



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ – *CAMPUS* DE CASCAVEL
CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS – NÍVEL DE MESTRADO
PROFISSIONAL

VALDIRENE APARECIDA COTTA

**ENSINO DA NARRATIVA NO 5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL: CAMINHOS
PARA RESILIÊNCIA, CUIDADO DE SI E DO OUTRO, SUPERAÇÃO DE CONFLITOS
E ACESSO À VIDA SOCIAL**

CASCAVEL – PR

2021

VALDIRENE APARECIDA COTTA

**ENSINO DA NARRATIVA NO 5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL: CAMINHOS
PARA RESILIÊNCIA, CUIDADO DE SI E DO OUTRO, SUPERAÇÃO DE CONFLITOS
E ACESSO À VIDA SOCIAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras, Nível de Mestrado Profissional (Profletras), área de concentração em Linguagens e Letramento, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste), como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Letras.

Orientadora: Profa. Dra. Valdeci Batista de Melo Oliveira

CASCADEL – PR

2021

Ficha de identificação da obra elaborada através do Formulário de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da Unioeste.

Cotta, Valdirene Aparecida

Ensino da narrativa no 5º ano do ensino fundamental: caminhos para resiliência, cuidado de si e do outro, superação de conflitos e acesso à vida social. / Valdirene Aparecida Cotta; orientador(a), Valdeci Batista de Melo Oliveira, 2021.

113 f.

Dissertação (mestrado profissional), Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Campus de Cascavel, Centro de Educação, Comunicação e Artes, Programa de Pós-Graduação em Letras, 2021.

1. Ensino de narrativa. 2. Resiliência. 3. Superação. I. Oliveira, Valdeci Batista de Melo. II. Título.

VADIRENE APARECIDA COTTA

**ENSINO DA NARRATIVA NO 5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL: CAMINHOS
PARA RESILIÊNCIA, CUIDADO DE SI E DO OUTRO, SUPERAÇÃO DE CONFLITOS
E ACESSO À VIDA SOCIAL**

Esta dissertação foi julgada adequada como requisito parcial para a obtenção do Título de Mestre em Letras e aprovada em sua forma final pelo Programa de Pós-graduação em Letras, Nível de Mestrado Profissional (Profletras), área de concentração em Linguagens e Letramentos, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – Unioeste.

COMISSÃO EXAMINADORA

Profa. Dra. Valdeci Batista de Melo Oliveira
Orientadora (Unioeste – Profletras/Cascavel)

Prof. Dr. Itamar Rodrigues Paulino
1º Membro Efetivo (UFOPA – *Campus* de Santarém)

Profa. Dra. Joana d’Arc Vasconcelos Neves
2º Membro Efetivo (UFPA – *Campus* de Bragança)

Profa. Dra. Aparecida Feola Sella
3º Membro Efetivo (Unioeste – Profletras/Cascavel)

Profa. Dra. Helionora da Silva Alves
4º Membro Efetivo (UFOPA – *Campus* de Santarém)

Cascavel, 18 de fevereiro de 2021.

À minha mãe, Nair. Ao meu pai, José.
(*In memoriam*)

AGRADECIMENTOS

Ao meu marido, Nelinho, e as minhas filhas, Camila e Gabriela, pela compreensão, paciência e perdão concedido a minha ausência nos momentos de dedicação aos estudos. Vocês são a base que me sustenta e me motiva a continuar lutando.

A minha orientadora, Professora Dra. Valdeci Batista de Melo Oliveira, por seu apoio, incentivo e competência em conduzir o meu trabalho de pesquisa. Obrigada por acreditar em mim!

Aos meus pais (*in memoriam*), por sempre me apoiaram, incentivarem e acreditarem que eu seria capaz de superar os obstáculos da vida.

Ao meu pai, por suas histórias eternizadas em minhas lembranças.

A minha família, que me incentivou e sempre se alegrou com minhas conquistas acadêmicas e pessoais.

Aos colegas do Mestrado Profletras, pelo companheirismo e pelos momentos de alegria proporcionados nesse curto tempo que passamos juntos. Agradeço em especial à colega e amiga Natasha, pelo apoio, boa vontade e disposição em ajudar nos momentos em que precisei.

Aos alunos do 5º ano e a todos da instituição que me acolheram e contribuíram para a realização deste trabalho.

A todos os meus professores do curso do Mestrado Profissional em Letras – Profletras da Universidade Estadual do Oeste do Paraná pela excelência com que exercem a profissão e pela qualidade humana de cada um. Agradeço em especial à professora Clarice Corbari, por ser essa pessoa iluminada, que nunca mediu esforços para ajudar.

Eu precisava ler, não os compêndios escolares, insossos, mas aventuras, justiça, amor, vinganças, coisas até então desconhecidas. Em falta disso, agarrava-me a jornais e almanaques, decifrava as efemérides e anedotas das folhinhas. Esses retalhos me excitavam o desejo, que se ia transformando em ideia fixa. Queria isolar-me, como fiz quando nos mudamos em razão de consertos na casa. Para bem dizer, os outros é que se mudaram. A pretexto de ver os trabalhos, escapulia-me com o romance debaixo do paletó, voltava, desviava-me dos pedreiros, serventes e pintores, ia esconder-me na sala. Mergulhava numa espreguiçadeira e, empoeirado, sujo de cal, sentindo o cheiro das tintas, passava horas adivinhando a narrativa, à luz que se coava pelos vidros baços. Privara-me desse refúgio. E onde conseguir livros?

(GRACILIANO RAMOS, 1945)

COTTA, Valdirene Aparecida. **Ensino da narrativa no 5.º ano do Ensino Fundamental: caminhos para resiliência, cuidado de si e do outro, superação de conflitos e acesso à vida social.** 2021. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2021.

RESUMO

Nesta dissertação, apresentamos reflexões teóricas e proposições didáticas relacionadas às narrativas canônicas como caminho de resiliência, cuidado de si e do outro, superação de conflitos e acesso à vida social, dada sua capacidade de contribuir para o desenvolvimento humano. O objetivo geral da pesquisa foi proporcionar aos alunos reflexões sobre o processo de ler e criar narrativas de modo a ampliar a resiliência e a capacidade de enfrentar os obstáculos da vida a partir de experiências e dos múltiplos processos de acesso à leitura e à escrita. Trata-se de pesquisa qualitativa interpretativista, em que utilizamos os métodos da pesquisa bibliográfica para a revisão da literatura, e da pesquisa-ação, mediante técnica da observação, elaboração e aplicação de uma Unidade Didática que trata do ensino de narrativas, direcionada ao 5º ano do Ensino Fundamental. Adotamos como base teórica o método de análise de narrativas por meio do percurso gerativo de sentido da semiótica narrativa idealizada por Greimas. Para fundamentar nossa discussão e a elaboração da unidade didática, apoiamos-nos principalmente nas ideias de Greimas (1973-2014), Fiorin (2003-2011), Bruner (2001-2002) e Grandesso (2000), entre outros autores. A partir das reflexões teóricas e da aplicação das atividades aos alunos, desenvolvemos a análise dos resultados, que mostram que as estratégias utilizadas favoreceram a compreensão de narrativas canônicas na perspectiva posta no objetivo da pesquisa. Os alunos compreenderam que as expressões narrativas, orais e escritas, interferem na vida dos sujeitos, possibilitando expressar sua forma de pensar, seus sentimentos, emoções e conhecimentos, de forma a contribuir efetivamente para a formação social, cultural e cognitiva.

Palavras-chave: Ensino de narrativa; Anos iniciais do Ensino Fundamental; Resiliência; Superação.

COTTA, Valdirene Aparecida. **The teaching of narratives in the 5th year of Elementary School:** paths to resilience, care for oneself and the other, overcoming conflicts and access to social life. 2021. Master thesis (Professional Master's in Letters) – State University of West Paraná, Cascavel, 2021.

ABSTRACT

In this master thesis, we present theoretical reflections and didactic propositions related to canonical narratives as a path to resilience, care for oneself and the other, overcoming of conflicts and access to social life, given its ability to contribute to human development. The general objective of research was to provide students with reflections on the process of reading and creating narratives to increase resilience and the ability to face life's obstacles based on experiences and on the multiple processes of access to reading and writing. It is a qualitative interpretive research, in which we use the methods of bibliographic research to review the literature, and of action research, through the technique of observation, elaboration and application of a Didactic Unit addressing the teaching of narratives to the 5th year of Elementary School. Our theoretical framework is mainly based on the method of analysis of narratives through the generative path of signification, according to Greimas' narrative semiotics. To support our discussion and the development of the didactic unit, we rely mainly on the works by Greimas (1973-2014), Fiorin (2003-2011), Bruner (2001-2002) and Grandesso (2000), among other authors. Based on the theoretical reflections and the application of activities to students, we analyzed the results, which show that the strategies used in the classes favored the understanding of canonical narratives from the perspective announced in the research objective. The students understood that oral and written narrative expressions interfere in the subjects' lives and allow them to express their way of thinking, their feelings, emotions and knowledge, and thus the narratives can contribute effectively to the social, cultural and cognitive education.

Keywords: Teaching of narratives; Early years of Elementary School; Resilience; Overcoming.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Questões para interpretação dos textos na oralidade.	51
Quadro 2 - Atividade referente ao texto Pardalzinho.	54
Quadro 3 - Atividade referente ao texto A menina dos fósforos.	58
Quadro 4 - Atividade referente ao texto Sobrevivendo entre espinhos.	62
Quadro 5 - Análise comparativa dos textos do aluno 1.....	73
Quadro 6 - Análise comparativa dos textos do aluno 2.....	76
Quadro 7 - Análise comparativa dos textos do aluno 3.....	79
Quadro 8 - Análise comparativa dos textos do aluno 4.....	81
Quadro 9 - Análise comparativa dos textos do aluno 5.....	84

SUMÁRIO

MEMÓRIAS DE MINHA INFÂNCIA	12
INTRODUÇÃO	15
1 AS NARRATIVAS E O DESENVOLVIMENTO HUMANO	20
1.1 A NARRATIVA E A EVOLUÇÃO HUMANA	20
1.2 A VALORIZAÇÃO DA INFÂNCIA	25
1.3 O ESTUDO DA NARRATIVA	37
2 ASPECTOS METODOLÓGICOS.....	46
2.1 TIPO DA PESQUISA	46
2.2 LOCAL DA PESQUISA E A GERAÇÃO DE DADOS INICIAIS	48
2.3 A UNIDADE DIDÁTICA	49
2.3.1 Atividades propostas na Unidade Didática	49
2.3.1.1 Atividade de oralidade	49
2.3.1.2 Atividade de leitura.....	50
2.3.1.3 Atividade de leitura e interpretação do poema narrativo “Pardalzinho” (Manuel Bandeira)	53
2.3.1.4 Atividade de leitura e interpretação do texto “A menina dos Fósforos” (Pedro Bandeira)	55
2.3.1.5 Atividade de leitura e interpretação do texto “Sobrevivendo entre espinhos” (elaborado pela autora).....	59
2.3.1.6 Atividade de produção textual	64
3 ANÁLISE DOS RESULTADOS	65
3.1 AÇÕES E REAÇÕES DA PANDEMIA NO ENSINO	66
3.2 RESULTADOS DAS ATIVIDADES DE LEITURA E INTERPRETAÇÃO	67
3.2.1 Atividades de interpretação	68
3.2.2 A produção textual.....	71
3.3 RESILÊNCIA E NARRATIVA NA ESCOLA: CONTO A MENINA DOS FÓSFOROS	86
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	98
REFERÊNCIAS	101
ANEXO.....	107
Anexo 1 – Textos produzidos pelos alunos.....	107

MEMÓRIAS DE MINHA INFÂNCIA

Então, ela se sentou de olhos fechados e meio que acreditou que estava no País das Maravilhas, apesar de saber que bastava abrir os olhos para que tudo viesse de novo a monótona realidade [...].

(Lewis Carroll)

Como professora das séries iniciais do Ensino Fundamental e como pesquisadora, trago na memória doces lembranças das experiências narrativas do meu mundo infantil, tomado de sonhos e fantasias. As histórias sempre fizeram parte de minha infância, eram elas que alimentavam minhas esperanças e me fortaleciam diante dos obstáculos que a vida me apresentava.

Minhas primeiras memórias da meninice se figuram no rosto sereno de meu avô, no quão alegre se tornava o dia em que vinha nos visitar. Ficaram em minha mente poucas recordações de suas histórias, mas me lembro bem do seu jeito amigável e paciente, e de como gostávamos de ficar ao seu redor e ouvir o que tinha para contar. Muitas das histórias, que ouvi por anos na voz de meu pai, foram herdadas de meu avô. Ambos tinham um jeito parecido de educar, era narrando suas experiências de vida, contando lendas, mitos.

Na maioria das vezes, as histórias tinham uma visada pedagógica de aconselhar, dar sentidos e explicar fatos e acontecimentos ainda incompreensíveis para mim, e muitas vezes para eles também. Eu ficava satisfeita com as explicações dadas por meio das lendas e dos mitos, eu acreditava ingenuamente nas narrativas fantásticas, tomando-as como verdade, que naquela fase da vida satisfazia minha curiosidade sobre o que, até então, não tinha maturidade para compreender.

Eu ainda era bem pequena quando meu querido avô se foi. Nessa época, eu não compreendia o sentido da morte; a inocência me protegia daquela dor. Estranhava mais o fato de a minha avó ter que deixar o sítio em que morava – aquele lugar encantado, cenário de muitas brincadeiras. Ela foi morar na cidade e por um bom tempo passou a ser minha contadora de histórias.

Eu e minhas primas adorávamos visitá-la. Assim que chegávamos em sua casa, corríamos para o quintal para apanhar as frutas que ela cultivava. Lembro bem da goiabeira com seus galhos arqueados pelo peso das frutas, que saboreávamos enquanto ouvíamos narrativas sobre as travessuras de sua infância, da infância de meus tios, tias e de meu pai. Minha avó tinha um jeito tão sereno e afável de falar que nem nos importávamos em ouvir

sempre as mesmas histórias, às quais ela sempre adicionava um sabor novo, acrescido pelas suas lembranças e experiência.

Meus avós foram importantes contadores de histórias, mas as melhores lembranças que tenho são das histórias de meu pai. Estas ficaram gravadas na minha memória e no meu coração, porque alegraram por muitos anos os dias chuvosos e frios em que nos reuníamos em volta do velho fogão de lenha e ouvíamos atentos seus conselhos, sempre pautados em uma boa narrativa, geralmente no intuito de provocar inquietações e ressignificar nossas peraltes infantis.

Esses momentos de contação de histórias ocorriam, na maioria das vezes, devido a imprevistos ocasionados, geralmente, por tempestades, que nos impediam de sair de casa para brincar, e nas noites antes de dormir, ainda quando não tínhamos televisor. Mais tarde, com a chegada desse “moderno” aparelho, nossas reuniões foram ficando mais escassas, porém, havia sempre aqueles momentos em que ficávamos sem energia elétrica e a magia retornava em nossa casa. Nossos rostos, iluminados pelas chamas de velas, criavam um clima de suspense, era um cenário inspirador para o nosso contador de histórias.

Minha mãe quase sempre estava muito ocupada com os afazeres domésticos. Naquela época, a sobrecarga desse tipo de trabalho era atribuída à mulher; mas, no pouco tempo que tinha, gostava de relatar sobre sua infância e contar histórias que muito havia escutado em sua meninice, geralmente sobre as dificuldades enfrentadas pelos imigrantes alemães ao chegarem ao solo brasileiro. Também falava orgulhosa dos aspectos culturais e religiosos do povo alemão, do qual era descendente.

Assim, ouvindo histórias, fui crescendo e aprendendo, incluindo-as em minhas brincadeiras, que quase sempre se passavam no quintal de casa; este era meu mundo, que magicamente podia se transformar em floresta, cidade, espaço sideral, planeta habitado por seres fantásticos, o que minha mente fosse capaz de criar. Para cada aventura, um novo cenário, com novos personagens. Coisas de criança! Nesse lugar, eu nunca estava sozinha. A ausência de minhas colegas era facilmente preenchida por seres imaginários que tinham fisionomias variadas, adaptadas ao contexto da minha imaginação.

Esse mundo imaginário, sustentado pelas histórias que eu ouvia e recriava na mente, fortalecia-me, e me ajudava a enfrentar a situação socioeconômica desprivilegiada em que eu me inseria. Pois com a pobreza vinham juntos o desconforto, o constrangimento, os sentimentos de ausência, a doença, a discriminação, a tristeza, a falta de quase tudo, o que gerava em mim sentimento de frustração e de indignação. Ser pobre me obrigava a me desvincular da fantasia para enfrentar as mazelas da vida, forçava-me a compreender, por exemplo, o porquê de Papai

Noel atender aos pedidos de algumas crianças e de outras não, e sempre eu e meus irmãos estávamos no rol das não atendidas. Não vendo perspectivas de mudança, apoiava-me no mundo do “faz de conta”, porque a mente de uma criança (e dos adultos também) é uma fábrica de fantasias.

Considero a vida como um percurso cheio de obstáculos, em diversos graus de dificuldade, alguns são superados quase imperceptivelmente, outros demandam enorme esforço. A chegada de um irmãozinho foi um desses obstáculos de esforço maior. Um conflito difícil de superar! Foi penoso deixar meu reinado de caçula, que perdurou longos cinco anos da minha existência, ter que abrir mão de todos os privilégios de ser a filha mais nova não me foi tarefa fácil. Mas, aos poucos, ele foi sendo incluindo nas brincadeiras, tornando-se um personagem secundário, do meu ponto de vista, é claro! Talvez na visão dele, a personagem secundária fosse eu.

Depois de um contato intenso com as narrativas orais, que ouvia e recontava para amigos reais e imaginários, vieram as narrativas escritas, e as histórias me cativavam ainda mais. No entanto, os meus primeiros contatos com a escrita e com a leitura foram um tanto frustrantes. A escola não era atraente porque as histórias fantásticas que eu almejava ouvir não estavam lá da forma que eu esperava que estivessem, “quando começava o lento desfile das letras que caminham a passo pelo quadro-negro, quando começava a se desenrolar a monótona corrente do três vezes três, dos cinco vezes cinco, dos sete vezes sete” (DRUON, 2012, p. 24), eu não pegava no sono como Tistu, o menino do dedo verde; mas sonhava, perdia-me em devaneios, e logo era despertada pela professora, com sua voz de advertência. Enfim, entre os sonhos e atividades escolares, aprendi as letras, as sílabas, as palavras... Agora podia ler as histórias que quisesse, e não demorou muito para descobrir a biblioteca da escola. Logo passei a emprestar os livros, assim alimentava ainda mais minha imaginação; as ilustrações eram tão coloridas e bem desenhadas que me convidavam a mergulhar na história. Eu podia sentir a textura do ambiente.

Quando meu irmão mais velho começou a trabalhar, o pouco que ganhava “investia” em gibis, e eu, é claro, desfrutava daquelas oportunidades de leitura. Foi assim que conheci muitos personagens, como Tex Willer, Zorro, Batman, Fantasma, Tio Patinhas, Donald, Mickey Mouse, Mônica, Cebolinha e tantos outros. Todas essas histórias, as que ouvi, que li, que tive contato na infância, foram aos poucos ampliando a minha forma de ver e perceber o mundo. Para mim, eram muito mais que fonte de diversão e conhecimento, serviam de fuga quando a vida se tornava mais áspera, eram um refúgio acolhedor a me proteger das coisas que me entristeciam e me davam resiliência para enfrentar as asperezas da vida.

INTRODUÇÃO

[...] o homem não se faz homem naturalmente; ele não nasce sabendo ser homem, vale dizer, ele não nasce sabendo sentir, pensar, avaliar, agir. Para saber pensar e sentir; para saber querer, agir ou avaliar é preciso aprender, o que implica o trabalho educativo. Assim, o saber que diretamente interessa à educação é aquele que emerge como resultado do processo de aprendizagem, como resultado do trabalho educativo. Entretanto, para chegar a esse resultado a educação tem que partir, tem que tomar como referência como matéria-prima de sua atividade, o saber objetivo produzido historicamente.

(Dermeval Saviani)

Os registros dos nossos ancestrais pré-históricos, as pinturas rupestres, feitos nas cavernas muito antes da invenção da escrita, tematizam a vida, o cotidiano desses povos, Borges (2008). Os desenhos revelam uma das primeiras formas de figuração da ação e da interação na vida social e humana no mundo da história, são narrativas, estas Fiorin (2002, p.32) define como “simulacro das ações humanas”. Isto é, os desenhos contam histórias de fatos e acontecimentos sobre os povos que ali estiveram ou viveram.

As pinturas rupestres demonstram que, desde a pré-história, contar histórias tem sido um importante meio utilizado para significar, transmitir e aprimorar conhecimentos e habilidades humanas, isso porque as narrativas nos possibilitam simular as ações que desejamos ensinar e aprender, e fazer uma cópia desses conhecimentos em nossa mente, uma espécie de avatar das possibilidades de ação no mundo e na vida social. Pelo ato de narrar, ampliamos nossas experiências pessoais, os nossos conhecimentos de mundo, além disso, expressamos nossas percepções, valores, afetos, potências e desamparos. Por meio da narrativa, podemos ensinar aos outros como agimos e como agir diante de determinada situação com que nos deparamos ou somos levados a nos confrontar dentro das nossas condições de possibilidades. Também dentro das condições de possibilidades da vida social da época em que vivemos, se houver suporte e registro pictórico, gráfico e cinésico, compartilhamos narrativas com outras pessoas de outros lugares e épocas, se o registro dessa narrativa transcender a esfera da oralidade. É provável que a existência de suporte e registro de narrativas antigas, feitas em forma de mitos, lendas, fábulas, parábolas, escritas que chegaram até nós na atualidade, tenha contribuído para o desenvolvimento cognitivo, ético e afetivo da humanidade. Que civilização

teríamos construído sem narrativas tais como *Gilgamesh*, *Teogonia*, *Pentateuco*, *Iliada*, *Odisseia* e tantas outras histórias imemoriais?

São indagações que nos fazem pensar a narrativa, considerando as teorias que afirmam que o narrar é uma prática tanto social quanto individual, porque mesmo no plano mais individual e subjetivo, as identidades se definem, reflexivamente, em relação às imagens que as outras pessoas nos enviam sobre nós mesmos na interação da vida social (LANDOWSKI, 2002, p. 4). Para Grandesso (2000), a narrativa é entendida como “a organização por meio do discurso, por meio de termos, símbolos ou metáforas, de um fluxo de experiência vivida em uma sequência temporal e significativa” (GRANDESSO, 2000, p. 199). Significa dizer que, para comunicarmos as práticas e experiências das nossas ações, precisamos organizá-las dentro de uma estrutura narrativa.

Mediante as narrativas, constituímos e reconstituímos nossa identidade; por isso, o contato com essa tipologia textual deve ser estimulado frequentemente, e com especial atenção, desde a infância. Devemos contar muitas histórias para que as crianças construam mecanismos emocionais que lhes permitam agir, futuramente, muito mais dentro dos regimes de atuação de programação/previsão ou do ajuste e não naqueles do imprevisto/aleatório ou da manipulação. Embora saibamos que todos esses regimes compõem o arsenal humano de possibilidades de ação/atuação na vida social, (LANDOWSKI, 2002; 2014; 2016)

Essas considerações nos lembram de que o principal papel da escola, desde que ela surgiu na Grécia antiga, é preparar o aluno para a vida. Justamente esta foi a forma cultural encontrada pelos humanos ao perceber que os filhotes humanos nasciam desprovidos dos instintos inscritos nos DNAs dos outros animais e que são responsáveis por qualificá-los e aparelhá-los para viver a vida que lhes cabe dentro do planeta Terra. Assim, a educação nasceu como necessidade básica de fornecer às crianças um cabedal de instrumentos que as qualifiquem para viver a vida, as relações e atividades da vida social da melhor forma possível, sendo um substituto humano para as forças que animam outros animais. Segundo o mito grego, o conhecimento foi um presente de Zeus, dado aos humanos nascidos tão desprovidos de recursos físicos para enfrentar a vida (BRANDÃO, 1999; FERRY, 2012).

Considerando a importância da narrativa na formação humana e o papel da escola na formação para a vida, apresentamos a proposta deste trabalho tendo como tema: o ensino de narrativas literárias ou não literárias a partir do modelo canônico, pensando a formação do aluno no sentido de potencialização da resiliência e da empatia. Para tratar do assunto, é fundamental que tenhamos uma proposta de análise que se preocupe com o modo como interpreta e produz um discurso narrativo. Para tanto, nos apoiaremos na teoria da Semiótica Greimasiana, que

procura compreender a construção de sentido dos textos em geral, examinado o plano de conteúdo sob a forma de um percurso gerativo. Essa teoria, segundo Barros (2005, p. 11), “procura descrever e explicar *o que o texto diz e como ele faz para dizer o que diz*”, isto é, a semiótica narrativa se preocupa com a produção do sentido dessa tipologia textual. O mesmo motivo que influenciou a escolha do tema remete à seguinte questão: de que forma a estrutura de análise de texto proposta pelo percurso gerativo de sentido potencializa o ensino de narrativas e construção dos sujeitos, empáticos e autônomo?

A relevância de trabalhar com narrativas decorre do fato de que se trata de uma tipologia textual muito presente nas aulas de Língua Portuguesa das séries iniciais do Ensino Fundamental; porém, observamos que nas escolas nos deparamos com intervenções pedagógicas mais voltadas para a identificação da estrutura dos gêneros textuais, identificar os elementos da narrativa. Os métodos utilizados para a análise dos textos não se apoiam em uma teoria específica e, na maioria das vezes, as atividades de interpretação textual são exploradas de forma fragmentada; estrutura do gênero textual, gramática, ortografia são trabalhadas por etapas, separadamente. Nessas atividades, é dada excessiva importância a conceitos, e praticamente não se debruça sobre os efeitos de sentido que os elementos gramaticais, por exemplo, provocam no texto. A forma como os textos narrativos são explorados dificilmente atinge os objetivos propostos na Base Nacional Curricular Comum (BNCC) para os conteúdos de Língua Portuguesa para o ensino de narrativas no 3º, 4º e 5º anos.

Perceber diálogos em textos narrativos, observando o efeito de sentido de verbos de enunciação e, se for o caso, o uso de variedades linguísticas no discurso direto

Criar narrativas ficcionais, com certa autonomia, utilizando detalhes descritivos, sequências de eventos e imagens apropriadas para sustentar o sentido do texto, e marcadores de tempo, espaço e de fala de personagens.

Ler e compreender, com certa autonomia, narrativas ficcionais que apresentem cenários e personagens, observando os elementos da estrutura narrativa: enredo, tempo, espaço, personagens, narrador e a construção do discurso indireto e discurso direto.

Identificar, em narrativas, cenário, personagem central, conflito gerador, resolução e o ponto de vista com base em que histórias são narradas, diferenciando narrativas em primeira e terceira pessoas.

Diferenciar discurso indireto e discurso direto, determinando o efeito de sentido de verbos de enunciação e explicando o uso de variedades linguísticas no discurso direto, quando for o caso (BRASIL, 2018, p. 133-135).

Diante do que foi exposto, percebemos que o ensino de narrativas (fábulas, contos, lendas, mitos, apólogos, parábolas) ainda ocorre de uma forma superficial, desconsiderando os

valores sociais, afetivos, emocionais, culturais que o discurso narrativo como tipologia textual contém em sua forma específica.

A forma como geralmente as narrativas são trabalhadas nas escolas é motivo de preocupação, sendo necessário apontar caminhos e modos de ensiná-las, de uma maneira em que os alunos possam atingir os objetivos propostos na BNCC (2018).

O objetivo geral da pesquisa é proporcionar, aos alunos do 5º ano do Ensino Fundamental, reflexões sobre o processo de ler e criar narrativas de modo a ampliar a resiliência e a capacidade de enfrentar os obstáculos da vida a partir de experiências e dos múltiplos processos de acesso à leitura e à escrita. Tendo como objetivos específicos: explorar com os alunos as narrativas que permeiam história de vida; proporcionar aos alunos a audição e leitura de histórias que contenham narrativas pertencentes ao modelo canônico; ensinar os alunos a escrever narrativas a partir do modelo canônico; ajudar os alunos a refletir sobre a construção de narrativas, de forma a ampliar a resiliência e capacidade de enfrentar *ágon*¹ (lutas, obstáculos), ultrapassando-os ou superando-os e buscando outros caminhos se os obstáculos forem intransponíveis.

Esta pesquisa apresenta, três seções. Na primeira, são demonstradas reflexões teóricas, pautadas nas ideias de Niles (1999), Harari (2015), Neves *et al.* (2018), sobre a relação entre a narrativa e a espécie humana, sendo o ato de narrar um importante instrumento para a produção e recebimento de conhecimento, capacidade atribuída ao *homo sapiens*, o que fez com que a espécie se destacasse das demais espécies humanas.

Ainda na primeira seção da pesquisa, apresentamos uma breve retrospectiva do surgimento da infância, sobre lento processo de valorização, destacando autores COMO Rousseau (1995), que ajudaram a desencadear esse processo de olhar para a infância como uma etapa fundamental do desenvolvimento humano, e autores precursores na escrita de narrativas específicas para as crianças. Também lançamos mão dos estudos de Piaget (1973; 1983a; 1983b) e Vygotsky (2001), autores que desenvolveram teorias de aprendizagem. Já Bruner (1997a; 1997b; 2001) e Grandesso (2000) apresentam reflexões sobre o ato de narrar com construção de significados das representações do mundo pelos humanos.

¹ Segundo o dicionário de termos literários (CEIA, 2009), “*ágon* é termo proveniente do grego *ágon*, que significa luta, competição, disputa, conflito, discussão, combate, jogo, e que tem as suas raízes na antiga Grécia onde, anualmente, eram realizadas competições (*agones* – pl.) desportivas e artísticas. [...] O termo tem também sido aplicado à tragédia grega e passado a designar, além do conflito entre duas personagens, o conflito interior, de consciência, de que servirão de exemplo d. Madalena de Vilhena e Telmo Pais, personagens de Frei Luís de Sousa de Almeida Garrett. *ágon* surge como radical de alguns termos como protagonista, antagonista, agonístico, agonia, entre outros; em Othello, de Shakespeare, o mouro é o protagonista e Iago o antagonista no conflito que se verifica entre ambos”.

Na sequência, são destacados importantes teóricos que se dedicaram a estudar as estruturas narrativas, como Aristóteles (2008), Propp (2001) e Greimas (1973; 1975; 2014). Deste último, emprestamos a teoria da semiótica narrativa, mais especificamente o percurso gerativo de sentido para embasar as análises.

Na segunda seção, ocupamo-nos dos aspectos metodológicos da pesquisa. Trata-se de uma abordagem qualitativa exploratória, porque a pesquisa requer aplicação na instituição de ensino, ou seja, local em que ocorre o fenômeno estudado. O método de investigação escolhido é o da pesquisa-ação, por permitir uma interação direta com o grupo que está colaborando com nosso estudo. Também recorreremos à pesquisa bibliográfica, para fundamentar as teorias que norteiam este trabalho, que tem como objeto de análise os textos produzidos pelos alunos. Nesta seção, apresentamos a proposta da Unidade Didática com textos narrativos e atividades elaboradas segundo o percurso gerativo de sentido da semiótica gremasia.

Na última seção desta pesquisa, estão descritas análises de textos dos alunos e os resultados da aplicação da Unidade Didática, bem como os registros do que foi observado e anotado no diário de campo. Na sequência, apresentamos as considerações finais, as referências bibliográficas e os anexos.

1 AS NARRATIVAS E O DESENVOLVIMENTO HUMANO

É claro que o homem quer ser mais do que apenas ele mesmo. Quer ser um homem total. Não lhe basta ser um indivíduo separado; além da parcialidade de sua vida individual, anseia uma “plenitude” que sente e tenta alcançar, uma plenitude de vida que lhe é fraudada pela individualidade [...].

(Ernest Fischer)

Esta seção está dividida em três subseções. Na primeira, apresentamos uma reflexão a respeito da relação entre o humano e as narrativas, ou seja, sobre a importância do ato de narrar para a evolução do *homo sapiens*, no que se refere a sua formação civilizatória e cultural. Na segunda, tratamos do processo de valorização da infância desde o seu surgimento, passando pelas principais teorias que tratam do desenvolvimento cognitivo da criança e a importância das narrativas infantis para a consecução desses processos. Na terceira subseção, apresentamos alguns teóricos que se dedicaram a estudar a estrutura das narrativas e suas teorias fundamentais, dentre elas a que fundamenta este estudo: a Semiótica Greimasiana.

1.1 A NARRATIVA E A EVOLUÇÃO HUMANA

Para que possamos compreender melhor essa relação do ser humano com as narrativas, recorreremos, a Neves *et al.* (2018), no seu livro intitulado *Assim caminhou a humanidade*, encontramos explicações sobre um fenômeno que revolucionou a história da nossa espécie, o evento denominado “explosão criativa do paleolítico superior”, que possivelmente tenha ocorrido cerca de cinquenta mil anos atrás. Segundo os autores, “a população que sofreu essa revolução cognitiva teve vantagem adaptativa sobre as demais populações humanas” (NEVES *et al.*, 2018, p. 267).

Esse fenômeno provocou uma mudança radical e o *homo sapiens* passou a ter um novo comportamento na forma de se comunicar e de produzir cultura. Segundo Neves *et al.* (2018, p. 267), “a partir dessa revolução, a palavra ‘cultura’ pode ser usada em todo seu potencial”. Os autores afirmam ainda que, nesse período, tornam-se abundantes registros arqueológicos de novos objetos, como “ornamentos, adereços, ferramentas complexas, manifestações artísticas e sepultamentos rituais” (NEVES *et al.*, 2018, p. 267). Essas evidências mostram que a nossa espécie, a partir da explosão criativa, passou a pensar e se comunicar de uma forma completamente diferente. Conforme Harari (2015), os humanos dessa época desenvolveram “a

capacidade de transmitir informações sobre coisas que não existem” (HARARI, 2015, p. 29), isto é, a capacidade de formular imagens mentais e transmiti-las a outros sujeitos da mesma espécie por meio da linguagem. Nas palavras de Grandesso (2000, p. 181), “a linguagem tem sido associada à própria constituição do humano à medida que os seres humanos são considerados seres linguísticos, constituindo-se, como pessoas, na linguagem”.

Com a linguagem, foi possível construir o mundo humano e seus avatares mentais, ou seja, ganhamos a capacidade de figurativizar imagens externalizadas e repassadas, por gestos, pela oralidade, pelas pinturas nas paredes de cavernas, hoje conhecidas por artes rupestres. Para Rodrigues (1992), as artes em cavernas demonstram, como o marco inicial, o processo de simbolização icônica que materializa as imagens mentais da representação do mundo imaginário. Essa representação, por meio da linguagem, capacitou o *homo sapiens* a reproduzir, criar e compartilhar ideias, o que resultou em um processo evolutivo bastante superior ao das demais espécies humanas no que se refere ao desenvolvimento social e à produção cultural.

De acordo com Ceia (2009), imaginar é criar, inventar, construir imagens provenientes da fantasia, da criatividade artística e do intelectual. O termo vem do latim, *imaginatio*. Ainda segundo o autor, foi Aristóteles o primeiro a estudar teoricamente o conceito de imaginação (*phantasia*), e explica que, para Aristóteles, o ser humano pensa com imagens, que são a representação daquilo que não está presente na efetividade factual, mas está presente na mente de quem efabula. Nesse sentido, podemos dizer que a imaginação, capacidade cognitiva e afetiva dos seres humanos, dota-nos de habilidades que nos tornam únicos, e essas habilidades de significar coisas que só existem na subjetividade foi crucial para a evolução do *homo sapiens*, pois “não há deuses no universo, nem nações, nem dinheiro, nem direitos humanos, nem leis, nem justiça fora da imaginação coletiva dos seres humanos” (HARARI, 2015, p. 32).

Hahari (2005) explica que a necessidade de expressar essas imagens mentais resultou no surgimento da linguagem, a princípio por meio de gestos e depois pela expressão oral. A narrativa nasce como essa faculdade de figurar por meio de palavras as ações vividas e compartilhadas por outros que não as viveram, sendo, a partir de então, feito uso da narrativa por meio de histórias essenciais para a formação da identidade e da socialização, que foram contadas e recontadas pelos indivíduos que aprendiam a conhecer o mundo em que viviam e as possibilidades de agir nele. Criar narrativas é uma característica atribuída somente ao *homo sapiens*. Segundo Harari (2015, p. 28), “só os sapiens podem falar sobre tipos e mais tipos de entidades que nunca viram, tocaram ou cheiraram”. Esse foi um fator determinante para a espécie, uma espécie de escola a céu aberto que alargava “a capacidade de criar uma realidade

imaginada com palavras [...] possibilitando [...] que um grande número de estranhos cooperasse de maneira eficaz” (HARARI, 2015, p. 37).

Essa nova forma de pensar, atribuindo significado às coisas subjetivas, e de se comunicar, possibilitou um grande avanço na capacidade criativa humana em diversas áreas, principalmente na tecnológica. Com isso, foi possível o desenvolvimento de ferramentas mais sofisticadas, fazendo com que fossem bastante superiores às outras espécies, sendo o *homo sapiens* um provável rival do *homo erectus* e do *homem de Neanderthal*, tornando-se a única espécie humana no planeta.

O ato de narrar fez com que a memória da humanidade se mantivesse viva e se dilatasse ao ponto de sermos capazes de encenar viagens intergalácticas. Visto que, as narrativas contadas ao longo dos tempos até nossos dias trouxeram consigo um acúmulo de conhecimentos que foram repassados para as gerações seguintes e geraram novos saberes, “fornecendo uma estrutura persistente de instituições e costumes que agem como uma base esquemática para a memória coletiva”, segundo Bartlett (1932, p. 255 *apud* BRUNER, 1997, p. 55).

Segundo o antropólogo John Niles (1999, p. 3), “as histórias são a casa em que vivemos. Elas são o alimento que colocamos sobre a mesa, consumimos e absorvemos no sangue”. Para esse autor, o animal humano deveria ser chamado de *homo narrans*, pela sua faculdade de figurativizar:

Homo narrans: homínídeo que não só conseguiu dominar a natureza, encontrar comida e abrigo suficiente para sobreviver, mas também aprendeu a narrar, a habitar mundos mentais que pertencem a tempos que não estão presentes e a lugares que são o material do sonho (NILES, 1999, p. 3). Nossa tradução²

Ainda, segundo esse autor, a formação civilizatória e cultural da espécie humana se deu principalmente por meio da narrativa. Esta, além de influenciar a forma de viver no âmbito coletivo, ajudou, desde a pré-história, a nossa espécie a se constituir como um ser individual, organizando a forma de pensar e agir dentro da esfera social. De acordo com Grandesso (2000), as narrativas

² Through story telling an unexceptional biological species has become a much more interesting thing, homo narrans: that hominid who has not only succeeded in negotiating the world of nature, finding enough food and shelter to survive, but also has learned to inhabit mental worlds that pertain to times that are not present and places that are the stuff of dreams. It is through such symbolic mental activities that people have gained the ability to create themselves as human beings and thereby transform the world of nature into shapes that were not known before (NILES, 1999, p.3).

[...] oferecem explicações organizadas da ação humana, sendo também um meio de nos fazermos inteligíveis no nosso mundo social. Construimos histórias que nos ajudam a organizar nossas conquistas e dissabores desde a nossa infância, nossas experiências na escola, nossos amores, nossas ideias sobre as coisas, nossos sucessos e nossas derrotas. Ao construirmos nossas histórias, expressando a maneira como compreendemos nossa experiência, não só estamos nos apresentando aos outros, mas também a nós mesmos, além de estarmos ampliando ou restringindo nossas possibilidades existenciais. As histórias representam, assim, o resultado do empenho para dar um sentido à vida, organizando a experiência em sequências temporais, configuradas em relatos correntes sobre nós mesmos e nosso mundo (GRANDESSO, 2000, p. 201).

O *homo sapiens/narrans*, diferentemente das outras espécies, é capaz de criar novos sentidos para a vida, além daqueles que é comum a todos os seres vivos: nutrição, proteção e reprodução. Este ser carrega o peso de outras buscas, demandas, carências, desamparos e necessidades existentes na esfera da cultura. E podemos pensar que, para os humanos, a questão ainda é mais complexa, pois, além disso, acrescenta-se a necessidade imperiosa de transcendência e ultrapassagem, fazendo com que a necessidade de transcendência também seja uma fonte de muitas necessidades, que a todo momento vive a reclamar satisfação.

Pelas narrativas, também somos capazes de criar estratégias para fugir do que nos amedronta, enfrentar nossos impasses e buscar alternativas para solucioná-los. Como humanos, somos movidos por demandas do outro que nos constitui e nunca será nossa pertença. Essa mola do eterno desejar faz vibrar o nosso ser, nos anima e nos impulsiona a viver, portanto, somos sujeitos do desejo e por isso estamos constantemente em luta para entrar em conjunção com aquilo que nos potencializa, nos fortalece, nos acrescenta e, ao mesmo tempo, tentando, eternamente, entrar em disjunção com o que nos diminui, nos enfraquece, nos intimida; isso porque queremos sempre ser melhores do que já somos. Conforme Freire (1987), a vocação ontológica do homem é ser mais e nunca menos.

Narrar é essa faculdade depositária dos nossos desejos, fracassos, medos e esperanças e, por meio das experiências vividas nas narrativas, a vida ganha sentido e ampliamos a vocação ontológica de ser mais. Nessa perspectiva, Grandesso (2000) destaca:

As histórias representam, assim, o resultado de empenhos para dar um sentido à vida, organizando a experiência em sequências temporais, configuradas em relatos coerentes sobre nós mesmos e nosso mundo. Uma narrativa só pode constituir-se à medida que acontecimentos do passado são conectados a acontecimentos presentes e a desdobramentos futuros possíveis, em uma sequência linear que, brindando a pessoa com um sentido de continuidade da

existência, lhe oferece um marco referencial para interpretar sua cotidianidade e construir seus futuros possíveis (GRANDESSO, 2000, p. 201).

Portanto, contar, ouvir, ler histórias nas escolas, em qualquer lugar ou situação é fundamental fonte de ajuda aos sujeitos na tarefa de interpretar os fenômenos sociais, naturais, culturais, tanto na materialidade quanto na subjetividade. Por meio de narrativas, podemos proporcionar que os alunos vivenciem acontecimentos que, mesmo ficcionais, ajudem-nos a criar mecanismos para enfrentar as adversidades da vida, enfim, para fortalecê-los. Assim, “intuitivamente a criança compreenderá que tais histórias, embora irreais ou inventadas, não são falsas, pois ocorrem de maneira semelhante no plano de suas próprias experiências pessoais” (COELHO, 2000, p. 57). É importante salientar que, quando estamos diante de uma narrativa que nos significa, vivenciamos a trama, nos colocamos no lugar dos personagens e aprendemos com a história.

Diante do que foi exposto, podemos afirmar que nós, seres humanos, somos seres sociais e aprendemos principalmente pela linguagem e por meio dela desenvolvemos nossas experiências narrativas, pois narrar é uma habilidade humana de se comunicar. As narrativas nos constituem, somos reflexo das histórias que ouvimos e por meio de narrativas retratamos aquilo que somos, aquilo que desejamos ser, ou, ainda, a maneira que desejamos ser percebidos pelos outros. Isso significa que as narrativas exercem influências capazes de formar sujeitos, e de modificar a quaisquer momentos nossa forma de pensar, de agir, de nos relacionarmos com as pessoas e com o meio onde estamos inseridos. Efetivamente, somos seres narradores, isso porque

[...] narrar é uma experiência enraizada na existência humana. É uma prática humana universal, trans-histórica, pancultural. Narrar é um metacódigo universal. Vivemos mediante narrações. Todos os povos, culturas, nações e civilizações se constituíram narrando. Construimos nossa biografia e nossa identidade pessoal narrando. Nossas vidas são acontecimentos narrativos. O acontecer humano é uma sucessão temporal e causal. Vivemos as nossas relações conosco mesmos e com os outros narrando. Nossa vida é uma teia de narrativas em que estamos enredados (MOTTA, 2013, p. 17).

Estar enredado nessa teia nos faz humanos; nesse sentido, a nossa formação está diretamente relacionada aos moldes daquilo que ouvimos, das leituras a que tivemos acesso, do que vimos desde a infância. Então, a maneira como mundo nos foi apresentado diz muito sobre o tipo de humano que somos, diz respeito a nossa personalidade, a nossa forma de interagir no mundo.

A interação com o mundo ocorre de forma muito intensa ainda na infância, esta é uma etapa fundamental para constituição humana e de desenvolvimento psíquico e social. De acordo com Mahoney (1993, p. 68), “[...] a criança, ao se desenvolver psicologicamente, vai se nutrir principalmente das emoções e dos sentimentos disponíveis nos relacionamentos que vivencia”. Nessa fase da vida, as crianças vivenciam experiências marcantes que podem afetar o desenvolvimento social, emocional e afetivo, sendo este, o período da vida que merece cuidados específicos considerando a forma que a criança sente e pensa sobre o mundo porque “são esses relacionamentos que vão definir as possibilidades de a criança buscar no seu ambiente e nas alternativas que a cultura lhe oferece, a concretização de suas potencialidades, isto é, a possibilidade de estar sempre se projetando na busca daquilo que ela pode vir a ser” (MAHONEY 1993, p. 68)

1.2 A VALORIZAÇÃO DA INFÂNCIA

A proposta pedagógica desta pesquisa é voltada para crianças, por esse motivo, acreditamos ser importante retomar, ainda que brevemente, o processo de valorização da infância em razão de que as narrativas infantis só passaram a existir depois do surgimento da concepção de infância, sendo este um marco de enorme importância na proteção e conservação de uma fase em que o ser humano é uma das mais vulneráveis crias dos animais mamíferos e, por outro lado, é também um período de grande desenvolvimento, tanto físico quanto cognitivo.

A Infância é um conceito que não existia até a Idade Média, no entanto, conforme Ariès (1986), a inexistência do termo não significa dizer que não havia afeição pelas crianças. O autor explica que, na medievalidade, o que não existia era a consciência da particularidade da infância, isto é, não havia diferenciação entre a criança e o adulto; nesse tempo, a infância não tinha um lugar específico. O autor explica, em sua obra *História social da criança e da família*, que no período medieval as crianças, quando representadas nas obras de arte, tinham traços de adultos, porém, com tamanho reduzido, e ainda acrescenta que “essa recusa em aceitar na arte a morfologia infantil é encontrada, aliás, na maioria das civilizações arcaicas” (ARIÈS, 1986, p. 51).

Outro fator que revela a pouca importância dada à primeira etapa da vida antes da modernidade, segundo Ariès (1986), é altíssimo índice de mortalidade infantil daquele período. Isso ocorria devido a diversos fatores: precárias ou inexistentes condições de higiene e doenças, mas também o abandono e o infanticídio eram situações bastante comuns, principalmente nas populações mais pobres, por isso uma grande porcentagem dessas crianças não alcançava os

sete anos de vida. Nessa idade, as que sobreviviam eram inseridas no mundo dos adultos. Segundo Cortez (2011):

Na Idade Média, a infância terminava para a criança ao ser esta desmamada, o que acontecia por volta dos seis a sete anos de idade. A partir dessa idade, ela passava a conviver definitivamente com os adultos. Acompanhava sempre o adulto do mesmo gênero e fazia o mesmo que eles: trabalhava, frequentava ambientes noturnos, bares etc. (CORTEZ, 2011, p. 2).

Como podemos observar, o período de convívio das crianças com sua família era bastante breve; ela era inserida no mundo dos adultos mesmo não tendo compreensão sobre o que acontecia em seu entorno. Além disso, não havia uma preocupação com a capacidade física da criança. Ainda pequena, tinha que ajudar os mais velhos nas tarefas do dia a dia e aprender um ofício, preparando-se para a vida adulta. Outro motivo que revela a pouca importância dada à criança era o fato de que elas eram literalmente substituídas por outra em caso de falecimento. Naquela época, “as pessoas não se podiam apegar muito a algo que era uma perda eventual. [...] Não se pensava [...] que a criança contivesse a personalidade de um homem. Elas morriam em grande número” (ARIÈS, 1986, p. 56-57).

Somente a partir do século XVII, com a ascensão da burguesia, esse cenário começou a se modificar: aos poucos, a criança passou a ser valorizada, conforme aponta Zilberman (1985):

Antes da constituição desse modo familiar burguês, inexistia uma consideração especial com a infância. Esta faixa etária não era percebida como um tempo diferente, nem o mundo da criança como um espaço separado. Pequenos e grandes compartilhavam dos mesmos eventos, porém nenhum laço amoroso especial os aproximava (ZILBERMAN, 1985, p. 13).

Ariès (1986) explica que mudanças com relação ao tratamento dado às crianças tiveram início devido à atitude de religiosos que passaram a não admitir que as crianças morressem sem receber o sacramento do batismo. Segundo o autor, a igreja passou a relacionar a imagem da criança com os anjos como sinônimo de inocência. O referido autor, esclarece que a princípio não eram levadas em conta as peculiaridades da infância, depois passou-se a um sentimento de paparicação, em que a criança por sua graciosidade era uma fonte de distração para os adultos. Essas atitudes passaram a ser duramente criticadas por moralistas da época que estavam preocupados com os fatores psicológicos e morais a respeito da criança. As atitudes desses religiosos e educadores desencadearam um longo e lento processo de valorização da infância no sentido de proteção.

Essas primeiras ideias impulsionaram uma campanha de abertura de escolas para que os pequenos tivessem menos contato com os adultos, mas é claro que isso era prioridade das crianças abastadas; as crianças pobres não recebiam esse tratamento.

Segundo Ariès (1986) nas primeiras instituições escolares não havia distinção de idade, as crianças eram submetidas a doutrinas rigorosas, com muita vigilância, castigos físicos e psicológicos, aceitos por todos como pedagogicamente corretos. Mas, com o tempo, começaram a surgir estudiosos que discordavam desse método de ensino, e passaram a estudar e desenvolver novas metodologias. Dentre eles, destaca-se o filósofo, Jean Jacques Rousseau (1712-1778), que foi muito relevante no processo de valorização da infância foi que acreditava que a infância passava por fases de desenvolvimento e condenava o método de memorização e repetição dos conteúdos. Sobretudo, considerava:

A educação primeira é a que mais importa, e essa primeira educação cabe incontestavelmente às mulheres: se o Autor da natureza tivesse querido que pertencesse aos homens, ter-lhes-ia dado leite para alimentarem as crianças. Falarei, portanto, às mulheres, de preferência, em vossos tratados de educação; pois além de terem a possibilidade de para isso atentar mais de perto que os homens, e de nisso influir cada vez mais, o êxito as interessa também muito mais, porquanto em sua maioria as viúvas se acham quase à mercê de seus filhos e que então precisam sentir, em bem ou mal, o resultado da maneira que os educaram (ROUSSEAU, 1995, p. 9-10).

Essa atribuição à mulher está bastante ligada ao contexto da época, em que a educação dos filhos ficava a cargo das mulheres, porém, ao atualizarmos suas ideias, compreendemos que o autor defende o valor da primeira educação, a que fica a cargo da família, pois isso refletirá nas atitudes futuras de seus filhos.

A nova forma de olhar para a criança forjou na vida social as crenças e as atitudes de proteção à criança e, aos poucos, foi sendo construída a ideia e o discurso sobre a infância. Com isso, veio a preocupação em adaptar o mundo adulto para esses seres inocentes.

Nessa perspectiva, as narrativas infantis foram de grande relevância, pois se trata de uma linguagem que evoca novas formas de expressar o mundo infantil, dando visibilidade à cultura da infância. Na literatura, os contos foram sendo adaptados para esse novo público. Porém o acesso a esses materiais se restringia às crianças nascidas em famílias ricas. De acordo com Cunha (1987):

A história da literatura infantil tem relativamente poucos capítulos. Começa a delinear-se no início do século XVIII, quando a criança passa a ser considerada um ser diferente do adulto, com necessidades e características

próprias, pelo que deveria distanciar-se da vida dos mais velhos e receber uma educação especial, que a preparasse para a vida adulta (CUNHA, 1987, p. 19).

Cademartori (1987) explica que Charles Perrault (1628-1703), escritor francês considerado precursor das narrativas infantis, resolveu adaptar contos populares com propósitos moralizantes que respondesse aos interesses pedagógicos burgueses. Ele deu *status* às histórias populares, levando-as à nobreza, que até então desconhecia a cultura do povo. Segundo a referida autora:

O trabalho de Perrault é o de um adaptador. Parte de um tema popular, trabalha sobre ele e acresce-o de detalhes que respondem ao gosto da classe que pretende endereçar seus contos: a burguesia. [...] observem-se os seguintes aspectos que não poderiam provir do povo: referências à vida na corte, como em A Bela Adormecida; à moda feminina, em Cinderela; ao mobiliário, em O Barba Azul (CADEMARTORI, 1987, p. 36-37).

Os seus contos eram adaptações para crianças e naquele momento elas estavam começando a “existir” socialmente, por isso seu maior público eram as jovens mulheres que estavam prestes a se casar por meio de um acordo matrimonial e, na maioria das vezes, não conheciam seus futuros maridos. Portanto, pode-se dizer que seus contos tinham um duplo interlocutor.

Jean de La Fontaine (1621-1695), contemporâneo de Perrault e, também, conhecedor da cultura popular, consagrou as fábulas e conquistou fama na corte francesa. Este autor também resgatou antigas histórias populares moralistas e, além disso, adaptou as fábulas de Esopo e de Fedro, parábolas bíblicas, narrativas medievais e renascentistas (COELHO, 2012).

Mais tarde, vieram autores importantes, como Jacob Ludwing Carl Grimm (1785-1863) e Wilhelm Carl Grimm (1786-1859), conhecidos como os irmãos Grimm. Esses dois alemães foram responsáveis por adaptar as fábulas que faziam parte da cultura local ao público infantil. “Foi a partir dos Irmãos Grimm que o conto de fadas assumiu sua roupagem atual, e foram as suas versões que serviram como base para que as histórias fossem contadas, reescritas, encenadas e filmadas ao longo de todo o século XX (e XXI)” (MEREGE, 2010, p.66).

Outro autor que se destacou com o público infantil foi o dinamarquês Hans Christian Andersen (1805-1875). Coelho (2012) sublinha que os contos de Andersen são resgates do folclore nórdico ou inventados, geralmente tristes ou com finais trágicos, influenciados por uma realidade de injustiça social e egoísmo. O tom melancólico dos contos talvez se explica pelo período de expansão econômica e de industrialização que iniciava na época em que foram

escritos, pois as mudanças que estavam ocorrendo naquele momento histórico causavam um grande contraste entre o progresso e a pobreza desmedida.

Ainda no século XVIII, de acordo com Thompson (1987) a chegada da máquina a vapor promoveu grandes transformações; muitas famílias deixaram o campo para trabalhar nas fábricas. Em função disso, as crianças, embora trabalhassem muito ajudando seus pais em tarefas diversificadas e tivessem eles sempre por perto, passaram a trabalhar exaustivamente nas fábricas por longas horas, fazendo trabalhos repetitivos e recebendo salários muito inferiores ao dos adultos. Além disso, elas eram frequentemente castigadas com agressões físicas e psicológicas. Nesses tempos, o termo “infância” já designava a primeira etapa da vida, mas, para as crianças que estavam às margens da sociedade, esse termo não tinha um significado, assim como na atualidade, que para muitas crianças ainda não tem.

Na idade moderna, a ideia de proteção recai sobre todas as crianças, e a Pedagogia, a Psicologia e a Psicanálise demonstram em suas pesquisas que a qualidade da infância é essencial para o desenvolvimento do indivíduo. Alguns pesquisadores da Psicologia realizaram estudos que contribuíram imensamente com o processo de ensino-aprendizagem. Dentre esses pesquisadores, destacaremos dois interacionistas, o suíço Jean Piaget (1896-1980) e o russo Lev Vygotsky (1896-1934).

Piaget criou uma teoria e a batizou de Epistemologia Genética, que tem por finalidade compreender o processo de construção do conhecimento humano. Para isso, ele realizou pesquisas exclusivamente com crianças, devido a esta ser a fase em que o indivíduo mais se desenvolve.

Por meio desses estudos, o autor chegou a conclusões relevantes, que importam aos pais e principalmente aos educadores, visto que conhecer a maneira como a criança aprende norteia as ações metodológicas. Dessas conclusões, destacamos alguns conceitos que consideramos serem necessários levar em conta na elaboração e aplicação da metodologia neste estudo.

Piaget desenvolveu a teoria de equilíbrio, que nada mais é do que o equilíbrio entre a assimilação e a acomodação, que ocorre de forma contínua durante toda a vida. Esse é um processo interno de desenvolvimento ocasionado pela interação entre o sujeito e o objeto. Para o autor,

O desenvolvimento psíquico, que começa quando nascemos e termina na idade adulta, é compatível ao crescimento orgânico: como este, orienta-se, essencialmente, para o equilíbrio. Da mesma maneira que um corpo está em evolução até atingir um nível relativamente estável – caracterizado pela conclusão do crescimento e pela maturidade dos órgãos –, direção de uma forma de equilíbrio final, representada pelo espírito adulto. O

desenvolvimento, portanto, é uma equilibração progressiva, uma passagem contínua de um estado de menor equilíbrio para um estado de equilíbrio superior (PIAGET, 1983a, p. 11).

Cabe aqui explicar esses dois conceitos: a assimilação ocorre quando o sujeito entra em contato com um objeto novo e procura relacioná-lo aos conhecimentos internalizados em sua mente, ou seja, associar com algo similar ao objeto desconhecido; a acomodação é quando não existe estrutura para assimilar o objeto novo, sendo necessário modificar a organização mental. Nesse sentido, compreendemos que o conhecimento prévio é fundamental para a formulação de novos conceitos, por isso devem ser considerados no processo de ensino.

Em Piaget, o conhecimento se dá por dois tipos de abstrações: a empírica, que se refere às informações que retiramos do objeto de conhecimento; e a reflexiva, quando pensamos nas nossas ações em relação a esse objeto.

Outro conceito de Piaget (1983b) muito conhecido na área educacional é o de estágio de desenvolvimento pelos quais todos os indivíduos passam. Portanto, o conhecimento não ocorre de forma linear, e sim por etapas. Piaget (1983b) divide os estágios do desenvolvimento da seguinte forma: Sensório-motor (0 a 2 anos), Pré-operatório (2 a 7 anos) e operatório, este subdivide-se em operatório concreto (7 anos até a 11/12 anos) e operatório formal (11/12 anos em diante). Dentre essas etapas, destacamos o estágio operatório concreto, devido ao fato de corresponder à idade em que se encontram os alunos participantes desta pesquisa.

Segundo o teórico, no estágio operatório concreto, o aprendizado ocorre por meio do contato com o objeto de conhecimento, seja por manipulação ou por algo que possa ser vivenciado por ele, ou seja, não pode ser algo estranho a sua vivência, por isso do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental os alunos aprendem a ler e a escrever principalmente narrativas e não textos dissertativos, que carecem de um grau maior de abstração.

Vygotsky (2007), apresenta a ideia de que os indivíduos se constituem das experiências sociais, do tempo histórico em que vive e da cultura em que se está inserido, portanto, para o autor o indivíduo é um ser social, histórico e cultural. Para esse teórico, as funções psicológicas possuem uma base biológica que se molda ao longo da vida do indivíduo nas suas interações sociais. Assim, o social é determinante para a constituição humana.

Moura (2016) explica que para Vygotsky funcionamento psicológico humano se caracteriza pela junção da filogênese, ontogênese, sociogênese e microgênese. A filogênese se refere à história da espécie humana; a ontogênese se refere à história do indivíduo da espécie; a sociogênese está relacionada à história cultural do meio em que o sujeito está inserido; a microgênese se refere à história de um fenômeno e da singularidade do sujeito.

A ideia básica da teoria de Vygotsky (2007) é a de que o homem se relaciona com o mundo de forma mediada por signos, e por ferramentas; estas medeiam a ação humana sobre o mundo de forma concreta. Já os signos fazem a mediação de forma simbólica ou semiótica. A representação por signos pode ter certa concretude quando se trata de uma representação por desenho, por exemplo, que pode simbolizar determinada ação ou objeto. Os signos também podem ser totalmente simbólicos, apenas representados em nossa mente, realizando uma mediação direta entre o eu e o mundo. Na teoria vygotskyana, os signos resultam de uma construção cultural, e o principal instrumento da construção simbólica é a linguagem.

Vygotsky opera em sua teoria com duas funções básicas da linguagem: a primeira, de que a linguagem se desenvolve para *comunicação* de indivíduos de uma mesma espécie, podendo ser por sons, gestos, ou por uso de ferramentas. Essa função não se restringe apenas à espécie humana e está mais relacionada à mediação concreta entre o indivíduo e o meio.

A outra função, o teórico chama de *pensamento generalizante*, que é a união do pensamento com a linguagem. Nessa função, a linguagem assume um papel de generalização do mundo pelo uso da palavra. Luria *et al* (2005, p. 110) explica que “a função de generalização é a função principal da linguagem, sem ela seria impossível adquirir a experiência das gerações anteriores. [...] a linguagem não é apenas um meio de generalização; é, ao mesmo tempo, a base do pensamento”. Na teoria de Vygotsky, essa relação entre o pensamento e a linguagem é um movimento contínuo; é pela linguagem, mais especificamente pela palavra, que o pensamento passa a existir, por isso pensamos na língua que internalizamos do contexto em que estamos inseridos no mundo, adquirida socialmente, ou seja, num movimento de fora para dentro. Com relação a essa interação, Leontiev (2005) explica:

Desde o seu nascimento, a criança está rodeada de um mundo objetivo criado pelo homem, ou seja, alimentos, vestuário, simples instrumentos, e a linguagem, as proposições, os conceitos, as ideias, refletidas na linguagem. A criança, inclusive, quando entra em relações com os fenômenos naturais, percebe-os já condicionados pelo homem; as roupas protegem-na do frio e a luz artificial dissipa a obscuridade da noite. Pode-se dizer que o desenvolvimento mental da criança se inicia em um mundo humanizado (LEONTIEV *et al*, 2005, p. 92).

Dessa forma, a experiência da interação social desenvolve o pensamento. Pode-se dizer que a criança é, principalmente, reflexo do meio que a constituiu.

Passemos agora a um dos conceitos mais conhecidos da teoria de Vygotsky: o de Zona de Desenvolvimento Proximal, que se trata de um espaço entre aquilo que a criança já faz com

autonomia – zona de desenvolvimento real –, e aquilo que ela poderá fazer – zona de desenvolvimento potencial. Vygotsky (2007) define que

[...] a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes (VYGOTSKI, 2007, p. 97).

Sendo assim, a Zona de Desenvolvimento Proximal se refere àquilo que a criança faz, mas não de forma autônoma, ou seja, ainda necessita da ajuda de alguém mais experiente.

No âmbito escolar, é o professor que fará a mediação entre a criança e o objeto de conhecimento para que ela desenvolva suas potencialidades. Apesar de importante, esse conceito não é instrumental, não é algo que se aplica nas escolas, porém, é fundamental para compreender como ocorre o processo de desenvolvimento da aprendizagem.

Diante da breve visão apresentada dos autores Piaget (1983a-1983b) e Vygotsky (2007) e demais autores e, partindo da inexistência da infância até o que conhecemos hoje sobre o universo infantil, foi possível identificar muitos avanços. Vimos em suas teorias a importância dada a infância, fase da vida em que o ser humano mais se desenvolve, sendo merecedora de olhares atentos, afinal, estamos falando da formação do futuro adulto, que assumirá papéis sociais importantes para a construção do cenário humano, social e institucional. Se queremos uma sociedade com adultos mais preparados para lidar de forma autônoma com as adversidades do mundo, precisamos construir indivíduos com bases sólidas. Para isso, os educadores, como mediadores do conhecimento científico, devem agir com vistas a essa construção.

O humano é um ser dotado de linguagem e pensamento, Vygotsky (2007) e, por meio desses atributos, atua no mundo, sendo capaz de criar seu mundo interno por meio da interação com o mundo externo. Esse mundo mental é formado pelo pensamento científico, relacionado ao conhecimento lógico e descritivo, e o pensamento narrativo, que se refere às histórias relatadas das ações humanas situadas em determinado tempo e espaço. Tratamos neste trabalho do pensamento narrativo, pois, como já mencionamos anteriormente, a capacidade de contar histórias, imaginar, possibilitou que déssemos um salto no processo evolutivo, destacando-nos das demais espécies.

Apostamos no trabalho com narrativas como um meio importante de desenvolvimento as habilidades de linguagem de como interagir com o mundo. Isso em razão de que, conforme Bruner (1997b, p.69) “[...] usar a linguagem envolve ao mesmo tempo aprender a cultura e aprender como expressar as intenções em congruência com a cultura”, esta, tem um importante

papel no desenvolvimento humano porque possibilita compreender e interpretar a realidade de diferentes formas.

As narrativas, ademais, encantam as crianças porque permitem a elas explorar o mundo dos adultos e da fantasia; por meio das histórias, elas desfrutam daquilo que ainda não vivenciaram e criam expectativas sobre seu mundo. Bruno Bettelheim (1903-1990), em sua obra *A psicanálise dos contos de fadas*, é que nos faz compreender melhor essa relação entre a criança e as histórias. O autor explica:

O conto de fadas não deixa dúvidas na mente da criança de que a dor deve ser suportada e que as chances arriscadas devem ser enfrentadas. Pois deve-se adquirir a própria identidade; e, apesar de todas as ansiedades, não há dúvidas quanto ao final feliz. Embora nem toda criança herde um reinado, aquela que compreende e torna sua a mensagem do conto de fadas encontrará o verdadeiro lar de seu eu interior: conhecendo sua mente, ela se tornará senhora de um vasto domínio, e, portanto, isto lhe será útil (BETTELHEIM, 2002, p. 85).

Levando em conta o fato de que as narrativas, sejam elas contos de fadas ou relatos da infância, permitem que a criança conheça a si própria, não podemos deixar de ressaltar o valor do ato de um adulto contar histórias para uma criança sobre ela mesma, isso faz com que a criança se situe no mundo como um ser participante, promovendo o autoconhecimento e a autoavaliação. A experiência de ouvir relatos sobre si mesmas, em conjunto e em contato com outras histórias às quais têm acesso ao longo de seu desenvolvimento, é fator fundamental na constituição de uma identidade pessoal. Tal fato possibilita às crianças narrar histórias de si sob seu próprio ponto de vista, da forma que deseja se apresentar ao outro, seu *self* (GRANDESSO, 2000). Nesse sentido, o *self* é definido como uma autobiografia construída pela linguagem, que não é estática e está propensa a mudanças que são manifestadas nos nossos contos e recontos de narrativas. Segundo Grandesso (2000),

[...] o mundo da experiência é sempre muito mais rico do que qualquer possibilidade de discurso que possamos fazer sobre ele. Assim, nossas histórias de vida podem ser sempre refiguradas pelas histórias que contamos sobre nós mesmos. Essas histórias de vida, retificações constantes das narrativas anteriores sobre nós mesmos, são histórias que decorrem de histórias (GRANDESSO, 2000, p. 200).

Portanto, a forma como narramos está fortemente influenciada pelas experiências narrativas com as quais tivemos contato no passado. Assim, quanto mais experiências narrativas tivermos, mais suporte teremos para nos expressarmos e mais ampla será nossa compreensão

sobre nós e sobre o mundo. Isso porque as narrativas são instrumentos que organizam nosso pensamento e constroem nossas experiências imaginadas ou vividas.

De acordo com Bruner (1997b), existem dois modos de pensamento: o narrativo e o científico. Para o autor, esses modos de pensamento constroem realidades de formas diferentes, porém se complementam. O pensamento paradigmático segundo Bruner (1997b, p. 14), “trata de causas genéricas, de seu estabelecimento e faz uso de procedimentos para assegurar a referência comprovável e testar a veracidade empírica”, estando relacionado a um discurso teórico descritivo-explicativo, lógico-matemático, ou seja, busca a verdade. O pensamento narrativo ocupa-se do comportamento humano, para Bruner (1997b, p. 14), “trata das ações e intenções humanas ou similares às humanas e das vicissitudes e conseqüências que marcam seu curso”. Nele, a realidade é construída com bases culturais e sociais; esse pensamento busca a verossimilhança. Para Bruner (2001), as histórias promovem o conhecimento de si e do outro.

Ao viver vicariamente os papéis dos personagens nas histórias contadas, desenhadas, lidas ou escritas, os alunos agem frente à realidade de modo mais flexível, transferindo e substituindo suas ações cotidianas pelas ações e características do papel assumido pelo personagem encarnado e com ele ganha vivências que ampliam e fortalecem seu desenvolvimento porque por meio das personagens. “uma emoção análoga brota no peito [...] ao pensar na situação das outras. Nossa alegria pela salvação dos heróis que nos interessam nas tragédias ou romances é tão sincera quanto nossa dor pela sua aflição, e nossa solidariedade para com seu infortúnio não é mais real do que para com sua felicidade” (SMITH, 2015, p. 7).

Além disso, as experiências narrativas podem ajudar às crianças lidar com suas fragilidades e capacidades, conhecer a si e se perceber como um ser que precisa de cuidados. Estas experiências podem, também, despertar a sensibilidade para a atenção com do outro, por meio do sentimento de empatia, termo que se refere “nossa capacidade de fazer laços com as outras pessoas, de compreendê-las e de nos colocar no lugar delas” DE WAAL (2010, p. 317).

A empatia é um sentimento importante para a potencialização da resiliência, esta é definida por Melillo e Ojeda (2005, p.14) como: “a capacidade humana para enfrentar, vencer e ser fortalecido ou transformado por experiências de adversidade”. Portanto, a resiliência é algo inerente a vida e está diretamente relacionada a aprendizagem e ao desenvolvimento. Um sujeito resiliente, em um momento de dificuldade é capaz de lidar com as emoções e com os fatores externos a ele de modo superar suas dificuldades. Para Assis (2005)

a resiliência não é um atributo que nasce com o sujeito, mas sim uma qualidade que nasce da relação da pessoa com o meio em que ela vive; e que pode fortalecê-la para superar as dificuldades e violências vividas.

Desta forma, a resiliência pode ser trabalhada e estimulada por qualquer grupo social ou instituição escolar, comunidades, profissionais, famílias (ASSIS, 2005, p.7).

Destacamos aqui a instituição escolar como um espaço importante de fortalecimento da resiliência e as narrativas como instrumentos essenciais de auxílio a esse propósito, isto porque, esses textos tratam de ações desenvolvidas por humanos. Mesmo as personagens estando figuradas como animais, plantas ou seres fantásticos, elas vivenciam situações e colocam a prova a empatia, o humor, o auto controle, as habilidades cognitivas, as emoções entre outros. E essas situações podem proporcionar ao aluno a reflexões e atitudes que podem fortalecer a resiliência e, “quanto mais resistente às condições desfavoráveis e estressantes, mais ativamente desenvolverá estratégias que o beneficiarão” (POLETTTO, WAGNER E KOLLER 2004, p.242).

É importante salientar que as experiências na infância influenciam na vida adulta impactando positivamente ou negativamente a vida da criança. Nesse sentido, a literatura pode auxiliar professores na mediação de assuntos delicados ajudando-os a compreender experiências negativas e evitar problemas emocionais atuais e futuros. (CRUVINEL; BORUCHOVICY, 2009).

Para complementar nossas reflexões nos sustentamos em Bettelheim (2002), que trata especificamente de um tipo de narrativa, o conto de fadas, e contribui imensamente com a ideia de que as narrativas cumprem um papel fundamental para a compressão das experiências complexas para as crianças, fortalecendo-as e auxiliando na formação e formação humana. Segundo o autor,

O conto de fadas oferece à criança a esperança de que algum dia o reino será dela. Como a criança não pode fazer por menos, mas não acredita poder conseguir este reino por conta própria, o conto de fadas diz-lhe que virão forças mágicas em sua ajuda. Isto reinflama as esperanças que, sem estas fantasias, se extinguiriam pela dura realidade. Como o conto de fadas promete o tipo de triunfo que a criança almeja, ele é psicologicamente convincente, à diferença do conto “realista”. E porque afirma solenemente que o reino será dela, a criança está pronta a acreditar no que o resto da estória de fadas ensina: que devemos deixar o lar para encontrar nosso reino; que ele não pode ser obtido imediatamente; que devemos aceitar os riscos e ser submetidos a provocações; que não podemos fazer tudo sozinhos e necessitamos de outros que ajudem; e que, para conseguir a ajuda deles, devemos satisfazer algumas de suas exigências. Exatamente porque a promessa última coincide com os desejos da criança de vingança e de uma existência gloriosa, o conto de fadas enriquece a fantasia da criança sem qualquer comparação (BETTELHEIM, 2002, p. 135-136).

Podemos dizer que o desenvolvimento da atividade de narração é visto como um processo em que a criança, além de adquirir informações, habilidades, atitudes e valores, fortalece-se, alimenta esperanças, liberta-se. Isso tudo a partir de seu contato entre a vida vivida pela história narrada e a vida social efetivamente vivida. Isso nos permite dizer que, quando a criança conta, ouve, lê ou escreve histórias, prepara-se para a vida, pois é por meio da atividade narrativa que ela vai tendo contato com o seu entorno sociocultural, e vai compreendendo como são e como funcionam as coisas nesse entorno, quais valores, condutas e ações são nele valorizados e quais são depreciados. Para Abramovich (1997) uma história

[...] é (ou pode ser) ampliadora de referenciais, poetura colocada, inquietude provocada, emoção deflagrada, suspense a ser resolvido, torcida desenfreada, saudades sentidas, lembranças ressuscitadas, caminhos novos apontados, sorriso gargalhado, belezuras desfrutadas e as mil maravilhas mais que uma boa história provoca... (ABRAMOVICH, 1997, p. 24)

Assim, destacamos que a criança, mesmo que de forma simbólica e figurada em uma narrativa, estabelece contatos com o mundo adulto. Esse mundo se abre para ele, capacitando-o a lidar com as mais diversas situações do cotidiano que virão posteriormente. Além disso, as histórias nos possibilitam viver aquilo que gostaríamos de ter vivido. Elas alimentam nossos sonhos, nossas expectativas e nos ajudam a criar mecanismos para lidar com nossas angústias e frustrações. Abramovich (1997) explica que as histórias possibilitam

descobrir o mundo imenso dos conflitos, dos impasses, das soluções que todos vivemos e atravessamos — dum jeito ou de outro — através dos problemas que vão sendo defrontados, enfrentados (ou não), resolvidos (ou não) pelas personagens de cada história (cada uma a seu modo)... E a cada vez ir se identificando com outra personagem (cada qual no momento que corresponde aquele que está sendo vivido pela criança)... e, assim, esclarecer melhor as próprias dificuldades ou encontrar um caminho para a resolução delas... (ABRAMOVICH, 1997, p. 17).

Assim, podemos considerar a narrativa como uma faculdade que alimenta a pulsão de vida do ser humano, pois somos seres de buscas, demandas, carências, desamparos e necessidades existentes na dimensão biológica da vida no planeta Terra, tais como nutrição, repouso e reprodução, assim como todos os vegetais, micro-organismos, insetos e outros animais.

Essas necessidades da vida biológica, de tal forma, são imperiosas ao ponto de serem capazes de unir todos os seres vivos no mesmo grito. Toda a vida na Terra grita e luta da forma

que puder pela satisfação de suas necessidades biológicas, detentoras do poder da sua continuidade e permanência como espécie. Sem a satisfação delas, toda e qualquer forma de vida ou espécie pode fenecer. A extinção de uma espécie ou de várias espécies já ocorreu no passado e continua ocorrendo na atualidade. Pensar no ensino do discurso narrativo na sala de aula é pensar na fragilidade da vida neste planeta

1.3 O ESTUDO DA NARRATIVA

A narratologia é a episteme que se ocupa da narrativa como tipologia textual e de suas especificidades, assim como dos elementos que a constituem. Nesta pesquisa, não podemos deixar de mencionar alguns grandes estudiosos que contribuíram para os estudos da narrativa. Primeiramente, destacamos Aristóteles (2008), que definiu conceitos importantes que são utilizados ainda hoje, os quais detalharemos em seguida. Bem mais tarde, tivemos as contribuições de Vladimir Propp (2001), que também desempenhou um papel fundamental nesses estudos, pois, a partir de suas ideias, muitos estudiosos se preocuparam em encontrar normas gerais que definissem a narrativa. Dentre esses estudiosos inspirados em Propp, destacamos Algirdas Julien Greimas, autor que idealizou uma teoria cujo objeto de estudo são os sistemas semióticos. Ele criou o percurso gerativo de sentido que busca o sentido das coisas. A partir desse ponto, faremos uma breve descrição, destacando fatores relevantes sobre os estudos desses três autores.

Os primeiros estudos sobre as narrativas, mais especificamente sobre a tragédia, de que temos conhecimento começaram por volta de 335 a.C., com a *Poética* de Aristóteles (2008). No livro, o filósofo refere-se a toda forma de representação da realidade como poesia. Esse termo é aplicado no sentido de produção artística e o Aristóteles é bem categórico ao afirmar que a tragédia é a mais primorosa delas. Isso porque os gregos se reconheciam nos mitos, viam neles possibilidades de ações humanas.

Nessa obra, o autor dedica-se quase integralmente ao gênero dramático, ou seja, à performance da ação, cuja voz narrativa é confiada às personagens que contam uma história mediante diálogos ou monólogos. Aristóteles também descreve um conceito que, segundo ele, fundamenta todas as produções artísticas da humanidade, a *mimese*, imitação da vida real. Bruner (1997) explica:

Aristóteles usou essa ideia na *Poética* para descrever o modo como o drama imitava a “vida” parecendo implicar, por meio disso, que a narrativa de algum

modo consistia em relatar as coisas como elas aconteceram, a ordem da narrativa sendo, portanto, determinada pela ordem dos eventos em uma vida. [...] *Mimese* era a captura da “vida em ação” uma elaboração e aprimoramento do que aconteceu (BRUNER, 1997a, p. 48).

Nessa perspectiva, a *mimese* permite narrar a realidade e representá-la numa perspectiva de como ela poderia ser, apresentando novas possibilidades de representação que permite a reflexão, o conhecimento e o reconhecimento dessa realidade. Assim, segundo Aristóteles (2008), a imitação nos aproxima de nossa essência e produz catarse, fenômeno em que liberamos nossos sentimentos.

Depois de Aristóteles, não há notícias de feitos realmente significativos com relação ao estudo da narrativa, somente no século XX se tomou conhecimento dos estudos de Vladimir Propp (1895-1970); antes dele, eram poucas as publicações sobre narrativas. Segundo o autor:

Além do fato de que pouco se editava sobre o tema, as bibliografias apresentavam o seguinte aspecto: eram publicados principalmente textos, numerosos trabalhos sobre um assunto e, particular, e as obras de caráter geral eram relativamente escassas. As que existiam apresentavam, na maioria dos casos, um caráter de diletantismo filosófico desprovido de rigor científico (PROPP, 2001, p. 8).

Propp (2001) apresentou, em sua obra *Morfologia do conto maravilhoso*, editada em 1928, alguns problemas que dificultam o estudo, indicando que não se pode estudar de imediato todos os aspectos dos contos, gênero a que se dedicou; é necessário dividi-los para classificá-los, devido ao fato de terem uma constituição bastante variada. De acordo com o autor:

A divisão mais habitual dos contos maravilhosos é a que distingue os contos de conteúdo miraculoso, os contos de costumes e os contos sobre animais. À primeira vista, parece tratar-se de uma divisão coerente. Mas logo [...] vem a questão: os contos sobre animais não contêm algo de miraculoso, por vezes em grau bastante elevado? E, vice-versa, não possuem os animais um papel importante nos contos miraculosos? Pode este indício ser considerado suficientemente preciso? [...] o conto maravilhoso atribui com muita facilidade as mesmas ações aos homens, aos objetos e aos animais (PROPP, 2001, p. 9).

O autor não nega o valor dessa divisão, no entanto, observa que, na tentativa de classificar os contos, os estudiosos agiam de forma incoerente, pois, segundo ele, o problema não estava no fato de ter ou não animais na história, mas sim na peculiaridade de sua construção. Assim, o estudo sobre os contos era abordado de forma muito genérica, sem descrevê-los. Propp

defende a ideia de que primeiramente é necessário conceituar o conto maravilhoso para depois falar de sua origem.

A princípio, alguns estudiosos se empenharam na tentativa de classificar os contos: por categorias, por enredo. Apesar de a classificação ser uma etapa primordial para uma investigação nos estudos dos contos, as formas apresentadas não tiveram êxito. Segundo Meletínski (2010, p. 158), “Antes de Propp, dominavam as concepções atomísticas: tanto os motivos, como o enredo em seu conjunto, eram considerados como mônadas narrativas indecomponíveis”. Diante disso, Propp via necessidade de elaborar um modelo teórico de base científica para o estudo do conto.

Outra parte importante do estudo, segundo Propp (2001), é a descrição. O autor destaca as contribuições dos estudos de Vesselóvski, que entende enredo como o tema e o motivo como as diferentes situações dentro de um tema. Também exalta o método elaborado por Bédier, que identificou no conto maravilhoso uma relação de grandezas constantes e variáveis, e as denominou como elementos. Apesar de Vesselóvski e Bédier apresentarem novidades, com sentidos bastante significativos aos estudos dos contos, não foram implementados por ninguém.

No entanto, Propp (2001) utilizou-se dos elementos de Bédier, isto é, as grandezas variáveis, que se referem aos nomes e características dos personagens, e as grandezas constantes, que são as *ações* dos personagens. Essas *ações* constantes nas histórias ele denominou de *funções*, ou seja “[...] o procedimento de um personagem, definido do ponto de vista de sua importância para o desenrolar da ação” (PROPP, 2001, p. 17). Portanto, a função pode ser compreendida como a ação que determina os acontecimentos futuros.

O autor determinou 31 funções³, que não necessariamente aparecem em todas as narrativas, nem na mesma ordem proposta pelo autor. Ele chamou esse estudo de “morfologia do conto”. Apesar de o autor ter analisado um *corpus* grande, a análise era bastante limitada, pois não possibilitava um estudo que extrapolasse a estrutura do conto.

Propp se dedicou, em sua pesquisa, especificamente aos contos maravilhosos, porém, seus estudos foram de grande relevância porque desencadearam uma série de estudos de diferentes autores sobre narrativas, motivados pela tentativa de chegar a um modelo mais econômico de análise. Dentre esses autores, podemos destacar Algirdas Julien Greimas, que

³ Segundo Greimas (1973) as funções de Propp as funções são as seguintes: 1. ausência, 2. proibição, 3. violação, 4. procura, 5. informação, 6. decepção, 7. submissão, 8. vilania, 8ª falta, 9. mando, 10. decisão do herói, 11. partida, 12. atribuição de uma prova, 13. enfrentamento da prova, 14. recepção do adjuvante, 15. deslocamento espacial, 16. combate, 17. sinal, 18. vitória, 19. dissolução da falta, 20. retorno, 21. perseguição, 22. liberação, 23. chegada incógnita, 24. ver acima, 25. atribuição de uma tarefa, 26. êxito, 27. reconhecimento, 28. revelação da vilania, 29. revelação do herói, 30. punição, 31. casamento.

procurou reduzir e chegou a um núcleo básico da estrutura da narrativa, como apresentado a seguir.

Em meados de 1960, Greimas (1917-1992) iniciou seus estudos semióticos sobre narrativas. Greimas se situava entre o estruturalismo linguístico e os estudos do folclore, e esse cenário propiciou que o autor desenvolvesse sua teoria, denominada *Semiótica Narrativa*. Essas concepções tinham em comum o objetivo de compreender a regularidade narrativa. Nessa perspectiva, o autor desenvolveu uma proposta para analisar a estrutura da narrativa, que é aplicável em todos os tipos de narrativa. Com essa proposta, “o estudo das narrativas deixou de restringir-se ao exame da ação, para ocupar-se também da manipulação, da sanção e da determinação da competência do sujeito e de sua existência passional” (BARROS, 2005, p. 40).

De acordo com Barros (2005), a semiótica é uma teoria que procura explicar o sentido do texto, examinando o “plano de conteúdo”, que é concebido pela forma de um “percurso gerativo”. Barros (2005) o resume da seguinte forma:

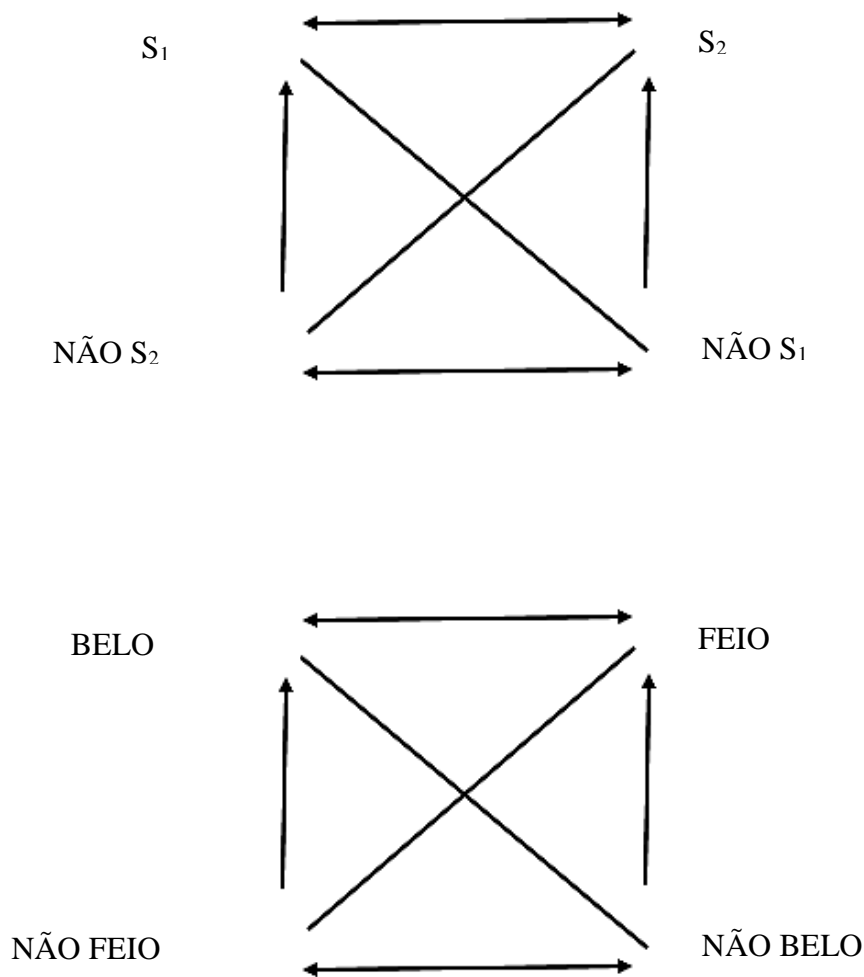
- a) o percurso gerativo do sentido vai do mais simples e abstrato ao mais complexo e concreto;
- b) são estabelecidas três etapas no percurso, podendo cada uma delas ser descrita e explicada por uma gramática autônoma, muito embora o sentido do texto dependa da relação entre os níveis;
- c) a primeira etapa do percurso, a mais simples e abstrata, recebe o nome de nível fundamental ou das estruturas fundamentais e nele surge a significação como uma oposição semântica mínima;
- d) no segundo patamar, denominado nível narrativo ou das estruturas narrativas, organiza-se a narrativa, do ponto de vista de um sujeito;
- e) o terceiro nível é o do discurso ou das estruturas discursivas em que a narrativa é assumida pelo sujeito da enunciação (BARROS, 2005, p. 13).

Procuraremos detalhar melhor esses três níveis do percurso gerativo, com base, principalmente, nas contribuições de Barros (2002; 2005), Greimas (1973; 1975; 2014), e Fiorin (2003; 2011). Iniciaremos a exposição de sua teoria apresentando o Nível Fundamental, em que estão as categorias semânticas. Conforme Fiorin (2011, p. 21), “uma categoria semântica fundamenta-se numa diferença, numa oposição”, porém, para que haja oposição, as palavras devem pertencer ao mesmo campo semântico. Fiorin (2011, p. 22) explica que “é sobre esse traço em comum que se estabelece uma diferença”; a exemplo disso, podemos considerar os termos: belo x feio.

Nesse nível, a categoria semântica também apresenta duas categorias fundamentais: a primeira delas é a euforia, relacionada a um valor positivo; a segunda é a disforia, valor

negativo. É importante ressaltar que essas qualificações estão inseridas no texto; é o discurso que vai definir o valor eufórico ou disfórico.

Os valores eufóricos e disfóricos decorrem da oposição semântica apresentada no discurso do texto: a *contrariedade* (belo – feio), a *contraditoriedade* (belo – não belo), a complementariedade (belo – não feio). Vejamos essa representação nos quadros semióticos da abordagem greimasiana.

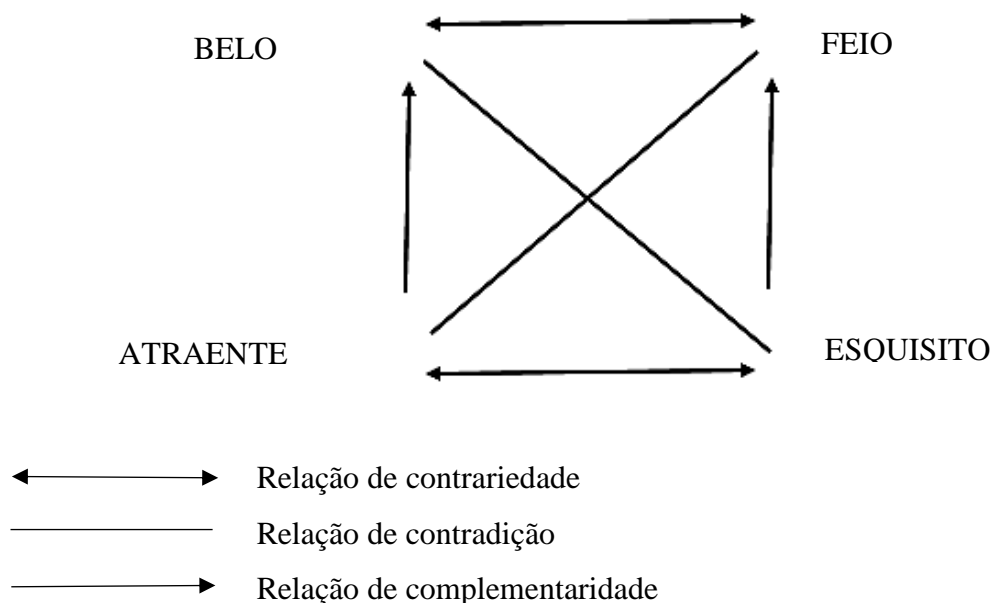


- ←→ Relação de contrariedade
- Relação de contraditoriedade
- Relação de complementariedade

A euforia (valor positivo) ou a disforia (valor negativo) são definidas pela forma como a oposição se apresenta no texto. No caso da história do patinho feio, a feiura é disfórica enquanto a beleza é eufórica.

Para analisar as relações semânticas no quadro semiótico, é importante considerar a relação hierárquica das palavras apontadas. Para isso, precisamos compreender o termo hiperônimo, que hierarquicamente tem um sentido amplo, e o termo hipônimo, cujo sentido é inferior. Utilizaremos como exemplo as palavras representadas no quadro: belo e feio, que são hiperônimos; e utilizaremos como hipônimos as palavras atraente e esquisito. Percebam que essas palavras estão no mesmo campo semântico.

Representamos a implicação de S1/Não S1 e S2/Não S2 da seguinte forma:



No nível narrativo, semanticamente são analisados os valores inscritos no objeto. Analisam-se as relações actanciais, ou seja, as relações de *ser* e de *fazer* do sujeito, desse modo, examina-se o *estado* em que o sujeito se encontra diante do objeto, se está numa relação de *junção*, quando o sujeito tem a posse do objeto, ou de *disjunção*, em que o sujeito se encontra em estado de privação do objeto, “os conceitos de conjunção de disjunção são necessários para interpretar a relação estrutural” (GREIMAS, 1975, p. 128).

É importante esclarecer que tanto o sujeito quanto o objeto podem ser pessoa, animal, vegetal ou coisa. A relação de disjunção ou conjunção com o sujeito, com o objeto de valor o mobiliza a um *fazer transformador*, algo que modifique seu jeito de *ser* e o possibilite entrar em conjunção ou disjunção com o objeto de valor. Segundo Greimas (2014),

[...] a *transformação* (asserção ou negação) explica o que se passa na passagem de um estado para outro. Constitutiva de enunciados de fazer, a transformação terá por objeto sintático não mais o valor qualquer, mas um

enunciado de estado. Toda transformação produz, portanto, uma junção, e todo o enunciado de fazer rege um enunciado de estado (GREIMAS, 2014, p. 82).

São os enunciados de *fazer* e de *estado* (ser) que definem o *programa narrativo*, também denominado por sintagma elementar narrativa, define-se de acordo com Barros (2005, p. 24), “*como um enunciado do fazer que rege um enunciado de estado*, integra, portanto, estados e transformações”. Para Barros (2005), em sua obra *Teoria semiótica do texto*, função é o sujeito de fazer agindo sobre o sujeito de estado, provocando uma mudança na relação entre sujeito de estado e o objeto de valor, que pode ser de conjunção ou de disjunção, como podemos ver na representação.

$$PN = F[S1 \rightarrow (S2 \Omega Ov)]$$

F = função

→ = transformação

S1 = sujeito do fazer

S2 = sujeito do estado

Ω = conjunção

Ov = objeto-valor

A transformação em uma narrativa canônica se desenvolve por meio de fases: a manipulação, a competência, a performance e a sanção. A primeira delas, a manipulação, pode ocorrer das seguintes formas: por tentação, intimidação, provocação e sedução. O destinador de alguma forma tentará persuadir o destinatário, na tentativa de entrar em estado de conjunção ou disjunção com o objeto. Na segunda fase, o sujeito sofre uma ação, que ocasionará uma mudança de estado no sujeito, dando-lhe uma competência, um saber e um poder fazer; dessa forma, estará capacitado a agir perante o objeto. A terceira é a performance, que, de acordo com Barros (2005, p. 29), “é a representação sintático-semântica desse *ato*, ou seja, da ação do sujeito com vistas à apropriação dos valores desejados”. A última fase é a da sanção, aqui se constata que a performance se realizou, ocorre o reconhecimento do sujeito responsável pela transformação sendo premiado e, também, o castigo dos que se opuseram a essa transformação.

No terceiro nível, o discursivo, as estruturas narrativas se transformam em enunciados por um componente discursivo denominado *sujeito da enunciação* (eu, aqui, agora). É ele que faz as escolhas textuais que dão sentido ao texto, ou seja, que determina a semântica discursiva, perceptível no nível superficial do texto. Nesse nível, existem dois procedimentos semânticos, a tematização e a figurativização. Barros (2005, p. 66) explica que “os valores assumidos pela

narrativa são, no nível do discurso, disseminados sob a forma de percursos temáticos e recebem investimentos figurativos”, desse modo, a tematização está relacionada ao percurso do sujeito em uma narrativa, à sequência de acontecimentos vivenciados por ele, que cumpre um papel temático de converter o discurso em tema. A esse respeito, Barros (2005, p. 66) esclarece que “tematizar um discurso é formular os valores de modo abstrato e organizá-los em percurso”. Nas palavras de Fiorin (2011),

Tema é um investimento semântico, de natureza puramente conceptual, que não remete ao mundo natural. Temas são categorias que organizam, categorizam, ordenam os elementos do mundo natural: elegância, vergonha, raciocinar, calculista, orgulhoso etc. (FIORIN, 2011, p. 91).

A figurativização é a concretização dos temas; ela pode ser dividida em figuração e iconização. Na figuração, são acrescentadas figuras ao tema, ocorre a passagem de tema para figura. O sujeito abstrato passa a ser um personagem, a ter um nome, adquire características próprias, cria-se um cenário atraente para ele, ou seja, são investidas informações a esse sujeito. De acordo com Fiorin (2011),

A figura é o termo que remete a algo existente no mundo natural: árvore, vagalume, sol, correr, brincar, vermelho, quente, etc. Assim, a figura é todo conteúdo de qualquer língua natural ou de qualquer sistema de representação que tem um correspondente perceptível no mundo natural. [...] Quando se diz que a figura remete ao mundo natural, pensa-se não só no mundo natural efetivamente existente, mas também no mundo natural construído (FIORIN, 2011, p. 91).

A iconização se refere aos elementos visuais, sensoriais, conceituais, que darão efeitos de realidade, afastamento, aproximação, efeitos literários, entre outros, que se deseja alcançar em uma narrativa. Para melhor explicar a relação entre tema e figura, nos apoiaremos nas ideias de Bakhtin (2003) com relação ao tempo: ele “[...] se revela acima de tudo na natureza: o movimento do sol, das estrelas, o canto dos galos, os objetos sensoriais visíveis das estações do ano [...]” (BAKHTIN, 2003, p. 225). Desse modo, entendemos facilmente que o tema só tem sentido se estiver figurado de forma concreta e representado pela linguagem. Ainda de acordo com o autor,

O trabalho do olho que vê se combina aqui com os mais complexos processos de pensamento. Entretanto, por mais que esses processos cognitivos sejam profundos e saturados das mais amplas generalizações, eles não se dissociam até o fim do trabalho do olho, dos indícios sensoriais concretos da palavra figurada viva (BAKHTIN, 2003, p. 226).

Em síntese, pode-se dizer que tematização e figurativização se complementam: o primeiro se refere à interpretação dos fatos e das coisas existente no mundo e que podemos identificar, experienciar, perceber por meio dos sentidos; e o segundo se atribui à função de criar um efeito de realidade por meio da representação concreta daquilo que é interpretado. Figura e tema precisam estar articulados, “os encadeamentos temáticos também devem manter uma coerência interna. Quebrá-la significa construir um texto incoerente ou alterar o tema geral” (FIORIN; SAVIOLI, 2003, p. 101).

2 ASPECTOS METODOLÓGICOS

É dos sonhos que nasce a inteligência [...]. É preciso escutar as crianças para que a inteligência desabroche.

(Rubem Alves)

Após mencionarmos as contribuições destes importantes teóricos: Aristóteles (2008), Propp (2001) e Greimas (1973;1975;2014), que colaboraram imensamente para o estudo nas narrativas, passemos aos aspectos metodológicos nos quais nos respaldamos para desenvolver este trabalho. Iniciamos delineando os tipos de pesquisa e a metodologia utilizados. Depois, apresentamos a escola e os colaboradores para situar os leitores no âmbito da investigação.

2.1 TIPO DA PESQUISA

O desenvolvimento e aplicação deste trabalho está fundamentado nas concepções da pesquisa qualitativa numa perspectiva interpretativista. Esse tipo de pesquisa possibilita ao pesquisador compreender um fenômeno estando inserido no contexto social e institucional em que ele ocorre. Para compreender determinado fenômeno, leva-se em conta o local em que ele se realiza, a cultura daquela comunidade social e o tempo em que se insere. A pesquisa qualitativa permite uma investigação aprofundada do fenômeno a ser estudado. Godoy (1995) explica:

[...] a pesquisa qualitativa não procura enumerar e/ou medir os eventos estudados, nem emprega instrumental estatístico na análise dos dados. Parte de questões ou focos de interesses amplos, que vão se definindo à medida que o estudo se desenvolve. Envolve a obtenção de dados descritivos sobre pessoas, lugares e processos interativos pelo contato direto do pesquisador com a situação estudada, procurando compreender segundo a perspectiva dos sujeitos, ou seja, dos participantes da situação em estudo (GODOY, 1995, p. 58).

A pesquisa qualitativa nos possibilita estudar o problema no local onde ele ocorre, interagindo com os colaboradores no que se refere à identificação do problema, às intervenções que foram utilizadas, à descrição do perfil dos alunos ao longo de seu desempenho escolar. O depoimento dos atores envolvidos é de fundamental importância. Nesse tipo de pesquisa, o fenômeno e as suas relações são descritos a fundo.

Cabe ressaltar que na pesquisa qualitativa o local da pesquisa é de onde se coleta os dados que são descritos. A preocupação maior está no processo, na interação com o cotidiano.

Conforme Richardson (1999), a pesquisa qualitativa tem grande valor, principalmente porque contempla os casos em que se procura entender os aspectos psicológicos que são complexos e não permitem coletar dados de forma precisa. Ressaltamos que estes aspectos não são contemplados em outros métodos de pesquisa.

Na relação ensino-aprendizagem, esse tipo de pesquisa é bastante interessante porque o professor-pesquisador tem a oportunidade de produzir conhecimento próprio, buscando solucionar um problema que também é específico de seus alunos ou de sua escola e, ao mesmo tempo, contribuir para uma grande parcela dos envolvidos no processo de ensino. Nas palavras de Bortoni-Ricardo (2011),

O professor-pesquisador não se vê apenas como um usuário de conhecimento produzido por outros pesquisadores, mas se propõe também a produzir conhecimentos sobre seus problemas profissionais, de forma a melhorar sua prática. O que distingue um professor-pesquisador dos demais professores é seu compromisso de refletir sobre a própria prática, buscando reforçar e desenvolver aspectos positivos e superar as próprias deficiências. Para isso ele se mantém aberto a novas ideias e estratégias (BORTONI-RICARDO, 2011, p. 46).

Assim, pode-se afirmar que no âmbito educacional, a pesquisa qualitativa é bastante relevante, principalmente porque permite, aos profissionais dessa área, pesquisar e refletir sobre sua prática e ter a oportunidade de reelaborá-la.

Nessa mesma ótica, buscamos respaldo teórico pela pesquisa bibliográfica. Essa é uma etapa fundamental de todo trabalho científico, porque consiste no levantamento de dados de tudo que foi explorado sobre determinado objeto de estudo. Severino (2007) explica que a pesquisa bibliográfica é aquela com base no

[...] registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores, em documentos impressos, como livros, artigos, teses etc. Utilizam-se dados de categorias teóricas já trabalhadas por outros pesquisadores e devidamente registrados. Os textos tornam-se fontes dos temas a serem pesquisados. O pesquisador trabalha a partir de contribuições dos autores dos estudos analíticos constantes dos textos (SEVERINO, 2007, p. 122).

A pesquisa bibliográfica permite que o pesquisado tenha um conhecimento histórico do tema que está investigando, confrontar ideias, adquirir conhecimento principalmente sobre estudos de autores que servem de base teórica para o estudo científico.

Também nos beneficiaremos da metodologia da pesquisa-ação, que tem como objetivo compreender os fenômenos ocorridos no domínio da coletividade, exige do pesquisador um trabalho intenso e flexibilidade para aceitar ideias das quais pode divergir, porque a pesquisa é compartilhada com os colaboradores do campo de estudo durante todo o processo. Essa parceria visa a produzir conhecimento, apresentar resultados e resolver problemas. A partir desse ponto de vista, compactuamos com as ideias de Thiollent (2011), que define pesquisa-ação como

um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo (THIOLLENT, 2011, p. 20).

Esse é um método que permite tramitar entre o mundo da pesquisa teórica e da prática, o que faz com que o pesquisador tenha uma compreensão bastante ampla do objeto de sua pesquisa, podendo interferir no processo.

No que se refere à prática do ensino de narrativas em sala de aula, a pesquisa-ação demonstra ser bastante eficiente, porque nos permite atuar dentro de uma sala de aula, em uma situação concreta de ensino. Assim, construir conhecimento a partir da atuação na problemática diagnosticada e analisar os fatos, pontuar os objetivos, inferir ou refletir sobre o problema é buscar possíveis soluções.

2.2 LOCAL DA PESQUISA E A GERAÇÃO DE DADOS INICIAIS

Esta pesquisa foi realizada em uma escola pública mantida pelo município de Cascavel, localizada em um bairro da região norte da cidade. Trata-se de uma escola de pequeno porte, que possui uma boa estrutura física e conta com uma biblioteca que tem um acervo de livros razoavelmente diversificado. Possui também um espaço ao ar livre construído especialmente para a prática de leitura.

No decorrer do ano de 2019, a turma do 4º ano do Ensino Fundamental, composta por trinta alunos, teve contato com narrativas infantis por meio da leitura em sala de aula. Eram disponibilizados quinze minutos diários para a leitura de textos narrativos (contos, fábulas, lendas, mitos, histórias em quadrinhos, poemas). No final último bimestre do mesmo ano foi solicitado aos alunos uma produção textual de histórias inventadas que podiam ter como base os textos lidos em sala ou outras narrativas que tiveram contato. Estes textos compõem o *corpus* inicial desta pesquisa. No ano seguinte, 2020 foi dado continuidade ao projeto com os mesmos

alunos, agora estudantes do 5º ano. Optamos por realizar este trabalho com a referida turma, devido às dificuldades observadas nas produções textuais dos alunos. Apesar de os alunos terem contato quase diário com a leitura de livros literários nas salas de aula, percebemos a necessidade de uma intervenção específica para o ensino da narrativa canônica no que se refere as questões de estrutura e de construção sentido do texto.

2.3 A UNIDADE DIDÁTICA

A elaboração da Unidade Didática desenvolvida para a intervenção pedagógica com os alunos, que apresentaremos a partir deste ponto, tem por finalidade atender aos objetivos geral e específicos propostos no início desta pesquisa. Para tanto, nos apoiamos na teoria Greimas por meio do percurso gerativo de sentido para a elaboração das atividades de interpretação dos textos e também para a análise comparativa dos textos que os alunos produziram antes e depois da aplicação da Unidade Didática.

2.3.1 Atividades propostas na Unidade Didática

2.3.1.1 Atividade de oralidade

Iniciamos o contato com narrativos, a princípio, pela linguagem oral, sendo esta, “um dos aspectos fundamentais de nossa vida, pois é por meio dela que nos socializamos, construímos conhecimentos, organizamos nossos pensamentos e experiências, ingressamos no mundo” (CHAER E GUIMARÃES, 2012, p. 72).

Ouvir, contar, reproduzir e inventar histórias são experiências que podem possibilitar o desenvolvimento da linguagem, atenção, imaginação e do pensamento lógico. Ademais, as narrativas orais são essenciais para a formação do leitor e da proficiência na escrita.

Considerando a importância da oralidade, a primeira etapa deste trabalho, no que se refere ao ensino da narrativa, foi de promover rodas de conversas e propiciar momentos de em que os alunos pudessem expressar por meio de contações de histórias de experiências de vida e compartilhar histórias que tinha ouvido, lido ou que estavam lendo. Desse modo, oferecer aos

alunos a oportunidade de interagir com os colegas podendo perguntar, explicar, relatar descrever e ouvir a narrativa do outro, isto é promover um troca de ideias entre os alunos.

2.3.1.2 Atividade de leitura

De acordo com Kretzmann e Rodrigues (2006) a família é o primeiro contato de interação social da criança, base essencial para o desenvolvimento da subjetividade e, por esse motivo, ela tem um papel fundamental de despertar na criança o interesse pela leitura antes mesmos de ela ser alfabetizada (KRETZMANN E RODRIGUES 2006, p.395). Esse contato é importante porque “ajuda o indivíduo a se posicionar no mundo, e compreender a si e a sua circunstancia, a ter sai próprias ideias” (ZILBERMAN 2012, p.148),

Como podemos perceber o mediador cumpre um papel fundamental, seja no meio familiar ou na escola, para que se efetive aprendizagem de forma eficiente. Mousinho (2010) define mediador como

[...] aquele que no processo de aprendizagem favorece a interpretação do estímulo ambiental, chamando a atenção para os seus aspectos cruciais, atribuindo significado à informação recebida, possibilitando que a mesma aprendizagem de regras e princípios sejam aplicados às novas aprendizagens, tornando o estímulo ambiental relevante e significativo, favorecendo o desenvolvimento (MOUSINHO *et al.*, 2010, p. 94).

No espaço escolar, onde ocorre a mediação do ensino, é importante que sejam proporcionados momentos que oportunizem os alunos a narrar suas histórias de vida, em primeiro lugar porque a criança se sente valorizada por saber que os acontecimentos de sua vida interessam a alguém; em segundo, porque é um meio de internalizar os sentimentos; e, em terceiro, porque possibilita ao professor identificar as lacunas a serem preenchidas e desenvolver estratégias para solucionar determinados problemas.

A linguagem, de acordo com Vygotsky (2007), se constitui quando o pensamento se transforma em palavras, gestos, sinais e símbolos. Ela ganha sentido se manifestada em uma sequência lógica, isto é, por meio da narração. A qualidade do ato de narrar, tanto na forma oral quanto na forma escrita, depende da interação do sujeito com o meio social, cultural e natural.

Sendo assim, neste trabalho, consideramos imprescindível fornecer aos alunos um contato intenso com a leitura, por meio de estratégias de leitura mediada pela análise do percurso gerativo de sentido e um contato com a leitura por prazer. Essa é uma etapa

fundamental, pois fornecerá novas informações na relação com os conhecimentos já adquiridos anteriormente, o que resultará na formulação de novos conhecimentos.

A atividade de leitura, nesta etapa, visa promover o primeiro contato dos alunos com narrativas canônicas e a análise dessas narrativas pelo percurso gerativo de sentido. Também proporcionar o exercício da fantasia, da imaginação e de crescimento afetivo-intelectual e incentivar as crianças a olharem mais atentamente para o texto, podendo assim perceber, refletir e apreender sobre seu processo de construção.

A interação dos alunos com as narrativas canônicas ocorreu por meio de leituras de narrativas e análise dessas histórias. A proposta inicial era de trabalhar com os textos em sala de aula, porém devido a Pandemia causada pelo vírus Covid 19⁴ somente o primeiro texto foi trabalhado de forma presencial; os demais foram gravados em vídeos e enviados para os alunos por meio do aplicativo WhatsApp.

Os textos *uma escola assim, eu quero pra mim* de Elias José (2007), *O Rouxinol*, adaptação: Eunice Braido (1994), *A Princesa Sabichona* de Babette Cole (1998) foi explorada por meio da leitura e interpretação oral. As questões norteadoras para o trabalho com o texto foram baseadas no percurso nos níveis do percurso gerativo de sentido.

QUADRO 1 - QUESTÕES PARA INTERPRETAÇÃO DOS TEXTOS NA ORALIDADE.

<p>Nível discursivo (Tematização e figurativização)</p>	<p>1. Narrador é aquele que conta a história. Como é o narrador da história que lemos? Ele apenas conta a história sem participar dela? Ele conta a história, sem participar, mas parece conhecer o íntimo das personagens, seus sentimentos e pensamentos? Ou ele é um dos personagens e está contando a história do seu ponto de vista?</p> <p>2. quem são os personagens da história? Como eles estão caracterizados fisicamente? Como estão vestidos? Como é a personalidade deles: são bondosos, engraçados, malvados, trapaceiros, mentirosos etc.?</p> <p>3. Qual é o protagonista da história?</p> <p>4. Em que tempo se passa a história? Ela ocorre em um curto (horas, dias, semanas) ou longos (meses, anos, décadas) espaço de tempo? Quais são os termos que possibilitam identificar o tempo na narrativa?</p> <p>5. Como é o lugar onde a história se passa? (Provavelmente os alunos irão descrever o espaço geográfico, é importante questionar sobre o espaço social, ou seja, o meio social onde os personagens atuam (um reino, um bairro da periferia, uma casa, uma escola, entre outros). Quais efeitos de sentido do tipo do espaço descrito na história. É um lugar bonito, agradável, sombrio? Um lugar de riqueza, de pobreza, de violência?</p>
<p>Nível Fundamental</p>	<p>6. Toda narrativa é construída com base numa oposição. Qual oposição principal podemos considerar na história lida. (Para responder essa questão os alunos deverão ser induzidos, ou seja, o professor deverá citar</p>

⁴Segundo o Ministério da Saúde (2021), “a Covid-19 é uma infecção respiratória aguda causada pelo coronavírus SARS-CoV-2, potencialmente grave, de elevada transmissibilidade e de distribuição global”.

	<p>algumas oposições possíveis, ouvir a opinião dos alunos, depois mostrar a afirmação e/ou a negação dessas palavras expressas no texto. Exemplo: igualdade x diferença na história do patinho feio. Negação da diferença quando todos que visitam a pata elogiam a ninhada exceto o patinho feio. Afirmação da igualdade é quando o patinho descobre ser um cisne e é acolhido e admirado pelo grupo de cisnes. No caso dessa história o A igualdade tem valor positivo e a diferença tem valor negativo).</p> <p>7. Agora vamos pensar na personagem principal da narrativa como um sujeito do desejo, aquele que tem um objetivo, uma necessidade, uma demanda, a isso chamamos de objeto de valor. Na história lida qual é o objeto de valor?</p>
Nível Narrativo	<p>8. Qual é a relação do sujeito com esse objeto? De conjunção (ele tem a posse do objeto) ou de disjunção (não tem a posse do objeto)?</p> <p>9. Existe alguém ou algo que impede que o sujeito tenha a posse do objeto?</p> <p>10. Um sujeito na narrativa pode ser pessoa ou coisa, qualquer um sujeito agindo sobre outro para mobilizá-lo a um querer ou a um fazer, ou seja, manipulá-lo, e isso pode ocorrer por tentação. Intimidação, sedução, provocação, entre outros. Na história de que forma o sujeito é manipulado?</p> <p>11. Esse sujeito (personagem principal) tem algo que o habilite a conquistar o objeto de valor (um amigo que o ajude, um poder, um objeto mágico, uma inteligência específica, etc.), uma competência?</p> <p>12. O sujeito consegue a posse do objeto de valor? Se sim, descreva esses momentos. Se não, explique o porquê?</p> <p>13. Como a história terminou? Houve premiações e/ou castigos?</p>
Nível discursivo (Tematização e figurativização)	<p>14. Quais temas foram tratados na narrativa (amor, ambição, racismo, afeto...). Como eles se manifestam, como isso está expresso no texto? Por meio de quais frases, termos?</p>

Sobre o livro *Uma escola assim, eu quero pra mim* de Elias José (2007) foi realizada a leitura do texto e voz alta, apresentada na multimídia, lido pela professora. Após a leitura, ocorreu o trabalho de interpretação do texto por meio da oralidade, numa conversa com os alunos em que eles tinham a oportunidade de manifestar duas opiniões e questionar e tentar responder aos questionamentos propostos pela professora.

O texto conta a história de Rodrigo, um menino que morava no sítio e foi estudar em uma escola da cidade. A professora do menino não admitia seus “erros” na fala e o corrigia constantemente. Isso o constrangia e fazia com que seus colegas zombassem dele. Até que um dia a professora é substituída. A nova professora agiu de uma forma bem diferente da anterior, exaltava as qualidades de Rodrigo e ensinava por meio de histórias, poemas e canções. A partir disso, o menino que era inseguro, passou a se sentir corajoso. Por fim os colegas que zombavam dele, tornaram-se seus amigos.

Os demais textos que citaremos a seguir tiveram de ser adaptados para a aula remota devido a suspensão das aulas presenciais por haver risco de contaminação pelo Covid 19. Para tanto, as aulas foram gravadas enviadas aos alunos por meio de mídias digitais

O Rouxinol, adaptação: Eunice Braido (1994), narra a história do imperador da China que tinha em seu castelo um majestoso jardim visitado por pessoas de várias partes do mundo. Do jardim se ouvia o canto do rouxinol era tão belo que logo a fama do pássaro se espalhou, mas imperador só ficou sabendo de sua existência pela leitura dos viajantes. Então ele ordenou que o trouxessem ao palácio e o colocou em um poleiro de ouro, instalado no meio do salão para que todos pudessem admirar seu canto. Certa vez, o imperador da China recebeu do imperador do Japão um rouxinol artificial muito valioso que também cantava lindamente. O rouxinol verdadeiro, decepcionado, decidiu fugir para a floresta.

O rouxinol artificial, com o passar do tempo estragou e o imperador adoeceu gravemente, até que um dia quando, quando ele já estava à beira da morte, o rouxinol verdadeiro pousa na janela e começa a cantar. Seu canto sublime revigora as forças e a esperança do imperador, que fica eternamente grato ao rouxinol por salvar sua vida.

O outro texto proposto, *A Princesa Sabichona* de Babette Cole (1998), conta a história de uma princesa diferente, ela não queria se casar com nenhum príncipe. No entanto, casar com um príncipe era a tradição da época, e muitos apareceram para conquistá-la, mas ela deu um jeitinho de fazer todos desistirem de sua mão. E, no fim da história a princesa acaba solteira, rodeada por seus bichos de estimação e vive feliz para sempre.

O poema *Pardalzinho* Manuel Bandeira (1955), e os contos *A menina dos fósforos*. Adaptação: de Pedro Bandeira (2001) e *Sobrevivendo entre espinhos* de Valdirene Aparecida Cotta (2020) foram trabalhados por meio de vídeos e atividades impressas que foram enviadas para serem feitas em casa. A mediação das atividades ocorreu por meio de vídeos e também por meio de troca de mensagens entre alunos e professora pelo do aplicativo WhatsApp.

2.3.1.3 Atividade de leitura e interpretação do poema narrativo “Pardalzinho” (Manuel Bandeira)

PARDALZINHO

O pardalzinho nasceu
Livre. Quebraram-lhe a asa.
Sacha lhe deu uma casa,
Água, comida e carinhos.

Foram cuidados em vão:

A casa era uma prisão,

O pardalzinho morreu.

O corpo Sacha enterrou

No jardim; a alma, essa voou

Para o céu dos passarinhos!

(BANDEIRA, Manuel. **Poesias**. 6. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1955, p. 305).

QUADRO 2 - ATIVIDADE REFERENTE AO TEXTO PARDALZINHO.

<p>Nível discursivo (Tematização e figurativização)</p>	<p>O poema “Pardalzinho” é um texto narrativo porque conta uma história. A voz que fala nesse poema é chamada de sujeito lírico.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Você acha que ela (a voz que fala) viu, conheceu o passarinho, ou que alguém contou a história para ela. Poderia ter sido essa voz, quem conta a história, que ajudou Sacha a tentar curar o pardalzinho de asa quebrada? 2. Como o pardalzinho é descrito no poema? 3. Pelas características mostradas no texto, como você imaginou esse animalzinho, tanto fisicamente (a aparência) quanto psicologicamente (os sentimentos dele no poema)? 4. Os pardais são livres, voam por todos os lugares, mas esse pardalzinho estava preso numa gaiola, que para ele era uma prisão, por isso não quis nem água nem comida, nem os carinhos de Sacha? Ou será também que não quis porque a asa quebrada doía muito? Qual é a sua opinião sobre isso? 5. Você já esteve doente ou algum amigo seu já esteve? Se sim, escreva como foi a experiência. 6. Agora, imagine que você é Sacha e quer salvar um pardalzinho ferido. Como você agiria? 7. Agora, imagine que você é um pardalzinho, cheio de sonhos e vontade de voar livremente por muitas e muitas árvores, mas uma chuva forte o fez buscar abrigo em uma casa, acabou se batendo fortemente numa vidraça e quebrou sua asa. Como você se sentiria? No que pensaria? 8. O que você sente quando escuta ou lê essa poesia? Você vê em sua mente a imagem do pardalzinho ferido? Como é essa imagem? Você sente vontade de curar a asa dele para que ele possa voar livremente? 9. A narrativa ocorre em tempo passado. Você sabe disse porque os verbos estão no passado. Pinte todos os verbos e os escreva no presente do modo indicativo e no futuro do presente do modo indicativo. Qual é a pessoa do singular em que esses verbos aparecem na história? 10. De acordo com as informações do texto, como você imagina que é o local onde a história se passa? 11. Quem é o protagonista no poema de Manuel Bandeira? 12. Quem é o antagonista na história? É possível identificar? 13. Apesar da boa vontade de Sacha, você acha que ela pode ser considerada antagonista também? Por quê?
<p>Nível Fundamental</p>	<p>14. Toda narrativa canônica parte de uma oposição. Qual oposição principal podemos encontrar neste poema narrativo? (a) Vida e morte.</p>

	(b) Liberdade e prisão. (c) Tristeza e alegria. 15. Uma das oposições sempre terá um valor positivo e a outra, valor negativo. De acordo com o poema narrativo, qual das oposições que você assinalou tem um valor positivo?
Nível Narrativo	16. No texto “Pardalzinho”, em dois momentos podemos perceber que a liberdade foi retirada do pássaro. Quais são esses momentos? 17. De acordo com o texto, qual é o maior desejo do pardalzinho? 18. Quais foram as atitudes de Sacha para ajudar o pardalzinho? 19. Ele conseguiu fazer o pardalzinho sentir-se melhor com essas atitudes? Qual parte do texto confirma a sua resposta? 20. O pardalzinho desejava voltar a ser livre. Ele tinha condições de realizar esse desejo? Por quê? 21. No poema, o pardalzinho conseguiu ser livre? Justifique sua resposta. 22. Você acha que a história teve um final feliz? Por quê? 23. Como você gostaria que essa história tivesse terminado?
Nível discursivo (Tematização e figurativização) Outros temas	24. Escreva as frases que expressam a perda da liberdade do pardalzinho. 25. Em que momentos a liberdade é expressa no texto. () No início, quando o texto revela que ele nasceu livre e no final, quando a alma vai para o céu. () Somente no início do texto. () Somente no final do texto.

Fonte: Elaborado pela autora

2.3.1.4 Atividade de leitura e interpretação do texto “A menina dos Fósforos” (Pedro Bandeira)

A MENINA DOS FÓSFOROS

Adaptação de Pedro Bandeira

Era a noite de Ano Novo, na Dinamarca, lá no norte gelado do mundo. Sozinha, naquela noite de inverno rigoroso, andava pelas ruas uma garotinha pobre, descalça, com a cabecinha descoberta. Fazia um frio terrível, nevava e já tinha escurecido há bastante tempo. Ela havia saído bem cedo do casebre onde morava, calçando os velhos chinelos de sua falecida avó. Mas eles eram muito grandes e tinham caído de seus pezinhos, pouco antes, quando ela tivera de correr para não ser atropelada por um carro que passava a toda velocidade. Procurou, mas só achou um dos pés do par de chinelos. Na mesma hora, porém, um moleque mau arrancou-o de suas mãos, rindo e dizendo, só de pirraça:

– Onde vai com esse chinelão, garota? É tão grande que pode até servir de berço para um bebê! Ah, ah! Vou levá-lo comigo para quando eu crescer e tiver um filho!

Com seus pezinhos nus, roxos de frio, enterrando-se enregelados na neve fofa das calçadas, a menina vagava, carregando caixinhas de fósforos num bolso de seu avental remendado. Ela já não tinha mais mãe, nem pai, e sua avó havia morrido. Todos os dias, o padrasto malvado a mandava para as ruas, para vender caixas de fósforos para os transeuntes. Mas ninguém lhe comprara nem um palitinho de fósforo durante aquele dia inteiro.

Ninguém lhe dera sequer uma moedinha.

Faminta, tremendo de frio, a pobrezinha olhava as janelas iluminadas nas casas que se preparavam para a ceia de Ano Novo. Parou um pouco à frente de uma delas, admirando uma árvore de Natal grande, iluminada. De lá de dentro, vinha um delicioso aroma de ganso assado e seu pequeno estômago retorcia-se de fome.

Não ousava ir para casa, porque o padrasto bateria nela por não ter conseguido vender nem uma caixinha de fósforos. Chegar em casa sem trazer algum dinheiro era surra na certa. Na verdade, mesmo tendo de levar uma surra de cinta, ela gostaria de estar naquela hora aconchegada no meio dos trapos onde dormia todas as noites, embora soubesse que continuaria a sentir frio, porque o casebre não tinha forro e o vento assobiava atravessando as falhas do telhado mal tapadas com palha e trapos.

Exausta, a menininha encolheu-se não vão entre duas casas. Sentou-se, encolheu as perninhas, mas continuava a sentir frio, muito frio. Suas mãozinhas estavam enregeladas. Talvez, se acendesse um dos fósforos, poderia esquentar-se um pouco. Com os dedos endurecidos, riscou um fósforo. A chama ardeu na mesma hora. Que beleza! Envolveu a chama com a mão. Clara e quente, parecia uma velinha de Natal!

Mas era uma luz estranha... Refletida nela, a menina viu-se sentada dentro da sala que havia visto há pouco, à frente de uma grande lareira de ferro, toda adornada em latão polido! O fogo da lareira

crepitava alegremente e aquecia tanto, tanto... Maravilha! A menina já ia estendendo os pés, para esquentá-los também, quando tudo se apagou e a lareira desapareceu. E ela viu-se de novo encolhida na calçada, só com um toquinho de fósforo queimado nas mãos...

Riscou mais um fósforo, que se acendeu claro, brilhante, tornando a parede transparente como um véu. E ela viu uma sala grande, aquecida, onde estava uma mesa, com toalha bordada e posta com fina porcelana e talheres de prata. No centro da mesa, um ganso assado fumegava, recheado de ameixas e maçãs. De repente, o ganso pulou da travessa de prata e saiu na direção da menina, cambaleando pela sala, com o garfo e a faca espetados nas costas! Aí, o fósforo se apagou e ela só via a parede, grosseira e fria.

Ela acendeu outro fósforo. Na mesma hora, viu-se sentada sob os ramos da mais linda árvore de Natal, maior e mais enfeitada do que a que ela acabara de ver pela vidraça da casa por onde tinha passado ainda há pouco. Milhares de velas ardiam nos ramos verdes, e figuras coloridas como as bonecas que ela às vezes via nas vitrinas das lojas, olhavam para ela, sorrindo... A pequena estendeu as mãos para o alto, mas, nisto, o fósforo se apagou. As velas de Natal foram subindo, subindo, e ela viu que eram estrelas cintilando no céu negro do inverno. Uma das estrelas caiu, traçando um longo risco de fogo no céu.

“Isso é sinal de que alguém vai morrer...”, pensou a menina, lembrando-se de sua querida avó, a única pessoa neste mundo que lhe quisera bem. A avó costumava dizer que, quando uma estrela cai, sobe aos céus uma alma.

A pobrezinha tornou a riscar um fósforo. No clarão da chama, surpresa, a menina viu, radiante e luminosa, sua velha vovó, com a expressão meiga e bondosa de que ela se lembrava tão bem.

– Vovó! – gritou a pequena. – Leva-me contigo! Sei que não mais estarás aí quando o fósforo se apagar. Desaparecerás, como a boa lareira, o delicioso ganso assado e a grande, linda árvore de Natal!

Riscou às pressas o resto dos fósforos que havia na caixinha, para ter a avó ali a seu lado, para conservá-la mais um pouco junto de si. O clarão dos fósforos tornou-se mais intenso que a luz do dia. Nunca

a avó fora tão grande e bela! Ergueu a menina nos braços e as duas voaram, felizes, para as alturas, onde não havia frio nem fome, nem apreensões. [...]

QUADRO 3 - ATIVIDADE REFERENTE AO TEXTO A MENINA DOS FÓSFOROS.

<p>Nível discursivo (Tematização e figurativização) Tempo Espaço Actantes</p>	<p>1. No início do primeiro parágrafo, é possível identificar uma data especial do ano e determinado período do dia. Que frase expressa isso?</p> <p>2. Algumas expressões indicam que o conto se passa em menos de um dia. Copie as expressões que confirmam isso.</p> <p>3. Descreva como é o cenário onde se passa a história.</p> <p>4. Se você estivesse num país como a Dinamarca, em pleno inverno, não iria gostar de estar mal vestida e perambulando pela rua. Em que lugar gostaria de estar e de que forma iria se vestir?</p> <p>5. Logo no início do conto, nota-se que a protagonista é muito pobre. Como é possível identificar isso?</p> <p>6. No conto, o narrador parece saber de tudo, conhece os sentimentos e pensamentos da protagonista. Quais expressões confirmam isso?</p> <p>7. Quem você acha que é o antagonista da história?</p> <p>() A pobreza. () O frio. () O padrasto da menina. () A avó.</p> <p>8. O que provocou a morte da menina?</p> <p>9. O narrador expõe o sofrimento da menina com relação à família. O que ele diz sobre os familiares dela?</p> <p>() Abandono. () Frio. () Pobreza.</p> <p>10. Uma palavra define o trecho “Não ousava ir para casa, porque o padrasto batera nela por não ter conseguido vender nem uma caixinha de fósforos. Chegar em casa sem trazer algum dinheiro era surra na certa”. Que palavra é essa?</p> <p>() Solidão. () Medo. () Tristeza.</p>
<p>Nível Fundamental</p>	<p>11. Como pudemos ver, a protagonista dessa triste história tem uma vida bem difícil; quase tudo lhe falta. Pensando nisso, qual a oposição fundamental nessa história?</p> <p>() amor x ódio. () vida x morte. () calor x frio. () proteção x abandono.</p> <p>12. Da opção que você assinalou, qual das oposições tem um valor positivo na história?</p>
<p>Nível Narrativo</p>	<p>13. Do que a menina mais precisava para sair da condição em que se encontrava (objeto de valor)?</p> <p>14. A menina teve visões ao acender os fósforos: viu uma lareira em chamas; uma sala de jantar com uma mesa posta, nela tinha um ganso assado e recheado com ameixas e maçãs; uma árvore de Natal enorme e muito enfeitada; sua velha avó. O que fazia com que ela tivesse exatamente essas visões e não outras?</p>

	<p>15. Se você estivesse no lugar da menina, sentindo um frio terrível, com muita fome – afinal, havia passado o dia inteiro sem comer nada –, com os pés descalços e mal vestido(a), teria condições de sair daquela situação sozinha? Você necessitaria de ajuda de alguém. Qual tipo de ajuda poderia tirar você daquela situação?</p> <p>16. Em um momento da história ocorre uma mudança: a menina para de sentir frio, fome e solidão. Que momento é esse?</p> <p>17. No final da história, a menina morre, pois não teve ninguém para socorrê-la. Provavelmente você se comoveu com o conto e queria que a menina tivesse outro destino. Escreva o final do jeito que você gostaria que fosse.</p>
<p>Nível discursivo (Tematização e figurativização) Outros temas</p>	<p>18. Que palavra descreve melhor este o trecho: “Sozinha, naquela noite de inverno rigoroso, andava pelas ruas uma garotinha pobre, descalça, com a cabecinha descoberta”.</p> <p>() Solidão () Medo () Tristeza</p> <p>19. No conto “A vendedora de fósforos”, as ações da personagem percorrem a “realidade” e a fantasia. A partir de que momento do texto começam as representações da fantasia?</p>

Fonte: Elaborado pela autora

2.3.1.5 Atividade de leitura e interpretação do texto “Sobrevivendo entre espinhos” (elaborado pela autora)

SOBREVIVER ENTRE ESPINHOS

Valdirene Aparecida Cotta

“Certo dia um homem saiu para semear. Enquanto semeava, uma parte das sementes caiu à beira do caminho e os pássaros vieram e as comeram. Outra parte caiu no meio de pedras, onde havia pouca terra. Essas sementes brotaram depressa, pois a terra não era funda, mas, quando o sol apareceu, elas secaram, pois não tinham raízes. Outra parte das sementes caiu no meio de espinhos e foram sufocadas”.

Bem... nem todas! Uma dessas sementinhas sobreviveu. E digo a vocês: Não foi nada fácil! Aaaah, aqueles espinhos... Cortavam feito navalha! Além disso, os espinheiros eram plantas mal-humoradas e rabugentas, nenhuma outra espécie de planta poderia sobreviver ali. Mas como pôde a sementinha ter sobrevivido?! Vocês fazem ideia? Imagino que não... pois então, vou lhes contar como tudo aconteceu.

A pobrezinha era uma semente frágil, tão pequenina e leve que ao ser lançada pelo semeador foi apanhada por rajadas de vento e acabou caindo numa vasta área de espinheiros rígidos com pontas afiadas. Sem que os espinheiros percebessem, a delicada sementinha se instalou na terra, que era úmida e fértil, porém compactada demais, e mesmo assim, em poucos dias ela germinou. O sol iluminava o vasto campo com seus raios esplendorosos, mas entre galhos e folhas ela recebia pouca luz, numa quantidade quase insuficiente para sua nutrição.

Os espinheiros notaram sua presença e, a princípio, ignoraram-na. Sabiam que a frágil planta não suportaria aquela condição tão hostil. É... Ela estava literalmente só, mesmo em meio a tantas plantas. Coitada! Recém brotara e já tinha que lidar com a dureza da vida.

Se fosse uma outra planta, talvez não tivesse resistido, mas essa era diferente: Inquieta, observadora, persistente, daquelas que não desiste nunca! Ela queria viver, fazer coisas importantes, não queria podia despercebida pela vida e lutava incansavelmente.

Na ânsia de superar os obstáculos que lhe eram impostos a todo instante, lançava seus galhos para um lado, para outro, mas logo era cercada por espinhos que rasgavam impiedosamente suas folhas. Não tinha jeito, era quase impossível! E ela mesmo reprimida, destroçada, aniquilada, reunia forças e continuava...

O tempo passava e as dificuldades aumentavam, os espinheiros ardilosos não mediam esforços em maltratar a planta. A pouca luz que recebia ficava a cada dia mais escassa, apenas pequenos reflexos atravessavam a cortina espessa e escura formada por galhos ouriçados e folhas pálidas. Como se isso não bastasse, os espinhos a estraçalhavam impiedosamente e suas raízes eram espremidas pelo solo.

Sem desanimar, ela buscava saída, bolava mais planos que o Cebolinha da turma da Mônica, examinava tudo em seu entorno. Um dia, numa dessas suas atentas observações, viu que muito próximo dali havia uma grande árvore seca, sem vida. Sentiu calafrios... imaginou que em breve poderia estar como ela... Olhou em suas próprias folhas e

percebeu que estavam um pouco amareladas, ela precisava de mais luz do sol, buscava brechas de raios solares, mas em vão.

Sem forças, a plantinha desistiu de tentar, lançou-se ao chão, murcha, pálida, destruída. De repente, tudo se tornou ainda mais escuro, um silêncio estranho tomou conta da noite, que só fora quebrado quando uma suave chuva começou a cair, atravessando a madrugada.

Amanheceu, e a plantinha ainda vivia, se sentia melhor, tentou levantar e, neste momento, sentiu seu caule fixo ao solo, novas raízes brotaram de sua frágil haste. Seus galhos, naquela noite, haviam crescido rasteiros, onde os espinhos não podiam espetá-la. – Ainda há esperanças! - vibrou naquele instante.

Mais que depressa a plantinha tratou de direcionar seus ramos à árvore seca, seu ânimo era tanto que em poucos dias alcançou o caule. À medida que ela crescia, se apoiava no tronco e nos galhos secos, assim, aos poucos, escalava a carcaça da árvore. Lá recebia toda luz necessária para sua nutrição.

A plantinha, outrora mirrada, se transformou, e agora era uma linda trepadeira, com folhas verdinhas e cheia botões prestes a desabrocharem. Ela estava orgulhosa de si e, quanto aos espinheiros, estes não conseguiam esconder a inveja que sentiam daquela que desde sempre consideraram intrusa. Ela não se deixava abater! As vezes até pensava em se vingar, espalhando seus galhos por cima de todos aqueles arbustos e sufoca-los até a morte..., mas ela não era assim.

Um dia, do alto da árvore a trepadeira notou algo diferente naquele campo de espinhos, observou que as plantas próximas ao seu caule, que era fixo no chão, estavam mais verdes, com folhas robustas, algumas com flores que exalavam um suave perfume. Até o humor desses espinheiros havia melhorado.

Naquele momento ela refletiu, analisou... Chegou à conclusão de que suas raízes provocaram aquela mudança, pois elas arejavam o solo deixando-o fofo e fértil. Empolgada, começou a soltar ramos em todas as direções. Alguns espinheiros torciam o nariz, chamavam-na de doida, e ela continuava seu trabalho, incansavelmente. Em poucas

semanas o terreno já estava completamente forrado com seus ramos, suas raízes rasgavam chão deixando a terra bem aerada.

Como num conto de fadas, aquelas plantas foram se transformando, novas folhas e flores brotavam de suas entranhas espinhosas.

Os espinheiros, antes orgulhosos, carrancudos e ranzinzas se tornaram amáveis, arrependidos e gratos. Agora a trepadeira tinha amigos... Muitos amigos!

A primavera enfim chegou, e o lugar se tornou um lindo jardim, diversas espécies de beija-flores, abelhas e borboletas o enfeitava ainda mais.

Aaaah!!! Lembram-se do semeador? Pois bem, esse continuou a semear, por toda vida. Nunca colheu bons frutos. O pobre homem semeava, semeava... Descuidadamente, sem observar o solo, a direção do vento... Inconsequentemente semeava.

QUADRO 4 - ATIVIDADE REFERENTE AO TEXTO SOBREVIVENDO ENTRE ESPINHOS.

<p>Nível discursivo (Tematização e figurativização)</p> <p>Tempo Espaço Actantes</p>	<p>1. O texto que acabaram de ler é um conto, isso significa que ele se passa em um curto espaço de tempo. Assinale a alternativa que se refere ao tempo aproximado da história.</p> <p>() Por vários anos. () Alguns meses. () Poucos dias. () Menos de um mês.</p> <p>2. Você consegue identificar o tempo exato que a história inicia? _____. Copie a expressão que confirma sua resposta.</p> <p>3. Como era o local que a sementinha de trepadeira se instalou?</p> <p>4. Se você fosse uma sementinha, em que lugar gostaria de ser plantada?</p> <p>5. As plantas, assim como você, são seres vivos e têm necessidades fundamentais, quais são elas?</p> <p>6. Descreva quais são as características físicas personagem principal da história?</p> <p>7. Assinale as características psicológicas da protagonista.</p> <p>() Delicada. () Malvada. () Inteligente. () Persistente. () Egoísta. () Inquieta. () Atenta.</p> <p>8. Relacione as colunas de acordo com os tipos de personagens.</p> <p>(A) Protagonista () Beija-flores, abelhas e borboletas. (B) antagonista. () A plantinha (D) Figurantes. () Os espinhos</p>
---	---

	<p>9. E os espinheiros, como eram? Descreva suas características físicas e psicológicas.</p> <p>10. As personagens são vegetais, porém apresentam comportamentos humanos. De exemplo de alguns desses comportamentos que aparecem na história.</p> <p>11. Pelas características descritas se trata de um narrador: <input type="checkbox"/> Narrador observador: não participa da história, apenas narra o que observa, não sabe dos sentimentos e pensamentos das personagens. <input type="checkbox"/> Narrador onisciente: não participa da história, mas conhece o íntimo dos personagens o que eles pensam e sentem, também manifesta seu posicionamento na história narrada. <input type="checkbox"/> Narrador personagem: participa da história, pode ser o protagonista, ou seja, é o centro dos acontecimentos ou uma testemunha, um outro de personagem, só sabe o que é dado ou revelado, conta a partir do seu ponto de vista.</p>
Nível Fundamental	<p>12. Qual das oposições a seguir serviram de base para a construção da narrativa “Vivendo entre espinhos”?</p> <p>(a) Perseverança X insegurança. (b) Vida X morte. (c) Amor X ódio. (d) piedade X crueldade.</p> <p>13. De acordo com a história qual das oposições apresentam um valor negativo? Por quê?</p>
Nível Narrativo	<p>14. Objeto de valor é aquilo que desejamos ou precisamos. Pode ser um brinquedo novo, uma viagem, tirar boas notas, enfim tudo que nos motiva a querer conquistar e a agir em função da conquista. Na história, qual é o objeto de valor, o que ela necessitava para conseguir sobreviver?</p> <p>15. Em que situação a plantinha se encontra diante desse objeto? <input type="checkbox"/> Conjunção: possui o objeto de valor. <input type="checkbox"/> Disjunção: não possui o objeto de valor.</p> <p>16. Como os espinheiros trataram a plantinha no início e no decorrer da história?</p> <p>17. Os espinheiros acreditavam que a pequena trepadeira tinha capacidade de sobreviver num lugar tão hostil para ela? Por quê?</p> <p>18. A plantinha queria alcançar a na árvore seca porque: <input type="checkbox"/> Ela devia fazer isso era necessário para sua sobrevivência. <input type="checkbox"/> Ela achava que teria uma visão privilegiada de lá. <input type="checkbox"/> Ela queria provar para os espinheiros que era forte e corajosa.</p> <p>19. A plantinha passou por momentos difíceis, sendo provocada, maltratada, isso fez com que ela: <input type="checkbox"/> Desistisse de lutar. <input type="checkbox"/> Ficasse a esperava que um milagre para que as coisas mudassem. <input type="checkbox"/> Ela era persistente, não se deixava levar pelo medo.</p> <p>20. A trepadeira tem a capacidade para conseguiu o que queria? <input type="checkbox"/> Não, é muito frágil e medrosa. <input type="checkbox"/> Sim, além de ser corajosa e persistente, além disso é uma trepadeira, essa característica a possibilita de crescer se apoiando em outras plantas. <input type="checkbox"/> Não, é muito pequena. <input type="checkbox"/> Sim possui poderes mágicos.</p> <p>21. Em um momento do conto acontece algo incrível, que muda rumo da história. Descreva esse acontecimento.</p> <p>22. Valeram a pena todos os esforços da plantinha? Ela foi recompensada? De que forma?</p> <p>23. E os espinheiros, que eram orgulhosos, arrogantes e malvados foram punidos? Por quê?</p>

	<p>24. Você acha que a condição em que os espinheiros viviam influenciava negativamente o comportamento deles? Porque?</p> <p>25. A trepadeira se deixou influenciar pelo meio em, ou procurou agir de forma diferente para transformar aquele meio?</p> <p>26. Qual foi a recompensa da plantinha por suas realizações?</p>
<p>Nível discursivo (Tematização e figurativização) Outros temas</p>	<p>27. Relacione os temas tratados no texto com as expressões que o representam</p> <p>(A) Sofrimento (B) Maldade (C) Transformação (D) Fragilidade (E) Persistência (F) Inteligência</p> <p><input type="checkbox"/> [...] mas logo era cercada por espinhos que rasgavam impiedosamente suas folhas</p> <p><input type="checkbox"/> [...] os espinhos a estraçalhavam e suas raízes eram espremidas pelo solo.</p> <p><input type="checkbox"/> [...] tão pequenina e leve</p> <p><input type="checkbox"/> Os espinheiros, antes carrancudos e ranzinzas se tornaram amáveis.</p> <p><input type="checkbox"/> Naquele momento ela refletiu, analisou... Percebeu que suas raízes provocaram aquela mudança.</p> <p><input type="checkbox"/> Sem desanimar ela buscava saídas, bolava mais planos que o Cebolinha da turma da Mônica [...].</p>

Fonte: Elaborado pela a

2.3.1.6 Atividade de produção textual

A leitura e a escuta de histórias são pré-requisitos essenciais para a produção de textos, pois essa é uma forma de expressão complexa e que exige distintas habilidades. Assim como a leitura, a escrita também requer um ensino sistematizado e muita prática. Ainda, é necessário o conhecimento gramatical, ortográfico e lexical, da estrutura do gênero textual a ser produzido e muita informação arquivada na memória. Geraldi (2003) explica:

[...] para produzir um texto (em qualquer modalidade) é preciso que:

- a) se tenha o que dizer;
- b) se tenha uma razão para dizer o que se tem a dizer;
- c) se tenha para quem dizer o que se tem a dizer;
- d) o locutor se constitua como tal, enquanto sujeito que diz o que diz para quem diz;
- e) se escolham as estratégias para realizar (a), (b), (c) e (d) (GERALDI, 2003, p. 137).

Para que tenhamos o que dizer são necessárias leituras do conhecimento científico acumulados que se adquirido principalmente na escola e do conhecimento de mundo, das experiências obtidas da interação com o outro e com o meio. Mas Geraldi (2003) ressalta ainda que para além das leituras, a produção textual exige motivação para dizer o que se sabe. Essa

motivação se refere ao fato de ter alguém disposto a ouvir, seja por prazer ou por necessidade. Na escola, fica a cargo do professor provocar esse interesse de querer dizer e querer ouvir o que o outro tem a dizer. Desse modo, nessa relação de troca entre o sujeito que profere o ato de dizer e o sujeito que recebe essa ação, o conhecimento se consolida.

É por meio da produção textual que revelamos muito daquilo que sabemos. Por isso o texto pode ser o ponto de partida e o ponto de chegada. A produção inicial diagnostica o nível de saberes e serve como norte para os encaminhamentos necessários para solucionar problemas apresentados (não nos referimos aqui apenas ao texto escrito, mas também a narrativas orais). Não nos limitamos a olhar para o texto apenas como estrutura específica de determinado gênero, a gramática, a ortografia e a sintaxe, e sim a olhar para o texto como um todo. A produção final nos revela o quanto de apropriação o aluno adquiriu ao longo do processo de ensino, nos permite avaliar principalmente as estratégias utilizadas para o ensino e se produziu de fato a aprendizagem dos conteúdos propostos. Além disso, nos ajuda a identificar dificuldades individuais que merecem atenção específica e dificuldades gerais nos orientam a formular novas estratégias, visando a efetivação da aprendizagem.

Depois das atividades de interpretação e análises dos textos pela oralidade e leitura, foram retomados alguns conceitos relacionados a estrutura do texto narrativo e os elementos que o compõe. Posteriormente a mediação das atividades da Unidade Didática os alunos produziram os textos. Por fim, analisamos todos os textos produzidos e comparamos os textos da primeira produção, isto é, de antes da aplicação do projeto com os textos produzidos após a aplicação.

Para compor esta dissertação selecionamos os textos de apenas cinco alunos, devido a extensão do *corpus*. Tivemos como critério para a seleção destes textos a aproximação das dificuldades apresentadas na primeira produção. Consideramos cinco níveis de dificuldades, no primeiro nível os textos com poucos problemas nas questões de estrutura e de sentido, por exemplo, continham todas as etapas do programa narrativo de forma coerente, porém tiveram dificuldades na figurativização das personagens, espaço e tempo, e assim sucessivamente, até chegar ao quinto nível, em que os alunos apresentavam problemas na identificação do objeto de valor, na sequência lógica das ideias, ausência de parte das etapas do programa narrativo, na figurativização e tematização que tem relação com a coerência do texto. Para isso, de cada grupo selecionamos as produções de um aluno.

3 ANÁLISE DOS RESULTADOS

Quanto mais se problematizam os educandos, como seres no mundo e com o mundo, tanto mais se sentirão desafiados. Tão mais desafiados, quanto mais obrigados a responder ao desafio, desafiados, compreendem o desafio na própria ação da captá-lo. Mas, precisamente porque captam o desafio como um problema em suas conexões com outros, num plano de totalidade e não como algo petrificado, a compreensão resultante tende a tornar-se crescentemente crítica, por isto, cada vez mais desalienada.

(Paulo Freire)

Nesta seção, discorreremos sobre como foi mediada a intervenção e a proposta pedagógica direcionada ao ensino de narrativas, que teve como objetivo principal possibilitar que os alunos refletissem sobre o processo de leitura e criação de narrativas a partir das experiências com a leitura. Para tal objetivo, elaboramos atividades de leitura e de audição de narrativas canônicas, com a seleção de textos que pudessem manifestar nos alunos sentimentos e emoções. Também foram elaboradas atividades de interpretação para possibilitar a compreensão dos sentidos dos textos. Além disso, apresentamos os resultados e reflexões sobre a aplicação da Unidade Didática.

3.1 AÇÕES E REAÇÕES DA PANDEMIA NO ENSINO

A aplicação da Unidade Didática teve início, presencialmente, em fevereiro de 2020, porém, devido ao Decreto Municipal 15.306/2020 as aulas foram suspensas, sem previsão de retorno devido a Pandemia do vírus Covid 19. Este acontecimento, a princípio nos distanciou dos alunos, depois retirou de nós professores o espaço de conforto, a sala de aula, que era até então nosso lugar de medição, de interação com os alunos. Fomos tomados sentimento de insegurança e incertezas. Foi um período em que a “escola” nos pareceu vazia de sentido e as experiências pedagógicas que tínhamos, precisaram ser reinventadas.

O Decreto nº 15.421 de 30 de abril de 2020 autorizou a secretaria municipal de educação a implementar atividades não presenciais ou remotas enquanto durar a situação de Pandemia e as aulas foram retomadas. Então o celular, e demais tecnologias que tanto resistíamos passaram a ser ferramentas essenciais para a elaboração de atividades, mediação de conteúdos e de contato entre nós e nossos alunos.

Com o ensino remoto o projeto precisou ser adaptado com atividades que pudessem ser trabalhadas a distância. Nos meses de junho e julho aplicamos as atividades propostas na Unidade Didática conforme descrita na subseção 2.3 desta dissertação.

Nos adaptar nova realidade instalada foi um grande desafio, não só para nós professores, também para os familiares, alunos, direção coordenação, secretaria da educação, enfim, todos precisaram se reinventar, para que o ensino pudesse ser retomado. Os desafios foram muitos, a começar pelo uso das tecnologias, nem todos os alunos tinham acesso. O que dificultava bastante a mediação das atividades impressas que eram oferecidas aos alunos, por conta disso, os familiares precisavam ajudar suas crianças, outro obstáculo, porque a maioria dispunha de pouco tempo, não tinham os conhecimentos necessários para auxiliar seus filhos. Conforme relatavam durante a entrega e retirada de atividades, não estavam preparados e muitas vezes não sabiam como ajudar.

Essas circunstâncias nos levaram a compreender que nada do que estávamos a oferecer aos alunos, mesmo diante de tanto empenho e dedicação era capaz de substituir a relação ensino/aprendizagem, a interação entre professor e aluno vivenciada no ambiente escolar. Apesar de todas as dificuldades ocasionadas pela Pandemia, o projeto foi aplicado.

3.2 RESULTADOS DAS ATIVIDADES DE LEITURA E INTERPRETAÇÃO

De um modo geral, os alunos apresentaram um bom desempenho nas atividades de interpretação de texto propostas. Os que não conseguiram realizar com êxito foram aqueles alunos que tiveram dificuldades de acesso aos vídeos. Nessas situações, os alunos contavam apenas com a ajuda dos pais.

Durante a aplicação e execução da Unidade Didática, foi possível perceber por meio das respostas dos alunos às atividades, que as narrativas trabalhadas durante a aplicação do projeto, apesar de não retratarem a vivência dos alunos, atribuíram significados e os levaram a refletir sobre suas experiências, estabelecendo relações entre suas vivências e as histórias que estavam tendo contato.

Desse modo, nossas percepções sobre os resultados se aproximam das ideias de Grandesso (2000) quando ela afirma que “as narrativas [...] organizam a própria experiência servindo de matriz de significados que atribui valor, dá sentido aos acontecimentos da vida” (GRANDESSO, 2000, p. 31). Nesse sentido, as histórias contribuem para o processo de compreensão e conhecimento sobre a própria vida, podendo contribuir para a ampliação da

capacidade que temos de enfrentar os obstáculos que a vida nos impõe. De acordo com Bruner (1998),

[...] as histórias definem a gama dos personagens canônicos, os ambientes nos quais eles operam, as ações que são admissíveis e compreensíveis, através disso, elas fornecem, por assim dizer, um mapa de papéis possíveis e de mundos possíveis nos quais a ação, o pensamento e a auto definição são permitidos (ou desejáveis). À medida que entramos mais ativamente na vida de uma cultura a nossa volta [...] passamos cada vez mais a desempenhar papéis definidos pelos “dramas” daquela cultura. De fato, em um determinado momento, a criança que começa a entrar na cultura passa a definir suas próprias intenções e até mesmo sua própria história em termos de dramas culturais característicos nos quais ela tem um papel – primeiramente dramas familiares, mas, mais tarde, dramas que formam o círculo em expansão de suas atividades fora da família (BRUNER, 1997b, p. 71).

Nessas perspectivas, podemos dizer que as experiências vivenciadas são personificadas nas figuras dos personagens, fazendo com que o leitor possa experienciar, por meio das narrativas, algo não vivido na realidade ou até mesmo identificar-se com a história pelo fato de ter vivenciado algo semelhante. Essas experiências podem mostrar novos caminhos e soluções para os *agones* que vivenciamos.

3.2.1 Atividades de interpretação

Interpretar um texto é compreender o significado daquilo que está sendo lido, isto é, no ato da leitura o leitor precisa localizar informações explícitas e inferir as implícitas em um texto. As informações implícitas extrapolam o texto, estão subtendidas ou pressupostas. Para reconhecê-las é preciso que o leitor atribua significados ao texto, o que ocorre a partir dos conhecimentos prévios, das experiências vividas Solé (1998). A autora enfatiza que

[...] Ler é compreender e compreender é, sobretudo, um processo de construção de significados sobre o texto que pretendemos compreender. É um processo que envolve ativamente o leitor, à medida que a compreensão que realiza não deriva da recitação do conteúdo em questão. Por isso, é imprescindível o leitor encontrar sentido no fato de efetuar o esforço cognitivo que pressupõe a leitura [...] (SOLÉ, 1998, p. 44).

Para isso, são necessárias estratégias que possam possibilitar a compreensão e interpretação do texto. Com essa finalidade elaboramos questões que os alunos pudessem relacionar a situações vivenciadas pelas personagens das narrativas com a bagagem de

conhecimento de mundo que eles têm, dessa forma, o texto pode atribuir sentido para suas vidas, levando a reflexões sobre possibilidades de ações futuras para a resolução de conflitos que possam vir a experienciar.

Destacamos das atividades propostas de interpretação de textos algumas perguntas e respostas dos alunos a essas perguntas. Por meio das respostas observamos que os alunos conseguiram atribuir sentido às narrativas que foram lidas e, além disso, fazer a correlação entre conhecimentos de mundo trazidos e os conhecimentos apresentados pelo texto. Vejamos as questões e as respectivas resposta destacadas.

Questões referentes ao texto *Pardalzinho*.

O que você sente quando escuta ou lê essa poesia? Como você vê em sua mente a imagem do pardalzinho ferido? Você sente vontade de curar a asa dele para que ele possa voar livre?

Ao escutar poesia, sinto que estou lá e também vejo a imagem do pardal ferido, na imagem que vejo há o pardal dentro de uma casa com o chão preto e uma porta de vidro onde é impossível ver árvores. Sinto.

Eu começo a chorar e penso em como poderia ajudar ele.

Sinto tristeza porque vejo que o pardal sente dor. Sinto vontade de curar a asa dele.

Fico com dó dele, vejo lágrimas de tristeza nos olhos dele.

Me sinto triste e vejo ele na gaiola com a asinha quebrada sentido falta dos outros pássaros. Sinto vontade de cuidar dele e depois libertar.

Meu coração dói, vejo ele triste sinto vontade de chamar alguém para ajudar.

Sinto tristeza porque ele está sofrendo por causa da dor na asa e porque está preso na gaiola e tem uma menina que ele não conhece. Tenho vontade se ajudar.

Eu tenho dó dele, vejo que ele não está bem, ele quer voar pra bem longe, sinto vontade de libertar, mas ele iria morrer porque algum gato poderia comer ele.

Eu sinto que muitos animais sofrem porque são abandonados, a Sacha tentou ajudar ele, mas não adiantou.

Sinto vontade de ajudar e vejo ele triste.

Agora imagine que você é Sacha e que salvar o pardalzinho ferido, como agiria?

Pegaria uma caixa, faria duros nela e colocaria o pardal lá, daria água e comida e o soltaria assim que melhorasse.

Eu iria pedir ajuda para meus pais.

Eu ia levar ele no médico de animais.

Levaria no veterinário.

Colocaria um palitinho e uma atadura, cuidaria das feridas e depois libertaria ele.

Questões referentes ao texto *Sobrevivendo entre espinhos*.

Valeram a pena todos os esforços da plantinha? Ela foi recompensada? De que forma?

Sim, ela foi recompensada porque ganhou amigos e se tornou muito bela.

Sim, ela mudou as outras plantas que eram más e ficaram boas porque ela era gentil.

Sim, ela viveu feliz depois do sofrimento.

Sim, ela pode viver em um lindo jardim.

Sim, porque agora ela não sofre mais.

Sim, ela era corajosa inteligente e venceu os espinheiros.

Sim, ela ajudou os espinheiros e eles não ficaram malvados.

Sim, todos ganharam um lugar melhor para viver.

Sim, ela virou uma linda trepadeira.

Você acha que a condição em que os espinheiros viviam influenciava negativamente o comportamento deles. Porque?

Acho que sim, porque eles eram tristes e não queriam ninguém feliz perto deles.

Sim, porque eles ficavam com as raízes exprimidas na terra dura e devia doer.

Acho que sim, porque eram tristes e rabugentos.

Acho que não, eles não queriam a plantinha por perto.

Sim, porque o lugar que eles moravam era feio e ruim e ninguém gosta de mora em um lugar ruim e por isso eram maus.

Sim, eles não eram malvados só queriam que alguém ajudasse eles.

Sim, eles não gostavam de morar lá, a terra era dura.

É possível perceber por meio das respostas dos alunos que eles conseguiram atribuir sentido ao texto correlacionado com o conhecimento de mundo, na medida que demonstram empatia ao se sensibilizarem com dor do pardalzinho, ou com o jeito de ser dos espinheiros, mostrando compreender suas atitudes. Para mais, os alunos apresentarem ações e possíveis soluções para a resolução dos conflitos da história, usando argumentos para além do que a narrativa trazia explicitamente, e sem fugir do tema tratado na narrativa. Eles compreenderam que eram necessárias atitudes solucionar o problema e reconheceram, por exemplo, que o pássaro precisava de cuidados de pessoas que tivessem conhecimentos específicos, na medida em que propunha a ajuda de um veterinário por exemplo.

Destacamos também a percepção do reconhecimento da plantinha pelos esforços, sua determinação, suas respostas reforçam a ideia da recompensa pelo esforço. Notamos que em algumas respostas sobre o local que os espinheiros viviam os alunos perceberam a influência do meio nas atitudes das personagens, desses modos, demonstrarmos seus valores e os valores sociais do meio em que estão inseridos.

3.2.2 A produção textual

Agora, apresentamos o reflexo desses trabalhos nas produções textuais dos alunos. Houveram duas produções textuais, uma antes da aplicação das atividades de leitura e interpretação de texto, e outra após. Os textos foram analisados e comparados no intuito de apresentar os resultados e apontar os avanços obtidos após a intervenção pedagógica, descrita na metodologia, feita a partir das atividades apresentadas na Unidade Didática e fundamentada na teoria da Semiótica Greimasiana proposta por Greimas (1975). Para isso, optamos por realizar a análise por níveis. A princípio, analisamos os textos no Nível Fundamental; na sequência, no Nível Narrativo; e, por fim, no Nível Discursivo. Nessas análises, apresentamos os resultados obtidos e a reflexão sobre esses resultados. Enfatizamos que os autores dos textos não serão identificados para preservar a identidade dos alunos. Observemos a seguir as análises:

Produções textuais do aluno 1 - texto 1

1	O patinho feio
2	Era uma vez, perto de um lago, vivia a senhora pata, ela
3	estva grávida de 6 filhotes, quando eles naseram o sexto filho-
4	te não era amarelinho como os outros, ele era cinza, três dias
5	depois, era o dia da senhora pata e seus aprenderem a na-
6	dar, o patinho “cinza” não sabia nadar, enquanto os patinhos
7	amarelinhos nadavam o patinho cinza fujil chorando.
8	O patinho “cinza” foi para a casa das galinhas, galos,
9	avestruzes, pombos e não o aceitaram, ele estava andando
10	pela floresta sozinho e então uma águia o avistou e comesol
11	a voar atras do patinho, o patinho se escondeu no lago
12	dos cisnes.
13	Um dos cisnes o viu e o conheceu e o trouxe para
14	perto dos outros cisnes e um outro cisne o reconheceu e
15	disse:
16	- Meu amado filho que saudade de você!
17	O patinho disse:
18	- Se você é minha mãe eu sou um cisne?
19	A mãe disse:

20	- Sim! Sim meu filho!
21	O patinho disse:
22	- A 3 minutos eu era um patinho!!
23	E assim viveram felizes para sempre.

Fonte: Trecho transcrito pela autora (2020)

Produções textuais do aluno 1 - texto 2

1	Leitura Mágica
2	Há muito tempo atrás um menino nasceu, ele
3	se chamava José, depois de alguns anos José cresceu
4	e ficou fascinado por livros.
5	E depois de alguns dias José decidiu escrever um livro,
6	disse ao seu pai que falou:
7	- Oh meu filho, você ser um fazendeiro e não
8	um escritor!
9	José disse:
10	- Mas pai...
11	O pai falou:
12	- Mas nada meu filho, vá para seu quarto já!!
13	Dentro de seu quarto José chorava triste-
14	mente, de repente José teve a grande ideia de
15	fugir de casa para escrever seu livro, então José
16	arrumou suas coisas e fugiu.
17	Depois de dias de caminhada, encontrou um bar-
18	raco passar a noite e então começou a escre-
19	ver o livro, depois de horas de dedicação algo má-
20	gico aconteceu e José nem percebeu.
21	No dia seguinte José foi ler uma das histórias
22	“Os três porquinhos”, de repente José sumiu.
23	José foi parar na história dos três porquinhos,
24	ele acabou desmaiado, só depois de um tempo José acor-
25	dou se sentindo diferente, de repente ele olhou suas mãos,
26	mas não eram mãos e sim patas de porco. Então José
27	gritou:
28	- Queeeee!!!
29	O porquinho mais velho disse:
30	- Como assim que irmão?
31	O porquinho medio disse:
32	- Acorda seu dorminhoooooco vamos cantar ou o ro-
33	teirista vai brigar como nos!
34	O seu lobo disse:
35	- O galera temo que começa já, o roteirista tá
36	brabo!
37	José começou a entender a história e tentou
38	imitar o porquinho mais novo.
39	Quando a história acabou José voltou para o
40	barraco, ele começou a sentir saudade de sua casa,

41	de seus pais e voltou para casa, “seus pais”
42	O abraçaram e logo depois José ficou de castigo.
43	Mss também né?! Depois de alguns dias o pai de
44	de José deixou ele ser escritor.

Fonte: Trecho transcrito pela autora (2020)

QUADRO 5 - ANÁLISE COMPARATIVA DOS TEXTOS DO ALUNO 1

NÍVEIS	TEXTO 1 <i>O patinho feio</i>	TEXTO 2 <i>Leitura Mágica</i>
Fundamental	As oposições semânticas mínimas da semelhança x diferença. A diferença se manifesta nas expressões “o sexto filho não era amarelinho como os outros, ele era cinza” e “o patinho cinza não sabia nadar”. A negação da diferença aparece por meio da ação de fuga do patinho. Portanto, nessa narrativa, a semelhança assume um valor positivo, eufórico, e a diferença, um valor negativo, disfórico.	A principal oposição apresentada é a da aceitação x censura, revelada na parte em que o menino manifesta o desejo de escrever o livro e na recusa do pai, que tem outros planos para o filho “[...] você vai ser um fazendeiro e não um escritor!”. Assim, a censura é disfórica e a aceitação, eufórica.
Narrativo	O sujeito patinho feio tem como objeto de desejo ser aceito como é, encontra-se em estado de disjunção, visto que sofre discriminação por ser “feio”, diferente dos irmãos patinhos e da mãe pata. No decorrer da narrativa, busca a transformação do estado para a conjunção. O sujeito patinho é manipulado pelo fazer persuasivo, pois, quando discriminado pelos outros animais, é movido a uma necessidade de agir, fugir, buscar sua verdadeira identidade, ser aceito entre seus semelhantes. Nessa fuga, ele descobre que é um cisne, sendo agora reconhecido pelos animais da mesma espécie, entrando em conjunção com a semelhança. Por fim, ocorre a sanção e todo o sofrimento é recompensado pelo reencontro entre mãe e filho.	O sujeito menino procura transformar a condição de imposição para a aceitação e para que ele obtenha o objeto de desejo, escrever um livro/ser escritor. Para que isso se efetive, é necessária a ação do sujeito filho. Este é manipulado por intimidação pelo sujeito pai, que o coloca de castigo no quarto. O sentimento de tristeza faz com que o menino busque uma saída para a situação, e ele procura fazer isso fugindo de casa. A fuga também serve de manipulação do filho em relação ao pai, para chamar a atenção, preocupá-lo. A competência está na esperteza de José, pois a fuga resultou em preocupação dos pais com ele, o que pode ter motivado a mudança de ideia do pai. A sanção ocorre quando ele é recebido com abraços, depois, castigado e finalmente o pai aceita que ele seja escritor. Nesse sentido, a sanção foi positiva, havendo a aceitação do pai em relação ao desejo do menino de ser escritor.

<p>Discursivo (tematização, figurativização)</p>	<p>A história é narrada em terceira pessoa, causando um efeito de objetividade, de um narrador observador que apenas conta a história e dá concretude aos personagens, caracterizando-os como animais, e os projeta em espaço distante do enunciador, por meio dos termos “perto do lago”, “andando pela floresta”. Também os situa em um tempo identificado pelas expressões “era uma vez”, “três dias depois”, “três minutos”, “logo”, “enquanto”.</p> <p>O programa narrativo apresenta principalmente o tema do preconceito, discriminação, violência e medo, que se concretizam nas expressões “O sexto filho não era amarelinho como os outros, ele era cinza”, “O patinho ‘cinza’ não sabia nadar”, “O patinho cinza foi para a casa das galinhas, galos, avestruzes, pombos e não o aceitaram”, “[...] uma águia o avistou e começou a voar atrás do patinho”, “o patinho se escondeu no lago dos cisnes”.</p> <p>O tema conto de fadas se figura nas frases “Era uma vez”, “[...] viveram felizes para sempre”.</p>	<p>O texto tem um narrador em terceira pessoa, porém onisciente, ele sabe dos pensamentos do menino, como podemos ver na frase “José começou a entender a história e tentou imitar o porquinho mais novo”. Nesse momento o menino compreende que está dentro da encenação da história, como um ator, com um corpo que não é dele e para não ser desvelado procura assumir o papel de porquinho mais novo. A onisciência também se revela pela expressão: “Mas também né?!”, em que o narrador assume uma postura repreensiva a atitude do menino de fugir de casa.</p> <p>Os personagens meninos, pai, seres abstratos, são revestidos de concretude; o filho ganha nome, José. O pai ganha característica de autoritário conforme a expressão “meu filho você vai ser um fazendeiro não um escritor”. Os actantes da narrativa desenvolvem suas ações em determinado espaço. Por meio da expressão “vá para seu quarto”, é possível identificar que a história inicia dentro de uma casa, depois em “um barraco”. Ocorre também em um espaço psicológico, figurado na passagem em que José se encontra dentro de um conto de fadas. O tempo é expresso pelas locuções “há muito tempo atrás”; a passagem do tempo, “depois de alguns anos”, “depois de dias”, “no dia seguinte”, “depois de um tempo”; um acontecimento inesperado, “de repente”.</p> <p>O tema principal proposto na história é a do autoritarismo do pai, que se figura na imposição da profissão, em castigar o filho por ter outras aspirações para o futuro que não as do pai.</p>
---	--	--

Fonte: Elaborado pela autora

Nos dois primeiros textos analisados, o aluno 1 apresentou todos os níveis do percurso gerativo de sentido de forma adequada, o que possibilitou a construção do sentido. O progresso notado foi que o texto inicial era basicamente um reconto, em que o aluno se mostrava bastante preso à narrativa que já tivera contato, assim como a maioria da produção textual dos alunos que colaboraram com este trabalho.

Cabe ressaltar que o comando de produção do textual do primeiro e segundo texto era o mesmo, que era de criar uma história com base nas narrativas que haviam lido e/ou ouvido. No

segundo texto, o aluno ousou criar a própria narrativa e ainda utilizou recursos icônicos, como narrador onisciente, aspas e demais pontuações para destacar determinadas expressões.

Produções textuais do aluno 2 – texto 1

1	O rei ambicioso
2	Em um belo dia, um homem chamado gabriel
3	queria que sua filha se casasse com o rei Kauan
4	e para ela casar Gabriel mentiu para o rei que que
5	sua filha transformava palha seca em ouro o
6	rei como era ambicioso quis casar com ela,
7	no fundo do palacio tinha uma roca e
8	muita palha para ela transformar em ouro ele
9	falou:
10	- Transforme toda essa palha em ouro sinão eu
11	vou te condenar a morte.
12	Como era mentira ela começou a chorar do
13	meio da palha saiu um anão que era professor
14	de magia dai ele perguntou para ela se
15	queria ajuda ela disse sim ele perguntou:
16	- Para que exatamente você qué a minha ajuda.
17	E ela respondeu:
18	- Para transformar tudo isso em ouro.
19	E ele fez tudo isso em troca do colar de ouro
20	com varias perolas ele aceitou transformou
21	tudo quando o rei olhou tudo aqui pegou varias
22	bouça com ouro e fugiu e ninguem nunca mais
23	solbe dele hoje.

Fonte: Trecho transcrito pela autora (2020)

Produções textuais do aluno 2 – texto 2

1	A história de um gato
2	Era uma vez um gato, que morava na
3	rua, e gostava muito de passear em uma escola. Nessa escola os funcionários lhe davam
4	comida, por isso ele gostava tanto de lá.
5	Mas quando ainda era pequeno, um
6	virus mortal invadiu o planeta, fazendo
7	com que as pessoas fossem proibidas de
8	sair de casa. Isso fez com que aquele
9	pobre animalzinho ficasse sem comida.
10	Mas ele não sabia disso, e ia todos os
11	dias na escola esperando se alimentado.
12	Porém, os dias passavam sem que
13	aparecesse ninguém para lhe trazer
14	Nenhuma migalha seguir.
15	Um dia, um dos funcionarios teve

16	que ir até a escola fazer alguns reparos,
17	o gatinho quando percebeu, tratou logo de
18	se aproximar do homem, e de tanto insistir
19	foi levado para sua casa.
20	O gatinho ganhou um lar e dois irmãos
21	gatinhos, e nunca mais passou fome.

Fonte: Trecho transcrito pela autora (2020)

QUADRO 6 - ANÁLISE COMPARATIVA DOS TEXTOS DO ALUNO 2.

NÍVEIS	TEXTO 1 <i>O rei ambicioso</i>	TEXTO 2 <i>A história de um gato</i>
Fundamental	Os termos opostos são verdade x mentira. A mentira do pai coloca em risco a vida da filha, portanto, mentira nessa narrativa é disfórica e a verdade, eufórica.	Consideramos os termos abandono x acolhimento. O termo abandono implica em passar fome e, por isso, é disfórico. Já o acolhimento implica em não passar fome e ter um lar, sendo assim, tem um valor positivo, eufórico.
Narrativo	O ouro é o objeto de valor, o rei deseja por ambição e a filha deseja o ouro por necessidade. No início da narrativa, ambos se encontram em estado de disjunção com o objeto ouro e, por esses motivos, buscam transformar seus estados. O rei tenta manipular a moça por meio da intimidação, ameaçando tirar-lhe a vida. Já a moça manipula por sedução, pedindo ajuda para o anão e prometendo dar em troca um colar de ouro com pérolas. O rei tem poder e provoca uma reação de desespero na filha de João, fazendo-a agir, ou seja, tentar um modo de conseguir transformar a palha em ouro. Ela tem o colar de pérolas para dar em troca da magia que pode livrá-la da enrascada em que o pai a colocou. Sendo assim, o rei e a moça têm competência para provocar a transformação. O momento da transformação é quando tudo é transformado em ouro e o rei foge com esse ouro. Na sanção, a moça consegue sobreviver e o rei foge com o ouro. Portanto, sanção positiva para eles e o pai teve uma sanção negativa, porque a filha não se casou com o rei.	O objeto de valor do sujeito gato é ser alimentado todos os dias. No início da história, o gato estava em conjunção com o objeto, como podemos perceber no trecho “gostava muito de passear em uma escola, [...] os funcionários lhe davam comida”. Mas a Pandemia obrigou os funcionários a ficarem em casa e o gato, conseqüentemente, ficou sem ser alimentado, e isso entra em conjunção com a fome. O gato por ser uma animal irracional desconhece o os acontecimentos sobre a pandemia, e ele é manipulado pelo acaso, isto é, apareceu na escola um dos funcionários para fazer reparos. Foi o acaso que provocou a transformação do estado de conjunção com a fome para a conjunção a não fome/alimentação. Isso se figura na ação do funcionário em levar o gato para casa e dar um lar para ele.

Discursivo	<p>A história é contada por um narrador observador, o que causa um efeito de neutralidade. Os personagens são figurativizados como humanos, alguns ganham nomes e papéis sociais: o pai Gabriel, o rei Kauan. Outros, somente papéis sociais, que é o caso da filha e do anão, que não possuem nomes. O espaço é figurativizado na expressão “No fundo do palácio tinha uma roça” e “do meio da palha saiu um anão”. Isso não dá uma clara visão do espaço onde a história se passa. Em relação ao tempo, é possível verificar, pelos acontecimentos e pelos termos com os quais a história inicia: “em um belo dia”. O tema principal dessa narrativa é a ambição que se revela na atitude do pai em querer casar a filha por interesse sem se preocupar com o que poderia acontecer com ela, e na atitude do Rei em aceitar se casar por causa do ouro.</p>	<p>A história é contada por um narrador onisciente, que é figurada na expressão “pobre animalzinho”, em que expressa seu sentimento com relação à condição do personagem. O narrador conhece as intenções do gato, como podemos perceber na frase “o gatinho quando percebeu tratou logo de se aproximar do homem”. Os personagens são figurativizados, ganhando forma e características. Um deles é um gato de rua; o segundo, um homem, funcionário da escola. O espaço é a escola e o tempo é descrito pelas expressões “era uma vez”, referindo-se a algo que aconteceu já há algum tempo, recurso também muito utilizado nos contos de fadas. O trecho “mas quando era pequeno” indica a fase da vida em que o gatinho estava quando tudo aconteceu. Isso cria na mente imagens desse gatinho. E “um dia” enfatiza aquele dia, marca um acontecimento importante na vida do gato. O tema principal dessa narrativa é o drama dos animais de rua, cuja alimentação é sempre algo incerto, ainda mais para um filhote. O tema é figurativizado no trecho “[...] um gato que morava na rua gostava de passear em uma escola [...] os funcionários lhe davam comida”, “mas quando ainda era pequeno, um vírus mortal invadiu o planeta, fazendo com que as pessoas fossem proibidas de sair de casa. Isso fez com que aquele pobre animalzinho ficasse sem comida”.</p>
-------------------	---	--

Fonte: Elaborado pela autora

O aluno 2, no texto 1, também não se permitiu criar. Baseou-se em uma narrativa que havia lido; basicamente sintetizou a história, apresentando todas as fases do percurso gerativo de sentido: a relação do sujeito diante dos objetos do desejo, as etapas que levam à transformação de estado do sujeito com relação ao objeto. Na sanção, ele usou poucos recursos temáticos e figurativos.

No texto 2, o aluno criou a narrativa exibindo aspectos do contexto atual em que está inserido, além de questões afetivas, o que revela um sentimento de preocupação com um animal que vive na rua, e relacionou com a escola, inserindo na sua produção um espaço a que estava habituado. A mãe do aluno é funcionária de uma escola, então, além de como aluno, conhece o ambiente escolar do ponto de vista também da mãe, e isso foi mostrado na sua história. O aluno

conseguiu construir uma narrativa canônica, atribuindo significado ao texto. Os temas são recobertos com recursos icônicos, ou seja, concretamente são recobertos por imagens que os figurativizam, tais como um narrador onisciente encarnado em um ser, demonstrando a passagem do tempo e o curto espaço de tempo em que história se passa, descrevendo com mais detalhes o espaço. Notamos aqui uma preocupação em colocar em prática o programa narrativo e com o bom uso do discurso para figurar os temas apresentados.

Produções textuais do aluno 3 – texto 1

1	O rei e o soldado
2	Era uma vez, um reino que tinha um rei, e
3	só um soldado, e o rei era muito guloso, e o
4	soldado só ficava marchando, e ficou muito calor o
5	rei ficou se abanando com o leque, eo soldado
6	ficou com muito calor eo rei deu um leque para ele.
7	Em um dia, o rei chamo o soldado, e o
8	soldado disse que não iria para a guerra, eo
9	rei respondeu se não ir para a gurra, vai
10	ficar desempregado, !!! eo soldado respondeu,
11	está bem eu vou para a guerra, .
12	Na guerra, eles se foram, o rei eo soldado
13	foram para o céu, e eles viveram felizes para
14	sempre.

Fonte: Trecho transcrito pela autora (2020)

Produções textuais do aluno 3 – texto 2

1	Perdidos na floresta
2	Era um dia lindo, e a Maria queria passear pela
3	floresta com seu irmão chamado João e seu
4	cachorro chamado Duck, eles saíram de casa
5	em destino a floresta até que os três caminharam
6	muito mesmo, até que ficou noite e a Maria disse:
7	- João cade nosa casa? E João respondeu:
8	- Não sei Maria, a gente está perdidos.
9	E até que apareceu uma luz, o duck estava
10	latindo muito – e João disse:
11	- Maria o duck está latindo muito, vamos
12	lá ver. E eles foram ver e era um caçador
13	que feriu o Duck e a Maria pegou o caçador
14	e chutou o caçador e o pai apareceu e
15	falou com o caçador e o pai disse:
16	- Calma caçador, os dois só estão perdidos,
17	e o caçador disse:
18	- Ah tá senhor, achei que eles eram ladrões e
19	queriam me roubar.
20	Foi ai então, que o pai de João e Maria

21	levou eles de volta para casa e eles medicaram e
22	Duck e ele ficou melhor.

Fonte: Trecho transcrito pela autora (2020)

QUADRO 7 - ANÁLISE COMPARATIVA DOS TEXTOS DO ALUNO 3.

NÍVEIS	TEXTO 1 <i>O rei e o soldado</i>	TEXTO 2 <i>Perdidos na floresta</i>
Fundamental	Consideramos a oposição liberdade x opressão manifestadas na atitude do rei em obrigar o soldado a ir para a guerra e na recusa do soldado em acatar às ordens do rei. Nesse texto, o sujeito soldado se encontra na condição de oprimido; a opressão é disfórica e a liberdade, eufórica. Já para o rei, como opressor, a opressão é eufórica e a liberdade, disfórica.	Destacamos a oposição inocência x maturidade. A inocência se revela na atitude das crianças em ir passear na floresta, não tendo maturidade suficiente para perceber os perigos de saírem sozinhos. Nesse caso, a inocência é disfórica e a maturidade, eufórica.
Narrativo	O objeto de valor fica bem claro; poderíamos considerar o não ir para o objeto de desejo, porém, soldado pelo fato de ser subordinado não tem escolha e, por isso, talvez o desejo desse soldado fosse não ser submisso, mas ter a liberdade de escolha. O rei, para manipular o soldado, usa da intimidação, ameaça-o com a ideia de o soldado ficar desempregado caso não acate as suas ordens. O soldado, por necessitar do emprego e não ter uma competência possa fazer ele se livrar da situação, acaba tendo que ir para a guerra, ou seja, ele não consegue mudar seu estado de submissão para a liberdade. Por esse motivo, a sanção foi negativa, se considerarmos que ambos, rei e soldado, morreram. No entanto, no texto, a morte pode ser algo positivo, a expressão “e eles foram felizes para sempre”, no final da história, se considerarmos que o fato de o soldado ter morrido pode significar libertar-se dos mandos e desmandos do rei, então a sanção foi positiva.	O desejo (objeto de valor) de Maria era “passear pela floresta” com o irmão e com o cachorro. O fato de o dia estar lindo desperta esse desejo na menina. As crianças estão numa condição de inocência, ingenuidade, por isso agem de forma inconsequente, andando até anoitecer, conversando com estranho. A aparição repentina do pai e a atitude paciosa com o caçador e a resposta do caçador demonstram a ingenuidade do autor também. E a história termina com o retorno das crianças para casa; não é mencionada nenhuma forma de castigo, apenas que o cachorro havia sido medicado e estava melhor. Apesar da sanção positiva apresentada, não fica claro no texto se as crianças tiveram algum aprendizado diante da situação que vivenciaram.

Discursivo	A história é narrada em terceira pessoa, colocando o narrador em uma posição de distanciamento do fato narrado. No texto inicial, os trechos “era uma vez” e “eles viveram felizes para sempre” remetem a contos de fadas. A expressão “os soldados ficava marchando” mostra a monotonia do reino. Quanto aos personagens, são apresentados os papéis sociais de rei e soldado. O soldado, um ser insatisfeito com a condição em que se encontra, covarde, pois não enfrentou o rei por medo de ficar desempregado. Nesse texto, os temas poder e dominação são figurados na expressão “senão ir para a guerra vai ficar desempregado”. Porém, esse perde o significado, se levarmos em conta que de nada serviu para salvar a vida do rei. O tema morte aparece nas expressões “eles se foram” e “foram para o céu”.	Narrador também em terceira pessoa. No texto final, o aluno usou mais recursos figurativos, em comparação com o primeiro. No que se refere a tempo, é possível verificar que os fatos ocorrem em um curto espaço de tempo, menos de um dia. Isso se figurativiza nos termos “era um lindo dia”, “caminharam muito”, “até que ficou noite”. Não detalha muito o espaço, não é possível saber se a casa fica numa área urbana e não oferece maiores informações sobre a floresta. Em relação à narração, houve um grande avanço, que deu voz ao personagem, usando o discurso direto. Apesar de existirem lacunas de informações, também no segundo texto, este apresenta mais recursos temáticos e figurativos para a compreensão do sentido.
-------------------	---	--

Fonte: Elaborado pela autora

O primeiro texto do aluno 3 também procura contar uma narrativa já conhecida de forma resumida, porém, nesse texto, o aluno demonstrou grande dificuldade na utilização dos recursos temáticos e figurativos, o que comprometeu a compreensão da história. Para atribuir sentido ao texto, foi necessário preencher lacunas, tentar compreender o que o aluno quis dizer.

No segundo texto, apesar de apresentar ideias um tanto ingênuas, foi possível identificar uma boa evolução, apresentando uma sequência lógica dos fatos, com aspectos a serem melhorados principalmente nos níveis narrativos e discursivos. Por exemplo, na sanção, não houve o castigo esperado, apenas a volta à estabilidade na narrativa e espaço foi pouco figurativizado, dificultando a construção de imagens sobre o lugar em que se passa a história.

Produções textuais do aluno 4 – texto 1

1	Quem pintou a noça pintada
2	Em una vez, uma onça não não começo
3	tudo outra vez um dia uma onça o nome dela
4	era juraci ela estava com muita fome ela
5	encontrou uma praia com muitas capivaras mas
6	ela não pegou nem 1, porque elas entraram no
7	rio e ela conseguil pegar um peixi e comeu
8	E a noite ela foi caçar de novo e encontrou
9	mais uma ona chamada Belinha e eles
10	caçaram juntos e conseguiram pegar 2 peixes

11	e comero junto e namanha as duas onças
12	Começaram a caçar e um leopardo atacol
13	elas e arranho o olho da onça e a outra
14	fes o leopardo sair correndo e a onça ficou bem.

Fonte: Trecho transcrito pela autora (2020)

1	Em busca do cachorro perdido
2	Era uma manhã de domingo, João acordou
3	cedo e foi dar ração para seu melhor amigo, que
4	se chamava mareleo, mais viu que o portão
5	estava meio aberto.
6	Então, João foi correndo até o portão e viu o
7	marelo correndo atras de uma moto, João chamou
8	chamou mais o marelo nem deu bola e foi embora
9	atras do mato.
10	João volto para dentro de casa para contar para
11	seu pai que seu amiguino fugiu, e seu pai foi perguntar
12	como ele fugiu ai João respondu auguem deixou potão
13	aberto e ele escapou e saiu correndo atrás de uma
14	moto.
15	Então João e seu pai sairãem em busca do
16	cachorro fujão eles andaram e procuraram mas não
17	encontraram e voltaram para casa, João estava muito
18	triste por perder o melhor amigo, e o pai de
19	João disse para ele:
20	Calma meu filho logo ele volta pra casa
21	e quando estava quase na hora
22	de dormir João muito triste escutou um barulho
23	no protão e saiu correndo para ver...
24	Para a felicidade de João seu amigo tinha voltado.
25	E todos ficaram muito felizes.

Fonte: Trecho transcrito pela autora (2020)

QUADRO 8 - ANÁLISE COMPARATIVA DOS TEXTOS DO ALUNO 4.

NÍVEIS	TEXTO 1 <i>Quem pintou a onça pintada</i>	TEXTO 2 <i>Em busca do cachorro perdido</i>
Fundamental	Oposição fome x satisfação, sendo a fome disfórica e a satisfação, eufórica.	Oposição entre fuga x retorno. O cachorro foge de casa e deixa João preocupado, portanto, a fuga é disfórica e o retorno, eufórico.

Narrativo	<p>O sujeito Joraci, figurativizado como animal (onça pintada), é manipulado pela necessidade de se alimentar, o que leva ao dever de caçar. A narrativa inicia com um estado de disjunção com o alimento (objeto de desejo). A onça Juraci tem competência para conseguir sua presa, por ser um dos animais mais ferozes da floresta e essa competência é reforçada quando fica amiga de outra onça, Belinha. Isso potencializa a força porque, em equipe, elas têm um êxito maior na caça. A performance ocorre quando as onças conseguem pegar os peixes.</p> <p>No final, uma das onças é atacada e salva pela outra onça. Não se sabe qual onça atacou nem qual defendeu, pois não há essa informação no texto. O que deveria ser a sanção, na verdade é um outro programa narrativo.</p>	<p>O sujeito da narrativa é figurativizado como um menino de nome João. A narrativa inicia em conjunção com o objeto de valor, este é figurativizado como um cachorro, denominado Marelo. Logo no início, João entra em disjunção com o objeto de valor, o cachorro, que foge de casa. O cachorro, que também é sujeito, pois age na narrativa, é manipulado por meio da tentação, que no caso é o portão aberto, e foge. O sujeito João não consegue encontrar o cãozinho, pois a pista que tinha não foi suficiente. Mas o cachorro, com seu instinto animal de marcar território e um faro bastante aguçado, tem a competência que lhe permite retornar para casa. A transformação do estado de disjunção para conjunção é figurada na expressão “Joao muito triste escutou um barulho no portão”, que é o momento do retorno de Marelo. A sanção é positiva e João e Marelo são premiados com a alegria do reencontro.</p>
Discursivo	<p>Subentende-se que o espaço seja a selva, por estar contando uma história de animais selvagens que praticam a caça. Com relação ao tempo, não se sabe exatamente a época, mas a expressão “em uma vez” figurativiza um passado distante. Os personagens são figurativizados como animais, onças, leopardo, e recebem os nomes Juraci e Belinha.</p>	<p>O espaço é figurativizado pelas expressões “João foi correndo até o portão”, “atrás de um mato”, “dentro de casa”. O tempo expresso por meio da frase “era uma manhã de domingo” cria um efeito de realidade e a narração em terceira pessoa, um efeito de neutralidade. Os personagens ganham nomes e papéis sociais: o menino João, o cachorro Marelo e o pai. O tema predominante nessa narrativa é a relação de afeto entre a criança e o animal de estimação, que se figura por meio das expressões: “Joao acordou cedo foi dar ração para seu melhor amigo”, “João estava muito triste por perder seu melhor amigo”, “Joao muito triste escutou um barulho no portão e saiu correndo para ver [...]”. Para a felicidade de João, seu amigo tinha voltado. O enunciador dá bastante ênfase ao sentimento de tristeza com a fuga do cachorro.</p>

Fonte: Elaborado pela autora

No primeiro texto do aluno 4, foram apresentados problemas semelhantes aos do primeiro texto do aluno 3: muitas lacunas precisam ser preenchidas para a compreensão. Apesar de considerar a oposição fome x satisfação, não é algo que aparece de forma clara no texto; poderia partir do tema amizade e, na sequência, encontrar uma oposição. No nível narrativo, a

competência não está explícita no texto; é necessário buscar recursos externos, como o conhecimento sobre as características do animal onça, para tentar dar sentido ao texto. No que se refere à tematização e à figurativização, o espaço fica subentendido, não dito, e os atores (personagens) são revestidos de animais, e não são apresentadas maiores características.

No segundo texto, o aluno apresentou um progresso muito significativo para a construção da narrativa, assim como o aluno 2. Provavelmente, usou informações de suas vivências, pois demonstrou, enquanto ainda frequentava a escola de forma presencial, muito carinho pelos seus animais de estimação, que são justamente dois cachorros. Ele relatava com frequência as artimanhas de seus amigos animais. Na narrativa, o aluno operou na construção do texto com os níveis do percurso gerativo de sentido. Apenas a competência não ficou clara na narrativa, mas implicitamente é possível entender que o retorno do cãozinho está ligado à relação de afeto entre a criança e o animal de estimação, ou seja, a competência do personagem João está em ter construído uma relação com cuidados, amor, carinho. O espaço e principalmente o tempo foram bem figurativizados, causando um efeito de realidade. Outro aspecto positivo que observamos foi o uso de recursos icônicos, pontuação e do discurso direto.

Produções textuais do aluno 5 - texto 1

1	O pirata da piada
2	Era uma vez, o gustavo foi para o barco e a mãe chamou
3	para casa para escola e a va dee escolar chegou o gustavo
4	foipara escola e o gustavo foi para casa e bincano no barco o
5	barco esta no mar e a mae chamou o gustavo para ver
6	o presente!!
7	- mãe ece pemsemte e gramde e filho e uma pi
8	sina e quadrada.
9	Mãe eu poso emtra na pisina pode chamo o ceus
10	irmar para psina tabom tau mãe eu vou para
11	pisina.

Fonte: Trecho transcrito pela autora (2020)

1	A princesa
2	Um belo dia, chapeusinho viu os
3	cavaleiros imdo no castelo da chapeu
4	sinho e chegou no castelo a cinderela
5	tava brigando com o prinsipe.
6	A chapensinho a princesa entro no
7	castelo, a princesa falou para a chapeisi
8	nho:
9	- Quer uma torta de maçã?

10	A princesa mostrou a bariga a chapen
11	sinho falou:
12	- porque mão ofereceu ants para
13	mim?
14	- E que não deu tempo para oferece
15	para você.
16	A princesa cahmou as suas cunha
17	das a bela adormesida bela e a fera e a branca
18	de neve e a princesa, quieria ir para, o mundo
19	real.
20	E a procesa foi para o mundo real en-
21	controu o joão e a maria e veio bruxa
22	de joao e maria e levou a princesa
23	foi para a princesa o fim da istória a
24	Bruxa prendeu ela.

Fonte: Trecho transcrito pela autora (2020)

QUADRO 9 - ANÁLISE COMPARATIVA DOS TEXTOS DO ALUNO 5.

NÍVEIS	TEXTO 1 <i>O pirata da piada</i>	TEXTO 2 <i>A princesa perdida</i>
Fundamental	Essa narrativa conta a história de um menino que costuma brincar que, em um barco, um certo dia ganha de presente uma piscina. Nela, consideramos a oposição insegurança x segurança. Porém, tivemos que questionar a aluna para buscar compreender a relação entre as brincadeiras no barco e a aquisição da piscina e ele relatou que “o mar é perigoso e na piscina mãe pode fazer o serviço da casa e cuida dele”. A partir do relato do aluno, foi possível encontrar a oposição, pois no texto ela não aparece de forma clara. Então, com relação aos valores, a insegurança é disfórica e a segurança é eufórica.	A categoria semântica é definida pela oposição entre real x imaginário. O termo eufórico é a realidade, pois o narrador apresenta uma visão negativa do mundo dos contos de fadas com a imagem Cinderela brigando com o príncipe. Essa mesma princesa se mostra gulosa e egoísta e que deseja ir com as demais princesas para o mundo real. No entanto, a realidade é eufórica.

Narrativo	<p>O objeto de valor é deixar o filho em segurança, ter o filho mais próximo da mãe para que ela possa vigiá-lo, cuidar melhor dele. No início do texto, a mãe está em disjunção com o objeto de valor.</p> <p>Para buscar a transformação, o sujeito mãe é manipulada por intimidação, medo de que aconteça algo ruim com o filho e ela manipula o filho por sedução, comprando a piscina. Ela demonstra ter competência por conhecer o filho e saber que a piscina atrairá o menino e, conseqüentemente, ele deixará de brincar no barco e passará a brincar na piscina (performance e sanção).</p>	<p>No texto final, o objeto do desejo é ir para o mundo real. O sujeito princesa está em disjunção com esse mundo e busca a transformação para entrar em conjunção. A briga da Cinderela com o príncipe pode ser o motivo da princesa querer ir para o mundo real. Mas a princesa não tem competência para ir. Apesar de o narrador mencionar a ida ao mundo real, isso de fato não se efetiva, pois, a princesa continua no conto de fadas, tendo em vista que ela se encontra com outros personagens dos contos de fadas, portanto, não ocorre transformação de estado. A história termina com a princesa presa pela bruxa, sendo uma sanção negativa.</p>
Discursivo	<p>Narrador em terceira pessoa. Verifica-se o uso do discurso direto, porém, não houve apropriação do uso desse recurso. Em relação ao tempo, “era uma vez” é um termo bastante utilizado em contos de fadas, também se referem a um tempo distante, não se sabe ao certo quando. Quanto ao espaço, trata-se de uma casa bem próxima ao mar, porque o menino brinca no barco. Podemos supor que esse barco pode ficar amarrado no cais, mas não há especificações.</p> <p>O tema cuidados de mãe, tratado no texto inicial, figura nos termos “Gustavo foi para o barco e a mãe chamou para casa” e a manipulação da mãe sobre o filho na frase “[...] a mãe chamou Gustavo para ver o presente”.</p>	<p>Narrador em terceira pessoa, que dá voz aos personagens por meio do uso adequado do discurso direto. Utiliza sinais de pontuação que ajudam na construção de sentido do texto. O tempo expresso na frase “um belo dia” não revela o dia exato do acontecimento, mas cria imagens de um dia ensolarado. Isso não causa efeito nenhum, porque o fato de o dia estar ensolarado, ou não, é indiferente, não mobiliza uma ação do personagem, mas é um termo comum nos contos de fadas. No que se refere ao espaço, trata-se de um reino com cavaleiros, príncipes e princesas, um espaço dos contos de fadas.</p>

Fonte: Elaborado pela autora

A primeira narrativa foi bastante difícil de analisar, a começar pelo título, que não condiz com a narrativa. Para compreender esse texto, precisamos questionar o aluno para poder partir de uma oposição e tentar analisar o texto. No nível narrativo também foi necessário preencher brechas deixadas na escrita, só assim conseguimos identificar o objeto de valor, a manipulação, a competência, a performance e a sanção. No nível fundamental, a pobreza na figurativização dos temas comprometeu a compressão do texto.

No segundo texto, apesar dos problemas, apresentou melhoras no processo da construção do sentido do texto. O texto apresenta os elementos da narrativa, as etapas do programa narrativo o objeto de valor, mas apresenta problemas na tematização e na figurativização, atribuindo poucas características as personagens, espaço e tempo e dificuldades

no uso dos recursos que dão efeitos de realidade por exemplo. Embora o texto apresente determinados problemas foi possível observar avanços em relação ao primeiro texto.

Em síntese, os resultados obtidos nas produções textuais finais, após intervenção pedagógica, foram bastante positivos. Os alunos demonstraram uma compreensão maior dos significados dos elementos que engendram o texto e demonstraram interesse em contemplar em suas histórias a canonicidade das narrativas. Em relação à compreensão dos sentidos das narrativas, os resultados desta pesquisa demonstram que o desempenho geral dos alunos foi satisfatório, e foi possível observar avanços significativos quando comparamos os textos inicial e final.

3.3 RESILÊNCIA E NARRATIVA NA ESCOLA: CONTO A MENINA DOS FÓSFOROS⁵

As narrativas trazem consigo conhecimentos que, por milênios, vêm sendo aprimorados, ampliados e renovados por meio da linguagem, seja ela verbal, gestual, sonora ou pictórica. Nós, humanos, somos contadores de histórias. Narramos, constantemente, num eterno solilóquio, a nossa própria história, mesclando-a com as de outrem. Tal ação possibilita a troca de saberes e experiências que, além de conservar memórias, nos ajudam a compreender o mundo do presente e a imaginar futuros (im)possíveis.

À medida em que discursos do passado se conservam, fundem-se aos contemporâneos e interferem nas concepções de mundo que são construídas e reconstruídas, historicamente, pela humanidade. Assim como velhas sementes de trigo que, mesmo depois de muito tempo armazenadas, ainda podem germinar, para Benjamim (1987, p. 204), também a narrativa “conserva suas forças e depois de muito tempo ainda é capaz de se desenvolver”. Sempre explicando, transformando e sobrevivendo ao tempo.

A narrativa é um gênero intrínseco ao comportamento humano. Quando comunicamos algo sobre um acontecimento da vida, sistematicamente assumimos o modo narrativo. Tratamos aqui de um tipo textual de ideias entrelaçadas, constituídas de personagem, espaço, tempo e narrador. Bruner (1997b, p. 17), ao tratar de questões de estrutura, explica que “as narrativas naturais começam com um estado canônico ou ‘legitimado’, que é rompido, resultante de uma crise, que é solucionada por uma compensação”, sendo a repetição do ciclo uma “possibilidade em aberto”. Ainda, de acordo com o autor, teóricos literários de diferentes epistemes (antropologia, história, folclore) acreditam ter uma estrutura que performa o discurso narrativo.

⁵ Conforme o formato da dissertação do Profletras, esse capítulo realiza um relato de experiência a ser transformado posteriormente em artigo, razão pela qual retoma alguns dos principais pontos da dissertação.

A necessidade/possibilidade de comunicar constitui o homem como um ser social (LARAIA, 2001), integrado com um meio sociocultural (diferente do mundo natural) no qual experimenta e compartilha conhecimentos construídos pelas gerações que o antecederam, num infundável ciclo de problematização, reflexão e (des) construção de significados. Para Grandesso (2000, p. 206), “as narrativas decorrem das tentativas humanas de se relacionarem por meio do discurso, tendo sua coerência derivada não da estrutura absoluta do texto em si, mas da ação conjunta entre o narrador e o ouvinte”. Nesse ato, são estabelecidas relações de cumplicidade entre aquele que narra e aquele que escuta/lê uma narrativa.

Nesse sentido, a experiência da narrativa pode conduzir o leitor/ouvinte a ser mais empático aos problemas de seus (des)iguais na medida em que estimula a reflexão a respeito dos acontecimentos narrados que, sempre e de alguma maneira, são espelhos da vida social e, por este fato, impelem o leitor/ouvinte a assumir determinadas posições (CANDIDO, 1972 p. 180).

Deste modo, ao mesmo tempo em que proporciona que sujeitos experimentem conhecer a si, a outros e a infinitas possibilidades, a audição ou produção de uma narrativa tende a estimular, significativamente, a imaginação e contribui para organizar as ideias de forma coerente. Ainda, conforme Candido:

A produção literária tira as palavras do nada e as dispõe como um todo articulado. Esse é o primeiro nível humanizador, ao contrário do que geralmente se pensa. A organização da palavra comunica-se ao nosso espírito e o leva, primeiro a se organizar; em seguida, a organizar o mundo (CANDIDO, 1972, p. 176).

Considerada a relevância de tais características da narrativa somadas à concepção de escola como um dos principais espaços para construção de identidades e trocas de experiências sociais, compreendemos o texto narrativo como um importante aliado na construção identitária de sujeitos resilientes, já que trata de ações humanas e, por isso, pode ser considerado como via de compreensão da condição humana, na medida em que possibilita sermos transportados para outros tempos e espaços e a vivenciar – ainda que de forma fictícia e simbólica – alegrias, tristezas, dores e frustrações do outro.

Partindo de tais pressupostos, este trabalho pretende relatar e discutir a interpretação dada ao texto narrativo *A menina e o fósforo*, por uma turma de 5º ano do Ensino Fundamental, a partir da concepção de percurso gerativo de sentido de Greimas (1975), em que o texto é tido como objeto de significação. Por conseguinte, o trabalho busca verificar se o percurso gerativo de sentido pode promover no aluno a potencialidade de refletir sobre a relação existente entre

as narrativas e a formação de sujeitos e, a partir disso, aprimorar sua capacidade de superação dos obstáculos impostos em sua vivência.

O objeto literário selecionado para aplicação do estudo foi *A menina dos fósforos*, de C. Andersen, adaptado por Pedro Bandeira (2001). O percurso metodológico adotado pelo presente trabalho é parte de um projeto de pesquisa desenvolvido no Mestrado Profissional em Letras, que teve como base o conceito greimasiano que considera o texto como objeto de significação, constituído pelo processo linguístico que dão a ele uma totalidade de sentidos. Afora Greimas (1975; 2014), compõem a base teórica as reflexões sobre o estudo dos significados no texto narrativo desenvolvido por Bruner (1997a; 1997b) e Grandesso (2000). Para tratar da importância da resiliência como forma de superação de conflitos nos pautamos em Cyrulnik (1999-2005).

A composição do trabalho se dá em três partes distintas: a primeira objetiva apresentar os pressupostos teóricos que sustentam a abordagem do texto narrativo como objeto de significação. Em seguida, delineamos o método utilizado para desenvolver o estudo. A finalização descreve como a atividade de interpretação de texto foi proposta (com perguntas elaboradas com base nos níveis fundamental, narrativo e discursivo do percurso gerativo de sentido), de modo que fundamentasse as reflexões que deram origem aos resultados obtidos.

Para iniciar nossas reflexões teóricas, partimos do conceito de narrativa de Bruner (1997a, p. 46), para quem “uma narrativa é composta por uma sequência singular de eventos, estados mentais, ocorrências envolvendo seres humanos como personagens ou autores”. O autor acrescenta, ainda, que “ela pode ser “real” ou “imaginária” sem perder seu poder como história”, e quem tem o papel fundamental de conduzir a imaginação do ouvinte/leitor é o narrador, pois, ao contar uma história é dele o dever de tecer de forma lógica as ações das personagens inseridas em um tempo e espaço. Ao criar tais personagens – que agem, sentem, desejam, temem, vivenciam experiências que, por sua vez, dão vida às narrativas – o narrador cumpre um importante papel: conduzir o leitor à uma reflexão sobre a realidade, instigando-o à uma tomada consciência a respeito do lugar que ocupa e interferindo na formulação de seus pensamentos e na forma ser e agir no mundo.

As histórias contadas, recontadas e reconstituídas dão sentido à vida, isto porque agimos no mundo impulsionados por uma mola de desejos que nos move, numa luta constante: de conexão com o que nos faz sentir fortalecidos diante das adversidades da vida e de afastamento do que nos causa dor, sofrimento, angústia e decepção. Trata-se de um processo incessante de busca, de evolução, de nos tornarmos sempre melhores, a cada dia. Nas palavras de Freire (1987), a função ontológica humana é ser mais e nunca menos. Nessa perspectiva, Grandesso (2000) destaca:

As histórias representam, assim, o resultado de empenhos para dar um sentido à vida, organizando a experiência em sequências temporais, configuradas em relatos coerentes sobre nós mesmos e nosso mundo. Uma narrativa só pode constituir-se à medida que acontecimentos do passado são conectados a acontecimentos presentes e a desdobramentos futuros possíveis, em uma sequência linear que, brindando a pessoa com um sentido de continuidade da existência, lhe oferece um marco referencial para interpretar sua cotidianidade e construir seus futuros possíveis (GRANDESSO, 2000, p. 201).

Assim, as narrativas nos constituem, influenciando a forma como percebemos, agimos e reagimos diante de situações adversas com as quais lidamos, constantemente, até o último sopro de vida. Efetivamente, somos seres narradores, isso porque “narrar é uma experiência enraizada na existência humana. [...] Todos os povos, culturas, nações e civilizações se constituíram narrando. Construimos nossa biografia e nossa identidade pessoal narrando (MOTTA, 2013, p. 17), toda experiência narrativa nos constitui, nos faz ser o que somos e, pelas narrativas, expressamos o modo que queremos que nos vejam, sendo que

[...] o mundo da experiência é sempre muito mais rico do que qualquer possibilidade de discurso que possamos fazer sobre ele. Assim, nossas histórias de vida podem ser sempre refiguradas pelas histórias que contamos sobre nós mesmos. Essas histórias de vida, retificações constantes das narrativas anteriores sobre nós mesmos, são histórias que decorrem de histórias (GRANDESSO, 2000, p. 200).

Enquanto autores, esta possibilidade de retificação constante das histórias nos permite selecionar aquilo que desejamos expressar e ocultar o que queremos – ou, de certa forma – precisamos que seja esquecido. Como leitores, temos oportunidade de vivenciar experiências em tempos aos quais não pertencemos e lugares cuja realidade concreta jamais poderia oferecer. Para Rosenfeld, a ficção:

[...] permite ao leitor a vivência intensa e ao mesmo tempo a contemplação crítica das condições e possibilidades da existência humana. Nem a nossa vida pessoal nem a ciência ou a filosofia permitem em geral esta experiência ao mesmo tempo una e dupla [...] cujo critério não é exatamente a verdade, mas a validade de uma interpretação profunda da realidade tornada experiência (ROSENFELD, 1976, p. 52).

Por conseguinte, ao experimentar os papéis dos personagens das narrativas, podemos agir frente à realidade de modo mais flexível, transferindo e assumindo para nossas ações cotidianas os exemplos dados pelo fictício, ampliando e fortalecendo nosso próprio desenvolvimento frente às questões do mundo real.

Dessa maneira, as narrativas podem, além de proporcionar conhecimentos, habilidades, valores e atitudes diante das vicissitudes da vida; nos fortalecer, alimentar esperanças e libertar das angústias. Isso ocorre quando elas, de alguma forma, atribuem significados para o leitor/ouvinte – e esses significados são distintos para cada um. Ou seja, uma criança, por exemplo “[...] extrairá significados diferentes do mesmo conto de fadas, dependendo de seus interesses e necessidades do momento. Tendo oportunidade, voltará ao mesmo conto quando estiver pronta a ampliar os velhos significados ou os substituirá por novos” (BETTELHEIM, 2002, p.13). Em outras palavras, Abramovich (1997) explica que as histórias possibilitam

descobrir o mundo imenso dos conflitos, dos impasses, das soluções que todos vivemos e atravessamos — dum jeito ou de outro — através dos problemas que vão sendo defrontados, enfrentados (ou não), resolvidos (ou não) pelas personagens de cada história (cada uma a seu modo)... E a cada vez ir se identificando com outra personagem (cada qual no momento que corresponde aquele que está sendo vivido pela criança)... e, assim, esclarecer melhor as próprias dificuldades ou encontrar um caminho para a resolução delas... (ABRAMOVICH, 1997, p. 17).

Nesse sentido, compreendemos que as narrativas são importantes para o fortalecimento da capacidade de resiliência, isto é, da capacidade de superação das dificuldades e da construção de novos caminhos para ampliar as condições de possibilidades de sermos para além do que já está dado (Cyrulnik, 1999). Ao revigorar essas habilidades, as crianças, em um cenário de dor e de angústia, podem visualizar possibilidades que ainda não estão claras, fato que poderia atenuar e, até mesmo, ajudá-las a superar essas adversidades. Carelli (2016) esclarece que

o ser humano não é fictus, mas essencialmente narrativus: ser no tempo que, ao descobrir sentidos e imaginar possibilidades, cria um mundo e, assim, cria a si próprio – exercício da existência que é sempre possibilitado e potencializado pela prática de, concreta e ficcionalmente, contar(-se). No sentido do homo narrativus, o conhecimento existencial do humano tem de ser hermenêutico, e a hermenêutica filosófica pode então propor-se enquanto modo privilegiado de deslindar os sentidos propriamente humanos dessa existência. A literatura não é a hermenêutica, não se sobrepõe à hermenêutica, mas é um dos modos hermenêuticos de expressar, criar, organizar, interpretar e dar sentido ao mundo, possibilitando o seu acesso sob um outro prisma. (CARELLI, 2016, p.17-49).

Os acontecimentos da vida, as possibilidades de construção de sentido e potencialização da habilidade de superar situações difíceis, no contexto de nossa pesquisa, foram incentivados pelo conto *A menina dos fósforos*. Na medida em que os alunos foram estimulados a refletir sobre a

situação caótica vivenciada pela personagem, pudemos observar, por meio de suas respostas, os caminhos escolhidos para a construção da resiliência.

Para atingir os objetivos propostos nesta pesquisa, fundamentamo-nos nas concepções da pesquisa qualitativa, numa perspectiva interpretativista. Esse tipo de pesquisa nos possibilitou uma compreensão do processo de ensino de narrativas no contexto social e institucional por meio da atuação no ambiente escolar. Desse modo, foi possível compreender o fenômeno estudado, levando-se em conta os valores culturais e sociais em que os colaboradores da pesquisa estavam inseridos, uma vez que a pesquisa qualitativa envolve a obtenção de dados descritivos sobre pessoas, lugares e processos interativos pelo contato direto do pesquisador com a situação estudada, procurando compreender segundo a perspectiva dos sujeitos, isto é, dos participantes da situação em estudo (GODOY, 1995, p. 58).

Para a geração de dados, utilizamos as produções textuais dos alunos, analisando-as sob a perspectiva do percurso gerativo de sentido, a fim de identificar os meios utilizados pelos estudantes na construção de sentido dos textos. Nessas análises, observamos, a recorrência de dificuldade em figurativizar (tornar concreto) os temas (abstrato). Observamos que a maioria dos participantes escreveu histórias baseadas em livros que já haviam lido, preocupando-se em contar a mesma história de forma mecânica.

A análise do *corpus* inicial nos deu base para a elaboração de uma unidade didática que visou atender o objetivo geral da pesquisa em questão. Elaboramos atividades tendo como base o percurso gerativo de sentido da Semiótica Greimasiana. Para este trabalho, partimos sempre da leitura dos textos, exploração destes por meio da oralidade e depois por meio do registro escritos.

Para atender as questões da resiliência proposta na pesquisa e os aspectos de produção de sentidos das narrativas, selecionamos o texto “A menina dos fósforos”. A partir do texto, elaboramos questões que pudessem conduzir os alunos a olhar para o enredo, observando a capacidade de superação de conflitos vivenciados pela personagem, para, em seguida, instigá-los a se colocar na posição de protagonistas da história, relacionando a ficção com a vida real de cada aluno.

Para analisar os textos no nível fundamental, elaboramos questões que abarcassem a relação de oposição entre dois termos semânticos que determinam o mínimo de sentido de uma narrativa. Foram oferecidas opções e os alunos deveriam identificar quais das oposições tinham relação com a narrativa em estudo. Nesta etapa, eles também deveriam localizar no texto as expressões que os levaram determinada resposta. No nível discursivo, exploramos por meio das perguntas, a relação do sujeito com o objeto de valor e as etapas do percurso para chegar ao estado de conjunção do sujeito com o objeto de valor.

Por meio das indagações, os alunos tinham que perceber na narrativa a forma como o sujeito foi manipulado, levando-o a um querer fazer ou a um dever fazer, ou seja, agir em função da conquista do objeto. Eles também precisariam saber se o sujeito tinha ou não a competência para a obtenção do objeto, identificar a performance, a ação do momento em que o sujeito entra em conjunção com o objeto, e se não entrasse em conjunção, relatar o porquê.

Na etapa final, a sanção, os alunos precisavam contatar se a performance se realizou, se o sujeito que realizou as ações é premiado ou castigado.

Por fim, o nível discursivo. Nesta etapa os alunos deveriam reconhecer as marcas da enunciação no enunciado, a constituição de pessoas, espaço e tempo na narrativa, o enunciador (quem fala) e o enunciatário (a quem e fala) e a identificar o revestimento figurativo dos temas em uma narrativa, isto é, as expressões que dão concretude ao tema. Por exemplo, no texto *A menina dos fósforos*, o tema abandono se concretiza no trecho: “Sozinha, naquela noite de inverno rigoroso, andava pelas ruas uma garotinha pobre, descalça, com a cabecinha descoberta. Fazia um frio terrível, nevava e já tinha escurecido há bastante tempo”.

Apresentamos a partir de ora em diante, as questões que elaboramos para explorar no texto *A menina dos fósforos*, as respostas dadas pelos alunos e a análise das respostas. Em nossas reflexões, destacamos as soluções que os alunos sugeriram para a superação dos conflitos vivenciados pela personagem e se demonstraram o sentimento de empatia, ou seja, a capacidade de compreender emocionalmente o drama vivido pela protagonista.

Para a elaboração das questões deste o trabalho, nos baseamos no percurso gerativo de sentido, da Semiótica Greimasiana. Uma teoria fundada por Algirdas Julien Greimas que procura explicar o sentido do texto, examinando o “plano de conteúdo”, concebido pela forma de um “percurso gerativo” (BARROS, 2005). O percurso gerativo de sentido, resumidamente, é uma trajetória que mostra como o sentido é produzido em um texto narrativo. Este percurso é dividido em três níveis:

No discursivo, os discursos abstratos são revestidos de concretude por meio de dois procedimentos semânticos, a tematização e a figurativização. Barros (2005, p. 66) explica que “os valores assumidos pela narrativa são, no nível do discurso, disseminados sob a forma de percursos temáticos e recebem investimentos figurativos”, desse modo, a tematização está relacionada ao percurso do sujeito em uma narrativa, à sequência de acontecimentos vivenciados por ele, que cumpre um papel temático de converter o discurso em tema. A esse respeito, Barros (2005, p. 66) esclarece que “tematizar um discurso é formular os valores de modo abstrato e organizá-los em percurso”. Fiorin (2011, p. 91) explica que o “tema é um investimento semântico, de natureza puramente conceptual, que não remete ao mundo natural. Temas são categorias que organizam,

categorizam, ordenam os elementos do mundo natural: elegância, vergonha, raciocinar, calculista, orgulhoso etc. (FIORIN, 2011, p. 91).

A figurativização é quando o tema ganha concretude. De acordo com Fiorin (2011),

A figura é o termo que remete a algo existente no mundo natural: árvore, vagalume, sol, correr, brincar, vermelho, quente, etc. Assim, a figura é todo conteúdo de qualquer língua natural ou de qualquer sistema de representação que tem um correspondente perceptível no mundo natural. [...] Quando se diz que a figura remete ao mundo natural, pensa-se não só no mundo natural efetivamente existente, mas também no mundo natural construído (FIORIN, 2011, p. 91).

Destacamos, primeiramente, as questões em que exploramos a figuração – que diz respeito ao investimento de informações que dão concretude ao tempo, espaço e actantes da narrativa. Sobre estes temas, os alunos deveriam localizar, no texto, as informações figurativas. Não houve dificuldades para que desempenhassem esta tarefa.

Uma das questões era sobre o período do ano que aconteceu a história. Todos conseguiram localizar a expressão “Era noite de ano novo”. Os estudantes também deveriam localizar no texto a informação que confirmava o tempo cronológico dos acontecimentos entre o início e final da história. Como a resposta estava explícita, a maioria respondeu: “Já tinha escurecido bastante.” e “Ela tinha saído bem cedinho.”

Sobre o espaço, o grupo precisaria descrever o cenário em que a história se passava. Vejamos algumas as respostas dadas para esta questão.

Numa cidade fria.
Era um lugar frio, com decorações de natal para todo lado
Primeiro na rua cheia de neve e neblina, depois perto de uma casa grande com um banquete gigante e com uma lareira quentinha.
Em uma rua com cheia de neve na Dinamarca, depois em um vão entre duas casas.
Fazia muito frio, a garota andava pelas ruas com neve e depois fica no meio de duas casas até a vó vim buscar ela e as duas voarem para o céu.
Estava primeiro na rua cheia de neve, depois em um beco.
Uma rua nevada, tinha casa com enfeites”.
Uma rua bem gelada e tem muita neve.
Na rua onde fazia um frio terrível.
Lá na parte gelada do mundo”.
Na rua congelante.

Ainda sobre o espaço, buscamos explorar a empatia por meio da seguinte pergunta: “Se você estivesse no lugar da menina, perambulando pela rua, em que lugar gostaria de estar e como gostaria de estar vestida?”. As respostas foram unânimes: todos queriam estar cobertos em um lugar confortável (sofá cama) com roupas quentes.

Foi notável a importância dada pelos alunos ao espaço, pois, em suas respostas, demonstraram identificar o núcleo central de onde ocorre a trama, percebendo o deslocamento da personagem no espaço. Interessante foi perceber que o tema “frio” se repetiu em todas as respostas. Isso demonstra que os alunos o reconheceram como um fator relevante na história – já que o frio ocasionou a morte da menina.

Os alunos conseguiram figurar o espaço e demonstraram perceber os impactos dele para a personagem, à medida que fazem questão de enfatizar o inverno rigoroso: “frio terrível”, “rua congelante”. Observamos, nas respostas dos alunos, uma conexão com a dificuldade da menina, reconhecendo sua condição como verdadeira, ou seja, eles acreditaram que a personagem realmente deveria estar com muito frio, e que isso lhe causava dor. É possível perceber que eles “sentiram” a intensidade do frio. Isso demonstra o sentimento de empatia dos alunos com as dificuldades da personagem.

A empatia, nesse caso, é quando o aluno compreendeu emocionalmente o texto, é um dos afetos fundamentais para a potencialização da resiliência, de modo que o texto possibilita ativar a consciência cognitiva de processos que antes estavam inconscientes, visto que “o contato com as imagens inconscientes acarreta responsabilidades para o indivíduo uma vez que esse, ao percebê-las, necessariamente tomará conscientemente uma atitude para com elas” (PEREIRA 2015, p.117).

No que se refere a actantes – pessoas que agem na narrativa – foi solicitado que descrevessem a personagem a partir das informações figurativizadas dela no texto. Os estudantes a caracterizaram da seguinte forma: pobre, triste, faminta, mal cuidada, sofrida, abandonada. Essas respostas nos mostram que os alunos, além de compreender os diversos temas que a narrativa apresenta, se sensibilizaram a com o drama vivido pela personagem.

Sobre o trecho da história “Não ousava ir para casa, porque o padrasto batera nela por não ter conseguido vender nem uma caixinha de fósforos. Chegar em casa sem trazer algum dinheiro era surra na certa”, foi solicitado que definissem tal recorte com uma palavra. Os alunos definiram com a palavra “medo”.

No nível fundamental, são analisadas as categorias semânticas que se fundamentam em uma oposição entre dois termos semânticos (vida x morte) (FIORIN, 2011). Neste nível, existem duas qualificações semânticas: a euforia, considerada valor positivo; e a disforia, valor negativo. É importante salientar que é o texto que vai definir a qualificação semântica, porque ela está no discurso e não nas palavras.

Nesse nível, foram exploradas perguntas que pudessem conduzir os alunos a perceber a oposição que dá sustentação a narrativa e qual das oposições apresentam o valor positivo. Nesta questão, o grupo precisava assinalar a alternativa que respondesse à pergunta (amor x ódio, vida x

morte, calor x frio, proteção x abandono). Duas respostas foram assinaladas: “vida x morte”, apontando a vida como valor positivo e “proteção x abandono”, tendo como valor positivo a proteção. Ao questionarmos sobre as respostas, um dos alunos apresentou a seguinte reflexão: “Se a menina não fosse abandonada, ela não teria morrido de frio”. A resposta que ele havia assinalado era “proteção x abandono”. Mesmo os que responderam “vida x morte” estavam em acordo justificando que a criança morreu porque estava abandonada. Portanto, todos os alunos conseguiram identificar a oposição de base da narrativa, proteção x abandono.

No nível narrativo, existem dois tipos de enunciados: o de estado (ser, estar); e o enunciado de fazer, que indica uma transformação de estado. Em uma narrativa também encontramos dois tipos de relação: junção – que é quando um sujeito (que pode ser pessoas, animais ou objetos, mas que agem ou sofrem ações em uma narrativa) tem a posse do objeto de valor (algo que deseja ou necessita, uma demanda); e a disjunção – quando o sujeito não tem a posse do objeto de valor. É necessária uma transformação para mudar o estado do sujeito em relação ao objeto de valor. Segundo Greimas:

[...] a transformação (asserção ou negação) explica o que se passa na passagem de um estado para outro. Constitutiva de enunciados de fazer, a transformação terá por objeto sintático não mais o valor qualquer, mas um enunciado de estado. Toda transformação produz, portanto, uma junção, e todo o enunciado de fazer rege um enunciado de estado (GREIMAS, 2014, p. 82).

Uma narrativa canônica está estruturada em quatro etapas: a manipulação, a competência, a performance e a sanção. A manipulação é quando um sujeito age sobre outro sujeito induzindo-o a querer/dever fazer algo, mobilizando-a a uma ação. A manipulação pode ocorrer por tentação, intimidação, provocação ou sedução. Para um sujeito tomar posse do objeto do desejo é necessária uma competência: um saber fazer, um querer fazer, um poder fazer, que o mobilize a uma ação. A performance, de acordo com Barros (2005, p. 29), “é a representação sintático-semântica desse ato, ou seja, da ação do sujeito com vistas à apropriação dos valores desejados”. Na sanção – aqui se constata que a performance se realizou – ocorre o reconhecimento do sujeito responsável pela transformação sendo premiado e, também, o castigo dos que se opuseram a essa transformação.

Neste nível que são analisadas as relações actanciais dos sujeitos na narrativa, analisa-se as relações do sujeito com o objeto de valor, no programa narrativo que o sujeito busca a transformação de seu estado diante desse objeto. Nesse nível, a criança pode perceber de quais as estratégias os actantes da narrativa utilizaram para conquistar o objeto de valor. Considerando que uma narrativa pode ter uma sanção positiva ou negativa, o programa narrativo pode levar o aluno a refletir sobre o porquê das escolhas feitas pelo sujeito em uma narrativa e sobre quais estratégias ele utilizou ou poderia ter utilizado

para a conquista do objeto de valor, ou seja, para superação e um conflito, e relacioná-las com a própria vida da criança, considerando que as narrativas tratam de ações humanas.

Para incitar os alunos a perceber qual é o objeto de valor do sujeito de estado, *A menina dos fósforos*, elaboramos a seguinte questão: “A menina teve visões ao acender os fósforos: viu uma lareira em chamas; uma sala de jantar com uma mesa posta, nela tinha um ganso assado e recheado com ameixas e maçãs; uma árvore de Natal enorme e muito enfeitada; sua velha avó. O que fazia com que ela tivesse exatamente essas visões e não outras?” Destacamos aqui as respostas de alguns alunos.

A sala de jantar porque ela tinha muita fome. A árvore de natal porque também queria ganhar presentes. A velha avó porque queria proteção, carinho, alguém que cuidasse dela.

Ela sentia fome e muita falta da família.

Vontade de ter uma casa quentinha e também ter a vó cuidando dela.

Porque tinha fome e não tinha família.

As repostas seguiram nessa linha: a maioria dos alunos identificou o objeto de desejo, isto é, uma família para cuidar dela, protegê-la.

Na outra que questão proposta, foi possível verificar que os alunos apresentaram soluções plausíveis para a obtenção do objeto de valor. Nesta atividade, foi solicitado que cada estudante tentasse se imaginar na situação da personagem e dissesse se teria condições de solucionar o problema sozinho(a) ou necessitaria de ajuda. Nesse caso, como poderia ser ajudado(a)? Os alunos responderam:

Eu não teria condições, queria ser adotada por uma família que a amasse, desse carinho, comida e amor.

Eu procuraria uma família para me dar abrigo, comida, conforto e carinhos”.

Não teria, necessitaria ser adotada por uma boa família.

Não, já passei por isso e precisei de ajuda para sair disso.

Não, eu precisaria de pessoas confiáveis para me ajudarem, me dando comida, roupas e um bom lar.

Não, ser adotada por uma boa família.

Esta história teve um desfecho negativo: a menina não conseguiu ter um lar, cuidados e proteção. No entanto, pelas respostas obtidas, observamos que, por meio da análise do texto, pelo percurso gerativo de sentido, foi possível trazer reflexões sobre a empatia e a resiliência, possibilitando aos estudantes vivenciar, mesmo que de forma subjetiva, conflitos, e levá-los a se colocar no lugar da personagem, sensibilizando-se com o drama protagonizado por ela.

Também foi solicitado aos alunos que dessem um final diferente para a história. Este foi um dos finais propostos. Todos deram um final em que a menina ganhou um lar e uma boa família. Observe uma das respostas.

Assim que o fósforo se apagou a árvore de natal sumiu. Ela estava pronta para acender outro fosforo quando alguém que passava por lá avistou a garotinha. Essa pessoa percebendo o sofrimento da pobrezinha foi falar com ela.

- O que está fazendo aqui garotinha? Está tarde e frio.

- Estou tentando me esquentar.

- Venha comigo – disse a mulher.

A garota arregalou os olhos e em seguida sorriu, se levantou e saiu junto com a mulher bondosa que lhe deu comida e abrigo.

- Me chamo Laura e você? – perguntou a mulher.

- Maria.

A menininha hoje é muito feliz e seu padrasto foi preso.

Notamos que a criança conseguiu figurativizar a performance e a sanção, dando concretude a ela pelos recursos linguísticos utilizados, como o discurso direto para dar voz aos personagens, criando um efeito de realidade, pela voz do narrador onisciente se mostra nos termos “pobrezinha”, “mulher bondosa”. Ao fazer sua essa voz o aluno leitor amplia seu domínio da linguagem oral e escrita, de modo a atender o proposto pelos PCNs de Língua Portuguesa:

o domínio da língua tem estreita relação com a possibilidade de plena participação social, pois é por meio dela que o homem se comunica, tem acesso à informação, expressa e defende pontos de vista, partilha ou constrói visões de mundo, produz conhecimento (2000, p. 23).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O iluminismo de todos os tempos sonhou com a vitória do conhecimento e da arte sobre as forças interiores e exteriores tão adversas ao Homem. Ésquilo não analisa esta crença em Prometeu. Celebra apenas o herói pelos benefícios que trouxe à humanidade, ajudando-a no seu esforço para passar da noite ao dia por meio do progresso e da civilização.

(Werner Jaeger)

Neste estudo, verificamos como o percurso gerativo de sentido da Semiótica Greimasiana pode contribuir para a potencialização da resiliência por meio da análise de um texto narrativo. Além disso, buscamos conduzir os alunos a refletir sobre a construção dos sentidos do texto.

Constatamos que o objetivo geral foi atingido, porque, efetivamente, conseguimos perceber atitudes empáticas, mediante às respostas dos alunos, na medida em que demonstraram reconhecer as dificuldades vivenciadas pela personagem e se preocuparam em comunicar as emoções sentidas. Nas devolutivas dos alunos às atividades propostas foi possível identificar uma relação de reconhecimento de algo de si na história, fosse por algo que pudessem ter experienciado, ou algo que alguém próximo tenha vivenciado, o que possibilitou maior empatia. Os alunos foram empáticos, também, ao figurativizar a personagem com características psicológicas e não físicas, o que denotou uma preocupação com as questões sentimentais.

A empatia e um dos fatores que influenciam no fortalecimento da habilidade de ser resiliente, outro fator relevante são as relações familiares e isso apareceu quando, por unanimidade, as crianças responderam que a personagem precisava de cuidados, proteção e amor de uma família, o que demonstra reconhecimento de que boas relações familiares são importantes. Portanto, os estudantes, por meio das atividades propostas, apresentaram atitudes resilientes com relação a problemática apresentada na narrativa.

Diante da metodologia e dos resultados apresentados, inferimos que a discussão com relação do desenvolvimento da resiliência poderia ser mais explorada, considerando que o percurso gerativo de sentido permite essa ação, assim como a narrativa escolhida. Ambos poderiam germinar mais questões que aproximassem os temas tratados na narrativa à realidade dos alunos.

Deste modo, essa metodologia pode servir de base para outros trabalhos que explorem o assunto, porém a abordagem dos temas pode ser figurativizada de forma mais ampla e profunda a fim de proporcionar uma maior aproximação entre o leitor e a narrativa, possibilitando a ampliação da habilidade de ser resiliente em situações adversas da vida.

Sugerimos para estudos futuros o desenvolvimento de uma pesquisa relacionada a produção e reescrita de textos, analisando-os pelo método do percurso gerativo de sentido da Semiótica Greimasiana no intuito de conduzir os alunos a reconhecer nos textos produzidos por eles as etapas do percurso para construção de sentido e identificar possíveis ausências de elementos que compõe uma narrativa canônica, com vistas a compreensão do processo de produção de narrativas afim de aprimorar a escrita desses textos.

Podemos concluir, a partir dos resultados dessa pesquisa que as narrativas são capazes de contribuir como ferramenta norteadora para o desenvolvimento da resiliência, assim como o percurso gerativo de sentido é um método bastante eficaz, pois possibilitam a interpretação de um texto em diferentes níveis e favorecem aprendizagens mais aprofundadas da obra estudada.

Os resultados obtidos com a realização deste trabalho nos motivam a continuar desenvolvendo intervenções pedagógicas embasadas na teoria de Greimas, a semiótica narrativa, considerando que o percurso gerativo do sentido permite que o leitor se aprofunde nas ideias do texto, em razão de se tratar de um método que visa compreender o que está dito no texto e as estratégias que foram utilizadas para dizer. Podemos afirmar que a intervenção pedagógica foi imprescindível para os resultados positivos obtidos.

O trabalho com a análise de texto, utilizando como método o percurso gerativo de sentido, oportunizou que os alunos olhassem para o texto de outro ponto de vista e isso resultou em uma melhor compreensão dos textos narrativos. É importante ressaltar o quanto as expressões narrativas, orais e escritas, interferem na vida dos sujeitos, porque, por meio delas, aquele está em contato com a narrativa. Seja pela oralidade, leitura ou escrita, expressa a sua forma de pensar, seus sentimentos, emoções e conhecimentos, contribuindo efetivamente para a formação social, cultural e cognitiva.

Encerramos esta pesquisa com duas afirmações de teóricos que se debruçaram sobre questões aqui abordadas pelo acerto das considerações que carregam. Aqui, elas funcionam com chave de encerramento da empreitada que por ora se finda, mesmo sabendo que, para os profissionais da Educação, a pesquisa nunca se encerra e nem pode se encerrar, ainda mais se considerarmos que os conhecimentos sobre narrativa estão se ampliando cada vez mais, e que há autores não abordados e que a discutem com propriedade. A essas considerações,

acrescentamos a paixão e o gosto pelo tema que envolve os pesquisadores que deles se aproximam, talvez pela proximidade que o trabalho com a narrativa na escola estabelece com a vida.

A primeira proposição reza:

O aspecto principal da abordagem sociocultural através da narrativa está na compreensão de que se está vivendo em um contínuo contexto experiencial, social e cultural, ao mesmo tempo em que contamos nossas histórias, refletimos sobre nossas experiências, explicitando a todos nossos pensamentos, através de nossas vozes (BOLZAN, 2002, p. 48).

A segunda discorre sobre os interesses do profissional educador:

Educadores estão interessados em vidas. Vida, pegando emprestada a metáfora de John Dewey, é Educação. Educadores estão interessados na aprendizagem e no ensino e no como esse processo ocorre; eles estão interessados em saber lidar com as vidas diferentes, os valores diferentes, as atitudes diferentes, as crenças, os sistemas sociais, as instituições e estruturas e no como eles estão todos unidos para aprender e ensinar (CLANDININ; CONNELLY, 2011, p. 22).

Concordamos plenamente com ambos os autores e fazemos de suas considerações a bússola, o lume a conduzir nossas atividades docentes em sala de aula. Oxalá possamos estar atentas à vida que corre dentro e fora da escola e que possamos contribuir para que as pessoas que se aproximam de nós possam em abundância e plenitude.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura infantil: gostosuras e bobices**. São Paulo: Scipione, 1997.
- ASSIS, Simone Gonçalves. **Encarando os desafios da vida: uma conversa com adolescentes**. Rio de Janeiro: FIOCRUZ, ENSP, /CLAVES, CNPq, 2005.
- ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. 2. ed. Tradução de Dora Flaksmann. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.
- ARISTÓTELES. **Poética**. 3. ed. Tradução e notas de Ana Maria Valente. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2008.
- BANDEIRA, Manuel. **Poesias**. 6. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1955.
- BANDEIRA, Pedro. **A vendedora de fósforos**. Biblioteca Pedro Bandeira. Disponível em: http://www.bibliotecapedrobandeira.com.br/pdf/a_vendedora_de_fosforos.pdf. Acesso em: 22 fev. 2020.
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da Criação Verbal**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BARROS, Diana da Luz Pessoa de. **Teoria semiótica do texto**. 4. ed. São Paulo: Ática, 2005.
- BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre a literatura e história da cultura**. 3º ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1987.
- BETTELHEIM, Bruno. **A psicanálise dos contos de fadas**. 16. ed. Tradução de Arlene Caetano. São Paulo: Paz e Terra, 2002.
- BOLZAN, Doris Pires Vargas. **A Formação de Professores: compartilhando e reconstruindo conhecimentos**. Porto Alegre: Mediação, 2002.
- BORGES, Cláudia Cristina do Lago. **Uma narrativa pré-histórica: o cotidiano de antigos grupos humanos no sertão do Seridó/RN**. 2008. 182 f. Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras de Assis, 2008. Disponível em: https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/103182/borges_ccl_dr_assis.pdf?sequencia=1&isAllowed=y. Acesso em: 08 de Jan, 2021.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa**, São Paulo: Parábola, 2011.
- BRAIDO, Eunice. **O Rouxinol**. São Paulo: FDT. 1994.
- BRANDÃO, Junito de Souza. **Mitologia grega**. Rio de Janeiro: Vozes, 1999.
- BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa**. Secretaria de Educação Fundamental. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**: Educação é a base. 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 29 de set. 2019.

BRUNER, Jerome. **Atos de significação**. Tradução de Sandra Costa. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997a.

BRUNER, Jerome. **Realidade mental, mundos possíveis**. Tradução de Marcos A. G. Domingues. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997b.

BRUNER, Jerome. **A interpretação narrativa da realidade**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

CADEMARTORI, Lígia. **O que é Literatura Infantil**. 4. ed. São Paulo: Brasiliense, 1987.

CANDIDO, Antonio. **A literatura e a formação do homem**. Ciência e Cultura. SP, v. 24, n.9, p. 803-809. 1972.

CARELLI, Fabiana Buitor; et al. Hidra de duas cabeças - configuração ricoeuriana e narrador impuro no diálogo médico-paciente: estudo de caso. In: **Corporalidades e afetos: ensaios sobre humanidades médicas** [S. l: s.n.], 2014.

CASCAVEL. **Decreto nº 15.421 de 30 de abril de 2020**. Autoriza a Secretaria Municipal de Educação a implementar atividades não presenciais ou remotas enquanto durar a situação de Pandemia do Coronavírus - covid-19, conforme especifica. Cascavel: Prefeitura Municipal. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/pr/c/cascavel/decreto/2020/1543/15421/decreto-n-15421-2020-autoriza-a-secretaria-municipal-de-educacao-a-implementar-atividades-nao-presenciais-ou-remotas-enquanto-durar-a-situacao-de-pandemia-do-coronavirus-covid-19-conforme-especifica?q=15421+>. Acesso em: 14 de mar. 2021.

CASCAVEL. **Decreto nº 15.306 de 17 de março de 2020**. Estabelece no âmbito da administração direta, autárquica e fundacional do Município de Cascavel, novas medidas para proteção da população e enfrentamento da covid-19 e dá outras providências. Cascavel: Prefeitura Municipal. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/pr/c/cascavel/decreto/2020/1530/15306/decreto-n-15306-2020-estabelece-no-ambito-da-administracao-direta-autarquica-e-fundacional-do-municipio-de-cascavel-novas-medidas-para-protacao-da-populacao-e-enfrentamento-da-covid-19-e-da-outras-providencias>. Acesso em: 14 de mar. 2021.

CEIA, Carlos. Imaginação (Fábula). In: **E-Dicionário de Termos literários**. 29 dez. 2009. Disponível em: <https://edtl.fcsh.unl.pt/encyclopedia/imaginacao/>. Acesso em: 12 dez. 2019.

CHAER, Mirella Ribeiro; GUIMARÃES, Edite da Glória Amorim. A importância da oralidade: educação infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental. Pergaminho, (3): p. 71-88, nov. 2012.

CLANDININ, D. Jean; CONNELLY, F. Michael. **Pesquisa Narrativa**: experiências e história na pesquisa qualitativa. Tradução de Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEL/UFU. Uberlândia: EDUFU, 2011.

COELHO, Nelly Novais. **Literatura Infantil**: teoria, análise, didática. São Paulo: Moderna, 2000.

COELHO, Nelly Novais. **O conto de fadas**: símbolos, mitos, arquétipos. São Paulo: Paulinas, 2012.

COLE, Babette. *A princesa Sabichona*. São Paulo: Martins, 1998.

CORTEZ, Clarice Zamonaro. As representações da infância na idade média. *In: JORNADA DE ESTUDOS ANTIGOS E MEDIEVAIS*, 10., Maringá, 2011. **Anais [...]**. Maringá: Universidade Estadual de Maringá, 2011.

CRUVINEL, M.; BORUCHOVICHY, E. Sintomas de Depressão Infantil e Ambiente Familiar. *Psicologia em Pesquisa - UFJF*. 3, 87- 100 Rio de Janeiro, 2009. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psipesq/v3n1/v3n1a08.pdf>. Acesso em 08 março, 2021.

CUNHA, Maria Antonieta Antunes. **Literatura Infantil**: Teoria e Prática. São Paulo: Ática, 1987.

CYRULNIK, Boris. **O murmúrio dos fantasmas**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

DE WAAL, Frans. **A era da empatia**: lições da natureza para uma sociedade mais gentil. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

DRUON, Maurice. **O menino do dedo verde**. 95. ed. Tradução de D. Marcos Barbosa. Rio de Janeiro: José Olympio, 2012.

FERRY, Luc. **A sabedoria dos mitos gregos**. Aprender a viver. Tradução de Jorge Bastos. Rio de Janeiro: Objetiva, 2012.

FIORIN, José Luiz. **As Astúcias da enunciação** – As Categorias de Pessoa, Espaço e Tempo. 2ª ed. Editora Ática: São Paulo, 2002.

FIORIN, José Luiz. **Elementos da Análise do Discurso**. 15. ed. São Paulo: Contexto, 2011.

FIORIN, José Luiz; SAVIOLI, Platão Francisco. **Lições de texto**: leitura e redação. São Paulo: Ática, 2003.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 39. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

GERALDI, João Wanderley. **Portos de passagem**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

GODOY, Arilda Schmidt. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. *RAE – Revista de Administração de Empresas*, São Paulo, v. 35, n. 3, p. 21, 1995.

GRANDESSO, Marilene. **Sobre a reconstrução do significado**: uma análise epistemológica e hermenêutica da prática clínica. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2000.

GREIMAS, Algirdas Julius. **Semântica estrutural**. Tradução de Maquira Osakape e Izidoro Blikstein. São Paulo: Cultrix, 1973.

GREIMAS, Algirdas Julius. **Sobre o sentido**: ensaios semióticos. São Paulo: Vozes, 1975.

GREIMAS, Algirdas Julius. **Sobre o sentido II**: ensaios semióticos. Tradução de Denilson Ferreira da Cruz. São Paulo: Nakin: Edusp, 2014.

HARARI, Yuval Noah. **Sapiens**: uma breve história da humanidade. Tradução de Janaína Marco Antonio. Porto Alegre: L&PM, 2015.

JOSÉ, Elias. **Uma escola assim, eu quero pra mim**. São Paulo: FDT, 2007.

KRETZMANN, Caroline E RODRIGUES, Edilene Maria Fracaro. **A leitura na Educação Infantil**. Paraná, 2006

LANDOWSKI, Eric. **Presenças do Outro**. Ensaios de Sociossemiótica. São Paulo: Perspectiva, 2002.

LANDOWSKI, Eric. **As interações arriscadas**. São Paulo: Estação das Letras e Cores, 2014.

LANDOWSKI, Eric. Regimes de sentido e formas de educação. **Entreletras**, Araguaína, v. 7, n. 2, jul./dez. 2016.

LARAIA, Roque de Barros, Cultura: um conceito antropológico, 14 ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2001.

LEONTIEV, Alexis *et al.* **Psicologia e pedagogia**: bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento. Tradução de Rubens Eduardo Frias. 4. ed. São Paulo: Centauro, 2005.

LURIA, A. R. O papel da linguagem na formação de conexões temporais e a regulação do comportamento em crianças normais e oligofrênicas. In: LURIA, A. R. et al. **Psicologia e pedagogia**: bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento. 2005, p. 107-125.

MAHONEY, Abigail Alvarenga. "Emoção e ação pedagógica na infância: contribuições da psicologia humanista". **Temas em Psicologia**, São Paulo, n.3, p. 67-72, 1993.

MELETÍNSKI, Eleazar Moiseevic. O estudo tipológico-estrutural do conto maravilhoso. In: PROPP, V. **Morfologia do conto maravilhoso**. Trad. Jasna Paravich Sarhan. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010. p. 157-200.

MELILLO, Aldo; OJEDA, Elbio Néstor Suárez. **Resiliência**: descobrindo as próprias fortalezas. Porto Alegre: Artmed, 2005.

MEREGE, Ana Lúcia. Os contos de fadas: origens, história e permanência no mundo moderno. São Paulo: Claridade, 2010. ISBN 978857924496.

MOURA, Elaine Andrade *et al.* Os planos genéticos do Desenvolvimento humano: a contribuição de vigotski. **Revista Ciências Humanas**: - Educação e Desenvolvimento Humano - UNITAU, Taubaté, v. 9, n. 16, p. 106-114, jun. 2016.

Mousinho, R. et al. Mediação escolar e inclusão: revisão, dicas e reflexões. **Revista Psicopedagogia**, São Paulo: Associação Brasileira de Psicopedagogia, v. 27, n. 82, 2010. Disponível em: <https://www.revistapsicopedagogia.com.br/detalhes/223/mediacao-escolar-e-inclusao--revisao--dicas-e-reflexoes>. Acesso em: 10 março 2021.

MOTTA, Luiz Gonzaga. **Análise crítica da narrativa**. Brasília: Editora UnB, 2013.

NEVES, Walter *et al.* **Assim caminhou a humanidade**. 2. ed. São Paulo: Palas Athena, 2018.

NILES, John. **The Poetics and Anthropology**. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1999.

PEREIRA, Nathalia Carballeira. Empatia: terreno movediço. Curitiba: Appris, 2015.

PIAGET, Jean. **A epistemologia genética**. São Paulo: Abril Cultural, 1983a.

PIAGET, Jean. **Os pensadores**: Piaget. 2. ed. Tradução de Nathanael C. Caixeiro, Zilda Abujamra Daeir, Celia E. A. Di Piero. São Paulo: Abril Cultural, 1983b.

POLETTO, Michele; WAGNER, Tânia Maria Cemin; KOLLER, Silvia Helena. Resiliência e desenvolvimento infantil de crianças que cuidam de crianças: uma visão em perspectiva. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, v. 20, n. 3, p. 241-250, Dez. 2004. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010237722004000300005&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 18 de janeiro de 2021.

PROPP, Vladimir. **Morfologia do conto maravilhoso**. CopYMarket.com, 2001.

RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa social**: métodos e técnicas. São Paulo: Atlas, 1999.

RODRIGUES, Rosicler Martins. O homem na pré-história. São Paulo: Moderna, 1992.

ROSENFELD, Anatol. Estrutura e problemas da obra literária. São Paulo: Perspectiva, 1976.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Emílio ou da educação**. 3. ed. Tradução de Sérgio Milliet. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995.

SEVERINO, Antonio Joaquim. **Metodologia do Trabalho Científico**. São Paulo: Cortez, 2007.

SMITH, Adam. **Teoria dos sentimentos morais, ou, ensaio para uma análise dos princípios pelos quais os homens naturalmente julgam a conduta e o caráter, primeiro de seus próximos, depois de si mesmos**. 2. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2015.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. Tradução Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artmed, 1998.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

THOMPSON, Edward Palmer. A formação da classe operária inglesa. Tradução Renato Buzzato Netto, Claudia Rochedo Almeida. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 7. ed. São Paulo (SP) Martins Fontes 2007

ZILBERMAN, Regina. **A literatura infantil na escola**. São Paulo: Global, 1985.

ANEXO

Anexo 1 – Textos produzidos pelos alunos

Produção textual do aluno 1 - texto 1

O patinho feio

Era uma vez, perto de um lago, vivia a senhora pata, ela estava grávida de 6 filhotes, quando eles nasceram o sexto filhote não era amarelinho como os outros, ele era cinza, três dias depois, era o dia da senhora pata e seus aprenderem a nadar, o patinho 'cinza' não sabia nadar, enquanto os patinhos amarelinhos nadavam o patinho cinza fugiu chorando.

O patinho 'cinza' foi para a casa das galinhas, galos, avestruzes, pombos e não o aceitaram, ele estava andando pela floresta sozinho e então uma águia o avistou e começou a voar atrás do patinho, o patinho se escondeu no lago dos cisnes.

Um dos cisnes o viu e o reconheceu e o trouxe para perto dos outros cisnes e um outro cisne o reconheceu e disse:

- Meu amado filho que saudade de você!

O patinho disse:

- De você é a minha mãe eu sou um cisne?

A mãe disse:

- Sim! Sim meu filho!

O patinho disse:

- A 3 minutos eu era um patinho!!

E assim viveram felizes para sempre.

Produção textual do aluno 1 - texto 2

Leitura Mágica

Há muito tempo atrás um menino nasceu, ele se chamava José, depois de alguma coisa José cresceu e ficou fascinado por livros.

E depois de alguns dias José decidiu escrever um livro, disse ao seu pai que falou:

- "Oh! meu filho, não vai ser um fazendeiro e não um escritor!"

José disse:

- "Mas pai..."

O pai falou:

- "Mas não meu filho, não podes ser um quarto de um!"

Dentro do seu quarto José chorava tristemente, de repente José teve a grande ideia de fugir de casa para escrever seu livro, então José tirou suas coisas e fugiu.

Depois de dias de caminhada encontrou um baraco para passar a noite e então começou a escrever o livro, depois de horas de dedicação algo mágico aconteceu e José não percebeu.

No dia seguinte José foi ler uma das histórias "Os três porquinhos", de repente José sumiu.

José foi procurar na história dos três porquinhos

ele acabou dormindo e só depois de um tempo José acordou se sentindo diferente, de repente ele olhou suas mãos, mas não eram mãos e sim patas de porco. Então José gritou:

- Queeee!!!

O porquinho mais velho disse:

- Como assim que irmão?

José ficou paralisado e disse:

- Irmão? Que? Ahh?

O porquinho mais novo disse:

- Lembra seu dorminhoco se vamos cantar ou o roteirista vai brigar com nós!

O seu dole disse:

- O galera tem que começar já o roteiro tá brabo!

José começou a entender a história e tentou imitar o porquinho mais novo.

Quando a história acabou José voltou para o letracaco, ele começou a sentir saudade de sua casa, de seus pais e voltou para casa "seus pais" o abraçaram e logo depois José ficou de castigo, mas também não? Depois de alguns dias o pai de José deixou ele ser escritor.

Produção textual do aluno 2 - texto 1

O rei ambicioso

Em um belo dia, um homem chamado Gabriel queria que sua filha se casasse com o rei Katan e para ela casar Gabriel mentiu para o rei que sua filha transformava palha seca em ouro e o rei como era ambicioso quis casar com ela no fundo do palácio tinha uma roca e muita palha para ela transformar em ouro ele falou:

- Transforme toda essa palha em ouro senão eu vou te condenar a morte.

Como era mentira ela começou a chorar de medo e meio da palha saiu um anão que era professor de magia daí ele perguntou para ela se queria ajuda ela disse sim ele perguntou:

- Porco que exatamente você quer a minha ajuda.

E ela respondeu:

- para transformar tudo isso em ouro.

E ele fez tudo isso em trocado colar de ouro com várias pedras ele aceitou transformou tudo quando o rei olhou tudo aquilo pegou várias bolças com ouro e fugiu e ninguém nunca mais ouviu dele hoje.

Produção textual do aluno 2 - texto 2

A história de um gato
Era uma vez um gato, que morava na rua, e gostava muito de passar em uma escola. Nessa escola os funcionários lhe davam comida, por isso ele gostava tanto de lá.
Mas quando ainda era pequeno, um vírus mortal invadiu o planeta, fazendo com que as pessoas fossem proibidas de sair de casa. Isso fez com que aquele pobre animalzinho ficasse sem comida.
Mas ele não sabia disso, e ia todos os dias na escola esperando ser alimentado.
Porém, os dias passavam sem que aparecesse ninguém para lhe trazer nenhuma migalha sequer.
Um dia, um dos funcionários teve que ir até a escola fazer alguns reparos, e o gatinho quando percebeu, tratou logo de se aproximar do homem, e de tanto insistir, foi levado para sua casa.
O gatinho ganhou um lar e dois irmãos gatinhos, e nunca mais passou fome.

Produção textual do aluno 3 - texto 1

Era uma vez, um reino que tinha um rei, e
 só um soldado, e o rei era muito guloso, e o
 soldado só ficava marchando, e ficou muito calor e
 o rei ficou se abanando com um leque, e o soldado
 ficou com muito calor, e o rei deu um leque para ele.
 Em um dia, o rei chamou o soldado, e o
 soldado disse que não iria para guerra, e
 o rei respondeu se não ir para a guerra, vai
 ficar desempregado!!! e o soldado respondeu,
 está bem eu vou para a guerra.
 Na guerra, eles se foram, e o rei e o soldado
 foram para a casa, e eles viveram felizes para
 sempre.

Produção textual do aluno 3 - texto 2

Perdidos na floresta

Era um dia lindo, a Maria queria passear pela floresta com seu irmão chamado João e seu cachorro chamado Duck, eles saíram de casa em direção a floresta até que os três caminharam muito mesmo, até que ficou muito lá Maria disse:

— João onde está sua casa? E João respondeu:

— Não sei Maria, a gente está perdido.

E até que apareceu uma luz, o duck estava latindo muito — e João disse:

— Maria o duck está latindo muito, vamos lá ver. E eles foram ver e era um caçador que feriu o duck e a Maria pegou o caçador e chutou o caçador e o pai apareceu e falou com o caçador e o pai disse:

— Calma caçador, os dois se estão perdidos, e o caçador disse:

— Ah! senhor, achei que eles eram ladrões e queriam me roubar.

Foi aí então, que o pai de João e Maria levou eles de volta para casa, e eles medicaram o duck e ele ficou melhor.

Produção textual do aluno 4 - texto 1

Quem pintou o onça pintado

Em uma vez, uma onça não mãe comece tudo outra vez um dia uma onça o nome dela era Jaci ela estava com muita fome ela encontrou uma praia com muita capivara mas ela não pegou nem 1 porque elas entraram no rio e ela conseguiu pegar um peixe e comeu

E a noite ela foi caçar de novo e encontrou mais uma onça chamada de Belinda e elas caçaram juntas e conseguiram pegar 2 peixes e comeram juntas e na manhã as duas onças

Começaram a caçar e um leopardo atacou elas e arranhou o olho da onça e a outra fez o leopardo sair correndo e a onça ficou bem.

Produção textual do aluno 4 - texto 2

Em busca do cachorro perdido

Éo umo manhã de domingo, João acordou cedo e foi dar ração para seu melhor amigo, que se chamava Marcelo, mais sem que a portão estava mais aberta.

Então, João foi correndo até a portão e viu o Marcelo correndo atrás de uma mata, João chamou chamou mais o Marcelo nem deu bola e foi embora atrás da mata.

João voltou para dentro de casa para contar para seu pai que seu amiguinho fugiu, e seu pai perguntou como ele fugiu aí João respondeu alguém deixou portão aberto e ele escapou e saiu correndo atrás de uma mata.

Então João seu pai saíram em busca do cachorro fugido, eles andaram e procuraram mas não encontraram e voltaram para casa, João estava muito triste por perda o melhor amigo, e o pai de João disse para ele:

Calma meu filho logo ele volta, na casa e quando estava quase na hora de dormir João muito triste escutou um barulho na portão e saiu correndo para voltar.

Para felicidade de João seu amigo tinha voltado.
E todos ficaram muito felizes.

Produção textual do aluno 5 - texto 1

O pirata da pinda

Éra uma vez, o Gustavo foi para o barco e a mãe chamou para casa para a escola e a vovó de escola chegou o Gustavo foi para a escola e o Gustavo foi para casa e o Gustavo no barco e o barco está no mar e a mãe chamou o Gustavo para ver o presente!h.

— mãe esse presente é grande e filha e uma pirata e quadrado.

Mãe eu não entro na pirata pode chamar o Gustavo para a pirata também táu mãe eu vou para a pirata.

Produção textual do aluno 5 - texto 2

A princesa

Um belo dia, chapeuzinho viu os cavaleiros indo no castelo e chapeuzinho chegou no castelo e a Cinderela tinha brigado com o príncipe.

O chapeuzinho a princesa entra no castelo, a princesa falou para o chapeuzinho:

— Quer uma torta de maçã?

A princesa mostrou a barriga e chapeuzinho falou:

— Por que não ofereceu antes para mim?

— É que não deu tempo para oferecer para você.

A princesa chamou as suas cunhadas e elas adormecida dela e a fera e a branca de neve e a princesa queria ir para o mundo real.

E a princesa foi para o mundo real e encontrou o João e a Maria e o velho bruxo de João e Maria e levou a princesa.

foi para a princesa o fim da história e o bruxo prendeu ela.