra característica apontada por Succi (2006 apud SANTOS, 2013) é a universalidade do provérbio. Eles são perfeitamente adaptáveis aos países e às culturas. A dificuldade de saber ao certo onde se originou talvez se dê por esse aspecto. Um mesmo provérbio pode ter correspondentes em diversas

línguas, apesar de alguns refletirem uma cultura específica, como no exemplo dado por Succi (2006, p. 37): “Quem não gosta de samba é ruim da cabeça ou doente do pé”, que caracteriza um aspecto cultural do Brasil, o samba.

- 6) Função de eufemismo: o provérbio pode ser utilizado no discurso como uma estratégia para dizer de uma forma indireta algo desagradável. Sobre a função eufemística do provérbio, Xatara e Succi (2008, p. 38) tecem algumas considerações:

O provérbio, por vezes, comporta uma sentença enigmática, apresentando-se como uma palavra que vale por outra, muitas vezes empregado como uma forma indireta de dizer algo desagradável. Assim, numa situação em que o indivíduo A se propõe a fazer algo que B é contra, este pode se utilizar do provérbio “Quem avisa amigo é”, por exemplo, que na verdade mascara uma forma direta de dizer simplesmente “Não faça isso, as consequências não serão agradáveis.

- 7) Autoridade: pelo fato de o provérbio representar uma sabedoria universal, uma verdade absoluta, compartilhada por uma comunidade linguística, quem o utiliza mostra-se em uma condição de igualdade ou superioridade para com o interlocutor. Os provérbios sempre estiveram, também, relacionados à sabedoria. Zavaglia (2010, p. 113 apud SANTOS, 2013, p. 27) ressalta: “Dizem que os provérbios caracterizam a sabedoria dos povos e que toda pessoa instruída os emprega várias vezes, e muito bem, em suas falas.” Essa relação com a sabedoria proporciona ainda mais autoridade ao provérbio. Ao utilizar o provérbio o enunciador, apesar de concordar com o que se está sendo dito, distancia-se do que é dito pelo fato de o provérbio ser uma ideia não só dele, mas de toda uma comunidade que o compartilha.
- 8) Polifonia: a polifonia constitui também um dos aspectos caracterizadores dos provérbios, uma vez que pode haver uma pluralidade de vozes em um mesmo provérbio. O provérbio é um discurso persuasivo e representa a voz da coletividade. Segundo Succi (2006), o provérbio pode falar por instituições e por grupos sociais.

9) Ideologia: Succi (2006, p. 40) afirma que o provérbio é ideológico. Sua ideologia muitas vezes possui um caráter maniqueísta, fazendo oposição entre o bem e o mal, o certo e o errado. Podem trazer ideias racistas e machistas, muitas vezes implícitas, como no exemplo apresentado por Succi (2006, p. 41): “Galinha preta põe ovo branco.” Com criatividade e humor, que também são aspectos que serão explicados mais a frente, muitos anúncios trazem provérbios, repletos de ideologia, com a intenção de persuadir.

10) Improvérbio: é um tipo de paródia feita com os provérbios. São feitas alterações de nível sintático e semântico, de forma a modificar a mensagem, desfazendo a verdade trazida pelo provérbio. Uma música de Chico Buarque de Holanda, “Bom conselho”, é citada por Succi (2006) para ilustrar os improvérbios:

Ouçã um bom conselho/Que eu lhe dou de graça/Inútil dormir que a dor não passa/ Espere sentado/Ou você se cansa/Está provado, quem espera nunca alcança/Venha, meu amigo/Deixe esse regaço/Brinque com meu fogo/Venha se queimar/Faça como eu digo/Faça como eu faço/Aja duas vezes antes de pensar/Corro atrás do tempo/Vim de não sei onde/Devagar é que não se vai longe/Eu semeio o vento/Na minha cidade/Vou pra rua e bebo a tempestade (BUARQUE, 2015).

11) Função na mídia: Segundo Succi (2006), na mídia, o ideal é que o *slogan* tenha características de provérbio, devido a sua forma curta e fácil de ser memorizada. Pode-se observar a tentativa de se utilizar o próprio provérbio, com as devidas alterações, a fim de que se alcance esse objetivo.

12) Contexto e intertextualidade: Succi (2006) afirma que o provérbio encontra-se sempre vinculado a um discurso e que nunca aparece isolado. O fato de, no decorrer de uma conversa, o falante fazer referência a um provérbio consiste em intertextualidade. A utilização de um provérbio é, em si, um evento intertextual. Ao fazer menção a um provérbio, o falante o toma como um recurso discursivo.

- 13) Conotação, denotação e cristalização: o provérbio possui certo grau de conotação, ele é construído a partir de metáforas. A forma conotativa é a forma cristalizada e consagrada pela tradição cultural. O correspondente denotativo não é consagrado pela tradição. Um exemplo dado por Succi (2006) é “Mais vale um pássaro na mão do que dois voando” é a forma cristalizada e consagrada, enquanto “Garanta o pouco que tens ao invés de procurar ter mais” é uma forma possível, porém não é consagrada pela tradição. Os provérbios, como já apresentado por Corpas Pastor (1996) diferenciam-se dos ditados exatamente por estes possuírem uma linguagem denotativa, e aqueles uma linguagem conotativa, embora os dois enunciados fraseológicos tenham passado pelo processo de cristalização.
- 14) Sinonímia e antonímia: os provérbios que possuem o mesmo significado são provérbios sinônimos, como estes, apresentados por Succi (2006): “Filho de peixe, peixinho é” e “Tal pai, tal filho.” Martins (2004) apresenta provérbios sinônimos, como “Quem procura acha” e “Quem semeia vento colhe tempestade.” Há também os provérbios variantes, que sofrem alterações sintáticas, como em: “O castigo vem a cavalo” e “O castigo anda a cavalo.” Provérbios antônimos apresentam significados opostos, como em: “Ruim com ele, pior sem ele” e “Antes só do que mal acompanhado.”
- 15) Humor, criatividade e crenças: o falante é muito criativo e, utilizando de muito humor, continua criando provérbios, como “Relógio que atrasa não adianta.” Encontramos, também, muitos provérbios ligados a crenças e a superstições, como “agosto, mês de desgosto.” Esses recursos são encontrados nos discursos e é possível que muitos desses novos provérbios sejam criados a partir de outros provérbios, já consagrados.
- 16) Moral da história: com a intenção de educar ou advertir, os provérbios são bastante comuns em textos infantis, como no gênero fábulas. O preceito moral é resumido a um provérbio, que, geralmente, é explicitado no final do texto.

- 17) Aspectos estruturais: grande parte dos provérbios apresenta a forma verbal no presente do indicativo. Essa característica torna-os atemporais. Outra característica estrutural é a forma verbal no modo imperativo, como em “Faça o que eu digo, não faça o que eu faço.” Encontram-se provérbios em outros tempos e modos verbais e também na forma interrogativa, como exemplifica Succi (2006) em “O que seria do verde se todos gostassem do amarelo? ”

Os aspectos listados por Succi (2006) são pontos importantes para caracterizar os provérbios, apesar de muitos deles serem aspectos caracterizadores também das demais formas de fraseologismos.

Para Amaral (1976, p. 219-220) os provérbios são definidos pelo seu caráter de unidades completas e independentes, pelo seu fundo de generalidade e saber experiencial e pela sua forma sentenciosa concisa e pitoresca.

## 5.2 A HISTÓRIA E A ORIGEM DOS PROVÉRBIOS

Antes de entrarmos nos estudos da Paremiologia é importante analisarmos brevemente o campo da fraseologia, suas definições e conceitos.

Caldas (2014) faz um resumo das informações acerca da fraseologia e declara que o surgimento dos estudos fraseológicos aconteceu relativamente há pouco mais de um século. Na época, já existiam alguns trabalhos científicos acerca do léxico, ancorados na Lexicologia. Os estudos lexicais foram deixados de lado e relegados a um segundo plano dando lugar aos estudos fonéticos, morfológicos e sintáticos.

A Fraseologia, enquanto ciência do léxico, estuda as relações com os outros sistemas da língua, sobretudo, as relações internas do próprio léxico e abrange domínios com a formação de palavras, a etimologia, a criação e a importância de palavras, relacionando-se com a fonologia, a morfologia, a sintaxe e com a semântica (CALDAS, 2014, p. 11).

Para a autora, existem algumas discussões a respeito do enquadramento da Fraseologia. Seria uma subárea da Lexicologia ou uma disciplina independente? Para Klare (1986, p. 356 apud CALDAS, 2014), apesar da tendência

de pesquisadores soviéticos considerarem a Fraseologia como disciplina independente e excluí-la do campo da Lexicologia, o autor acredita que ela deva ser concebida como área específica da Lexicologia. Para Rodriguez (2004 apud CALDAS, 2014) a Fraseologia deve ser concebida como disciplina.

Nogueira (2008, p 43-44) acredita que a “Fraseologia é uma disciplina científica que se ocupa dos estudos do léxico, observando a contextualização das unidades fraseológicas que a compõem.” Essas construções são formadas por meio da combinação de dois ou mais elementos, com um certo grau de fixação, cunhadas ao longo dos anos (colocações, locuções ou expressões idiomáticas e, ainda as parêmiias: refrões e provérbios e outros enunciados fraseológicos), cada uma com as suas características.

Rodríguez (2004) declara que as parêmiias ou provérbios, são um tipo de unidade fraseológica, mas que, por possuírem características folclóricas e sócias, exprimirem conselhos, lições, verdades e princípios, são um tipo específico de Unidade Fraseológica e por isso, tem seu estudo próprio denominada Paremiologia.

Segundo Caldas (2014, p. 16):

Há divergências acerca do campo de estudo dos provérbios. Uma das vertentes considera que os provérbios devem ser estudados separadamente da Fraseologia, portanto reservados para uma ciência própria e específica, a Paremiologia.

Não se sabe ao certo onde e quando os provérbios surgiram. Segundo Lacerda et al. (2003), essa origem perde-se nos tempos, ou seja, possui criação anônima, sendo registrados, pois, por diversos povos da antiguidade. Os autores mostram que há provérbios egípcios datados antes de 2.500 a.C., servindo como manual revelador de preceitos morais e transmissor de ideias filosóficas.

Gregos e romanos também colaboraram na difusão dos provérbios pelo mundo, comprovados pelas várias coletâneas de frases e expressões proverbiais. Entretanto, a Bíblia é considerada como fonte disseminadora de provérbios, particularmente nos livros do Antigo Testamento como Provérbios e Eclesiastes que tem seu protagonista o rei Salomão. Os provérbios imperam desde a antiguidade nas interlocuções dos indivíduos e são considerados como uma

produção cultural, fonte de informação e usados amplamente nas atitudes populares.

Para Mota (1974), há três fontes principais dos provérbios: os provérbios clássicos têm origem erudita: são os bíblicos, os filosóficos, os de origem religiosa. Os literários são também de origem erudita, mas provindos da literatura clássica universal, no teatro, nos ditos de personalidades históricas. Os populares são os provérbios que nascem do povo e apresentam características de usos e costumes do povo, incorporando o folclore nacional.

Santos (2013) aponta que no Brasil o mais antigo trabalho sobre o assunto possivelmente seja o livro de Perestrelo da Câmara: *Provérbios, Adágios, Rifãos, Anexins, Sentenças morais e Idiotismo da Língua Portuguesa*, publicado no Rio de Janeiro em 1848.

Amaral (1976 apud MEIRA, 2011) evidencia que os primeiros livros sobre provérbios se reduzem a um trabalho de colecionador em que os autores reuniam vários provérbios e, às vezes, faziam algum comentário sobre a sua origem e significado. Nas obras, o trabalho de seleção de provérbios se pautava em critérios, muitas vezes, subjetivos, tais como: se o provérbio é ou não belo, se apresenta uma linguagem adequada, se possui bom senso, etc. O autor afirma que:

[...] ao ter compreendido que as fórmulas colectivas e tradicionais podiam ser também olhadas como simples matéria de estudo, semelhantemente a quaisquer outras coisas e fenômenos, e que, portanto, não havia distinguir entre fórmulas boas e más, belas ou feias, cumprindo pôr de lado todo intento de doutrinação ou qualquer ideia de finalidade prática imediata (AMARAL, 1976, p. 230).

Em sua dissertação, Meira (2011) aponta os estudos de Moraes (2007) para a história dos provérbios. No século XVI, na Inglaterra, os provérbios eram utilizados por grande parcela da população instruída, até mesmo com o objetivo de impressionar. Silva (2011, p. 40) acrescenta que conforme Obelkevich (1997, p. 60), na Inglaterra, em 1601, um membro do parlamento fez um discurso na Câmara dos comuns que consistia, quase inteiramente, de provérbios, entretanto ele foi superado por um escritor italiano que compôs uma carta literária na qual aplicou 381 ditados.

Em contrapartida, no século XVIII, os provérbios não eram proferidos pela população letrada. Isto pode ser explicado, conforme informa Moraes que o

“iluminismo queria libertar-se do passado, e, nessa visão progressista, os provérbios foram considerados estáticos, estereotipados, irremediavelmente mundanos” (MORAES, 2007, p. 24). Para Silva (2011, p. 40), “as classes educadas começam a perder o interesse pelos provérbios e usá-los seria um “sinal de janotice”, sendo respeitados apenas os provérbios bíblicos.”

Sobre este fato, Obelkevich (1997, p. 58) declara que:

Os provérbios e seus significados possuem uma história, mesmo se elusiva ou de andamento lento. Em comparação, a história de seus usuários é um caso mais surpreendente. Ela possui um clímax – o abandono dos provérbios pelas classes educadas – e um resultado no qual os provérbios se tornaram uma fonte de divisão e conflito, o local de uma luta pelo significado.

No tempo do Romantismo, verificou-se um redescobrimto da Cultura Popular, após um período de marginalização da mesma no seio das elites, imbuídas do espírito renascentista, que tendia a privilegiar uma abordagem mais científica. Neste contexto, os provérbios, como regras empíricas, não podiam conquistar um lugar de destaque, contrariamente ao que se verifica na época romântica, marcada pelo subjetivismo.

Na fase da industrialização e da massificação do ensino, a cultura oral perdeu a sua dominância na transmissão dos conhecimentos. A forma e os conteúdos educativos mudaram o que levou a um afastamento das culturas tradicionais, mas não ao seu esquecimento (FUNK, 2011, p. 198).

De acordo com Silva (2011, p. 41), a partir do século XVIII “começaram a aparecer os provérbios reinventados, ressignificados, cujo objetivo era o de “aguçar” os poderes da consciência que estavam dormentes em cada leitor.”

Nos estudos de Silva (2011), a autora destaca que em 1931, Archer Taylor (1890-1973), publica o livro *The Proverb*, da Harvard University, introduzindo o estudo proverbial no âmbito científico. Surge, então, uma geração de novos pesquisadores em todo o mundo. Taylor dedicou cerca de 50 anos de sua vida a esse tema, angariando vasto conhecimento no assunto, e hoje, é considerado o paremiologista do século e mestre *par excellence* dos contemporâneos estudos da Paremiologia (SILVA, 2011, p. 44-45).

### 5.3 CULTURA POPULAR E FOLCLORE: A IMPORTÂNCIA DO REGASTE DOS PROVÉRBIOS

O patrimônio cultural e a sabedoria de um povo traduzem a maneira de pensar e os sentimentos das pessoas. Os provérbios expressam pressupostos culturais e valores de uma determinada sociedade e por isso contribuem para a formação de uma identidade social, cultura e política. Para entendermos a importância que os provérbios desempenham sobre uma sociedade, é relevante que verifiquemos o conceito de cultura.

Originalmente, o termo cultura vem do latim – *colere* – e significa cultivar. De acordo com Burke (2010, p. 28) o interesse pela cultura popular empolga os intelectuais que passam a valorizar os costumes e as antigas tradições do povo. Na visão de Burke (2010, p. 32), os intelectuais escolheram o povo como tema principal, por acreditarem na crença de que os usos, costumes, cerimônias, superstições, baladas, provérbios representam cada um deles, parte de um todo, expressam o espírito de uma nação.

Em conformidade com Burke (2010), Caldas (1986) afirma que a cultura popular é produzida pelo povo e para o povo, é uma manifestação diferente daquela produzida pela classe dominante e se realiza fora do universo acadêmico e das instituições científicas. Sua principal característica é que pode ser produzida espontaneamente, em qualquer lugar e a produção é considerada anônima, de domínio público.

No caso dos Provérbios, Pinto (2000, p. 11) destaca que eles fazem parte da tradição oral e fazem parte da vida de quase todos os seres humanos. Os provérbios são passados de geração a geração para transmitir de forma resumida um conhecimento, um conselho, uma admoestação, um ensinamento, uma experiência, uma conduta de vida a ser seguida, normas, saberes, bens e valores.

Por terem sua origem na cultura popular, os provérbios estão presentes em muitas línguas e caracterizam-se tanto pela originalidade de sua construção sintática quanto pela articulação entre a forma e o conteúdo que transmite. De acordo com Gabriela Funk (2011), o poder dos provérbios foi abalado com o aparecimento da Revolução Industrial e com a decorrente massificação do ensino e conseqüente sobrevalorização da cultura escrita. A partir desse momento, a cultura oral é relegada para um segundo plano e perde importância enquanto fonte de transmissão de conhecimentos.

Em seguida, a autora afirma que “mesmo abandonado por uma geração, o provérbio manteve a sua força como parte integrante do patrimônio oral, permanecendo ativo no subconsciente e na transmissão intergeracional da herança cultural.” (FUNK, 2011, p. 201).

#### 5.4 O ESTUDO DOS PROVÉRBIOS NO AMBIENTE ESCOLAR

O ensino de Língua Portuguesa, por muitos anos, foi pautado na gramática, na análise de frases soltas e descontextualizadas, pois a língua era vista como um sistema e manteve relações com o momento político em que o país se encontrava.

Aos poucos, os textos foram incorporados ao ensino, muitas vezes como pretexto para o ensino da gramática como assegura Soares (1998, p. 55): “Ensinar português era ensinar o sistema linguístico, ou apresentado e fazendo aprender gramática da língua ou usando textos para buscar neles estruturas linguísticas que eram submetidas à análise gramatical.”

Na década de 70, começa a discussão sobre a importância da gramática no ensino e com isso a concepção de texto toma novas direções. O texto passa a ser tratado como algo que vai além da frase, do que está inscrito nele. “A situação de produção e o contexto têm importância significativa para a compreensão do que se deseja comunicar” (REZENDE, 2012, p. 2). O próprio lugar da interação e o sentido de um texto são construídos na interação texto-sujeitos ou texto-co-enunciadores, isto é, o texto não preexiste a essa interação.

Surge a necessidade de proporcionar aos alunos condições para o desenvolvimento de competências, habilidades e estratégias linguístico-textual-discursivas para a produção, compreensão e interpretação de textos orais e escritos, oportunizando o desenvolvimento do senso crítico, ético e estético (FERREIRA; VIEIRA, 2013, p. 10).

O ensino da língua materna com exercícios estruturais e frases soltas foi deixado de lado e a proposta de ensino voltou-se para alternativas ao ensino do Português e suas estruturas fossem de forma contextualizada. Nesse viés, da contextualização do ensino, é que devemos inserir o ensino do léxico que é definido por Antunes (2007, p. 42):

O léxico é um conjunto relativamente extenso de palavras, à disposição dos falantes, as quais constituem as unidades de base com que construímos o sentido de nossos enunciados. [...] É mais do que uma lista de palavras à disposição dos falantes. É mais do que um repertório de unidades. É um depositário dos recortes com que cada comunidade vê o mundo, as coisas que a cercam, o sentido de tudo.

Essa nova concepção de ensino trouxe mudanças na forma de ver o ensino de Língua Portuguesa, que deveria valorizar o ensino de uma língua real, utilizada pelos falantes de forma a contribuir para o seu uso adequado na interação, tanto oral, quanto escrita nas mais diversas situações das práticas socioculturais.

Santos (2013) adverte que os provérbios, ao lado de outras unidades lexicais, fazem parte do léxico da língua. A autora menciona Correia (1999) onde descreve como o léxico de uma língua é caracterizado:

[...] o conjunto virtual de todas as palavras de uma língua, isto é, o conjunto de todas as palavras da língua, as neológicas e as que caíram em desuso, as atestadas e aquelas que são possíveis tendo em conta as regras e os processos de construção das palavras. O léxico inclui, ainda, os elementos que usamos para construir novas palavras: prefixos, sufixos, radicais simples ou complexos. (CORREIA, 1999, p. 227 apud SANTOS, 2013, p. 14).

Santos (2011) faz um estudo detalhado sobre como os provérbios constituem importantes criações lexicais. A autora alerta que a ocorrência de situações e atividades que envolvem os provérbios no ensino de Língua Portuguesa é pequena se observarmos a importância dessas expressões constituintes de uma grande riqueza do léxico de nossa língua.

Mais adiante, ela assegura que o trabalho com o provérbio em sala de aula é muito importante, pois o provérbio é parte indispensável do léxico da língua e funciona como uma ferramenta no discurso. Para tanto, é relevante que se aproveite os provérbios utilizados pela própria comunidade, pois, sendo assim, o estudo do léxico se tornará mais interessante e atrativo para crianças e adolescentes, que poderão reconhecer os provérbios como parte da língua utilizada em seu meio e utilizá-los de forma a contribuir para o seu melhor desempenho na comunicação.

Pauliukonis e Gavazzi (2005, p. 103) salientam que: “O objetivo maior do ensino do léxico, em sentido amplo, é fazer o aluno apropriar-se adequadamente dos vários sentidos das palavras e retirar os melhores efeitos do

uso dos vocábulos nos diversos textos, o que resultaria numa eficaz comunicação textual.”

As autoras destacam também que os PCNs tratam da importância do trabalho com o léxico no ensino de Língua Portuguesa, apesar de não levarem em conta as unidades e empregá-las com propriedade. Juntamente com esta informação, também acrescentam que o objetivo não é estimular o uso de palavras difíceis ou raras, mas de apreciar as escolhas em função da situação interlocutiva e dos efeitos de sentido que se quer produzir fraseológicas, citando somente em unidades lexicais simples. Os PCNs defendem que “a escola deve, portanto, organizar situações didáticas para que o aluno possa aprender novas palavras.” (BRASIL, 1998, p.84).

O trabalho desenvolvido na pesquisa-ação em que os alunos do Ensino Fundamental foram submetidos, teve como um dos objetivos o desenvolvimento de habilidades, da competência lexical e discursiva e do estudo da linguagem conotativa atribuída aos provérbios.

Num primeiro momento, os alunos apresentaram dificuldades para o entendimento e a interpretação da linguagem figurada a fim de chegar no sentido sugerido pelo provérbio analisado. Por tratar-se de metáforas, os alunos não conseguiam desvincular os provérbios de seu sentido concreto.

Conhecer o léxico de uma língua de forma sistematizada como deveria acontecer em sala de aula, contribui, significativamente, para que o falante desenvolva sua competência comunicativa.

Santos (2012) declara que o trabalho com o léxico na sala de aula tem se tornado um assunto frequente e muito discutido e sua importância para o desenvolvimento da competência discursiva é cada vez mais reconhecida. Os provérbios, tomados como unidades lexicais complexas, podem ter uma grande contribuição no desenvolvimento lexical de alunos do Ensino Fundamental por estarem em toda comunidade linguística e fazerem parte do dia a dia dos alunos, mesmo que fora do ambiente escolar e não inclusos nos livros didáticos.

No guia PNLD 2011, encontramos os critérios que norteiam a seleção das coleções aprovadas dos livros didáticos e destacamos os critérios específicos para o componente curricular de Língua Portuguesa:

- A natureza do material textual selecionado;
- O trabalho com o texto: leitura e produção de textos escritos;

- O trabalho com a oralidade;
- O trabalho com os conhecimentos linguísticos.

Segundo Alain Choppin (1992 apud BATISTA; ROJO, 2005, p. 15), os livros didáticos são:

[...] obras produzidas como o objetivo de auxiliar no ensino de uma determinada disciplina, por meio da apresentação de um conjunto extenso de conteúdos do currículo, de acordo com uma progressão, sob a forma de unidades ou lições, e por meio de uma organização que favorece tanto usos coletivos (em sala de aula), quanto individuais (em casa ou em sala de aula).

Muitas vezes, o primeiro acesso à cultura escrita ocorre no contato com o livro didático que acompanhará o aluno durante toda a sua trajetória escolar. Por isso, dentre os critérios específicos do PNLD, enfatizamos o trabalho com a oralidade para o desenvolvimento da Competência Comunicativa.

Embora esse termo venha sendo amplamente discutido há mais de quarenta anos, ele ainda provoca curiosidade, esperança e dúvida entre professores e instiga pesquisadores a procurar defini-lo de forma que se possa ajudar o aluno e o professor a desenvolverem suas capacidades de comunicação (CELCE-MURCIA, 2008).

Franco e Almeida Filho (2009) alegam que o conceito de competência comunicativa surgiu com Hymes (1971), no seu texto de ampla circulação *On communicative Competence* no qual discorda da dicotomia apresentada por Chomsky (1973) entre competência e desempenho e crítica as teorias linguísticas “irrelevantes” (segundo ele) que, até então, completavam um falante ideal sem considerar o contexto social em que os comunicantes estivessem envolvidos. Segundo os autores, a Competência Comunicativa é um termo mais complexo e sugere uma dinâmica que abrange bem mais do que o simples conhecimento de regras gramaticais e sua pretensa aplicação. Diz respeito ao processo de interação social do falante ao seu contexto (BORTONI-RICARDO, 2005).

Esse processo de interação implica a adequação do que se comunica aos seus contextos sociais. Para uma pessoa interagir socialmente é necessário conhecer as condições sociais de vida dos seus interlocutores. Desta

forma, a criança adquire sua competência comunicativa na comunidade em que vive. O convívio nos diversos contextos sociais, faz com que ela adquira as formas linguísticas que produz e, conseqüentemente, aprendendo a quem dirigir estas formas, quando dizê-las e por que dizê-las.

Canale e Swain (1980, p. 28-31 apud SILVA, 2004) oferecem um arcabouço teórico para a descrição dos quatro tipos de competências:

- a) Competência Gramatical: implicando o domínio do código linguístico, a habilidade em reconhecer as características linguísticas da língua e usá-las para formar palavras e frases;
- b) Competência Sociolinguística: implicando o conhecimento das regras sociais que norteiam o uso da língua, compreensão do contexto social no qual a língua é usada;
- c) Competência Discursiva: diz respeito à conexão de uma série de orações e frases com a finalidade de formar um todo significativo. Este conhecimento tem de ser compartilhado pelo falante/escritor e ouvinte/leitor;
- d) Competência Estratégica: como a Competência Comunicativa é relativa, estratégias de enfrentamento devem ser usadas para compensar qualquer imperfeição no conhecimento das regras.

De acordo com Rebouças (2012, p. 54), em meados dos anos noventa, Celce-Murcia et al. (1995) propuseram que a competência acional (referente à pragmática) também deveria fazer parte da competência comunicativa, incluindo duas alterações na terminologia do modelo de Canale e Swain: a competência sociolinguística foi modificada para competência sociocultural (o conhecimento cultural necessário para interpretar e utilizar uma língua de forma eficaz); e a competência gramatical voltou a ser denominada “competência linguística” para evitar uma relação exclusiva com a sintaxe que o termo “gramatical” sugere.

Revisando o modelo de 1995, Celce-Murcia (2007 apud REBOUÇAS, 2012) apresenta uma nova proposta de CC com seis competências, dentre elas destacamos a competência formulaica que é a base para o entendimento dos Provérbios no nosso projeto de pesquisa.

A competência formulaica foi apresentada no modelo de Celce-Murcia et al. (1995) como parte da competência linguística. Uma reflexão mais apurada levou-se a ser novamente alterada para enfatizar a importância e a frequência dos chamados *chunks of language* - expressões ou grupos de palavras que possuem uma identidade e significados característicos, que impede que os interpretemos simplesmente como um somatório do significado de cada um de seus termos.

Para a autora, a interpretação de expressões formulaicas depende de um trabalho de aproximação dos termos da expressão e a situação de comunicação, e determina as inferências específicas para a interpretação. Para determinar o sentido de uma expressão formulaica, os sujeitos são mobilizados, além do processo linguístico-discursivo, regras pragmáticas que orientam quanto ao seu sentido.

Na análise dos provérbios da pesquisa, pudemos observar que para os alunos do Ensino Fundamental, a pouca vivência de mundo e de fatores culturais, muitas vezes, impede a compreensão e interpretação dos provérbios. O sentido conotativo destas expressões era confundido com o sentido denotativo. Neste sentido, os provérbios favorecem possibilidades para o estudo das figuras de linguagem/estilo. Contudo, são poucos explorados em materiais didáticos e em sala de aula. Para Santos (2011, p. 23):

Ricos em linguagem figurada, os provérbios constituem importantes criações lexicais, as quais deveriam ser mais amplamente estudadas em sala de aula. Os provérbios funcionam como um forte elemento persuasivo no discurso e por isso as diversas funções desse gênero devem ser exploradas nas aulas de Língua Portuguesa, contribuindo para que os alunos percebam sua importância nos diversos contextos comunicacionais.

Santos (2013), em sua dissertação de Mestrado, faz um estudo sobre o ensino do léxico e dos provérbios no livro didático. De acordo com a autora, em muitas coleções, o estudo do léxico é apresentado em unidades suplementares, o que evidencia a visão de que tal estudo deve ocupar apenas um lugar adicional. Citando Antunes (2012), apresenta argumentos em relação ao lugar do léxico no ensino de língua portuguesa:

Considerando o conhecimento que temos acerca de como, regularmente, é preenchido o tempo de nossas aulas de português, facilmente chegamos a constatação de que a atenção concedida ao estudo do léxico tem um caráter breve e insuficiente. Ocupa assim um lugar adicional (ANTUNES, 2012, p. 20 apud SANTOS, 2013, p. 48).

Santos (2013) conclui que este descaso quanto às questões do ensino do léxico, é observado, especialmente, no ensino de língua materna, no qual o foco ainda é o ensino de gramática e que os professores de Língua Portuguesa, devem ter consciência da importância de se trabalhar a partir destes conhecimentos, pois interligando as habilidades referentes a cada um deles pode-se desenvolver um bom trabalho voltado para as práticas de leitura e escrita, alcançando a competência discursiva e formulaica.

Quanto aos provérbios, a autora expõe que, por seu caráter fortemente popular, na maioria das vezes, eles não estão incluídos no estudo do léxico em sala de aula, ficando de fora também dos materiais didáticos utilizados durante as aulas de Língua Portuguesa. A ocorrência de atividades envolvendo os provérbios ainda é pequena, se considerada a importância de se utilizar essas expressões que constituem uma grande riqueza do léxico de nossa língua.

Se os livros didáticos abordassem propostas envolvendo os provérbios, iriam contribuir, de acordo com Santos (2013), para a ampliação da competência lexical e discursiva dos alunos sem deixar de valorizar seus costumes, culturas e crenças de forma a colaborar para o desenvolvimento no ambiente escolar da aproximação com a realidade de mundo onde os alunos estão inseridos e abordando o que é desenvolvido na escola às práticas de letramento.

## CAPÍTULO 6 - FÁBULAS

A sabedoria que há nas fábulas é a mesma sabedoria do povo, adquirida à força de experiências (LOBATO, 1973, p. 59).

### 6.1 CONCEITOS, ESTRUTURA E HISTÓRIA DAS FÁBULAS

As diferentes organizações da sociedade construíram-se a partir de determinada visão de mundo, mediante o que estabeleceram e continuam estabelecendo padrões de conduta, normas ou regras de bem viver em sociedade, orientadas por diferentes valores morais e éticos.

É possível observarmos em qualquer época da história do homem o que determinada sociedade preza como uma atitude correta ou não, estabelecendo limites entre o certo e o errado, o adequado e o inadequado, o desejável e o indesejável no caráter humano.

O lugar onde podemos observar todos estes valores é na literatura, pois como faz parte da nossa cultura, em especial, as fábulas, nas quais estes valores são estudados e observados. As fábulas estão entre as mais antigas manifestações literárias mesmo antes do homem ter o domínio da escrita, existindo, portanto, na forma oral.

Os PCNs (BRASIL, 1997) esperam que o professor compreenda que a literatura não é cópia do real, puro exercício de linguagem ou mera fantasia que se asilou dos sentidos do mundo e da história da humanidade. A literatura é, desse modo, tomada como uma maneira particular de compor o conhecimento, e é necessário reconhecer que sua relação com o real é indireta. Também explicam que o plano da realidade poder ser apropriado e transgredido pelo plano do imaginário como uma instância concretamente formulada pela mediação dos signos verbais (ou não verbais, como por exemplo, a poesia contemporânea).

É necessário compreender que o texto não literário se refere ao mundo real, em que as informações podem ser verificadas. Entretanto, o texto literário cita o mundo possível e não pode ser submetido à noção de verdadeiro ou falso, já que os autores utilizam as palavras para criar um mundo paralelo ao real.

Compagnon (2001) define literatura como “aquilo que se ensina, e ponto final.” Para ele, literatura, no sentido mais amplo, é tudo o que é impresso (ou mesmo manuscrito), são todos os livros que a biblioteca contém. No sentido restrito,

a literatura (fronteira entre o literário e o não literário) varia segundo os momentos e as culturas, compreendem-se o romance, o teatro e a poesia e num sentido ainda mais restrito, aponta que a literatura são os grandes escritores.

Consideramos que a literatura desempenha sua função humanizadora como “algo que exprime o homem e depois atua na própria formação do homem”, conforme descreve Antônio Candido:

Paradoxos, portanto, de todo lado, mostrando o conflito entre a ideia convencional de uma literatura que eleva e edifica (segundo os padrões oficiais) e a sua poderosa força indiscriminada na iniciação da vida, com uma carida complexidade nem sempre desejada pelos educadores. Ela não corrompe nem edifica, portanto; mas, trazendo livremente em si o que o chamamos o bem e o que chamamos o mal, humaniza em sentido profundo, porque faz viver (CANDIDO, 1995, p. 85).

Para o autor, tanto na literatura oral como na literatura escrita, é preciso não perder de vista o caráter estético e distinguir as três funções: psicológica, formadora e social.

A função psicológica surge da necessidade de ficção do homem. Esta ficção se desenvolve por meio das novelas, músicas e pensamentos, porém tem sua base na realidade.

A função formadora atua como instrumento de educação e formação do homem, moldando suas características por meio da ligação com o real exprimindo fatos que a ideologia muitas vezes tenta esconder.

A função social do texto literário se cumprirá se nele houver a elaboração “de um sistema simbólico, que transmite certa visão do mundo por meio de recursos expressivos adequados.” (CANDIDO, 1976, p. 45). Encontramos esta função nas obras eruditas que exprimem a liberdade individual do escritor e o aspecto estético.

Esta função está relacionada às produções artísticas que surgem como expressão de uma coletividade e retornam para esta mesma coletividade contribuindo para a formação da identidade comum do grupo. É predominante nas produções da literatura oral, onde destacamos as fábulas.

Fundamentados nas três funções da literatura, podemos destacar que as fábulas surgem como forma de expressão do pensamento de uma sociedade. São histórias curtas que narram situações do cotidiano. Geralmente, as personagens são animais com características humanas que em linguagem simples e

figurada transmite mensagens e conselhos e sempre, no final da história, aparece uma “moral da história”, na maioria das vezes, um provérbio popular.

Marcos Bagno (2006 apud PERFEITO; NANTES; FERRAGINI, 2011, p. 3) faz a seguinte definição para as fábulas: Trata-se de “uma pequena narrativa que serve para ilustrar algum vício ou alguma virtude, e termina, invariavelmente, com uma lição de moral.” Mais adiante, a autora também destaca a definição do gênero em Moisés (1999, p. 226):

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

Segundo Carvalho (1989), a fábula consiste em uma pequena narração de acontecimentos fictícios sendo, portanto, uma “pequena composição que encerra sempre grande filosofia. Pode ser em prosa e verso, escondendo sempre uma verdade moral, nas tramas de fatos alegóricos (CARVALHO, 1989, p. 42).

No início, as fábulas eram feitas para os adultos com o objetivo de aconselhá-los, alertá-los sobre algo que poderia acontecer na vida real, e também para fazer críticas e ironias. Por enquadrar-se no gênero oral, as fábulas foram passadas de boca em boca, e não conseguimos precisar há quanto tempo elas existam e que as criou.

Coelho (1984, p. 115) destaca que a fábula era um texto oral contado às pessoas e situações informais do dia a dia, o que justifica sua denominação, tendo sua origem etimologicamente do latim “fari” = falar e do grego “phaó” = “dizer, contar algo.”

Smolka (1995 apud FARENCENA, 2011) relata que a fábula seria originária da Ásia Menor e, posteriormente, teria se espalhada pelas ilhas gregas até chegar ao continente helênico. A autora cita Souza (2003) e expõe que a primeira fábula grega conhecida é O Rouxinol e o Falcão (Apêndice A), de autoria de Hesíodo, que teria vivido no século VIII a.C, contudo, o surgimento e a criação da fábula não são atribuídos à Ásia nem a Hesíodo, mas a Grécia e a Esopo.

Para Sosa (1993, p. 144), a origem das fábulas:

[...] remonta, como a de toda a expressão que tende a transmitir um conhecimento, ou uma lição, a tempos muito antigos e provêm da necessidade natural que o homem sente de expressar seus pensamentos por meio de imagens, emblemas ou símbolos. Diz-se que a fábula deve ser considerada como uma das formas simbólicas aparecidas naturalmente, consequência do desenvolvimento histórico da ideia de arte, sendo o oriente seu berço, como o foi do conto e do mito.

Embora sejam textos antigos, de origem arcaica, seus temas são atuais, pois retratam as atitudes humanas entre: a disputa entre fortes e fracos, a esperteza, a gratidão, a bondade e o não ser tolo e permanecem vivos e populares mesmo após decorridos vários séculos.

Perfeito, Nantes e Ferragini (2011, p. 5) discorrem que em termos de regularidade das condições de produção, o gênero em foco tem como produtor o sujeito-enunciador que assume o papel de um fabulista: o de criar uma pequena história fictícia que retrata comportamentos/ações humanas de modo a apresentar uma lição de moral. O destinatário da fábula é particularmente o público infanto-juvenil, seu local preferencial de circulação são livros, livros didáticos e sítios da internet.

Ainda segundo as autoras, o conteúdo temático das fábulas é variado, consistindo na veiculação de valores morais. Em termos de construção composicional, o gênero apresenta os elementos básicos da narrativa (fatos, personagens, tempo e lugar), organizados na seguinte estrutura:

- Apresentação do contexto da situação (a exibição da personagem, e, raramente, do espaço e do tempo, não ser o textual;
- A ação (surge um conflito para desequilibrar a situação inicial; um momento máximo de tensão - clímax;
- Resolução do conflito. Pode ocorrer com a apresentação explícita da moral, ou esta pode aparecer implícita no texto.
- Marcas linguístico-enunciativas costumam ser a indefinição espaciotemporal, pois a fábula costuma não situar o tempo e o lugar da história.
- Discurso direto e/ou indireto.

O gênero fábula possui segundo Martha, um “esquema geral que resume em ação/reação ou discurso/contra-discurso, ou ainda um mais amplo como situação-ação/reação-resultado.” (MARTHA, 1999, p. 74).

No que se refere à linguagem Martha destaca que:

[...] à fábula deve primar pela objetividade, o que explica a ausência da descrição, com o predomínio do diálogo, seja direto, indireto ou misto, podendo, inclusive, ocorrer o monólogo. A importância do narrador deve ser ressaltada, uma vez que tanto a situação quanto o resultado são apresentados por ele, ficando a ação e a reação por conta das personagens, por meio do diálogo (MARTHA, 1999, p. 74).

Em seguida, a autora caracteriza as personagens:

[...] as personagens, em número reduzido, caracterizam-se sempre como estáticas ou planas, pois não crescem aos olhos do leitor, não passam por um aprendizado. São preferencialmente animais porque, entre outras razões, as ações estabelecidas entre o comportamento humano e o animal são mais facilmente reconhecidas como, por exemplo, a astúcia da raposa e a ingenuidade do cordeiro (MARTHA, 1999, p. 74).

Para Sousa (2003, p. 32 apud VIEIRA, 2007, p. 56), no decorrer dos séculos, a característica mais enfatizada das fábulas tem sido a respectiva “moral” a qual aparece ao final de cada narrativa.

Smolka (2004, p. 7) aponta que, na Idade Média, a importância que se dava à lição de moral dessas narrativas era tão grande que os copistas da época costumavam escrevê-las com letras vermelhas ou douradas, deixando o texto em preto. Muitas morais foram omitidas, segundo a autora, pois os copistas transcreviam apenas os textos para, posteriormente, escreverem a moral, entretanto acabavam esquecendo de registrar. Sousa (2003) completa a informação de Smolka (2004) afirmando que essa parte da narrativa – a moral – teve um acréscimo tardio, não pertencente ao texto original, e “devido ao fato de ter sido acrescentado a *posteriore*, a moral nem sempre se coaduna com a narrativa fabulística concernente.”

Segundo Bagno (2002 apud ALVES, 2007), a moral de algumas fábulas muito conhecidas acabou se tornando provérbios nas línguas do Ocidente, muitas vezes, até sem que a maioria das pessoas conheça a fábula original.

Na análise do *corpus* deste trabalho, foi necessário a ajuda da professora regente para que as crianças, ao ler o texto figurativo, fossem capazes de

aprender sobre o tema abordado nas fábulas que fizeram parte da sequência didática aplicada, pois como afirma Renda (2002), a presença do adulto é fundamental tanto para a evolução da criança, quanto para seu crescimento como leitura.

A leitura das “entrelinhas” de cada fábula estudada foi acontecendo gradativamente, bem como o entendimento para associar o provérbio utilizado como “moral da história”, a ponto de percebermos ao término da pesquisa-ação a autonomia adquirida ao longo dos meses de aprofundamento do gênero e a importância dos provérbios como um mecanismo de aprendizagem da linguagem conotativa.

Ao elaborarmos nossa sequência didática, fizemos a escolha de algumas fábulas levando em consideração o nosso público alvo: as crianças do ensino fundamental. Pautamo-nos na fala de Góes (1991, p. 148):

[...] é aconselhável cuidadosa seleção das fábulas antes de as sujeitarmos às crianças. Devem reunir um mínimo de condições que não permitam confusões interpretativas [...] Devem apresentar conceito claro e objetividade, sobriedade narrativa; linguagem depurada de toda terminologia vaga, abstrata, inacessível às crianças.

Algumas fábulas para serem bem assimiladas e compreendidas foram debatidas estimulando as crianças a darem seu ponto de vista sobre o texto bem como indicar os provérbios que se enquadravam como moral. A leitura das fábulas na sala de aula teve como princípios, de acordo com Solé (1998), formar/estimular leitores competentes capazes de compreender e interpretar os textos escrito, sendo o leitor um sujeito ativo capaz de processar o texto e adquirir conhecimentos, atribuindo sentido e significado para a leitura deste gênero.

Nascimento e Scareli (2011, p. 3) salientam que:

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.

Smolka (1995 apud ALVES, 2007) orienta que as fábulas podem ser um importante aliado para o trabalho pedagógico com a língua oral, a leitura e a língua escrita, como também em uma perspectiva sócio antropológica.

Compreendemos que a literatura infantil, por intermédio das fábulas, é uma ferramenta valiosa para a educação, pois este gênero, após resistir a um longo percurso no tempo, permanece vivo e presente no ambiente escolar, incentivando às crianças à leitura e vivenciando as mais diversas situações e desafios de uma forma lúdica e prazerosa.

Na sequência, focalizaremos os três fabulistas presentes no nosso *corpus*: Esopo, La Fontaine e Monteiro Lobato. A escolha destes fabulistas ocorreu em virtude da importância deles na história do gênero em questão. Esopo, por ser considerado, de acordo com Coelho (2000, p. 165), o primeiro grande escritor de fábulas no ocidente; La Fontaine, por ser, conforme Góes (1991, p. 146) o mais original tradutor e renovador e por último, Monteiro Lobato, que, segundo Góes (1991, p. 150) é considerado o criador da fábula moderna no Brasil.

## 6.2 ESOPPO, O “PAI DAS FÁBULAS”

Sousa (2003 apud VIEIRA, 2007, p. 64-69) discute a existência ou não de Esopo, explicando que este fato ocorre pelo excesso de pormenores que configuram a biografia do fabulista e pela ausência de documentos fidedignos. Esse quadro, como postula o autor, tem induzido alguns pesquisadores a negarem a existência do chamado “pai da fábula.”

Os estudos de Sousa (2003) atestam que Esopo nasceu, provavelmente, na Frígia, região da Ásia menor, no séc. VI a.C e “adquiriu notável reputação compondo e citando fábulas, a maioria integralmente suas, outras adaptadas de alegorias já existentes. Salém (1970) completa as informações de Sousa (2003) e revela que nessa época, a sociedade era regida por batalhas para conquista de territórios, escravos e poder e de acordo com Smolka (2004), foi na condição de escravo que Esopo teria sido levado à Grécia, onde ficou bastante conhecido.

Sousa (2009 apud FARENCENA, 2011) relata que na época escravista, grande parte dos escravos atenienses era proveniente de regiões da Ásia Menor e Trácia, onde Esopo teria nascido. Os escravos eram obtidos, geralmente, por meio de guerras deflagradas contra diversos povos de origem estrangeira. Nessas ocasiões, os comerciantes de escravos compravam os inimigos vencidos e capturados e revendiam-se em pontos comerciais.

De acordo com o autor, os escravos ocupavam diferentes posições na sociedade ateniense. Uns eram destinados às forças policiais da cidade de Atenas e outros eram ocupados em atividades artesanais. Esses, destacavam-se, socialmente, devido às habilidades técnicas que demonstravam.

O uso de escravos, na visão do autor, tinha grande importância social, pois permitia que os homens livres tivessem mais tempo para participarem de assembleias, de debates políticos, para filosofar e produzir obras de arte.

Surge, então, neste cenário, as fábulas de Esopo. Os escravos submissos e vulneráveis aos poderosos não tinham liberdade de expressão e as fábulas de Esopo surgiram para disfarçar ideias e sentimentos, esquivando-os de punições e promovendo, ao mesmo tempo, diversão.

Souza (2004, p. 26) menciona que:

Na biografia reescrita por La Fontaine, temos a informação de que Esopo, depois de passar pela mão de alguns senhores, foi vendido ao filósofo grego Xanto, morador de Samos, e que, diante da inquestionável sabedoria de seu escravo e após muita insistência, concede-lhe a liberdade. Libertado, Esopo viaja e conhece a corte de vários lugares como Creso, Babilônia e Egito. Sua argúcia, esperteza e sabedoria fizeram com que ele fosse respeitado até mesmo pelos reis, de forma que sua fama era consolidada em todos os lugares por onde passava. Seu fim, no entanto, foi trágico. Os délficos forjam contra ele uma prova e condenam-no à morte, precipitando-o em um abismo.

Sousa (2003 apud FARENCENA, 2011) destaca que a fábula foi uma alternativa engenhosa e inteligente encontrada por Esopo, na condição marginalizada de escravo, para analisar e criticar a sociedade de sua época, deixando transparecer nos textos aspectos de natureza filosófica, mitológica, psicológica, etiológica e sociológica, tornando-se um porta voz dos oprimidos.

A mesma autora, cita Salém (1984, p. 130 apud FARENCENA, 2011, p. 24) para fazer a descrição física de Esopo: “feio, gago, corcunda, mas de engenhoso e sutil espírito” e conclui afirmando que ele é concebido como uma estranha criatura do ponto de vista físico, porém, de inteligência incomum e invejável.

Também ganha destaque no trabalho de Farençena (2011) a importância que Esopo atribuía a linguagem. Ela descreve que em uma determinada situação, após ser ordenado a ir à feira, em lugar daquilo que lhe fora pedido, Esopo

compra língua bovina para ser servido em um banquete. Ao ser questionado pelo rei sobre o porquê de sua compra, ele responde:

- Há coisa melhor do que a língua? Ela é o laço da vida, da razão; e por meio dela as cidades são construídas e policiadas. Graças a ela as pessoas não só são instruídas, persuadidas e convencidas nas assembleias, mas também cumprem o primeiro de todos os deveres, que é louvar a Deus.
- A língua é a mãe de todas as questões, a origem de todos os processos, a fonte das discórdias e das guerras. Se, por um lado ela é o órgão da verdade, de outro é também o do erro e, pior ainda, o da calúnia e da infâmia, porque, se em dado momento, ela louva os deuses, em outro é usada para a blasfêmia e a impiedade (DANNEMANN, 2007 apud FARENCEANA, 2011, p. 25).

Smolka (2004, p. 9) afirma que as fábulas se dirigem ao povo. Sua linguagem é bastante simples. É também repetitivo, no entanto, suas fábulas são muito concisas e isso, muitas vezes, dificulta sua tradução. Para a autora, é a essência do fato que interessa ao fabulista.

A caracterização das fábulas de Esopo estão fundamentadas em Ash e Higton (1994, p. 6 apud VIEIRA, 2007, p. 65):

[...] costumam ser curtas e bem-humoradas, transmitindo em linguagem simples relacionadas ao comportamento no cotidiano, com singelos conselhos sobre lealdade, generosidade e as virtudes do trabalho. Em geral a moral é acrescentada como um pensamento a posteriori, nem sempre diretamente relacionado à narrativa que o antecede. Embora as personagens da maioria das fábulas sejam animais, apresentam um comportamento humano, satirizando os defeitos dos homens e revelando verdades universais sobre a natureza humana. De tão conhecidas, certas fábulas viram lugar-comum: hoje utilizamos expressões como “a lebre e a tartaruga” ou a “cigarra e a formiga” como uma espécie de taquigrafia simbólica.

São atribuídas à Esopo 359 textos escritos em prosa e presos à língua falada. Nestes textos, os animais falam, cometem erros, são sábios ou tolos, maus ou bons, exatamente como os homens, pois a intenção em suas narrativas é mostrar como os homens podem agir (SILVA, 2008, p. 81).

Observando todas essas informações, salientamos que o povo e os historiadores perpetuaram na história a contribuição de Esopo para a difusão do gênero fábula, pelo mundo afora. Também concluímos que as fábulas de Esopo não eram escritas para as crianças, mas para os adultos e tinham o intuito de atingir a

sociedade em geral. O objetivo das fábulas eram aconselhar a população, desmascarando certas atitudes tomadas pelos homens consideradas ruins ou cruéis.

### 6.3 LA FONTAINE

Assim como Esopo, teve sua importância para a consolidação e divulgação do gênero fábula. Jean de La Fontaine foi considerado o mais importante fabulista da era moderna. (BAGNO, 2015, p. 1-2). Maria Luiza Alves completa afirmando que a fábula é “uma das espécies literárias mais resistentes ao desgaste do tempo e que esta teve sua forma definitiva na literatura ocidental, graças a Jean de La Fontaine.” (ALVES, 2007, p. 27).

Silva (2013) faz uma síntese sobre a biografia de La Fontaine em seu artigo: *La Fontaine: a pretensão moralizante das fábulas*. Nas palavras do autor, o fabulista nasceu em 1621 na comuna francesa chamada Château-Thierry e pode perceber a transição da Idade Média para o período Moderno. Consagrou-se por meio das fábulas, uma “forma literária popular, então considerada “menor” (ALVES, 2007, p. 28). Estudou teologia e formou-se em direito. Além das fábulas, La Fontaine escreveu romances, peças teatrais, parábolas entre tantas outras modalidades de escritores.

Ainda de acordo com o autor, a época na qual La Fontaine viveu foi marcada por vários fatos históricos e um período de grande repressão dentre as quais destacamos Giordano Bruno, condenado à fogueira em 1600, Galileu Galilei, acusado de heresia, Descartes que, em 1637, publica sua obra “Discurso do Método”, marcando desta forma a filosofia Moderna e, em 1651, Thomas Hobbes publica sua obra “Leviatã.” Esta obra foi um divisor de águas, nas palavras do autor, entre o período medieval e o moderno.

Este período de transição entre o Renascentismo e o Iluminismo, foi caracterizado por intensos conflitos políticos, éticos e morais e La Fontaine em suas fábulas não deixou que passassem despercebido. Neste período, as fábulas ganham um sentido mais moderno, pois como integrante da corte francesa, ele criticava a sociedade por meio de suas produções.

Nos estudos de Alves (2007), a autora aponta que La Fontaine iniciou sua carreira de escritor em 1650, escrevendo peças de teatro, o mais importante gênero de sua época, e em seguida dedicou-se à poesia, mas se

imortalizou com o gênero fábula que denunciavam as misérias, os desequilíbrios e as injustiças de sua época. Para a autora, o fabulista, apesar de ter enriquecido significativamente os argumentos que retomou das fábulas antigas, não alterou a simbologia que seus antecessores atribuíram aos animais.

Segundo Coelho (2000, p. 82), os argumentos do autor estão baseados nos gregos, latinos, medievais, franceses, parábolas bíblicas, contos populares, narrativas medievais e renascentistas. Entretanto, Barcellos (2006 apud VIERA, 2007) esclarece que o estilo literário de Fontaine acabou por se perder nas várias traduções e adaptações. A linguagem poética, o argumento e a moral se encontram adulterados. O que se mantém são os dilemas humanos interpretados de acordo com o pensamento de cada época.

Em 1668, publica sua primeira coleção de *Fables* e, a partir daí, consolida sua trajetória de artista e de fabulista. Dez anos depois, em 1678, lança mais duas coleções de *Fables* e, em 1694, lança seu último livro. Ao todo, foram 12 livros de fábulas.

Coelho (2000, p. 107 apud VIEIRA, 2007, p. 65) cita as reescritas das fábulas e revela que:

[...] a verdade é que as traduções e adaptações torcem a seu bel-prazer a “moral” dessas fábulas, a ponto de as tornarem oposto do que pretendia o autor, originalmente. Como exemplo veja-se a mais conhecida delas, “A Cigarra e a Formiga.” Enquanto La Fontaine, verdadeiro aristocrata, pretendia valorizar a cigarra (= o Valor e a Beleza da Arte), a maioria das versões que chegaram aos nossos dias (e já adaptadas pela mentalidade pragmática, burguesa) enfatizam a prudência e a diligência da formiga e não o canto, a função utilitária e bela da cigarra, que é vista, afinal, como uma irresponsável, vagabunda ou preguiçosa.

La Fontaine ([1971?]) admitia que a fábula, além de ensinar, podia ser instrumento de diversão, tendo, portanto, uma dupla função: ensinar e distrair. Menciona o benefício das fábulas para as crianças:

[...] essas fábulas são um quadro onde cada um de nós se encontra descrito. O que elas nos representam confirmam as pessoas de idade avançada nos conhecimentos que o uso lhes deu, e ensina às crianças o que convém que elas saibam. Como estas últimas são recém-vindas ao mundo, não conhecem ainda os habitantes; nem conhecem a si mesmas. Não devemos deixá-las nessa ignorância, por menor que seja: é mister ensinar o que é um leão, uma raposa, e outros ainda, e porque muitas vezes um homem é comparado a essa raposa, a esse leão. É sobre isso que as fábulas operam: as primeiras noções destas coisas delas provêm (LA FONTAINE, [1971? ], p. 23).

A presença/ausência da moralidade nos textos fabulares, de acordo com Silva (2008) já era discutida por La Fontaine. Para ele, nem Esopo nem Fredo, seus antecessores, a dispensavam, enquanto o primeiro a mantinha separada do corpo do texto, sempre ao final da narrativa, o último não se sujeitou a tal ordem, colocando-a no início do texto em algumas ocasiões.

Já La Fontaine afirma omiti-la quando não a considera necessária. Para ele, a omissão é uma forma de construção textual, que ele defende, afirmando que “se o fiz algumas vezes, foi em lugares onde ela não caberia com graça, e onde é fácil ao leitor deduzi-la (LA FONTAINE, [1971?], p. 24).

As fábulas de La Fontaine, são consideradas um tipo de literatura apropriada às crianças por possuírem maior conteúdo narrativo por intermédio de uma linguagem poética. Na maioria das vezes, as criações não eram suas, eram adaptadas do grego Esopo. A originalidade de seus textos, estava na sua forma de expressão, e isso foi suficiente para que a alta sociedade francesa o consagrasse como fabulista, pois em boa parte das fábulas de Esopo as mensagens não eram compreendidas.

#### 6.4 MONTEIRO LOBATO

José Bento Monteiro Lobato (1882-1948) foi um escritor brasileiro que escreveu tanto para adultos como para crianças, entretanto suas histórias infantis o tornaram famoso (FERNANDES, 2001, p. 33).

Souza (2004) faz um breve resumo sobre a vida de Lobato. Nascido em 18 de abril de 1882, na fazenda de seu avô, Visconde de Tremembé, na cidade de Taubaté, SP, Monteiro Lobato teve uma infância privilegiada. Foi alfabetizado pela mãe e tinha ao seu dispor os livros do seu avô. Aos 7 anos estava matriculado em um colégio e aos 13, presta exames para estudar em São Paulo. Foi nesta época que Lobato começou a demonstrar a vocação para a área das letras e da literatura.

Fundou vários jornais, juntamente com seus colegas internos do Instituto de Estudos e Letras, entre os quais destacamos “O Guarani.” Nestas publicações não assina o seu nome e usa pseudônimo. Nesta fase da vida, perde os pais e fica aos cuidados do zeloso e exigente avô, que lhe obriga a cursar a faculdade de Direito.

Após três anos de conclusão dos estudos, é nomeado promotor de Areias-SP e casa-se com Maria Pureza da Natividade (Purezinha) e tem 4 filhos. A carreira profissional de Lobato sofre grandes mudanças e ele deixa de ser promotor em cidades pequenas do interior. Em 1911, perde o seu avó e herda uma grande fazenda em Buquira.

Lobato, então, abandona o ofício de promotor e passa a dedicar-se com entusiasmo, ainda que sem experiência, à agricultura e a pecuária, como escreve em carta ao seu amigo Godofredo Rangel:

Estou na fazenda há uma semana, lidando com doença de bestas, bicheiras de carneiro, roças de milho e mais coisas. Ainda não adquiri o olho exclusivamente utilitário. Uso muito o estético - e temo que isso me dê prejuízo no fim do ano. É a opinião do meu utilitaríssimo administrador (LOBATO, 1972, p. 172).

De acordo com a autora, a real vocação de Monteiro Lobato era totalmente voltada para as artes e para o estético em geral, porém os percalços da vida não lhe davam oportunidade para dedicar-se exclusivamente ao que mais gostava de fazer. A literatura constituía-se uma ocupação pararela.

As dificuldades da vida de agricultor desanimaram Lobato e a literatura começa a ganhar espaço em sua vida. Em 1917, vende sua fazenda e dedica-se exclusivamente à escrita de suas obras. Adquire a Revista do Brasil e investe fortemente no mercado editorial tornando-se o pioneiro neste ramo, pois até então, as obras eram quase todas editadas na Europa. Esta aquisição foi um sucesso financeiro como ele mesmo afirma:

Acaba de fazer um ano que comprei a Revista do Brasil. Fiz isso por esporte, por falta de ocupação depois que vendi a fazenda, e consumi um ano em apalpadelas e experiência do negócio. Saiu melhor do que esperei. Para o comprovar, basta uma olhadela no balanço. Quando fiz a compra, o ativo era 3 contos e o passivo de 16; custou-me, portanto, 13 contos. Hoje, um ano depois, estamos com um ativo de 70 contos e um passivo de zero (LOBATO, 1972, p.294-295).

No início do século XX, a escassez de obras destinadas para as crianças, faz com que Lobato realize um trabalho de investigação e encontra respostas para o problema no próprio ambiente doméstico. Em uma carta escrita ao amigo Godofredo ele relata:

Ando com várias ideias. Uma: vestir á nacional as velhas fábulas de Esopo e La Fontaine, tudo em prosa e mexendo nas moralidades. Coisa para crianças. Veiu-me diante da atenção curiosa com que meus pequenos ouvem as fabulas que Purezinha lhes conta... Guardam-nas de memória e vão reconta-las aos amigos — sem, entretanto, prestarem nenhuma atenção à moralidade, como é natural. A moralidade nos fica no subconsciente para ir se revelando mais tarde, á medida que progredimos em compreensão. [...]. (LOBATO, 1972, p. 104).

Sobre o gênero fábulas, Lobato (1921, p. 3) declara que:

As fábulas constituem um alimento espiritual correspondente ao leite na primeira infância. Por intermédio delas a moral, que não é outra coisa mais que a própria sabedoria da vida acumulada na consciência da humanidade, penetra na alma infante, conduzida pela loquacidade inventiva da imaginação. / Esta boa fada mobiliza a natureza, dá fala aos animais, às árvores, às águas e tece, com esses elementos pequeninas tragédias donde ressurge a “moralidade”, isto é, a lição de vida. / O maravilhoso é o açúcar que disfarça o medicamento amargo e torna agradável a sua ingestão.

Em 1921, Lobato publica *Fábulas de Narizinho*, com 29 fábulas, direcionada para o público infantil com o intuito de elaborar textos acessíveis e agradáveis para esta faixa etária conforme verificamos no trecho da correspondência de Lobato:

As fábulas em português que conheço, em geral traduções de La Fontaine, são pequenas moitas de amora no mato – espinhentas e impenetráveis. Que é que nossas crianças podem ler? Não vejo nada. Fábulas assim seriam um começo da literatura que nos falta. Como tenho um certo jeito para impingir gato por lebre, isto é habilidade por talento, ando com idéia de iniciar a coisa. É de tal pobreza e tão besta a nossa literatura infantil, que nada acho para a iniciação de meus filhos (LOBATO, 1972, p. 104).

O projeto de reescrita das fábulas fez com que o autor realizasse modificações na organização e na quantidade dos textos, além de alterar o vocabulário, o título e acrescentar as ilustrações. Nesta obra, o autor destaca as fábulas da tradição grega e latina e algumas fábulas do folclore brasileiro, todas escritas em uma linguagem de fácil compreensão para os pequenos leitores. Rompe com a dependência literária ligada aos padrões europeus de literatura infantil e constrói a importante tarefa de levar à consciência infantil a vida brasileira, desenvolvendo o sentido da nacionalidade.

Entretanto, em 1943, faz uma modificação estrutural em suas fábulas acrescentando sua marca registrada e originalidade. Ele acrescenta depois

da fábula um segundo espaço narrativo vinculado ao primeiro espaço: são os comentários das personagens do Sítio do Pica-Pau Amarelo e a constatação de que as fábulas podem surgir da observação de fatos corriqueiros da vida cotidiana, como podemos observar na fala de Pedrinho, ao término da narração da história por Dona Benta:

— De quem é essa fábula, vovó? De Mr. de La Fontaine ou de Esopo? — De nenhum dos dois, meu filho. É minha... — Sua? ... Pois a senhora também é fabulista? — Às vezes... Esta fábula me ocorreu no dia em que o compadre esteve aqui montado naquele pampa. Ele não apeou. E enquanto falava ia chicoteando as mutucas gordas, só as gordas. Ao ver aquilo, a fábula formou-se em minha cabeça (LOBATO, 1973, p. 35).

Na concepção de Santos (2001), Lobato mantém, de um lado, os elementos estruturais da fábula canônica e, de outro, questiona a mensagem moralizante por ela referida, ao adotar o mecanismo de encaixar uma narrativa, neste caso, a fábula, dentro de outra narrativa distinta (TODOROV, 1970). O autor acrescenta que ao trazer o texto clássico para a perspectiva crítica da criança, Lobato estimula percepção que a infância possui do mundo, estabelecendo um circuito entre o ficcional e o real por intermédio da imaginação.

Para o autor, as fábulas em Monteiro Lobato, além da dimensão ética de narrativa moralizante, perpassam a estética literária, ao consagrar a linguagem cotidiana e coloquial na da qual pode-se reconhecer as marcas do discurso oral (SANTOS, 2001). Assim, utilizando-se das personagens do *Sítio do Picapau Amarelo*, Lobato consegue tematizar algumas das contradições que marcam o homem, sem esquecer de priorizar o maior de todos os ideais: a liberdade.

Utilizando-se dos animais da fauna brasileira como a onça, no lugar do leão e também de expressões de uso popular como: unha de fome no lugar de avarento, Lobato cria uma literatura nacional como destaca Carvalho:

As clássicas e misteriosas “fadas” que já estavam talvez cansadas e cansando, foram substituídas pela originalíssima Emília, a boneca viva e cheia não só de graça, mas de idéias. É que mais agradável às crianças do que uma boneca par substituir a Fada? Emília é uma fadinha, sem mistérios, mais humanizada, mais igual, que vive com a criançada. [...]. A varinha mágica tornou-se mais convincente representada pelo pó de pirlimpimpim”, aspirado e agido como se fosse uma grande descoberta científica, de acordo com a época progressista. O rinoceronte, que amigavelmente conduz as crianças, ao invés do frágil coelhinho; “A mãe

Gansa” e outros símbolos irracionais, que ficam mais bem situados nas fábulas, foram substituídos pela figura esclarecida de D. Benta, avó boa e amiga, culta e tolerante, que representa a razão dentro da fantasia. E ao invés dos “contos da Carochinha” ganhamos os “Contos de D. Benta” (CARVALHO, 1959, p. 89- 90).

Marisa Lajolo considera que Lobato pôs em prática uma concepção moderna de escrever, “que incluía leitor não só como virtualidade presente no texto, mas como território a ser conquistado, a partir da criação de mecanismos de circulação entre obra e público” (LAJOLO, 1983, p. 43). Para a autora, foi Lobato quem viabilizou a circulação do texto literário no país por meio da inserção do livro em premissas capitalistas, o que, nos anos 20, no plano industrial editorial, constituía um processo de modernização.

Carvalho (1959) também revela que:

Lobato deu cunho nacional também às fábulas de Esopo ou Fedro [...] Hesíodo, La Fontaine, ao lado de suas próprias criações, de acordo com o espírito de sua obra. Tornou-as graciosas, leves, humanizadas, eliminando o sistematismo árido e os requintes literários, clássicos e sofisticados (CARVALHO, 1959, p. 92).

As adaptações dos clássicos estão presentes em suas obras, como, também, a reescrita de algumas fábulas, entre as quais citamos: A cigarra e a formiga de La Fontaine, pelas duas fábulas: A formiga boa e a formiga má, e O Leão e o ratinho, esta última utilizada na sequência didática aplicada na pesquisa-ação.

Lobato foi consagrado como um agente social único, cujo papel na constituição de um campo literário no Brasil foi extremamente importante. Ele teve forte contribuição para a história cultural do país unindo a tradição e a modernidade, possibilitou a compreensão de diversos clássicos, tornando-os mais compreensíveis pelo público infantil apresentando, de forma simples, fantasiosa e emocionante as histórias encantadas como um objeto de estudo aliado ao prazer.

Pode-se considerar que as fábulas reescritas ou adaptadas por Lobato, são uma parceria de excelente riqueza cultura e de qualidade para os primeiros passos da criança no processo de alfabetização no momento da aquisição da leitura e da escrita.

## CAPÍTULO 7 - A PESQUISA-AÇÃO

A pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação da realidade a ser investigada estão envolvidos de modo cooperativo e participativo.

(THIOLLENT, 1985, p. 14).

### 7.1 TIPOS E MÉTODOS DE PESQUISA

Segundo o dicionário Aurélio (Ferreira, 1999), pesquisa é: 1. Ato de pesquisar; 2. Informação, indagação, inquirição, busca. Gil (2002, p. 18) aponta que para se fazer uma pesquisa, alguns atributos são necessários, como: qualidades pessoais do pesquisador (conhecimento do assunto a ser pesquisado; curiosidade; criatividade; integridade intelectual; atitude autocorretiva; sensibilidade social; imaginação e disciplina; perseverança e paciência; confiança na experiência) e recursos humanos, materiais e financeiros.

Alguns autores a definem da seguinte forma:

Silva e Menezes (2001, p. x): “Pesquisar significa, de forma bem simples, procurar respostas para indagações propostas.”

Gil (2002, p. 17): “Pode-se definir pesquisa como o procedimento racional e sistemático que tem como objetivo proporcionar respostas aos problemas que são propostos.”

Minayo (1993, p. 23): “atividade básica das ciências na sua indagação e descoberta da realidade.”

Existem várias formas de classificar as pesquisas, “a depender da natureza, da abordagem (assunto), do propósito (objetivo) e dos procedimentos efetivados para alcançar os dados (meio).” (KAUARK; MANHÃES; MEDEIROS, 2010, p. 26).

Para os autores, do ponto de vista da natureza das pesquisas, estas podem ser: Pesquisa Básica, quando tem como objetivo gerar conhecimentos novos úteis para o avanço da ciência sem aplicação prática prevista, envolvendo verdades e interesses universais; e a Pesquisa Aplicada, quando gera conhecimentos para aplicação prática, dirigida à solução de problemas específicos. Envolve verdades e interesses locais.

Gil (2002, p. 42) utiliza outra nomenclatura: pura e aplicada e confirma esta ideia enfatizando que a primeira como aquela que:

[...] busca o progresso da ciência, procura desenvolver os conhecimentos científicos sem a preocupação direta com suas aplicações e consequências práticas. Já a segunda, “tem como característica fundamental o interesse na aplicação, utilização e consequências práticas dos conhecimentos.

Do ponto de vista da forma de abordagem, Kauark, Manhães e Medeiros (2010) distinguem em: Pesquisa Qualitativa e Quantitativa. Na pesquisa qualitativa, há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, ou seja, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que não pode ser traduzida em números. Este tipo de pesquisa não requer o uso de métodos e técnicas estatísticas. O ambiente natural é a fonte direta para coleta de dados e o pesquisador é o instrumento-chave. É descritiva. Os pesquisadores tendem a analisar seus dados indutivamente. O processo e seu significado são os focos principais de abordagem.

Na Pesquisa Quantitativa, a autora, destaca o que pode ser quantificável, o que pode ser traduzido em números, opiniões e informações. Nesta pesquisa, faz-se necessário o uso de recursos e técnicas estatísticas (percentagem, média, moda, mediana, desvio-padrão, coeficiente de correlação, análise de regressão).

Myers (1997) faz uma distinção clara quanto a utilização destes dois métodos de pesquisa. Para ele, as pesquisas quantitativas foram desenvolvidas nas ciências sociais objetivando o estudo dos fenômenos da natureza e na pesquisa qualitativa o objetivo era o conhecimento dos fenômenos sociais e culturais dos seres humanos, criados nas ciências sociais.

De acordo com Gil (2002), qualquer classificação faz-se mediante algum critério e com relação às pesquisas, uma das classificações pode ocorrer com base em seus objetivos gerais. Desta forma, as pesquisas são classificadas em três grandes grupos: exploratórias, descritivas e explicativas.

Segundo o autor, as pesquisas exploratórias:

[...] tem como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a constituir hipóteses. Pode-se dizer que estas pesquisas tem como objetivo principal o aprimoramento de ideias ou a descoberta de instituições. Seu planejamento e, portanto, bastante

flexível, de modo que possibilite a consideração dos mais variados aspectos relativos ao fato estudado (GIL, 2002, p. 41).

Na maioria das vezes, as pesquisas exploratórias envolvem: (a) levantamento bibliográfico; (b) entrevistas com pessoas que tiveram experiências práticas com o problema pesquisado; e (c) análise de exemplos que “estimulem a compreensão (SELLTIZ et al., 1967 apud GIL, 2002, p. 41).

O objetivo primordial das pesquisas descritivas, de acordo com Gil (2002, p. 42), é a “descrição das características de determinada população ou fenômeno ou, então, o estabelecimento de relações entre variáveis. ” Uma das características deste tipo de pesquisa está na utilização de técnicas padronizadas de coleta de dados, como o questionário e a observação sistemática. Neste grupo, estão incluídas as pesquisas que tem por objetivo levantar as opiniões, atitudes e crenças de uma população.

A pesquisa explicativa, de acordo com o autor, tem como preocupação central identificar os fatores que determinam ou que atribuem para a ocorrência dos fenômenos. Este tipo de pesquisa é a que mais aprofunda o conhecimento da realidade, porque explica a razão, o porquê das coisas (GIL, 2002, p. 42). A maioria das pesquisas deste grupo pode ser classificada como experimentais e *ex-post facto*.

Ainda com base no mesmo autor, do ponto de vista dos procedimentos técnicos, as pesquisas podem ser:

- Pesquisa bibliográfica: elaborada a partir de materiais já publicado, constituído especialmente de livros, artigos de periódicos e, atualmente, materiais disponíveis na internet.
- Pesquisa Documental: elaborada a partir de materiais que não receberam tratamento analítico.
- Pesquisa Experimental: quando se determina um objetivo de estudo, selecionam-se variáveis que seriam capazes de influenciá-los, definem-se as formas de controle e de observação dos efeitos que a variável produz no objeto.
- Pesquisa de Levantamento: quando envolve a interrogação direta das pessoas cujo comportamento se deseja conhecer.

- Estudo de Caso: quando envolve o estudo profundo e exaustivo de um ou poucos objetivos de maneira que se permita o seu amplo e detalhado conhecimento.
- Pesquisa Ex *post facto*: quando o “experimento” se realiza depois dos fatos.
- Pesquisa-Ação: concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo. Os pesquisadores e participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo.
- Pesquisa Participante: quando se desenvolve a partir da interação entre pesquisadores e membros das situações investigadas (GIL, 2002, p. 43-55).

## 7.2 HISTÓRIA E CONCEITO DA PESQUISA-AÇÃO

A articulação entre teoria e prática é um dos maiores impasses enfrentados por educadores de todas as áreas. Fazer a junção destes dois conceitos, muitas vezes, torna-se uma tarefa árdua e sem sucesso. Mediante a pesquisa-ação, o professor/pesquisador não deixa dúvidas sobre a relevância conferida à sua prática em seu processo de investigação.

O termo Pesquisa-Ação começou a ser estudado e documentado por Kurt Lewin (1890-1947), por meio de estudos realizados nas áreas de psicologia, sociologia e Ciência Social, ao propor pesquisas experimentais. Embora não se tenha certeza de que ele tenha inventado o termo, foi o primeiro a publicar um trabalho com esta terminologia. Contudo, Tripp (2005) faz a seguinte afirmação:

Embora pareça ter sido ele o primeiro a publicar um trabalho empregando o termo, pode tê-lo encontrado anteriormente na Alemanha, num trabalho realizado em Viena, em 1913 (Altrichter, Gestettner, 1992). Versão alternativa é a de Deshler e Ewart (1995) que sugerem que a pesquisa-ação foi utilizada pela primeira vez por John Collier para melhorar as relações inter-raciais, em nível comunitário, quando era comissário para Assuntos Indianos, antes e durante a Segunda Guerra Mundial e Cooke (s.d.) parece oferecer vigoroso apoio a isso. A seguir, Selener (1997) assinala que o livro de Buckingham (1926), *Research for teachers* [Pesquisa para professores], defende um processo reconhecível como de pesquisa-ação. Assim sendo, é pouco provável que algum dia venhamos a saber quando ou onde teve origem esse método, simplesmente porque as pessoas sempre investigaram a própria prática com a finalidade de melhorá-la (TRIPP, 2005, p. 445).

Na concepção de Franco (2005), Kurt Lewin, em 1946, num contexto de pós guerra e dentro de uma abordagem de pesquisa experimental de campo, inicia o trabalho com a pesquisa-ação junto ao governo norte-americano. De acordo com a autora, suas pesquisas iniciais tinham por finalidade a mudança de hábitos alimentares da população e também a mudança de atitudes dos americanos frente aos grupos étnicos minoritários.

Sua pesquisa era pautada por um conjunto de valores como: a construção de relações democráticas, a participação dos sujeitos, o reconhecimento de direitos individuais, culturais e étnicos das minorias, a tolerância a opiniões divergentes e ainda, a consideração de que os sujeitos mudam mais facilmente quando impelidos por decisões grupais. Sua forma de trabalhar a pesquisa-ação teve grande desenvolvimento nas empresas em atividades ligadas ao desenvolvimento organizacional.

A pesquisa-ação surgiu da necessidade de superar a lacuna entre teoria e prática. Uma das características deste tipo de pesquisa é que por meio dela se procura intervir na prática de modo inovador já no decorrer do próprio processo de pesquisa e não apenas como possível consequência de uma recomendação na etapa final do projeto (ENGEL, 2000, p. 182).

O mesmo autor relata que na década de 1960, na área de Sociologia, a ideia de que o cientista social deveria sair do seu isolamento ganhou forças e o pesquisador deveria assumir as consequências dos resultados de suas pesquisas e colocá-los em prática, para interferir no curso dos acontecimentos. Além de sua aplicação em ciências sociais e psicologia, a pesquisa-ação é, hoje, amplamente aplicada na área do ensino.

Nesta área, desenvolveu-se como resposta às necessidades de implementação da teoria educacional na prática da sala de aula, pois antes disso, a teoria e prática não eram percebidas como partes integrantes da vida profissional de um professor, e a pesquisa-ação começou a ser implementada com a intenção de ajudar aos professores na solução de seus problemas em sala de aula, envolvendo-os na pesquisa.

Tripp (2005, p. 445) declara que “é difícil definir a pesquisa ação por duas razões interligadas: primeiro, é um processo tão natural que se apresenta, sob muitos aspectos, diferentes, e segundo: ela se desenvolveu de maneiras diferentes para diferentes aplicações.”

Também Elliott (2000) faz a seguinte definição: a pesquisa-ação é o estudo de uma situação social com o fim de melhorar a qualidade da ação dentro da mesma; é uma atividade empreendida por grupos com objetivo de modificar a realidade; é uma prática reflexiva de ênfase social a qual se investiga e se avalia constantemente.

Para Thiollent (1985), a pesquisa-ação é um tipo de pesquisa centrada na questão do agir e supõe uma participação dos interessados na própria pesquisa organizada em torno de uma determinada ação planejada para intervenção com mudanças dentro da situação investigada.

René Barbier (2002, p. 17) traz a seguinte explicação para pesquisa: “Trata-se de pesquisas nas quais há uma ação deliberada de transformação da realidade; pesquisas que possuem um duplo objetivo: transformar a realidade e produzir conhecimentos relativos a essas transformações.”

Mais adiante, na mesma obra, define a pesquisa-ação: “A pesquisa-ação não é uma simples transfiguração metodológica da sociedade clássica. Ao contrário, ela expressa uma verdadeira transformação da maneira de conceber e de fazer pesquisa em Ciências Humanas.” (BARBIER, 2002, p. 17).

De acordo com Severino (2007), a pesquisa-ação é aquela que além de compreender, visa intervir na situação, com vistas a modificá-la propondo ao conjunto de sujeitos envolvidos mudanças que levem a um aprimoramento das práticas analisadas.

Atualmente, existem algumas abordagens de pesquisa-ação: a francesa (René Barbier - pesquisa-ação existencial) a canadense (André Morin - pesquisa-ação integral) e a australiana (Eilfred Carr e Stephen Kemmis). As diferenças e aproximações entre elas são apontadas por Miranda e Resende (2006): ambas criticam a implantação do positivismo nas ciências sociais; as duas recorrem às abordagens compreensivas para extrair delas as possibilidades do sujeito de dar significado à realidade vivida mediante categorias interpretativas; as duas vinculam a noção da pesquisa à ideia de mudança, de transformação dos atores e sua realidade; também investigam o conceito de pesquisa junto à ação e a prática, com a resolução dos saberes nas ciências humanas e sociais; postulam uma noção de totalidade que se afirma referida à prática e diz respeito a tudo que ela se constitui, abrangendo a ação e a experiência do sujeito; mais do que uma abordagem metodológica é um posicionamento diante de questões epistemológicas

fundamentais, com a relação entre sujeito e objeto, teoria e prática, reforma e transformação social (MIRANDA; RESENDE, 2006).

Molina e Garrido (2010) fazem uma retrospectiva dos avanços da pesquisa-ação no contexto brasileiro. Para os autores, a pesquisa-ação ganha forças na década de 1990, embora tenham sua origem na década de 1970. Nessa época, existiu um fecundo movimento intelectual que questionava a falta de compromisso político das práticas científicas dominantes nas ciências sociais (GAJARDO, 1985).

O MEC, na década de 1980, promove um seminário sobre este tema, publicado na revista *Em aberto* (1984). Nesta época, houve um aumento do interesse pelo paradigma qualitativo e pelas pesquisas de intervenção, voltadas para a mudança das práticas educativas e a partir daí surgiram os primeiros questionamentos sobre a validade do conhecimento produzido por essas experiências (GAJARDO, 1985, p. 29).

Alguns entraves colocaram em cheque a validade destas pesquisa pois neste momento houve um importante esforço de elucidação conceitual e metodológica e algumas obras se tornaram marcantes como: o livro de Menga Ludke e Marli André – *Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas* (1986); as obras de Carlos Brandão – *Pesquisa Participante* (1985) e *Repensando a Pesquisa Participativa* (1986); a tradução da obra de René Barbier – *Pesquisa-Ação na instituição educativa* (1985); e as publicações de Michel Thiollent, especialmente o livro *Metodologia da Pesquisa-Ação* (1985) (GAJARDO, 1985, p. 29).

Na América Latina, Paulo Freire foi o “criador” deste estilo alternativo de pesquisa e ação educativa propondo um método em que se aprende a fazer melhor esta pesquisa por meio da ação, onde o pesquisador (professor) educa e ao mesmo tempo está sendo educado (GAJARDO, 1985).

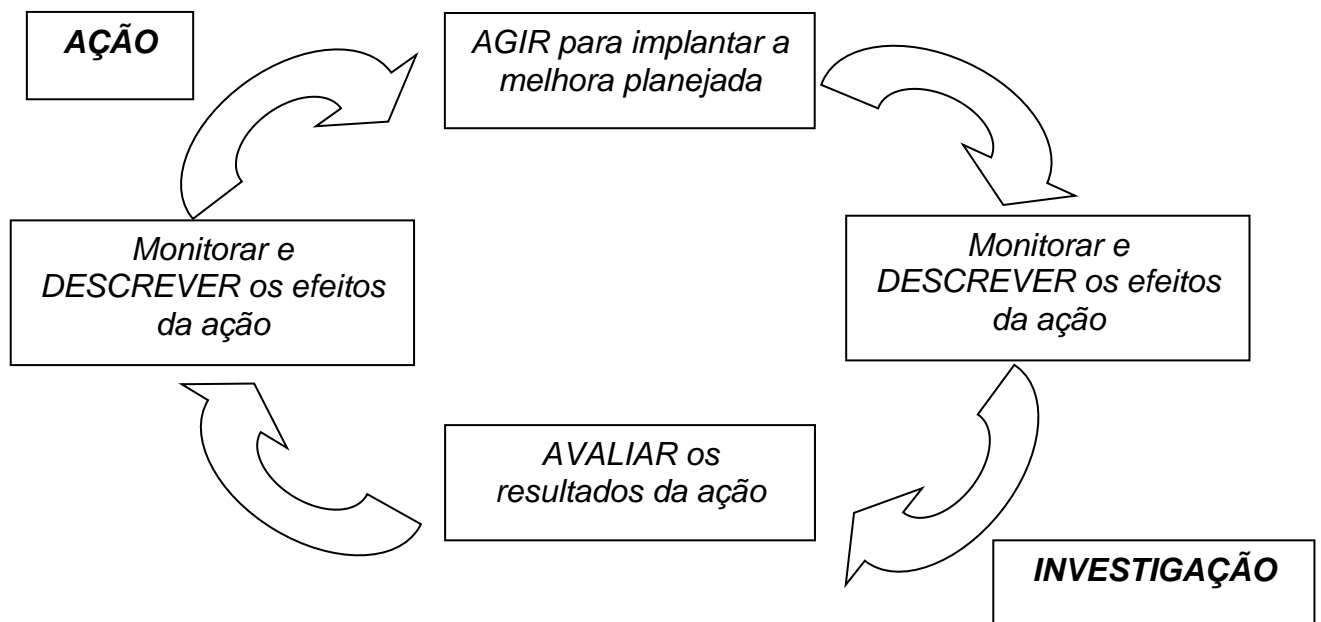
Marisa Vorraber Costa (1991) publica, no início da década, no periódico *Educação e Realidade*, o artigo “ A caminho de uma pesquisa-ação crítica.” Citando as ideias de Laurence Stenhouse, John Elliott, Stephen Carr e Wilfred Kemmis, a autora propõe uma aproximação entre a perspectiva da “pesquisa-ação crítica” elaborada por Carr e Kemmis e a “pedagogia dialógica” de Paulo Freire.

### 7.3 CARACTERÍSTICAS DA PESQUISA-AÇÃO

David Tripp (2005) considera a pesquisa-ação um dos tipos de investigação-ação, termo genérico utilizado para definir qualquer processo que siga um ciclo na qual se aprimora a prática pela oscilação sistemática entre agir no campo da prática e investigar a respeito dela: “Planeja-se, implementa-se, descreve-se e avalia uma mudança para a melhora de sua prática, aprendendo mais, no correr do processo, tanto a respeito da prática quanto da própria investigação.” (TRIPP, 2005, p. 446).

O autor criou um diagrama indicando as fases do ciclo básico da investigação-ação, onde ele determina os passos: identificação do problema, planejamento da solução, implementação, monitoramento e avaliação da sua eficácia.

**Figura 1** - Diagrama: Fases da Investigação



**Fonte:** Tripp (2005, p. 446).

Ao definir a pesquisa-ação como uma forma de investigação que utiliza técnicas de pesquisa consagradas para informar a ação que será tomada para melhorar uma prática, Tripp (2005) adverte que para que ela tenha validade científica é importante que as técnicas utilizadas atendam aos critérios comuns aplicados em outro tipos de pesquisa acadêmica. Para isto, elaborou um quadro com onze características que a diferenciam tanto da prática rotineira a que está circunscrita, quanto da pesquisa científica tradicional.

**Quadro 4 - Características da pesquisa-ação**

Linha	Prática Rotineira	Pesquisa-ação	Pesquisa Científica
1	Habitual	Inovadora	Original/Financiada
2	Repetida	Contínua	Ocasional
3	Reativa contingência	Proativa estrategicamente	Metodologicamente conduzida
4	Individual	Participativa	Colaborativa/colegiada
5	Naturalista	Intervencionista	Experimental
6	Não questionada	Problematizada	Contratual (negociada)
7	Com base na experiência	Deliberada	Discutida
8	Não articulada	Documentada	Revisada pelos pares
9	Pragmática	Compreendida	Explicada/teorizada
10	Específica do Contexto		Generalizada
11	Privada	Disseminada	Publicada

**Fonte:**Tripp (2005, p. 447).

De uma forma resumida, Albino e Lima (2009, p. 96-97) comentam cada ponto do quadro:

- A pesquisa-ação é contínua e não repetida ou ocasional. Ela busca sempre uma melhora.
- A pesquisa-ação é pró-ativa com relação à mudança, é estratégica no sentido de que a ação é baseada nos avanços da própria pesquisa. Contrapõe-se a uma ação imediata resultante da rotina e do hábito ao mesmo tempo em que se contrapõe à rigidez do método científico. Na pesquisa-ação, a metodologia deve servir à prática, também não se deixa de avaliar uma mudança por não se dispor de dados básicos adequados. Eles

poderão surgir no processo de pesquisa.

- A pesquisa-ação é participativa. Todos, de alguma forma estão envolvidos e colaboram no trabalho.
- A pesquisa-ação é experimental como a pesquisa tradicional. As coisas devem acontecer para que se saiba realmente o que vai ocorrer. No entanto, ela é mais intervencionista que experimental, pois permite que o pesquisador interceda no processo a fim de obter o resultado esperado.
- Normalmente, a prática rotineira não é estudada pelo prático. Já a pesquisa-ação parte sempre da problematização de uma prática que o pesquisador pretende solucionar ou implantar. É uma aprendizagem de mão-dupla.
- A prática corriqueira é realizada apenas pelos participantes, o processo de julgamento e avaliação é afastado, sendo realizado por outras pessoas. A pesquisa-ação é deliberativa, o pesquisador participa do processo e os julgamentos e avaliações são elaborados por ele, para que se obtenha maior eficiência do ensino.
- A pesquisa-ação tende a documentar seu progresso sob formas diversas, fato que não ocorre na prática.
- Na pesquisa-ação sempre estão presentes os questionamentos “como” e “porque” algo funciona ou não funciona. Os fenômenos devem ser explicados sem que isso crie uma lei geral aplicada a todos os casos similares.
- Na prática habitual, o conhecimento fica circunscrito ao prático individualmente. Na pesquisa-ação, o conhecimento tende a ser compartilhado com outros na mesma organização ou na profissão, uma vez que ele é documentado.

Para que a pesquisa-ação tenha um bom desenrolar é necessário que ela trate de tópicos de interesse mútuo; baseie-se em um compromisso compartilhado de realização da pesquisa; permita que todos os envolvidos participem ativamente do modo que desejarem; partilhe do controle sobre os

processos de pesquisa o quanto possível, de maneira igualitária; produza uma relação de custo-benefício igualmente benéfica para todos os participantes; estabeleça procedimentos de inclusão para a decisão sobre questões de justiça entre os participantes (TRIPP, 2005, p. 455).

#### 7.4 ETAPAS DA PESQUISA-AÇÃO

Na visão de GIL (2002, p. 143):

O planejamento da pesquisa-ação difere significativamente dos outros tipos de pesquisa já considerados. Não apenas em virtude de sua flexibilidade, mas, sobretudo, porque, além dos aspectos referentes à pesquisa propriamente dita, envolve também a ação dos pesquisadores e dos grupos interessados, o que ocorre nos mais diversos momentos da pesquisa.

Ainda, segundo o autor, “na pesquisa-ação ocorre um vaivém entre as fases, que é determinado pela dinâmica do grupo de pesquisadores em seu relacionamento com a situação pesquisada.” (GIL, 2002, p. 143).

As etapas ou fases definidas por ele são:

- a) fase exploratória;
- b) formulação do problema;
- c) construção de hipóteses;
- d) realização do seminário;
- e) seleção da amostra;
- f) coleta de dados;
- g) análise e interpretação dos dados;
- h) elaboração do plano de ação;
- i) divulgação dos resultados.

Conforme a explicação do autor, segue a descrição de cada fase mencionada nos parágrafos seguintes, cuja fonte original está disponível em Gil (2002, p. 144-147).

Na fase exploratória, determina-se o campo de investigação, as expectativas dos interessados, bem como o tipo de auxílio que estes poderão oferecer ao longo do processo de pesquisa. Enquanto na pesquisa clássica a fase

exploratória costuma caracterizar-se pela imersão sistemática na literatura disponível acerca do problema, na pesquisa-ação essa fase privilegia o contato direto com o campo em que está em desenvolvimento, implicando o reconhecimento visual do local, a consulta de documentos diversos e sobretudo a discussão com representantes das categorias sociais envolvidas na pesquisa.

Na sequência didática elaborada para os alunos, essa fase exploratória da pesquisa foi muito importante, tendo em vista que se adentraria no campo da fraseologia quase que totalmente desconhecida pelos participantes da pesquisa. Nesta fase, foram feitas pesquisas sobre os provérbios como os familiares, conhecidos e relatados em sala de aula.

A segunda fase, definida por Gil (2002) como formulação do problema é privilegiada na pesquisa-ação. Ao contrário da pesquisa clássica onde os problemas referentes a como fazer as coisas tendem a ser rechaçados, na pesquisa-ação eles tendem a ser solucionados.

Quando foi proposto aos alunos o estudo dos provérbios, num primeiro momento houve apreensão, pois, para eles este assunto ou “problema” estava distante da realidade e do conhecimento de mundo que as crianças possuíam. Entretanto, com o início da pesquisa, percebeu-se que os provérbios estavam presentes nos lares e no cotidiano das famílias, mesmo sem entendê-los, os estudantes já haviam ouvido alguns provérbios em pelo menos uma situação familiar ou na moral das fábulas escutadas por eles nos momentos de contação de histórias.

Na construção de hipóteses, Gil (2002) declara que alguns autores acentuam que estas devem ser expressas com termos claros, concisos, sem ambiguidade gramatical e que possibilitem sua verificação empírica. Na pesquisa-ação, as hipóteses, na maioria das vezes, são de natureza qualitativa e, na maioria dos casos, não envolvem nexos causais entre as variáveis.

A realização do seminário reúne os principais membros da equipe de pesquisadores e membros significativos dos grupos interessados na pesquisa. No seminário, são recolhidas as propostas dos participantes, bem como a contribuição de especialistas convidados. De sua discussão e aprovação é que são elaboradas as diretrizes de pesquisa e de ação.

Pode-se dizer que o nosso “seminário” ocorreu na Qualificação do Projeto de Pesquisa, onde estavam presentes a orientadora do projeto, os

componentes da banca e a pesquisadora. Neste momento, o projeto inicial sofreu algumas alterações e sugestões e ainda a indicação de bibliografias específicas para a execução da pesquisa.

Os componentes da banca, professoras envolvidas no estudo da Fraseologia e Paremiologia, acrescentaram vários conhecimentos e sugeriram, alguns questionamentos sobre o desenrolar e o caminhar da pesquisa. Este seminário foi de extrema importância para o bom andamento da pesquisa e o esclarecimento de alguns pontos obscuros ou ainda que não estavam bem delimitados.

Na delimitação do universo da pesquisa, surge o problema de determinar os elementos que serão pesquisados, mencionados como a fase da seleção da amostra. Existem duas formas de seleção: uma quando o universo da investigação é geograficamente concentrado e pouco numeroso, e a outra forma é quando o universo é numeroso e esparsa, neste caso é recomendado a seleção de uma amostra, ao contrário da primeira opção que a melhor opção é a pesquisa de todos os elementos. Estes critérios são mais qualitativos do que quantitativos.

No caso da nossa pesquisa, optou-se por fazer a análise e o estudo de alguns provérbios criteriosamente selecionados para compor a sequência didática elaborada. Como o universo dos provérbios é imenso, decidiu-se (pesquisadora e orientadora) delimitar a pesquisa em 15 provérbios.

A pesquisa foi feita com um grupo de crianças de 8 anos, a seleção destes provérbios seguiu alguns critérios considerados importante como: uma linguagem de fácil compreensão; o uso de vocabulário conhecido dos alunos; a simplicidade na construção da sentença e a possibilidade de associação com fatos rotineiros das crianças em que os provérbios poderiam ser empregados.

A próxima etapa é a coleta de dados. Para Gil (2002), diversas técnicas são adotadas para a coleta de dados na pesquisa-ação. A mais usual é a entrevista aplicada coletiva ou individualmente. Faz-se também o uso de questionário, quando o universo da pesquisa é constituído por um grande número de elementos. Algumas outras técnicas são: a observação participante, a história de vida, a análise de conteúdo e o sociodrama. Os procedimentos adotados pela pesquisa-ação nesta fase são flexíveis.

A coleta de dados na pesquisa em questão foi realizada com os familiares dos alunos. Uma das primeiras atividades da sequência era uma pesquisa

sobre os provérbios conhecidos tanto dos pais quanto dos estudantes. Desta coleta, obteve-se um total de 60 provérbios. Alguns se repetiram por diversas vezes e outros, pouco utilizados, foram mencionados.

Na etapa de análise e interpretação de dados, define-se que este é um tema bastante controverso na pesquisa-ação, pois há pesquisas em que os procedimentos adotados são muito semelhantes aos da pesquisa clássica, o que implica considerar os passos: categorização, codificação, tabulação, análise estatística e generalização. Algumas pesquisas privilegiam a discussão em torno dos dados obtidos, de onde decorre a interpretação dos resultados. Muitas vezes, o trabalho interpretativo é elaborado com base apenas nos dados obtidos empiricamente e isto ocorreu em nossa pesquisa.

Não havia dados a serem tabulados, apenas o objetivo de tornar o provérbio como uma sentença a ser interpretada, compreendida e utilizada como moral na escrita de uma fábula. Em uma das atividades propostas, no início da pesquisa, observou-se que o sentido conotativo x denotativo não foi compreendido pelos alunos. Isto provocou uma reavaliação da estratégia da pesquisadora para explicar o “verdadeiro” sentido de determinados provérbios. Ao término da sequência, foi possível atingir o objetivo desejado.

A fase da elaboração do plano de ação concretiza-se com o planejamento de uma ação destinada a enfrentar o problema que foi objeto de investigação, implicando a elaboração de um plano ou projeto que indique: a) quais os objetivos que se pretende atingir; b) a população a ser beneficiada; c) a natureza da relação da população com as instituições que serão afetadas; d) a identificação das medidas que podem contribuir para melhorar a situação; e) os procedimentos a serem adotados para assegurar a participação da população e incorporar suas sugestões; e f) a determinação das formas de controle do processo e de avaliação de seus resultados.

O projeto de pesquisa foi definido junto com a orientadora e observado cada item mencionado. Os objetivos foram separados em geral e específicos conforme descritos na página 14 deste trabalho. A clientela que fez parte da pesquisa, eram alunos do 3º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública no município de Londrina, da qual a pesquisadora era a professora regente no ano de 2014. Os resultados e as avaliações foram analisados gradativamente de acordo com a aplicação da sequência.

A última etapa descrita por Gil (2002) é a divulgação dos resultados. Para ele, a etapa dos resultados da pesquisa-ação confunde-se com a elaboração do plano de ação, pois a informação obtida também pode ser divulgada externamente aos setores interessados, por intermédio de congressos, conferências, simpósios, meios de comunicação de massa ou elaboração de relatórios com as mesmas formalidades dos outros tipos de pesquisa. Neste caso, os resultados da pesquisa, originaram esta dissertação.

Kauark, Manhães e Medeiros (2010) afirmam que:

Toda pesquisa acadêmica intenta uma produção científica, isto é, toda pesquisa precisa ser registrada e divulgada. Este registro pode se valer de formatos variados, a começar pela escrita. A divulgação acontece de uma forma, escrita, ou duas, escrita e oral, seguida ou não de publicações em literaturas ou periódicos do mundo acadêmico (KAUARK; MANHÃES; MEDEIROS, 2010, p. 33-34).

## 7.5 A PESQUISA-AÇÃO NA ÁREA EDUCACIONAL

Segundo Franco (2005), dois artigos marcam o início da pesquisa-ação na área da educação: um de Stephen Corey, de 1949, e outro de Taba e Noel, de 1957, ambos buscando formas de melhorar a prática docente e os resultados educativos. A metodologia destes trabalhos pautavam-se mais em uma ação pesquisada, em que os problemas na escola eram identificados buscando os fatores e causas. Posteriormente, formulavam uma hipótese de intervenção, aplicavam com os docentes e avaliavam coletivamente as ações empreendidas.

Neste conjunto de ações, o pesquisador tinha um papel de investigador, mas os docentes não eram alçados à condição de pesquisadores, porém mudavam suas ações e refletiam sobre os resultados.

Nesta visão, Kurt Lewin considerava que a pesquisa-ação é um processo de espiral que envolve três fases: Planejamento; Tomada de decisão e encontro de fatos sobre os resultados da ação.

Complementando a ideia de Lewin, Barbier (2002, p. 117) ressalta que o verdadeiro espírito da pesquisa-ação consiste em sua “abordagem em espiral”, onde “todo avanço em pesquisa-ação implica o efeito recursivo em função de uma reflexão permanente sobre a ação.

Com este modelo, Lewin, concebe a pesquisa-ação como um

posicionamento realista da ação, seguida por uma reflexão autocrítica e objetiva e uma avaliação dos resultados (PEREIRA, 2001).

Por ser utilizada como investigação da prática docente para promover mudanças que favoreçam o processo de ensino-aprendizagem, a pesquisa-ação foi conceituada por Carr e Kemmis (1998) da seguinte forma:

A pesquisa-ação é simplesmente uma forma de indagação auto-reflexiva empreendida pelos participantes em situações sociais, a fim de melhorar a racionalidade e a justiça de suas próprias práticas, seu entendimento dessas práticas e as situações dentro das quais elas têm lugar (CARR; KEMMIS, 1988, p.174).

Diferentemente do conceito de Carr e Kemmis, Mills (2003) traz a sua definição:

É qualquer investigação sistemática realizada por professores-pesquisadores, diretores, conselheiros escolares, ou outras partes interessadas no ambiente de ensino/aprendizagem para reunir informações sobre como suas escolas operam, como ensinam, e como seus alunos aprendem (MILLS, 2003, p. 5).

Juntamente com Lewin, quanto se trata de pesquisa-ação, não podemos deixar de citar Lawrence Stenhouse e John Elliott. As pesquisas desses autores estavam pautadas na área educacional, diferente de Lewin, cuja pesquisas eram centradas na área das Ciências Sociais já mencionadas anteriormente.

Stenhouse e Elliott trabalharam juntos, como colaboradores, no projeto conhecido como *Humanities Curriculum Project*, que tinha como objetivo uma reforma curricular com participação efetiva dos professores, responsáveis por elaborar e comprovar suas próprias teorias e que ficou conhecido como um marco na história do conceito de pesquisa-ação.

Os professores foram intitulados como pesquisadores (ELLIOTT, 2000), caracterizados por uma contraposição à visão do professor técnico e reproduzidor de conhecimentos onde a cultura tradicional sempre foi pautada pelo conhecimento artesanal que ele tem, baseada no “saber como fazer.” Seu conhecimento é organizado por meio de ensaio e erro e transmitido por um conjunto de normas de conduta passadas por professores experientes (PEREIRA, 2001, p. 174).

Rocha (2012) informa que diferentes abordagens para resolução de

problemas aspiram diferentes estratégias metodológicas e neste ponto, a pesquisa-ação é bastante inspiradora, uma vez, que nela pode ser encontrado: ação, investigação e formação, tudo em um único contexto. Um dos pilares dessa prática é sustentado pelo seu caráter cíclico que proporciona re-analisar continuamente as situações estudadas e com isso, em forma de diálogo se busca o envolvimento da comunidade envolvida.

Acreditamos que a pesquisa-ação tenha aparecido na área educacional como resposta às necessidades de associação da teoria do ensino com a prática da sala de aula e torna-se atrativa por possibilitar o alcance de um resultado específico imediato, em diferentes contextos dentro das multifacetadas áreas do ensino-aprendizagem.

Na visão de Engel (2000), a pesquisa-ação em sala de aula revela-se como um instrumento para o desenvolvimento profissional dos professores capaz de relacionar teoria, prática e mudança e pode ser aplicada em qualquer ambiente de interação social que se caracterize por um problema, no qual estão envolvidos pessoas, tarefas e procedimentos.

A pesquisa-ação descrita por Pereira (2001) constitui-se como um movimento amplamente difundido em alguns países e tem conquistado espaço no Brasil e visto o professor como pesquisador, com maior consistência nos movimentos de reestruturação dos cursos de formação de professores e de educação continuada, com a preocupação de preparar o profissional que pesquisa a sua prática.

Por sofrer grandes transformações nos processos de ensino-aprendizagem com reflexos na prática pedagógica, a educação promove grandes mudanças na sociedade e nas formas de relacionamento humano e para que isto ocorra são necessários novas competências e habilidades, surgindo uma relação diferenciada entre professores e alunos dentro e fora da sala de aula.

A prática pedagógica deixou de ser centrada no papel do professor como único conhecedor e transmissor de conhecimentos e informações e o aluno, por sua vez, como receptor e expectador. Neste cenário, há um novo paradigma pedagógico constituindo de um grande desafio, o qual exige o envolvimento entre professor e aluno na construção do conhecimento.

Thiollent (1985) justifica que a utilização dessa pesquisa na educação concentra-se na desilusão do professor com relação aos métodos

tradicionais de investigação, que apesar de precisos, não permitem a solução de alguns dos problemas educacionais contemporâneos. Na pesquisa-ação, os pesquisadores desempenham um papel ativo na resolução dos problemas encontrados, no acompanhamento e na avaliação das ações desencadeadas em função dos problemas, conforme nos esclarece:

Com a orientação metodológica da pesquisa-ação, os pesquisadores em educação estariam em condição de produzir informações e conhecimentos de uso mais efetivo, inclusive ao nível pedagógico. Tal orientação contribuiria para os esclarecimentos das microssituações escolares e para a definição de objetivos de ação pedagógica e de transformações mais abrangentes (THIOLLENT, 2002, p. 75).

Neste processo, segundo Elliott (2000), a pesquisa-ação é parte integrante de todo o processo que busque a emancipação e autonomia tanto do professor como do aluno, capaz de formar ambos os sujeitos auto-suficientes, críticos e autocríticos. Para que isso ocorra com eficiência, é imprescindível muita criatividade, diálogo, disciplina, compromisso e comprometimento do corpo docente e discente.

Porém, Menga Lüdke (2001, 2003) descreve que pouco se sabe sobre a prática da pesquisa no âmbito das escolas. Ao coordenar uma pesquisa realizada com professores da Educação Básica de algumas escolas do Rio de Janeiro, concluiu que há uma polissemia de concepções acerca do que é pesquisa. A autora evidencia que muitas práticas entendidas como pesquisa não passam de relatos de experiência ou projetos que visam produzir material didático e/ou metodológico, não de pesquisa.

Dentre os resultados obtidos, a evidência do papel fundamental que a universidade representa para que a prática da pesquisa encontre caminhos mais promissores. Ao levantar as condições para se efetivar as pesquisas nas escolas, Lüdke ressalta que tais condições não são apenas materiais.

Na concepção da autora, o tempo seja responsável por diversas concepções acerca do papel, da importância e da viabilidade da pesquisa, a preparação para a mesma, como resultado do processo formativo do professor, embora alguns professores considerem desnecessário o vínculo da pesquisa com a prática docente.

Um professor pesquisador é um agente socializador de conhecimento agindo como um mediador entre a relação epistemológica do saber, o aluno e a disciplina de estudo adquirindo uma nova postura diferente para que a interdisciplinaridade e método de trabalho tenham um resultado diferente do tradicional. Independente das propostas pedagógicas e dos programas de ensino adotados pelos professores, a ação docente precisa ser repensada para a necessidade da pesquisa e da reflexão. Já, o aluno, necessita desenvolver uma formação que lhe dê os meios técnicos e práticos para um pesquisador e que alcance a autonomia acadêmica.

Na visão de Maldaner (2006, p. 85), a pesquisa como princípio formativo e prática é concebida como aquela que ajuda a romper com a tradição na qual “historicamente os professores sempre foram incumbidos de aplicar políticas curriculares uniformes.”

O professor em uma prática reflexiva supera a racionalidade técnica, já que “a pesquisa é uma construção histórica e cultural cuja aprendizagem precisa ser mediada de maneira intencional, isto é, na forma de ensino dentro de um currículo de formação.” (MALDANER, 2006, p. 91).

Complementando a ideia de Maldaner, Franco (2000 apud FRANCO, 2005, p. 500) esclarece que ao adentrar em um processo contínuo de revisões da própria prática, acaba incorporando atitudes na direção de constituírem-se em investigadores de suas atividades, desenvolvendo habilidades no sentido de:

- elaborar hipóteses para realizar novas ações;
- conviver criativamente na divergência;
- encontrar novas respostas para desafios que passa a perceber;
- reconhecer e utilizar as teorias implícitas de sua prática, renová-las, adequá-las;
- reinterpretar as hipóteses iniciais;
- buscar articulações entre fins e meios educacionais;
- perceber-se capaz de retirar do coletivo as fontes de aperfeiçoamento pessoal;
- apreender a compreender a relação dialética entre sujeito e objeto: teoria e prática;

- perseguir atitudes contextualizadoras, problematizadoras e estabelecer articulações entre o fato e a totalidade;
- reafirmar que a transformação é o princípio do desenvolvimento; adquirindo a capacidade de criar novas visões, de entender os problemas de outras formas, para além de seu repertório atual;
- descobrir o significado concreto nas situações conflitivas e complexas, permitindo ver que a prática é um processo investigativo, de experimentar com as situações de forma a buscar novas e mais adequadas compreensões.

Para Elliott (apud PEREIRA, 2001, p. 157), o importante não são as aplicações de teoria educativa aprendida no mundo acadêmico, mas produções teóricas derivadas das tentativas para mudar a prática curricular na escola. Assim, a teoria se deriva da prática e se constitui em um conjunto de abstrações efetuadas a partir dela.

Bastos (1995) julga que a tarefa mais desafiante que a pesquisa poderia assumir no contexto educacional é o da reconstrução curricular do sistema escolar. Para o autor, nesta reconstrução, a pesquisa estaria inserida em um processo de caráter conscientizador e comunicativo; as ideias seriam expostas a um processo de reciclagem; haveria o desenvolvimento de uma ciência educativa crítica que não seria pesquisa sobre a educação e sim pesquisa para a educação, visando a prática educacional emancipatória.

Porém, na visão de Gatti (2001), o que se percebe no Brasil em termos de pesquisas aplicadas à educação, é que: 1) há um desvinculamento das universidades com os níveis básicos de ensino; 2) há um distanciamento das universidades em relação aos problemas práticos; 3) há uma visão idealizada e teórica da universidade sobre o ensino; 4) as pesquisas têm adotado características muito teóricas; 5) há uma falta de divulgação dos resultados das pesquisas; 6) há dificuldade em conciliar teoria e prática; 7) há rigidez no sistema educacional na absorção de propostas inovadoras; 8) a pesquisa não tem o incentivo merecido por parte de alguns segmentos governamentais.

## CAPÍTULO 8 - SEQUÊNCIA DIDÁTICA

A sequência didática fundamenta-se no “postulado de que comunicar-se oralmente ou por escrito pode e deve ser ensinado sistematicamente” (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, p. 51).

### 8.1 SEQUÊNCIA DIDÁTICA: FINALIDADE E ETAPAS

Das pesquisas dos autores de Genebra surgiram as chamadas “sequências didáticas para o ensino de gênero. Elas foram introduzidas nas instituições de ensino francesa entre 1985 e 1986 (BRONCKART, 2003) e, posteriormente, alavancou pesquisas no Brasil (HILA, 2011, p. 107).

Machado e Cristóvão (2006 apud HILA, 2011, p. 107-108) elencam que o interesse nessa ferramenta é justificado por: (a) permitir integrar as atividades de leitura, escrita e de conhecimento da língua; (b) por considerar tanto os conteúdos de ensino prescritos pelos documentos oficiais quanto aos objetivos de aprendizagem dos alunos; (c) por contemplar a necessidade de se trabalhar atividades e suportes variados de exercícios; (d) por facilitar a construção de programas em continuidade uns com os outros; (e) por propiciar a motivação dos alunos, na medida em que traz diferentes objetivos que os da aula.

Ainda, de acordo com Hila (2011), foi na década de 90 que as sequências didáticas priorizaram o ensino de gêneros, voltadas, no início, para a produção escrita e, posteriormente, à produção de gêneros orais. Antes desta década, as sequências eram abertas a diferentes objetos de conhecimento.

Segundo Schneuwly e Dolz (2004), uma “Sequência Didática” é um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito, cuja finalidade desta forma de encaminhamento é:

[...] 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. O trabalho escolar será realizado, evidentemente, sobre gêneros que o aluno não domina ou o faz de maneira insuficiente; sobre aqueles dificilmente acessíveis, espontaneamente, pela maioria dos alunos [...]. As sequências didáticas servem, portanto, para dar acesso aos alunos a práticas de linguagem novas ou dificilmente domináveis (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, p. 83).

As sequências didáticas têm como objetivo desenvolver três tipos de capacidades de linguagem: capacidades de ação que é a representação do contexto social, no qual a situação de interação está inserida; capacidades discursos, que

trata da estruturação discursiva dos textos e capacidade linguístico-discursivas que é a escolha de unidades linguísticas, todas envolvidas na produção e/ ou leitura de textos, de acordo com Dolz e Schneuwly e (1998).

Para Schneuwly e Dolz (2004), as ações de linguagem são mediadas por instrumentos específicos, socialmente elaborados, frutos das experiências das gerações precedentes, por intermédio dos quais se transmitem e se alargam as experiências possíveis.

Assim como Schneuwly e Dolz (2004) Nascimento (2009b, p. 69), define a sequência didática da seguinte forma: são os “dispositivos de organização dos conteúdos a serem ‘didatizados’ sobre uma prática de referência.” Para ela:

A partir desses modelos, constroem-se as chamadas sequências didáticas, unidades de trabalho escolar, constituídas por um conjunto de atividades que apresentam um número limitado e preciso de objetivos, organizados no quadro de projetos de apropriação das dimensões constitutivas de um gênero que tem, como objetivo, estruturar as atividades particulares em uma atividade articulada em torno de um objeto [...], cujas propriedades são definidas pelo contexto sociocultural (NASCIMENTO, 2009a, p. 182).

Na mesma direção dos autores já citados, Zabala (1998, p. 18) explica que as sequências didáticas são “um conjunto de atividades ordenadas, estruturadas e articuladas para a realização de certos objetivos educacionais.

Assim, possibilitam refletir o trabalho pedagógico de modo articulado, sistemático e contextualizado com vistas ao desenvolvimento das capacidades previstas nos direitos de aprendizagem de Língua Portuguesa.

Estes direitos são mencionados na unidade 1, ano 3, do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (BRASIL 2012, p. 30), conforme quadro abaixo:

### Quadro 5 - Direitos Gerais de Aprendizagem

Compreender e produzir textos orais e escritos de diferentes gêneros, veiculados em suportes textuais diversos, e para atender a diferentes propósitos comunicativos, considerando as condições em que o discurso são criados e recebidos.
Apreciar e compreender textos do universo literário (contos, fábulas, crônicas, poemas, dentre outros), levando-se em conta os fenômenos de fruição estética, de imaginação e de lirismo, assim como os múltiplos sentidos que o leitor pode produzir durante a leitura.
Apreciar e usar em situações significativas os gêneros literários do patrimônio cultural da infância, como parlendas, cantigas, trava línguas.
Compreender e produzir textos destinados à organização e socialização do saber escolar/científico (textos didáticos, notas de enciclopédia, verbetes, resumos, resenha dentre outros) e à organização do cotidiano escolar e não escolar (agendas, cronogramas, calendários, cadernos de notas).
Participar de situação de leitura/escuta e produção oral e escrita de textos destinados à reflexão e discussão acerca de temas sociais relevantes (notícias, reportagens, artigos de opinião, carta de leitores, debates, documentários...).
Produzir e compreender textos orais e escritos com finalidades voltadas para a reflexão sobre valores e comportamentos sociais, planejando e participando de situações de combate aos preconceitos e atitudes discriminatórias (preconceito racial, de gênero, preconceito a grupos sexuais, preconceitos linguísticos, dentre outros).

**Fonte:** Brasil (2012, p. 30).

De acordo com Brasil (2012, p 21), “os quadros dos direitos de aprendizagem são orientadores dos conteúdos de aprendizagem e, portanto, são a referência para a elaboração das sequências didáticas.”

Assim é que, em nossas pesquisas, fizemos a escolha de dois gêneros discursivos/textuais. O primeiro gênero selecionado foi a Fábula e o segundo os Provérbios, este por sua vez desconhecido da maioria dos alunos, porém o objeto de estudos a ser desvendado, reconhecido, compreendido e assimilado ao término da aplicação da sequência didática.

Na visão de Nascimento (2009a), o gênero pode ser considerado o *objeto unificador*, no sentido de ser o norte do ensino-aprendizagem da língua, com a finalidade de apropriação pelo aluno, sendo alvo das ações didáticas. Também pode ser considerado o *instrumento*, pois é ele que vai mediar a intervenção didática.

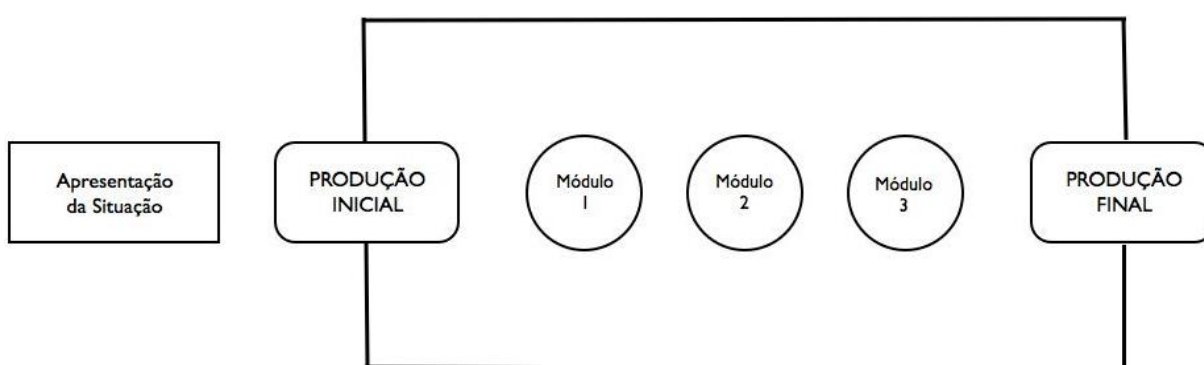
Como declara Hila (2011), quando o gênero “entra” na sala de aula o professor verifica quais são as capacidades que os aprendizes já desenvolveram naquele momento, o que já conquistou em etapas anteriores da vida escolar e quais precisam ser desenvolvidas para a apropriação do gênero em relação à leitura e à produção, tendo em vista elementos das três capacidades: de ação, discursivas e linguístico-discursivas.

Cristóvão e Nascimento (2005, p. 48) pontuam que as capacidades de ação referem-se ao reconhecimento do gênero e a sua relação com o contexto;

as capacidades discursivas, ao reconhecimento do plano textual geral do gênero, aos tipos de discurso e de sequências textuais mobilizados; a capacidade linguístico-discursiva e ao reconhecimento e à utilização do valor das unidades linguístico-discursivas próprias de cada gênero para a construção dos sentidos do texto.

O trabalho desenvolvido pela sequência didática, segue o esquema abaixo, segundo Schneuwly e Dolz (2004, p. 83-91):

**Figura 2** - Esquema Da Sequência Didática



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

I- Apresentação da situação: Visa expor aos alunos um projeto de comunicação que será realizado “verdadeiramente” na produção final. Ao mesmo tempo, ela os prepara para a produção inicial, que pode ser considerada uma primeira tentativa de realização do gênero que será, em seguida, trabalhado nos módulos. É o momento em que a turma constói uma representação da situação de comunicação e da atividade de linguagem a ser executada.

II- Produção Inicial: “ trata-se da primeira produção textual, que pode ser realizada coletivamente ou individual. Tem como objetivo identificar quais as capacidades de linguagem os alunos dominam em relação aos gêneros, para posteriormente serem objetos dos exercícios da sequência didática. Os autores sinalizam que esse momento não se caracteriza por um momento de total insucesso, pois se o professor trabalhar bem a etapa anterior, definindo bem a situação de comunicação, mesmo os alunos mais fracos são capazes de corresponder à situação de produção dada. É uma forma de avaliação diagnóstica definindo os pontos em que o professor precisa intervir melhor ou adaptar os módulos facilitando a aprendizagem do gênero.

III- Os Módulos: Nesta etapa, os problemas detectados na produção inicial são trabalhados para serem superados por meio de instrumentos. Após a identificação destes problemas, o professor irá construir os módulos e as atividades que irão compor cada um deles, indo do complexo para o simples seguindo algumas orientações como:

- 1) *trabalhar problemas de níveis diferentes*: produzir textos escritos e orais é um processo complexo, com vários níveis que funcionam, simultaneamente, na mente de um indivíduo. Em cada um desses níveis, o aluno depara com problemas específicos de cada gênero devendo, ao final, ser capaz de resolvê-los. Para os autores, existem quatro níveis principais na produção de textos:
  - a. *representação da situação de comunicação*: o aluno deve saber quem é o destinatário do seu texto, qual o objetivo e o gênero visado.
  - b. *elaboração dos conteúdos*: conhecer as técnicas para buscar, elaborar ou criar conteúdos.
  - c. *planejamento do texto*: o aluno deve estruturar seu texto de acordo com um plano que depende da finalidade que se deseja atingir, respeitando as características do gênero.
  - d. *realização do texto*: nesta etapa, é preciso escolher os meios de linguagem mais eficazes para escrever seu texto, utilizando um vocabulário apropriado, variar os tempos verbais e utilizar-se de organizadores textuais para estruturar o texto ou introduzir argumentos.
- 2) *variar as atividades e exercícios*: é importante propor atividades as mais diversificadas possíveis, facilitando o acesso às noções e aos instrumentos, aumentando suas chances de sucesso.
  - a. *atividades de observação e de análise de textos (orais ou escritos)*: exercícios que coloquem em evidência certos aspectos do funcionamento textual.
  - b. *tarefas simplificadas de produção de texto*: são exercícios que permitem que o aluno se concentre num aspecto preciso da elaboração de um texto.
  - c. *elaboração de uma linguagem comum para poder falar dos*

*textos*: comentá-los , criticá-los, melhorá-los. Este trabalho é realizado ao longo das etapas da SD.

- 3) *capitalizar as aquisições*: aquisição de linguagem técnica demonstrando isso ao se expresar e construindo conhecimentos sobre o gênero desenvolvido nos módulos executados.

IV- Produção Final: O momento de por em prática as noções e os instrumentos elaborados separadamente nos módulos. Essa produção permite ao professor uma avaliação somativa e o aluno reconhece o que construiu, monitorando suas ações e selecionando o gênero com a situação de uso. Esta produção pode ser individual ou coletiva, finalizando a interlocução iniciada na produção inicial.

Com base no referencial teórico em que Bakhtin (2003) atribui à linguagem e a interação a instrumentalização na construção do conhecimento e na formação do cidadão, defendendo a importância dos gêneros do discurso e enfatizando que a língua materna não chega ao conhecimento do falante a partir de dicionários e gramáticas, mas de gêneros ouvidos e reproduzidos na interação com o outro, a sequência didática elaborada para a pesquisa deste trabalho, sustenta a ideia de que o aluno amplia sua competência discursiva quanto ao gêneros propostos na execução da SD em sala de aula, de forma interativa (BRONCKART, 2003), possibilitando o estudo da linguagem na sua forma discursiva e textual.

Os PCNs (BRASIL, 1998, p. 88) baseados na proposta e nos estudos dos pesquisadores de Genebra, recomendam que as sequências de atividades e de exercícios propostos para que os alunos alcancem os objetivos estabelecidos, em um projeto de produção escrita, seja na forma de sequência didática, organizados de maneira gradual que permitam aos alunos a aproximação gradativa das características discursivas e linguísticas dos gêneros estudados, e a partir daí produzir seus próprios textos.

Neste sentido, o trabalho com sequência didática torna-se importante ao contribuir para que os conhecimentos em fase de construção sejam consolidados, pois o processo modular da SD facilita a aquisição de conhecimentos além de apresentar inúmeras vantagens que poderão minimizar o déficit de aprendizagem no ensino de língua materna, desde as séries iniciais ao final da educação básica (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004; MARCUSCHI, 2008).

## 8.2 CARACTERÍSTICAS DA INSTITUIÇÃO DE ENSINO

Os trabalhos de pesquisa foram desenvolvidos na Escola Municipal Dalva Fahl Boaventura, na região sul da cidade de Londrina, no período de 22 de setembro a 21 de novembro de 2014.

Construída em 1968, a escola iniciou suas atividades no ano seguinte com 342 alunos matriculados nos períodos diurno e noturno. No ano letivo em que ocorreu a pesquisa (2014), a escola estava com 266 alunos matriculados e divididos em 12 turmas sendo: 2 turmas de pré-escola, com 32 alunos; 2 turmas de 1º ano, com 46 alunos; 2 turmas de 2º ano, com 51 alunos; 1 turma de 3ª ano, com 26 alunos; 3 turmas de 4º ano, com 58 alunos e 2 turmas de 5º ano, com 52 alunos.

A comunidade atendida é relativamente fixa por encontrar-se em um bairro residencial antigo da cidade, sendo uma população de renda e nível social baixo, conforme o último levantamento de 2011. A estrutura familiar é composta de pai, mãe e filhos (69,6%) e são relativamente pequenas: 87,2% tem ente 1 e 3 dependentes.

A interação comunidade/escola é boa, pois a maioria dos pais procura participar de alguma forma da vida escolar dos filhos. A escolha pela escola é por um ensino de qualidade, com ambiente agradável e profissionais comprometidos e qualificados para a educação de seus filhos.

O prédio escolar é composto por cinco salas em alvenaria, sanitários, refeitórios, biblioteca, salas de direção, supervisão, secretaria e sala de professores, bem como uma quadra coberta, um pequeno parque com alguns brinquedos e o pátio.

O trabalho escolar é fundamentado nas teorias pedagógicas construtivistas sociointeracionista - Vigotsky (1886-1934) -, onde o aluno é capaz de transformar o meio em que vive e a meta principal da unidade escolar é atender o aluno como centro de todas as ações pedagógicas, com o objetivo de desenvolver no educando, competências e habilidades que o capacitem para a vida, tornando-o um indivíduo ético, solidário, crítico, praticante da cidadania e que preserve o bem comum.

### 8.2.1 A Turma

Ao chegar ao terceiro ano, espera-se que a criança tenha atingido uma série de direitos de aprendizagens e desenvolvido capacidades básicas sobre os conhecimentos de gêneros textuais diversos e sobre o sistema de escrita alfabética (SEA), que necessitam ser não somente ampliados como consolidados.

As atividades são concentradas na consolidação e retomada dos conhecimentos relacionados à leitura e a escrita, ampliação de conhecimentos mediante atividades didáticas próprias à faixa etária, bem como a ampliação de conhecimentos linguísticos.

O trabalho com a leitura, produção e revisão de textos estão presentes na rotina dos alunos e, neste contexto, os exercícios orais e escritos estão voltados para a diversidade de gêneros textuais, para a estrutura diversas dos textos, as marcas linguísticas que fazem dos textos os gêneros que são, regularidades e irregularidades ortográficas.

Neste ano escolar, os alunos devem ser apresentados aos gêneros textuais diversos, para tomá-los como referência para suas produções escritas, ainda, expostas a um trabalho intenso relacionado aos aspectos gráficos e ortográficos dos textos apresentados e dos textos produzidos. As atividades pedagógicas, sob a mediação do professor devem visar o desenvolvimento da capacidade em que os alunos possam participar de situações de intercâmbio oral, ouvindo com atenção, formulando e respondendo a perguntas; explicar e compreender explicações; manifestar opiniões sobre o assunto tratado; apreciar e ler textos literários; ler com ajuda textos para estudar; reescrever de próprio punho histórias conhecidas, considerando as características da linguagem escrita; revisar textos coletivamente com a ajuda do professor ou em parceria com colegas.

Por isso, um trabalho sistemático que faça a criança pensar de modo mais profundo sobre o SEA e sobre a diversidade de gêneros textuais é fundamental e se o trabalho for organizado por intermédio de sequências didáticas nota-se um diferencial pedagógico que colabora na aquisição de objetivos no processo de aprendizagem.

A turma escolhida para participar da pesquisa era composta de 26 alunos, todos apresentavam um bom entrosamento por estarem juntos desde a pré-escola. A média de idade era de 8 a 9 anos completos, porém, apenas 13 alunos

foram autorizados pelos pais ou responsáveis à participarem da pesquisa por intermédio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) que se encontra nos apêndices deste trabalho.

Embora apenas 13 alunos estivessem participando da pesquisa, os outros educandos executaram a sequência didática pois este conteúdo fazia parte do plano de trabalho do último bimestre escolar.

### 8.3 METODOLOGIA E PROCEDIMENTOS

Seguindo a proposta de execução da Sequência Didática, esta pesquisa foi dividida em cinco etapas, seguindo o esquema de Schneuwly e Dolz (2004) apresentado na página 114 deste trabalho, respeitando o pressupostos bakhtinianos que apontam os gêneros textuais como componentes culturais e históricos, que ordenam e estabilizam as relações na sociedade.

Abaixo, o quadro resume a aplicação da SD, entretanto, a Sequência completa está nos apêndices.

**Quadro 6** - Resumo da Sequência Didática

ETAPAS	ATIVIDADES
Apresentação da situação	Roda de conversa para apresentar o projeto, as etapas e os gêneros escolhidos.
Produção Inicial	Escrita de uma fábula.
Módulo I	Estudo dos Provérbios.
Módulo II	Estudo das Fábulas.
Módulo III	Comparando versões de fábulas.
Produção Final	Produção de uma fábula utilizando um provérbio como moral da história.

**Fonte:** A autora.

#### 8.3.1 Apresentação da Situação

Durante a apresentação da situação aos alunos, fez-se uma roda de conversa para que todos pudessem expor suas dúvidas e anseios em relação as atividades que seriam desenvolvidas. A pesquisadora, então, explicou quais os gêneros seriam explorados, a quem se dirigia a produção, como a execução dos módulos e a produção final seria realizada.

Partiu-se de uma sondagem sobre os conhecimentos dos alunos

referente aos gêneros e para introduzir o assunto, foi feita uma pesquisa oral em sala sobre os animais de estimação de cada criança. Após todos listarem seus respectivos animais, foi questionado às crianças como seria se estes animais pudessem “contar histórias.”

Após este questionamento, a pesquisadora nomeou o gênero explicando que existem histórias milenares que são contadas por animais e estas recebem o nome de Fábulas. Por serem textos de fácil acesso no ambiente escolar e muito utilizado por professores de todos os anos educacionais, as crianças reconheceram o gênero e suas principais características.

Alguns sabiam de vários detalhes tais como: as personagens principais eram animais com características humanas, a história se passava em lugar desconhecido sem a marcação de tempo e espaço e que, no final das histórias, sempre havia um ensinamento.

Ao falarem dos ensinamentos das fábulas, a pesquisadora introduziu o outro gênero selecionado: Os Provérbios, totalmente desconhecidos pela grande maioria dos alunos. Retomou-se, de forma oral, os ensinamentos de algumas fábulas e como alguns provérbios eram utilizados para expressar esta sabedoria, mesmo com uma linguagem conotativa e de difícil compreensão dos alunos neste primeiro momento.

### 8.3.2 A Produção Inicial

O segundo módulo da SD foi o momento da primeira produção ou da primeira versão do gênero fábula utilizando um provérbio como moral, tendo como objetivo diagnosticar as capacidades de linguagem dos alunos quanto ao gênero textual e também perceber o domínio de alguns direitos de aprendizagem próprios do eixo da escrita (produzir textos de diferentes gêneros com autonomia).

A escolha da fábula foi livre, podendo ser uma reprodução ou uma criação do aluno. Na análise dos textos produzidos, tabulou-se que alguns alunos optaram por reescreverem uma fábula já conhecida, enquanto outros se arriscaram a produzir sua própria fábula.

É possível constatar que embora os alunos não dominassem o gênero Provérbios, alguns fizeram o uso das sentenças de uma forma simples, com suas próprias palavras. O aluno J, empregou o provérbio “As aparências enganam”

em consonância ao o texto produzido.

Abaixo, verifica-se um quadro onde é possível constatar se o aluno fez a opção pela reescrita de uma fábula já conhecida ou se preferiu produzir a sua própria história, também elenca-se o título de cada produção e a moral utilizada, uma das características do gênero.

### Quadro 7 - Produção Inicial da SD

ALUNOS	TIPO	TÍTULO	MORAL
Aluno A	Reescrita	O leão e o ratinho	Devemos ser amigos
Aluno B			
Aluno C	Reescrita	O leão e o ratinho	Devemos ser amigos
Aluno D	Reescrita	A tartaruga e a lebre	Quem é lento sempre vai longe
Aluno E	Reescrita	O leão e o rato	Quem é pequeno pode ser mais inteligente do que quem é grande
Aluno F			
Aluno G	Reescrita	A lebre e a tartaruga	Devagar a gente chega lá
Aluno H	Reescrita	A lebre e a tartaruga	Devagar se vai longe
Aluno I	Criação	A floresta mágica	No começo pode ser difícil mas no fim tudo melhora
Aluno J	Reescrita	O gato e o rato	As aparências enganam
Aluno K	Criação	A floresta encantada	Não podemos apressar o tempo
Aluno L	Reescrita	A lebre e a tartaruga	Não seja confiante
Aluno M	Criação	O gatinho feio	Devemos tomar cuidado

Fonte: A autora.

Destes textos, selecionou-se três exemplos<sup>1</sup> produzidos pelos alunos.

#### ALUNO A – O leão e o ratinho

*Era uma vez, um ratinho que estava dormindo na barriga do leão.*

*Quando o leão acordou viu que estava com um ratinho na barriga e disse:*

*\_ Ei você não pode dormir na minha bariga!*

*E o ratinho nem acordou, e o leão disse:*

*- Ratinho saia da minha bariga o vou devora-lo.*

<sup>1</sup> Os textos e diálogos dos alunos foram transcrito *ipsis litteris*, portanto, os “erros” ortográficos, de concordância, pontuação e acentuação serão mantidos como no registro original, disponíveis nos Apêndices deste trabalho.

*Quando o leão olhou para sua bariga percebeu que o ratinho, havia sumido e voltou a dormir.*

*Derepente, o leão ouviu um barulho e percebeu que tinha sido capturado, e pindurado em uma árvore.*

*O leão começou a rugir para que o ratinho o ajudasse a se salvar, ele rugiu e rugiu até perder o fôlego. No último rugido o ratinho que estava do outro lado da floresta, percebeu que era o leão e foi até lá.*

*Quando ele chegou viu que o leão estava preso e o leão disse:*

*- Ratinho me ajude a sair, que eu nunca mais tentarei te comer.*

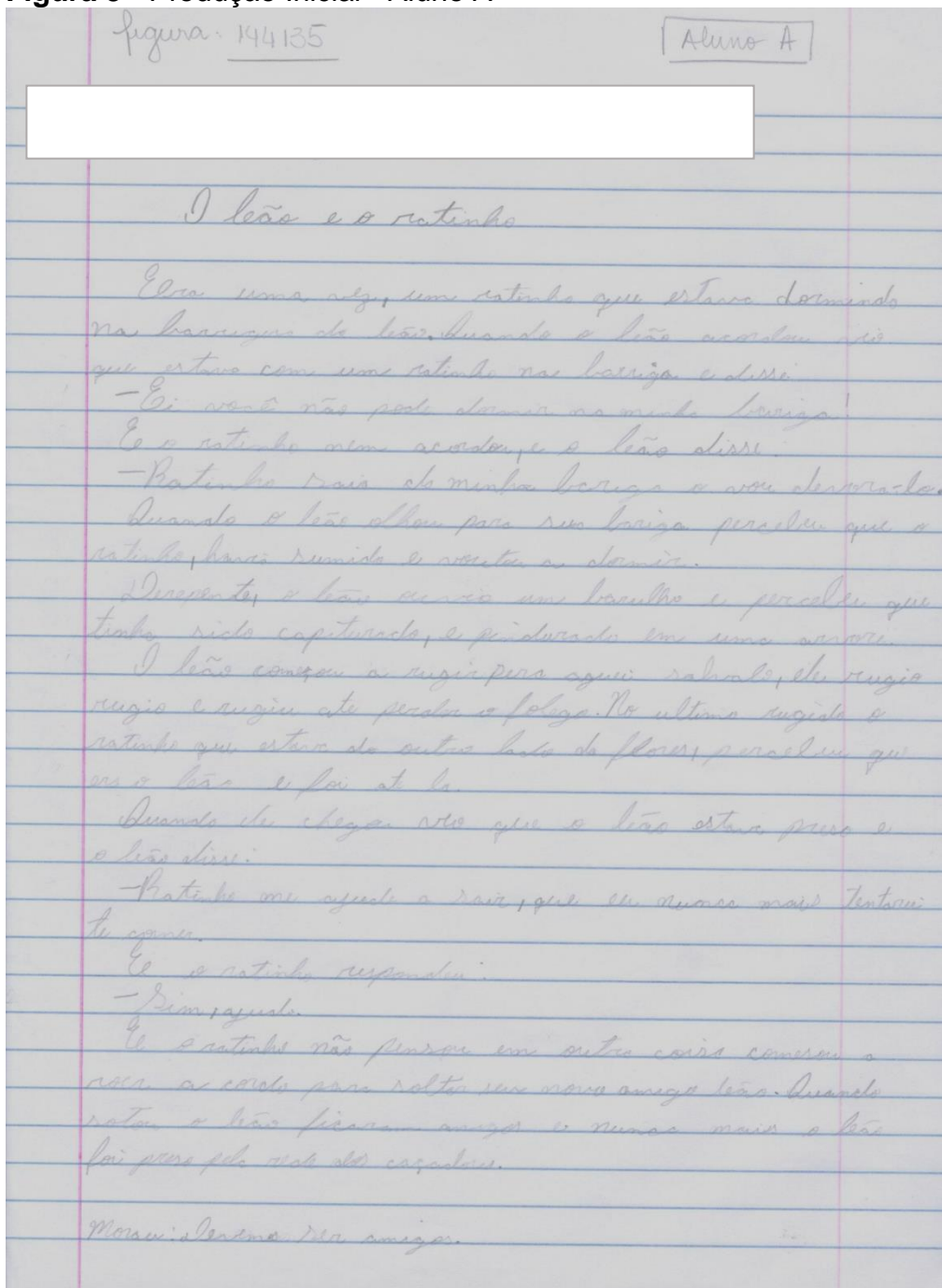
*E o ratinho respondeu:*

*- Sim, ajudo.*

*E o ratinho não pensou em outra coisa e começou a roer a corda para soltar seu novo amigo leão. Quando soltou o leão ficaram amigos e nunca mais o leão foi preso pela rede dos caçadores.*

*Moral: Devemos ser amigos.*

Figura 3 - Produção Inicial - Aluno A



Fonte: A autora.

**ALUNO G – A lebre e a tartaruga**

*Era uma vez, na floresta lá morava muitos animais, e inclusive uma lebre, era muito veloz. A lebre era a vizinha de uma tartaruga muito lenta.*

*No outro lado da floresta iria ter uma maratona de 100 metros, a lebre iria participar e a tartaruga não, mas ela queria tanto e ela tocou na porta de sua vizinha a lebre, Toc, toc, toc. A lebre disse:*

- Quem é?*
- Sua vizinha, a tartaruga.*
- O que você quer?*
- Que você me leve junto com você para a corrida.*
- Então ta bom!*

*Só demorou 5 minutos e a tartaruga disse:*

- Nossa nos já chegamos?*
- Sim!*
- Essa corrida é tão legal.*

*E foi dado a partida todos saíram correndo, só a tartaruga que tinha andado 1 metro em 5 minutos.*

*Enquanto a lebre já estava lá na frente e resolveu tirar uma soneca na sombra da palmeira e todos fizeram o mesmo e a tartaruga passou todos e foi a campeã a lebre chegou em segundo e o urso em terceiro a tartaruga ganhou o trofeu de ouro a lebre o de prata e o urso de bronze e a tartaruga passou a ser chamada Raia – X.*

*Moral: Devagar a gente chega lá.*

Figura 4 - Produção Inicial – Aluno G

figura 143908

Aluno G.

A lebre e a tartaruga

Em uma vez, na floresta há moradia muitos animais, e inclusive uma lebre, era muito veloz. A lebre era vizinha de uma tartaruga muito lenta.

No outro lado da floresta via ter uma maratona de 100 metros, a lebre iria participar e a tartaruga não, mas ela queria tanto e ela tocou na porta de sua vizinha a lebre, Toc, Toc, Toc. A lebre disse:

- Quem é?
- Sua vizinha a tartaruga.
- O que você quer?
- Que você me leve junto com você para a corrida.
- Então tá bom!

Se passaram 5 minutos e a tartaruga disse:

- Você não já chegou?
- Sim.
- Essa corrida é tão legal.

E foi dada a partida todos saíram correndo só a tartaruga que tinha andado 1 metro em 5 minutos.

Enquanto a lebre já estava lá na frente e resolveu tirar uma soneca na sombra da palmeira e todos fizeram o mesmo e a tartaruga passou todos e foi a campeã a lebre chegou em segundo e o urso em terceiro a tartaruga ganhou o troféu de ouro a lebre o de prata e o urso de bronze e a tartaruga passou a ser chamada Rainha.

Moral: Devagar a gente chega lá.

Fonte: A autora.

## ALUNO J – O gato e o rato

*Era uma vez , uma casa, com uma família de ratinhos.*

*A família de ratos tinha, uma rata mãe, um rato pai, e um ratinho filhote, o ratinho era muito curioso.*

*Certa noite o ratinho, saio de casa, e foi explorar as ruas.*

*Em quanto o ratinho estava ratiando A A A ele achou um gato, o gato deu um grito da queles o gato assustado disse:*

*- Saia de perto de mim seu monstro.*

*- O rato disse:*

*Eu sou o monstro. O que falou:*

*- Vou voltar para minha casa. Socorro!!!*

*O rato voltou e disse:*

*- Mamãe!! Papai socorro estou enfequitado vi um monstro horrível eu achei um grande e feroz gato me levem para o hospital.*

*O gato voltou e disse:*

*Socorro estou enfequitado*

*- Achei um rato horrendo.*

*Os pais disseram:*

*- Mas que bobeira, sou um bichinho da quele.*

*Os pais disseram vai fazer as pases fale que você é mais forte!*

*O rato e o gato foram a floresta e se encontraram e falaram:*

*- Agora que estou vendo você não parece tão feroz:*

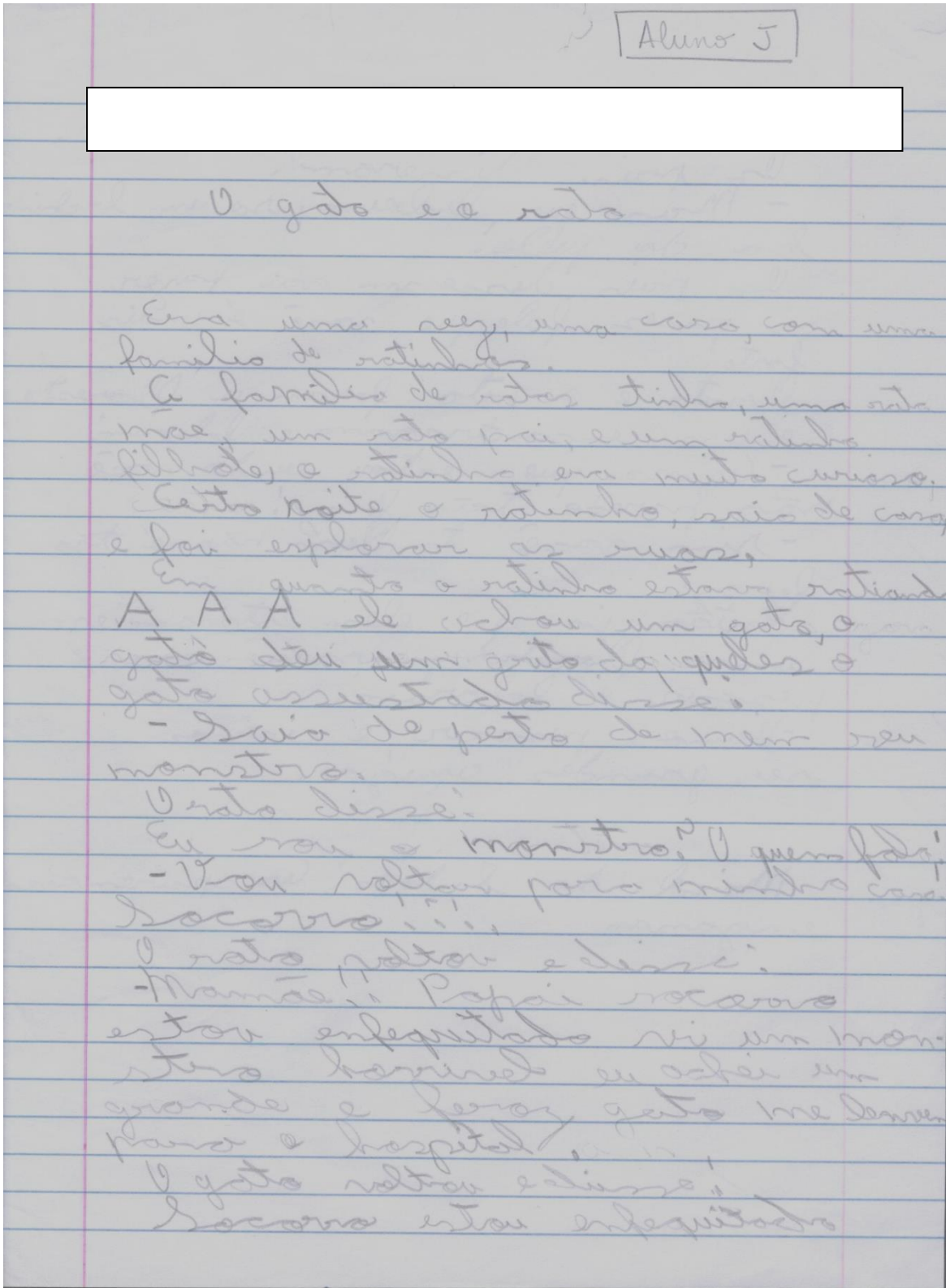
*- Sim você também não é tão feroz.*

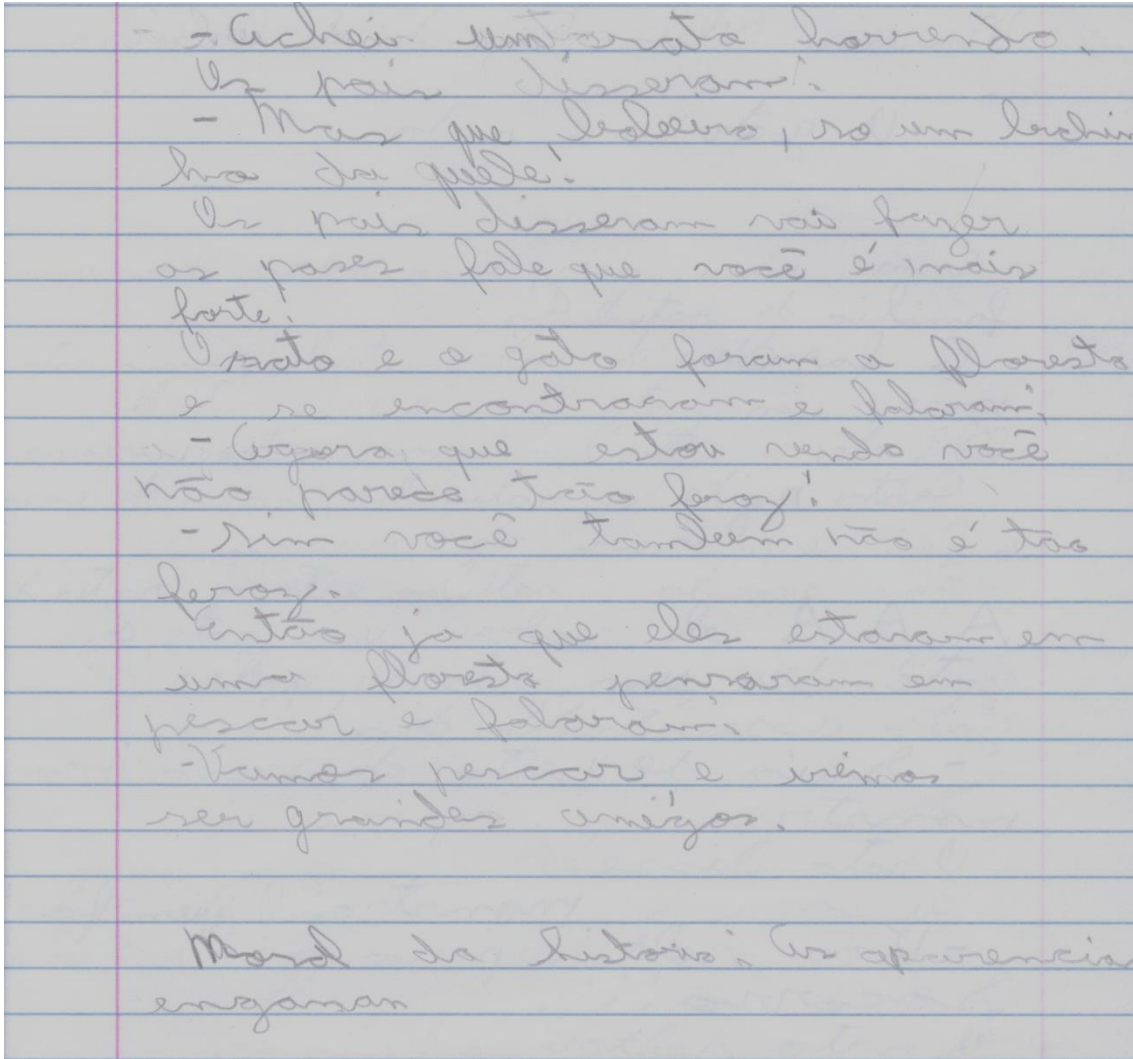
*Então já que eles estavam em uma floresta pensaram em pescar e falaram:*

*- Vamos pescar e iremos ser grandes amigos.*

*Moral da história: As aparências enganam.*

Figura 5 - Produção Inicial - Aluno J



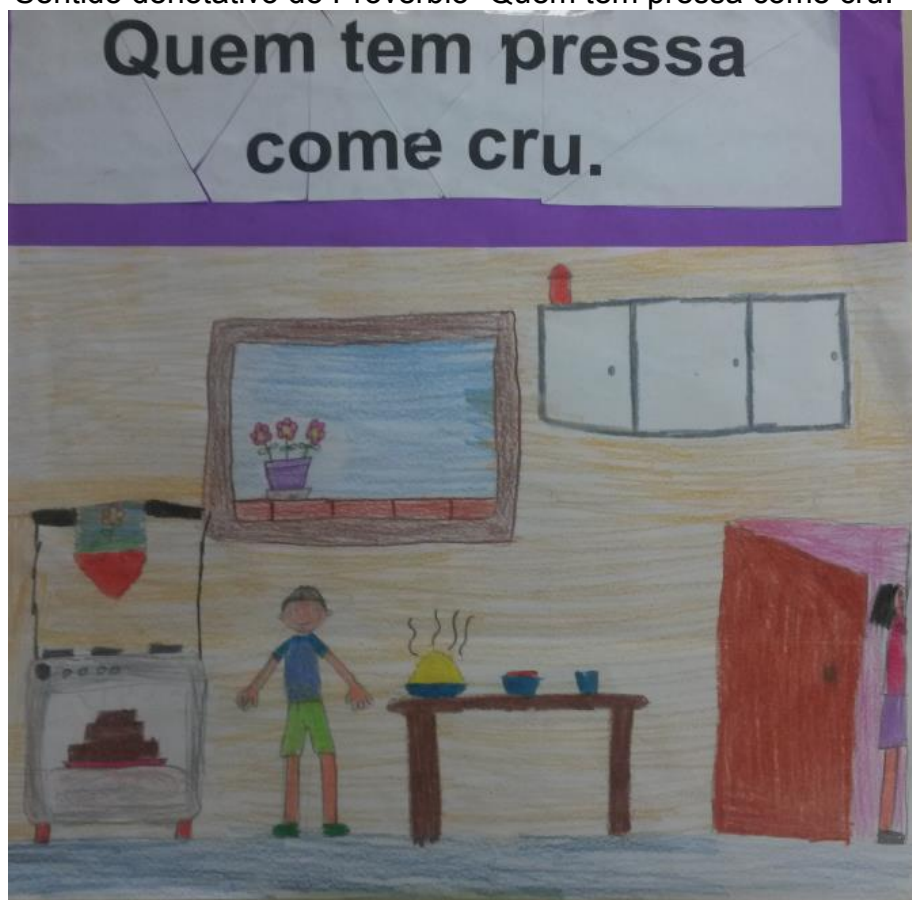


Fonte: A autora.

Após a produção inicial, os alunos receberam alguns provérbios em formato de quebra-cabeça que após montados, deveriam ser ilustrados com a interpretação.

Fez-se a leitura de cada provérbio e, de forma oral, os alunos explicaram o sentido de cada frase. Nesta atividade, percebeu-se que o sentido literal ou denotativo do texto era predominante, conforme observou-se na figura 6. Isso corrobora a ideia de que a linguagem está presente em toda a nossa vida e por meio dela interagimos com a sociedade no qual estamos inseridos e construímos nossa identidade pessoal e social.

**Figura 6** - Sentido denotativo do Provérbio “Quem tem pressa come cru.”



**Fonte:** A autora.

Este aluno ao explicar sua ilustração afirmou que a criança do desenho estava com pressa de comer o bolo, então preferiu comer a massa ainda crua que estava em cima da mesa ao esperar o bolo ser assado.

O aluno como sujeito da aprendizagem, realiza a interação com a língua ao “interpretar” de forma significativa o provérbio selecionado para esta atividade. Observa-se que ao adquirir alguns conceitos o estudante foi capaz de analisar e refletir sobre a sentença proverbial expandindo, assim, sua capacidade de uso da língua, estimulando o desenvolvimento das habilidades de comunicar-se com diferentes gêneros de discurso, sobretudo, utilizando os provérbios.

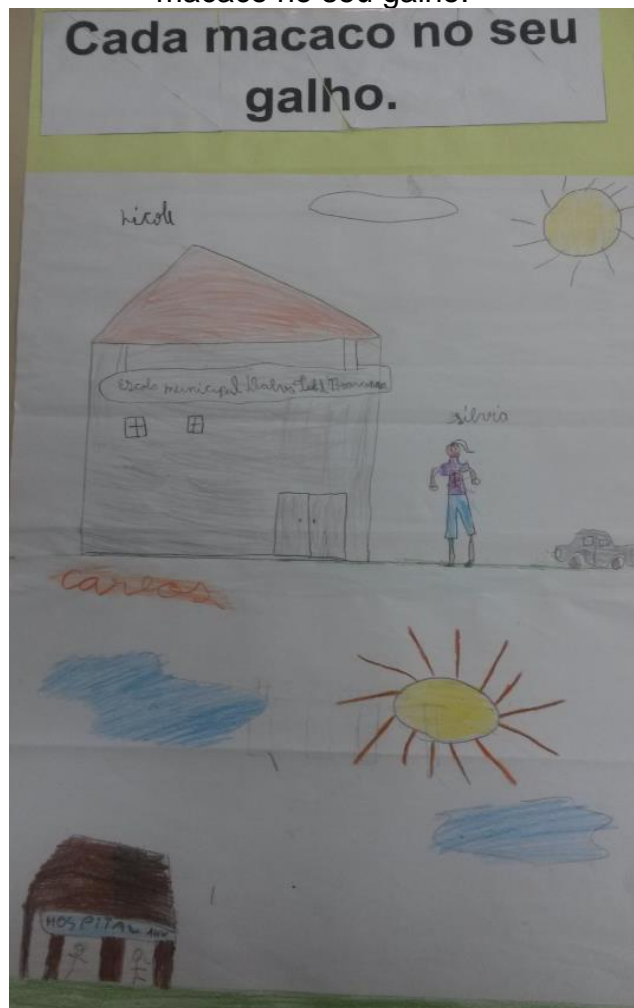
Neste sentido, considera-se que a função social do provérbio é evidenciar uma sabedoria relacionada às experiências humanas conforme pontuado por Côrtes (2008, p. 110), “este gênero se relaciona diretamente com a natureza humana, com o seu cotidiano e com sua problemática.”

No que diz respeito às contribuições dos provérbios para o processo de ensino-aprendizagem, constata-se que eles apresentam várias potencialidades,

permitindo um trabalho com a leitura e produção escrita além de questões ideológicas e culturais, dinamizando a inserção do conhecimento popular em atividades didáticas que favoreça o desenvolvimento da competência linguística, textual e discursiva.

Alguns alunos, depois da intervenção da pesquisadora, conseguiram assimilar o conceito de provérbios e fizeram a ilustração de forma satisfatória, como se observa nestes exemplos.

**Figura 7 - Sentido Conotativo do Provérbio - “Cada macaco no seu galho.”**



Fonte: A autora.

O aluno M fez a seguinte explicação:

*Aluno M - Este provérbio nos ensina que cada um deve ficar no seu lugar.*

*Professora - Como assim? Pode me explicar melhor?*

*Aluno M- Veja o desenho.... Fiz a nossa escola e quem está ao lado*

*da nossa sala é a professora, então isso quer dizer que o lugar dela é na escola.*

*Professora- Em quais outras situações este provérbio poderia ser empregado?*

*Aluno M - O médico no hospital, o padeiro na padaria, o apresentador na TV....cada pessoa no seu lugar de trabalho....*

Segundo Cazelato (2003) nos provérbios são empregados recursos metafóricos. Algumas vezes é uma metáfora propriamente dita (Cada macaco no seu galho), ou uma comparação (Tal pai, tal filho) e símile (O peixe e o homem se prendem pela boca).

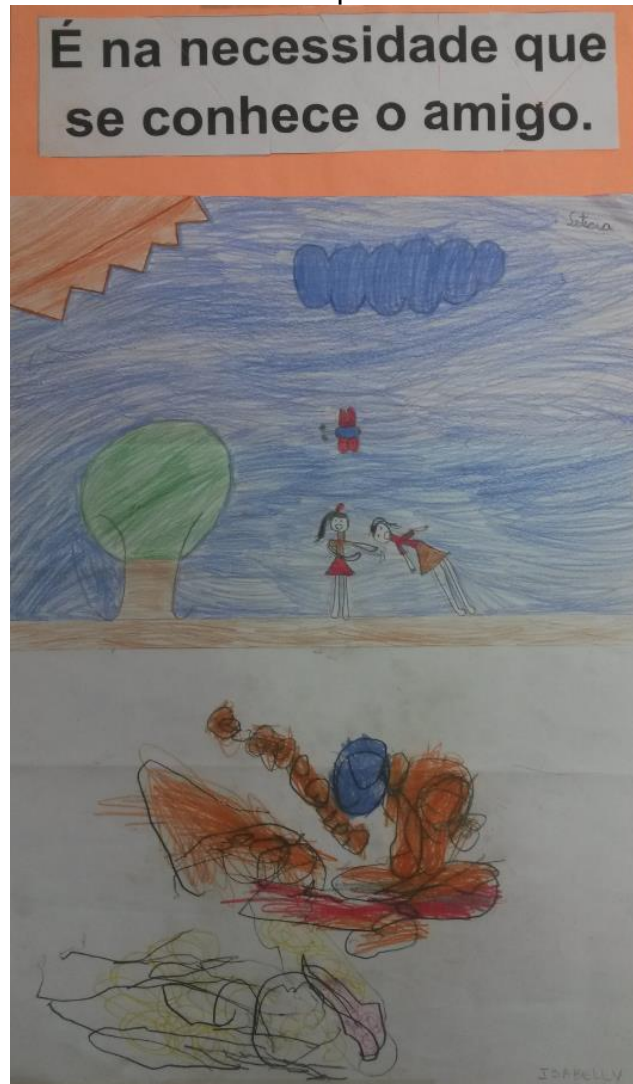
No exemplo analisado, a aluna foi capaz de fazer associação com um fato do cotidiano ampliando a percepção da similaridade entre uma situação e outra. Apoiada em Filipak (1984) ao afirmar que a comunicação humana se efetua por meio da linguagem literal e da linguagem figurada, a aluna obteve êxito em sua breve explicação sobre o significado do provérbio analisado adquirindo a habilidade de parafrasear o provérbio com outras metáforas pertinentes em seu contexto situacional.

Para Geraldi (1993), a linguagem se constrói, se constitui, os sentidos são construídos, e a aluna foi capaz de criar hipóteses e analisar outros contextos de aplicação do provérbio.

Lemos (1992) sintetiza que à medida que os processos metafóricos se cristalizam nas relações de uma criança com a linguagem, ela passa a ressignificar seus próprios enunciados e, mais para frente, isso permite que ela ultrapasse a posição de interpretado, pode assumir a posição de intérprete de si mesmo e do outro.

Interpretar um provérbio depende, muitas vezes, “de aproximação dos termos do provérbio e a situação de comunicação, que envolve imaginação e sentimento, e determina as inferências específicas para a interpretação” (CAZELATO, 2003, p. 31).

**Figura 8** - Sentido Conotativo do Provérbio “É na necessidade que se conhece o amigo.”



Fonte: A autora.

Na turma do 3º ano, havia uma aluna de inclusão, esta criança necessitava de professora de apoio o período integral. Quando questionada para o aluno que ilustrou este provérbio o que aquela frase significava ela respondeu de uma forma bem simples:

*- Olha professora, a colega X precisa o tempo todo de alguém do lado dela, para ajudar nas tarefas, no refeitório e até para por o casaco..... Então este provérbio foi feito pra ela..... porque só um amigo de verdade ajuda o outro.*

### 8.3.3 Módulo I

O primeiro módulo da SD estava pautada em atividades e exercícios com foco nos Provérbios. A primeira atividade era composta por 6 provérbios:

- Faça o que eu falo, mas não faça o que eu faço
- Onde há fumaça, há fogo
- Tem muito tempo aquele que não o perde
- Quem conta um conto, aumenta um ponto
- Roupa suja se lava em casa
- O pior surdo é o que não quer ouvir

Os alunos teriam que ler e dar exemplos reais em que estes provérbios poderiam ser empregados. Posteriormente, estes provérbios deveriam ser recortados e colados em ilustrações pré-determinadas para a utilização de cada provérbio.

Nesta atividade, observou-se que o entendimento dos alunos a respeito dos provérbios estava se alinhando, uma vez que as crianças demonstravam entender a mensagem implícita em cada sentença proverbial.

**Figura 9** - Situações reais de uso dos provérbios



Fonte: A autora.

A segunda atividade deste módulo era bem parecida com o exercício da produção inicial, porém outros provérbios foram selecionados. Os provérbios escolhidos seriam retomados no módulo seguinte como moral das fábulas. Neste exercício, os alunos, após a leitura e interpretação, deveriam fazer um desenho representando uma situação de uso dos provérbios. Até esta atividade, os alunos já conheciam e interpretavam 22 provérbios.

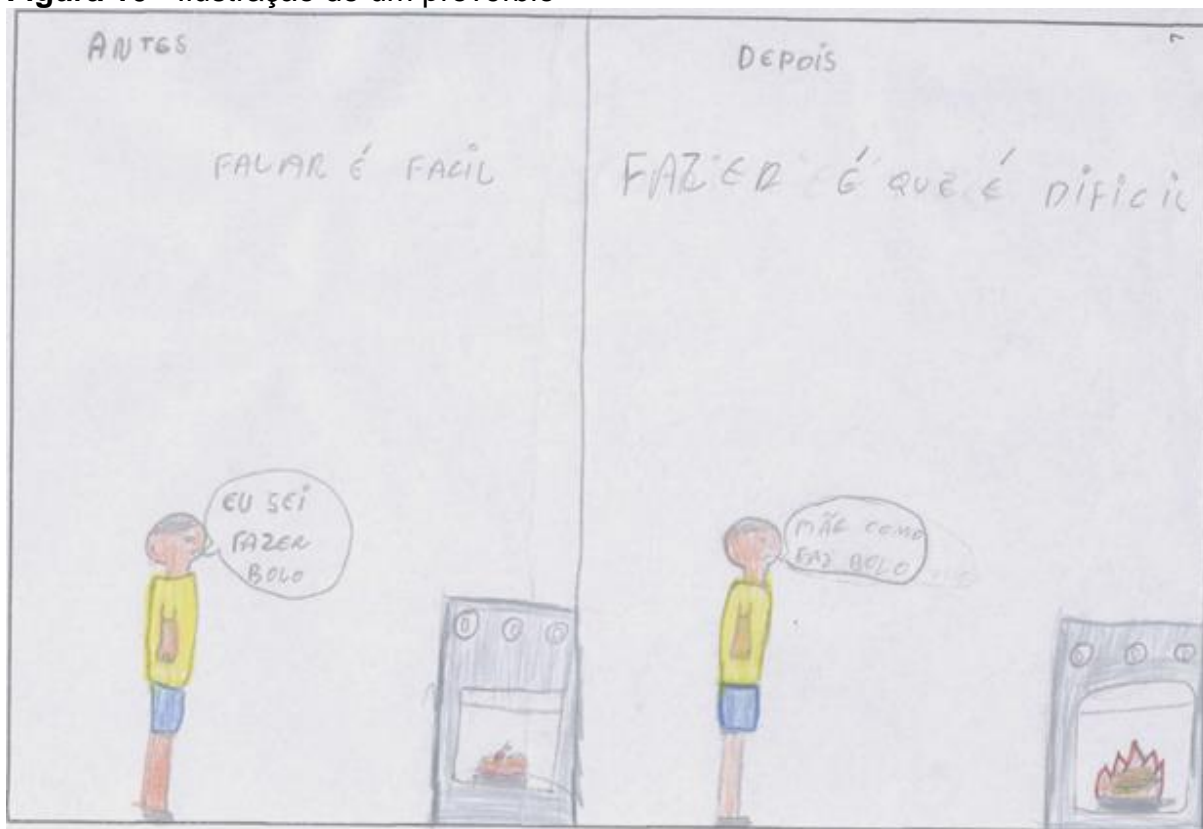
Neste momento, fez-se um comparativo com o desenho elaborado na produção inicial e o desenho deste módulo. Foi possível observar que a compreensão em torno dos provérbios estava se ampliando gradativamente.

Comprova-se a teoria de Cazelato (2006), pois de acordo com a autora ao interpretar um enunciado qualquer, existem processos linguísticos, cognitivos, discursivos, socioculturais que estão presentes na construção da significação. Na interpretação de um enunciado metafórico são exigidos estratégias e operações que têm características na língua voltadas para o reconhecimento do sentido implicado.

Na figura 10, constata-se que o aluno, foi capaz de articular a relação entre a linguagem conotativa revelando conhecer o sentido implícito do provérbio fazendo uma relação entre a expressão proverbial e uma situação em que tal enunciado poderia ser utilizado, exigindo conhecimento de mundo, levando em conta processos intertextuais para sua interpretação.

Para Corpas Pastor (1996), os provérbios nunca são interpretados de forma literal e também não podem ser compreendidos a partir da soma dos significados dos seus componentes, a compreensão do significado depende exclusivamente da competência do falante.

**Figura 10** - Ilustração de um provérbio



Fonte: A autora.

A última atividade deste módulo consistia numa pesquisa familiar em que os alunos deveriam listar 10 provérbios diferentes dos que já haviam estudado. Desta pesquisa, elencamos a seguinte lista transcrita *ipsi litteris*:

- 1) As coisas boas são as mais apreciadas;
- 2) As palavras voam, a escrita fica;
- 3) Bem tocada, não há mulher feia;
- 4) Bom livro, bom amigo;
- 5) Cada um é que sabe com as linhas com que se cose;
- 6) Comida fina, em corpos grossos, faz mal nos ossos;
- 7) O bom filho a casa torna;
- 8) O comer e coçar vai do começar;
- 9) Deus nos livre de mais vizinhos ao pé da porta;
- 10) Chuva em novembro, Natal e Dezembro;
- 11) De grão em grão a galinha enche o papo;
- 12) Quando a esmola é muito o santo desconfia;

- 13) Quem semeia vento, colhe tempestade;
- 14) Quem espera sempre alcança;
- 15) Aqui se faz, aqui se paga;
- 16) Quem tem telhado de vidro não atira pedra ao vizinho;
- 17) Nem tudo que reluz é ouro;
- 18) Mais vale um pássaro na mão do que dois voando;
- 19) Gato escaldado tem medo de água fria;
- 20) Quem ri por último ri melhor;
- 21) Santo de casa não faz milagre;
- 22) Melhor prevenir do que remediar;
- 23) Não cutucar onça com vara curta;
- 24) Quem com ferro ferir, com ferro será ferido;
- 25) A pressa é a inimiga da perfeição;
- 26) Quando um não quer dois não brigam;
- 27) Cão que ladra não morde;
- 28) Quem tem boca vai a Roma;
- 29) Caiu na rede é peixe;
- 30) Água mole em pedra dura tanto bate até que fura;
- 31) Macaco velho não mete a mão em cumbuca;
- 32) Deus ajuda quem cedo madruga;
- 33) Quem não chora não mama;
- 34) Cachorro que late não morde;
- 35) A mentira tem perna curta;
- 36) O futuro a Deus pertence;
- 37) O boi engorda com o olhar do dono;
- 38) Criou fama e caiu na cama;
- 39) Quem usa cuida;
- 40) O seguro morreu de velho;
- 41) Pimenta nos olhos dos outros é refresco;
- 42) Não importa o tamanho da montanha, ela não pode tapar o sol;
- 43) Quem sai na chuva é pra se molhar;
- 44) Em boca fechada não entra mosca;
- 45) O que os olhos não vêem o coração não sente;
- 46) Rapadura é dura mas não é mole não;

- 47) Os homens só envelhecem quando os lamentos substituem seus sonhos;
- 48) Quando o rebanho se une, o leão vai deitar com fome;
- 49) O sol nasce para todos;
- 50) Saco vazio não para em pé;
- 51) Se correr o bicho pega, se ficar o bicho come;
- 52) Quem tem pressa come cru;
- 53) Amigo verdadeiro vale mais que dinheiro;
- 54) Defeitos do meu amigo, lamento mas não digo;
- 55) Mãos frias, coração quente, amor pra sempre;
- 56) Dinheiro compra pão, mas não compra gratidão;
- 57) É tarde para economizar quando a bolsa está vazia;
- 58) Ladrão que rouba ladrão tem cem anos de perdão;
- 59) Filho de peixe sabe nadar;
- 60) Ano de neve, paga o que deve.

De acordo com Melo (2002, p. 110-111), “ A pesquisa com familiares e pessoas mais velhas contribuíram para ampliar os horizontes culturais dos alunos, despertando o interesse pelas próprias “raízes culturais.”

Não entrou na discussão quais sentenças seriam provérbios ou não, pois como as nomenclaturas se confundem esta questão não foi abordada na aplicação da SD, pois para os alunos de 8 anos, essa dimensão das características dos provérbios não foi mensurada.

Com todos estes “provérbios” em mãos, fe-se uma roda de conversa onde cada aluno lia os provérbios pesquisados, escolhia um dentre eles e fazia a interpretação e uma situação real de uso.

Ao término deste módulo, verificou-se que os alunos já dominavam um número grande de provérbios, entendiam que existia uma mensagem ou um ensinamento em cada sentença e conseguiam exemplificar situações de uso.

As crianças estavam motivadas com a pesquisa, pois segundo o relato de alguns eles estavam “descobrendo tesouros escondidos” nestas frases tão antigas, que agora faziam sentido para elas.

### 8.3.4 Módulo II

O enfoque do módulo II eram as fábulas e o uso dos provérbios como moral das histórias. Foram selecionadas as fábulas: O Rato, o Gato e o Galo; O pescador e o peixe; A assembleia dos ratos; O javali e a raposa; A tartaruga e a lebre; O lobo e o cordeiro.

Para cada fábula mencionada, foi escolhido um provérbio como moral da história, conforme o quadro abaixo:

**Quadro 8 - Fábulas e seus respectivos provérbios**

Fábula	Provérbio
O rato, o gato e o galo	As aparências enganam
O pescador e o peixe	Mais vale um peixe na mão do que dois no mar
A assembleia dos ratos	Falar é fácil, fazer é que é difícil
O javali e a raposa	Um homem prevenido vale por dois
A tartaruga e a lebre	Devagar sempre se vai longe
O lobo e o cordeiro	Contra a força não há argumentos

**Fonte:** A autora.

As atividades destes módulo estavam pautadas nas leitura silenciosa e em seguida uma leitura compartilhada; nas características do gênero fábula (personagens, tempo, espaço); a definição do que era uma fábula, moral e provérbio; os valores aceitos e condenados pela sociedade e interpretação do texto.

Segundo Frank Smith (1989), a experiência de leitura leva a mais conhecimento sobre a própria leitura, pois crianças que lêem muito tende a saberem mais e a única maneira de se aprender todas as convenções de ortografia, pontuação, letras maiúsculas e minúsculas, paragrafação e até mesmo gramática e estilo, é por meio da leitura.

No trabalho da leitura foi utilizado indicadores para fazer antecipações e inferências em relação ao conteúdo (sucessão de acontecimentos), a fim de utilizar a leitura para a busca de informações e tornar o aluno um leitor ativo capaz de processar e atribuir significado aquilo que está escrito em uma página (SOLÉ, 1998).

A leitura envolve a aprendizagem de diferentes habilidades, tais como: (i) o domínio da mecânica que implica na transformação dos signos escritos em informações, (ii) a compreensão das informações explícitas e implícitas do texto lido e (iii) a construção de sentidos. Quanto maior for a experiência de ouvir e ler textos, mais elaborada será a produção de sentidos por parte do leitor (BRASIL, 2012, p. 8).

Após o trabalho de leitura e estudo das fábulas, os participantes da pesquisa teriam que fazer associações entre os provérbios selecionados na página 6 da SD e empregá-los corretamente como a moral das histórias lidas, conforme quadro 8.

A pesquisadora ficou muito surpresa nesta etapa do módulo, pois os alunos, com muita facilidade, souberam selecionar e fazer a utilização correta das sentenças proverbiais com bastante propriedade, inclusive fornecendo outros exemplos de situações reais de uso dos mesmos provérbios.

Em seguida, a atividade proposta era definir os conceitos das fábulas, moral e provérbios. Percebeu-se que, nesta etapa, estas nomenclaturas já estavam bem definidas para os alunos. Todos os participantes foram capazes de sintetizar conceitos claros e de fácil compreensão, conforme observa-se na figura 11:

**Figura 11 - Definição de fábula, moral e Provérbio**

4. Responda oralmente:

- 1) Quais as características presentes em todos os textos?
- 2) Quem são os personagens destas fábulas?
- 3) Em que época estas fábulas são narradas?
- 4) Estas histórias trazem algum ensinamento?

Agora complete:

Fábula é

*Histórias com animais e pessoas que trazem um ensinamento.*

Moral é

*O ensinamento*

Provérbios são

*Frases que ensinam alguma coisa.*

Fonte: A autora.

A figura 12 trata da atividade onde as crianças teriam que listar alguns valores aceitos ou condenados pela sociedade. Estes ensinamentos estão presentes nas fábulas selecionadas e os alunos não tiveram dificuldades para executar esta atividade.

Alguns conceitos estavam claramente associados a algumas fábulas conhecidas como: trabalho e preguiça, empregado na fábula “A cigarra e a formiga”;

bondade e maldade, utilizado na fábula “ A raposa e o bode.”

**Figura 12** - Valores aceitos e condenados nas fábulas

5. Estabelecendo valores:  
Complete o quadro abaixo, apontando a partir da discussão com seus colegas, aqueles valores, que na opinião de vocês, são, em geral, aceitos pela sociedade, em oposição àqueles que são condenados:

Valores Aceitos pela Sociedade	Valores condenados pela Sociedade
trabalho	preguiça
bondade	crueldade
verdade	mentira
honestidade	desonestidade
sinceridade	falsidade
paiz	guerra

Fonte: A autora.

O levantamento das características e a interpretação das fábulas, foi executada de forma rápida e fácil. Os alunos já dominavam várias características do gênero e não tiveram problemas para interpretar as fábulas e os ensinamentos implícitos em cada texto.

**Figura 13 - Características e interpretação das fábulas**

Trabalhando a estrutura do texto:

a) Enumere, pelo menos, três adjetivos definidores do caráter do lobo e do cordeiro:

O lobo é:

mal	perigosa	falsa
-----	----------	-------

O cordeiro é:

inocente	bondoso	verdadeiro
----------	---------	------------

b) O encontro do lobo e do cordeiro acontece "nas águas de um riacho". É possível determinar a localização exata do cenário onde se passa a ação? Justifique sua resposta.

*O cenário acontece em uma floresta qualquer.*

c) Na frase: "sei que você andou falando mal de mim no ano passado", podemos situar quando este fato aconteceu? Explique.

*Diminuiu no ano passado.*

d) O que nos permite afirmar que o lobo e o cordeiro eram velhos conhecidos?

*Não eram amigos.*

e) Enumere os argumentos usados pelo lobo para justificar o castigo imposto ao cordeiro.

*1) fome 2) furiosa 3) mentirosa*

18

Fonte: A autora.

Para o enfoque deste módulo a leitura e a interpretação das fábulas, apoiou-se em Nantes (2009, p. 7) ao afirmar que:

Com o advento das pesquisas bakhtinianas, cujo enfoque na linguagem é voltada para a prática social, temos, assim uma **ampliação** das possibilidades de leitura. Questões como "Quem escreveu o texto"? "Qual é o contexto sócio-histórico"? Em que época? São questões que certamente devem ser contempladas. Nessa vertente, na atribuição de sentidos do texto, considera-se questões relativas às **condições de produção, circulação e recepção dos gêneros, ou seja, contempla-se sua dimensão discursiva**. Na perspectiva discursiva de leitura, o leitor é um sujeito sócio-historicamente constituído, o que o torna um leitor único em suas possibilidades de construção de sentidos.

## 8.3.5 Módulo III

A proposta de trabalho do último módulo era a análise de três versões da fábula “O Leão e o Rato”, escrita por Esopo, La Fontaine e Monteiro Lobato, conforme já descrito no capítulo 6, os maiores fabulistas. Por escreverem de formas diferentes, as sugestões de atividades eram de comparações, destaque de características e análises.

**Figura 14** - Comparação entre os fabulistas

8. Agora compare as fábulas, de acordo com os aspectos indicados no quadro abaixo.

	Esopo	La Fontaine	Lobato
Caracterização das personagens	leão = forte rato = fraco	rato = pequeno leão = rei	nada
Indicações de tempo e espaço; apresentação de cenários.	Muitos detalhes.	poucos detalhes.	poucos detalhes
Linguagem (estilo, vocabulário, presença de diálogos).	fácil	um pouco difícil. palavras diferentes.	fácil
Moral	legal, simples, bonita de acordo com o texto	difícil	médio

Fonte: A autora.

Este foi o módulo mais difícil de ser executado pelas crianças, pois o trabalho com versões de textos é pouco explorado no ambiente escolar. Geralmente, os alunos não são estimulados a compararem a forma e a estrutura de um mesmo texto escrito por dois ou mais autores, em épocas e situações diferentes de produção.

Em relação aos nomes dos principais fabulistas, o único que as crianças conheciam era Monteiro Lobato, devido a forte influência do Sítio do Pica-pau Amarelo, livro muito conhecido do universo infantil.

Esopo, foi introduzido para os alunos como o “Pai das Fábulas”, sua história e trajetória foram mencionadas. La Fontaine, em seguida, como um escritor que rompeu com a forma de escrita de Esopo, utilizando-se dos versos para compor suas fábulas, finalmente, Monteiro Lobato como o fabulista do nosso século, brasileiro, respeitado e que trouxe uma nova “roupagem” para as fábulas com o seu jeito de escrever.

Os alunos gostaram muito de conhecer e vivenciar a história dos fabulistas e, então, conseguiram compreender porque cada um deles escreveu de formas tão distintas uma das outras.

### 8.3.6 Produção Final

Nesta etapa do projeto, os alunos já possuíam um amplo conhecimento do gênero fábula e do emprego dos provérbios, portanto na produção final da SD, conforme orienta Schneuwly e Dolz (2004), optamos pela elaboração de uma fábula. Segundo Marcuschi (2008, p. 216), “neste momento o aluno põe em prática o que aprendeu ao longo dos módulos após a análise da produção inicial.”

Este módulo foi dividido em duas etapas. Na primeira, os alunos seguiram um roteiro para facilitar a preparação da escrita. Diante do roteiro preenchido, os estudantes executaram a segunda etapa, produzindo sua própria fábula.

A produção espontânea de textos exigiu uma observação atenta por parte da pesquisadora sobre questões ligadas à ortografia, embora este não fosse o principal objetivo da atividade, bem como aos elementos estruturais e linguísticos do texto. Por meio desta atividade, foi possível analisar se os alunos já se organizavam no espaço da escrita, se produziam textos com coerência, se eram capazes de

transportar dados e conhecimentos adquiridos nos módulos anteriores para seus textos, se liam e compreendiam o que haviam escrito de próprio punho e se conseguiam realizar pequenas revisões.

A prática da produção textual teve como objetivo formar escritores competentes, capazes de elaborarem textos coerentes, coesos e eficazes (BRASIL, 1997) concebida em um processo de construção onde os alunos tiveram que planejar sua história, em outro momento, a escrita propriamente dita e a revisão.

Para Koch (1989, p. 19), o texto é “a unidade básica de manifestação da linguagem. [...] é muito mais que uma soma de frases (e palavras) que o compõem: a diferença entre frase e texto não é meramente de ordem quantitativa; é sim, de ordem qualitativa.”

Por meio do quadro abaixo, sintetizamos as capacidades que foram avaliadas nos estudantes para a produção final apoiados nos textos do Pró-Letramento (BRASIL, 2008):

#### **Quadro 9 - Produção: capacidades, conhecimentos e atitudes**

• Compreender e valorizar o uso da escrita com diferentes funções, em diferentes gêneros;
• Produzir textos escritos de gêneros diversos, adequados aos objetivos, ao destinatário e ao contexto de circulação;
• Dispor, ordenar e organizar o próprio texto de acordo com as convenções gráficas apropriadas;
• Escrever segundo o princípio alfabético e as regras ortográficas;
• Planejar a escrita do texto considerando o tema central e seus desdobramentos;
• Organizar os próprios textos segundo os padrões de composição usuais na sociedade;
• Usar a variação linguística apropriada à situação de produção e de circulação, fazendo as escolhas adequadas quanto ao vocabulário e à gramática;
• Usar recursos expressivos (estilísticos e literários) adequados ao gênero e aos objetivos do texto;
• Revisar e reelaborar a própria escrita, segundo critérios adequados aos objetivos, ao destinatário e ao contexto de circulação previstos.

Fonte: Brasil (2008, p. 47).

#### **A produção final é assim defendida:**

Nos módulos, trata-se de trabalhar os problemas que aparecem na primeira produção e dar aos alunos os instrumentos necessários para superá-los. A atividade de produzir um texto escrito ou oral é, de uma certa maneira, decomposta, para abordar, um a um e separadamente, seus diversos elementos, à semelhança de certos gestos que fazemos para melhorar as capacidades de natação, nos diferentes estilos. O movimento geral da sequência didática vai, portanto, do complexo para o simples: da produção inicial aos módulos, cada um trabalhando uma ou outra capacidade necessária ao domínio de um gênero. No fim, o movimento leva novamente ao complexo: a produção final (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, p. 87).

Na visão dos autores, a produção de textos escritos e orais é um processo complexo com vários níveis que funcionam, simultaneamente, na mente de um indivíduo. Para eles, em cada um desses níveis o aluno depara com problemas específicos de cada gênero devendo, ao final, tornar-se capaz de resolvê-los simultaneamente observando quatro níveis principais para a elaboração da produção final:

- *Representação da situação de comunicação*: o aluno deve aprender a fazer uma imagem, a mais exata possível, do destinatário do texto, da finalidade visada, de sua própria posição como autor ou locutor e do gênero visado.
- *Elaboração dos conteúdos*: o aluno deve conhecer as técnicas para buscar, elaborar ou criar conteúdos.
- *Planejamento do texto*: O aluno deve estruturar seu texto de acordo com um plano que depende da finalidade que se deseja atingir ou do destinatário visado; cada gênero é caracterizado por uma estrutura mais ou menos convencional.
- *Realização do texto*: o aluno deve escolher os meios de linguagem mais eficazes para escrever seu texto: utilizar um vocabulário apropriado a uma dada situação, variar os tempos verbais em função do tipo e do plano de texto, servir-se de organizadores textuais para estruturar o texto ou introduzir argumentos (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, p. 88).

Figura 15 - Produção Final – Aluno A

10. Agora é a sua vez. Crie uma fábula e utilize um provérbio como moral da história.

Título: O leão e o macaco

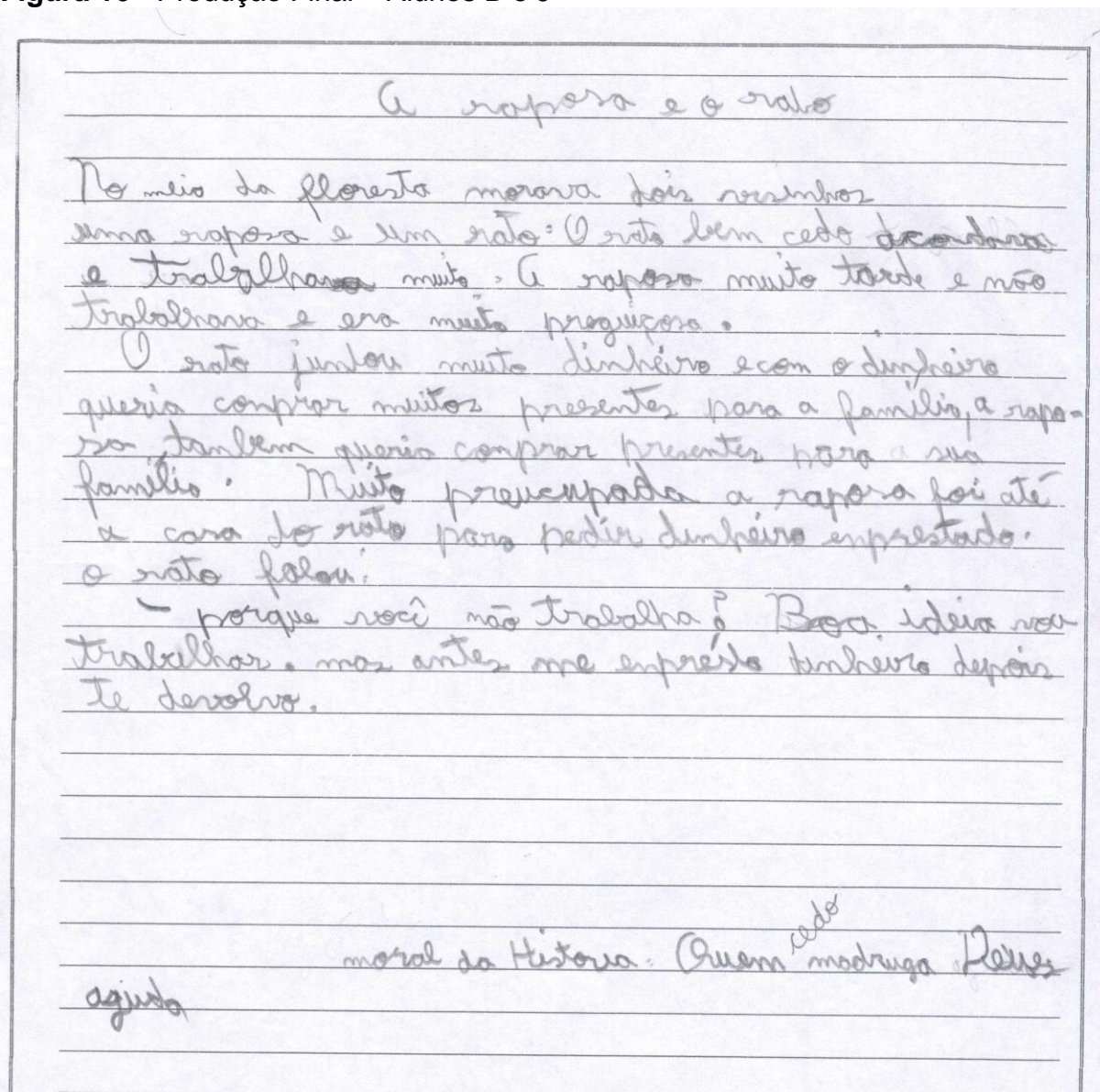
Certa dia enrolava da havia um leão que estava dormindo de baixo de uma bananeira. O macaco estava pulando jogando bananas no chão. Despercebido o leão voltou a dormir. entam. Sobre leão estava dormindo pelo abraço do macaco.

Certa dia o macaco estava e escorregou e caiu de bunda no chão o macaco começou a gritar:

- Ai ai, cai. me machuquei no chão. O leão tomou bonzinho foi ajudar o macaco e se tornaram amigos.

Não meche com quem está quieto

Figura 16 - Produção Final – Alunos B e J



Fonte: A autora.

Figura 17 - Produção Final – Aluno C

10. Agora é a sua vez. Crie uma fábula e utilize um provérbio como moral da história.

Título: O leão e o esquilo

Numa noite, o leão saiu para caçar, ele ouviu um barulho estranho, o leão falou:

- O que você está fazendo esquilo?  
- Eu estou fazendo um buraco para me esconder das humanas.

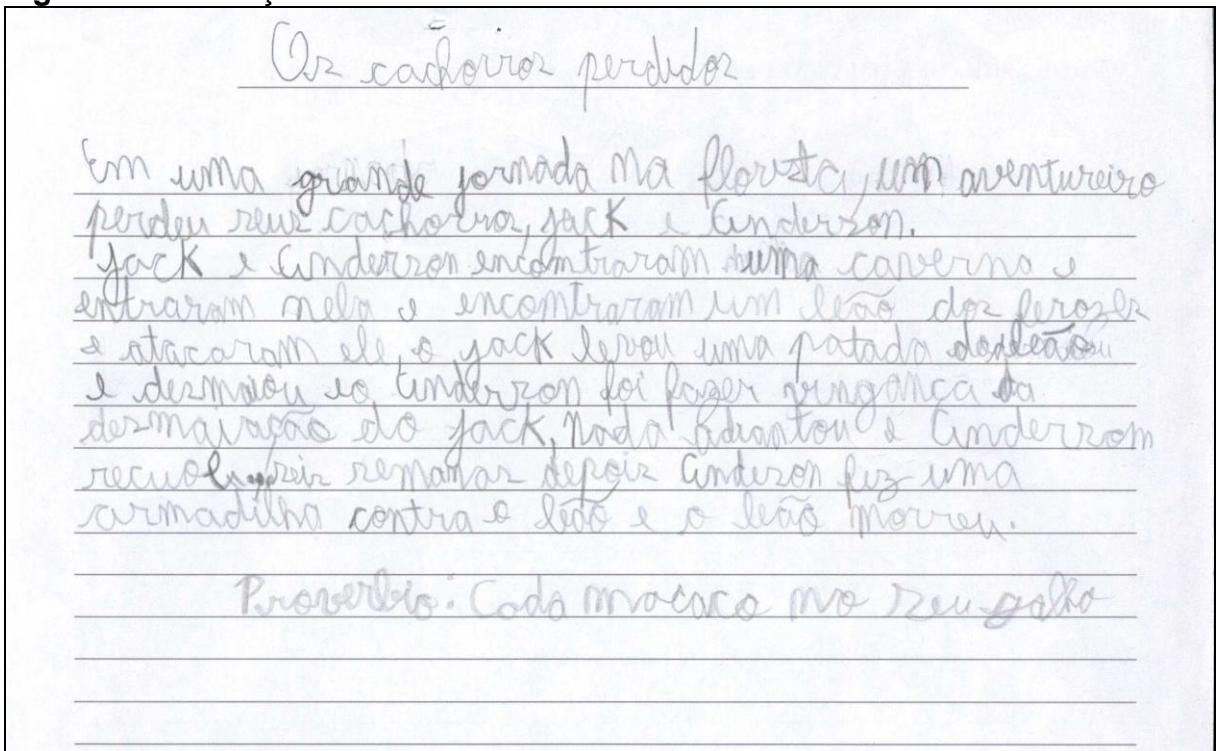
No outro dia, o leão foi capturado pelos homens e o esquilo foi ajudar e roer e ele saiu pelo buraco.

Eles sempre se encontraram todos os dias na selva, e ficaram felizes.

As vezes o fraco pode ser ajuda ao forte

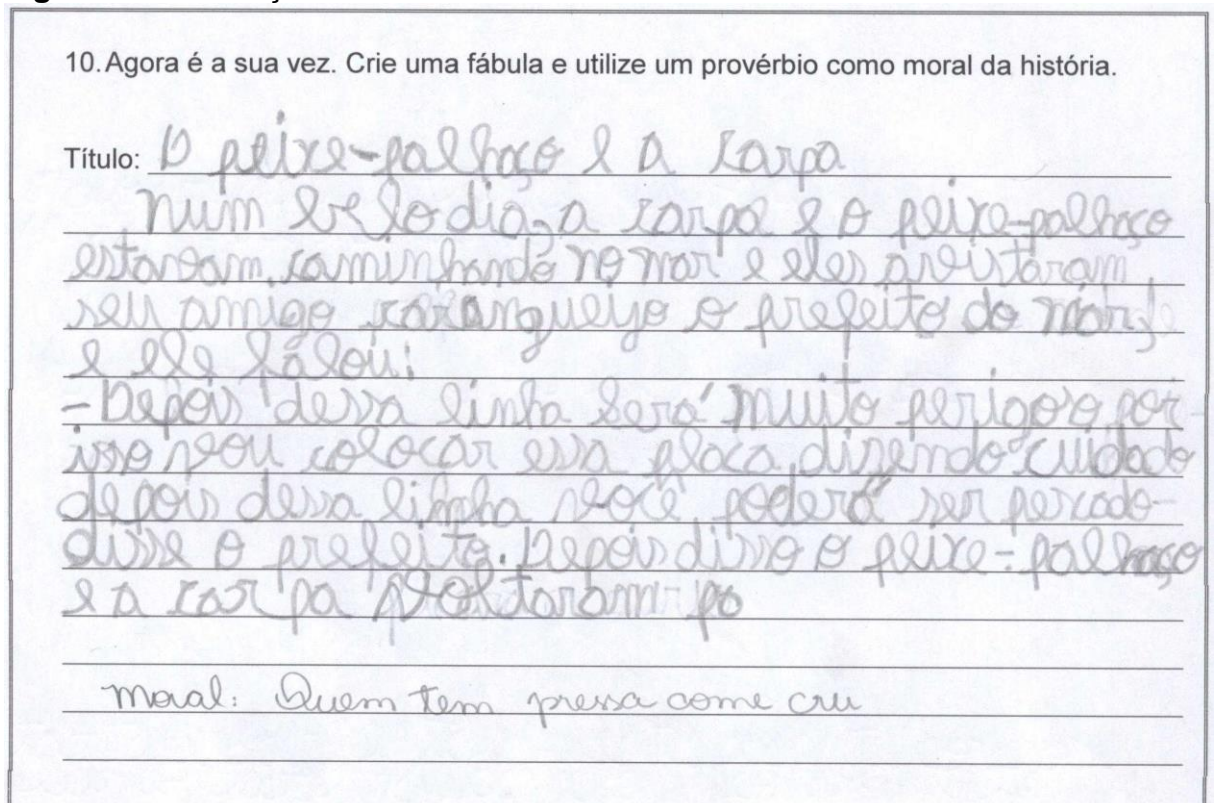
Fonte: A autora.

Figura 18 - Produção Final - Aluno D



Fonte: A autora.

Figura 19 – Produção Final – Alunos E e H



Fonte: A autora.

Figura 20 - Produção Final – Aluno G

10. Agora é a sua vez. Crie uma fábula e utilize um provérbio como moral da história.

Título: O cavalo e o cachorro

Em uma manhã bem cedo na fazenda, tinha um cavalo e um cachorro que tinham acabado de nascer.

E o cavalo tão grande para o cachorro e o cachorro tão pequeno para o cavalo então o dono da fazenda foi viajar e deixou o amigo dele tomando conta, mais ele não parava de dormir! só acordava para ir ao banheiro, comer, alimentar os animais, e brincar com o cachorro.

E o cavalo e o cachorro cresceram e o cavalo ficou molido e ficava zombando do cachorro só ele era pequeno quem cortou

- Nossa cachorro como você é pequeno quem cortou suas pernas. hahahaha.  
e o cachorro respondeu:

- Pois saiba que eu sou um cão de respeito.

E o dono da fazenda voltou da viagem e viu o cavalo rindo do cachorro.

Moral: Tamanho não é documento.

Fonte: A autora.

Figura 21 - Produção Final – Alunos I e K

10. Agora é a sua vez. Crie uma fábula e utilize um provérbio como moral da história.

Título: Nunca má

Em um zoológico, muito famoso na região sul, um gorila fugiu, todos ficaram em desespero.

Então o gorila abriu a grade da girafa e a girafa fugiu com o gorila, para matar os animais. A onça viu isso e então, ela abriu suas garras para abrir a grade dela.

Quando abriu foi logo correndo atrás deles. A onça só alcançou o gorila, e foi aí que os guardas chegaram, para prender a onça e o gorila. Foi o zoológico inteiro, parou por causa dos animais gritando e tendo preceções. De novo a noite a onça escapou, e pegou a girafa e a onça falou:

Em vez de levar você para o zoológico vou fazer você falecer, por que tu és muito má.

Moral da História: As aparências enganam.

Fonte: A autora.

Figura 22 - Produção Final – Aluno L

10. Agora é a sua vez. Crie uma fábula e utilize um provérbio como moral da história.

Título: Confusão Mortal

Em uma tarde tranquila, Super Man e Mulher Maravilha estavam cuidando da Bat Caverna do Batman em quando ele e Robin ficaram lutando contra o Pinguim.

O Coringa foi desferido de Batman para, roubar os altavózes de Batman e eles lutaram até prender o coringa nas cordas. Mas o coringa tinha truques na manga por que ele é um palhaço.

Batman e Robin chegaram da missão e viram que tinha um morcego mordendo o Super Man e o Batman ataca um Bussel-ranque morcego e deu uma explosão e o Super Man, Batman, Mulher Maravilha e o Robin, no eles se salvaram.

As aparências enganam

25

Fonte: A autora.

Figura 23 - Produção Final – Aluno M

10. Agora é a sua vez. Crie uma fábula e utilize um provérbio como moral da história.

Título: A girafa e a Zebra brigando

Em uma bela tarde no Zoológico a girafa estava conversando e se divertindo com a sua amiga zebra. As duas começaram a falar.

- Eu sou mais bonita por que sou mais alta. E a zebra disse:

- Você está enganada. Eu sou mais bonita por que tenho listras. Então elas ficaram nessa confusão e não conseguiam sair dela. Um pouco mais tarde um leão veio dizer que não importa a beleza o que importa é a amizade. Depois elas pediram desculpa uma para outra, e ficaram amigas.

A união faz a força

Fonte: A autora.

## CAPÍTULO 9 - RESULTADOS

O processo educativo exige de professores e alunos constante atualizações, ajustes, questionamentos para que se almeje uma nova prática pedagógica ligada à concepção de mundo, do homem e de conhecimentos que fundamentam as relações humanas e cotidianas, produzindo linguagem e criando algumas possibilidades de abstração do mundo exterior, determinada pelas condições histórico-sociais nas quais o indivíduo está inserido.

É na escola que estes saberes são produzidos e transmitidos, entretanto, de forma sistematizada, embora a linguagem se altere no espaço social adquirindo significados em que veiculam ensinamentos, valores e ideologias.

Pensar no ensino de Provérbios para alunos de 8 e 9 anos de idade foi desafiador devido a complexidade de sentidos das frases, entretanto não se tornou um obstáculo para a pesquisadora e os alunos envolvidos na pesquisa.

Utilizando os gêneros discursivos/textuais, baseados nas teorias de Bakhtin (2003) e mais recente por Scheneuwly e Dolz, e (2004), Marcuschi (2008), Lopes-Rossi (2002), que argumentam que os gêneros são instrumentos de adaptação e participação na vida social e comunicativa, a sequência didática foi elaborada com o propósito de ampliar o conhecimento dos alunos para um patrimônio cultural tão valioso e que, por diversas vezes é pouco explorado em sala de aula ou abordado nos livros didáticos, reforçando o ensino da língua materna.

A ideia de junção dos provérbios com as fábulas surgiu no processo de elaboração do projeto de pesquisa e nesta conexão entre estes dois tipos de textos, conseguimos elaborar uma sequência que abordava tanto o ensino dos provérbios como a retomada dos conceitos e características da fábula e sua moral.

A metodologia proposta para desenvolver esta pesquisa possibilitou o cumprimento dos objetivos almejados, tanto o geral como os específicos, pois depois de uma investigação bibliográfica sobre as formas de utilização dos gêneros como ferramenta para o ensino da linguagem, o desenvolvimento da competência linguística e comunicativa, temas abordados na fundamentação teórica deste trabalho, a pesquisa-ação desenvolvido em sala de aula foi pautado no trabalho com os gêneros textuais proposto por Schneuwly e Dolz (2004), onde a importância de desenvolver os gêneros orais e escritos estavam presentes.

A ausência de trabalhos com gênero oral provérbios no Ensino

Fundamental contrariam os PCNs e a necessidade de desenvolver as capacidades discursivas foi o motivo da escolha do *corpus* do trabalho.

O trabalho com os textos, de acordo com Bronckart (2003) e Schneuwly e Dolz (2004 apud GUIMARÃES; CAMPANI-CASTILHOS; DREY, 2008, p. 8) não se resume somente à ação de linguagem escrita. O “texto” concebido como unidade comunicativa, como veículo e comunicação e interação social, não está ligado unicamente à atividade escrita, mas também às atividades que proporcionam ao aluno o desenvolvimento da oralidade.

As discussões acerca do sentido conotativo dos provérbios foram exploradas de forma a aguçar nos alunos a competência comunicativa tão desejada neste projeto, bem como evidenciar uma sabedoria relacionada com as experiências humanas, servindo de conselho, advertência e crítica com status de autoridade, pois conforme afirma Côttes (2008, p. 15), “ele transmite a ideia de autoridade, pois não está vinculado às ideias particulares de que o exprime.”

O contato com os textos de tradição oral proporcionou aos alunos ampliarem o conhecimento sobre os efeitos de sentidos criados pelo discurso proverbial e analisarem o papel da linguagem como forma de interação social realizada por intermédio das enunciações.

Ao fazerem uso da linguagem proverbial, os alunos estabeleceram uma relação de interação comunicativa por produzirem efeitos de sentidos entre os interlocutores na situação de escrita do texto (TRAVAGLIA, 1997, p. 23), pensando no ensino da língua materna que os levassem a refletir de maneira crítica as situações cotidianas em que os provérbios poderiam ser empregados, os quais preconizam o ensino da língua de forma dinâmica e constituídas pelas diversas situações de interação dos indivíduos.

A leitura e a interpretação das fábulas também foram alvo de muita conversa e tomadas de opiniões. Muitos valores foram elencados como aceitos pela sociedade e condenados em outras situações. Ao interpretarem os textos, os alunos construíam sentidos e opiniões que eram relatadas na forma oral (Gêneros primários) e, posteriormente, transformados em gêneros secundários por meio da escrita. A importância dada ao gênero oral neste projeto, deve-se ao fato de que o ensino da língua oral ocupa um espaço reduzido no ambiente escolar.

Seguindo as orientações das Diretrizes Curriculares Estaduais – DCE (PARANÁ, 2006, p. 23) para a educação básica é possível elencar os objetivos que foram utilizados para a elaboração das atividades da SD:

- Empregar a língua oral em diferentes situações de uso, saber adequá-la a cada contexto e interlocutor, reconhecer as intenções implícitas nos discursos do cotidiano e propiciar a possibilidade de um posicionamento diante deles;
- Desenvolver o uso da língua oral em diferentes situações discursivas por meio de práticas sociais que consideram os interlocutores, seus objetivos, o assunto tratado, os gêneros e suportes textuais, além do contexto de produção/leitura;
- Refletir sobre os textos produzidos lidos ou ouvidos, de modo a atualizar o gênero e o tipo de texto, assim como os elementos gramaticais empregados na sua organização;
- Aprimorar, pelo contato com os textos literários, a capacidade de pensamento crítico e a sensibilidade estilística, bem como propiciar pela literatura a constituição de um espaço dialógico que permita a expansão lúdica da oralidade, da leitura e da escrita;
- Reconhecer a importância da norma culta da língua, de maneira a propiciar acesso aos recursos de expressão e compreensão de processos discursivos, como condição para tornar o aluno capaz de enfrentar as contradições sociais em que está inserido e para a afirmação da sua cidadania, como sujeito singular e coletivo.

Estes objetivos ressaltam um avanço na prática pedagógica no ensino da língua materna, tirando o foco do ensino da gramática e a utilização dos gêneros de forma a possibilitar a língua em uso por intermédio das atividades desenvolvidas pelos estudantes.

No início, os alunos demonstraram dificuldades para compreender o sentido conotativo dos provérbios, mas durante a execução da sequência, percebeu-se que eles estavam gostando de participar da pesquisa. O envolvimento da família na pesquisa, embora fosse em apenas uma atividade, contribuiu para despertar nos alunos o interesse pelo tema, pois de acordo com alguns estudantes os pais, avós e

tios faziam uso dos provérbios em casa, mas eles não entendiam o que aquelas frases queriam dizer, depois da pesquisa, conseguiram relacionar o uso das sentenças proverbiais com situações diárias e cotidianas vivenciadas em casa e na escola.

Por intermédio do *corpus* do trabalho foi possível analisar a autonomia adquirida pelos alunos, de acordo com Lopes-Rossi (2002), para a utilização dos provérbios como moral das fábulas, comprovando que o ensino destas expressões é possível para crianças do ensino fundamental, mesmo diante de alguns obstáculos como a maturidade dos discentes para compreender o sentido figurado do texto proverbial, objetivando como a linguagem funciona em diferentes situações de comunicação.

Partindo do princípio da língua como interação social, abordou-se, neste trabalho, as diferentes formas de usos da linguagem oral, da leitura, da produção de textos orais ou escritos e a reflexão sobre como os alunos deveriam utilizar cada uma destas formas em diferentes situações e contextos.

Embora o ensino dos provérbios possibilitasse vários estudos voltados para a argumentação, seu caráter impessoal, suas estruturas linguísticas, a pluralidade das vozes, sonoridade, humor e criatividade, a pesquisa delimitou-se ao estudo da leitura e interpretação das sentenças. Não se abrangeu os demais itens apresentados, pois no primeiro contato com o gênero proverbial o item mais importante para ser explorado seria a interpretação ao saber “decifrar” o sentido conotativo das frases e a ideologia implícita nos enunciados.

Após a execução de todas as atividades e a análise da produção final dos alunos, percebeu-se que eles demonstraram uma construção de conhecimentos no que se refere ao uso dos provérbios como elemento persuasivo e argumentativo nas morais das fábulas respeitando os elementos essenciais para que ocorra a comunicação: Contexto, Mensagem, Remetente, Destinatário, Contato e Código, segundo Jakobson (2005).

Os alunos também alcançaram satisfatória proficiência nos processos de interação, pois foram capazes de expor uma gramática internalizada, nos contextos abordados, realizaram ações, com predomínio de interações verbais socializadas interagindo com os demais participantes da pesquisa, a partir de necessidades reais, com finalidade interlocutora.

Foram capazes de exteriorizar um pensamento, materializá-lo por meio de ilustrações e texto e compreenderam a finalidade com que a língua é utilizada, ou seja, a sua função na comunicação estabelecida entre o remetente (falante/codificador) e o destinatário (ouvinte/decodificador).

Os quadros, a seguir, são um comparativo entre a produção inicial e final dos alunos participantes da pesquisa. Neles, observamos o avanço dos alunos referente aos conhecimentos adquiridos sobre as características das fábulas e o uso dos provérbios como moral.

#### Quadro 10 - Comparativo entre a produção inicial e final – Aluno A

	<b>Produção Inicial</b>	<b>Produção Final</b>
<b>Aluno A</b>	<p>O leão e o ratinho</p> <p>Era uma vez, um ratinho que estava dormindo na barriga do leão. Quando o leão acordou viu que estava com um ratinho na barriga e disse: - Ei você não pode dormir na minha barriga! E o ratinho nem acordou, e o leão disse: - Ratinho saia da minha barriga o vou devora-lo. Quando o leão olhou para sua barriga percebeu que o ratinho, havia sumido e voltou a dormir. Derepente o leão olhou para sua barriga percebeu que tinha sido capturado, e pendurado em uma arvore. O leão começou a rugir para aguei salvo, ele rugiu rugiu e rugiu ate perder o folego. No ultimo rugido o ratinho que estava do outro lado da floresta, percebeu que era o leão e foi ate la. Quando ele chegou viu que o leão estava preso e o leão disse: - Ratinho me ajude a sair, que eu nunca mais tentarei te comer. E o ratinho respondeu: - Sim, ajudo. E o ratinho não pensou em outra coisa comesou a roer a corda para soltar seu novo amigo leão. Quando soltou o leão ficaram amigos e nunca mais o leão foi preso pela rede dos caçadores.</p> <p><b>Moral: Devemos ser amigos.</b></p>	<p>O leão e o macaco</p> <p>Certo dia ensolarado havia um leão queto dormindo debaixo de uma bananeira. O macaco atrapalhado jogando banana no chão, despercebido o leão voltou a dormir entam. Pobre leão estava atormentado pelo malvado macaco. Certo dia o macaco estava a escorregar e caiu de bunda no chão o macaco começou a gritar: - Ai, ai, cai! me machuquei no chão. O leão taom bonzinho foi ajudar o macaco e se tornaram amigos.</p> <p><b>Moral: Não mexa com quem está quieto.</b></p>

Fonte: A autora.

Quadro 11 - Comparativo entre a produção inicial e final – Aluno B

	Produção Inicial	Produção Final
<b>Aluno B</b>		<p>A raposa e o rato</p> <p>No meio da floresta morava dois vizinhos, uma raposa e um rato. O rato bem cedo acordava e trabalhava muito. A raposa muito tarde acordava e não trabalhava e era muito preguiçosa. O rato juntou muito dinheiro e queria comprar muitos presentes para a sua família a raposa também queria comprar presentes para sua família. Muito preocupada a raposa foi até a casa do rato para pedir dinheiro emprestado. O rato falou: Porque você não trabalha? Boa ideia vou trabalhar. Mas antes me empresta dinheiro depois te devolvo.</p> <p><b>Moral: Quem cedo madruga Deus ajuda.</b></p>

Fonte: A autora.

Quadro 12 - Comparativo entre a produção inicial e final – Aluno C

	Produção Inicial	Produção Final
<b>Aluno C</b>	<p>O leão e o ratinho</p> <p>Era uma vez, um ratinho eu vivia na floresta. Ele era muito brincalhão e divertido. Ele estava andando, e de repente ele viu um leão que ele rosnou: - Eu estou com fome! Muita fome, eu vou comer você: - Mais eu sou tão magrinho, que não dá pra matar a sua fome senhor leão: - Tá, você me convenceu, mas tá devendo uma tá. - Tá mais, eu já vou em bora, chau. No outro dia, o ratinho estava procurando comida. O ratinho viu e falou: -Leão você está pressa! O leão falou: - Eu estou preso, faz horas! O ratinho falou: -Cauma eu, vol te soltar! O ratinho foi moendo e moendo e moendo a corda e foi soltando, o leão rapidamente foi saindo e saindo, antes que os homens voltaram. E o leão saiu, e ficaram felizes.</p> <p><b>Moral: Devemos ser amigos.</b></p>	<p>O leão e o esquilo</p> <p>Numa noite, o leão saiu para caçar, ele escutou um barulho estranho, o leão falou: -O que você está fazendo esquilo? - Eu estou fazendo um buraco para se esconder dos humanos. No outro dia, o leão foi capturado pelos homens e o esquilo foi ajudar e roeu e ele saiu pelo buraco. Eles sempre se encontraram todos os dias na selva, e ficaram felizes.</p> <p><b>Moral: Às vezes, o fraco pode ser ajuda ao forte.</b></p>

Fonte: A autora.

**Quadro 13 - Comparativo entre a produção inicial e final – Aluno D**

	<b>Produção Inicial</b>	<b>Produção Final</b>
<b>Aluno D</b>	<p>A tartaruga e a lebre</p> <p>Um dia, uma tartaruga estava caminhando lentamente até sua casa. Uma lebre resolveu perturbar a tartaruga e disse: - Sua lerda, lenta, tartaruga lenta! A tartaruga ficou tão furiosa que me fez uma corrida, ela contra a lebre. i</p> <p><b>Moral: Quem é lento sempre vai longe.</b></p>	<p>Os cachorros perdidos</p> <p>Em uma grande jornada na floresta, um aventureiro perdeu seu cachorro, Jack e Anderson. Jack e Anderson encontraram uma caverna e entraram nela e encontraram u leão dos ferozes e atacaram ele, o Jack levou uma patada do leão e desmaiou e o Anderson foi fazer vingança da desmaiação do Jack, nada adiantou e Anderson recuou. Seis semanas depois Anderson fez uma armadilha contra o leão e o leão morreu.</p> <p><b>Moral: Cada macaco no seu galho.</b></p>

Fonte: A autora.

**Quadro 14 - Comparativo entre a produção inicial e final – Aluno E**

	<b>Produção Inicial</b>	<b>Produção Final</b>
<b>Aluno E</b>		<p>O peixe palhaço e a carpa</p> <p>Num belo dia, a carpa e o peixe palhaço estavam caminhando no mar e eles avistaram, seu amigo caranguejo o prefeito do mar, e ele falou. - Depois dessa linha será muito perigoso por isso vou colocar essa placa dizendo cuidado depois dessa linha você poderá ser pescado disse o prefeito. Depois disso o peixe palhaço e a carpa voltaram.</p> <p><b>Moral: Quem tem pressa come cru.</b></p>

Fonte: A autora.

**Quadro 15 - Comparativo entre a produção inicial e final – Aluno F**

	<b>Produção Inicial</b>	<b>Produção Final</b>
<b>Aluno F</b>		<p>O peixe e o homem</p> <p>Era um belo dia num rio tinha um peixinho e um homem bem malvado queria matar o peixinho. Colocou a minhoca no anzol e o peixe mordeu. O homem puxou o anzol e queria comer o peixinho, mas o peixe estava morrendo. Ele se que sua mãe falou que quando você cuida do meio ambiente senão a gente morre. A mãe falou e ele soltou o peixe e os dois viraram melhores amigos e nunca o homem queria matar um peixe.</p> <p><b>Moral: Mais vale um peixe na mão do que dois no mar.</b></p>

Fonte: a autora.

**Quadro 16 - Comparativo entre a produção inicial e final – Aluno G**

	<b>Produção Inicial</b>	<b>Produção Final</b>
<b>Aluno G</b>	<p style="text-align: center;">A lebre e a tartaruga</p> <p>Era uma vez, na floresta lá morava muitos animais e inclusive uma lebre, era muito veloz. A lebre era vizinha de uma tartaruga muito lenta.</p> <p>No outro lado da floresta iria ter uma maratona de 100 metros, a lebre iria participa e a tartaruga não, mas ela queria tanto e ela tocou na porta de sua vizinha a lebre, TOC, TOC, TOC. A lebre disse:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Quem é?</li> <li>- Sua vizinha, a tartaruga.</li> <li>- O que você quer?</li> <li>- Que você me leve junto com você para a corrida.</li> <li>- Então tá bom!</li> </ul> <p>Só demorou 5 minutos e a tartaruga disse:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Nossa nós já chegamos?</li> <li>- Sim!</li> <li>- Essa corrida é tão legal.</li> </ul> <p>E foi dada a partida todos saíram correndo só a tartaruga que tinha andado 1 metro em 5 minutos.</p> <p>Enquanto a lebre já estava lá na frente e resolveu tirar uma soneca na sombra da palmeira e todos fizeram o mesmo e a tartaruga passou todos e foi a campeã a lebre chegou em segundo e o urso em terceiro a tartaruga ganhou o troféu de ouro a lebre o de prata e o urso de bronze e a tartaruga passou a ser chamada Raia-X.</p> <p><b>Moral: Devagar a gente chega lá.</b></p>	<p style="text-align: center;">O cavalo e o cachorro</p> <p>Em uma manhã bem cedo na fazenda, tinha um cavalo e um cachorro que tinham acabado de nascer.</p> <p>E o cavalo tão grande para o cachorro e o cachorro tão pequeno para o cavalo então o dono da fazenda foi viajar e deixou o amigo dele tomando conta mais ele não parava de dormir! Só acordava para ir ao banheiro, comer, alimentar os animais e brincar com o cachorro.</p> <p>E o cavalo e o cachorro cresceram, e o cavalo ficou malvado e ficava zombando do cachorro só ele era pequeno.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Nossa cachorro como você é pequeno, quem cortou suas pernas hahahahaha.</li> </ul> <p>E o cachorro respondeu:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Pois saiba que eu sou um cão de respeito.</li> </ul> <p>E o dono da fazenda voltou da viagem e viu o cavalo rindo do cachorro.</p> <p><b>Moral: Tamanho não é documento.</b></p>

Fonte: A autora.

**Quadro 17 - Comparativo entre a produção inicial e final – Aluno H**

	<b>Produção Inicial</b>	<b>Produção Final</b>
<b>Aluno H</b>	<p>A lebre e a tartaruga</p> <p>Era uma vez, na floresta, lá morava muito animais, e inclusive uma lebre que era muito veloz. A lebre era vizinha de uma tartaruga muito lenta.</p> <p>No outro lado da floresta iria ter uma maratona de 1000 metros, teria que passar pela floresta, dar a volta no lago e voltar para a floresta.</p> <p>Todos chegaram menos a tartaruga e a lebre perguntou para o urso:</p> <p>- Será que a tartaruga fez a inscrição? E o urso respondeu:</p> <p>- Hum... acho que sim?!</p> <p>A corrida foi autorizada e nada da tartaruga, mas lá no fundo, lá estava ela a destemida tartaruga, e todo mundo vibrou.</p> <p>A tartaruga chamou:</p> <p>- Zé pode vir!!</p> <p>Zé era um grande urso e com o pé de ferro, ele já ganhou o prêmio de chute a distância.</p> <p>Então Zé viu a tartaruga e chutou com toda força do mundo, a tartaruga voou sobre os animais e principalmente sobre a lebre a tartaruga ganhou mais um título de maratona!</p> <p><b>Moral: Devagar se vai longe.</b></p>	<p>O peixe palhaço e a carpa</p> <p>Num belo dia, a carpa e o peixe palhaço estavam caminhando no mar e eles avistaram, seu amigo caranguejo o prefeito do mar, e ele falou.</p> <p>- Depois dessa linha será muito perigoso por isso vou colocar essa placa dizendo cuidado depois dessa linha você poderá ser pescado disse o prefeito. Depois disso, o peixe palhaço e a carpa voltaram.</p> <p><b>Moral: Quem tem pressa come cru.</b></p>

Fonte: A autora.

Quadro 18 - Comparativo entre a produção inicial e final – Aluno I

	Produção Inicial	Produção Final
Aluno I	<p style="text-align: center;">A floresta mágica</p> <p>Era uma vez, uma família que era muito pobres, e que tinham um casal de filhos, que se chamavam João e Maria. Como eles eram pobres demais, o pai teve que levar os seus filhos para uma floresta encantada. João e Maria não entenderam o porquê disso estar acontecendo. Então falaram: -Porque está nos deixando? Fizemos alguma coisa ruim? E o pai deles não respondeu e continuou a andar. Passou algumas horas e eles resolveram procurar comida e algum lugar para ficar. No caminho viram duas casas, primeiro João falou: - Será que vamos para lá? Maria respondeu: - Vamos sim! Quem sabe as pessoas que moram lá devem ser boazinhas. Eles foram primeiro na casa laranja. Quando entraram na casa viram uma velinha bem estranha. E a velinha perguntou: - Você é a chapeuzinho vermelho? Maria respondeu: - Não! Nem sei quem é ela. A velinha expulsou os dois de sua casa. Depois foram para a casa toda de tijolos. Eles bateram na porta, e ouviram uma voz: - Quem é você?! É o lobo mal? João e Maria responderam: - Não nós somos crianças normais. Então abriram a porta para as crianças. E elas viram que eram os três porquinhos. E perguntaram: - Vocês tem comida? Os porquinhos responderam: - Temos sim, e se quiserem podem ficar para o café da tarde! João e Maria ficaram lá por um mês já que também tinha tanta coisa legal. E no fim ficaram felizes.</p> <p><b>Moral: No começo pode ser difícil, mas no fim tudo melhora.</b></p>	<p style="text-align: center;">Nunca má</p> <p>Em um zoológico, muito famoso da na região sul, um gorila fugiu, todos ficaram em desespero. Então o gorila abriu a gaiola da girafa e a girafa fugiu com o gorila, para irritar os animais. A onça viu isso e então, ela abriu suas garras, para abrir a gaiola dela. Quando abriu foi logo correndo atrás deles. A onça só alcançou o gorila, e foi aí que os guardas chegaram, para prender a onça e o gorila. Aí o zoológico inteiro parou por causa dos animais gritando e tendo precauções. De novo a noite a onça escapou, e pegou a girafa e a onça falou: - Em vez de levar você para o zoológico vou fazer você falecer, pois tu és muito má.</p> <p><b>Moral: As aparências enganam.</b></p>

Fonte: A autora.

**Quadro 19 - Comparativo entre a produção inicial e final – Aluno J**

	<b>Produção Inicial</b>	<b>Produção Final</b>
<b>Aluno J</b>	<p>O gato e o rato</p> <p>Era uma vez, uma casa, com uma família de ratinhos.</p> <p>A família de ratos tinha, uma rata mãe, um rato pai, e um ratinho filhote, o ratinho era muito curioso.</p> <p>Certa noite o ratinho, saiu de casa, e foi explorar as ruas.</p> <p>Em quanto o ratinho estava rateando ele achou um gato, o gato deu um grito daqueles e gato assustado disse:</p> <p>- Saia de perto de mim seu monstro.</p> <p>O rato disse:</p> <p>Eu sou o monstro! O que fala.</p> <p>- Vou voltar para a minha casa! Socorro!!!</p> <p>O rato voltou e disse:</p> <p>- Mamãe, papai socorro estou enfequitado vi um monstro horrível eu achei um grande e feroz gato me levem para o hospital.</p> <p>O gato voltou e disse:</p> <p>Socorro estou enfequitado.</p> <p>- Achei um rato, horrendo. Os pais disseram:</p> <p>- Mas que bobeira, só um bichinho daquele!</p> <p>Os pais disseram vai fazer as pases fale que você é mais forte.</p> <p>O rato e o gato foram a floresta e se encontraram e falaram:</p> <p>- Agora que estou vendo você não parece tão feroz.</p> <p>Então já que eles estavam em uma floresta pensaram em pescar e falaram:</p> <p>-Vamos pescar e iremos ser grandes amigos.</p> <p><b>Moral: As aparências enganam.</b></p>	<p>A raposa e o rato</p> <p>No meio da floresta morava dois vizinhos, uma raposa e um rato.</p> <p>O rato bem cedo acordava e trabalhava muito. A raposa muito tarde acordava e não trabalhava e era muito preguiçosa.</p> <p>O rato juntou muito dinheiro e queria comprar muitos presentes para a sua família a raposa também queria comprar presentes para sua família.</p> <p>Muito preocupada a raposa foi ate a casa do rato para pedir dinheiro emprestado.</p> <p>O rato falou:</p> <p>Porque você não trabalha? Boa ideia vou trabalhar. Mas antes me empresta dinheiro depois te devolvo.</p> <p><b>Moral: Quem cedo madruga Deus ajuda.</b></p>

Fonte: A autora.

**Quadro 20 - Comparativo entre a produção inicial e final – Aluno K**

	<p style="text-align: center;"><b>Produção Inicial</b></p>	<p style="text-align: center;"><b>Produção Final</b> Nunca má</p>
<b>Aluno K</b>	<p>A floresta encantada</p> <p>Em um belo dia Cinderela estava passeando pela floresta encantada. Toda feliz e alegre seus familiares estavam todos lá. Era aniversário de Cinderela. Ela chamou os amigos (a) também estavam muito felizes, por Cinderela ter chamado elas. Então seu pai chamou ela e lhe disse:</p> <p>- Filha, o que você deseja nesse seu aniversário?</p> <p>- Olha pai, o senhor nunca deixou eu ter um bichinho de estimação. Pois eu queria um!</p> <p>- Filha, tá mais que tipo? Pássaro, cão, gato ramister, rato, calopsita?</p> <p>-Ai pai, para com essas nojeiras eu quero mesmo é um coelho, de estimação, eles são tão fofinhos, carinhosos, gostozinhas, eu amo eles.</p> <p>- Nossa! Agora que eu fui conhecer seu lado de cuidar dos bichinhos!</p> <p>- Vou falar com sua mãe e já vouto , OK?</p> <p>- Sim, mas tomara que ela aceite!</p> <p>Pois então como o prometido ele foi lá falar com a mãe de ela e a mãe dela.</p> <p>- Marcela, a nossa mãe quer um coelhinho de estimação.</p> <p>- Marcelo, que nojo, ele fede sabia?</p> <p>- Eu sei mais é o que a nossa filha quer! Eu vou fazer o que?</p> <p>-Não sei, mas até onde eu sei ela não gosta de animais de estimação.</p> <p>- Mas ela quer...</p> <p>- Pai, mãe não briguem, mas eu quero sim um animalzinho! Poxa é meu aniversário!</p> <p>- Mas filha...</p> <p>- Mãe eu quero!</p> <p>- OK, Marcelo vai buscar já um coelhinho no pet shop, ou sei lá, aqui na floresta deve ter, mas ache um.</p> <p>- OK</p> <p>Então o pai da Cinderela foi lá e falou:</p> <p>- Motorista algum vago?</p> <p>- Eu senhor, o que desejaria?</p> <p>- Eu quero que você vá lá no pet shop e compre um coelho. Tome o dinheiro, mas espere quanto será um?</p> <p>- Olha senhor, eu vou dar o meu palpite deve ser uns R\$ 30,00 a 50,00.</p>	<p>Em um zoológico, muito famoso da na região sul, um gorila fugiu, todos ficaram em desespero.</p> <p>Então o gorila abriu a gaiola da girafa e a girafa fugiu com o gorila, para irritar os animais. A onça viu isso e então, ela abriu suas garras, para abrir a gaiola dela.</p> <p>Quando abriu foi logo correndo atrás deles. A onça só alcançou o gorila, e foi aí que os guardas chegaram, para prender a onça e o gorila. Aí o zoológico inteiro parou por causa dos animais gritando e tendo precauções. De novo a noite a onça escapou, e pegou a girafa e a onça falou:</p> <p>- Em vez de levar você para o zoológico vou fazer você falecer, pois tu és muito má.</p> <p style="text-align: center;"><b>Moral: As aparências enganam.</b></p>
	<p>- OK, então vou dar R\$ 100,00 reais e passe numa loja para comprar uma caixa para eu dar como presente para minha filha Cinderela. Então ele foi lá e comprou e voutou com o coleho na mão, e falou para Marcelo:</p> <p>- Senhor está aqui o coelho!</p> <p>- OK vou dar na hora de cantar o parabéns. E assim a festa continuou!</p> <p><b>Moral: Não podemos apressar o tempo.</b></p>	

Fonte: A autora.

**Quadro 21-** Comparativo entre a produção inicial e final – Aluno L

	<b>Produção Inicial</b>	<b>Produção Final</b>
<b>Aluno L</b>	<p style="text-align: center;">A lebre e a tartaruga</p> <p>Em um dia, na floresta iria ter uma corrida. Os participantes ainda não tinham chegado, mas o público já tinha chegado e eles estavam bravos por ninguém tinha chegado para correr.</p> <p>Aí passou um vento forte todos já sabia era a lebre conhecida como raio. E todos criticavam:</p> <p>- Raio – Z, ganha essa corrida! Pela floresta. E vinha chegando uma pequena coisa verde, era a tartaruga, conhecida como Cacilda. Estava chegando a hora da corrida e não tinha chegado mais ninguém para participar da corrida e então ia ser, o Raio –Z x Cacilda. Ia começar a corrida.</p> <p>O macaco, era o juiz e ele falou:</p> <p>- Vai começar, vou contar até 5, e apitar.</p> <p>_ 1,2,3,4,5, Pri!!!!</p> <p>O raio – Z , saiu na frente e a Cacilda nem se mecheu como, o Raio – Z parou e descansou. O urso chutou a tartaruga até o Raio – Z. Cacilda estava chegando na chegada aí o Raio – Z escutou gritos e a tartaruga ganhou!</p> <p><b>Moral: Não seja confiante!</b></p>	<p style="text-align: center;">Confusão Mortal</p> <p>Em uma tarde tranquila, super Man e a mulher maravilha estavam cuidando da Bat Caverna do Batman enquanto o Roben ficava lutando contra o pinguim.</p> <p>O coringa foi desfarçado de Batman para, roubar os automóveis de Batman e eles lutaram até prender o coringa nas cordas. Mas o coringa tinha truques na manga por que ele é um palhaço.</p> <p>Batman e Roben chegaram da missão e viram que tinha um morcego mordendo o super Man e o Batman atacou um bumerangue morcego e deu uma explosão e o super man, Batman, mulher maravilha e o Roben, só eles se salvaram.</p> <p><b>Moral: As aparências enganam.</b></p>

Fonte: A autora.

**Quadro 22 -** Comparativo entre a produção inicial e final – Aluno M

	<b>Produção Inicial</b>	<b>Produção Final</b>
<b>Aluno M</b>	<p style="text-align: center;">O gatinho fofo</p> <p>Era uma vez, um gatinho muito fofo que brincava um monte mas quando chegava o seu amigo eles brincava muito mais.</p> <p>Mais tarde, seu amigo chegou ele falou assim com seu amigo:</p> <p>- Vamos brincar de esconde esconde?</p> <p>- Tabam disse o amigo peludo.</p> <p>Daí eles foram brincar, o gatinho fofo se escondeu e o peludo contava e o gatinho fofo disse assim:</p> <p>- Conta até dez. O gatinho peludo contou: _ 1,2,3,4,5,6,7,8,9,10. E foi procurar;</p> <p>E o peludo falou:</p> <p>- Pode sair não consigo mais te achar. Daí ele saiu. E o gatinho peludo falou:</p> <p>- Não vamos mais brincar, porque se você vai se esconder, aí eu te acho, e você vai se perder, aí eu tenho que ir já está ficando tarde, e eu estou cansado.</p> <p>Daí eles foram cada um para sua casa.</p> <p><b>Moral: Devemos tomar cuidado.</b></p>	<p style="text-align: center;">A girafa e a zebra brigando</p> <p>Numa bela tarde no zoológico a girafa estava conversando e se divertindo com a sua amiga zebra. As duas começaram a falar:</p> <p>- Eu sou mais bonita porque sou mas alta. E a zebra disse:</p> <p>- Você está enganada. Eu sou mais bonita porque tenho listras. Então elas ficaram nessa confusão e não conseguiam sair dela. Um pouco mais tarde um leão veio dizer que não importa a beleza o que importa é a amizade. Depois elas pediram desculpa uma para outra, e ficaram amigas.</p> <p><b>Moral: A união faz a força.</b></p>

Fonte: A autora.

## CAPÍTULO 10 - CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho teve como objetivo socializar a aplicação de uma sequência didática envolvendo os gêneros fábulas e provérbios e suas potencialidades para o desenvolvimento da língua materna no ensino de Língua Portuguesa. Buscamos nos alinhar à tendência dos estudos dos gêneros discursivos e textuais e as funções da linguagem.

Com este estudo, entendemos que o gênero proverbial tem despertado a atenção de professores e pesquisadores no que se refere a sua utilização no processo de ensino e aprendizagem permitindo várias abordagens em sala de aula como a leitura, a escrita, as questões de sentidos, as ideologias e a cultura.

O estudo dos provérbios no Ensino Fundamental permitiu-nos inserir um conhecimento popular em atividades elaboradas para a faixa etária oportunizando aos alunos conhecer a produção de sentidos desse conhecimento e favorecendo a compreensão de várias competências, utilizando-as em contextos socializados. Isso foi possível devido ao estudo e a aplicação de uma ampla pesquisa bibliográfica que fundamentou este trabalho e nos forneceu o suporte para o êxito na aplicação da SD.

O trabalho iniciou-se com o capítulo 2 intitulado Língua, Linguagem e Fala, no qual foram elencados a importância da linguagem como forma de interação humana, passando pelos estudos da Língua Geral e a constatação de que a fala é um instrumento de execução da linguagem como expressão do pensamento. Destacamos os elementos essenciais para a comunicação e as várias funções da linguagem.

O capítulo 3, intitulado As Concepções de Linguagem, recebeu o apoio de Geraldi (1984) na definição de três concepções: a linguagem como expressão do pensamento, a linguagem como instrumento de comunicação e a linguagem como forma de interação, explicitando a diferença de cada forma de expressão, em quais tipos de gramáticas elas são aplicadas e em qual concepção os documentos oficiais (PCNs) se baseiam ao regulamentarem o ensino da Língua Portuguesa.

O capítulo 4 abordou o estudo dos Gêneros Discursivos, fundamentado basicamente em Bakhtin (2003), Marcuschi (2008), Bronckart (2003).

Neste capítulo, o objetivo foi analisar o gênero discursivo como tipos relativamente estáveis de enunciados que variam de acordo com as esferas sociais de comunicação gerando, portanto, a interação social. Relacionou-se a divisão entre Gêneros Primários e Secundários e as condições de utilização de cada um deles, apoiado em Schneuwly e Dolz (2004) abordou-se o agrupamento de gêneros proposto pelos autores. Foi tratado a relevância do Gênero oral, enfatizando que a escrita é derivada da fala e também a distinção entre língua falada e língua escrita observando suas principais características e o papel da escola em promover este gênero, bem como algumas possibilidades para o ensino do gênero oral fundamentado em Marcuschi (1997).

O capítulo 5, nomeado Os estudos dos Provérbios, delimitou as várias nomenclaturas deste gênero e o estudo de Silva (2011) sobre o uso dos adjetivos mais frequentes na definição de um provérbio, a descrição proposta por Xatara e Succi (2008) e 17 pontos caracterizadores dos provérbios. A história e a origem dos provérbios foram relatados, bem como sua relevância na cultura popular como forma de transmissão de conhecimentos, conselhos, admoestação, experiência, sua forma oral divulgada por gerações e presentes em variadas línguas. No ambiente escolar, relacionamos os provérbios com o estudo do léxico e como ferramenta no discurso, embora o gênero seja pouco explorado nos livros didáticos que têm como foco o ensino gramatical da língua.

O Capítulo 6, intitulado Fábulas, objetivou conceituar o gênero bem como sua história, retomando alguns conceitos de literatura em Compagnon (2001) e Candido (1995), distinguindo as três funções literárias, destacando que as fábulas surgiram como forma de expressão do pensamento de uma sociedade. Sustentou-se em Perfeito, Nantes e Ferragini (2011) os elementos estruturais das fábulas e o destaque para a moral nelas contidas. Os principais fabulistas, Esopo, La Fontaine e Monteiro Lobato foram apresentados e contextualizados em sua época e o prestígio que a eles foi atribuído, cada qual com suas peculiaridades.

O capítulo 7, A Pesquisa-Ação, sustentou, num âmbito geral, os diferentes tipos e métodos de pesquisa, algumas definições e os procedimentos técnicos que abarcam as diversas pesquisas. Delimitou-se a história, o conceito, as características e as etapas da pesquisa-ação e o objetivo a ela atribuído em superar a lacuna existente entre teoria e prática. Todos os passos para a elaboração da atual pesquisa foram descritos, desde a aprovação do Projeto de Qualificação, a

clientela envolvida, a escolha das fábulas e dos provérbios que fariam parte da SD (plano de ação). Mencionou-se alguns autores que tratam da pesquisa-ação na área educacional e a dimensão que a pesquisa-ação assume ao promover mudanças que favoreçam o processo de ensino-aprendizagem, tornando o professor um pesquisador e os alunos participantes na construção do conhecimento, rompendo com os métodos tradicionais de ensino.

A seguir, o capítulo 8, designado como Sequência Didática, enfatizou as finalidades, as etapas da SD e os objetivos de desenvolvimento das capacidades de linguagem, de ação e de discurso. Este capítulo esteve pautado em Schneuwly e Dolz (2004) que abordam um esquema para o desenvolvimento da SD por eles denominados como: apresentação da situação, produção inicial, módulos e produção final. Com base neste esquema, todos os passos utilizados para a elaboração da nossa SD foram descritos, assim como as atividades propostas e o encaminhamento metodológico de cada estágio. Caracterizou-se a instituição de ensino e a turma onde a SD foi aplicada e algumas figuras com os resultados dos módulos foram anexadas.

O capítulo 9, Resultados, trouxe a análise do *corpus* mostrando o desenvolvimento da pesquisa. Focalizou-se os objetivos alcançados e a importância do estudo dos provérbios no ambiente escolar, com a inserção de quadros para a visualização da produção inicial e final dos alunos e os avanços adquiridos após a realização da pesquisa, na escrita do gênero fábula e na apropriação dos provérbios como moral das histórias.

Essas reflexões apontam para a carência de materiais específicos com esta temática envolvendo alunos do Ensino Fundamental, por isso, almeja-se que esta dissertação possa ser explorada em trabalhos futuros e que auxilie docentes que tenham o interesse no ensino dos enunciados proverbiais de seus discentes.

## REFERÊNCIAS

- ALBINO, C; LIMA, S. R. A. A aplicabilidade da pesquisa-ação na educação musical. **Música Hode**, [S. l.], v. 9, n. 2, p. 91-104, 2009. Disponível em: <<http://h200137217135.ufg.br/index.php/musica/article/view/11251>>. Acesso em: 30 abr. 2015.
- ALVES, L. M. L. M. **Leitura de fábulas e escrita**: percurso de subjetivação ética do aluno-professor. 2007. Dissertação (Mestrado em Linguística) –UNITAU, Taubaté, 2007.
- AMARAL, A. **Tradições populares**. São Paulo: Hucitec, 1976.
- ANTUNES, I. **Aula de português**: encontro e interação. São Paulo: Parábola, 2003.
- \_\_\_\_\_. **Muito além da gramática**: por um ensino de línguas sem pedras no caminho. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.
- ATELIÊ meu cantinho by Alinne. Disponível em: <<http://ateliemeucantinhodasartes.blogspot.com.br/2009/09/ditos-populares-ilustrados.html>>. Acesso em: 22 ago. 2014.
- BAGNO, M. **Fábulas fabulosas**. Disponível em: <<http://www.tvebrasil.com.br/salto/boletins2002/vdt/vdttxt3.htm>>. Acesso em: 14 abr. 2015.
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- \_\_\_\_\_. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 8. ed. São Paulo: Hucitec, 1997.
- BARBIER, R. **A pesquisa-ação**. Brasília: Plano, 2002.
- BARRETO, E. R. L. A visão saussuriana da linguagem. **P@rtes**, São Paulo, 7 out. 2009. Disponível em: <[www.partes.com.br/educação/visãosaussuriana.asp](http://www.partes.com.br/educação/visãosaussuriana.asp)>. Acesso em: 26 jan. 2015.
- BASTOS, F. P. **Pesquisa-ação emancipatória e prática educacional dialógica em ciências naturais**. 1995. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo. São Paulo, 1995.
- BATISTA, A.; ROJO, R. **Livros didáticos de língua portuguesa**: letramento e cidadania. Belo Horizonte: CEALE/Autêntica, 2005.
- BIDERMAM, M. T. C. **Dicionário contemporâneo de português**. Petrópolis: Vozes, 1992.
- BORDENAVE, J. E. D. **O que é comunicação**. São Paulo: Nova Cultura, 1986.
- BORTONI-RICARDO, S. M. **Nós chegemos na escola, e agora?** sociolinguística & educação. São Paulo: Parábola, 2005.

BRANDÃO, H. H. N. **Estilo, gêneros do discurso e implicações didáticas**. 2005. Disponível em: <<http://www.fflch.usp.br/dlcv/lport/pdf/brand003.pdf>>. Acesso em: 12 jan. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Pró-Letramento**: programa de formação continuada de professores dos anos/séries iniciais do ensino fundamental. Brasília: Ministério da Educação, 2008. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=6002-fasciculo-port&category\\_slug=julho-2010-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6002-fasciculo-port&category_slug=julho-2010-pdf&Itemid=30192)>. Acesso em: 9 out. 2015.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa**: planejamento escolar: alfabetização e ensino da língua portuguesa: ano 1: unidade 2. Brasília: MEC, 2012.

\_\_\_\_\_. **Parâmetros curriculares nacionais**: língua portuguesa. Brasília: Ministério da Educação, 1997.

\_\_\_\_\_. **Parâmetros curriculares nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa (PCNEF). Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental, 1998.

BRONCKART, J. P. **Atividades de linguagem, texto e discurso**: por um interacionismo sócio-discursivo. Tradução de Anna Rachel Machado e Péricles da Cunha. São Paulo: Educ, 2003.

BUARQUE, C. **Bom conselho**. Disponível em: <<http://letras.mus.br/chico-buarque/85939/>>. Acesso em: 14 out. 2015.

BUENO, F. S. **Dicionário escolar de língua portuguesa**. São Paulo: FENAME – Fundação Nacional de Material Escolar, 1969.

BURKE, P. **Cultura popular na idade moderna**. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

CAGLIARI, L. C. **Alfabetização e linguística**. São Paulo: Scipione, 1989.

CALDAS, W. **O que todo cidadão precisa saber sobre cultura**. São Paulo: Global, 1986.

CALDAS, I. M. M. **De grão em grão a galinha enche o papo**: a presença dos animais nos provérbios brasileiros. Brasília: Universidade de Brasília, 2014.

CÂMARA JUNIOR, J. M. **História da linguística**. Tradução de Maria do Amparo B. de Azevedo. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1986.

CANDIDO, A. **Literatura e sociedade**. São Paulo: Brasiliense, 1976.

\_\_\_\_\_. **Vários escritos**. São Paulo: Duas Cidades, 1995.

CARR, W.; KEMMIS, S. **Teoria crítica de la enseñanza**. Barcelona: Martinez Roca, 1988.

CARVALHO, B. V. **A literatura infantil: visão histórica e crítica**. 6. ed. São Paulo: Global, 1989.

CASTILHO, A. T. **A língua falada no ensino de português**. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2006.

CAZARIN, E. A. **Princípios gerais para uma metodologia do ensino de língua portuguesa**. Ijuí: Unijuí, 1995.

CAZELATO, S. E. O. **A interpretação de provérbios equivalentes por afásicos: um estudo enunciativo**. 2003. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003.

\_\_\_\_\_. A ocorrência espontânea de expressões formulaicas no contexto patológico: estudo da competência pragmático-discursiva. **Estudos Lingüísticos**, São Paulo, v. 35, p. 1786-1972, 2006.

CELCE-MURCIA, M. et al. Communicative competence: a pedagogically motivated model with contents specifications. **Issues in Applied Linguistics**, Los Angeles, v. 6, n. 2, p. 5-35, 1995.

CELCE-MURCIA, M. Rethinking the role of communicative competence in language teaching. In: SOLER, E. A.; JORDÁ, M. P. S. (Ed.). **Intercultural language use and language learning**. Netherlands: Springer, 2008. p. 41-47.

CHAUÍ, M. A linguagem. In: \_\_\_\_\_. **Convite à filosofia**. 13. ed. São Paulo: Ática, 2006. p.171-190.

COELHO, N. N. **A literatura infantil: história, teoria, análise**. 3. ed. São Paulo: Quíron, 1984.

\_\_\_\_\_. **Literatura infantil: teoria, análise, didática**. São Paulo: Moderna, 2000.

COMPAGNON, A. **O demônio da teoria: literatura e senso comum**. Tradução de Cleonice Paes Barreto Mourão e Consuelo Fortes Santiago. Belo Horizonte: UFMG, 2001.

CORPAS PASTOR, G. **Manual de fraseología española**. Madrid: Editorial Gredos, 1996.

CÔRTEZ, M. T. G. **Os provérbios franceses utilizados como argumentação nas crônicas de arte**. 2008. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Filosofia Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

COSTA, M. C. V. A caminho de uma pesquisa-ação crítica. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 16, n. 2, p. 47-53, jul./dez. 1991.

COSTA-HÜBES, T. C. **Sequência didática: uma proposta para o ensino de língua portuguesa nas séries iniciais**. Cascavel: Assoeste, AMOP, 2007.

- CRISCITELLI, M. C.; REIS, A. S. O ingresso do texto oral em sala de aula. In: ELIAS, V. M. (Org.). **Ensino de língua portuguesa: oralidade, escrita e leitura**. São Paulo: Contexto, 2011. p. 29-39.
- CRISTÓVÃO, V. L. L.; NASCIMENTO, E. L. Gêneros textuais e ensino: contribuições do interacionismo sócio-discursivo. In: KARWOSKI, A. M. et al. (Org.). **Gêneros textuais: reflexões e ensino**. União da Vitória: Kaygangue, 2005. p. 37-55.
- CRUZ, W. A. **Gêneros orais nos livros didáticos de língua portuguesa**. Rio de Janeiro: UFRJ, 2012.
- CUNHA, A. G. **Dicionário etimológico nova fronteira da língua portuguesa**. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.
- CUNHA, X. **Philosophia popular em provérbios**. Lisboa: Secção Editorial da Companhia Nacional Editora, 1902.
- DIONÍSIO, Â. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Org.). **Gêneros textuais e ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.
- DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. **Pour un enseignement de l'oral: initiation aux genres formels publics**. Paris: ESF, 1998.
- DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução de Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado das Letras, 2004.
- DORETTO, S. A.; BELOTI, A. Concepções de linguagem e conceitos correlatos: a influência no trato da língua e da linguagem. **Revista Encontros de Vista**, Recife, v. 8, p. 89-103, 2011.
- ELLIOTT, J. **El cambio educativo desde la investigación-acción**. 3. ed. Madrid: Morata, 2000.
- ENGEL, G. I. Pesquisa-ação. **Educar**, Curitiba, n. 16, p. 181-191, 2000.
- FÁBULAS de Esopo: o javali e a raposa. Disponível em: <<http://www.jualfiquepordentrodetudo.com/2013/09/fabulas-de-esopo-o-javali-e-raposa.html>>. Acesso em: 16 ago. 2014.
- FÁBULAS de Esopo. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 1995.
- FARENCENA, G. S. **Estudo da fábula: contexto, linguagem e representação**. 2011. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2011.
- FERNANDES, M. T. O. S. (Coord.). **Trabalhando com gêneros do discurso: narrar: fábula**. São Paulo: FTD, 2001.
- FERREIRA, A. B. H. **Novo Aurélio século XXI: o dicionário da língua portuguesa**. 3. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.

FERREIRA, M. H.; VIEIRA, M. S. P. O trabalho com o gênero provérbio em sala de aula. **Revista Línguas & Letras**, Cascavel, v. 14, n. 26, 2013.

FILIPAK, F. **Teoria da metáfora**. Curitiba: Livros HDV, 1984.

FIORIN, J. L. Os gêneros do discurso. In: FIORIN, J. L. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. São Paulo: Ática, 2006. p. 60-76.

FRANCO, M. A. S. Pedagogia da pesquisa-ação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 483-502, set./dez. 2005.

FRANCO, M. M. S.; ALMEIDA FILHO, J. C. P. O conceito de competência comunicativa em retrospectiva e perspectiva. **Revista Desempenho**, Brasília, v. 10, n. 1, p. 4-23, jun. 2009. Disponível em: <<http://periodicos.unb.br/index.php/rd/article/view/16431/11711> >. Acesso em: 15 jan. 2015.

FUNK, G. O provérbio: um gênero marginal(izado)?!. In: MORUJÃO, I.; SANTOS, Z. (Coord.). **Literatura culta e popular em Portugal e no Brasil: homenagem a Arnaldo Saraiva**. Porto: Centro de Investigação Transdisciplinar Cultura, Espaço e Memória, 2011. p. 197-206.

FUZA, A. F.; OHUSCHI, M. C. G.; MENEGASSI, R. J. Concepções de linguagem e o ensino da leitura em língua materna. **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v. 14, n. 2, p. 479-501, 2011.

GAJARDO, M. Pesquisa participante: propostas e projetos. In: BRANDÃO, C. R. (Org.). **Repensando a pesquisa participante**. São Paulo: Brasiliense, 1985. p. 15-50.

GATTI, B. A. Implicações e perspectivas da pesquisa educacional no Brasil contemporâneo. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 113, p. 65-81, jul. 2001.

GERALDI, J. W. Da redação à produção de textos. In: GERALDI, J. W.; CITELLI, B. **Aprender e ensinar com textos de alunos**. São Paulo: Cortez, 1997. p. 17-24.

\_\_\_\_\_. **O texto na sala de aula**. 2. ed. São Paulo: Ática, 1984.

\_\_\_\_\_. **Portos de passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

GÓES, L. P. **Introdução à literatura infantil e juvenil**. 2. ed. São Paulo: Pioneira, 1991.

GONÇALVES, L. A. A. Concepções de linguagem: gramática de língua portuguesa e ensino de língua materna. **Entretextos**, Londrina, v. 13, n. 2, p. 243-265, jul./dez. 2013.

GUIMARÃES, A. M. M.; CAMPANI-CASTILHOS, D.; DREY, R. F. **Gêneros de texto no dia-a-dia do ensino fundamental**. Campinas: Mercado das Letras, 2008.

HILA, C. V. D. **Ferramentas curso de formação e sequência didática:** contribuições par ao processo de internalização no estágio de docência de Língua Portuguesa. 2011. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2011.

HISTÓRIAS de encantar. Disponível em: <<http://rikerok.com/2013/07/assembleia-de-ratos/>>. Acesso em: 24 ago. 2014.

JAKOBSON, R. **Linguística e comunicação**. São Paulo: Cultrix, 2005.

JOLLES, A. **Formas simples**. São Paulo: Cultrix, 1976.

KAUARK, F.; MANHÃES, F. C.; MEDEIROS, C. H. **Metodologia da pesquisa:** guia prático. Itabuna: Via Litterarum, 2010.

KATO, M. **No mundo da escrita:** uma perspectiva psicolinguística. 2. ed. São Paulo: Ática, 1987.

KOCH, I. **A coesão textual**. 10. ed. São Paulo: Contexto, 1989.

\_\_\_\_\_. **A inter-ação pela linguagem**. São Paulo: Contexto, 1992.

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

LA FONTAINE, J. A mosenhor o delfim. In: ENCICLOPÉDIA universal da fábula. São Paulo: Américas, [1971?].

\_\_\_\_\_. **Fábulas de La Fontaine**. Tradução de Milton Amado e Eugênio Amado. Belo Horizonte: Villa Rica, 1992. v. 1-2.

LABOV, W. **Modelos sociolinguísticos**. Madrid: Ediciones Cátedra S.A., 1983.

LACERDA, R. C. et al. **Dicionário de provérbios:** francês, português e inglês. 2. ed. São Paulo: Unesp, 2003.

LAJOLO, M. A modernidade em Monteiro Lobato. In: ZILBERMAN, R. (Org.). **Atualidade de Monteiro Lobato**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1983. p. 15-22.

LEMOS, C. T. G. Los procesos metafóricos y metonímicos como mecanismos de cambio. **Substratum**, Barcelona, v. 1, n. 1, 1992.

LOBATO, M. **A barca de Gleyre**. 14. ed. São Paulo: Brasiliense, 1972. v. 8.

\_\_\_\_\_. **Fábulas de narizinho**. São Paulo: Monteiro Lobato e Cia, 1921.

\_\_\_\_\_. **Fábulas**. 4. ed. São Paulo: Brasiliense, 1973. v. 3 (Obras completas, série a).

\_\_\_\_\_. **Fábulas**. São Paulo: Brasiliense, 1994.

LOPES-ROSSI, M. A. G. **Gêneros discursivos no ensino de produção de leitura e produção de textos**. São Paulo: Cabral Editora e Livraria Universitária, 2002.

LÜDKE, M. O professor, seu saber e sua pesquisa. **Educação & Sociedade**, Campinas, ano 22, n. 74, p. 77-96, abr. 2001.

\_\_\_\_\_. **O professor e a pesquisa**. São Paulo: Papirus, 2003.

MAGALHÃES, T. G. **Concepção de oralidade**: a teoria nos PCN e no PNLD x a prática nos livros didáticos. 2007. 211 f. Tese (Doutorado) - Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2007.

MALDANER, O. A. **A formação inicial e continuada de professores de química**. 3. ed. Ijuí: Unijuí, 2006.

MARCUSCHI, L. A. A língua falada e o ensino de português. In: CONGRESSO DE LÍNGUA PORTUGUESA, 6., 1996, São Paulo. **Anais...** São Paulo: PUC, 1996.

\_\_\_\_\_. Concepção de língua falada nos manuais de português de 1<sup>o</sup> e 2<sup>o</sup> graus: uma visão crítica. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, n. 30, p. 39-79, jul./dez. 1997.

\_\_\_\_\_. **Da fala para a escrita**: atividades de retextualização. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2001.

\_\_\_\_\_. Gêneros textuais: configuração, dinamicidade e circulação. In: KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S. (Org.). **Gêneros textuais**: reflexões e ensino. 3. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2011. p. 17-33.

\_\_\_\_\_. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, Â. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Org.). **Gêneros textuais & ensino**. 3. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005a.

\_\_\_\_\_. Oralidade e ensino de língua: uma questão pouco “falada”. In: DIONÍSIO, A. P.; BEZERRA, M. A. (Org.). **O livro didático de português**: múltiplos olhares. 3. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005b. p. 21-34.

\_\_\_\_\_. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MARTHA, A. Á. P. Monteiro Lobato e a fábula vestida à nacional. **Mimesis**, Bauru, v. 20, n. 2, p. 71-81, 1999.

MARTINS, S. **Panorama folclórico**. Belo Horizonte: SESC/MG, 2004.

MEIRA, A. C. G. **A articulação de orações em provérbios do português em uso**: uma análise das relações retóricas. 2011. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Letras da UFMG, Belo Horizonte, 2011.

MELO, L. J. M. **Os textos tradicionais na aula de português**: os provérbios. Coimbra: Almedina, 2002.

METÁFORAS. **O gato, o galo e o ratinho**. Disponível em: <<http://metaforas.com.br/o-gato-o-galo-e-o-ratinho/>>. Acesso em: 26 ago. 2014.

MILLS, G. E. **Action research**: a guide for the teacher researcher. Upper Saddle River: Merrill Prentice Hall, 2003.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. Rio de Janeiro: Hucitec-Abrasco, 1993.

MIRANDA, M. G.; RESENDE, A. C. A. Sobre a pesquisa-ação na educação e as armadilhas do praticismo. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 33, set./dez. 2006. Disponível em: <<http://pt.slideshare.net/marthawhoppe/sobre-a-pesquisa-ao-na-educacao-a11v1133>>. Acesso em: 16 jun. 2014.

MOISÉS, M. **Dicionário de termos literários**. São Paulo: Cultrix, 1999.

MOLINA R.; GARRIDO, E. A produção acadêmica sobre pesquisa-ação em educação no Brasil: mapeamento das dissertações e teses defendidas no período 1966-2002. **Revista Brasileira de Pesquisa Sobre Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 2, n. 2, 2010. Disponível em: <<http://formaçãodocente.autenticaeditora.com.br>>. Acesso em: 16 jun. 2014.

MOTA, Á. V. B. **Provérbios em Goiás**: contribuição à paremiologia brasileira. Goiânia: Oriente, 1974.

MYERS, M. D. Qualitative research in information systems. **Mis Quarterly**, Minneapolis, v. 21, n. 2, p. 241-242, June 1997. Disponível em: <[www.misq.org/misqd961/isworld/](http://www.misq.org/misqd961/isworld/)>. Acesso em: 9 maio. 2015.

MORAES, A. L. F. **Um estudo do discurso publicitário**: a construção dos ditos populares e dos provérbios pela mídia. 2007. 155 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2007.

NANTES, E. A. S. **Língua portuguesa II**: leitura e produção textual: letras II. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009.

NASCENTES, A. **Dicionário de sinônimos**. 3. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1981.

NASCIMENTO, E. L. (Org.). Gêneros escolares: das práticas de linguagem aos processos de desenvolvimento humano. In: FERNANDES, L. C. (Org.). **Interação**: práticas de linguagem. Londrina: EDUEL, 2009a. p. 175-194.

\_\_\_\_\_. **Gêneros textuais**: da didática das línguas aos objetos de ensino. São Carlos: Claraluz, 2009b.

NASCIMENTO, F. S.; SCARELI, G. As fábulas na contemporaneidade: um estudo sobre "o lobo e o cão" de Esopo. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE, 5., 2011, São Cristóvão. **Anais...** São Cristóvão, 2011. p. 1-12.

NEDER, M. L. C. Concepções de linguagem e o ensino de língua portuguesa. **Polifonia**, Cuiabá, v. 0, n. 0, p. 71-89, 1993. Disponível em: <<http://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/polifonia/article/view/1215/973>>. Acesso em: 5 abr. 2015.

NOGUEIRA, L. C. R. **A presença das expressões idiomáticas (Eis) na sala de aula de E/LE para brasileiros**. 2008. Dissertação (Mestrado) – Universidade de Brasília, Brasília, 2008.

OBELKEVICH, J. Provérbios e história social. In: BURKE, P.; PORTER, R. (Org.). **História social da linguagem**. São Paulo: UNESP, 1997. p. 43-81.

OLIVEIRA, R. P. **As fábulas de Esopo, La Fontaine e Monteiro Lobato como recurso didático**. Disponível em: <<http://www.entrelinhas.unisinos.br/index.php?e=3&s=9&a=19>>. Acesso em: 5 abr. 2015.

PARANÁ. Secretaria do Estado da Educação. Superintendência de Educação. Departamento de Ensino Fundamental. **Diretrizes curriculares da educação fundamental da rede de educação básica do Estado do Paraná**: versão preliminar. Curitiba: SEED, 2006.

PAULIUKONIS, M. A.; GAVAZZI, S. (Org.). **Da língua ao discurso**: reflexões para o ensino. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

PEREGRINA CULTURAL. **As ilustrações de LeBlanc para fábulas de Monteiro Lobato**. Disponível em: <<https://peregrinacultural.wordpress.com/2011/10/30/as-ilustracoes-de-leblanc-para-fabulas-de-monteiro-lobato/>>. Acesso em: 27 ago. 2014.

PEREIRA, E. M. A. Professor como pesquisador: o enfoque da pesquisa-ação na prática docente. In: GERALDI, C. M. G.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E. M. A. (Org.). **Cartografias do trabalho docente**: professor(a)-pesquisador(a). 2. ed. Campinas: Mercado das Letras, 2001. p. 153-181.

PERFEITO, A. M. Concepções de linguagem, teorias subjacentes e ensino de língua portuguesa. In: SANTOS, A. R.; RITTER, L. C. B. (Org.). **Concepções de linguagem e ensino**. Maringá: EDUEM, 2005. p. 27-79. (Formação do professor EAD, 18).

PERFEITO, A. M.; NANTES, E. A. S.; FERRAGINI, N. L. O. Plano de trabalho docente: o gênero fábula e o processo de análise linguística. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE GÊNEROS TEXTUAIS, 2011, Natal. **Anais...** Natal, 2011. p. 1-16.

PINTO, C. A. **Livro dos provérbios, ditados, ditos populares e anexins**. São Paulo: SENAC, 2000.

POSSENTI, S. **Por que (não) ensinar gramática na escola**. Campinas: Mercado das Letras, 1997.

RAMIRES, V. Panorama dos estudos sobre gêneros textuais. **Investigações**, Recife, v. 18, n. 18, p. 39-67, 2005.

REBOUÇAS, M. S. R. A competência comunicativa em comédia: de que mesmo eles estão rindo? **Caderno de Aulas do LEA**, Brasília, n. 1, v. 1. p. 52-60, nov. 2012.

RENDA, V. B. S. **As vozes poéticas da infância**: a poesia infantil contemporânea em diálogo multicultural com o modernismo. 2002. Tese (Doutorado) - USP, São Paulo, 2002.

REZENDE, P. O tratamento dado às expressões idiomáticas em sala de aula. In: SIELP, 2., 2012, Uberlândia. **Anais...** Uberlândia: EDUFU, 2012.p 1 a 13.

ROCHA, T. L. Viabilidade da utilização da pesquisa-ação em situações de ensino-aprendizagem. **Cadernos da FUNCAMP**, Belo Horizonte, v. 11, n. 14, p. 12-21, 2012.

RODRIGUES, H. R. Os gêneros do discurso na perspectiva dialógica da linguagem: a abordagem de Bakhtin. In: MEURER, J. L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. **Gêneros**: teorias, métodos e debates. São Paulo: Parábola, 2005. p. 152-183.

RODRIGUÉZ, M. Á. S. **Unidades fraseológicas francesas**: estudio en un corpus: la pentalogía de Belleville de Daniel Pennac. Planteamiento didáctico. 2004. Tese (Doctorado en Filosofía y Letras) – Facultad de Filosofía y Letras, Departamento de Filosofía Francesa, Románica, Italiana y Árabe. Universidad de Murcia, Murcia, 2004.

ROJO, R. Modos de transposição dos PCNs às práticas de sala de aula: progressão curricular e projetos. In: ROJO, R. (Org.). **A prática de linguagem em sala de aula**: praticando os PCNs. Campinas: Mercado de Letras, 2000. p. 27-38.

SALÉM, N. **História da literatura infantil**. 2. ed. São Paulo: Mestre Jou, 1970.

SANTOS, A. P. G. Análise da escolha lexical no estudo de Provérbios em LDP. In: SIELP, 2., 2012, Uberlândia. **Anais...** Uberlândia: EDUFU, 2012.

\_\_\_\_\_. Estudo do léxico em sala de aula: analisando os implícitos nos provérbios. In: ENCONTRO INTERMEDIÁRIO DO GT DE LEXICOLOGIA, LEXICOGRAFIA E TERMINOLOGIA DA ANPOLL, 8., 2011, São José do Rio Preto. **Anais...** São José do Rio Preto: Unesp, 2011. Disponível em: <[http://www.mel.ileel.ufu.br/gtlex/viiiengtlex/pdf/resumos\\_expandidos/Ana%20PaulaAderlande.Pdf](http://www.mel.ileel.ufu.br/gtlex/viiiengtlex/pdf/resumos_expandidos/Ana%20PaulaAderlande.Pdf)>. Acesso em: 16 jun. 2014.

\_\_\_\_\_. **O lugar dos provérbios no ensino da língua portuguesa [manuscrito]**: uma análise do livro didático de português do ensino fundamental II. 2013. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2013.

SANTOS, I. **A fábula na literatura brasileira (de Anastácio a Millôr, incluindo Coelho Neto e Monteiro Lobato)**. 2001. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2001.

SAUSSURE, F. **Curso de linguística geral**. Tradução de Antônio Chelini, José Paulo Paes e Isidoro Blickstein. 28. ed. São Paulo: Cultrix, 2006.

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

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, A. P. S. **Amora sem espinhos**: a recepção de fábulas (1922), de Monteiro Lobato, por crianças do ensino fundamental. 2008. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2008.

SILVA, E.; MENEZES, E. **Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação**. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2001.

SILVA, M. A. La Fontaine: a pretensão moralizante das fábulas. In: CENA, 1., 2013, Uberlândia. **Anais...** Uberlândia: EDUFU, 2013. p. 202-207.

SILVA, S. **Somos todos seres proverbiais**. Londrina: UEL, 2011.

SILVA, V. L. T. Competência comunicativa em língua estrangeira (que conceito é esse?). **Soletras**, São Gonçalo, ano 4, n. 8, p. 7-17, jul./dez. 2004.

SMITH, F. **Compreendendo a leitura**: uma análise psiconinguística da leitura e do aprender a ler. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

SMOLKA, N. **Fábulas completas**: Esopo. São Paulo: Moderna, 2004.

SOARES, M. Concepções de linguagem e o ensino da língua portuguesa. In: BASTOS, N. B. (Org.). **Língua portuguesa**: história, perspectivas, ensino. São Paulo: Educ, 1998.

SOLÉ, I. **Estratégias de leitura**. Tradução de Cláudia Schilling. 6. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

SOSA, J. **A literatura infantil**. Tradução de J. Amado. São Paulo: Cultrix, 1993.

SOUSA, M. A. **Interpretando algumas fábulas de Esopo**. Rio de Janeiro: Thex, 2003.

SOUZA, L. N. **O processo estético de reescrita das fábulas por Monteiro Lobato**. 2004. Dissertação (Mestrado) – Unesp, Assis, 2004.

STEINBERG, M. **1001 provérbios em contraste**. São Paulo: Ática, 1985.

SUCCI, T. M. **Os provérbios relativos aos sete pecados capitais**. 2006. Dissertação (Mestrado) - UESP, São José do Rio Preto, 2006.

TODOROV, T. **As estruturas narrativas**. São Paulo: Perspectiva, 1970.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 1985.

\_\_\_\_\_. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 2002.

TRAVAGLIA, L. C. **Gramática e interação**: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus. São Paulo: Cortez, 1997.

TRIPP, D. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v31n3/a09v31n3.pdf>>. Acesso em: 16 jun. 2014.

URBANO, H. Marcadores conversacionais. In: PRETI, D. (Org.). **Análise de textos orais**. São Paulo: Humanitas, 1995. p. 81-101.

VIEIRA, A. J. **Desenvolvendo capacidades de linguagem**: uma proposta de sequência didática para a compreensão e produção escrita do gênero textual fábula. 2007. Dissertação (Mestrado) – Universidade de Taubaté, Taubaté, 2007.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

XATARA, C. M.; SUCCI, T. M. **Revisitando o conceito de provérbio**. Juiz de Fora: Veredas on line Atemática, 2008. Disponível em: <<http://www.ufjf.br/revistaveredas/files/2009/12/artigo31.p>>. Acesso em: 19 mar. 2015.

ZABALA, A. **A prática pedagógica**: como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ZANINI, M. Uma visão panorâmica da teoria e da prática do ensino de língua materna. **Acta Scientiarum**, Maringá, v. 21, n. 1, p. 79-88, 1999.

## APÉNDICES

## APÊNDICE A – O FALCÃO E O ROUXINOL

Agora uma fábula falo aos reis mesmo que isso saibam Assim disse o gavião ao rouxinol de colorido colo No muito alto das nuvens levando-o cravado nas garras; Ele miserável varado todo por recurvadas garras Gemia enquanto o outro prepotente ia lhe dizendo: “Desafortunado, o que gritas? Tem a ti um bem mais forte; Tu irás por onde eu te levar, mesmo sendo bom cantor; alimento se quiser de ti farei ou até te soltarei. Insensato quem com mais fortes queira medir-se De vitória é privado e sofre, além de penas, vexame Assim falou o gavião de vôo veloz, ave de longas asas.

Essa fábula é um recurso que o poeta escolheu para falar ao irmão, com quem estava tendo um litígio a propósito de uma divisão de terras. Provavelmente, usando esse recurso retórico, Hesíodo queria persuadir o irmão renunciar.

**APÊNDICE B – SEQUÊNCIA DIDÁTICA**

Escola Municipal Dalva Fahl Boaventura

Nome: \_\_\_\_\_ 3º ano

**PROJETO****Da boca do povo para a sala de aula: provérbios populares para  
crianças do Ensino Fundamental I por meio de fábulas****QUEM ESPERA SEMPRE ALCANÇA.**

Leia, interprete e recorte os provérbios.

O pior surdo é o que não  
quer ouvir

Faça o que eu falo, mas  
não faça o que eu faço

Roupa suja se lava em  
casa

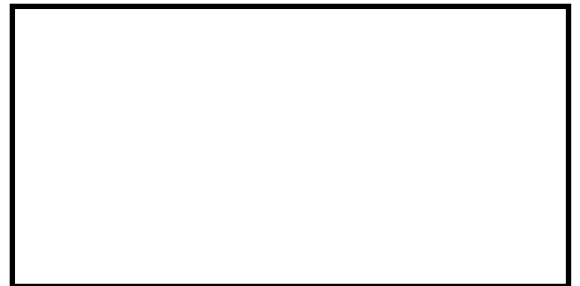
Quem conta um conto,  
aumenta um ponto

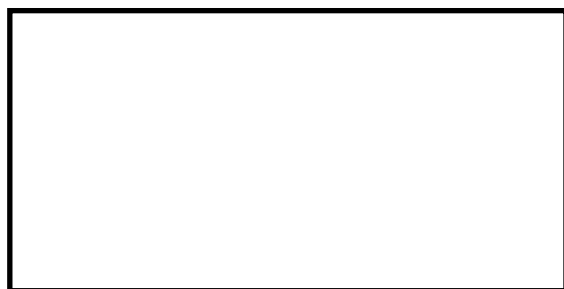
Tem muito tempo aquele  
que não o perde

Onde há fumaça, há fogo

1. Cole cada provérbio com a figura correspondente.







Fonte: Ateliê..., (2014).

2. Leia os provérbios, escolha um e faça um desenho representando uma situação em que este provérbio possa ser utilizado.

As aparências enganam

Devagar e  
sempre se vai  
longe

Um homem  
prevenido  
vale por dois

Mais vale um peixe na mão do que dois  
no mar

Falar é  
fácil, fazer é  
que é difícil



Um ratinho vivia num buraco com sua mãe, depois de sair sozinho pela primeira vez, contou a ela:

- Mãe, você não imagina os bichos estranhos que encontrei!

Um era bonito e delicado, tinha um pelo muito macio e um rabo elegante, um rabo que se movia formando ondas.

O outro era um monstro horrível! No alto da cabeça e debaixo do queixo ele tinha pedaços de carne crua, que balançavam quando ele andava. De repente os lados do corpo dele se sacudiram e ele deu um grito apavorante. Fiquei com tanto medo que fugi correndo, bem na hora que ia conversar um pouco com o simpático.

- Ah, meu filho! – Respondeu a mãe. – Esse seu monstro era uma ave inofensiva; o outro era um gato feroz, que num segundo teria te devorado.

(METÁFORAS.2014).

## O pescador e o Peixe



Um homem pescava no seu bote, pacientemente, havia já longas horas e ainda nenhum peixe picara o anzol. Começava a perder a esperança de conseguir qualquer coisa naquele dia quando sentiu uns puxões na ponta da linha. Ansioso por ver o que apanhara, começou a enrolar a linha depressa até que viu uma pequenina carpa a debater-se no anzol. Ia a deitar-lhe a mão quando o peixinho falou:

- Olhe, senhor, não me apanhe ainda!

- Porquê? – Interrogou ele.

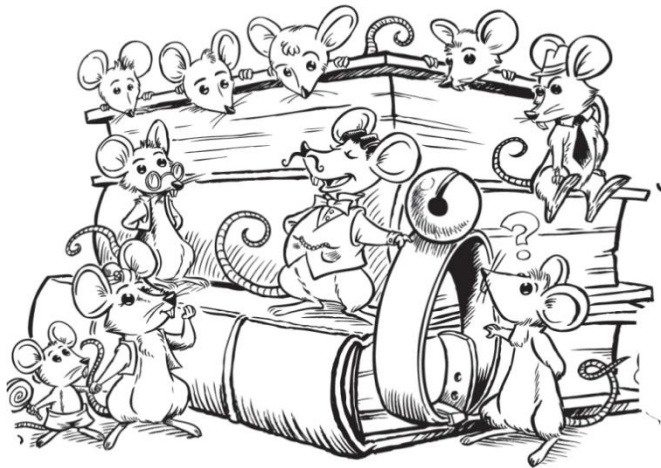
- Pois não vê como sou tão pequena? Porque não há de esperar algum tempo, até que eu cresça? Depois, sim, é que vale a pena apanhar-me, porque então já sou grande e já tenho algum valor. Agora sou tão pequena! Não valho nada...Para que me quer, senhor?

O pescador parou, olhou para ela, riu-se e por fim respondeu:

- É possível que tenhas razão, eu, porém, ainda penso melhor. Agora já estás em meu poder, mas daqui a algum tempo, quando tu já estiveres maior e tiveres mais valor, quem me diz que eu te encontro e que te apanho? Não achas que é tolice deixar-te agora, que estás em meu poder, por um dia em que não sei se te voltarei a encontrar?

E sem mais cerimônias, agarrou a infeliz carpa e atirou-a para fundo do cesto que trazia consigo.

### A assembleia dos ratos



Fonte: Histórias... (2014).

Era uma vez uma colônia de ratos que viviam com medo de um gato. Resolveram fazer uma assembleia para encontrar uma solução para acabar de vez com aquele transtorno.

Muitos planos foram discutidos e abandonados. No fim, um jovem e esperto rato levantou-se e deu uma excelente ideia:

Vamos pendurar um guizo no pescoço do gato. Assim, sempre que ele estiver por perto ouviremos o guizo tocar e poderemos fugir.

Todos os ratos bateram palmas. O problema estava resolvido.

Vendo aquilo, um velho rato que tinha permanecido calado, levantou-se e disse:

- O plano é inteligente e muito bom. Isto com certeza porá fim às nossas preocupações. Só falta uma coisa: quem vai pendurar o guizo no pescoço do gato? Silêncio geral. Um desculpou-se por não saber dar o nó. Outro, porque não era tolo. Os outros todos, porque não tinham coragem.

## O javali e a raposa



Fonte: Histórias... (2014).

Um Javali estava afiando suas presas roçando-as contra o tronco de uma árvore.

A Raposa, sempre procurando uma oportunidade para ridicularizar seus vizinhos, se aproximou fazendo pantomimas, fingindo estar com medo de alguma coisa, olhando preocupada para todos os lados, como se temesse, algum inimigo escondido, oculto em meio ao mato.

Mas, o javali, sem lhe dar importância, continuou a realizar seu trabalho. Então ela não se conteve e lhe perguntou com ar de descaso:

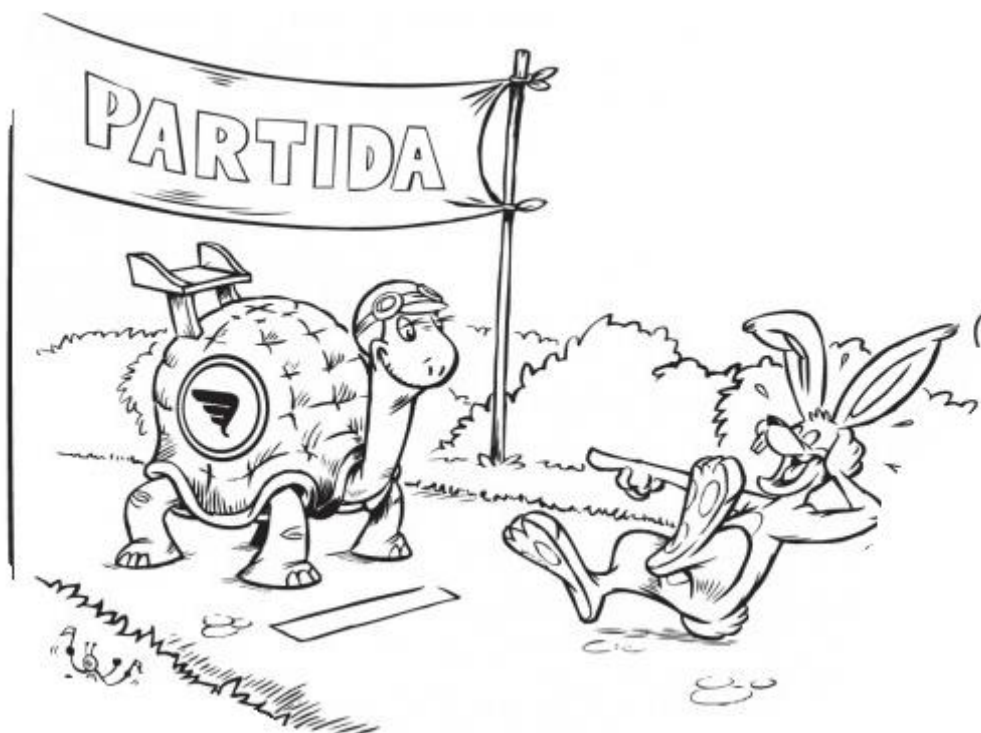
"Por que você está fazendo isso? Afinal de contas, nesse momento, não vejo nenhuma situação de perigo por perto..."

E respondeu o Javali:

"Você está completamente certa. Mas, quando o perigo se apresentar não terei tempo para me preparar e minhas armas não estarão prontas para uso, e por isso mesmo, poderei sofrer as consequências por ter sido descuidado."

Fonte: Fábulas... (2014).

## A tartaruga e a lebre



Fonte: Histórias... (2014).

Uma lebre estava sempre a fazer troça da tartaruga porque ela andava muito devagar.

- Na verdade, não percebo porque te incómodas em ir a qualquer sítio – dizia a lebre com ar de troça – porque quando chegas seja onde for, já tudo acabou.

E a tartaruga respondia:

- Talvez eu seja lenta, mas aposto que chego ao fim deste campo primeiro do que tu. Se quiseres fazer uma corrida comigo, posso provar-te que é assim.

Vendo a vitória fácil, a lebre concordou e desatou a correr o mais depressa que podia, enquanto a tartaruga se arrastava.

Isto aconteceu a meio de um dia muito quente, e daí a pouco a lebre começou a sentir um pouco de sono.

- Parece-me que vou dormir uma soneca debaixo daqueles arbustos – disse ela para consigo própria. – E mesmo que a tartaruga passe, apanho-a enquanto o diabo esfrega um olho.

A lebre deitou-se e daí a pouco estava ferrada no sono.

E a tartaruga lá se ia arrastando debaixo do sol escaldante.

Daí a muito tempo, a lebre acordou. Era mais tarde do que pensava, mas olhou em

RRRRRRRRRT7Q35RE volta, confiante.

- Não consigo ver nem rasto da tartaruga. – disse a lebre.

E lá seguiu por entre as ervas e o trigo, galgando valados e moitas com a maior facilidade.

Em poucos minutos dobrou o canto do campo e parou um momento para ver o sítio onde estava marcado o fim da corrida. E, a menos de uns metros da meta, lá estava a tartaruga, caminhando sempre em frente, passo a passo, cada vez mais perto do final da corrida.

Com um enorme salto, a lebre lançou-se a galope. Mas já era tarde. Porque, embora se atirasse de um salto sobre a meta, a tartaruga já tinha chegado primeiro do que ela.

- E agora, acreditas no que eu te disse? – Perguntou a tartaruga.

Mas a lebre estava demasiado cansada para responder.

Resumindo, no caso da lebre aprendemos que não devemos ser demasiado convencidos. No caso da tartaruga, devagar, devagar, conseguimos ir longe. Apenas temos de acreditar!

4. Responda oralmente:

- 1) Quais as características presentes em todos os textos?
- 2) Quem são os personagens destas fábulas?
- 3) Em que época estas fábulas são narradas?
- 4) Estas histórias trazem algum ensinamento?

Agora complete:

Fábula é

---

---

---

---

---

---

---

---

Moral é

---

---

---

---

---

---

---

---

Provérbios são

---

---

---

---

---

---

---

---



6. Leia a fábula e responda às questões:

### O lobo e o cordeiro

Um cordeiro estava bebendo água num riacho. O terreno era inclinado e por isso havia uma correnteza forte. Quando ele levantou a cabeça, avistou um lobo, também bebendo da água.

- Como é que você tem a coragem de sujar a água que eu bebo – disse o lobo, que estava alguns dias sem comer e procurava algum animal apetitoso para matar a fome.

- Senhor – respondeu o cordeiro – não precisa ficar com raiva porque eu não estou sujando nada. Bebo aqui, uns vinte passos mais abaixo, é impossível acontecer o que o senhor está falando.

- Você agita a água – continuou o lobo ameaçador – e sei que você andou falando mal de mim no ano passado.

- Não pode – respondeu o cordeiro – no ano passado eu ainda não tinha nascido. O lobo pensou um pouco e disse:

- Se não foi você foi seu irmão, o que dá no mesmo.

- Eu não tenho irmão – disse o cordeiro – sou filho único.

- Alguém que você conhece algum outro cordeiro, um pastor ou um dos cães que cuidam do rebanho, e é preciso que eu me vingue. Então ali, dentro do riacho, no fundo da floresta, o lobo saltou sobre o cordeiro, agarrou-o com os dentes e o levou para comer num lugar mais sossegado.

Moral: Contra a força não há argumentos.

Fonte: La Fontaine (1992).

Trabalhando a estrutura do texto:

- a) Enumere, pelo menos, três adjetivos definidores do caráter do lobo e do cordeiro:

O lobo é:







- b) O encontro do lobo e do cordeiro acontece “nas águas de um riacho.” É possível determinar a localização exata do cenário onde se passa a ação? Justifique sua resposta.

---



---

- 
- 
- c) Na frase: “sei que você andou falando mal de mim no ano passado”, podemos situar quando este fato aconteceu? Explique.

- 
- 
- 
- d) O que nos permite afirmar que o lobo e o cordeiro eram velhos conhecidos?

- 
- 
- 
- e) Enumere os argumentos usados pelo lobo para justificar o castigo imposto ao cordeiro.

- 
- 
- 
- f) A fábula apresenta um ensinamento ao leitor. Que ensinamento é este?

- 
- 
- 
- g) O que você entendeu com o Provérbio: contra a força não há argumentos?

7. Leia e compare as três versões da fábula “O leão e Rato.”

### **O leão e o Rato (Esopo)**

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. Peço-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 um 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.

- Ó, 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: Às vezes o fraco pode ser de ajuda ao forte.

Fonte: Fábulas... (1995).

### **O Leão e o Rato (La Fontaine)**

Ao sair do buraco, um rato  
 Entre as garras terríveis de um leão, se achou.  
 O rei dos animais, em mui magnânimo ato,  
 Nada ao ratinho fez, e com a vida o deixou.  
 A boa ação não foi em vão.  
 Quem pensaria que um leão  
 Alguma vez precisaria  
 De um rato tão pequeno? Pois é, meu amigo,  
 Leão também corre perigo,  
 E aquele ficou preso numa rede, um dia.  
 Tanto rugiu que o rato ouviu e acudiu,  
 Roendo o laço que o prendia.

Mais vale a pertinaz labuta  
 Que o desespero e a força bruta.

Fonte: La Fontaine (1992).

### **O leão e o ratinho (Monteiro Lobato)**

Ao sair do buraco viu-se o ratinho entre as patas do leão. Estacou, de pelo em pé, paralisado pelo terror. O leão, porém, não lhe fez mal nenhum.

- Segue em paz, ratinho; não tenhas medo do teu rei.

Dias depois o leão caiu numa rede. Urrou desesperadamente, debateu-se, mas quanto mais se agitava mais preso no laço ficava. Atraído pelos urros, apareceu o ratinho.

- Amor com amor se paga – disse ele. Já consigo. E pôs-se a roer as cordas. Um instante conseguiu romper uma das malhas. E como a rede era das tais que rompia a primeira malha o leão fugiu.

Mais vale paciência pequenina  
Do que arrancos de leão.

Fonte: Lobato (1994).

8. Agora compare as fábulas, de acordo com os aspectos indicados no quadro abaixo.

	Esopo	La Fontaine	Lobato
Caracterização das personagens			
Indicações de tempo e espaço; apresentação de cenários.			
Linguagem (estilo, vocabulário, presença de diálogos).			
Moral			

9. Preencha o quadro abaixo com as características dos animais das seguintes fábulas e qual o provérbio foi utilizado como moral da história (Veja os provérbios na página 6).

10. Fábula: **O rato, o gato e o galo**

Características dos animais:

---

---

---

---

Provérbio usado como moral:

---

---

---

---

Fábula: **O pescador e o peixe**

Características dos animais:

---

---

---

---

Provérbio usado como moral:

---

---

---

---

Fábula: **A assembleia dos ratos**

Características dos animais:

---

---

---

---

Provérbio usado como moral:

---

---

---

---

Fábula: **A raposa e o javali**

Características dos animais:

---

---

---

---



Vamos jogar? Recorte os provérbios e escolha um amigo para brincar de jogo da memória.

ÁGUA MOLE EM PEDRA DURA	COME CRU
QUEM RI POR ULTIMO	TANTO BATE ATÉ QUE FURA
QUEM TEM PRESSA DE GRÃO EM GRÃO	NO SEU GALHO RI MELHOR
CADA MACACO EM BOCA FECHADA	NÃO ENTRA MOSQUITO A GALINHA ENCHE O PAPO

**APÊNDICE C – ROTEIRO PARA A PRODUÇÃO FINAL**

- Defina quem serão as personagens: \_\_\_\_\_
- Qual será o título da fábula? \_\_\_\_\_
- Onde a história vai acontecer? \_\_\_\_\_
- Qual animal será o vilão da história? Qual animal será o bonzinho?
- Como será o começo da história? \_\_\_\_\_
- O que vai acontecer durante a história? \_\_\_\_\_
- Como a história vai acabar? \_\_\_\_\_
- Qual provérbio será utilizado como a moral da história? \_\_\_\_\_

## APÊNDICE D - TERMOS DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

### Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

“Da boca do povo para a sala de aula: provérbios populares para crianças do Ensino Fundamental I por meio de fábulas”.

Prezado(a) Senhor(a):

Gostaríamos de convidá-lo (a) a autorizar o(a) seu(ua) filho(a) para participar do Projeto de Pesquisa intitulado “Da boca do povo para a sala de aula: provérbios populares para crianças do Ensino Fundamental I por meio de fábulas”, a ser realizada na Escola Municipal Dalva Fahl Boaventura em Londrina – PR. O objetivo da pesquisa é “analisar os sentidos dos provérbios que fazem parte do acervo popular como metodologia de ensino em uma perspectiva discursiva por intermédio de uma sequência didática que será aplicada na turma de 3º ano vespertino, com a finalidade de auxiliar os educandos na escrita criativa de fábulas. A participação do aluno (a) é muito importante e ela ocorrerá da seguinte forma: as atividades propostas estarão elaboradas em apostilas com textos e exercícios práticos em forma de perguntas, tabelas, imagens e outros. Serão colhidos depoimentos dos alunos, fotos e exposição dos materiais produzidos por eles. Esclarecemos que a participação do aluno (a) é totalmente voluntária, podendo o (a) senhor (a): recusar-se a autorizar a participação do(a) seu(ua) filho(a), ou mesmo desistir a qualquer momento, sem que isto acarrete qualquer ônus ou prejuízo à sua pessoa e à do(a) aluno(a). Esclarecemos, também, que as informações serão utilizadas somente para os fins desta pesquisa (ou para esta e futuras pesquisas) e serão tratadas com o mais absoluto sigilo e confidencialidade, de modo a preservar a identidade de seu(ua) filho(a).

Esclarecemos ainda, que o(a) aluno (a) não pagará e nem será remunerado(a) por sua participação. Os benefícios esperados são: perceber, identificar e analisar a função da linguagem como meio de comunicação e interação entre os indivíduos por meio dos provérbios. Quanto aos riscos, informamos que não haverá por tratar-se de uma pesquisa a ser realizada no ambiente escolar, em da sala de aula sem nenhuma alteração na rotina dos alunos envolvidos no projeto.

Caso o(a) senhor(a) tenha dúvidas ou necessite de maiores esclarecimentos poderá nos contatar:

Mestranda: Prof.ª Silvia Helena de Freitas Ruiz/ Rua Albino Scotton, 415, Jd Burle Marx/ telefones: 43 3342-8304/ 43 9154 9144 ou pelo e-mail: silruiz1@hotmail.com;

Orientadora da Pesquisa: Profa. Dra. Suzete Silva, UEL – Universidade Estadual de Londrina, Centro de Letras e Ciências Humanas (CLCH) – Departamento de Letras Vernáculas e Clássicas (LET) - Mestrado Profissional – ProfLetras-Turma 01/2014. E-mail: prosuze@gmail.com

Este termo deverá ser preenchido em duas vias de igual teor, sendo uma delas devidamente preenchida, assinada e entregue ao (à) senhor(a).

Londrina, \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_.

**Pesquisador Responsável: Silvia Helena de Freitas Ruiz**

RG: 6.735.768-0

<p><u>João Eduardo Librea</u></p> <p>(NOME POR EXTENSO DO ALUNO), tendo sido devidamente esclarecido sobre os procedimentos da pesquisa, concordo em participar <b>voluntariamente</b> da pesquisa descrita acima.</p> <p>Assinatura do pai ou responsável: _____</p> <p>Assinatura da mãe ou responsável: <u>Marincha A Silva Librea</u></p> <p>Assinatura do(a) aluno(a): _____</p> <p>Data: <u>28/11/2014</u></p>
--

\*Termo de Consentimento Livre Esclarecido apresentado, atendendo, conforme normas da Resolução 466/2012 de 12 de dezembro de 2012.

### Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

**"Da boca do povo para a sala de aula: provérbios populares para crianças do Ensino Fundamental I por meio de fábulas".**

Prezado(a) Senhor(a):

Gostaríamos de convidá-lo (a) a autorizar o(a) seu(ua) filho(a) para participar do Projeto de Pesquisa intitulado "Da boca do povo para a sala de aula: provérbios populares para crianças do Ensino Fundamental I por meio de fábulas", a ser realizada na Escola Municipal Dalva Fahl Boaventura em Londrina – PR. O objetivo da pesquisa é "analisar os sentidos dos provérbios que fazem parte do acervo popular como metodologia de ensino em uma perspectiva discursiva por intermédio de uma sequência didática que será aplicada na turma de 3º ano vespertino, com a finalidade de auxiliar os educandos na escrita criativa de fábulas. A participação do aluno (a) é muito importante e ela ocorrerá da seguinte forma: as atividades propostas estarão elaboradas em apostilas com textos e exercícios práticos em forma de perguntas, tabelas, imagens e outros. Serão colhidos depoimentos dos alunos, fotos e exposição dos materiais produzidos por eles. Esclarecemos que a participação do aluno (a) é totalmente voluntária, podendo o (a) senhor (a): recusar-se a autorizar a participação do(a) seu(ua) filho(a), ou mesmo desistir a qualquer momento, sem que isto acarrete qualquer ônus ou prejuízo à sua pessoa e à do(a) aluno(a). Esclarecemos, também, que as informações serão utilizadas somente para os fins desta pesquisa (ou para esta e futuras pesquisas) e serão tratadas com o mais absoluto sigilo e confidencialidade, de modo a preservar a identidade de seu(ua) filho(a).

Esclarecemos ainda, que o(a) aluno (a) não pagará e nem será remunerado(a) por sua participação. Os benefícios esperados são: perceber, identificar e analisar a função da linguagem como meio de comunicação e interação entre os indivíduos por meio dos provérbios. Quanto aos riscos, informamos que não haverá por tratar-se de uma pesquisa a ser realizada no ambiente escolar, em da sala de aula sem nenhuma alteração na rotina dos alunos envolvidos no projeto.

Caso o(a) senhor(a) tenha dúvidas ou necessite de maiores esclarecimentos poderá nos contatar:  
Mestranda: Prof.ª Sílvia Helena de Freitas Ruiz/ Rua Albino Scotton, 415, Jd Burle Marx/ telefones: 43 3342-8304/ 43 9154 9144 ou pelo e-mail: silruiz1@hotmail.com;  
Orientadora da Pesquisa: Profa. Dra. Suzete Silva, UEL – Universidade Estadual de Londrina, Centro de Letras e Ciências Humanas (CLCH) – Departamento de Letras Vernáculas e Clássicas (LET) - Mestrado Profissional – ProfLetras-Turma 01/2014. E-mail: prosuze@gmail.com

Este termo deverá ser preenchido em duas vias de igual teor, sendo uma delas devidamente preenchida, assinada e entregue ao (à) senhor(a).

Londrina, \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_.

**Pesquisador Responsável: Sílvia Helena de Freitas Ruiz**

RG: 6.735.768-0

<p><u>Daniela Bilk Silveira</u></p> <p>(NOME POR EXTENSO DO ALUNO), tendo sido devidamente esclarecido sobre os procedimentos da pesquisa, concordo em participar <b>voluntariamente</b> da pesquisa descrita acima.</p> <p>Assinatura do pai ou responsável: <u>Adelmo Santos Silveira</u></p> <p>Assinatura da mãe ou responsável: <u>Daniela Bilk</u></p> <p>Assinatura do(a) aluno(a): <u>Daniela B. S.</u></p> <p>Data: <u>28/11/2014</u></p>
--

\*Termo de Consentimento Livre Esclarecido apresentado, atendendo, conforme normas da Resolução 466/2012 de 12 de dezembro de 2012.

### Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

**"Da boca do povo para a sala de aula: provérbios populares para crianças do Ensino Fundamental I por meio de fábulas".**

Prezado(a) Senhor(a):

Gostaríamos de convidá-lo (a) a autorizar o(a) seu(ua) filho(a) para participar do Projeto de Pesquisa intitulado "Da boca do povo para a sala de aula: provérbios populares para crianças do Ensino Fundamental I por meio de fábulas", a ser realizada na Escola Municipal Dalva Fahl Boaventura em Londrina – PR. O objetivo da pesquisa é "analisar os sentidos dos provérbios que fazem parte do acervo popular como metodologia de ensino em uma perspectiva discursiva por intermédio de uma sequência didática que será aplicada na turma de 3º ano vespertino, com a finalidade de auxiliar os educandos na escrita criativa de fábulas. A participação do aluno (a) é muito importante e ela ocorrerá da seguinte forma: as atividades propostas estarão elaboradas em apostilas com textos e exercícios práticos em forma de perguntas, tabelas, imagens e outros. Serão colhidos depoimentos dos alunos, fotos e exposição dos materiais produzidos por eles. Esclarecemos que a participação do aluno (a) é totalmente voluntária, podendo o (a) senhor (a): recusar-se a autorizar a participação do(a) seu(ua) filho(a), ou mesmo desistir a qualquer momento, sem que isto acarrete qualquer ônus ou prejuízo à sua pessoa e à do(a) aluno(a). Esclarecemos, também, que as informações serão utilizadas somente para os fins desta pesquisa (ou para esta e futuras pesquisas) e serão tratadas com o mais absoluto sigilo e confidencialidade, de modo a preservar a identidade de seu(ua) filho(a).

Esclarecemos ainda, que o(a) aluno (a) não pagará e nem será remunerado(a) por sua participação. Os benefícios esperados são: perceber, identificar e analisar a função da linguagem como meio de comunicação e interação entre os indivíduos por meio dos provérbios. Quanto aos riscos, informamos que não haverá por tratar-se de uma pesquisa a ser realizada no ambiente escolar, em da sala de aula sem nenhuma alteração na rotina dos alunos envolvidos no projeto.

Caso o(a) senhor(a) tenha dúvidas ou necessite de maiores esclarecimentos poderá nos contatar:

Mestranda: Prof.<sup>a</sup> Silvia Helena de Freitas Ruiz/ Rua Albino Scotton, 415, Jd Burle Marx/ telefones: 43 3342-8304/ 43 9154 9144 ou pelo e-mail: silruiz1@hotmail.com;

Orientadora da Pesquisa: Profa. Dra. Suzete Silva, UEL – Universidade Estadual de Londrina, Centro de Letras e Ciências Humanas (CLCH) – Departamento de Letras Vernáculas e Clássicas (LET) - Mestrado Profissional – ProfLetras-Turma 01/2014. E-mail: prosuze@gmail.com

Este termo deverá ser preenchido em duas vias de igual teor, sendo uma delas devidamente preenchida, assinada e entregue ao (à) senhor(a).

Londrina, 27/11/2014

**Pesquisador Responsável: Silvia Helena de Freitas Ruiz**

RG: 6.735.768-0

Kauê Gabriel Andrade Jiqueiro

(NOME POR EXTENSO DO ALUNO), tendo sido devidamente esclarecido sobre os procedimentos da pesquisa, concordo em participar **voluntariamente** da pesquisa descrita acima.

Assinatura do pai ou responsável: \_\_\_\_\_

Assinatura da mãe ou responsável: Ana Cláudia de Andrade

Assinatura do(a) aluno(a): Kauê Gabriel Andrade J.

Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

\*Termo de Consentimento Livre Esclarecido apresentado, atendendo, conforme normas da Resolução 466/2012 de 12 de dezembro de 2012.



### Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

**“Da boca do povo para a sala de aula: provérbios populares para crianças do Ensino Fundamental I por meio de fábulas”.**

Prezado(a) Senhor(a):

Gostaríamos de convidá-lo (a) a autorizar o(a) seu(ua) filho(a) para participar do Projeto de Pesquisa intitulado “Da boca do povo para a sala de aula: provérbios populares para crianças do Ensino Fundamental I por meio de fábulas”, a ser realizada na Escola Municipal Dalva Fahl Boaventura em Londrina – PR. O objetivo da pesquisa é “analisar os sentidos dos provérbios que fazem parte do acervo popular como metodologia de ensino em uma perspectiva discursiva por intermédio de uma sequência didática que será aplicada na turma de 3º ano vespertino, com a finalidade de auxiliar os educandos na escrita criativa de fábulas. A participação do aluno (a) é muito importante e ela ocorrerá da seguinte forma: as atividades propostas estarão elaboradas em apostilas com textos e exercícios práticos em forma de perguntas, tabelas, imagens e outros. Serão colhidos depoimentos dos alunos, fotos e exposição dos materiais produzidos por eles. Esclarecemos que a participação do aluno (a) é totalmente voluntária, podendo o (a) senhor (a): recusar-se a autorizar a participação do(a) seu(ua) filho(a), ou mesmo desistir a qualquer momento, sem que isto acarrete qualquer ônus ou prejuízo à sua pessoa e à do(a) aluno(a). Esclarecemos, também, que as informações serão utilizadas somente para os fins desta pesquisa (ou para esta e futuras pesquisas) e serão tratadas com o mais absoluto sigilo e confidencialidade, de modo a preservar a identidade de seu(ua) filho(a).

Esclarecemos ainda, que o(a) aluno (a) não pagará e nem será remunerado(a) por sua participação. Os benefícios esperados são: perceber, identificar e analisar a função da linguagem como meio de comunicação e interação entre os indivíduos por meio dos provérbios. Quanto aos riscos, informamos que não haverá por tratar-se de uma pesquisa a ser realizada no ambiente escolar, em da sala de aula sem nenhuma alteração na rotina dos alunos envolvidos no projeto.

Caso o(a) senhor(a) tenha dúvidas ou necessite de maiores esclarecimentos poderá nos contatar:

Mestranda: Prof.ª Sílvia Helena de Freitas Ruiz/ Rua Albino Scotton, 415, Jd Burle Marx/ telefones: 43 3342-8304/ 43 9154 9144 ou pelo e-mail: silruiz1@hotmail.com;

Orientadora da Pesquisa: Profa. Dra. Suzete Silva, UEL – Universidade Estadual de Londrina, Centro de Letras e Ciências Humanas (CLCH) – Departamento de Letras Vernáculas e Clássicas (LET) - Mestrado Profissional – ProfLetras-Turma 01/2014. E-mail: prosuze@gmail.com

Este termo deverá ser preenchido em duas vias de igual teor, sendo uma delas devidamente preenchida, assinada e entregue ao (à) senhor(a).

Londrina, \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_.

**Pesquisador Responsável: Sílvia Helena de Freitas Ruiz**

RG: 6.735.768-0

ENZO MATSUO MITA

(NOME POR EXTENSO DO ALUNO), tendo sido devidamente esclarecido sobre os procedimentos da pesquisa, concordo em participar **voluntariamente** da pesquisa descrita acima.

Assinatura do pai ou responsável: \_\_\_\_\_

Assinatura da mãe ou responsável: Angelita G. da Silva Mita

Assinatura do(a) aluno(a): Enzo Matsuo Mita

Data: 28.11.2014

\*Termo de Consentimento Livre Esclarecido apresentado, atendendo, conforme normas da Resolução 466/2012 de 12 de dezembro de 2012.

### Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

**“Da boca do povo para a sala de aula: provérbios populares para crianças do Ensino Fundamental I por meio de fábulas”.**

Prezado(a) Senhor(a):

Gostaríamos de convidá-lo (a) a autorizar o(a) seu(ua) filho(a) para participar do Projeto de Pesquisa intitulado “Da boca do povo para a sala de aula: provérbios populares para crianças do Ensino Fundamental I por meio de fábulas”, a ser realizada na Escola Municipal Dalva Fahl Boaventura em Londrina – PR. O objetivo da pesquisa é “analisar os sentidos dos provérbios que fazem parte do acervo popular como metodologia de ensino em uma perspectiva discursiva por intermédio de uma sequência didática que será aplicada na turma de 3º ano vespertino, com a finalidade de auxiliar os educandos na escrita criativa de fábulas. A participação do aluno (a) é muito importante e ela ocorrerá da seguinte forma: as atividades propostas estarão elaboradas em apostilas com textos e exercícios práticos em forma de perguntas, tabelas, imagens e outros. Serão colhidos depoimentos dos alunos, fotos e exposição dos materiais produzidos por eles. Esclarecemos que a participação do aluno (a) é totalmente voluntária, podendo o (a) senhor (a): recusar-se a autorizar a participação do(a) seu(ua) filho(a), ou mesmo desistir a qualquer momento, sem que isto acarrete qualquer ônus ou prejuízo à sua pessoa e à do(a) aluno(a). Esclarecemos, também, que as informações serão utilizadas somente para os fins desta pesquisa (ou para esta e futuras pesquisas) e serão tratadas com o mais absoluto sigilo e confidencialidade, de modo a preservar a identidade de seu(ua) filho(a).

Esclarecemos ainda, que o(a) aluno (a) não pagará e nem será remunerado(a) por sua participação. Os benefícios esperados são: perceber, identificar e analisar a função da linguagem como meio de comunicação e interação entre os indivíduos por meio dos provérbios. Quanto aos riscos, informamos que não haverá por tratar-se de uma pesquisa a ser realizada no ambiente escolar, em da sala de aula sem nenhuma alteração na rotina dos alunos envolvidos no projeto.

Caso o(a) senhor(a) tenha dúvidas ou necessite de maiores esclarecimentos poderá nos contatar:  
Mestranda: Prof.<sup>a</sup> Sílvia Helena de Freitas Ruiz/ Rua Albino Scotton, 415, Jd Burle Marx/ telefones: 43 3342-8304/ 43 9154 9144 ou pelo e-mail: silruiz1@hotmail.com;  
Orientadora da Pesquisa: Profa. Dra. Suzete Silva, UEL – Universidade Estadual de Londrina, Centro de Letras e Ciências Humanas (CLCH) – Departamento de Letras Vernáculas e Clássicas (LET) - Mestrado Profissional – Prof.Letras-Turma 01/2014. E-mail: prosuze@gmail.com

Este termo deverá ser preenchido em duas vias de igual teor, sendo uma delas devidamente preenchida, assinada e entregue ao (à) senhor(a).

Londrina, 28/11/2014.

**Pesquisador Responsável: Sílvia Helena de Freitas Ruiz**

RG: 6.735.768-0

Nicolas Gabriel Cardoso Olivato Gomes  
(NOME POR EXTENSO DO ALUNO), tendo sido devidamente esclarecido sobre os procedimentos da pesquisa, concordo em participar **voluntariamente** da pesquisa descrita acima.

Assinatura do pai ou responsável: Nicolas Olivato Gomes

Assinatura da mãe ou responsável: Franciele Custódio Cardoso

Assinatura do(a) aluno(a): Nicolas Gabriel C.O.G.

Data: 28/11/2014

\*Termo de Consentimento Livre Esclarecido apresentado, atendendo, conforme normas da Resolução 466/2012 de 12 de dezembro de 2012.

### Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

**“Da boca do povo para a sala de aula: provérbios populares para crianças do Ensino Fundamental I por meio de fábulas”.**

Prezado(a) Senhor(a):

Gostaríamos de convidá-lo (a) a autorizar o(a) seu(ua) filho(a) para participar do Projeto de Pesquisa intitulado “Da boca do povo para a sala de aula: provérbios populares para crianças do Ensino Fundamental I por meio de fábulas”, a ser realizada na Escola Municipal Dalva Fahl Boaventura em Londrina – PR. O objetivo da pesquisa é “analisar os sentidos dos provérbios que fazem parte do acervo popular como metodologia de ensino em uma perspectiva discursiva por intermédio de uma sequência didática que será aplicada na turma de 3º ano vespertino, com a finalidade de auxiliar os educandos na escrita criativa de fábulas. A participação do aluno (a) é muito importante e ela ocorrerá da seguinte forma: as atividades propostas estarão elaboradas em apostilas com textos e exercícios práticos em forma de perguntas, tabelas, imagens e outros. Serão colhidos depoimentos dos alunos, fotos e exposição dos materiais produzidos por eles. Esclarecemos que a participação do aluno (a) é totalmente voluntária, podendo o (a) senhor (a): recusar-se a autorizar a participação do(a) seu(ua) filho(a), ou mesmo desistir a qualquer momento, sem que isto acarrete qualquer ônus ou prejuízo à sua pessoa e à do(a) aluno(a). Esclarecemos, também, que as informações serão utilizadas somente para os fins desta pesquisa (ou para esta e futuras pesquisas) e serão tratadas com o mais absoluto sigilo e confidencialidade, de modo a preservar a identidade de seu(ua) filho(a).

Esclarecemos ainda, que o(a) aluno (a) não pagará e nem será remunerado(a) por sua participação. Os benefícios esperados são: perceber, identificar e analisar a função da linguagem como meio de comunicação e interação entre os indivíduos por meio dos provérbios. Quanto aos riscos, informamos que não haverá por tratar-se de uma pesquisa a ser realizada no ambiente escolar, em da sala de aula sem nenhuma alteração na rotina dos alunos envolvidos no projeto.

Caso o(a) senhor(a) tenha dúvidas ou necessite de maiores esclarecimentos poderá nos contatar:

Mestranda: Prof.<sup>a</sup> Sílvia Helena de Freitas Ruiz/ Rua Albino Scotton, 415, Jd Burle Marx/ telefones: 43 3342-8304/ 43 9154 9144 ou pelo e-mail: silruiz1@hotmail.com;

Orientadora da Pesquisa: Profa. Dra. Suzete Silva, UEL – Universidade Estadual de Londrina, Centro de Letras e Ciências Humanas (CLCH) – Departamento de Letras Vernáculas e Clássicas (LET) - Mestrado Profissional – ProfLetras-Turma 01/2014. E-mail: prosuze@gmail.com

Este termo deverá ser preenchido em duas vias de igual teor, sendo uma delas devidamente preenchida, assinada e entregue ao (à) senhor(a).

Londrina, \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_.

**Pesquisador Responsável: Sílvia Helena de Freitas Ruiz**

RG: 6.735.768-0

*Ana Paula Godói da Silva*

(NOME POR EXTENSO DO ALUNO), tendo sido devidamente esclarecido sobre os procedimentos da pesquisa, concordo em participar **voluntariamente** da pesquisa descrita acima.

Assinatura do pai ou responsável: \_\_\_\_\_

Assinatura da mãe ou responsável: *Dueli Barbosa de Godói*

Assinatura do(a) aluno(a): *Ana Paula Godói da Silva*

Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

\*Termo de Consentimento Livre Esclarecido apresentado, atendendo, conforme normas da Resolução 466/2012 de 12 de dezembro de 2012.

### Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

**“Da boca do povo para a sala de aula: provérbios populares para crianças do Ensino Fundamental I por meio de fábulas”.**

Prezado(a) Senhor(a):

Gostaríamos de convidá-lo (a) a autorizar o(a) seu(ua) filho(a) para participar do Projeto de Pesquisa intitulado “Da boca do povo para a sala de aula: provérbios populares para crianças do Ensino Fundamental I por meio de fábulas”, a ser realizada na Escola Municipal Dalva Fahl Boaventura em Londrina – PR. O objetivo da pesquisa é “analisar os sentidos dos provérbios que fazem parte do acervo popular como metodologia de ensino em uma perspectiva discursiva por intermédio de uma sequência didática que será aplicada na turma de 3º ano vespertino, com a finalidade de auxiliar os educandos na escrita criativa de fábulas. A participação do aluno (a) é muito importante e ela ocorrerá da seguinte forma: as atividades propostas estarão elaboradas em apostilas com textos e exercícios práticos em forma de perguntas, tabelas, imagens e outros. Serão colhidos depoimentos dos alunos, fotos e exposição dos materiais produzidos por eles. Esclarecemos que a participação do aluno (a) é totalmente voluntária, podendo o (a) senhor (a): recusar-se a autorizar a participação do(a) seu(ua) filho(a), ou mesmo desistir a qualquer momento, sem que isto acarrete qualquer ônus ou prejuízo à sua pessoa e à do(a) aluno(a). Esclarecemos, também, que as informações serão utilizadas somente para os fins desta pesquisa (ou para esta e futuras pesquisas) e serão tratadas com o mais absoluto sigilo e confidencialidade, de modo a preservar a identidade de seu(ua) filho(a).

Esclarecemos ainda, que o(a) aluno (a) não pagará e nem será remunerado(a) por sua participação. Os benefícios esperados são: perceber, identificar e analisar a função da linguagem como meio de comunicação e interação entre os indivíduos por meio dos provérbios. Quanto aos riscos, informamos que não haverá por tratar-se de uma pesquisa a ser realizada no ambiente escolar, em da sala de aula sem nenhuma alteração na rotina dos alunos envolvidos no projeto.

Caso o(a) senhor(a) tenha dúvidas ou necessite de maiores esclarecimentos poderá nos contatar:  
Mestranda: Prof.ª Silvia Helena de Freitas Ruiz/ Rua Albino Scotton, 415, Jd Burle Marx/ telefones: 43 3342-8304/ 43 9154 9144 ou pelo e-mail: silruiz1@hotmail.com;  
Orientadora da Pesquisa: Profa. Dra. Suzete Silva, UEL – Universidade Estadual de Londrina, Centro de Letras e Ciências Humanas (CLCH) – Departamento de Letras Vernáculas e Clássicas (LET) - Mestrado Profissional – ProfLetras-Turma 01/2014. E-mail: prosuze@gmail.com

Este termo deverá ser preenchido em duas vias de igual teor, sendo uma delas devidamente preenchida, assinada e entregue ao (à) senhor(a).

Londrina, \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_.

**Pesquisador Responsável: Silvia Helena de Freitas Ruiz**

RG: 6.735.768-0

<p><i>Mariana Helena Rezende de Oliveira</i></p> <p>(NOME POR EXTENSO DO ALUNO), tendo sido devidamente esclarecido sobre os procedimentos da pesquisa, concordo em participar <b>voluntariamente</b> da pesquisa descrita acima.</p> <p>Assinatura do pai ou responsável: _____</p> <p>Assinatura da mãe ou responsável: _____</p> <p>Assinatura do(a) aluno(a): <i>Mariana</i></p> <p>Data: <i>29, 11, 14</i></p>
---

\*Termo de Consentimento Livre Esclarecido apresentado, atendendo, conforme normas da Resolução 466/2012 de 12 de dezembro de 2012.

### Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

**“Da boca do povo para a sala de aula: provérbios populares para crianças do Ensino Fundamental I por meio de fábulas”.**

Prezado(a) Senhor(a):

Gostaríamos de convidá-lo (a) a autorizar o(a) seu(ua) filho(a) para participar do Projeto de Pesquisa intitulado “Da boca do povo para a sala de aula: provérbios populares para crianças do Ensino Fundamental I por meio de fábulas”, a ser realizada na Escola Municipal Dalva Fahl Boaventura em Londrina – PR. O objetivo da pesquisa é “analisar os sentidos dos provérbios que fazem parte do acervo popular como metodologia de ensino em uma perspectiva discursiva por intermédio de uma sequência didática que será aplicada na turma de 3º ano vespertino, com a finalidade de auxiliar os educandos na escrita criativa de fábulas. A participação do aluno (a) é muito importante e ela ocorrerá da seguinte forma: as atividades propostas estarão elaboradas em apostilas com textos e exercícios práticos em forma de perguntas, tabelas, imagens e outros. Serão colhidos depoimentos dos alunos, fotos e exposição dos materiais produzidos por eles. Esclarecemos que a participação do aluno (a) é totalmente voluntária, podendo o (a) senhor (a): recusar-se a autorizar a participação do(a) seu(ua) filho(a), ou mesmo desistir a qualquer momento, sem que isto acarrete qualquer ônus ou prejuízo à sua pessoa e à do(a) aluno(a). Esclarecemos, também, que as informações serão utilizadas somente para os fins desta pesquisa (ou para esta e futuras pesquisas) e serão tratadas com o mais absoluto sigilo e confidencialidade, de modo a preservar a identidade de seu(ua) filho(a).

Esclarecemos ainda, que o(a) aluno (a) não pagará e nem será remunerado(a) por sua participação. Os benefícios esperados são: perceber, identificar e analisar a função da linguagem como meio de comunicação e interação entre os indivíduos por meio dos provérbios. Quanto aos riscos, informamos que não haverá por tratar-se de uma pesquisa a ser realizada no ambiente escolar, em da sala de aula sem nenhuma alteração na rotina dos alunos envolvidos no projeto.

Caso o(a) senhor(a) tenha dúvidas ou necessite de maiores esclarecimentos poderá nos contatar:  
Mestranda: Prof.ª Sílvia Helena de Freitas Ruiz/ Rua Albino Scotton, 415, Jd Burle Marx/ telefones: 43 3342-8304/ 43 9154 9144 ou pelo e-mail: silruiz1@hotmail.com;  
Orientadora da Pesquisa: Profa. Dra. Suzete Silva, UEL – Universidade Estadual de Londrina, Centro de Letras e Ciências Humanas (CLCH) – Departamento de Letras Vernáculas e Clássicas (LET) - Mestrado Profissional – ProfLetras-Turma 01/2014. E-mail: prosuze@gmail.com

Este termo deverá ser preenchido em duas vias de igual teor, sendo uma delas devidamente preenchida, assinada e entregue ao (à) senhor(a).

Londrina, 27 / 11 / 14.

**Pesquisador Responsável: Sílvia Helena de Freitas Ruiz**

RG: 6.735.768-0

Thiele Penha Heles Martins

(NOME POR EXTENSO DO ALUNO), tendo sido devidamente esclarecido sobre os procedimentos da pesquisa, concordo em participar **voluntariamente** da pesquisa descrita acima.

Assinatura do pai ou responsável: Samuel Rocha Martins

Assinatura da mãe ou responsável: Renia da Silva Heles Martins

Assinatura do(a) aluno(a): Thiele Penha Heles Martins

Data: 27 / 11 / 14

\*Termo de Consentimento Livre Esclarecido apresentado, atendendo, conforme normas da Resolução 466/2012 de 12 de dezembro de 2012.

### Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

**“Da boca do povo para a sala de aula: provérbios populares para crianças do Ensino Fundamental I por meio de fábulas”.**

Prezado(a) Senhor(a):

Gostaríamos de convidá-lo (a) a autorizar o(a) seu(ua) filho(a) para participar do Projeto de Pesquisa intitulado “Da boca do povo para a sala de aula: provérbios populares para crianças do Ensino Fundamental I por meio de fábulas”, a ser realizada na Escola Municipal Dalva Fahl Boaventura em Londrina – PR. O objetivo da pesquisa é “analisar os sentidos dos provérbios que fazem parte do acervo popular como metodologia de ensino em uma perspectiva discursiva por intermédio de uma sequência didática que será aplicada na turma de 3º ano vespertino, com a finalidade de auxiliar os educandos na escrita criativa de fábulas. A participação do aluno (a) é muito importante e ela ocorrerá da seguinte forma: as atividades propostas estarão elaboradas em apostilas com textos e exercícios práticos em forma de perguntas, tabelas, imagens e outros. Serão colhidos depoimentos dos alunos, fotos e exposição dos materiais produzidos por eles. Esclarecemos que a participação do aluno (a) é totalmente voluntária, podendo o (a) senhor (a): recusar-se a autorizar a participação do(a) seu(ua) filho(a), ou mesmo desistir a qualquer momento, sem que isto acarrete qualquer ônus ou prejuízo à sua pessoa e à do(a) aluno(a). Esclarecemos, também, que as informações serão utilizadas somente para os fins desta pesquisa (ou para esta e futuras pesquisas) e serão tratadas com o mais absoluto sigilo e confidencialidade, de modo a preservar a identidade de seu(ua) filho(a).

Esclarecemos ainda, que o(a) aluno (a) não pagará e nem será remunerado(a) por sua participação. Os benefícios esperados são: perceber, identificar e analisar a função da linguagem como meio de comunicação e interação entre os indivíduos por meio dos provérbios. Quanto aos riscos, informamos que não haverá por tratar-se de uma pesquisa a ser realizada no ambiente escolar, ~~em~~ da sala de aula sem nenhuma alteração na rotina dos alunos envolvidos no projeto.

Caso o(a) senhor(a) tenha dúvidas ou necessite de maiores esclarecimentos poderá nos contatar:  
Mestranda: Prof.ª Silvia Helena de Freitas Ruiz/ Rua Albino Scotton, 415, Jd Burle Marx/ telefones: 43 3342-8304/ 43 9154 9144 ou pelo e-mail: silruiz1@hotmail.com;  
Orientadora da Pesquisa: Profa. Dra. Suzete Silva, UEL – Universidade Estadual de Londrina, Centro de Letras e Ciências Humanas (CLCH) – Departamento de Letras Vernáculas e Clássicas (LET) - Mestrado Profissional – ProfLetras-Turma 01/2014. E-mail: prosuze@gmail.com

Este termo deverá ser preenchido em duas vias de igual teor, sendo uma delas devidamente preenchida, assinada e entregue ao (à) senhor(a).

Londrina, 01 / 12 / 2014

**Pesquisador Responsável: Silvia Helena de Freitas Ruiz**

RG: 6.735.768-0

LEANDRO AKIHIRO NAKANE

(NOME POR EXTENSO DO ALUNO), tendo sido devidamente esclarecido sobre os procedimentos da pesquisa, concordo em participar **voluntariamente** da pesquisa descrita acima.

Assinatura do pai ou responsável: \_\_\_\_\_

Assinatura da mãe ou responsável: Ana K. Nakane

Assinatura do(a) aluno(a): \_\_\_\_\_

Data: 01 / 12 / 2014

\*Termo de Consentimento Livre Esclarecido apresentado, atendendo, conforme normas da Resolução 466/2012 de 12 de dezembro de 2012.

### Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

**“Da boca do povo para a sala de aula: provérbios populares para crianças do Ensino Fundamental I por meio de fábulas”.**

Prezado(a) Senhor(a):

Gostaríamos de convidá-lo (a) a autorizar o(a) seu(ua) filho(a) para participar do Projeto de Pesquisa intitulado “Da boca do povo para a sala de aula: provérbios populares para crianças do Ensino Fundamental I por meio de fábulas”, a ser realizada na Escola Municipal Dalva Fahl Boaventura em Londrina – PR. O objetivo da pesquisa é “analisar os sentidos dos provérbios que fazem parte do acervo popular como metodologia de ensino em uma perspectiva discursiva por intermédio de uma sequência didática que será aplicada na turma de 3º ano vespertino, com a finalidade de auxiliar os educandos na escrita criativa de fábulas. A participação do aluno (a) é muito importante e ela ocorrerá da seguinte forma: as atividades propostas estarão elaboradas em apostilas com textos e exercícios práticos em forma de perguntas, tabelas, imagens e outros. Serão colhidos depoimentos dos alunos, fotos e exposição dos materiais produzidos por eles. Esclarecemos que a participação do aluno (a) é totalmente voluntária, podendo o (a) senhor (a): recusar-se a autorizar a participação do(a) seu(ua) filho(a), ou mesmo desistir a qualquer momento, sem que isto acarrete qualquer ônus ou prejuízo à sua pessoa e à do(a) aluno(a). Esclarecemos, também, que as informações serão utilizadas somente para os fins desta pesquisa (ou para esta e futuras pesquisas) e serão tratadas com o mais absoluto sigilo e confidencialidade, de modo a preservar a identidade de seu(ua) filho(a).

Esclarecemos ainda, que o(a) aluno (a) não pagará e nem será remunerado(a) por sua participação. Os benefícios esperados são: perceber, identificar e analisar a função da linguagem como meio de comunicação e interação entre os indivíduos por meio dos provérbios. Quanto aos riscos, informamos que não haverá por tratar-se de uma pesquisa a ser realizada no ambiente escolar, em da sala de aula sem nenhuma alteração na rotina dos alunos envolvidos no projeto.

Caso o(a) senhor(a) tenha dúvidas ou necessite de maiores esclarecimentos poderá nos contatar:

Mestranda: Prof.<sup>a</sup> Sílvia Helena de Freitas Ruiz/ Rua Albino Scotton, 415, Jd Burle Marx/ telefones: 43 3342-8304/ 43 9154 9144 ou pelo e-mail: silruiz1@hotmail.com;

Orientadora da Pesquisa: Profa. Dra. Suzete Silva, UEL – Universidade Estadual de Londrina, Centro de Letras e Ciências Humanas (CLCH) – Departamento de Letras Vernáculas e Clássicas (LET) - Mestrado Profissional – ProfLetras-Turma 01/2014. E-mail: prosuze@gmail.com

Este termo deverá ser preenchido em duas vias de igual teor, sendo uma delas devidamente preenchida, assinada e entregue ao (à) senhor(a).

Londrina, 28 / 11 / 14.

**Pesquisador Responsável: Sílvia Helena de Freitas Ruiz**

RG: 6.735.768-0

Maria Heloiza Torres Pereira

(NOME POR EXTENSO DO ALUNO), tendo sido devidamente esclarecido sobre os procedimentos da pesquisa, concordo em participar **voluntariamente** da pesquisa descrita acima.

Assinatura do pai ou responsável: Vitor Hugo Costa Pereira

Assinatura da mãe ou responsável: Menick Torres

Assinatura do(a) aluno(a): ~~Maria Heloiza~~ Maria Heloiza

Data: 28 / 11 / 14

\*Termo de Consentimento Livre Esclarecido apresentado, atendendo, conforme normas da Resolução 466/2012 de 12 de dezembro de 2012.

### Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

**"Da boca do povo para a sala de aula: provérbios populares para crianças do Ensino Fundamental I por meio de fábulas".**

Prezado(a) Senhor(a):

Gostaríamos de convidá-lo (a) a autorizar o(a) seu(ua) filho(a) para participar do Projeto de Pesquisa intitulado "Da boca do povo para a sala de aula: provérbios populares para crianças do Ensino Fundamental I por meio de fábulas", a ser realizada na Escola Municipal Dalva Fahl Boaventura em Londrina – PR. O objetivo da pesquisa é "analisar os sentidos dos provérbios que fazem parte do acervo popular como metodologia de ensino em uma perspectiva discursiva por intermédio de uma sequência didática que será aplicada na turma de 3º ano vespertino, com a finalidade de auxiliar os educandos na escrita criativa de fábulas. A participação do aluno (a) é muito importante e ela ocorrerá da seguinte forma: as atividades propostas estarão elaboradas em apostilas com textos e exercícios práticos em forma de perguntas, tabelas, imagens e outros. Serão colhidos depoimentos dos alunos, fotos e exposição dos materiais produzidos por eles. Esclarecemos que a participação do aluno (a) é totalmente voluntária, podendo o (a) senhor (a): recusar-se a autorizar a participação do(a) seu(ua) filho(a), ou mesmo desistir a qualquer momento, sem que isto acarrete qualquer ônus ou prejuízo à sua pessoa e à do(a) aluno(a). Esclarecemos, também, que as informações serão utilizadas somente para os fins desta pesquisa (ou para esta e futuras pesquisas) e serão tratadas com o mais absoluto sigilo e confidencialidade, de modo a preservar a identidade de seu(ua) filho(a).

Esclarecemos ainda, que o(a) aluno (a) não pagará e nem será remunerado(a) por sua participação. Os benefícios esperados são: perceber, identificar e analisar a função da linguagem como meio de comunicação e interação entre os indivíduos por meio dos provérbios. Quanto aos riscos, informamos que não haverá por tratar-se de uma pesquisa a ser realizada no ambiente escolar, em da sala de aula sem nenhuma alteração na rotina dos alunos envolvidos no projeto.

Caso o(a) senhor(a) tenha dúvidas ou necessite de maiores esclarecimentos poderá nos contatar:  
Mestranda: Prof.<sup>a</sup> Sílvia Helena de Freitas Ruiz/ Rua Albino Scotton, 415, Jd Burle Marx/ telefones: 43 3342-8304/ 43 9154 9144 ou pelo e-mail: silruiz1@hotmail.com;  
Orientadora da Pesquisa: Profa. Dra. Suzete Silva, UEL – Universidade Estadual de Londrina, Centro de Letras e Ciências Humanas (CLCH) – Departamento de Letras Vernáculas e Clássicas (LET) - Mestrado Profissional – ProfLetras-Turma 01/2014. E-mail: prosuze@gmail.com

Este termo deverá ser preenchido em duas vias de igual teor, sendo uma delas devidamente preenchida, assinada e entregue ao (à) senhor(a).

Londrina, 28 / 11 / 2014.

**Pesquisador Responsável: Sílvia Helena de Freitas Ruiz**

RG: 6.735.768-0

Natalia Maria Martins

(NOME POR EXTENSO DO ALUNO), tendo sido devidamente esclarecido sobre os procedimentos da pesquisa, concordo em participar **voluntariamente** da pesquisa descrita acima.

Assinatura do pai ou responsável: [Assinatura]

Assinatura da mãe ou responsável: [Assinatura]

Assinatura do(a) aluno(a): Natalia Maria Martins

Data: 28 / 11 / 2014

\*Termo de Consentimento Livre Esclarecido apresentado, atendendo, conforme normas da Resolução 466/2012 de 12 de dezembro de 2012.

### Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

**“Da boca do povo para a sala de aula: provérbios populares para crianças do Ensino Fundamental I por meio de fábulas”.**

Prezado(a) Senhor(a):

Gostaríamos de convidá-lo (a) a autorizar o(a) seu(ua) filho(a) para participar do Projeto de Pesquisa intitulado “Da boca do povo para a sala de aula: provérbios populares para crianças do Ensino Fundamental I por meio de fábulas”, a ser realizada na Escola Municipal Dalva Fahl Boaventura em Londrina – PR. O objetivo da pesquisa é “analisar os sentidos dos provérbios que fazem parte do acervo popular como metodologia de ensino em uma perspectiva discursiva por intermédio de uma sequência didática que será aplicada na turma de 3º ano vespertino, com a finalidade de auxiliar os educandos na escrita criativa de fábulas. A participação do aluno (a) é muito importante e ela ocorrerá da seguinte forma: as atividades propostas estarão elaboradas em apostilas com textos e exercícios práticos em forma de perguntas, tabelas, imagens e outros. Serão colhidos depoimentos dos alunos, fotos e exposição dos materiais produzidos por eles. Esclarecemos que a participação do aluno (a) é totalmente voluntária, podendo o (a) senhor (a): recusar-se a autorizar a participação do(a) seu(ua) filho(a), ou mesmo desistir a qualquer momento, sem que isto acarrete qualquer ônus ou prejuízo à sua pessoa e à do(a) aluno(a). Esclarecemos, também, que as informações serão utilizadas somente para os fins desta pesquisa (ou para esta e futuras pesquisas) e serão tratadas com o mais absoluto sigilo e confidencialidade, de modo a preservar a identidade de seu(ua) filho(a).

Esclarecemos ainda, que o(a) aluno (a) não pagará e nem será remunerado(a) por sua participação. Os benefícios esperados são: perceber, identificar e analisar a função da linguagem como meio de comunicação e interação entre os indivíduos por meio dos provérbios. Quanto aos riscos, informamos que não haverá por tratar-se de uma pesquisa a ser realizada no ambiente escolar, em da sala de aula sem nenhuma alteração na rotina dos alunos envolvidos no projeto.

Caso o(a) senhor(a) tenha dúvidas ou necessite de maiores esclarecimentos poderá nos contatar:

Mestranda: Prof.<sup>a</sup> Silvia Helena de Freitas Ruiz/ Rua Albino Scotton, 415, Jd Burle Marx/ telefones: 43 3342-8304/ 43 9154 9144 ou pelo e-mail: silruiz1@hotmail.com;

Orientadora da Pesquisa: Profa. Dra. Suzete Silva, UEL – Universidade Estadual de Londrina, Centro de Letras e Ciências Humanas (CLCH) – Departamento de Letras Vernáculas e Clássicas (LET) - Mestrado Profissional – ProfLetras-Turma 01/2014. E-mail: prosuze@gmail.com

Este termo deverá ser preenchido em duas vias de igual teor, sendo uma delas devidamente preenchida, assinada e entregue ao (à) senhor(a).

Londrina, \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_.

**Pesquisador Responsável: Silvia Helena de Freitas Ruiz**

RG: 6.735.768-0

<p><i>João Pedro Wisnek, Yoshitomi Silva</i></p> <p>(NOME POR EXTENSO DO ALUNO), tendo sido devidamente esclarecido sobre os procedimentos da pesquisa, concordo em participar <b>voluntariamente</b> da pesquisa descrita acima.</p> <p>Assinatura do pai ou responsável: <i>[Assinatura]</i></p> <p>Assinatura da mãe ou responsável: <i>[Assinatura]</i></p> <p>Assinatura do(a) aluno(a): _____</p> <p>Data: <i>05.12.2014</i></p>
--

\*Termo de Consentimento Livre Esclarecido apresentado, atendendo, conforme normas da Resolução 466/2012 de 12 de dezembro de 2012.