

UNIVERSIDADE METROPOLITANA DE SANTOS
MESTRADO PROFISSIONAL
PRÁTICAS DOCENTES NO ENSINO FUNDAMENTAL

ONORIVAL DE ALMEIDA DOIN

**LEITURA DE CONTOS E FÁBULAS AFRICANOS, INDÍGENAS E
EUROPEUS – UMA PROPOSTA INTERDISCIPLINAR PARA O 6º ANO
DO ENSINO FUNDAMENTAL**

SANTOS
2017

ONORIVAL DE ALMEIDA DOIN

**LEITURA DE CONTOS E FÁBULAS AFRICANOS, INDÍGENAS E
EUROPEUS – UMA PROPOSTA INTERDISCIPLINAR PARA O 6º ANO
DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Projeto de pesquisa apresentado como exigência para elaboração da Dissertação de Mestrado Profissional em Práticas Docentes no Ensino Fundamental da Universidade Metropolitana de Santos.

Orientadora: Prof.^a Dra. Irene da Silva Coelho

**SANTOS
2017**

D681L DOIN, Onorival de Almeida.

Leitura de Contos e Fábulas Africanos, Indígenas e Europeus – Uma Proposta Interdisciplinar para o 6^o Ano do Ensino Fundamental / Onorival de Almeida Doin – Santos, 2018.

Xxxf.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Irene da Silva Coelho.

Dissertação (Mestrado em Práticas Docentes no Ensino Fundamental) - Universidade Metropolitana de Santos, Santos, 2018.

1. Conto e fábula. 2. Leitura. 3. Compreensão. 4. Interdisciplinaridade. 5. Aprendizagem.

I. Título

CDD 370

A Dissertação de Mestrado intitulada “Leitura de Contos e Fábulas Africanos, Indígenas e Europeus – Uma Proposta Interdisciplinar para o 6^o Ano do Ensino Fundamental” e elaborada por Onorival de Almeida Doin foi apresentada e aprovada em ___/___/_____, perante banca examinadora composta por:

Prof. Dr. Gérson Tenório dos Santos

Prof.^a Dr.^a Katya Laís Ferreira Patella Couto

Prof.^a Dr.^a Irene da Silva Coelho

Orientadora e Presidente da Banca Examinadora

Prof.^a Dr.^a Luana Carramillo Going

Coordenadora do Programa de Pós-Graduação

Programa de Pós-Graduação em Práticas Docentes do Ensino Fundamental

Área de Concentração: Práticas Docentes no Ensino Fundamental

Linha de Pesquisa: Docência e Práticas Interdisciplinares no Ensino Fundamental

AGRADECIMENTOS

A Deus, por seu amor incondicional e graça infinda que me concedeu saúde e perseverança para conquistar este sonho.

À esposa Valdirene de Menezes Doin que demonstrou compreensão, abnegação e cumplicidade nos desafios de minha vida.

À Prof.^a Dr.^a Irene da Silva Coelho pelas orientações preciosas, pela serenidade, pela empatia e sabedoria, qualidades essenciais para a realização de um sonho.

Ao Prof. Dr. Gérson Tenório dos Santos pelas contribuições criteriosas no exame de qualificação e na banca examinadora.

À Prof.^a Dr.^a Graziela Pigatto Bohn pelas orientações valiosas no exame de qualificação.

À Prof.^a Dr.^a Katya Laís Ferreira Patella Couto pelas contribuições pontuais e importantes na banca examinadora.

Às minhas filhas Carina e Suzy que compreenderam os momentos de minha ausência e mostraram-se receptivas e alegres nos momentos de convivência.

Aos meus pais que me incentivaram a estudar, a praticar os valores da honestidade e da retidão e a superar os obstáculos da vida.

Aos todos os professores de Pós-graduação da Unimes, pelas contribuições intelectuais e pelos vínculos de amizade sem os quais não teria prosseguido nos estudos.

Aos colegas do curso que caminharam juntos e compartilharam os desafios e vitórias nos estudos, nos diálogos e nas confraternizações.

DOIN. Onorival de Almeida. Leitura de Contos e Fábulas Africanos, Indígenas e Europeus – Uma Proposta Interdisciplinar para o 6^o Ano do Ensino Fundamental. 2017. Nº de páginas. Projeto de Dissertação do Programa de Mestrado Profissional em Práticas Docentes no Ensino Fundamental da Universidade Metropolitana de Santos.

RESUMO

Este projeto fundamentou-se na abordagem dos gêneros conto e fábula para a prática de leitura e compreensão por meio de sequências didáticas numa perspectiva interdisciplinar no 6º ano do ensino fundamental, partindo dos pressupostos teóricos da leitura literária, mediante a utilização do método de ensino-aprendizagem preconizado por Dolz e Schneuwly (2004), conhecido como sequência didática, de Turchi e Silva (2006) sobre mediação da leitura e de Paulino (2004) sobre o processamento da leitura. A partir das demandas de aprendizagem dos alunos, este projeto de ensino investiga as propostas de trabalho nas modalidades de leitura e compreensão textual a fim de proporcionar novas experiências de aprendizagem no estudo literário e formar sujeitos letrados. Os contos e fábulas africanos, indígenas e europeus oferecem ao aluno a possibilidade de entrar em contato com diferentes culturas, e o trabalho numa perspectiva interdisciplinar pode ser um caminho para ampliar a leitura, incentivar a pesquisa, desenvolver a compreensão textual e estimular a autonomia do aluno, além de entrar em contato com diferentes formas de cultura. Os professores num processo de mediação e de estratégias didático-pedagógicas estarão juntos para consolidar a aprendizagem dos alunos.

Palavras-chave: Conto e Fábula. Leitura. Compreensão. Interdisciplinaridade. Aprendizagem.

DOIN. Onorival de Almeida. Reading African, Indigenous and European Tales and Fables - An Interdisciplinary Proposal for the 6th Year of Elementary Education. 2017. No. of pages. Dissertation Project of the Professional Master's Program in Teaching Practices in the Elementary School of the Metropolitan University of Santos.

ABSTRACT

This project was based on the approach of the genre story and fable to the practice of reading and comprehension through didactic sequences in an interdisciplinary perspective in the 6th year of elementary school, starting from the theoretical presuppositions of literary reading, using the teaching- (2004), known as a didactic sequence, by Turchi and Silva (2006) on reading mediation and by Paulino (2004) on the processing of reading by Dolz and Schneuwly (2004). Based on the students' learning demands, this teaching project investigates the work proposals in the modalities of reading and textual comprehension in order to provide new learning experiences in the literary study and to form literate subjects. African, indigenous and European tales and fables offer the student the possibility of coming into contact with different cultures, and work in an interdisciplinary perspective can be a way to broaden reading, encourage research, develop textual understanding and stimulate the autonomy of the student, in addition to getting in touch with different forms of culture. Teachers in a process of mediation and didactic-pedagogical strategies will be put together to consolidate students' learning.

Keywords: Tale and Fable. Reading. Understanding. Interdisciplinarity. Learning.

FIGURAS

Figura 1 – O gênero narrativo.....	29
Figura 2 – Esquema da sequência narrativa.....	35
Figura 3 – Interdisciplinaridade e transversalidade.....	52
Figura 4 – Círculos interligados.....	56
Figura 5 – Teia de tópicos.....	57
Figura 6 – Características do projeto de trabalho.....	65
Figura 7 – Ações na implementação do projeto de trabalho.....	66
Figura 8 – O Coelho, o Macaco e a Gazela.....	78
Figura 9 – O Passarinho e o Coelho.....	82
Figura 10 – Mapa da África.....	89
Figura 11 – Mapa da Europa.....	89
Figura 12 – Mapa do Brasil.....	90

GRÁFICOS

Gráfico 1 - Conto africano 1/etapa 1- O Coelho, o Macaco e a Gazela.....	108
Gráfico 2 - Conto africano 1/etapa 2- O Coelho, o Macaco e a Gazela.....	109
Gráfico 3 - Conto africano 2/etapa 1- O Passarinho e o Coelho.....	119
Gráfico 4 - Conto africano 2/etapa 2 - O Passarinho e o Coelho.....	120
Gráfico 5 - Conto indígena 1/etapa 1 – Iauaretê e o Jabuti.....	127
Gráfico 6 - Conto indígena 1/etapa 2 – Iauaretê e o Jabuti.....	128
Gráfico 7 - Conto indígena 2/etapa 1 – Iauaretê, a Raposa e o Jabuti.....	135
Gráfico 8 - Conto indígena 2/etapa 2 – Iauaretê, a Raposa e o Jabuti.....	136
Gráfico 9 - Fábula/etapa 1 – O Lobo e o Cordeiro.....	141
Gráfico 10 - Fábula/etapa 2 – O Lobo e o Cordeiro.....	142

QUADROS

Quadro 1 - Tipos de leitores.....	23
Quadro 2 - Classificação dos livros utilizados na sala de aula.....	25
Quadro 3 - Critérios de agrupamento dos gêneros do narrar.....	30
Quadro 4 - População de Cubatão.....	71
Quadro 5 - Tópicos da 1ª etapa - conto africano 1.....	107
Quadro 6 - Tópicos da 2ª etapa - conto africano 1.....	107
Quadro 7 - Tópicos da 1ª etapa - conto africano 2.....	118
Quadro 8 - Tópicos da 2ª etapa - conto africano 2.....	119
Quadro 9 - Comparativo de resultados entre os dois contos africanos.....	124
Quadro 10 - Tópicos da 1ª etapa - conto indígena 1.....	125
Quadro 11 - Tópicos da 2ª etapa - conto indígena 1.....	126
Quadro 12 - Tópicos da 1ª etapa - conto indígena 2.....	134
Quadro 13 - Tópicos da 2ª etapa - conto indígena 2.....	134
Quadro 14 - Comparativo de resultados entre os dois contos indígenas.....	139
Quadro 15 - Tópicos da 1ª etapa – fábula europeia	140
Quadro 16 - Tópicos da 2ª etapa – fábula europeia.....	140
Quadro 17 - Resultados da 1ª etapa do conto africano 1.....	162
Quadro 18 - Resultados da 2ª etapa do conto africano 1	163
Quadro 19 - Resultados da 1ª etapa do conto africano 2.....	164
Quadro 20 - Resultados da 2ª etapa do conto africano 2.....	165
Quadro 21 - Resultados da 1ª etapa do conto indígena 1.....	166
Quadro 22 - Resultados da 2ª etapa do conto indígena 1.....	167
Quadro 23 - Resultados da 1ª etapa do conto indígena 2.....	168
Quadro 24 - Resultados da 2ª etapa do conto indígena 2.....	169
Quadro 25 - Resultados da 1ª etapa da fábula europeia.....	170
Quadro 26 - Resultados da 2ª etapa da fábula europeia.....	171

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	07
1. LEITURA	17
1.1 O leitor em formação.....	17
1.2 Formação de leitores autônomos.....	18
1.3 Refletindo sobre a leitura.	19
1.4 Um caminho pedagógico.....	20
1.5 O leitor na escola.....	21
1.6 Literatura infantil – múltiplas linguagens na formação de leitores.....	22
1.7 Inserção de obra literária adequada aos alunos.....	24
1.8 A literatura infantil na sala de aula	25
1.9 As estratégias de compreensão leitora e prática do ensino da leitura.....	26
1.10 A prática de leitura de contos e fábulas.....	28
2. AS NARRATIVAS	29
2.1 A intersecção de visões.....	29
2.2 Elementos da narrativa na perspectiva dos estudos literários - narrador e foco narrativo.....	30
2.3 Efabulação.....	31
2.4 Personagem.....	32
2.5 Espaço e ambiente.....	33
2.6 Tempo.....	34
2.7 Sequências narrativas.....	34
3. O CONTO	36
3.1 Os contos africanos e indígenas.....	36
3.2 Manancial da oralidade.....	38
3.3 O contexto histórico e cultural da oralidade africana.....	40
3.4 A cosmovisão dos contos.....	42
4. A FÁBULA	44
4.1 A Fábula – concepções e autores.....	44
4.2 O aprendizado fabular.....	47
4.3 A imagem dos seres na literatura universal	48
4.4 Função sociocomunicativa das fábulas.....	48
5. INTERDISCIPLINARIDADE	50
5.1 Origem e concepção da interdisciplinaridade.....	50
5.2 Interdisciplinaridade e transversalidade.....	52
5.3 O projeto coletivo e a rede de saber.....	54
5.4 Relações da língua escrita e da língua falada.....	57

5.5 Os temas nos projetos coletivos.....	58
5.6 Uma experiência de inovação e aprendizado.....	59
5.7 Discussão.....	60
6. PROJETOS DE TRABALHO.....	65
6.1 Os projetos de trabalho e as mudanças na educação.....	65
6.2 Os projetos de trabalho e o conhecimento escolar.....	66
6.3 Os projetos de trabalho não são métodos delimitados ou receitas.....	67
7. OBJETIVOS.....	69
7.1 Geral.....	69
7.2 Específicos.....	69
7.3 Problema.....	69
7.4 Hipótese.....	69
8. MÉTODO.....	70
8.1 Procedimento.....	70
8.2 Local: contexto escolar.....	71
8.3 Sujeitos da pesquisa.....	73
8.4 Proposta de sequências.....	77
8.4.1 Sequências didáticas – conto africano 1.....	77
8.4.1.1 Critérios adotados na primeira intervenção.....	81
8.4.2 Sequências didáticas – conto africano 2.....	82
8.4.3 Atividade interdisciplinar de geografia.....	87
8.4.4 Sequências didáticas – conto indígena 1.....	90
8.4.4.1 Critérios adotados na segunda intervenção.....	96
8.4.5 Atividade interdisciplinar de artes.....	96
8.4.6 Sequências didáticas – conto indígena 2.....	97
8.4.7 Sequências didáticas – fábula europeia.....	102
9. ORGANIZAÇÃO DOS RESULTADOS E ANÁLISE.....	107
9.1 Resultados – conto africano 1.....	107
9.1.1 Análise do gráfico 1- conto africano 1.....	110
9.1.1.1 Análise do gráfico 2 – conto africano 1.....	115
9.2 Resultados – conto africano 2.....	118
9.2.1 Análise do gráfico 3- conto africano 2.....	121
9.2.1.1 Análise do gráfico 4 – conto africano 2.....	122
9.3 Comparação de resultados entre os dois contos africanos.....	124
9.4 Resultados – conto indígena 1.....	125
9.4.1 Análise do gráfico 5 – conto indígena 1.....	129
9.4.1.1 Análise do gráfico 6 – conto indígena 1.....	131
9.5 Resultados – conto indígena 2.....	133
9.5.1 Análise do gráfico 7 – conto indígena 2.....	137
9.5.1.1 Análise do gráfico 8 – conto indígena 2.....	138

9.6 Comparação de resultados entre os dois contos indígenas.....	139
9.7 Resultados – fábula europeia.....	139
9.7.1 Análise do gráfico 9 – fábula europeia.....	143
9.7.1.1 Análise do gráfico 10 – fábula europeia.....	144
10. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	147
11. PROPOSTA: PROJETO INTERDISCIPLINAR - CONTOS E FÁBULAS.....	152
11. 1 Introdução.....	152
11. 2 O processo de avaliação no projeto de trabalho.....	154
11. 3 Projeto interdisciplinar de leitura.....	155
REFERÊNCIAS.....	157
APÊNDICE A.....	162
APÊNDICE B.....	164
APÊNDICE C.....	166
APÊNDICE D.....	168
APÊNDICE E.....	170

INTRODUÇÃO

Pensar na docência remete às experiências incipientes na primeira escola na qual comecei a ensinar, a enfrentar o medo, a instabilidade da voz, a seleção adequada do currículo, a expectativa dos alunos que sentados aguardavam a abordagem dos assuntos relacionados ao estudo da língua portuguesa. Encarar os alunos com “olhos temerosos”, com mãos trêmulas, com pés vacilantes e com o coração acelerado.

Sobre os dilemas relacionados à resolução de problemas e experiências da profissão docente, Franco (2000) diz:

- 1º) problemas em conduzir o processo de ensino e de aprendizagem, envolvendo as etapas de desenvolvimento de seus alunos e o conteúdo a ser desenvolvido;
- 2º) problemas com a disciplina dos alunos e com a organização da sala de aula (FRANCO, 2000, p.34).

Minha singular experiência docente iniciou-se em abril de 2003, numa escola rural longínqua no município de Itanhaém, litoral sul da região metropolitana da Baixada Santista. Outrora, havia sido militar do exército, por quase cinco anos, num sistema rígido de ordem e disciplina, restringidor da liberdade de expressão e hermético para o desenvolvimento profissional criativo e subjetivo. Antes da licenciatura em Letras, exerci a função de inspetor de segurança, num terminal químico de Santos, por falta de alternativa melhor e estritamente necessária para o sustento de minha família. Num momento oportuno, em 1999, quase na virada do século, participei do vestibular e consegui ingressar no curso de Letras na Faculdade Don Domênico, em Guarujá, litoral de São Paulo. Em virtude de nova jornada de estudo e muito trabalho, iniciou-se uma carreira difícil, ora compensatória, ora desfavorável, ora enriquecedora, ora estressante.

Morava em Praia Grande e estava numa situação financeira bastante complicada. Resolvi pedir demissão do cargo de inspetor de segurança de um terminal químico porque consegui passar no concurso público na prefeitura de Itanhaém. Fiquei muito jubiloso pela aprovação, estudei com esforço para exercer a docência, ao mesmo tempo, demonstrei apreensão e instabilidade de espírito diante de uma nova função que não detinha prática efetiva em sala de aula. As ideias e os sentimentos intercambiavam entre a empolgação e a temeridade.

Comecei a lecionar no período da manhã na escola municipal rural José Teixeira Rosas, no Rio Preto, em Itanhaém. Para chegar lá, pegava um ônibus intermunicipal de Praia Grande até o Centro de Itanhaém e um ônibus escolar que levava tanto os professores como os alunos até a escola rural, numa longa estrada de terra, quase divisa com Peruíbe.

Foi nesta escola longínqua que começava a aprender o ofício de professor. Ministrava as aulas de língua portuguesa no ensino fundamental II: 5^a, 6^a, 7^a e 8^a séries. Esta era a nomenclatura utilizada na época. Utilizava, com ênfase, o ensino tradicional. Selecionava os textos do livro didático, socializava a leitura com os alunos, discutia os assuntos e passava as questões. Trabalhava sistematicamente com definições, classificações e exercícios de gramática. Explicava com paciência e aguardava a devolutiva da classe. Não utilizava os recursos audiovisuais da época porquanto ainda estava aprendendo a ministrar as aulas de língua portuguesa. As avaliações não eram diversificadas, mediam os conhecimentos dos alunos e possuíam função classificatória. Em algumas classes, havia problemas disciplinares, mas com o apoio dos professores conseguia superá-los.

Em 2004, em outra escola no município de Itanhaém, no Jardim Suarão, tive uma experiência profissional por meio das interações com os gestores da escola e professores que demonstraram empatia e consideração. Todo problema de ordem educacional poderia ser compartilhado, pois eu seria ouvido e aconselhado pela equipe. No entanto, os problemas atitudinais dos alunos, muitas vezes, não eram satisfatoriamente resolvidos, pois havia entraves nos relacionamentos com os pais. Com frequência, os gestores alegavam que eles eram pessoas arredias, violentas e pouco acessíveis para colaborar com o processo de aprendizagem de seus filhos. A escola localizava-se num bairro de periferia e era considerada por “outros professores” como uma “escola problemática”. Havia também deficiências na estrutura na escola: salas inadequadas, sem ventilação, com infiltrações e ausência de biblioteca ou sala para a realização de oficinas pedagógicas. Não havia a disponibilidade de recursos tecnológicos para oferecer uma aula com variadas estratégias.

De acordo com Perrenoud (2002), o professor iniciante ainda mantém a identidade de aluno e precisa assumir-se como docente para vencer o medo, a ansiedade e o estresse nas diversas situações de aprendizagem até que adquira confiança e experiência na profissão. Ele afirma que o professor precisa de mais

tempo e energia para solucionar os problemas do dia a dia da escola que causam desequilíbrio e fadiga, pois ainda não administra o tempo e as atividades profissionais com segurança. Neste sentido, a aplicação do currículo e da metodologia exige uma sobrecarga de conhecimento que ainda não detém, provocando instabilidade emocional e atitudinal.

Com estas dificuldades para efetivar um ensino-aprendizagem mais eficaz, esforçava-me em trabalhar os objetivos gerais da língua portuguesa com os recursos disponíveis e as estratégias adequadas. As consequências deste trabalho difícil recaíam sobre o meu corpo e alma. No final do ano letivo, haveria um período de refrigério para avaliar e repensar a minha prática pedagógica e fazer um planejamento mais abrangente e contextualizado para minimizar as dificuldades cognitivas e atitudinais dos alunos.

Em contrapartida, havia ocasiões de reuniões pedagógicas e de confraternizações, em que me descontraía na companhia de professores amigos e parceiros, que possuíam os mesmos obstáculos para ministrar as suas aulas. Eram profissionais solidários que me ajudavam com sugestões de plano de aula e socializavam as decepções e vitórias, com iniciativas de abraços e confissões, todos nós éramos consolados e incentivados a continuar, cada um enxugava a lágrima do outro.

Em 2006, ingressei na prefeitura de Cubatão e meu crescimento profissional e financeiro representou o divisor de águas na carreira profissional. Trabalhava com gestores experientes e comprometidos e a escola possuía mais estrutura e recursos tecnológicos para trabalhar os conteúdos de forma diferente. Ao mesmo tempo, trabalhava numa escola estadual em Peruíbe e os problemas disciplinares e educacionais foram superados porque a escola apresentava uma cultura escolar organizada, recursos pedagógicos e havia um bom diálogo com a comunidade.

Contudo, o grande desafio ocorreu em 2007, numa escola estadual de Mongaguá, no bairro Balneário Itaguaí, de ensino fundamental II. Categoricamente, foi tão grande minha decepção e estresse psicológico que, em incontáveis ocasiões, pensei que não terminaria o ano letivo com equilíbrio no corpo e na alma.

Neste local, a maioria dos professores reclamava diariamente, ficava mal-humorado, faltava ao compromisso e trabalhava angustiado. Os muros da escola eram baixos e existiam frestas pelas quais os adolescentes e jovens do bairro, que não eram de lá, adentravam para utilizar as drogas ilícitas, para provocar e furtar

objetos da escola. A diretora, com frequência, chegava ao final do período da manhã, não acompanhava o processo de ensino-aprendizagem, cobrava pontualidade, aulas eficientes e rendimento satisfatório dos alunos e não detinha nenhuma empatia e solidariedade pelo trabalho docente. Absurdamente, não havia coordenador nem orientador educacional nesta contraditória escola. Só trabalhava uma inspetora na parte da manhã. No meio deste campo minado, os alunos chegavam atrasados, não demonstravam compromisso com o estudo, depredavam o patrimônio público, saíam da classe e não voltavam mais, promoviam a indisciplina e este “abalado professor” tentava cumprir a sua tarefa de construir o conhecimento nas aulas de língua portuguesa, num ambiente conturbado e insalubre.

Posteriormente, optei por ampliar as aulas nas escolas de Cubatão e requeri minha exoneração de professor no âmbito estadual. Com efeito, coisas boas viriam neste trajeto para a serra cubatense.

Discorrendo sobre o professor no prelúdio da carreira, Perrenoud (2002) explica que ele se sente isolado e pouco integrado diante dos colegas mais experientes, utiliza os saberes adquiridos na academia e não ousa aplicar metodologias mais arrojadas, não consegue estender a sua função para resolver situações complicadas e problemáticas e não ultrapassa os conhecimentos específicos para exercer sua autonomia docente.

Com efeito, é importante salientar que os primeiros anos da profissão docente são difíceis e instáveis, mas também favorecem as mudanças proveitosas na vida profissional do professor. Neste assunto, novamente Perrenoud (2002) assevera:

[...] favorecem a tomada de consciência e o debate... Enquanto os profissionais experientes não consideram ou nem percebem mais seus gestos cotidianos, os estudantes medem o que supõem ser serenidade e competência duramente adquiridas. [...] a condição de principiante induz em certos aspectos, a uma disponibilidade, a uma busca de explicação, a um pedido de ajuda, a uma abertura à reflexão. (PERRENOUD, 2002, p.14).

Em 2011, por intermédio da implantação do projeto-piloto “Transformar” na escola Mário de Oliveira Moreira, no Vale Verde, em Cubatão, participava de uma prática docente totalmente diferente de todas as escolas anteriores, essa experiência representava um divisor de águas em meu trajeto profissional. Os motivadores do projeto abrangiam a integração do trabalho do ensino fundamental I e II, a construção de um currículo integrado para superar a fragmentação dos saberes, diálogo sobre o processo de ensino-aprendizagem entre gestores, professores, alunos e comunidade e formação dos docentes.

O trabalho docente era realizado no período da manhã, coexistiam variadas atividades didático-pedagógicas como as aulas de aprofundamento de cada componente curricular, as aulas com os professores mediadores que desenvolviam pesquisas de campo, entrevistas, relatórios e seminários com os alunos. Também ocorriam as oficinas pedagógicas interdisciplinares que abordavam um ou mais assuntos dos eixos temáticos: “Identidade e Cultura”, “Espaço e Meio Ambiente” e “responsabilidade Social”. O horário dos professores das oficinas era mudado e combinado para que houvesse a aplicação desta atividade interdisciplinar e os professores estivessem juntos. Na última aula do período matutino, os docentes individualmente ou em duplas, acompanhavam as atividades denominadas “roteiros” que eram aplicadas a grupos de alunos previamente selecionados para fomentar a interação e a cooperação mútua. Os roteiros eram delineados em leituras textuais, pesquisas, vídeos, questões, palavras cruzadas, debates e produções textuais.

Nesta escola com tantas inovações no ensino, o horário passava por constantes adequações e mudanças para propiciar a interdisciplinaridade e o trabalho coletivo.

De acordo com Fazenda (2002), a superação das barreiras disciplinares na escola hodierna decorre do trabalho coletivo entre professores e alunos e das diferenças de relacionamento entre o educador e o educando. Ela assevera que a interdisciplinaridade facilita o diálogo entre os componentes curriculares e entre os sujeitos.

A formação dos professores ocorria em duas tardes junto com os gestores. Os alunos, pais e funcionários participavam de reuniões específicas, em datas programadas, para compreender, avaliar e intervir nas propostas gerais do projeto-piloto “Transformar”.

Nas aulas específicas de língua portuguesa, os gêneros textuais selecionados para cada ano e alinhados com os eixos temáticos eram trabalhados por meio das sequências didáticas nas modalidades de leitura, interpretação, análise linguística e produção textual.

No que tange aos benefícios da interdisciplinaridade, Fazenda (1998) registra os conhecimentos novos e experiências diferentes que os alunos adquirem a capacidade de avaliação de assuntos transmitidos por pessoas especialistas e sensibilidade para compreender temas polêmicos.

Diante dos modelos metodológicos de investigação educativa, Gómez (1998) diz que os indivíduos que participam do processo de ensino-aprendizagem estão inseridos numa cultura e veem a vida com seus próprios valores e interesses. Ele explica que:

“No enfoque interpretativo, a finalidade da investigação não é a previsão nem o controle, mas a compreensão dos fenômenos e a formação dos que participam neles para que sua atuação seja mais reflexiva, rica e eficaz” (GÓMEZ, 1998, p.104).

No final de 2015, despontou o ensejo de participar do processo seletivo para o ingresso no Mestrado Profissional “Práticas Docentes no Ensino Fundamental”. Após a alegria de ser aprovado, abracei a ideia e o compromisso de buscar o progresso na carreira profissional, a atualização dos conhecimentos da área e autonomia para superar os problemas de aprendizagem da língua portuguesa no ensino fundamental II.

A experiência no projeto-piloto “Transformar” foi relevante para compreender a importância dos gêneros textuais utilizados numa abordagem interdisciplinar na formação do povo brasileiro como instrumento profícuo de aprendizagem. Ademais, a lei nº 9.394 de 1996 (LDB), que preconiza as bases da educação brasileira, foi alterada pela lei nº 11.645 de março de 2008, que estabelece a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Esta lei institui o seguinte:

Art. 1º - O art. 26-A da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com a seguinte redação:

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras (Lei nº 11.645/2008).

Em face disso, na qualidade de professor de língua portuguesa no 6º ano do ensino fundamental II de uma escola municipal de Cubatão (SP) e ciente das dificuldades dos alunos nas modalidades de leitura e compreensão textual, entendi que o trabalho com os gêneros textuais contos e fábulas de origem africana, indígena e europeia e as atividades interdisciplinares com os professores de geografia e arte

poderiam colaborar de modo significativo para o conhecimento mais amplo das matrizes sociais e culturais de nosso povo, fomentar a pesquisa autônoma dos alunos e desenvolver as competências e habilidades de leitura e compreensão de textos.

A concepção de investigar a eficácia da leitura e da compreensão dos gêneros textuais contos e fábulas numa abordagem interdisciplinar no 6º ano do ensino fundamental II decorreu da experiência no projeto-piloto “Transformar” desenvolvida na escola municipal Mário de Oliveira Moreira, em 2011, em que o planejamento, discussão e aplicação das aulas dos componentes curriculares eram permeados pela temática “Formação do Povo Brasileiro” que articulava os conhecimentos das culturas africanas, indígenas e europeias, sem dispensar os conteúdos específicos das áreas de conhecimento. Nas aulas de língua portuguesa, os gêneros textuais como o conto e a fábula que constavam nas diretrizes curriculares do ensino fundamental II da prefeitura de Cubatão eram trabalhados pelos professores nas modalidades de leitura, de compreensão, de análise linguística e de produção textual, dentro da temática do projeto que preconizava a valorização das matrizes brasileiras. É importante ressaltar que a Lei 9.394/1996 – lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nos incisos I, II, III e IV do artigo 32, em relação ao ensino fundamental destaca a importância do desenvolvimento da capacidade de leitura e da escrita, a compreensão do ambiente natural, social e político, a aquisição de habilidades e a formação de valores e da tolerância recíproca:

I – o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo;

II – a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade;

III – o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores;

IV – o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social (Lei 9.394/1996, Seção III).

Assim, diante do contexto socioeconômico e pluricultural da escola pública da cidade de Cubatão, tornou-se imprescindível a abordagem dos gêneros nas aulas de língua portuguesa como elementos geradores e facilitadores da leitura e compreensão textual no processo de letramento dos alunos. De acordo com Costa (2000), a ampliação do letramento ocorre gradativamente quando os alunos se

apropriam das práticas discursivas e sociais de uso efetivo da linguagem, nas modalidades da fala, da leitura e da escrita.

Nesse contexto, durante o processo de ensino-aprendizagem, um dos motivos das dificuldades de leitura e compreensão textual dos discentes constatado pelo professor estava relacionado à falta de acesso qualitativo a diferentes fontes de informação fora da escola. Os variados textos diluídos e imediatistas encontrados nas redes sociais não satisfaziam às demandas de aprendizagem deles. Por outro lado, outros alunos infrequentes não acompanhavam o percurso das leituras e das produções textuais, recebiam as informações fragmentadas e não eram assistidos pelos responsáveis. Em geral, apresentavam dificuldades cognitivas, déficits na alfabetização e não tinham um professor especializado para resgatar estes pré-requisitos para que pudessem acompanhar o processo de ensino-aprendizagem. As dificuldades concretas e específicas destes discentes estavam relacionadas ao fato de não conseguirem codificar a língua escrita e decodificar as informações do texto, sinais claros de ausência ou parcialidade da alfabetização e do letramento que envolvia a compreensão textual e a prática social da linguagem.

Em relação ao letramento, o conceito vai além da identificação e utilização do alfabeto, pois envolve o processo de consolidação das práticas sociais de leitura e da escrita nas diversas situações do cotidiano.

Por sua vez, nas aulas de língua portuguesa, os discentes resistiam à leitura compartilhada, não querendo se expor diante da classe, e negavam-se a ler em voz audível mesmo com o incentivo do professor.

Assim, que estimulação poderia ser direcionada aos alunos temerosos que preferiam fazer leitura introspectiva a socializar o texto com os colegas? O trabalho consistente com estes gêneros textuais poderiam ser ferramentas para desenvolver a leitura e a compreensão textual e contribuir para o reconhecimento pluricultural e o aprendizado ético? O relacionamento salutar e respeitável entre o educador e seus alunos seria um estímulo e uma parceria para que os alunos tivessem a liberdade de externar as suas dúvidas e compartilhar de sua aprendizagem, mesmo diante das complexidades de alguns assuntos?

Cumprе assinalar que os contos de animais de origem africana, contos etiológicos indígenas e a fábula esopiana concebem princípios morais, éticos e despertam o senso crítico dos alunos, porquanto tanto no desfecho como de modo implícito, há a intencionalidade de resgatar os valores humanos como o amor, a

justiça, a honestidade, a empatia e a sabedoria. Nestes textos, a realidade é manifestada de forma cômica e irônica, com temas variados em que a verdade derrota a mentira, a sabedoria vence a força e a humildade triunfa sobre a arrogância.

Convém lembrar que, no espaço escolar, ocorrem muitas situações de discriminação em relação à origem étnico-racial, ao deficiente físico, à classe social ou aspecto socioeconômico, à religião, ao gênero e à orientação sexual e estes fatores que provocam a segregação estão relacionados à desigualdade social (CANDAU, 2012). Ao mesmo tempo, nas relações de sociabilidade entre as crianças e os adolescentes do ensino fundamental, também ocorrem ações de *bullying* ligadas às agressões psicológicas, verbais e físicas direcionadas a uma pessoa ou a um grupo e ligadas a motivações perversas e intimidatórias.

Deste modo, os valores éticos e morais presentes nos contos e nas fábulas quando trabalhados de modo contínuo e dialógico na sala de aula são fundamentais e necessários para suscitar e efetuar o respeito às diferenças de cada sujeito.

No âmbito de especificidade da língua portuguesa, a forma como o conteúdo era ensinado representava um obstáculo de aprendizagem para os alunos. A ênfase na gramática normativa, em conteúdo para memorizar e regras complexas eram fatores de difícil compreensão e pouco atrativos aos alunos.

A proposta de ensino dos gêneros textuais contos e fábulas por meio de sequências didáticas envolve um conjunto de atividades escolares, de modo contínuo, na modalidade oral ou escrita, num processo de construção de conhecimento da língua portuguesa. Nesta metodologia dialógica são proporcionadas aos alunos práticas de linguagem e ferramentas cognitivas que desenvolvem suas competências e habilidades orais e escritas nas variadas situações comunicativas (DOLZ, 2004).

Os contos e fábulas africanos, indígenas e europeus oferecem ao aluno a possibilidade de entrar em contato com diferentes culturas, e o trabalho numa perspectiva interdisciplinar pode ser um caminho para ampliar a leitura, incentivar a pesquisa, desenvolver a compreensão textual e estimular a autonomia do aluno. Os professores num processo de mediação e de estratégias didático-pedagógicas estarão juntos para consolidar a aprendizagem dos alunos.

Em face da prática contínua da leitura, outras capacidades são desenvolvidas e envolvem o resgate de conhecimento, o pensamento lógico e a interação social.

Assim sendo, o ato de ler não abarca apenas uma decodificação ou a transposição da língua escrita para a expressão verbal, mas um ato de compreensão e de conhecimento do mundo, das relações sociais e dos saberes linguísticos.

O capítulo um exporá a prática de leitura do gênero textual na formação de leitores autônomos, construção dos sentidos dos textos, as múltiplas linguagens trabalhadas na formação de leitores, a literatura infantil na escola e as estratégias de leitura para formar o leitor eficaz.

O capítulo dois discorrerá sobre os gêneros do narrar, a matéria literária, o narrador, o foco narrativo, o enredo, as personagens, o espaço, o tempo e as sequências narrativas.

No capítulo três, serão abordados os contos africanos e indígenas, a tradição oral, o contexto histórico e cultural da oralidade africana e a cosmovisão dos contos.

O capítulo quatro apresentará as concepções e principais autores das fábulas europeias, a linguagem oral, o ensinamento moral, a importância da imagem animal na literatura.

O capítulo cinco abordará o tema interdisciplinaridade, sua concepção e origem, o projeto coletivo, a relação de interdisciplinaridade e transversalidade, os eixos temáticos e uma experiência de inovação e aprendizado.

O capítulo seis tratará dos projetos de trabalho e as mudanças na educação, o conhecimento escolar e os métodos.

1 LEITURA

Este capítulo apresenta a questão da leitura numa abordagem teórica que enfoca aspectos do texto literário e da formação do leitor e de sua relação com a cultura e a conjuntura social e histórica, característica que é abordada também pela perspectiva dos gêneros a partir de Bakhtin.

A escolha desses autores se deve ao fato de ambas as perspectivas versarem sobre os aspectos positivos, estéticos e didáticos que se complementam e dão suporte à construção de um aparato que oferece subsídios para o trabalho do professor em sala de aula.

1.1 O Leitor em Formação

O ato de ler é muito mais do que decodificar os símbolos linguísticos e treinar a fluência verbal. É a ação ininterrupta de intercâmbio entre o texto e o leitor que caminha para a compreensão e apreciação dos assuntos para a construção de conhecimentos e o aprimoramento da linguagem do leitor. Ao mesmo tempo, a atividade de leitura deve superar a trivial reprodução dos conhecimentos, a monotonia e o desinteresse do leitor (TURCHI e SILVA, 2006).

O texto passa a ter elocução e vitalidade a partir da conexão com o leitor e no encontro de ideias e pensamentos entre o autor e o leitor. Nesta interlocução, o texto começa a irradiar sentidos e conhecimentos como os sons de uma canção e as cores vivas de um arco-íris. As notas musicais e as abundantes cores simbolizam as interações do escritor e do leitor manifestadas por meio das experiências individuais e coletivas.

Segundo Turchi e Silva (2006), em toda leitura de texto literário, eclodem-se hipóteses e questões em que há indicações e caminhos que se relacionam com a cultura tópica e com a conjuntura social e histórica. Tanto o leitor abalizado como o leitor incipiente encontram indícios no texto que os direcionam a uma leitura entrelaçada com conhecimentos derivados do autor, de outras fontes textuais, do saber linguístico e das experiências da vida que são chamados de conhecimentos prévios.

O texto dispõe ao escritor e ao leitor a inventividade, aspirações e desejos precedentes do trecho da obra, das personagens e dos espaços concretos ou

abstratos, motivadores dos contrastes, das idiossincrasias e das ambiguidades humanas. Por esta razão, o leitor aproxima-se do texto literário com arguições e atualizações que dão nova vida à obra do escritor. A literatura pode revelar-se fantástica, inexorável, revoltante e pitoresca, contudo a grandeza textual reside na releitura e na reinvenção daquele que interpreta e conjectura o mundo ao seu redor. De acordo com Paulino (2004), isso implica compreender que:

[...] a literatura nos ensina que os espaços são múltiplos, que a par do geográfico existem o cultural, o mítico, o psíquico [...], a conviver com diferentes vozes sociais [...], a conviver com medos, com clímax e desfechos surpreendentes (Paulino, 2004, p.61).

É evidente que a leitura literária não atinge todos os leitores, nem cura as chagas que atribulam a educação, pois, às vezes, fervilha os problemas existenciais, perturba a acomodação e a mesmice e induz a questionar a realidade do leitor que está sentindo-se impotente. O mover da leitura mexe com a identidade do ser humano, produzindo pequenos riachos de liberdade e consciência e afastando das coisas aparentemente formosas e enganosamente convenientes.

1.2 Formação de leitores autônomos

Na escola, cabe ao professor incentivar o educando ao mundo dos livros e desenvolver o entusiasmo pela leitura. Ele deve recomendar um sortimento de títulos, sem imposição de sua vontade, e o aprendiz seleciona de acordo com seu interesse para ampliar a fruição da atividade leitora. Na concepção de Turchi e Silva (2006), o professor é o mediador que instiga o estudante à prática de leitura de obras literárias e impressos que aprimorem as habilidades dos alunos para a competência leitora.

Ainda de acordo com as autoras, propõe-se a seleção de livros e impressos com funções de conhecimento e prazer ao educando. Nesta dinâmica escolar, o professor estimula o hábito de leitura e indica obras literárias e revistas que expandam o universo de leitura. Isso significa que o aluno ao interagir entre o real e o fictício por meio do diálogo na leitura, consiga abstrair um ensinamento de cada narrativa e um aprendizado de cada fato. Para tanto, o leitor recria a mensagem lida e interpreta-a de acordo com suas expectativas e vivências interiores.

1.3 Refletindo sobre a leitura

Segundo o dicionário Aurélio, a palavra latina *lectura* dá origem ao ato ou efeito de ler e à arte de entender um texto com critério específico. De acordo com Barthes e Compagnon (1987 apud Paulino, 2001), a leitura apresenta um significado deslizante e indefinido e necessita ser atualizada com sucessivas sondagens para tecer o seu entrecho. No que se refere ao vocábulo latino *legere*, com significado de ler, a primeira etapa é contar as letras; a segunda implica colher e, a última, furtar. Observa-se que, na etimologia da palavra ler, aparecem os três estágios da leitura. No primeiro estágio, aprendem-se as letras e fonemas, agrupam-se as sílabas e formam-se as palavras e frases, culminando na alfabetização. No segundo, o verbo colher está relacionado à ideia de pegar o fruto de uma árvore. Isso significa o ato de interpretar o texto e buscar o sentido textual, a mensagem e o tema atribuídos pelo autor. Por último, o vocábulo furtar traz a ideia de transgressão por parte do leitor que reinterpreta e reinventa o texto original e constrói novas trilhas de compreensão em aplicação aos seus meandros histórico e cultural. Comparando o leitor a um viajante, Certeau (2008) afirma:

Longe de serem escritores, fundadores de um lugar próprio, herdeiros dos lavradores de antanho – mas, sobre o solo da linguagem, cavadores de poços e construtores de casas -, os leitores são viajantes: eles circulam sobre as terras de outrem, caçam, furtivamente, como nômades através de campos que não escreveram, arbatam os bens do Egito para com eles se regalar. A escrita acumula, estoca, resiste ao tempo pelo estabelecimento de um lugar, e multiplica a sua produção pelo expansionismo da reprodução. A leitura não se protege contra o desgaste do tempo (nós nos esquecemos e nós a esquecemos); ela pouco ou nada conserva de suas aquisições, e cada lugar por onde ela passa é a repetição do paraíso (Certeau, 2008, p. 66).

Assim, segundo Paulino (2001), o ato de ler implica várias significações e inclui facetas imanentes e concomitantes designadas por:

a) um princípio do conhecimento porquanto estabelece interação entre o leitor e o texto ou entre o sujeito e o objeto de conhecimento. Até meados do século XX, havia estrito e imperioso domínio do autor sobre o texto exarado e o leitor ficava subalterno à carga de intenções do escritor; hodiernamente, o leitor é participante ativo na interpretação textual e amplifica ou minudencia os intentos de interpretação do escritor original;

b) uma psicologia que interfere nas disposições psíquicas do leitor, pois o ato de ler envolve tanto o livre talante como também aspectos do inconsciente. Na

realidade, o leitor exercita o seu desejo e descortina seus receios, seus conflitos, suas crenças, suas utopias e suas esperanças;

c) uma sociologia, ao abordar as questões sociais circundadas nos cenários existenciais do escritor e do leitor porque pertencem a certos grupos sociais que possuem domínios, linguagens, restrições, princípios e valores;

d) uma pedagogia, visto que no processo de ensino-aprendizagem, dentro e fora da escola, são desenvolvidas as habilidades leitoras numa trajetória ininterrupta com outros sujeitos aprendentes;

e) uma teoria da comunicação que abrange os elementos fundamentais como emissão, recepção, mensagem, código, referente e contexto. Considera-se também o suporte e a esfera de circulação: para quem se escreve e com que finalidade e estilo;

f) uma análise do discurso, ao considerar-se a coerência, a coesão, a interação verbal, a relação com textos afins, a sequência interna do texto e suas perspectivas socioeconômicas;

g) uma teoria literária ao tornar-se uma experiência de satisfação, de prazer, de sensibilidade e de estupefação, originalidade e estranheza na vida do leitor, uma percepção e uma reação sentimental, intelectual e imaginativa em relação à obra literária, à audição, à leitura, à representação e à visualização são características da experiência estética.

1.4 Um caminho pedagógico

Nas atividades de leitura na escola, costuma-se direcionar e reger a inserção do sujeito leitor na via única do conhecimento por intermédio de cobranças, questões sistematizadas e deduções consensuais dos textos lidos com pouco investimento no crescimento pessoal e na construção do imaginário do estudante. Por esta razão, a escola que deveria representar um espaço democrático de incentivo para a leitura de livros e revistas, onde os leitores poderiam traçar iniciativas e estratégias próprias, desvincula-os do processo de construção de sentidos das obras escritas. Pode-se utilizar uma pedagogia de leitura desde que o aluno também receba autonomia para interagir com o texto e expresse criticidade diante das tramas narrativas.

Questiona-se, nesse contexto, se a escola arrefece o anseio pela leitura por meio de normas rígidas e pelo didatismo que oferece textos fragmentados e questões unilaterais para subordinar o estudante ao ensino contido. Este leitor

dirigido preenche fichas próprias de leitura e escreve repetidamente os enunciados textuais. Por isso, é preciso que o professor enverede por caminhos que mobilize o aluno a ser genuíno leitor e sujeito ativo que interage, discorda, acrescenta e reflete com o texto, com o intertexto e o contexto, estabelecendo nexos com seus conhecimentos prévios.

1.5 O leitor na escola

É atribuição da escola o desenvolvimento de estratégias de leitura que consolide a habilidade leitora das crianças e dos adolescentes numa sociedade em que o conhecimento procede substancialmente das práticas de leitura presentes nas circunscrições sociais, culturais, econômicas e educacionais.

Na perspectiva de Souza e Feba (2011), a escola representa um espaço fecundo para a formação de alunos leitores desde que haja uma ampla discussão acerca da adequação de projetos e estratégias de leitura que mobilizem a compreensão dos gêneros textuais e contribuam para a formação de leitores autônomos. A função precípua do professor como agente transformador e multiplicador do ato de ler influencia diretamente o processo de leitura dos estudantes e a consistência das atividades por ele mediadas.

De acordo com Silva (2000), o ato de ler não é memorizar, traduzir as palavras ou repetir as ideias inerentes aos diversos textos, mas o leitor apropria-se dos significados dos textos, assume a função de criador e analítico em relação aos conteúdos textuais e interpreta-os à luz dos aspectos concretos de sua vida em sociedade.

Na perspectiva interativa de leitura acontece a aprendizagem por intermédio do contínuo diálogo entre o leitor, o texto literário e o contexto em que estão alocados. Assim, segundo Souza e Feba (2011), o aluno passa por constantes transformações históricas e culturais que atribuem sentido ao texto de acordo com essas experiências. Em virtude disso, o trabalho com gêneros literários que movimentam as ideias de imaginação, verossimilhança e realidade do mundo provocam nas crianças e nos adolescentes a expressão e a apreensão de sentimentos, lembranças, coadunações, situações, ideais, utopias e sensações que fazem parte do próprio transcorrer da vida e de suas relações humanas.

Apesar de a literatura encaminhar o leitor para o distante e por terrenos abstratos, não é uma fuga da existência real, pois segundo o pensamento de Zilberman (2003), a leitura:

[...] trabalha essas sugestões exteriores, associa-se às recordações do passado, articula-se aos insumos resultantes das informações armazenadas. [...] Socializa formas que permitem a compreensão dos problemas, configura-se também como ponto de partida para o conhecimento do real e a adoção de uma atitude libertadora (Zilberman, 2003, p. 37).

Na concepção de Cândido (1972), a leitura das obras literárias tem uma função humanizadora porquanto impulsiona a pessoa a preencher as suas necessidades de imaginação e de experiências sensoriais, no âmbito individual ou coletivo, integrando as outras necessidades elementares do ser humano.

Ressalta-se a importância da tecedura textual das obras literárias permeada de assuntos e conteúdos profundos que aprimoram as características inerentes aos seres humanos. Neste sentido, na ponderação de Azevedo (2004), os trechos literários incluem a identidade pessoal, as emoções e as paixões humanas, os obstáculos individuais para compreender o outro, as utopias pessoais e sociais, a sexualidade subjetiva, a morte, o aniquilamento, o envelhecimento e o significado da vida, a realidade e a ficção, a transitoriedade do tempo e da vida terrena, os argumentos válidos e os intrincados problemas éticos e morais.

As palavras e expressões utilizadas na linguagem literária apresentam sentidos diferentes daquelas comumente conhecidas e o texto literário pode cativar e transferir o leitor à dimensão imaginária e também à realidade visível porque a leitura concede um momento singular de aprendizado, de sentimento, de sonho, de visão e de criação.

1.6 Literatura infantil – múltiplas linguagens na formação de leitores

Quando se fala de literatura infantil, é importante entender que existem variados tipos de destinatários com maior ou menor domínio da linguagem. Na concepção de Gregorin Filho (2009), o leitor da literatura infantil pode ser classificado em:

a) Pré-leitor: a criança ainda não decodifica a linguagem verbal escrita, começa a sondar a realidade circundante por meio de afetividade humana, pela imagem e pelo contato com as pessoas. Nesta fase da vida, é recomendável a

utilização de livros com imagens, sem escrita, para que a criança inicie o contato com a narrativa e seus elementos como lugar, tempo e personagens;

b) Leitor iniciante: a criança inicia o letramento e a conexão com a linguagem verbal e escrita; descortinam-se o universo cultural, a socialização e o raciocínio; ocorre o reconhecimento da produção escrita e sua influência sobre a imagem;

c) Leitor em processo: nesta fase, a criança já tem determinado conhecimento dos elementos verbais e escritos; move o pensamento lógico para o desvendamento do mundo, mas ainda com grande influência motivadora do professor ou de um adulto;

d) Leitor fluente: nesta etapa, as habilidades básicas de leitura estão sendo consolidadas e ampliam-se as habilidades de compreensão dos textos; são desenvolvidas as atividades hipotético-dedutivas e de reflexão que são imprescindíveis para a formação do leitor;

e) Leitor crítico: fase em que o indivíduo consolida o processo de leitura; articula as relações entre micro e macrouniversos dos textos e é período importante do raciocínio reflexivo.

O quadro abaixo elucida os tipos de leitores e suas respectivas faixas etárias, as fases de aprendizagem das crianças em relação à leitura e incluem algumas variáveis importantes como o desenvolvimento individual, a interação com o outro e as atividades motivadoras desenvolvidas nas escolas:

Quadro 1 – Tipos de leitores

Pré-leitor	Leitor iniciante	Leitor em processo	Leitor fluente	Leitor crítico
Quinze meses aos cinco anos	A partir dos cinco ou seis anos	A partir dos oito anos	A partir dos dez anos	A partir dos doze anos
Educação Infantil	Ensino Fundamental			

Fonte: (GREGORIN FILHO, 2009, p. 47).

Na abordagem cognitiva, a atividade de leitura é concebida como um processo neurofisiológico, porquanto nela são utilizadas as faculdades básicas do indivíduo, o cérebro produz o pensamento, interliga as emoções e os sentimentos e opera os mecanismos dos sentidos como a visão, a audição, o tato e o olfato. Às vezes, a dispersão e a indisposição do estudante para realizar um trabalho escolar não são causadas por atos de livre talante, mas pode abarcar uma dificuldade de outra natureza como a dislexia, a hiperatividade e a deficiência auditiva ou visual.

Segundo Gregorin Filho (2009), o ato de leitura é considerado um processo cognitivo porque na decodificação dos signos linguísticos ocorre a abstração e a compreensão global de acordo com a concatenação das ideias. O texto selecionado pelo professor deve ser adequado ao tipo de leitor para não provocar a ojeriza do aluno em relação à leitura. Inerentes ao texto estão uma visão de mundo, um discurso acerca de um problema ou temática interessante e um conjunto de ideias sobre os pensamentos e atitudes do ser humano. Em face disso, o leitor analisa a situação delineada e busca compreender, reprochar, comparar, refutar e contextualizar o discurso emanado do escritor e a ideologia alegada.

A leitura formativa de textos literários mobiliza a aprendizagem de fontes profundas de informações e transforma-se em momentos de lazer à medida que o indivíduo desenvolve a argumentação, suscita para a apreensão da realidade que o circunda e torna-se um agente transformador no cenário sociopolítico de sua vivência.

A atividade de leitura literária é concebida como um processo reflexivo e afetivo já que influi no interior do ser humano, afetando os seus sentimentos e emoções, trazendo à tona o princípio de identificação da obra de ficção com a função estética. Na sociedade atual em que as relações humanas são disfarçadas e intermediadas pelas redes sociais e pelos processos virtuais, a literatura infanto-juvenil vem aproximar os alunos das relações presenciais, tangíveis e afetivas por meio das leituras individuais e coletivas que são compartilhadas com os colegas, com os professores e com os adultos.

1.7 Inserção de obra literária adequada aos alunos

Na abordagem de Gregorin Filho (2009), é importante que o professor analise algumas características das obras literárias que serão utilizadas na sala de aula:

- a) Congruência da linguagem e da proposta de trabalho dos temas ou assuntos com os projetos pedagógicos da escola para a formação dos estudantes;
- b) Verificação se a leitura dos textos literários propostos e demais atividades sejam relevantes para o desenvolvimento de habilidades e competências do componente curricular e da área de conhecimento;

c) Aplicação das discussões temáticas ao ambiente escolar e ao cenário externo do aluno leitor de modo que ele se aperfeiçoe e modifique o contexto social da comunidade onde mora.

1.8 A literatura infantil na sala de aula

Os livros que são utilizados na sala de aula para as atividades de leitura, segundo Gregorin Filho (2009), podem ser classificados em:

Quadro 2 – Classificação dos livros utilizados na sala de aula

Didáticos	De Apoio Didático	De Literatura
Aqueles que são referência para a aprendizagem das disciplinas formadoras do currículo.	Publicações utilizadas para aprofundamento dos diferentes tópicos de cada disciplina, enriquecendo a formação do aluno.	Livros de ficção, linguagem artística.

Fonte: (GREGORIN FILHO, 2009, p. 73).

Cumprir assinalar que as obras literárias exercem a função de suscitar a imaginação, de entreter, de desenvolver a afetividade e de refletir na realidade presente e mutável. Em relação ao trabalho em sala de aula com os livros de literatura infanto-juvenil, o professor deve:

a) considerar que a criança é aprendiz do grupo social onde convive e a educação formal escolar deve prosseguir a construção do aprendizado contextualizado;

b) compreender a literatura como fruto das experiências sociais e culturais vivenciadas pelo escritor da obra em sua caminhada da vida e apresentar a visão sobre as relações humanas e o conhecimento do mundo;

c) conceber o ato de ler como a interlocução entre o leitor e a tecedura textual, entre as realidades ficcionais e reais e o liame entre o momento presente da leitura e a escrita passada transmitido pelo escritor em que desencadeia o conhecimento, o prazer, a imaginação e a curiosidade do aluno;

d) trabalhar as linguagens verbais e não verbais ou visuais (iconográficas) multifacetadas nos diferentes suportes atuais: livros, filmes, vídeos, revistas, cartazes e sites da internet;

e) permitir que as crianças e os adolescentes aperfeiçoem as suas relações interpessoais no espaço da escola, ainda que haja momentos de combinados, de conflitos, de elogios, de diferenças e de avanços.

Por esta razão, as atividades sequenciadas e longânimes de leitura das obras literárias capacitam gradativamente os estudantes a enfrentar os dilemas da vida, pois elas simbolizam a expressão da alma do ser humano. Além dos conteúdos curriculares de cada componente, a literatura na sala de aula fornece insumos para formar leitores autônomos, leitores de arte e leitores críticos.

1.9 As estratégias de compreensão leitora e prática do ensino da leitura

Compreender como a leitura se processa e aprender estratégias de leitura para que o leitor compreenda a profundidade do texto literário é a intenção da prática concentrada na formação e socialização da criança, a leitora. Nesta educação literária podem ser aplicadas as estratégias para ler, conhecer e aprender a pensar e a aprender. A leitura descobre significados, deslumbra o conhecimento e transforma o leitor aprendiz. De acordo com Harvey e Goudvis (2007), as estratégias são: conhecimento prévio, conexões, inferência, visualização, sumarização e síntese.

É o conhecimento prévio que integra as demais estratégias, pois, comumente, o estudante quando principia a leitura, traz uma carga mental de conhecimentos e experiências do mundo que o circunda em relação ao texto literário, além dos aspectos linguísticos e textuais (SMITH, 1989).

A estratégia da conexão possibilita que a criança acione os conhecimentos prévios como situações relevantes de sua vida e do mundo e faça o nexo com os novos conhecimentos durante a leitura do texto literário. Essas conexões são, conforme David; Silva; Ribeiro; Lemes (2015), compartilhadas em conexão texto-leitor, conexão texto-texto e conexão texto-mundo.

Já a inferência ocorre durante o processo de leitura em que o aprendiz leitor associa os seus conhecimentos prévios com as pistas deixadas pelo escritor no trecho e com as informações contidas nas entrelinhas do texto. No entendimento de Giroto; Souza (2010), a mediação do professor é muito importante nesta leitura implícita.

Na própria fluência da leitura, engendra-se a visualização representada por imagens e sensações que são corporificadas a partir das palavras e expressões textuais; estas representações subjetivas são espontâneas e tornam a leitura prazerosa e imaginativa.

Na concepção de David; Silva; Ribeiro; Lemes (2015), a sumarização é aplicada pelo leitor por meio do aprender a sintetizar as ideias fundamentais do texto, separando-as das informações secundárias. Grosso modo, esta estratégia propicia que o aluno leitor estabeleça os objetivos e a finalidade do texto.

Finalmente, a estratégia da síntese extrapola o ato de resumir. É a reconstrução das ideias basilares do texto literário com as impressões, experiências, argumentos, sensações e reflexões do próprio leitor.

Para as pessoas que atingiram um grau eminente de letramento - os leitores fluentes e críticos - essas estratégias de leitura são simultâneas e inerentes. Mas, para os leitores em formação, essas estratégias são complexas e, às vezes, incompreensíveis. Consoante a asseveração de Vygotsky (2001), é necessário que essas estratégias sejam planejadas e elucidadas, partindo-se dos textos mais simples e elementares e, na sequência, avançando para os mais complexos que exigem uma compreensão leitora profunda.

Uma proposta viável e plausível é a oficina de leitura literária em que o docente trabalha uma ou duas estratégias de compreensão textual. Na próxima etapa, segundo Girotto e Souza (2010), o docente e os alunos por intermédio da leitura e discussão compartilhada constroem significados e experiências.

No momento posterior, os alunos desenvolvem as habilidades de leitura por meio da leitura individual. Eles registram os seus pensamentos na lateral do texto e fazem questionamentos ao próprio texto e a si mesmos. Esses apontamentos dos alunos são compartilhados com o professor.

Por último, ocorre a avaliação e o diálogo em grupo sobre a prática de leitura do texto literário. O professor avalia se os objetivos foram auferidos e se houve participação, empenho e aquiescência dos aprendizes leitores no processo de leitura. Ainda de acordo com Girotto e Souza (2010), concernente à estratégia de leitura: “O professor precisa ainda retomar o processo de leitura a fim de verificar o quê, para quê, como e em que momento os alunos utilizaram a referida estratégia de leitura.”

1.10 A prática de leitura de contos e fábulas

Sustenta-se que a ação da leitura requer um conjunto de conhecimentos explícitos, a parte visível e mais acessível na parte material do texto. Mas também há o conhecimento mais sutil e implícito, muito importante na construção de sentidos do texto. Isso está de acordo com as afirmações de Koch e Elias (2011).

Com efeito, a formação de leitor envolve uma postura crítica diante da realidade, num processo contínuo de letramento, com práticas de leitura para graus cada vez mais profundos e complexos.

Nesse quadro, segundo Saviani (2007), a educação deveria ser um fator de superação da marginalidade, e não simplesmente reprodutora da violência material (dominação econômica) exercida pelas classes privilegiadas que corresponde à violência simbólica ou dominação cultural.

Nesse sentido, acerca do aligeiramento do ensino atual destinado às classes mais baixas economicamente e a prioridade do conteúdo, Saviani questiona:

Por que esses conteúdos são prioritários? Exatamente porque o domínio da cultura constitui instrumento indispensável para a participação política das massas. Se os membros das camadas populares não dominam os conteúdos culturais, eles não podem fazer valer os seus interesses, porque ficam desarmados contra os dominadores, que se servem exatamente desses conteúdos culturais para legitimar e consolidar a sua dominação. Eu costumo, às vezes, enunciar isso da seguinte forma: o dominado não se liberta se ele não vier a dominar aquilo que os dominantes dominam. Então dominar o que os dominantes dominam é condição de libertação (SAVIANI, 2007, p. 61).

Em face da leitura dos contos e fábulas, os alunos terão a oportunidade de desenvolver a empatia e a solidariedade, em situações conflituosas e éticas provocadas pelas personagens e serão desafiados a resolver os problemas narrados.

Nas atividades de oralidade e socialização, haverá a necessidade do professor provocar as discussões e os questionamentos entre os estudantes para proporcionar um ambiente democrático, de posicionamento diante do contexto da história ficcional e dos fatos concorrentes da sociedade atual.

2. AS NARRATIVAS

2.1 A intersecção de visões

O fenômeno literário é a obra criadora do ser humano e possui simultaneamente a noção abstrata e a experiência concreta. Na concepção de Coelho (2000), a ideia imaterial é gerada por sentimentos e experiências subjetivas diversas; a experiência tangível é percebida quando se transforma em linguagem. A matéria literária passa a existir como fenômeno quando é exarada num suporte físico para ser lida pelo leitor e perdurar no tempo.

A matéria literária é a invenção do ser humano transformada em palavras. Segundo Coelho (2000), este corpo verbal irrompido com as ações iniciais e desenvolvido na sequência narrativa compõe-se de:

Figura 1 – O gênero narrativo

1.Narrador	• A voz que fala, enuncia a efabulação.
2.Foco narrativo	• Perspectiva ou ângulo de visão do narrador em relação aos fatos.
3.Efabulação	• Trama da ação ou dos acontecimentos, sequências dos fatos ou situações.
4.Gênero narrativo	• Conto, fábula, novela e romance.
5. Personagens	• Participantes da ação.
6. Espaço	• Lugar, cenário ou paisagem.
7. Tempo	• Período de duração da situação narrada.
8. História	• Enredo, situação problemática e intriga.

Fonte: (O próprio autor adaptado de Coelho, 2000, p. 66,67).

O gênero do narrar, de natureza ficcional, com encadeamentos de ações para a criação de trama, manifesta-se em variados textos com funções sociocomunicativas específicas: fábula, conto popular, narrativa de aventura, narrativa de enigma, lenda, romance e novela. O autor escreve o gênero do narrar com uma visão de mundo para transmitir ao leitor (COELHO, 2000).

Em relação ao agrupamento dos gêneros do narrar, Dolz e Schneuwly (2004) constituíram-no em função de três critérios relacionados aos domínios sociais, comunicativos e as capacidades envolvidas:

Quadro 3 – Critérios de agrupamento dos gêneros do narrar

Domínios sociais de Comunicação	Capacidades de linguagem dominantes	Exemplos de gêneros orais e escritos
Cultura literária ficcional	Narrar Mimeses da ação por meio da criação de intriga	Conto maravilhoso Fábula Lenda Narrativa de aventura Narrativa de ficção científica Narrativa de enigma Novela fantástica Conto parodiado

Fonte: (DOLZ E SCHNEUWLY, 2004, p. 102).

2.2 Elementos da narrativa na perspectiva dos estudos literários - narrador e foco narrativo

Embora muitos leitores pensem que o *autor*, ser real que escreve, e o *narrador*, a voz na narrativa, representem a mesma pessoa biográfica, na verdade, são pessoas diferentes. É evidente que o autor é a pessoa histórica e verdadeira e produtora do texto; logo o narrador pertence ao texto, é a voz que inventa a história; sem o texto, ele não existe, pois é o ser fictício que dinamiza e produz o discurso narrativo (COELHO, 2000).

O narrador é aquele que dinamiza a história e é o elemento narrativo mais próximo do leitor e, na concepção de Gancho (2002):

Não existe narrativa sem narrador, pois ele é o elemento estruturador da história. Dois são os termos mais usados pelos manuais de análise literária, para designar a função do narrador na história: *foco narrativo* e *ponto de*

vista (do narrador ou da narração). Tanto um quanto outro se referem à posição ou perspectiva do narrador frente aos fatos narrados. Assim, teríamos dois tipos de narrador, identificados, à primeira vista, pelo pronome pessoal usado na narração: primeira ou terceira pessoa do singular (GANCHO, 2002, p.26).

De modo geral, de acordo com Cardoso (2001), existe uma distinção entre o narrador de primeira pessoa, o que participa da narrativa e realiza uma ação específica no enredo, e o narrador de terceira pessoa, o que observa e interpreta os eventos da narrativa. Tais características refletem as funções e os pontos de vista do narrador no enredo da história.

Igualmente, de acordo com Gancho (2002), o narrador pode ser identificado em duas modalidades:

a) Terceira pessoa: também é conhecido como narrador observador apresenta o ponto de vista de quem está fora dos eventos sucessivos, conhece os fatos de maneira parcial e não revela os pensamentos íntimos das personagens. Além disso, pode ser:

- Onisciente: o narrador sabe tudo acerca da narrativa;
- Onipresente: o narrador está presente em todos os espaços da narrativa.

b) Primeira pessoa: é o narrador personagem o qual participa diretamente da trama da história e apresenta o ponto de vista limitado. Frequentemente, é o protagonista do enredo e, às vezes, exerce a função de coadjuvante do protagonista que relata detalhes dos eventos e possui uma posição de destaque.

Quando se fala da confusão que o leitor e ouvinte faz em diferenciar autor e narrador, torna-se muito importante esta distinção já que muitas narrativas de tradição oral, contos e epopeias não apresentam historicamente uma autoria. Por esta razão, Barthes (2001) esclarece que “narrador e personagens são essencialmente ‘seres de papel’; o autor (material) de uma narrativa não pode ser confundido em nada com o narrador desse texto” (BARTHES, 2001. p.138).

2.3 Efabulação

É a sequência narrativa pela qual os fatos e ações são concatenados no entrecho, deste recurso fundamental depende a direção e o percurso da narrativa. Segundo Coelho (2000), na literatura infantil ocorre com frequência a linearidade dos acontecimentos. Para os leitores fluentes e críticos, a efabulação utiliza o retrospecto flashback.

É importante ressaltar que a efabulação tende a se coadunar inicialmente à motivação desencadeante ou à conjuntura relacionada à situação-problema da narrativa. Às vezes, a sequência narrativa apresenta faceta do passado que se encaixa com fatos atuais num labirinto de ações, e o desfecho propõe soluções flexíveis para um problema ou conflito, pois nem sempre é absoluto.

2.4 Personagem

De acordo com Coelho (2000), a personagem é a transfiguração humana no plano ficcional ou real delineada na dimensão literária ou estética. É o elemento determinante e crucial da efabulação, centro das ações narrativas que prende a atenção do leitor àquilo que envolve a essência e a circunstância da personagem.

A palavra personagem vem do latim “persona” e remete-se ao nome dado pelos romanos às máscaras gregas utilizadas no teatro. Nestas representações em grandes anfiteatros, as máscaras peculiares agigantavam o vulto dos atores e intensificavam a voz. A explicação etimológica do vocábulo personagem clarifica a sua importância na sequência narrativa que tenciona destacar o ente simbolizado.

Quanto ao papel realizado na efabulação, Gancho (2002) esclarece que as personagens são qualificadas em:

a) Protagonista: é a personagem mais importante da narrativa em torno da qual é delineada a trama. Pode ser:

- Herói: é o protagonista destacável por suas realizações;
- Anti-herói: é o protagonista que apresenta fraqueza e debilidade de atributos físicos e morais.

b) Antagonista: é a personagem que age contra o protagonista, sendo o opositor tanto por seu caráter como por suas ações. Quando existe um herói, o antagonista é considerado como o vilão da narrativa, porém, quando há um anti-herói como protagonista, o antagonista torna-se o autêntico herói.

c) Secundário: é a personagem de menos importância no enredo, não exerce um papel decisivo, sendo, às vezes, auxiliar do protagonista ou do vilão. Já o figurante não participa das ações na trama.

Em relação à caracterização, de acordo com Gancho (2002), as personagens desempenham o papel de:

a) Personagens Planos: são aqueles que possuem apenas uma única virtude ou falha moral. Retrata um comportamento estático e age de maneira uniforme e linear. Podem ser:

- Tipo: apresenta condição social, econômica ou moral fixa e age de maneira uniforme. Nos contos são as personagens: rainhas, bruxas, fadas e gigantes. Em outras narrativas mais realistas aparecem a dona de casa, a solteirona, o escravo, o senhor, o agricultor e o soldado.
- Caricatura: é a personagem mais complexa porquanto o comportamento é norteado pelo caráter moral ou ético. Também é reconhecida na personagem de posicionamento cômico e radical presente em narrativa de humor ou em obras tradicionais da literatura.

b) Personagens Redondos: são personagens mais complexos, com traços de contradição, mistério e imprevisibilidade que são manifestas no transcorrer da narrativa. É a representação genuína da natureza humana com obras virtuosas e tendências imorais. Nestas peculiaridades são incluídos os aspectos:

- Físicos: corpo, gesto, vestimenta e semblante;
- Psicológicos: temperamento, caráter complexo e personalidade;
- Morais: certo ou errado e bom ou mau;
- Sociais: profissão, trabalho e poder aquisitivo;
- Ideológicas: política, religião e filosofia.

2.5 Espaço e ambiente

É o lugar onde se desenrolam os eventos sucessivos da narrativa. Na compreensão de Gancho (2002), é importante complementar que:

O espaço tem como funções principais situar as ações dos personagens e estabelecer com eles uma interação, quer influenciando suas atitudes, pensamentos ou emoções, quer sofrendo eventuais transformações provocadas pelos personagens (GANCHO, 2002, p. 23).

Os aspectos descritivos das personagens também são atribuídos ao espaço, quer com pormenores extensivos, que com detalhes espargidos ao longo da narrativa. Assim, o espaço pode ser campestre ou urbano, aberto ou fechado, no alto da montanha ou na planície.

No que tange ao ambiente, conforme Gancho (2002), a compreensão é mais abrangente, visto que é o espaço coadunado com as características sociais,

econômicas, psicológicas e morais em que estão inseridas as personagens. Comumente, o ambiente está integralizado à realidade fictícia, ainda que seja verossímil ou adaptado ao mundo sensível e histórico.

2.6 Tempo

No relato dos fatos de uma narrativa, o tempo considerado fictício e interno ao texto manifesta-se numa época em que ocorre a história e relaciona-se com uma curta duração de tempo ou amplia-se num longo período de meses e anos.

Na abordagem do tempo na narrativa, Cardoso (2001) afirma:

O tempo é parte intrínseca de nossa existência. A relação entre ele e a narrativa indica que os eventos são marcados por estados que se transformam sucessivamente [...]. Tal transformação ocorre na camada temporal (CARDOSO, 2001, p. 35).

De acordo com Gancho (2002), existem dois níveis de tempo que se destacam nas narrativas fictícias:

a) Tempo Cronológico: designa o transcorrer do tempo na ordem natural dos eventos e pode ser identificado por índices como horas, dias, estações do ano, datas comemorativas, festividades e anos. O enredo é linear e indica sequências e pistas temporais, ainda que não haja marcadores de tempo nítidos. O tempo histórico é inerente à narrativa histórica, geralmente no tempo passado, e exprime um acontecimento real da sociedade humana.

b) Tempo psicológico: representa o fluir do tempo no interior da mente do narrador ou das personagens e extrapola a ordem normal dos fatos. Por vezes, estando ligado à subjetividade do narrador, estende-se ao mundo místico. No romance 'Memórias Póstumas de Brás Cubas', Machado de Assis utiliza-se do "flashback" quando a personagem na condição de "morto" retorna ao passado e revive experiências subjetivas.

2.7 Sequências narrativas

De modo geral, existem as sequências narrativas que apresentam proposições concatenadas e progridem para uma finalidade. De acordo com Brandão e Chiappini (2000), a narrativa evidencia algumas características importantes:

a) Aparição de um personagem antropomorfo, particular ou social, que permita o desenrolar da trama;

b) Transformação ou passagem de um estado para outro: da tristeza para a alegria ou da segurança para a ameaça, num encadeamento de ações necessárias, reais ou verossímeis;

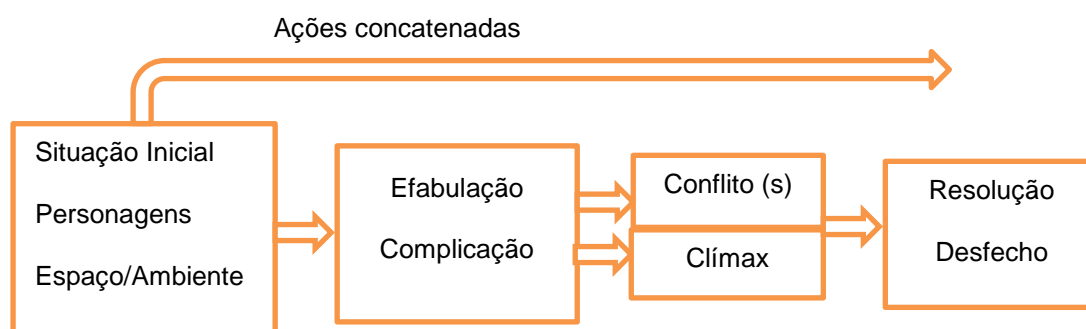
c) Progressão de eventos ou fatos num tempo linear ou psicológico, desde que o leitor consiga verificar ou apreender a cronologia dos acontecimentos. Isso pode ser exemplificado no conto policial em que a temporalidade se inicia depois do cometimento de um delito. Cabe ressaltar que o tempo não é o único fator que caracteriza a narrativa, pois a crônica e a receita também possuem a noção temporal. Na verdade, torna-se narrativa quando o tempo é direcionado por uma tensão que caminha para o desfecho;

d) Construção de uma intriga ou situação-problema por intermédio da sucessão de ações concatenadas para o processo do acontecimento;

e) Ordem cronológica em que ocorre a causalidade narrativa: ações anteriores provocam as ordenadas causas;

f) Desfecho como consequência de uma avaliação final (ética ou moral) direta ou tácita (subentendida).

Figura 2 - Esquema da Sequência narrativa



Fonte: Autoria do pesquisador.

3. O CONTO

3.1 Os contos africanos e indígenas

Na qualidade de etnólogo suíço e incansável pesquisador da cultura moçambicana, em seu livro *Cantos e Contos dos Rongas*, Junod (1975) propõe a classificação dos contos africanos segundo as ações das personagens em cinco categorias, não de maneira definitiva, pois o importante é a compreensão didática do leitor:

- ❖ **Contos de Animais:** são destacados como as narrativas de grande preciosidade para os rongas (moçambicanos) e celebram as astúcias dos pequenos e vulneráveis animais como o coelho, o sapo e a andorinha em detrimento dos animais grandes como o leopardo, o elefante, a gazela que demonstram estupidez e imprudência. Neles há um código básico de moral;
- ❖ **Sabedoria dos Pequenos:** são contos em que as personagens simbolizadas por crianças ou pessoas menosprezadas na sociedade conseguem feitos milagrosos por meio da inteligência e por capacitações sobrenaturais oriundas da divindade;
- ❖ **Histórias dos Papões:** correspondem às narrativas em que os famosos “Ogros” descritos como personagens monstruosos e perversos são superados e vencidos por criaturas fracas e sábias na trajetória impressionante da história;
- ❖ **Contos Morais:** são narrativas caracterizadas pela existência de um ensinamento moral, ainda que, às vezes, os narradores não se apercebam disso;
- ❖ **Contos Estrangeiros:** correspondem às narrativas influenciadas por atributos da oralidade portuguesa, árabe ou dos negros de distintas tribos africanas. Por conta dessa particularidade, não se sabe distinguir o grau de autenticidade desses contos.

Mesmo diante da diversidade dos contos, assevera Nunes (2009) que a ideia essencial nestes contos moçambicanos é:

[...] a do triunfo da sabedoria sobre a força. Para ilustrar esta tese, os contistas põem em cena animais menores e mais fracos, para heróis das suas narrativas. Por exemplo, a lebre é o animal esperto, manhoso, espírito fértil em expedientes; o sapo da areia, calculista e ponderado; o camaleão, prudentemente cauteloso. A mesma ideia aparece na Sabedoria dos

Pequenos: aqueles que julgaríamos incapazes, os deserdados, os detestados, acabam por ser mais bem-sucedidos do que os seus perseguidores e tornam-se por vezes até os vencedores. Pelo contrário, os Papões que representam a força bruta são desacreditados e geralmente partidos em dois. A glorificação da sabedoria nota-se claramente nos contos morais e nos contos estrangeiros (Nunes, 2009, p.65).

Em relação aos contos indígenas, no Dicionário do Folclore Brasileiro, o renomado estudioso brasileiro Luís da Câmara Cascudo apresenta suas exaustivas e pacientes investigações acerca dos costumes e tradições do povo brasileiro, os verbetes e textos de origem oral manifestados nos contos indígenas, enriquecidos de regionalismos, de características folclóricas, de religiosidades e de “contações espontâneas”. Estas manifestações culturais milenares e valorizadas no contemporâneo representam o nosso patrimônio nacional. De acordo com Cascudo (2001), o conto pode ser compreendido como:

[...] o relato produzido pelo povo e transmitido por linguagem oral. É o conto folclórico, a *estória*, o causo como diz o caipira paulista, e que ocorre no contexto do maravilhoso e até do sobrenatural. [...] As várias modalidades do conto, os processos de transmissão, adaptação, narração, os auxílios da mímica, entonação, o nível intelectual do auditório, sua recepção, reação e projeção determinam valor supremo como um dos mais expressivos índices intelectuais populares. O conto ainda documenta a sobrevivência, o registro de usos, costumes, fórmulas jurídicas, esquecidas, mortas. A moral de uma época distante continua imóvel no conto que ouvimos em nossos dias [...] (Cascudo, 2001, p.156).

Existem muitas classificações sugeridas por autores brasileiros e estrangeiros, no entanto, Cascudo (2001) optou pela natureza temática para especificar os contos:

- ❖ Contos de Encantamento: são narrativas que apresentam os elementos miraculosos e sobrenaturais comuns nos contos de fadas;
- ❖ Contos de Exemplo: correspondem aos contos que articulam um ensinamento moral e uma finalidade educativa;
- ❖ Contos de Animais: correspondem às narrativas caracterizadas pela inserção de animais como os personagens principais;
- ❖ Contos Religiosos: apresentam o elemento divino que atua ou interfere na trama dos contos;
- ❖ Contos Etiológicos: caracterizam as narrativas que explicam ou justificam a origem dos seres animais, vegetais ou minerais.

3.2 Manancial da oralidade

A estratégia de exposição do conto valorizava a simplicidade, a sequência direta e lógica, sem a divagação com pormenores ou minudências dispensáveis, pois os destinatários do conto eram ouvintes que não dominavam a escrita. Era uma modalidade de literatura essencialmente oral, sonora e vivaz, a ação principal determinava o percurso da narrativa, os aspectos secundários colaboravam para a compreensão da história, mas sem proeminência no enredo e o enfoque dramático alimentava a curiosidade e a imaginação. De acordo com Brandão e Chiapinni (2000), existe um repertório comum de contos decorrentes da memória coletiva e atende a um grande número de pessoas que partilham de mesma herança sociocultural que é passada de geração para geração.

Na verdade, o propósito do contador de histórias é prender atenção do auditório por meio das inflexões de voz, expressões gestuais, variantes fisionômicas, imitações melódicas e onomatopeias para realçar os pontos relevantes dos contos, para envolver cada ouvinte de modo apreciativo e incentivar o diálogo saudável e alegre com o auditório.

Segundo Brandão e Chiapinni (2000), em relação ao princípio da enunciação da narrativa primitiva, é evidente que o conto não é somente o fato de procedência individual no ato da enunciação porquanto o narrador decide por si as adequações ao interlocutor real, levando em conta os laços familiares e sociais, a faixa etária, as relações de hierarquia e de respeito. Neste sentido, o conto diferencia-se em algumas características de acordo com o espaço físico e histórico e as pessoas ouvintes: parentes, amigos, companheiros de trabalho, autoridade religiosa ou pessoa estranha. Estes fatores são conhecidos como condições de produção e determinam o tipo de enunciação elaborado pelo narrador. Na concepção de Bakhtin (1999):

O centro organizador de toda enunciação, de toda expressão, não é interior, mas exterior: está situado no meio social que envolve o indivíduo [...] a enunciação humana mais primitiva, ainda que realizada por um organismo individual, é, do ponto de vista do seu conteúdo, de sua significação, organizada fora do indivíduo pelas condições extraorgânicas do meio social. A enunciação enquanto tal é um puro produto da interação social, quer se trate de um ato de fala determinado pela situação imediata ou pelo contexto mais amplo que constitui o conjunto das condições de vida de uma determinada comunidade linguística. (BAKHTIN, 1999, p. 118).

Em nosso país, a tradição de contar história teve forte influência da oralidade africana. Em países como Angola, Moçambique e Nigéria, o conto popular era maciçamente propagado e apreciado. Nestas tribos africanas, era comum a tradição oral das narrativas que solidificavam a cultura do povo e geravam divertimento e união. Uma personagem conhecida pelas crianças brasileiras é a Tia Nastácia, presente nos contos do Sítio do Pica-pau Amarelo, de Monteiro Lobato, uma mulher negra que contava histórias de forma alegre e dinâmica, com linguagem simples e valorizando os nossos traços culturais.

No que tange às estratégias principais utilizadas na transmissão oral do conto popular, Cascudo (1984) destaca três propriedades fulcrais:

1ª) O ambiente propício para oferecer ao ouvinte uma conjuntura sossegada, uma mente aberta e isenta de intromissões externas que facilitam a memorização da narrativa;

2ª) A utilização de frases costumeiras e geradoras de curiosidade como “era uma vez...” ou “certo dia aconteceu que...” e portadoras de sentido acerca do que será contado visto que engendram expectativas positivas e otimistas nos ouvintes;

3ª) Os atributos vibrantes, divertidos, sonoros, entusiásticos e dinâmicos do próprio conto. O narrador expressa de maneira vigorosa e intensa a trajetória da narrativa, segue uma ordem sequencial e psicológica, gesticula e muda do timbre de voz de acordo com a personagem, transmite doçura e rudeza, indiferença e cuidado, lamentação e alegria. Nas descrições também aparecem os aspectos da floresta, da casa, da estrada, do palácio, da prisão, das festas e das danças. O contador duplica as palavras para retratar as distinções sonoras de distância, altura, repetição, movimento e imprevisibilidade: “caindo, caindo, espatifou-se no profundo grotão...”.

Quando se analisa as peculiaridades da narrativa oral, compreende-se a importância do caráter sonoro ou fônico e não o registro escrito. Deveras, na modalidade oral, existe a interação imediata como o interlocutor que vibra e atenta para o que será contado e exige do narrador uma energia contagiante no princípio e nos meandros dos contos. Assim, na asseveração de Brandão e Chiapinni (2000), a narrativa de tradição oral diferencia-se bastante do registro escrito porque tenta reproduzir os efeitos vitais dos contos: pausas emotivas e reflexivas, gestos para encenar, expressões fisionômicas e sons indicadores de quedas, movimentos inesperados e até batidas. O contador de histórias orais, sem domínio do aparato

escrito, expressa os efeitos e meandros dos contos de modo diferente dos escritores e leitores de textos escritos que possuem páginas impressas e regras fixas.

Os contos apresentam raízes histórico-culturais e contextos sociais imediatos das comunidades onde os textos orais são contados e difundidos. Nas pesquisas sobre folclore e antropologia, Darnton (1986) diz que os temas das histórias são adaptados ao contexto onde ocorrem e de acordo com a audiência específica. Como exemplo, na versão do Rio Grande do Norte, a motivação da “mulher gulosa” faz com que esta mulher esconda do marido o fato de sentir fome demasiadamente; na versão difundida entre os indígenas do Amazonas, a mulher não esconde a fome do marido e ainda sai pela vila em busca de alimento.

Apesar dos contos no Brasil apresentarem as características regionais, os mais notórios são aqueles de caráter universal, conhecidos em outras partes do mundo e contados há séculos. Estas produções são enriquecidas com as peculiaridades culturais de cada região de nosso país, criando um movimento espiral entre tradição, adaptação e contexto. Segundo Maingueneau (1993), essas pequenas variações dos contos igualmente ocorrem com as interações verbais, pois um discurso apresenta relação primordial com os discursos anteriores ou elementos pré-construídos e algumas características são refletidas, outras são omitidas ou modificadas, provocando narrativas reformuladas.

3.3 - O contexto histórico e cultural da oralidade africana

No final do século XIX, a exploração colonial e as investigações econômicas e científicas dos países europeus e dos Estados Unidos foram as duas atividades principais que despertaram o interesse pela pesquisa dos textos orais africanos. De acordo com a concepção de Leite (1998), na década de sessenta do século XX, houve o aumento das coleções e das obras relacionadas à oralidade africana por conta das independências de muitos países africanos e do compromisso de valorização do patrimônio cultural. Com o desenvolvimento das cidades, acentuaram-se os contrastes entre as tradições rurais e o crescimento da tecnologia nos centros urbanos. Ademais, as guerras civis nos países africanos também obstaram a preservação da tradição oral e da identidade de cada povo. Neste fenômeno histórico, a cultura lusitana e de outros países europeus influenciaram as tradições populares africanas e foram incorporadas em muitas narrativas orais.

Na esfera literária, surgiram ideias preconceituosas que inferiorizavam a literatura oral, porquanto considerava o gênero de tradição oral de natureza mística em relação à escrita europeia. Igualmente, ela é considerada universal e acessível a todos por meio da voz, enquanto que o registro escrito e a tecnologia exigem especialização. No entanto, a fala e a linguagem do *bardo* ou *griot* (contador oficial e profissional), especialista nesta função social e conhecedor profundo dos textos de tradição oral como as narrativas históricas, os contos e as epopeias, preservavam e disseminavam a cultura autóctone africana aos grupos iletrados mesmo diante da imposição da cultura europeia. Na constatação de Padilha (1995), o *griot* difundia a sabedoria ancestral por meio da arte da oralidade africana e mantinha a lei da coletividade e, nesta forte interação do contador com os ouvintes, ocorria a manutenção do manancial do universo de africanidade e a prática ritualística.

As narrativas orais das comunidades africanas, principalmente na zona rural, são valiosas e representativas de diferentes culturas das etnias com suas raízes e tradições regionais. O processo de transmissão, preservação e interação da oralidade africana abrange os valores políticos, religiosos, sociais e econômicos, contém implicitamente leis, regras e costumes e funciona ao longo do tempo como um veículo de conhecimento que é importante na formação educacional das gerações. De acordo com Nunes (2009), as narrativas têm uma aplicação universal porque o leitor consegue compreender os conflitos e contextualiza-os ao seu próprio universo social.

De acordo com Leite (1998), nas sociedades africanas, nada substitui a oralidade como ferramenta de conhecimento e de comunicação social, a palavra é dotada de força vital e caracteriza a personalidade da sociedade e expressa a diversidade dos ambientes e dos fatos nas comunidades africanas. A escrita é vista como um recurso artificial e externo ao sujeito e, por conseguinte, não revela o ato espontâneo de comunicação.

Em relação aos contos africanos, Nunes (2009) acrescenta que:

As narrativas são criadas pelo homem com determinados fins implícitos: divertimento, moralização dos costumes, instrumentalização cultural e política, reiteração ritual; estas narrativas fazem parte de uma “memória coletiva” em que coexistem duas imagens: uma diz respeito ao reconhecimento e à conservação dos textos como patrimônio da comunidade, a outra à sua ação “modelizante” nas consciências (Nunes, 2009, p.48).

3.4 A cosmovisão dos contos

Concernente às configurações basilares e secundárias, de acordo com Cascudo (1984), as narrativas apresentam elementos encadeados e aproximados que constituem o assunto e o tema dos contos, cantigas e anedotas. As variantes destes contos denotam os mesmos enredos, mas com descrições locais, costumes regionais, modismos verbais e adaptações espaciais e temporais. Deste modo, os contos são considerados documentos históricos e surgiram antes das narrativas folclóricas. Até mesmo os pregadores da Idade Média com suas ilustrações permeadas de ensinamentos morais e religiosos basearam-se nas histórias de tradição oral.

Os contos franceses do século XVIII retratavam a vida difícil dos camponeses submissos aos senhores latifundiários que os exploravam nas aldeias e nos campos e os tornavam dependentes do sistema econômico e político. Na asseveração de Darnton (1986), os temas e os enredos convencionais representados pelos personagens como os gnomos, as fadas, as bruxas, os bichos papões e as práticas mágicas refletiam a vida real dos camponeses no trabalho implacável, os problemas familiares dos órfãos e viúvas, a carestia de alimento e a luta diária de sobrevivência. Era a essência do realismo social.

Acerca da produção de alimentos, tema comum nos contos, Brandão e Chiappini (2000) afirmavam o seguinte:

O mundo contemporâneo se caracteriza do ponto de vista agrícola, não pela incapacidade de produzir alimentos suficientes para todos, mas de destinar estes alimentos a quem mais necessita. A produção de alimentos aumenta em todo o mundo, mas nunca a quantidade de famintos foi tão grande. Metade dos habitantes da Terra ingere quantidade inferior a suas necessidades básicas, enquanto uma minoria adoece por comer demais, tornando-se obesa, tendência que preocupa os médicos para o próximo milênio (Brandão e Chiappini, 2000, p.97).

A análise contextual dos contos franceses revela uma sociedade tipicamente campesina onde afloram as mazelas e os sentimentos humanos daquele mundo e indica pistas das estratégias para superar as dificuldades. Destarte, as ações morais destacadas são a probidade, a cortesia, a empatia e a cooperação num mundo repleto de imprevistos, explorações e fatalidades e isento de resultados vitoriosos e bem-sucedidos.

Este estado de repartição dos alimentos tem sido uma temática recorrente nos contos tradicionais do nosso país, segundo Cascudo (1984), representa um problema de cunho universal porquanto a fome e a subnutrição decorrem da concentração de renda, da desigualdade social e do domínio fundiário e não meramente da superpopulação.

4. A FÁBULA

4.1 A fábula – concepções e autores

A palavra fábula vem do latim *fari* = falar e do grego *phaó* = contar alguma coisa. De acordo com Coelho (2000), é a narrativa curta e ficcional, de natureza simbólica, que atribui aos animais uma vivência humana e pretende irradiar um ensinamento ou uma conduta moralizante.

De modo semelhante, conforme a compreensão de Costa (2010), a fábula é uma narrativa de curta duração, ficcional, surpreendente e emanando o propósito de transmitir uma moral ou princípio de comportamento. Os personagens alegóricos são os animais que conversam e simulam tipos humanos como o dominador, o perverso, o mentiroso, o vaidoso, o ambicioso, o esperto e o pretensioso que interagem com o inocente, o benigno, o verdadeiro, o simples, o sábio, o corajoso, o generoso e o prudente.

Na fábula, os autores ajuízam sobre os valores culturais, comportamentos e costumes da época. Este texto é resistente ao tempo e assinala os desmandos políticos, as desigualdades, as injustiças, as corrupções dos governantes e as misérias e opressões do povo daquela época. Ao mesmo tempo, a natureza simbólica é atemporal e aplicável em outros contextos da sociedade humana, pois as relações socioeconômicas são semelhantes e repetem-se ao longo da história universal. É considerada uma narrativa primordial, pois a história informa que foi uma das elementares narrativas a aparecer no contexto da tradição oral.

Há indícios de fonte antiga da existência da fábula, em meados do segundo milênio a.C., de origem suméria, presente no currículo da Babilônia com a finalidade da prática de retórica. Segundo Gordon (1958), naquela época, circulavam as narrativas do corpus sumério com títulos peculiares como “O cão e o figo” e “O mosquito e o elefante”.

Também na Antiga Babilônia, de acordo com Gragg (1973), o texto acadêmico “A águia e a cobra” era uma fábula baseada no mito de Etana. De forma semelhante, as narrativas de tradição oral de muitas regiões da Mesopotâmia e do Antigo Egito eram protagonizadas por seres como camelos, crocodilos, macacos, leões, serpentes e escaravelhos utilizados nas temáticas das fábulas antigas.

Este gênero literário perenizou o raciocínio e a sabedoria de povos antigos e suas culturas milenares do Oriente. Propagou sobre a vida em sociedade e os aspectos de comportamento, de costumes e de pareceres morais (COSTA, 2010).

No entanto, o gênero fábula foi prestigiado e disseminado por Esopo, um escravo grego do século VI a.C., que se destacava por sua inteligência elevada, criatividade, sutileza e engenhosidade de espírito. Conforme Salém (1970), a sapiência e o discernimento de Esopo por meio das fábulas concederam-lhe a liberdade, porquanto impressionou o rei e filósofo Xantus a quem servia naquela época. As evidências históricas demonstram que o fabulista Esopo apresentava um aspecto físico medonho, era gago, corcunda e feioso, mas isso não eclipsou a sua genialidade. Neste período, iniciou uma longa andança pelo Egito, pela Babilônia e por terras do Oriente. Em seu retorno à região grega, de acordo com Smolka (1995), Esopo criticou a ociosidade dos habitantes locais de Delfos, que ao ficarem indignados com a zombaria do fabulista andarilho colocaram um objeto sagrado entre os pertences dele. Ao sair da cidade, foi acusado de furto, na qualidade de crime sagrado e assim foi lançado de um precipício. Sua voz foi calada pela tirania e violência de um poder absolutista.

As fábulas de Esopo, simbolizadas por animais, retratavam os homens bons e maus de sua época. Esses animais, personagens selvagens do cotidiano, conversavam, discordavam, argumentavam, impunham regras, praticavam delitos, eram verdadeiros ou dissimulados, semelhantes aos homens.

No mundo grego, em relação à definição da fábula esopiana, segundo Lopes (2006), ela não se restringe à narrativa de animais que dialogam e interagem, pois qualquer ser pode inserir-se no texto: “O ferreiro e o cão”, “O deus da guerra e a violência”, “O pinheiro e a sarça”, “Os potes” e “O pastor e o cão”. Assim, as personagens podem ser humanas, bichos, divindades, plantas e objetos.

O registro escrito das fábulas de tradição oral do escravo Esopo foi realizado por vários autores consecutivos, dentre eles destaca-se Fedro que viveu do ano 15 a.C. ao ano 50 d.C. Escreveu muitas fábulas conhecidas como “O lobo e o cordeiro” e “A rã e o boi”. Na realidade, quando Fedro iniciou sua trajetória na literatura, enriqueceu com estilo as fábulas de Esopo e os registros escritos serviam como interpretações da realidade social e das convicções morais daquele tempo. Ao mesmo tempo, como escritor latino, Fedro com tons de seriedade e de sátira, efabulava sobre os males sociais e políticos, a opressão e o poder, retratando os

homens poderosos e os súditos aviltados. Expressava-se de um modo arguidor, conciso e espirituoso, longe de ser lacônico ou superficial. Em relação à fábula “O lobo e o cordeiro”, possivelmente, o fabulista latino Fedro espelhou os homens tiranos de sua época que subjugavam os menos favorecidos e pobres com motivos ilegítimos e inverídicos.

Segundo Coelho (2000), o fabulista La Fontaine (século XVII), de origem francesa, também disseminou este gênero textual no mundo Ocidental, porém reinventou-o com a coadunação da característica latina e do modelo das fábulas de indiano Pilpay. É importante ressaltar que La Fontaine lançou duas coletâneas de fábulas e esboçou alguns conceitos sobre os textos. Por volta de 1668, ele afirmou no prefácio de sua coletânea que o apólogo apresentava duas partes: “o corpo era a fábula; a alma era a moralidade”. Desta forma, La Fontaine atribuía o nome *apólogo* à matéria literária: a fábula representava a narrativa; e a moralidade indicava a parte simbólica do texto. Entretanto, os textos eram considerados fábulas por influência da tradição.

Ainda no prefácio de La Fontaine (1668) da primeira coletânea das fábulas, o autor expressava o propósito de tais histórias quando explicava para o menino Delfim e para as crianças da corte:

Sirvo-me de animais para instruir os homens. Procuo tornar o vício ridículo por não poder atacá-lo com braço de Hércules. Algumas vezes oponho, através de uma dupla imagem, o vício à virtude, a tolice ao bom senso... Uma moral nua provoca o tédio. O conto faz passar o preceito com ele; nessa espécie de fingimento, é preciso instruir e agradar, pois contar por contar me parece de pouca monta (LA FONTAINE, 1668).

Com o advento do racionalismo no século XIX, começou-se a estabelecer diferenças entre as formas literárias, e a fábula passou a ser definida como uma história de animais que simbolizava os sentimentos e as expressões humanas e intencionava divertir o leitor e transmitir uma moral.

Dois séculos depois, no Brasil, surgiu um brilhante autor da prosa brasileira, sendo conhecido como Monteiro Lobato (1882 a 1948). Com o objetivo de escrever fábulas modernas para o público infantil e juvenil, Monteiro Lobato redigiu textos que desaprovavam as corrupções e os desmandos da sociedade brasileira. O autor exarou as versões das fábulas de Esopo, Fedro e La Fontaine e algumas de sua autoria no contexto do Sítio do Pica-Pau Amarelo.

A característica principal que diferencia o gênero fábula de outras formas metafóricas e simbólicas é a representação do animal que materializa a condição humana com pensamentos, atitudes e moralidades semelhantes. As personagens são símbolos que representam os valores éticos e morais dos humanos numa amplitude universal: o leão, representação do poder e da força; a raposa, símbolo da esperteza; a formiga, representação do trabalho árduo; o lobo representação do orgulho e da imposição; o cordeiro símbolo da autenticidade e da bondade.

4.2 O aprendizado fabular

Na concepção de Costa (2010), o ser humano compartilha com seus semelhantes as experiências, os desafios, as dificuldades e os conhecimentos nas situações frustrantes e vitoriosas da vida, pois é um ser sociável. Estas expressões demonstram a premência de agradar, colaborar, dialogar, reprochar, impor, ajudar, advertir e demonstrar afetividade e complacência por outra pessoa.

A aprendizagem constante com as experiências da vida de outras pessoas, espelhada nos animais que são os personagens simbólicos das fábulas, ajuda a compreender os desafios do mundo, a mitigar as frustrações e a não desbaratar as oportunidades. As narrativas antigas ou contemporâneas trazem uma carga apreciável de sapiência e discernimento para agir em fatos cotidianos, emanam as culturas multiformes e antecipam situações recorrentes nas relações humanas.

Os textos fabulares podem ser ajustados à conjuntura sociocultural de um povo e evidenciam a característica de perdurabilidade, já que, além das lições de moralidade, existem princípios universais regentes na maioria das sociedades humanas como a justiça, a verdade, a autenticidade e o reconhecimento do outro. Em contrapartida, desvelam as mazelas do ser humano como a corrupção, o engano, a tirania, a traição e a falsidade. Estes textos curtos e propositais denotam significados profundos que precisam ser descobertos e compreendidos.

Em tempos remotos, as fábulas eram mais valorizadas e lidas do que nos dias hodiernos. No entendimento de Costa (2010), os textos fabulares não têm o mérito de difusão e há pessoas que não conhecem este gênero literário. As moralidades dessas histórias envolventes tornaram-se provérbios ou expressões populares de sabedoria duradoura: “Quem desdenha, disfarça o interesse”, “ Não caia nas promessas mirabolantes” ou “O cuidado da mãe coruja”.

Por ser narrativa lacônica designa o trecho imaginativo, o relacionamento verossímil, o clímax provocado por uma situação problemática, conflituosa, arriscada ou pitoresca e o desfecho que transparece a imperfeição do gênero humano, espiritualidade e sabedoria.

As situações de enredo das fábulas são variadas e circunstanciais, nem sempre são panoramas cômicos e estáveis; as personagens passam por eventos funestos e lesões graves. Porém, isso não desqualifica a leitura das fábulas visto que os leitores pueris e juvenis veem cenas de violência, medo e terror nos suportes televisivos e virtuais atuais que despertam o lado perverso e desumano e não há, prioritariamente, nestes suportes, o intuito de educar, ensinar e conscientizar como ocorre nas fábulas.

4.3 A imagem dos seres na literatura universal

Para a compreensão da humanidade que engloba a sociedade e o próprio indivíduo, tornaram-se necessárias as investigações etiológicas dos processos culturais que decorrem dos tempos antigos. Consoante Ferreira (2014), sabe-se que os códigos linguísticos como a literatura e a linguagem cotidiana receberam forte influência da tradição popular, da observação e da concepção dos elementos da natureza.

A utilização de metáfora, analogia ou alegoria, presente constantemente na literatura universal antiga, por meio de personagens animais, vegetais ou objetos com suas peculiaridades físicas, passou a associar-se a certos signos linguísticos ou significados na cultura de cada povo, evocando imagens com sentido conotativo.

As funções expressivas da imagem dos seres, principalmente, dos animais, aparecem de modo coincidente e semelhante em todas as culturas humanas, nos registros orais ou escritos em que as características dos animais são correferidos às idiossincrasias e virtudes dos homens. Mesmo nas culturas com faunas regionais distintas, verificam-se similares atributos humanos representados por outras criaturas.

4. 4 Função sociocomunicativa das fábulas

De acordo com Lopes (2006), no que tange à funcionalidade das fábulas, Aristóteles em sua obra *Arte Retórica* asseverou que elas se adaptam ao discurso persuasivo porquanto são facilmente conectadas a fatos reais por meio de analogias. Com isso, os argumentos provenientes dos fatos históricos e exarados nas fábulas são mais eficazes nas decisões públicas porque, geralmente, os acontecimentos do futuro assemelham-se aos do passado. Naquele tempo, o povo não compreendia as leis e as deliberações públicas, mas quando o discurso era exemplificado por meio das fábulas, o interesse do povo emergia e tornava-se significativo em detrimento dos assuntos sérios referentes à administração das cidades que causavam monotonia e enfado. Deste modo, a fábula grega apresentava os temas públicos e os argumentos discursivos:

Nesta perspectiva, a fábula grega tinha duas funções discursivas: chamar a atenção do cidadão comum para a seriedade de temas da administração pública e possibilitar a construção de provas persuasivas. Assim sendo, a fábula constrói um paradigma: um exemplo que facultava a compreensão do discurso público pela analogia com o discurso fabulístico [...]. As funções desse gênero fazem com que o seu uso seja recomendado nas escolas para que se explorem todas as suas possibilidades significativas (LOPES, 2006, p.140).

5. INTERDISCIPLINARIDADE

O trabalho interdisciplinar agrega dois ou mais componentes curriculares numa sistemática da construção do conhecimento de forma abrangente e profunda. Em razão disso, o dinamismo da leitura e da compreensão de contos e fábulas em articulação com os professores de geografia e artes expande a temática, possibilita a utilização de variadas estratégias como a discussão em grupo, a dramatização, observação de mapa geográfico e o trabalho de pesquisa, envolve a disponibilidade dos professores nas relações interpessoais e exige mais compromisso e estudo dos alunos nas atividades de aprendizagem.

5.1 Origem e concepção da interdisciplinaridade

A palavra interdisciplinaridade tem origem latina, é constituída do prefixo “*inter*” que indica reciprocidade e interação, ação realizada entre duas ou mais pessoas com interação do trabalho compartilhado. “*Disciplina*” vem do latim “*discere*” que significa aprender. Envolve tanto o conhecimento específico com também um modo de agir ou comportamento. O sufixo latino “*dade*” nomeia qualidade ou modo de ser. Para Assumpção (1991), a interdisciplinaridade identifica o encontro entre seres (*inter*), do conhecimento e do comportamento (*disciplina*), para determinado fazer coletivo (*dade*).

De acordo com Houaiss e Villar (2009), no Dicionário Houaiss de Língua Portuguesa, o vocábulo interdisciplinaridade apresenta a ideia de integração ou do diálogo entre duas ou mais disciplinas ou áreas de conhecimento para um intento comum e abordagem metodológica que agrega conceitos, assuntos, temas e teorias para entender o objeto de estudo como um fenômeno sistêmico.

O fato de “desfragmentar as disciplinas” causa o rompimento dos conteúdos estanques e específicos, favorece o espírito criativo e inventivo e concede autonomia e ao grupo de pesquisa e estudo. Já se passaram séculos de discussão e a interdisciplinaridade não se tornou um método ou uma prática para ampliar a racionalidade do mundo contemporâneo e para romper com esta estrutura social rígida, burocratizada e centralizada na hierarquia automatizada e, às vezes, impensada e impedindo ações inovadoras que transformem a sociedade (BOURDIEU, 2005).

Existem outros obstáculos para a aplicação da interdisciplinaridade porquanto haverá a exigência de maior compromisso dos alunos com as atividades, mudança dos hábitos de estudos e transparência na elaboração de seus trabalhos e estudos. Da mesma forma ocorrerá com os professores, o trabalho requererá transparência, pleno envolvimento com as etapas do trabalho e disponibilidade para pensar, planejar e desenvolver as relações interpessoais. Antes, no modelo disciplinar, a produção do saber era individual e havia pouca iniciativa dos docentes e alunos. Porém, no modelo interdisciplinar, a construção do conhecimento é inter-relacionado, com forte iniciativa dos professores e alunos e a autonomia do grupo é inerente (PERRENOUD, 1997).

Nos estudos de Rivarossa de Polop (1999), o primeiro grupo dos impeditivos do trabalho interdisciplinar na concepção de ordem epistemológica ou da construção do conhecimento científico, referem-se à falta:

- a) de tempo para fazer a pesquisa;
- b) de conhecimento dos conteúdos específicos de outras disciplinas por conta da formação nas universidades;
- c) de recursos materiais para abordar a temática;
- d) de confiança dos profissionais de que os conteúdos e temas possam ser trabalhados na perspectiva interdisciplinar porque são estanques.

No segundo grupo, estão os obstáculos relacionados ao trabalho coletivo na instituição:

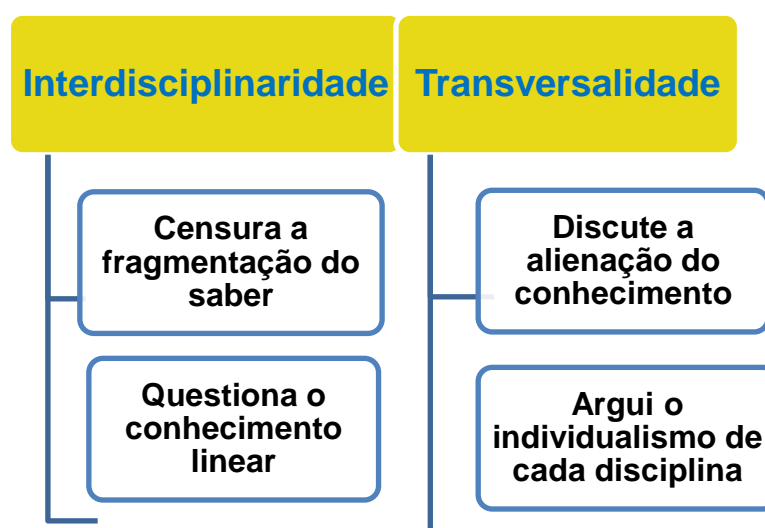
- a) falta de tempo para preparar e planejar as aulas;
- b) dificuldades de relacionamentos com os gestores da escola;
- c) falta de espírito de equipe entre os profissionais docentes;
- d) infrequência e mínimo compromisso com o trabalho escolar;
- e) transitoriedade dos professores nas escolas;
- f) ausência de coordenador na equipe gestora;
- g) dificuldades relacionadas à prática pedagógica. Os educadores alegam que os alunos são indisciplinados, dispersos, não têm estrutura familiar adequada, não têm acesso aos locais de pesquisa, não dominam os conteúdos básicos e estão inseridos em salas superlotadas. Os educadores transferem aos discentes a função de correlacionar as disciplinas e contextualizá-las com a vida cotidiana e esquecem que são mediadores do processo de ensino-aprendizagem.

Em relação à interdisciplinaridade, Fazenda (2008) explicita que é a atitude de aplicar alternativas para conhecer mais, atitude de diálogo e de troca de informações com pares idênticos, com pares anônimos ou consigo mesmo, atitude de humildade diante da limitação dos saberes específicos, atitude de perplexidade para compreender novos conhecimentos, atitude de desafio para redimensionar o velho e atitude de envolvimento e responsabilidade com o projeto e com as pessoas para construir o saber da melhor forma possível.

5.2 Interdisciplinaridade e transversalidade

Os conceitos de interdisciplinaridade e transversalidade são recíprocos porquanto enfatizam facetas interdependentes do trabalho coletivo. A interdisciplinaridade censura a fragmentação do saber e questiona o conhecimento linear de cada disciplina; a transversalidade discute a alienação do conhecimento e argui o individualismo de cada disciplina (KLEIMAN e MORAES, 1999).

Figura 3 – Interdisciplinaridade e transversalidade



Fonte: (O próprio autor adaptado de KLEIMAN e MORAES, 1999).

Quanto ao projeto de educação, segundo as orientações dos PCNs, a escola deve contribuir para o desenvolvimento das capacidades dos alunos e permitir a intervenção na realidade local. Neste sentido, de acordo com Kleiman e Moraes (1999), o projeto pedagógico pode ser norteado por três diretrizes:

1ª. Abordagem de questões sociais que dialoguem com a realidade dos discentes por meio de atividades educativas orientadas que ultrapassam a mera

assimilação de conhecimentos e enveredam para a integração e estreitamento destes saberes com organização e significado;

2ª. Tratamento dos valores como conceitos e atitudes de aplicação no dia a dia dos alunos por meio de estratégias adequadas para a transformação do conhecimento em ações tangíveis. Deste modo, as definições utópicas e ideais sem vínculo com as relações humanas podem ser rejeitadas no projeto coletivo;

3ª. No projeto educativo, o ensino e a prática de leitura devem constar em todas as atividades de aprendizagem e envolver todos dos componentes curriculares e áreas de conhecimento. Nesta perspectiva, a leitura funcionará como atividade-elo que unirá todos os docentes num projeto interdisciplinar e será o espaço de conhecimento coletivo para minimizar a problemática da leitura e da produção.

Acerca da transversalidade, muitos docentes admitem a necessidade de trabalhar os valores no currículo escolar no ensino fundamental, contudo não sabem como aplicá-los. Na constatação de Kleiman e Moraes (1999), o profissional docente recebeu a formação de concepção positivista do conhecimento. Isso significa que esta fragmentação do saber incutiu no professor a insegurança e a dificuldade de pensar de forma interdisciplinar. Os projetos interdisciplinares temáticos que requerem amplo diálogo coletivo e pouca incidência de tarefas e provas disciplinares causam estranheza e rejeição dos professores que não aprenderam isso na academia. Outro ponto destacável é a dificuldade de desenvolver a leitura crítica do aluno como atividade de linguagem em sociedades tecnológicas para todos os componentes curriculares que não está restrita a alguma área de conhecimento.

Ainda, de acordo com as autoras, os temas transversais são tendências generalizadas em currículos de outras nações como Espanha, Estados Unidos, Inglaterra, África do Sul, Austrália, Chile e África Ocidental. Os temas relevantes são ética e valores, cidadania, pluralismo cultural, educação ambiental, trabalho, direitos humanos e inclusão.

Em nosso país, os temas transversais dos PCN são ética, meio ambiente, orientação sexual, saúde e pluralidade cultural. Neste panorama, os componentes curriculares têm suas especificidades fundamentais, mas não são suficientes para desenvolverem a plena cidadania. Os problemas econômicos, políticos, sociais e ambientais já estão presentes no cotidiano dos alunos. No entanto, os eixos temáticos que discutem a problemática hodierna são tratados de forma secundária e tangencial em trabalhos educativos paralelos e sazonais.

Em decorrência do currículo compartimentado, muitos educadores questionam a ênfase neste currículo estereotipado e apelam para a reforma educacional que preconiza a aprendizagem dos conhecimentos em conexão com a prática social. Deste modo, quando o currículo reflete a autenticidade e a valorização da realidade do aluno, de maneira multifacetada, assim como é a vida do ser humano, deixa de ser um pacote hermético de assuntos previamente determinados. A orientação interdisciplinar suscita as conexões naturais, significativas e contextuais dos componentes curriculares e aparelha-se por meio dos questionamentos, problemas, assuntos e projetos em detrimento do conteúdo estanque. A relação curricular com a vida autêntica dos educandos gera a curiosidade, o sentido lógico e o desvendar das coisas e resulta na aprendizagem construtiva e no comportamento positivo em relação à escola (KLEIMAN e MORAES, 1999).

5.3 O projeto coletivo e a rede de saber

No Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa, a palavra projeto vem do latim *projectus* e significa “ação de lançar para a frente, de se estender”. Também é sinônimo de desejo, intenção de fazer ou realizar (algo) no futuro e plano.

De acordo com Kleiman e Moraes (1999), a realização de um projeto implica a decisão livre dos atores no planejamento de uma ação no futuro e não algo imposto por uma instituição. Atrelado a todo projeto, existem os valores que são princípios éticos que ajustam as condutas dos participantes e norteiam a continuidade do trabalho coletivo.

O projeto individual de uma pessoa numa profissão específica relaciona-se com a instituição à qual ela está filiada e permite a socialização com os colegas de trabalho. Deste modo, o projeto individual insere-se num projeto coletivo, pois o homem num trabalho produtivo, excluindo a alienação, possui seus objetivos pessoais que perpassam com a interação com os outros.

A LDB (1996) imputa autonomia às escolas de ensino público na elaboração e implementação da proposta pedagógica. O artigo 14 determina o seguinte:

Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios: I - participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola; II - participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes (Lei 9.394, artigo 14).

Da mesma forma, o artigo 27 da LDB estabelece que os conteúdos curriculares da educação básica devam articular “a difusão de valores fundamentais ao interesse social, aos direitos e deveres dos cidadãos, de respeito ao bem comum e à ordem democrática.”

Na concepção de Kleiman e Moraes (1999), a dificuldade de leitura de um aluno não é incumbência de apenas um professor, mas de todos, porquanto o trabalho coletivo deve superar o individualismo e construir o objeto de conhecimento mediante a interconexão de múltiplos conhecimentos com articulação deles para a prática social.

É necessário o equilíbrio entre o disciplinar e o interdisciplinar porque as áreas de conhecimento possuem um arcabouço de conhecimentos importantes aos educandos. Os assuntos fundamentais devem ser dispostos aos alunos para que os utilizem nas redes de conhecimento com tempo e espaço equilibrados. O instrumento da leitura constitui a base da aprendizagem em todos os componentes curriculares para a compreensão e formação de valores e atitudes.

Para explicar o projeto como uma rede de significados, Kleiman e Moraes (1999) utilizam as metáforas “construção” e “rede”. A cognição é o corolário do processo mental dinâmico e ativo que é desenvolvida por meio das vinculações entre os sujeitos, objetos, definições, ideias, suposições, símbolos, problematizações e um intrincado conjunto de associações e inferências que influencia e faz o sujeito ativo construir o seu próprio conhecimento.

A aprendizagem do discente é consolidada pelo construir o significado. Por esta razão, esta concepção de currículo está vinculada à construção de significados em seis domínios: o *simbólico*, relacionado à linguagem; o *empírico*, proveniente do homem e das ciências do mundo físico; o *estético*, oriundo das artes, da musicalidade e da literatura; *signoético*, pertinente ao conhecimento pessoal e existencial; o *ético*, relacionado com significados morais e o *sinóptico*, atinente aos conceitos presentes na história, filosofia e religião para a construção do conhecimento (KLEIMAN e MORAES, 1999).

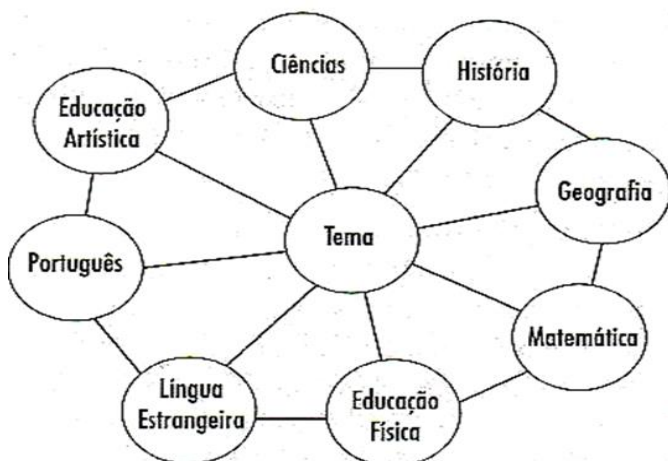
Por sua vez, esta construção do conhecimento é fomentada pela atividade verbal. Em face disso, as situações concretas de comunicação, as identidades sociais e históricas dos sujeitos e seus objetivos e interesses são fatores que determinam a construção relevante do conhecimento.

De certo modo, no projeto interdisciplinar, advém a aproximação do professor e aluno na sala de aula que se torna um espaço de convergência de aprendizagem, de interação e de expressão pessoal nos encadeamentos das redes de conhecimento.

Nesse contexto, segundo Kleiman e Moraes (1999), a leitura, a compreensão e a produção textual provocam relações diferentes com o pensamento humano. O pensamento diligente e inventivo e a escrita adequada andam juntos. Quando uma pessoa lê um texto, reorganiza, enriquece e reconstrói o conhecimento anterior. No momento da escrita, as experiências cognitivas de leitura influenciam nas expressões de pensamento e fazem o sujeito a escrever e reescrever as suas ideias e dão forma e profundidade à matéria escrita. Na rede de saberes, os atos de ler e escrever são os instrumentos que tecem fios, ligam pontos e produzem redes interligadas de conhecimento.

Para facilitar a visualização de uma rede aberta no trabalho de organização dos projetos interdisciplinares, Kleiman e Moraes (1999) elaboraram uma representação gráfica chamada “Círculos Interligados” em que o tema central e os componentes curriculares estão em rede.

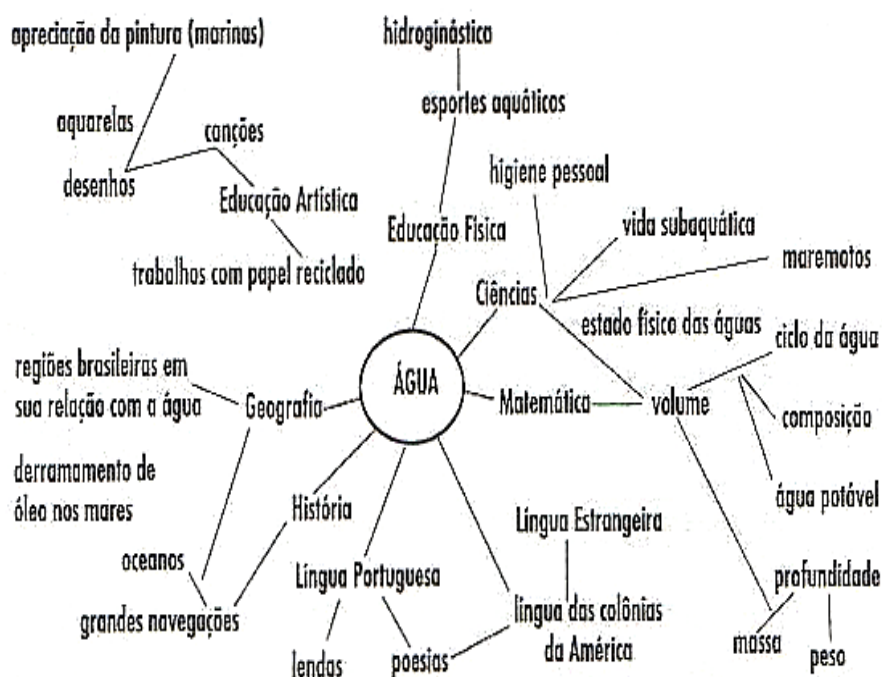
Figura 4 – Círculos interligados



Fonte: (KLEIMAN e MORAES, 1999).

Os projetos interdisciplinares são representados pela figura da teia porquanto viabiliza diversas conexões entre os componentes curriculares e áreas de conhecimento num emaranhado de linhas que trabalham inúmeros subtemas provenientes do tema principal.

Figura 5 – Teia de tópicos



Fonte: Fonte: (KLEIMAN e MORAES, 1999).

5.4 Relações da língua escrita e da língua falada

As atividades de leitura, de compreensão e de produção textual são muito abrangentes, pois os gêneros textuais são ferramentas discursivas de todas as instituições e relações sociais numa sociedade complexa acelerada pelas informações dos suportes virtuais e estes textos orais e escritos influenciam a maneira de falar e de expressar das pessoas. Um discurso político, uma palestra ou uma entrevista televisiva são exemplos do impacto social da linguagem escrita.

Ainda na concepção de Kleiman e Moraes (1999), as relações da leitura e da escrita não são contrapostas e podem ser chamadas de reticuladas porque se assemelham a uma rede de ligações. A palestra assemelha-se ao gênero bate-papo que facilita a compreensão dos ouvintes, e relaciona-se ao debate que apresenta o assunto de forma persuasiva. Ao mesmo tempo, o gênero palestra também denota semelhança com o artigo científico que reúne as contribuições de outros autores para definir e aprofundar o tema.

A aprendizagem das práticas de leitura, de compreensão e de escrita depende do contexto e da instituição e sua concretização ocorre quando são aplicadas as normas que legitimam essas práticas.

5. 5 Os temas nos projetos coletivos

É possível manter os assuntos importantes dos componentes curriculares e trabalhar as problemáticas e explicações dos interesses peculiares de uma comunidade escolar em projetos elaborados e construídos por professores e estudantes que apresentam situações de aprendizagem com assuntos, estratégias e questionamentos.

Na organização dos projetos, consoante a constatação de Kleiman e Moraes (1999), o ponto cêntrico é a escolha de temas que representem os interesses dos alunos e professores e interajam com os componentes. As opções consideráveis podem ser os problemas que afetem as relações escolares, os conflitos ou demandas da comunidade e temas ligados ao currículo. A discussão pode assemelhar-se ao *brainstorming* (tempestade de ideias) em que todas as contribuições são consideradas. Em seguida, os temas passam pelo crivo da importância, interesse e praticidade. Neste debate, todos os alunos aprendem gradativamente a respeitar os turnos de fala e votam num ambiente democrático com a mediação do professor.

Antes da gênese do projeto, é fundamental o debate com os alunos sobre a prática de leitura:

- Que textos são lidos fora da escola?
- Quais são os textos legitimados nos livros didáticos? São significativos?
- Por que alguns alunos não gostam de ler?
- A leitura tem uma função precípua no projeto escolar?
- Que suportes serão utilizados no decorrer do projeto: jornal, revista, livros, computador, filme ou site de internet?
- Que tipos de leitura as pessoas fazem no dia a dia?

É mister que os estudantes participem também da implementação das etapas do projeto no que tange ao tempo de cada etapa, ao produto final (produção de cenário e fantoches, cartazes, livreto com textos reinventados e maquetes), ao cronograma geral e ao critério de avaliação (KLEIMAN e MORAES, 1999).

A avaliação no ensino fundamental de acordo com a LDB (1996), no artigo 24, V, e no artigo 36, II, deve ser contínua e cumulativa com participação ativa dos alunos

e primazia dos aspectos qualitativos. A avaliação dos resultados dos projetos educativos, de acordo com Kleiman e Moraes (1999), podem ser analisados:

- ❖ Em relação à escola: Houve condições necessárias ao desenvolvimento do projeto? Assegurou os recursos imprescindíveis? Que recursos serão priorizados para os projetos vindouros?
- ❖ Em relação aos professores: Como foi o diálogo de ideias e a reciprocidade de materiais entre eles?
- ❖ Em relação aos alunos: Qual é a conexão do tema com a vida e os interesses dos alunos? Que críticas e elogios foram aventados pelos estudantes?
- ❖ Em relação ao currículo: Quais foram os componentes integrados? Que conteúdos foram trabalhados? O tempo foi suficiente? Como foi o resultado do projeto? Como fazer a avaliação das etapas do projeto?

De acordo com Kleiman e Moraes (1999), as questões propostas de cunho geral para a organização dos temas e eixos temáticos podem ser:

- a) uma situação-problema recorrente da comunidade local;
- b) um assunto controverso ou prevalente da atualidade;
- c) um tema transversal;
- d) um assunto recorrente dos componentes curriculares.

5.6 Uma experiência de inovação e aprendizado

Em 2011, por intermédio da implantação do projeto-piloto “*Transformar*” numa escola em Cubatão, desenvolvi uma prática docente totalmente diferente de todas as escolas anteriores. Essa experiência representou um divisor de águas em meu trajeto profissional. Os motivadores do projeto abrangiam a integração do trabalho do ensino fundamental I e II, a construção de um currículo integrado para superar a fragmentação dos saberes, diálogo sobre o processo de ensino-aprendizagem entre gestores, professores, alunos e comunidade e formação dos docentes.

O trabalho docente era realizado no período da manhã, coexistiam variadas atividades didático-pedagógicas como as aulas de aprofundamento de cada componente curricular, as aulas com os professores mediadores que desenvolviam pesquisas de campo, entrevistas, relatórios e seminários com os alunos. Também ocorriam as oficinas pedagógicas interdisciplinares que abordavam um ou mais assuntos dos eixos temáticos: “*Sociedade e Relações Sociais*”, “*Formação do Povo Brasileiro*”, “*Universo, Vida e Ecossistemas e Sustentabilidade*” e “*Consumo e*

Trabalho". O horário dos professores das oficinas era mudado e compartilhado para que houvesse a aplicação desta atividade interdisciplinar e os professores estivessem juntos.

Na última aula do período matutino, os docentes, individualmente ou em duplas, acompanhavam as atividades denominadas "roteiros" que eram aplicadas a grupos de alunos previamente selecionados para fomentar a cooperação mútua. Os roteiros apresentavam os temas de cada ano e eram delineados em leituras, pesquisas, vídeos, questões, palavras cruzadas, debates e produções textuais.

Nesta escola com tantas inovações no ensino, o horário passava por constantes adequações e mudanças para propiciar a interdisciplinaridade e o trabalho coletivo.

De acordo com Fazenda (2002), a superação das barreiras disciplinares na escola decorre do trabalho coletivo entre professores e alunos e das diferenças de relacionamento entre o educador e o educando. Ela assevera que a interdisciplinaridade facilita o diálogo entre os componentes curriculares e entre os sujeitos.

A formação dos professores ocorria em duas tardes junto com os gestores. Os alunos, pais e funcionários participavam de reuniões específicas, em datas programadas, para compreender, avaliar e intervir nas propostas gerais do projeto-piloto Transformar.

Nas aulas específicas de língua portuguesa, os gêneros textuais selecionados para cada ano e alinhados com os eixos temáticos eram trabalhados por meio das sequências didáticas nas modalidades de leitura, interpretação, análise linguística e produção textual.

No que tange aos benefícios da interdisciplinaridade, Fazenda (1998) registra os conhecimentos novos e experiências diferentes que os alunos adquirem a capacidade de avaliação de assuntos transmitidos por pessoas especialistas e sensibilidade para compreender temas polêmicos.

5.7 Discussão

No projeto-piloto "*Transformar*" que foi aplicado numa escola municipal de Cubatão, em 2011, após algumas reuniões pedagógicas com todos os professores e gestores, foram selecionados temas gerais para cada ano do ensino fundamental II. No consenso coletivo, foi nomeado o tema "*Sociedade e Relações Sociais*" para

trabalhar com o 6º ano. Nas reuniões pedagógicas subsequentes foram escolhidos os subtemas:

1. *O surgimento do homem*: a origem do homem; tempos e eras; comunicação e linguagem e relações entre as espécies;
2. *Organização social*: família; regras sociais; trabalho e religiosidade;
3. *Avanço do Conhecimento humano*: as ciências; tecnologia; as conquistas científicas e os impactos sociais e grandes pensadores e inventores;
4. *Cultura*: definição de cultura; cultura e sociedade; diversidade cultural e manifestações culturais.

No que tange ao compromisso docente, Freire (2007) afirma que a educação deve provocar a transformação social por meio da problematização das condições sociais, culturais e econômicas dos discentes, das famílias e do entorno comunitário. A relação do professor e dos alunos deve aguçar a curiosidade, o questionamento e o aprender com significado.

A utilização de eixos temáticos ou temas geradores são fundamentais para inovar a educação e, na visão de Tozoni-Reis (2006), permite uma metodologia promotora de criticidade e contextualização:

[...]a forma de trabalho educativo é o grupo de discussão, que conduz o processo educativo buscando os conteúdos problematizadores, realizando as discussões, compartilhando as descobertas, definindo as atividades e os temas geradores como ponto de partida para a decodificação das sílabas e, principalmente, a decodificação do mundo social, histórico, político e cultural onde vivem os oprimidos nas sociedades desiguais (TOZONI--REIS, 2006, p.104).

Os professores de língua portuguesa estabeleceram os gêneros textuais prioritários nas esferas de circulação para o 6º ano com ênfase nos subtemas já mencionados:

- a) *Pública e profissional*: estatuto e carta pessoal.
- b) *Escolar*: relato de experiência e sarau ou mural.
- c) *Jornalística*: notícia e reportagem.
- d) *Literária*: fábula, conto e poema.

Igualmente, nas aulas de língua portuguesa, conhecidas como aulas de aprofundamento, as práticas de leitura e compreensão, oralidade, produção textual e análise linguística eram planejadas e aplicadas com ênfase nos gêneros textuais nomeados para o 6º ano. Por exemplo, trabalhava-se a noção de verbos no pretérito perfeito num texto fabular em que os verbos com ação concluída foram suprimidos.

Em seguida, o professor propunha o completar do texto pelos alunos e trabalhava a noção do verbo no próprio texto, a gramática textual.

O trabalho interdisciplinar era inerente, comum e inseparável do projeto-piloto “*Transformar*” e, além dos professores especialistas de cada componente curricular, havia um professor mediador para cada ano com as atribuições de acompanhar o professor na sala de aula para participar do processo de condução das atividades vinculadas ao eixo temático e subtemas, dar apoio e sugestão nas estratégias didáticas e metodológicas, oportunizar estratégias procedimentais para promover atitudes positivas dos alunos e autoavaliação do docente e desenvolver pesquisas, relatórios e seminários com os alunos.

A oficina pedagógica era uma forma planejada de construir o conhecimento, com foco na atividade prática, sem dispensar a fundamentação teórica. Segundo Cuberes (apud Vieira e Volquind, 2002, p. 11), a oficina exige um espaço e um tempo para a aprendizagem, um processo de transformação recíproca entre sujeito e objeto, com estratégias e metodologias que aproximam o sujeito do objeto a conhecer. Neste sentido, os alunos podem vivenciar situações concretas por meio de ações que sensibilizam, racionalizam e transformam o objeto a ser estudado.

É importante ressaltar que a oficina pedagógica motivava e alimentava o estudo de algum assunto contextualizado da realidade do educando: cidadania (direitos e deveres); meio ambiente; pluralidade cultural; trabalho; consumismo, desigualdade social, preconceito e saúde. Utilizava os recursos didáticos e audiovisuais diferenciados (filmes, dinâmicas, palestras, produções artísticas, atividades físicas, construções de jogos).

Um exemplo de trabalho interdisciplinar, também conhecido como oficina pedagógica, com abordagem no tema “*Relações Sociais*” e subtema “*Regras Sociais e Éticas*” foi denominado “*Ensinos das fábulas por meio do teatro de sombras*”. Houve a integração dos componentes curriculares língua portuguesa, inglês, artes e as estratégias metodológicas e procedimentos da professora mediadora do 6º ano. A sequência do trabalho foi assim:

- Os professores de português e inglês fizeram uma coletânea de morais da história provenientes de fábulas;
- Os alunos livremente uniram-se em sete grupos e optaram por uma moral da fábula nas aulas de português em parceria com a professora mediadora;

- A proposta da produção de um texto fabular foi encaminhada a cada grupo de alunos. Em seguida, o texto produzido seria dramatizado por cada grupo num teatro de sombras sob a orientação da professora de artes;
- O professor de português efetuou as adequações linguísticas e discursivas nas fábulas produzidas, e a professora de inglês trabalhou o vocabulário e também auxiliou na adequação dos textos;
- A professora de artes e a professora mediadora do 6º ano ensaiaram os grupos de alunos para a apresentação do teatro de sombras;
- O cenário da apresentação foi preparado antes por todos os professores envolvidos. No auditório, foram esticados lençóis brancos e amarrados nas colunas e adaptaram refletores e lâmpadas para apenas iluminar o cenário e as luzes do auditório foram apagadas para a apresentação dos alunos;
- A apresentação dos alunos ocorreu no auditório por meio do teatro de sombras: uns representavam as falas, outro lia a narração, todos atrás dos lençóis e as sombras tipificavam os personagens e as ações vivazes e animadas dos textos fabulares. Todos os professores estavam presentes e prestigiaram o trabalho interdisciplinar gratificante.

Acerca da experiência da interdisciplinaridade, Lenoir declara:

[...] a interdisciplinaridade encontrará terreno na interação entre as disciplinas, na relação entre produção, existência e difusão do “saber disciplinar”, ao mesmo tempo em que ocorre um questionamento interdisciplinar e faz ressurgir o elo indissociável entre a produção do saber e a formação de membros sociais (LENOIR, 2005, p.6).

Assumir-se como docente é uma decisão de compromisso e coragem diante dos problemas sociais, políticos, econômicos, estruturais e pessoais e requer humildade, tenacidade e preparação numa longa vereda do constante aprendizado para ensinar melhor. Este profissional exerce a função de mediador do conhecimento no processo de ensino e aprendizagem e aprendente de conteúdos historicamente relevantes e socialmente necessários, garantindo ao aluno o acesso à criticidade e à emancipação para a transformação da realidade contextual.

Todas as adversidades e entraves na carreira do professor incipiente podem ser encarados como o baldrame de conhecimento e experiência que o conduzirão para o eficaz desempenho da docência. Na verdade, jaz em sua inteligência e disposição a responsabilidade de ensinar por meio do planejamento, da excelente leitura, do conhecimento específico e do desenvolvimento de estratégias para as situações de ensino-aprendizagem. Nesta perspectiva, a prática interdisciplinar

facilita a compreensão da totalidade e complexidade do conhecimento, aproxima os professores de outros componentes ou áreas de conhecimento, motiva a pesquisa e a interação entre professores e alunos e gera atividades práticas ou oficinas pedagógicas.

Destarte, o profissional docente aprende com seus erros e inquietações e aperfeiçoa-se com seus acertos e reflexões. A realidade dos alunos na comunidade local pode ser mudada com a atuação do educador, provocando oportunidade de crescimento intelectual, emocional e atitudinal e refletindo diretamente na sociedade atual.

6. PROJETOS DE TRABALHO

O projeto de trabalho articula os componentes curriculares, proporciona a investigação e a compreensão dos temas, dos aspectos históricos e geográficos dos grupos étnicos, mobiliza os recursos virtuais para a pesquisa, utiliza diferentes estratégias como a discussão em grupo e a dramatização para expressar as culturas das matrizes brasileiras e desenvolve valores e atitudes relacionados à tolerância e à solidariedade humana para expandir o conhecimento dos contos e fábulas africanos, indígenas e europeus e contextualizá-los com a formação histórica e cultural da população cubatense.

6.1 Os projetos de trabalho e as mudanças na educação

A escola é uma instituição complexa, influenciada por ideologias internas e, principalmente, externas, onde as possíveis inovações, às vezes, são físgadas em modismos pedagógicos e fórmulas didáticas que seguem passos que pouco acrescenta para um projeto de trabalho coletivo. Segundo Hernández (1998), os projetos de trabalho podem ser compreendidos, no sentido metafórico, como um *lugar* na complexa instituição escolar que permite:

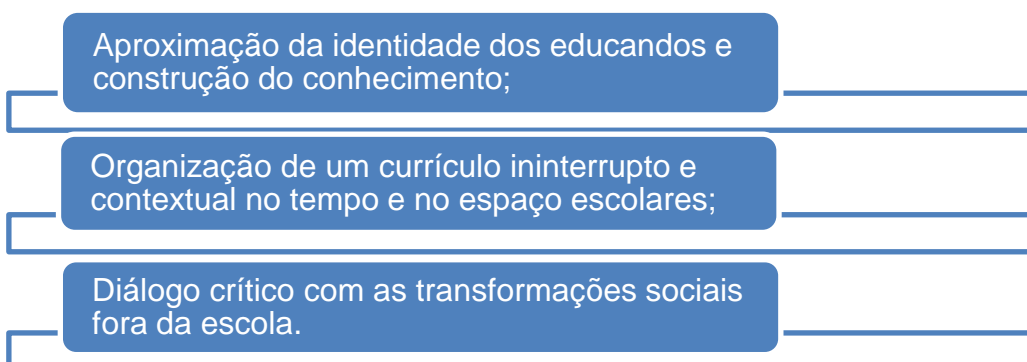


Figura 6 – Características do projeto de trabalho.

Fonte: (O próprio autor adaptado de HERNANDEZ, 1998).

Os projetos de trabalho, de acordo com Hernández (1998), pretendem ressituar as práticas de ensino na escola para corresponder e atualizar as demandas sociais dos educandos. Segundo Varela e Alvarez (1991) o ponto de partida deve levar em conta que:

A escola é uma instituição que consta de uma série de peças fundamentais, entre as quais se sobressaem o espaço fechado, o professor como autoridade moral, o estatuto de minoria dos alunos, e um sistema de transmissão de saberes intimamente ligado ao funcionamento disciplinar. Desde os colégios jesuítas até a atualidade, essas peças estão presentes na lógica institucional dos centros escolares, tanto públicos como privados. Sem dúvida, sofreram retoques, transformações e até metamorfoses, mas as escolas continuam hoje, como ontem, privilegiando as relações de poder sobre as de saber (VARELA e ALVAREZ, 1991, p.280).

Esta discussão é importante já que repensa o fazer da escola, reorganiza o espaço e o tempo, a relação entre professores e alunos e o conhecimento escolar. De acordo com Hernández (1998), a escola precisa repensar a sua função e os conteúdos para responder às transformações sociais. Os projetos de trabalho atuais apresentam algumas características importantes em relação aos projetos de épocas passadas. As diferenças de contexto podem ser assim enumeradas:

- ✓ Globalização, ou seja, interdependências entre os países nos aspectos econômicos, culturais e políticos;
- ✓ Múltiplas fontes e informações dos sistemas tecnológicos, sobretudo, os virtuais;
- ✓ Diversos estudos psicopedagógicos sobre o ensino-aprendizagem;
- ✓ Relação do conhecimento disciplinar e a função da escola.

6.2 Os projetos de trabalho e o conhecimento escolar

Na implementação do projeto de trabalho, é mister que os professores e os alunos discutam e compreendam a realidade pessoal e social para a revisão de sentido do conhecimento escolar. Para isso, segundo Hernández (1998), algumas características são norteadoras:

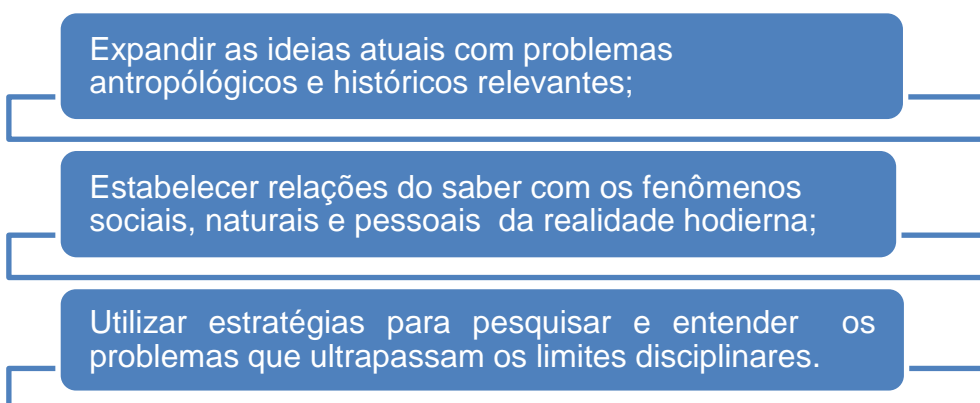


Figura 7 - Ações na implementação do projeto de trabalho.

Fonte: (O próprio autor adaptado de HERNANDEZ, 1998).

Esta construção simbólica da mente em contato com a informação é feita de modo estratégico por meio das interações sociais e gradativamente transforma-se em conhecimento pessoal. Isso é arrazoado por Vygotsky (1998), que apontou a magnitude das interações sociais para a construção das atividades mentais complexas. Assim, os processos de inferências, combinações e transferências entre os conhecimentos já adquiridos e as novas problematizações que são apresentadas nas relações sociais são propulsoras de aprendizagens cognitivas e atitudinais.

6.3 Os projetos de trabalho não são métodos delimitados ou receitas

No espaço escolar é comum o entendimento de que o método é a aplicação de um conjunto de ações lineares ou série de regras para desenvolver um determinado assunto. Convém ressaltar que o método, na concepção filosófica de Hernández (1998), é muito abrangente e trata-se da aplicação do pensamento em torno de uma pesquisa para compreender melhor a realidade dos fatos, resolver um problema e interpretar os dados das experiências humanas. Por isso, não é simplesmente uma técnica com ações lineares e conteúdos fechados como uma fórmula, mas é um método heurístico visto que parte de uma hipótese de trabalho provisória, como ideia diretriz de pesquisa e que se articula com a problemática do conhecimento da realidade complexa que apresenta inúmeras variáveis e confrontam ideias e inferências opostas.

De acordo com Hernández (1998), as razões por que os professores consideram os projetos de trabalho como um método linear ou uma técnica:

- ❖ É uma crença geral da educação escolar baseada no enfoque tecnológico e instrucional decorrente da sociedade pós-industrial e de ideais tecnocráticos utilizados na escola. Há uma preocupação com os resultados quantitativos e buscam-se soluções propostas por meio de técnicas ou métodos previamente delineados para resolver um problema. Os conhecimentos escolares não são quantificáveis e também não são de imediata aplicação;

- ❖ É reflexo do planejamento educativo rígido e inflexível do professor que visa ordenar o trabalho profissional e oferece estabilidade no ensino do saber. Esta proposta ou filosofia de ensino estático, desintrincado e serial e com conteúdos escolares fechados acabam petrificando o processo de ensino e da aprendizagem porque não permite utilizar questionamentos e investigações variáveis e incertos

para conjeturar os fatos de nosso mundo complexo. Os educadores ficam dependentes e limitados dos conteúdos de cada disciplina, das sequências rígidas e predeterminadas e das interpretações convencionais;

❖ Apresenta um discernimento consuetudinário/habitual de método, pois indica um conjunto de ações que será utilizado e os objetivos preordenados obtidos. Isso está exarado no plano de curso do profissional docente e aponta a linearidade do saber;

❖ Evita as transposições dos conteúdos escolares nos métodos convencionais que apresentam atitudes de reducionismo posto que são simplificadores e, preferencialmente, seguem os assuntos culturalmente estabelecidos e não se consideram outros aspectos importantes como o contexto, a origem, os contrapontos e relações com as transformações do mundo;

❖ Resguarda-se dos modismos pedagógicos de inovações educativas provenientes de outros lugares diferentes culturalmente que chegam às escolas e são considerados aplicáveis, generalizados e benéficos. Deste modo, em muitas escolas são utilizados métodos novos que não se identificam com o contexto real dos alunos e importam soluções e receitas de outros lugares para inseri-las em comunidades escolares dessemelhantes.

7. OBJETIVOS

7.1 Geral

Identificar o avanço da aprendizagem significativa dos alunos do 6º ano do ensino fundamental por intermédio da leitura e compreensão dos gêneros contos e fábulas africanos, indígenas e europeus numa abordagem interdisciplinar.

7.2 Específicos

Ativar os conhecimentos prévios dos alunos e desenvolver os conhecimentos discursivos: situação de produção, tema, conteúdo, relevância social e abordagem reflexiva;

Identificar a ampliação dos conhecimentos textuais: organização do gênero, coesão, coerência e título;

Averiguar o aperfeiçoamento dos conhecimentos linguísticos: classes gramaticais, léxico, linguagem, variedade linguística, ortografia e pontuação;

Investigar o avanço de aprendizagem sobre o conhecimento de mundo: informações implícitas e deduções ancoradas na experiência pessoal e no convívio social.

7.3 Problema

Em que medida a abordagem dos gêneros contos e fábulas, por meio de sequências didáticas, desenvolve as competências e habilidades de leitura e compreensão textual dos alunos no 6º ano do ensino fundamental?

7.4 Hipótese

Se os alunos do 6º ano da escola municipal de Cubatão, na faixa etária de 11 a 13 anos, interagirem com os gêneros contos e fábulas, por intermédio de sequências didáticas e da metodologia interdisciplinar, ampliarão o grau de letramento nas modalidades de leitura e compreensão textual.

8. MÉTODO

Este capítulo descreve a opção metodológica para o encaminhamento da pesquisa.

8.1 Procedimento

Trata-se de uma pesquisa-ação, de natureza qualitativa, em que o professor de língua portuguesa investiga o processo de aprendizagem dos alunos do 6º Ano do ensino fundamental II em relação à leitura e compreensão nas situações contínuas, tangíveis e reais na sala de aula. Ao mesmo tempo, nos diferentes momentos de mediação e intervenção do professor, ocorre a reflexão sobre sua prática, a redefinição do objeto de estudo e adaptação da prática didático-pedagógica.

Concomitantemente, os professores de geografia e artes colaboram no processo de ensino-aprendizagem dos contos africanos, indígenas e das fábulas europeias por meio da leitura, da dramatização e do conhecimento geopolítico numa perspectiva interdisciplinar.

De acordo com Gil (2008), a pesquisa-ação é o método de pesquisa flexível e envolve a ação dos pesquisadores e dos grupos interessados em vários momentos da pesquisa; por isso é difícil ordená-la temporariamente. Assim, ocorre um vaivém entre as fases dependendo da dinâmica do grupo de pesquisadores em seu relacionamento com a situação pesquisada.

Como o objeto de estudo é a leitura e compreensão de contos e fábulas, nesse percurso de sequências didáticas e da parceria interdisciplinar, os alunos tiveram o contato com os gêneros, numa sistemática dialógica, para a construção de habilidades de leitura e da compreensão textual, para o entendimento da interdisciplinaridade com outras disciplinas e para a reflexão e reconfiguração de novas atitudes éticas condizentes com os valores significativos dos seres humanos.

Por sua vez, o professor-pesquisador reflete em sua própria prática, mantém um diálogo salutar com seus pares e propicia um ambiente de interação e conhecimento. Os alunos verificam que os conhecimentos adquiridos das leituras e das compreensões transformam-se em novos olhares sobre o objeto de estudo, em atividades lúdicas construídas nas interações sociais e em atitudes éticas aprendidas nas situações de aprendizagem.

8.2 Local: contexto escolar

O local desta pesquisa foi o município de Cubatão (SP) que está localizado na Região Metropolitana da Baixada Santista e faz divisa com as cidades de Santo André, São Bernardo, Santos e São Vicente. Possui um grande polo industrial e hoje a cidade é um símbolo de recuperação ambiental com controle rígido da poluição.

De acordo com o Censo Demográfico do IBGE de 2010, a população de Cubatão era 118.720 habitantes. Nas categorias de cor e raça, o município apresentou a maior porcentagem da população parda (48,8%) e negra (7,7%) em comparação com as demais cidades litorâneas. O percentual da população branca (42,6%) foi o menor dentre as cidades do litoral paulista. Por fim, a porcentagem da população amarela foi 0,7% e da indígena manteve-se em 0,2%. Os dados foram inseridos no quadro abaixo:

Quadro 4 – População de Cubatão (2010)

População de Cubatão	Porcentagem
<i>Parda</i>	48,80%
<i>Branca</i>	42,60%
<i>Negra</i>	7,70%
<i>Amarela</i>	0,70%
<i>Indígena</i>	0,20%
<i>Total</i>	100%

Fonte: Censo Demográfico do IBGE – 2010.

Com base nesses dados populacionais, a lei nº 3.403 de 16 de agosto de 2010 criou o Conselho Municipal de Promoção da Igualdade Racial com a finalidade precípua de garantir os direitos culturais e valorizar a memória da população negra, indígena e demais segmentos étnicos formadores da história e da sociedade cubatense.

A Escola Bernardo José Maria de Lorena onde a pesquisa foi aplicada pertence à rede municipal de Cubatão (SP) e está localizada no bairro Vila Nova. Esta unidade de Ensino Fundamental (EMEF) foi criada pelo decreto nº 2.780, de 16 de junho de 1975 e inaugurada em 19 de novembro daquele ano. O nome da escola homenageia o Conde de Sarzedas, que construiu a Calçada de Lorena a qual fazia a conexão de Cubatão com São Paulo, a primeira estrada pavimentada de nosso país.

O bairro Vila Nova fica próximo do centro da cidade, com saída viável e rápida para as rodovias Cônego Domênico Rangoni, Anchieta e Imigrantes que permitem o deslocamento para as cidades da Baixada Santista, Litoral Norte e São Paulo. Além disso, possui uma infraestrutura satisfatória, pois as ruas são asfaltadas, existem pontos de ônibus nos arredores da escola, iluminação pública, estabelecimentos comerciais, templos religiosos, hospital municipal, postos de saúde e ciclovias. As casas são de classe média e média-baixa e há poucos prédios tanto residenciais como empresariais.

No período da manhã, a escola apresenta o Ensino Fundamental – Anos Iniciais. No período vespertino, há o Ensino Fundamental – Anos Finais. E no horário noturno, ocorre a Educação de Jovens de Adultos (EJA).

A escola possui o prédio administrativo, as quadras poliesportivas, duas áreas cobertas para a permanência dos alunos durante o intervalo e eventos específicos, o prédio com sala de aula e jardins que estão entre os prédios. De modo mais pormenorizado, a unidade escola apresenta:

Infraestrutura

- Água da rede pública;
- Água filtrada;
- Energia da rede pública;
- Esgoto da rede pública;
- Lixo destinado à coleta periódica;
- Acesso à Internet.

Dependências

- 22 salas de aulas;
- 130 funcionários;
- Sala de diretoria, coordenação e orientação educacional;
- Sala dos professores;
- Sala de secretaria;
- Sala de recursos multifuncionais para Atendimento Educacional Especializado (AEE);
- Laboratório de informática;

- Auditório;
- Cozinha;
- Refeitório;
- Alimentação escolar para os alunos;
- Quadra de esportes coberta;
- Quadra de esportes descoberta;
- Biblioteca;
- Sala de leitura;
- Banheiro dentro do prédio;
- Almojarifado;
- Pátio coberto;
- Pátio descoberto;
- Área verde.

Equipamentos

- Computadores administrativos;
- Copiadora;
- Impressora;
- TV;
- DVD;
- Equipamento de som;
- Equipamentos de multimídia;
- Projetor multimídia (datashow);
- Câmera fotográfica/filmadora.

8.3 Sujeitos da Pesquisa

Os alunos da escola Bernardo José Maria de Lorena estão na faixa etária de 11 a 13 anos, no 6º Ano do ensino fundamental II, são provenientes de vários bairros da cidade de Cubatão, pois a escola é considerada pelas comunidades locais como referencial. Eles chegam ao ensino fundamental II com muito estranhamento, receio e expectativas vacilantes quanto à dinâmica das aulas, ao número de professores que, antes era restrito, e apresentam dificuldades na compreensão e produção dos novos saberes que serão apresentados de maneira densa e multifacetada.

Uma sala com 30 (trinta) alunos, aproximadamente, com número equilibrado de meninos e meninas. Nesta fase da vida, o início da adolescência, os estudantes distraem-se com facilidade, conversam demasiadamente, tendem a brincar e a falar de modo altissonante. Nesse sentido, é necessário estabelecer os combinados com as classes para organizá-las, fomentar o respeito mútuo, a compreensão dos tempos de aprendizagem e os direitos e deveres de todos.

De modo geral, os educandos conhecem-se dos anos anteriores, apesar de serem originários de bairros diferentes da cidade. Com o decorrer do ano letivo, alguns alunos tomam o rumo de comando à incitação, à bagunça e ao comportamento agressivo e displicente que embaraça o processo de ensino-aprendizagem. Neste momento, é necessário o diálogo e a conscientização do professor para relembrar os combinados da classe e os valores éticos pertinentes ao ambiente cognitivo e social.

De acordo com o Censo Demográfico de Cubatão (2010), sabe-se que os alunos cubatenses são provenientes de famílias com diferentes formações étnicas e características pluriculturais. Assim, as tradições, as memórias e os hábitos dos alunos estão intimamente ligados à origem africana, indígena e europeia e são fortemente influenciados pela cultura nordestina que é prevalente na cidade.

Considerando a diversidade cultural dos alunos cubatenses, é necessário superar a ênfase no ensino da cultura europeia e incluir o ensino das culturas africana e indígena para fortalecer a consciência política, fomentar o respeito à pluralidade cultural e combater o preconceito e a discriminação.

De modo recorrente, a escola acolhe os discentes nas duas primeiras semanas com atividades de adaptação desdobradas em ações lúdicas e dinâmicas para “quebrar o gelo do estranhamento”, desenvolver uma postura conveniente, fomentar as relações interpessoais e assegurar a proximidade entre alunos, professores e gestores escolares e comunidade. Destarte, com relação às relações interpessoais, os objetivos específicos são:

- ❖ Para os alunos: motivar a adaptação suave em relação aos professores, grupos, espaços, tempos e materiais;
- ❖ Para os professores: viabilizar o conhecimento específico dos educandos e preparar os planos de aula às demandas da turma;

- ❖ Para os funcionários: assegurar que conheçam as necessidades dos alunos;
- ❖ Para os pais: fazer uma parceria com eles para a adaptação segura e proveitosa de seus filhos.

Em 2006, a lei nº 11.274 sancionada pela Presidente da República regulamentou o Ensino Fundamental com duração mínima de 9 (nove) anos e matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Esta medida deveria ser implantada pelos Municípios, Estados e Distrito Federal até 2010. Desta forma, os alunos que cursaram a 4ª série do ensino fundamental I (equivalente ao 5º ano, de acordo com a nova lei), em 2007, cursarão o 6º ano do ensino fundamental II, mas os conteúdos serão equivalentes aos da antiga 5ª série.

Neste entendimento, os alunos chegam ao 6º ano (antiga 5ª série) com expectativas altas, com receio e estranhamento porque, agora, há um (a) professor (a) para cada disciplina, mais cadernos e livros, horários de aulas fragmentados, conteúdos densos e mais complexos, nova relação docente-discente e outros desafios. Sobre esta diferença Hauser (2007) assevera:

A flexibilidade de horário da professora de 4ª série favorece uma rotina de aula mais próxima do aluno. Na 5ª série e a partir dela, é comum os professores apresentarem variações de procedimentos e condutas, além da ausência de um trabalho coletivo, evidenciada pela falta de integração entre suas disciplinas e programas escolares. Além disso, existe um distanciamento maior entre o professor de 5ª série e os alunos. Na 4ª série, as trocas afetivas são favorecidas pelas conversas da professora com os alunos, garantidas pelo tempo maior de permanência em sala de aula, nas correções dos cadernos de tarefas, na apresentação das atividades de classe (HAUSER, 2007, p.15).

Do mesmo modo, é discorrido à turma um panorama geral do planejamento do professor em que são apresentados os gêneros textuais, o eixo temático e seus possíveis subtemas, as modalidades de leitura, compreensão, oralidade e produção textual e outras estratégias ou metodologias que serão utilizadas no transcorrer das aulas.

Cumpre assinalar que o professor discute coletivamente os combinados com a classe num diálogo aberto e recíproco e que norteará, preferencialmente, os aspectos atitudinais e procedimentos tão importantes na organização, interação e direcionamento das atividades escolares. Isto porque um número seletivo de alunos costuma concitar à afobação os outros colegas de classe e o uso indiscriminado do aparelho celular provoca a dispersão e acaba estorvando o processo de ensino-aprendizagem.

Nas aulas específicas de língua portuguesa, os gêneros textuais selecionados para o 6º Ano estão geralmente alinhados com a temática *Identidade e Cultura* e são trabalhados por meio de sequências didáticas nas modalidades de leitura, interpretação, análise linguística e produção textual.

Os textos escolhidos pelo educador são provenientes de *sites da internet* ou são produzidos pelo próprio docente que se torna criador das problematizações por meio de questões variadas e acompanhadas de gramática textual.

A escola adota um livro didático que é utilizado pelo educador por cerca de três anos como material de apoio e cada aluno recebe o seu exemplar para desenvolver as suas atividades escolares e extraclases. O livro escolhido foi o *Jornadas.port* da editora Saraiva que ficou disponível de 2014 a 2018. Em virtude disso, este material também é utilizado como suporte para as aulas de língua portuguesa e apresenta textos interessantes e adequados para trabalhar as competências e habilidades.

No planejamento anual do professor, estão exaradas as seguintes competências:

- ❖ Conhecimento e análise dos gêneros textuais nas modalidades de leitura e interpretação que circulam na sociedade relacionados com o contexto social, econômico, cultural e linguístico;
- ❖ Aplicação dos conhecimentos de diversos gêneros textuais presentes em situações de interação social, respeitando as diferentes manifestações da linguagem;
- ❖ Produção e avaliação de textos organizados em diferentes gêneros sabendo adequá-los aos parâmetros da situação enunciativa;
- ❖ Análise e avaliação das regularidades e dos procedimentos do sistema linguístico utilizados na prática de escrita e produção de textos orais e escritos, ampliando sua capacidade discursiva no uso da linguagem.

Com o passar do ano letivo, ficaram evidentes a ausência ou parcialidade de pré-requisitos de alguns alunos nas habilidades de leitura e de compreensão textual por consequência dos déficits de alfabetização e de letramento que dificultam a codificação e decodificação dos elementos textuais, discursivos e linguísticos e inviabilizam a aprendizagem do conhecimento de mundo acionada por meio das informações implícitas e subentendidas.

É concebível que a prática de leitura e produção textual deve ser orientada constantemente pelo professor de língua portuguesa e representa a principal diretriz pedagógica no trabalho do educador. Outrossim, o incentivo e a utilização da leitura e da escrita também devem ser perpetrados por todos os docentes, pois em cada componente curricular e área de conhecimento subjazem conteúdos específicos que requerem estas habilidades para que a construção e o entendimento do objeto de estudo sejam efetivados e as práticas sociais tanto dentro como fora da escola sejam desenvolvidas.

Grosso modo, as ações de ler e escrever são habilidades precípuas à formação dos alunos e devem ser norteadas por todos os educadores. É responsabilidade da escola que os estudantes compreendam os conhecimentos históricos e sociais e produzam novos conhecimentos. Assim certificam Guedes e Souza (2006):

Ler e escrever são tarefas da escola, questões para todas as áreas, uma vez que são habilidades indispensáveis para a formação de um estudante, que é responsabilidade da escola. Ensinar é dar condições ao aluno para que ele se aproprie do conhecimento historicamente construído e se insira nessa construção como produtor de conhecimento. Ensinar é ensinar a ler para que o aluno se torne capaz dessa apropriação, pois o conhecimento acumulado está escrito em livros, revistas, jornais, relatórios, arquivos. Ensinar é ensinar a escrever porque a reflexão sobre a produção de conhecimento se expressa por escrito (GUEDES E SOUZA, 2006, p.15).

8.4 Proposta de sequências

De acordo com Dolz e Schneuwly (2004), as sequências didáticas são caracterizadas por um conjunto de atividades organizadas em relação a um gênero oral ou escrito.

8.4.1 Sequências didáticas - conto africano 1

Antes da entrega do primeiro texto, os alunos foram informados que ocorreria uma pesquisa-ação em que o professor de língua portuguesa verificaria o processo de aprendizagem dos educandos nas modalidades de leitura e compreensão de contos e fábulas. Não houve nenhuma explicação acerca do conto africano porque a intenção inicial era verificar os conhecimentos prévios dos alunos.

A atividade foi realizada com 27 (vinte e sete) alunos do 6^a Ano B da Escola Bernardo José Maria de Lorena, no município de Cubatão. Esta verificação preliminar abrangeu a leitura e compreensão individual do conto de animal “O

Coelho, O Macaco e a Gazela”, de origem africana, disseminado por tradição oral no país de Moçambique, na língua cindau que é falada por um grupo étnico que mora na região central do país, no distrito de Chibabava e na província de Sofala.

Cada aluno recebeu o texto impresso para a leitura individual. Segue o conto de animal abaixo:

Figura 8 – O Coelho, o Macaco e a Gazela



Fonte: <http://contafrica.org/pt/contes/conte-pt/mbaha-na-dzindhede-ma-mbhwembue#storyHeader>.

Conto Africano 1 – O Coelho, o Macaco e a Gazela

Era uma vez um coelho, um macaco e uma gazela. E para começar, o coelho foi aquecer água e depois se introduziu no recipiente com água quente. Tendo sentido o aquecimento, pediu ao macaco e à gazela que o retirassem da panela. Em seguida, foi a vez do macaco entrar na panela para se aquecer de igual modo, como havia acontecido com o coelho. O macaco, após sentir um aquecimento agudo, pediu aos colegas que o retirassem também da panela.

Por último, foi a vez da gazela que ficou na água por pouco tempo e, em seguida, pediu que saísse, pois pretendia melhor conservar os seus chifres. No entanto, o macaco e o coelho não a deixaram sair. Assim, a gazela ferveu dentro da panela e o macaco comeu a carne dela. O coelho apoderou-se de um dos chifres da gazela e pôs-se a cantar:

Estou a tocar a ¹mbira de mão.

¹ mbira: instrumento musical

Cala-te.

Éramos procurados com o coelho.

Cala-te.

A gazela foi morta.

Cala-te.

Pelo macaco.

Cala-te.

Quando vivermos em sociedade, não podemos fazer mal aos outros. Os três combinaram para entrarem na água quente, mas houve traição do coelho. As pessoas quando vivem em comunidade devem fazer o bem.

Fonte: <http://contafrica.org/pt/contes/conte-pt/mbaha-na-dzindhede-ma-mbhwembue#storyHeader>.

Na sequência, os estudantes receberam outra folha com 20(vinte) questões de compreensão textual que abrangiam o conceito, a organização e momento da narrativa, o gênero textual, o conhecimento explícito, a situação comunicativa e a análise linguística. Cada questão apresentava três alternativas e o discente deveria assinalar com (X) na única alternativa verdadeira. Eis a folha para a coleta de dados:

UME Bernardo José Maria de Lorena

Professor: Onorival

Aluno: _____ . 6º Ano: B.

Data: ____/____/____

Leitura e Compreensão – Conto Africano 1: O Coelho, O Macaco e a Gazela

1. Em relação à narrativa dos fatos, o texto exprime um:
 - (a) acontecimento real e verdadeiro.
 - (b) acontecimento imaginado e fictício.
 - (c) acontecimento espiritual e religioso.

2. Após a leitura atenciosa do texto, acerca do gênero textual pode-se afirmar:
 - (a) que se trata de um relato de experiência vivida.
 - (b) que se trata de uma fábula.
 - (c) que se trata de um conto de animal.

3. O foco narrativo da história indica que:
 - (a) o narrador participa da história (1ª pessoa).
 - (b) o narrador observa e conta a história (3ª pessoa).
 - (c) o narrador não pode ser identificado.

4. O espaço/lugar da narrativa ocorre:
 - (a) numa savana da África.
 - (b) numa cidade próspera da Grécia Antiga.
 - (c) numa tribo do Xingu – Brasil.

5. As personagens envolvidas na trama do texto são:
 - (a) objetos inanimados ou coisas.
 - (b) seres humanos.
 - (c) animais.

6. O tempo e a escrita deste texto são compreendidos como:
- (a) cronológico (período do dia, horas, data) e organizado em versos.
 - (b) psicológico (impressão das personagens) e organizado em prosa.
 - (c) cronológico (período do dia, horário, estação) e organizado em prosa.
7. A situação de conflito (problema encadeado) no enredo do texto inicia-se quando:
- (a) o coelho entra no recipiente com água fervente e, em seguida, o macaco.
 - (b) o coelho desafia a gazela a subir numa árvore alta.
 - (c) o macaco entra na panela com água morna.
8. O clímax (situação de crise na narrativa) está presente no momento em que:
- (a) o coelho toma o chifre da gazela e começa a cantar.
 - (b) o macaco come a carne da gazela.
 - (c) a gazela entra na panela com água quente e não é retirada, nem pelo coelho nem pelo macaco.
9. No desfecho da história, ocorre que:
- (a) a gazela salta da panela e foge para a floresta com segurança.
 - (b) o coelho entra na panela com água fervente e é retirado pelos colegas.
 - (c) a gazela ferve na panela, o macaco come a carne dela e o coelho canta usando um dos chifres da gazela.
10. O coelho ao entrar num recipiente com água quente e pedir ajuda ao macaco e à gazela, dá a entender que:
- (a) é digno de confiança e faz a mesma coisa quando os colegas também entram.
 - (b) é indigno de confiança e não faz a mesma coisa com os dois colegas.
 - (c) é digno de confiança, mas não faz a mesma coisa com apenas um colega.
11. Na leitura do texto, é possível identificar um ensino moral?
- (a) Não.
 - (b) Sim.
 - (c) Impossível.
12. Neste gênero textual, a intenção do autor é:
- (a) entreter, divertir e proporcionar ensinamento.
 - (b) emocionar, comover.
 - (c) argumentar e defender ideias.
13. Quem provavelmente ouve esta história (interlocutor) no local onde é contada?
- (a) funcionários de uma empresa e trabalhadores braçais.
 - (b) religiosos numa celebração de culto e devoção.
 - (c) familiares de um grupo social, parentes e amigos de uma tribo ou aldeia.
14. Em que circunstância a história foi compartilhada?
- (a) numa palestra profissional.
 - (b) numa conversa familiar ou informal na tribo ou aldeia.
 - (c) numa reunião de chefes e líderes de uma organização empresarial.
15. A origem da narrativa pode ser explicada na forma:
- (a) digital.
 - (b) oral.
 - (c) escrita.

16. A região ou lugar onde foi produzida a narração é:
- (a) Moçambique – África.
 - (b) Xingu – Mato Grosso – Brasil.
 - (c) Grécia Antiga – Europa.
17. A linguagem do texto é:
- (a) formal e característica da norma padrão.
 - (b) específica dos adultos.
 - (c) popular e falada no dia a dia das pessoas.
18. Os tempos verbais que prevalecem no texto estão:
- (a) no tempo presente.
 - (b) no tempo futuro.
 - (c) no tempo passado ou pretérito.
19. No texto em apreço, os pronomes mais utilizados são:
- (a) pessoais.
 - (b) interrogativos.
 - (c) possessivos.
20. O(s) discurso(s) utilizado(s) na narrativa é/são:
- (a) direto.
 - (b) direto e indireto.
 - (c) indireto.

8.4.1.1 Critérios adotados na primeira intervenção

Após a aplicação do conto africano 1, o professor trabalhou os tópicos pertinentes à leitura e compreensão do conto de animal de origem moçambicana cujas questões os alunos do 6º Ano B não acertaram.

Iniciou-se o percurso de ensino-aprendizagem com duas aulas expositivas no formato de “power point” em que houve a abordagem do conto de animal de origem moçambicana e foi ressaltada a diferença entre um acontecimento verdadeiro e um fato imaginado ou fictício. Na sequência, foi compartilhado o vídeo “Conhecendo Moçambique” do site YouTube, que apresentava a cultura e os aspectos geográficos de Moçambique: as tradições orais das narrativas, as danças, as províncias, o clima, a flora e a fauna, a língua portuguesa e os vários dialetos do país.

Posteriormente, esclareceu-se o tempo cronológico (ordem natural de eventos) e o tempo psicológico (impressão subjetiva do narrador) em dois fragmentos narrativos. Novamente, enfatizou-se a tradição oral da narrativa africana e a importância dos informadores oficiais ou líderes das tribos que disseminavam os contos e utilizavam a linguagem do dia a dia.

Os alunos já estavam pesquisando e aprendendo acerca dos pronomes pessoais em textos narrativos e progressivamente começariam a estudar os tempos verbais do modo indicativo. A última aula de intervenção elaborada em “power point” abrangia o conhecimento do discurso direto e do discurso indireto. Os discentes entenderam o assunto e fizeram exercícios na sala de aula.

8.4.2 Sequências didáticas - conto africano 2

A atividade sobre o conto africano 2 foi realizada com 27 (vinte e sete) alunos do 6ª Ano B da Escola Bernardo José Maria de Lorena, no município de Cubatão. Esta verificação posterior abrangeu a leitura e compreensão individual do conto de animal “O Passarinho e o Coelho”, de origem africana, disseminado por tradição oral no país de Moçambique, na língua ciyau, ajaua ou yao, que é falada por um grupo étnico que mora na região noroeste do país, na província do Niassa.

Cada aluno recebeu o texto impresso para a leitura individual. Segue o conto animal abaixo:

Figura 9 – O Passarinho e o Coelho



Fonte: <http://contafrica.org/pt/contes/conte-pt/kajojolo-ni-kalunga#storyHeader>.

Conto Africano 2 – O Passarinho e o Coelho

Um dia, o Passarinho saiu de casa à procura de comida e cruzou-se com o Coelho. Durante a conversa, o Coelho disse ao Passarinho:

— Tu não sabes nada sobre as coisas do mundo. Só eu é que sei!

O Passarinho disse:

— Não podes pensar assim, também sei muitas coisas que tu nem sabes.

O Coelho retorquiu:

— Não me atormentes, porque sei tudo até o que Deus faz.

— Desculpa – disse o Passarinho. – Deixei crianças em casa! Vou à procura de comida e no meu regresso podemos continuar a nossa conversa.

O Coelho disse ao pássaro que possuía o que ele procurava. Assim, convidou-o para sua casa. Ao longo do caminho, o Coelho disse:

— Se precisas de comida, vamos à machamba. Assim, dou-te a enxadinha para cultivares depois terás a comida. O Passarinho disse:

— Isso não, conheço-te bem! Queres que eu trabalhe para ti. Tenho um sítio de onde levo comida para alimentar os meus filhos.

O Coelho conseguiu convencer o Passarinho a cultivar na sua machamba. O Passarinho começou a capinar e, mais tarde, o Coelho disse:

— Leva a enxadinha para a minha casa e lá te ofereço o que andas à procura.

Ao chegar a casa, o Coelho não quis cumprir com a promessa. O Passarinho foi-se embora e do meio da rua disse:

— As tuas mentiras ditam a esperteza! – Nesse instante, o Coelho pôs-se a rir em grandes gargalhadas.

O Passarinho disse:

— Não precisas de tantas gargalhadas. Preciso de comida, porque quero alimentar os meus filhos.

O Coelho entrou em sua casa e saiu, dizendo:

— Havia-me esquecido que estou já sem comida. Dei-a toda ao meu amigo que estava doente.

O Passarinho disse:

— Fizeste-me andar e trabalhar, agora não queres me recompensar? Muito obrigado pelo que fizeste comigo.

O Coelho ficou muito contente, pensando que sabia tudo. O Passarinho quando chegou a casa disse para os filhos:

— Não consegui comida, porque o Coelho me enganou.

Os filhos disseram:

— Afinal, pai, não sabia que o Coelho se julga esperto?

— Filhos, deixem-no que iremos nos cruzar nas próximas vezes. – Assim, o Passarinho conseguiu sossegar os seus filhinhos.

O Passarinho morava numa linda aldeia. No dia combinado para o passeio, começou a chover e o Coelho apanhou muita chuva. Ao passar pela casa do Passarinho, o Coelho gritou:

— Passarinho! Passarinho! Preciso da tua ajuda. Leva-me até casa, assim que parar de chover. Suplicou o Coelho de tanto estar molhado.

Enquanto iam à casa do Coelho, ao longo do caminho, este sentia muito frio e tremia. Deste modo pediu ao Passarinho que o carregasse, porque não aguentava mais andar, ao que o Passarinho aceitou. Chegaram a um rio que estava cheio de água e o Passarinho disse ao Coelho:

— Agora podes ir, não vou poder levar-te à outra margem. O Coelho começou aos gritos, enquanto o Passarinho ia atravessando. O Coelho implorou, pedindo ajuda e prometendo que, em troca, o Passarinho ficaria com todas as machambas. Chegados a casa, o Coelho disse que ele era muito esperto e que não iria, mais uma vez, cumprir com a promessa. O Passarinho foi-se embora e o Coelho começava a adoecer. O Passarinho não voltou para levar o amigo ao hospital e o Coelho acabou por morrer.

Moral: Não devemos menosprezar os outros, dizendo que não pensam. Todos pensamos e podemos ajudar uns aos outros de forma a desenvolver mutuamente a nossa riqueza.

*Vocabulário: *Machamba: s. m. terreno agrícola, chácara.*

Fonte: http://contafrica.org/pt/contes/conte-pt/kajojolo-ni-kalunga#storyHeader_

Na sequência, os estudantes receberam uma folha com 20(vinte) questões de compreensão textual que abrangiam o conceito, a organização e momento da narrativa, o gênero textual, o conhecimento de causa e efeito (pressuposto), a situação comunicativa e a análise linguística. Cada questão apresentava três alternativas e o discente deveria assinalar com (X) na única alternativa correta. Eis a folha para a coleta de dados:

UME Bernardo José Maria de Lorena

Professor: Onorival

Aluno(a): _____ . 6º Ano: B. Data: ____/____/____

Leitura e Compreensão – Conto Africano 2: O Passarinho e o Coelho

1. Em relação à narrativa dos fatos, o texto expressa um:
 - (a) acontecimento real e autêntico.
 - (b) acontecimento espiritual e religioso.
 - (c) acontecimento imaginado e fictício.

2. Após a leitura criteriosa do texto, acerca do gênero textual pode-se afirmar:
 - (a) que se trata de um conto de animal.
 - (b) que se trata de uma fábula.
 - (c) que se trata de um relato de experiência pessoal.

3. O foco narrativo da história indica que:
 - (a) o narrador participa da história (1ª pessoa).
 - (b) o narrador observa e conta a história (3ª pessoa).
 - (c) o narrador não pode ser identificado.

4. O espaço/lugar da narrativa acontece:
 - (a) numa savana da África.
 - (b) numa tribo do Xingu – Brasil.
 - (c) numa cidade próspera da Grécia Antiga.

5. As personagens envolvidas na trama do texto são:
 - (a) objetos inanimados ou coisas.
 - (b) seres humanos e deuses.
 - (c) animais.

6. O tempo e a escrita deste texto são compreendidos como:
 - (a) cronológico (período do dia, horas, data) e organizado em versos.
 - (b) psicológico (impressão das personagens) e organizado em prosa.
 - (c) cronológico (período do dia, horário, data) e organizado em prosa.

7. A situação de conflito (problema encadeado) no enredo do texto inicia-se quando:
 - (a) o coelho oferece a sua casa como abrigo ao passarinho e seus filhotes, porém, há uma emboscada para devorá-los.
 - (b) o passarinho é convidado a trabalhar na machamba (terreno agrícola) do coelho com o intuito de receber comida e alimentar os filhotes. Mas o passarinho é enganado.
 - (c) toda a comida da casa do coelho foi levada por um amigo; e o passarinho não recebe a sua própria recompensa: o alimento.

8. O clímax (situação de crise na narrativa) está presente no momento em que:
 - (a) os filhotes do passarinho disseram que o coelho era uma criatura que se julgava esperto. Assim, o passarinho não se envolveu mais com o coelho.
 - (b) mais uma vez o coelho muito molhado pela chuva pediu ajuda ao passarinho, inclusive durante a travessia de um rio. Novamente, o passarinho foi enganado. Porém, o coelho adoeceu.
 - (c) durante a travessia do rio, o coelho tentou afogar o passarinho.

9. No desfecho da história, ocorre que:
 - (a) o coelho morreu, pois não foi levado pelo passarinho ao hospital.
 - (b) o coelho recuperou-se da doença e continuou enganando o humilde passarinho.
 - (c) o amigo do coelho o ajudou, levou-o ao hospital, contudo ele não resistiu.

10. As declarações e atitudes do coelho foram enganosas e inconsequentes porquanto:
- (a) causaram danos somente ao passarinho e não ao próprio coelho.
 - (b) produziram uma guerra entre os animais do campo e as aves do céu.
 - (c) produziram frustração e dano ao passarinho, mas determinaram um prejuízo maior ao coelho.
11. Na leitura do texto, é possível identificar um ensinamento moral?
- (a) Sim.
 - (b) Não.
 - (c) Impossível.
12. Neste gênero textual, a intenção do autor é:
- (a) emocionar, comover.
 - (b) entreter, divertir e proporcionar ensinamento.
 - (c) argumentar e defender ideias.
13. Quem provavelmente ouviu esta história (interlocutor) no local onde é contada?
- (a) estudantes de universidades e professores de escolas
 - (b) religiosos numa celebração de culto e devoção.
 - (c) familiares de um grupo social e amigos de uma tribo ou aldeia.
14. Em que circunstância a história foi compartilhada?
- (a) numa conversa familiar ou informal na tribo ou aldeia.
 - (b) numa palestra em escola pública ou particular.
 - (c) numa reunião de chefes e líderes de uma organização empresarial.
15. A origem da narrativa pode ser explicada na forma:
- (a) oral.
 - (b) digital.
 - (c) escrita.
16. A região ou lugar onde foi produzida a narração é:
- (a) Xingu – Mato Grosso – Brasil.
 - (b) Grécia Antiga – Europa.
 - (c) Moçambique – África.
17. A linguagem do texto é:
- (a) formal e característica da norma padrão.
 - (b) popular e falada no dia a dia das pessoas.
 - (c) específica dos adultos.
18. O tempo verbal que aparece no texto com frequência está:
- (a) somente no tempo presente.
 - (b) no tempo futuro.
 - (c) no tempo passado ou pretérito.
19. No texto em apreço, os pronomes mais utilizados são:
- (a) pessoais.
 - (b) demonstrativos.
 - (c) interrogativos.
20. O(s) discurso(s) utilizado(s) na narrativa é/são:
- (a) direto.
 - (b) direto e indireto.
 - (c) indireto.

8.4.3 Atividade interdisciplinar de geografia

Durante a aplicação das sequências didáticas pertinentes aos dois contos africanos, específicos de Moçambique, numa conversa na escola com o professor de geografia, houve a explicação sobre o tema da dissertação com abordagem de contos e fábulas africanos, indígenas e europeus numa perspectiva interdisciplinar para o 6º Ano do Ensino Fundamental. Nesta perspectiva, o professor de geografia aceitou e participou de um trabalho compartilhado com o professor de língua portuguesa para expandir e aprofundar os conhecimentos dos contos e fábulas.

Nesse quadro, iniciaram os conhecimentos geográficos com a utilização de mapas com os continentes e países do mundo e a interação dos alunos para localizarem o país de Moçambique no Continente Africano e aspectos do clima, vegetação, fauna e flora. Em relação à sociedade, comentou-se a respeito das línguas (o português é oficial) e das comunidades etnolinguísticas. Para aprofundar esses aspectos físicos, sociais e culturais da República Presidencial de Moçambique, foram apresentados aos alunos os vídeos do site YouTube intitulados “Nossa viagem imaginária a Moçambique” e “Moçambique, uma cultura rica e uma história de vida sofrida”.

Como o professor de geografia já estava trabalhando os conteúdos relacionados à Grécia Antiga, tornou-se extensão do processo de ensino-aprendizagem a localização da Grécia no mapa, as elucidações acerca do clima, da fauna, da flora e da sociedade (classes sociais) no tempo de Esopo, autor reconhecido de muitas fábulas.

Por último, os dois contos indígenas utilizados pelo professor de língua portuguesa foram extraídos do livro “As Fabulosas Fábulas de Iauaretê” do escritor brasileiro de origem indígena Kaká Werá Jecupé. Apesar dos textos serem chamados de fábulas no título do livro, na verdade, eles são contos indígenas que foram originalmente coletados pelo general Couto de Guimarães, que viajou pelo Brasil a mando de Dom Pedro II. Assim, de acordo com Jecupé (2007), o jeito índio de contar ele aprendeu no Parque Indígena do Xingu.

Inicialmente, o professor de geografia mostrou aos alunos no mapa do Brasil onde ficava o Parque Indígena do Xingu, localizado no estado de Mato Grosso e pertencente à Região Centro-Oeste. Na próxima etapa, solicitou um trabalho de

pesquisa aos alunos em que constariam o clima, a fauna, a flora, as aldeias e as línguas principais do Xingu. Além disso, como já havia trabalhado Moçambique e Grécia, o professor de geografia também solicitou na inclusão deste trabalho de pesquisa os aspectos físicos, sociais e linguísticos destes lugares. Segue abaixo o trabalho de pesquisa:

Aluno (s): _____

Data: ____/____/____

6º Ano B

Trabalho de Pesquisa – Geografia

1. Identifique nos mapas em anexo:

- a) O país de Moçambique e pinte-o com a cor verde;
- b) A Grécia Antiga e pinte a região com a cor amarela;
- c) O parque Indígena de Xingu, no estado de Mato Grosso (Brasil) e pinte com a cor vermelha.

2. Pesquise as características de cada região conforme as orientações a seguir:

a) Em relação ao país de Moçambique:

- Clima, fauna e flora;
- Sociedade: línguas e classes sociais;
- Instrumento musical “mbira”.

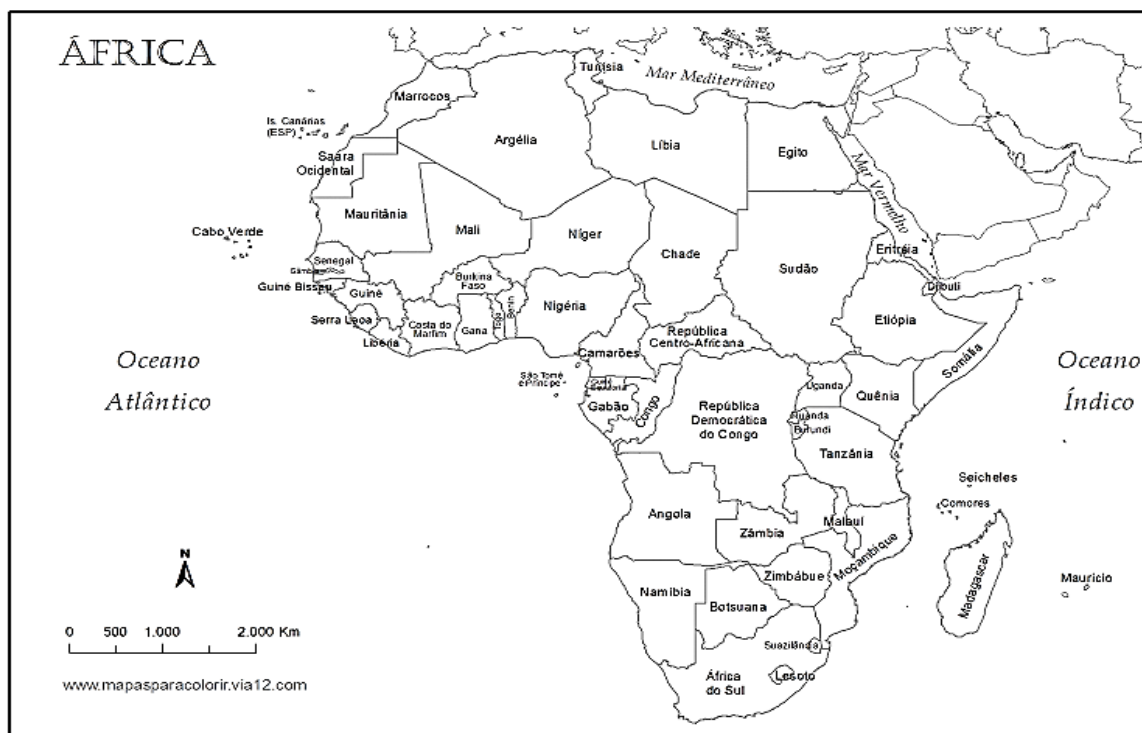
b) Em relação à Grécia Antiga:

- Clima, fauna e flora;
- Sociedade: classes sociais.

c) Em relação ao Parque Indígena de Xingu:

- Clima, fauna e flora;
- Aldeia e sociedade;
- Línguas.

Figura 10 - Mapa da África



Fonte: <https://reridamariam.wordpress.com/2012/03/05/mapa-do-continente-africano-para-colorir/>.

Figura 11 - Mapa da Europa



Fonte: <https://xgeograd.deviantart.com/art/Blank-Map-of-Europe-1918-574963514>.

Figura 12 - Mapa do Brasil



Fonte: <http://educandoteka.com.br/geografia/mapa-do-brasil>.

8.4.4 Sequências didáticas - conto indígena 1

A atividade foi realizada com 27 (vinte e sete) alunos do 6^a Ano B da Escola Bernardo José Maria de Lorena, no município de Cubatão. Esta verificação abrangeu a leitura e compreensão individual do conto etiológico “Iauaretê e o Jabuti”, de origem indígena, disseminado por tribos falantes do tupi-guarani no Parque Indígena do Xingu, no estado de Mato Grosso, Brasil. O referido conto de tradição oral está registrado no Livro *As Fabulosas Fábulas de Iauaretê* cujo autor é Kaká Werá Jecupé, índio de origem tapuia, escritor, ambientalista e conferencista brasileiro.

Na classe, cada aluno recebeu o texto impresso para a leitura individual. Segue o conto etiológico abaixo:

lauaretê e o jabuti

Estava lá o jabuti cutucando com uma vara de bambu uma jabuticabeira para colher alguns frutos para o seu almoço, quando sentiu um bafo faminto de onça no cangote.

– Isso! Come suas frutinhas que eu sou uma onça que adora jabutis com sabor de frutas! – disse a onça-rei, lauaretê, lambendo os beiços.

Pronto! Tudo estava indo tão bem! O velho jabuti já tinha uma pequena montanha de jabuticabas, iria depois sentar no pé da árvore e ficar lá, meditando sobre a vida e saboreando sossegado seu almoço. Agora, de repente, por uma fatalidade do destino, estava prestes a ser almoçado! E, pelo jeito, com aquele bafo quente e – argh! – malcheiroso. A onça-rei deveria estar com muita fome.

Mas, como as tartarugas são lentas no andar e muitíssimo rápidas no pensar, ele logo teve uma ideia quando viu um cipó que se estendia até o chão.

– Onça-rei! Onça-rei! Que bom que o senhor apareceu! Vamos logo! Pegue aquele cipó e me amarre no pé da árvore, mas tem de ser agora! É por isso que estou limpando o tronco e os galhos...

– Calma lá! Não estou entendendo nada! O que está acontecendo? – perguntou a onça-rei, surpresa com a atitude do jabuti.

– É que está chegando o maior vendaval de todos os tempos! O maior vendaval de todos os séculos! O maior vendaval de todos os milênios!!! O gavião passou por aqui e falou que é quase um furacão! Está chegando, onça-rei!!! E eu tive uma ideia: se eu ficar amarrado na árvore, não serei arrastado. Por favor! Rápido, me ajude, o senhor sabe que eu sou lento!

– Vendaval?!

– Sim.

– Quase um furacão?

– Sim.

- E você quer se salvar sozinho?! Alto lá! Quem é o rei da floresta?
- O senhor, onça-rei.
- Então, primeiro eu. Afinal de contas, eu que mando aqui – disse a onça, bufando.
- Mas, senhor... eu que tive essa ideia!



– Nada de mas... Nada de mas... Vamos lá, que o tempo está passando. Você que vai me amarrar. Se alguém tem de se salvar aqui na floresta, sou eu.

– Tá bem – disse o jabuti, fingindo-se transtornado.

E assim fez. Amarrou a onça bem amarradinha. Ainda se dirigiu à sua montanhinha de frutos, colocou-os em um cestinho e saiu tranquilamente, provando as deliciosas jabuticabas.

– Tchau, “seu” onça! Quando passar o vendaval, eu volto pra soltar o senhor.

Dizem os outros animais que a onça-rei está amarrada no pé de jabuticaba até hoje, e aquelas pintas que ela tem são de tanta raiva por ter sido enganada por um simples jabuti.





Fonte: (JECUPÉ, 2007, p. 20-23).

Na sequência, os estudantes receberam uma folha com 12 (doze) questões de compreensão textual que abrangiam o gênero conto indígena, o foco narrativo em 3ª pessoa, o espaço, o tempo, o clímax, o sinônimo, o conhecimento explícito, o pressuposto, o desfecho, a linguagem cotidiana, o tempo verbal e o pronome. Cada questão apresentava três alternativas e o discente deveria assinalar com (X) na única alternativa correta. Eis a folha para a coleta de dados:

UME Bernardo José Maria de Lorena

Professor: Onorival

Aluno: _____ . 6º Ano: B.

Data: ___ / ___ / _____

Leitura e Compreensão – Conto Indígena 1: Iauaretê e o Jabuti

1. Após a leitura atenciosa do texto, acerca do gênero textual pode-se afirmar:
 - (a) que se trata de um conto etiológico.
 - (b) que se trata de uma fábula.
 - (c) que se trata de um conto de animal.

2. O foco narrativo da história indica que:
 - (a) o narrador participa da história (1ª pessoa), é o narrador-personagem.
 - (b) o narrador não pode ser identificado.
 - (c) o narrador observa e conta a história (3ª pessoa), é o narrador-observador.

3. O espaço/lugar da narrativa ocorre:
 - (a) numa tribo do Xingu – Brasil.
 - (b) numa cidade próspera da Grécia Antiga.
 - (c) numa floresta da África.

4. O tempo e a escrita deste texto são compreendidos como:
 - (a) um longo período de séculos que aconteceu na Idade Antiga.
 - (b) psicológico (impressão das personagens) e organizado em prosa.
 - (c) cronológico (ordem natural de eventos) e organizado em prosa.

5. O clímax (situação de crise na narrativa) está presente no momento em que:
 - (a) o jabuti apanha as jabuticabas; e a onça-rei aparece subitamente para devorá-lo.
 - (b) o jabuti esperto diz para a onça-rei que o amarre com um cipó ao pé da árvore, pois chegará um grande vendaval.
 - (c) com uma vara de bambu, o jabuti cutuca uma jabuticabeira para comer algumas frutinhas.

6. Na linguagem indígena, a palavra equivalente à onça-rei é:
 - (a) cipoal.
 - (b) Iauaretê.
 - (c) cangote.

7. Quando o jabuti estava prestes a ser devorado pela onça-rei (3º parágrafo), o narrador acrescentou (4º parágrafo) que as tartarugas eram:
 - (a) lentas no andar e muito rápidas no pensar.
 - (b) lentas no raciocinar e muito rápidas no comer.
 - (c) lentas no escalar e muito rápidas no nadar.

8. O fragmento do texto “[...] Que bom que o senhor apareceu! [...]”, está relacionado com:
 - (a) o aparecimento do jabuti que conversava com a jabuticabeira e solicitava permissão para apanhar as frutinhas.
 - (b) o aparecimento da onça-rei e com a solicitação urgente feita pelo jabuti.
 - (c) o pedido da onça-rei ao famoso jabuti, o agricultor da floresta.

9. O conto etiológico apresenta a origem e a explicação da característica de um ser, de um mineral ou de um fenômeno da natureza. Assim, no final do texto entende-se que:
 - (a) as pintas da onça-rei surgiram porque ela ficou com muita raiva ao continuar amarrada num pé de jabuticabeira.
 - (b) apareceram as pintas na onça-rei quando ela comeu todas as jabuticabas que estavam no cesto do jabuti.
 - (c) as pintas da onça-rei passaram a existir no corpo porque ela costumava rolar-se na terra escura.

10. As tribos indígenas disseminavam as narrativas por meio das vozes dos líderes ancestrais e dos contadores para o conhecimento e preservação da cultura e tradição seculares. Deste modo, a linguagem era:

- (a) digital e acessada pelos internautas.
- (b) oral e falada pelo povo indígena de modo informal.
- (c) escrita e exclusiva do ouvinte adulto.

11. Os tempos verbais que aparecem no texto estão:

- (a) no presente e no passado ou pretérito.
- (b) no futuro e no presente.
- (c) apenas no presente.

12. No texto em apreço, a frase “[...] Quando passar o vendaval, eu volto pra soltar o senhor. [...]”, os pronomes grifados são:

- (a) demonstrativo e indefinido.
- (b) indefinido e interrogativo.
- (c) pessoal do caso reto e de tratamento.

8.4.4.1 Critérios adotados na segunda intervenção

Depois da aplicação do conto indígena 1, o professor verificou que os alunos tiveram dificuldade de compreensão nos tópicos “gênero conto indígena”, “foco narrativo 3ª pessoa”, “Parque Indígena do Xingu”, “tempo cronológico” e “tempo verbal”.

Com efeito, o professor contextualizou o conto indígena e elucidou sobre o Parque Indígena do Xingu, a língua tupi, a tradição oral e a religiosidade. Também foi apresentado o livro de Kaká Werá Jecupé intitulado “As Fabulosas Fábulas de lauaretê” que conta as aventuras da onça que virou guerreiro, episódios contados pelos pajés e líderes de tribos, principalmente, da região de Mato Grosso (Brasil), mas também de outras partes de nosso país.

Posteriormente, com base em outros textos de Jecupé (2007), o professor reiterou o foco narrativo em 3ª pessoa e o tempo cronológico por meio de exercícios de leitura e interpretação. Por sua vez, propôs as atividades sobre os tempos verbais no presente e no passado já que era o assunto de análise linguística que estava sendo trabalhado nas aulas de língua portuguesa.

8.4.5 Atividade interdisciplinar de artes

Com o objetivo de compartilhar e interagir o trabalho docente, expandir o conhecimento, enriquecer a metodologia e agregar definições, assuntos e temas

para o desenvolvimento da leitura e da compreensão dos contos e das fábulas numa perspectiva interdisciplinar, por meio de sequências didáticas, houve diálogo com a professora de Artes sobre os objetivos desta dissertação de mestrado e a confirmação de que faria um trabalho conjunto com o professor de língua portuguesa.

A professora de Artes recebeu um conto de animal de origem africana, um conto etiológico indígena e uma fábula clássica de Esopo. Planejou as aulas e decidiu trabalhar apenas o conto etiológico de Xingu “Iauaretê e o Jabuti”. As sequências didático-pedagógicas foram assim:

- A professora de Artes permitiu que os alunos formassem grupos de três ou quatro componentes e entregou o conto indígena para que lessem e tivessem o primeiro contato com as peculiaridades textuais;
- No momento subsequente, os discentes foram orientados a planejar a dramatização do texto: o narrador, o cenário do lugar, as vestimentas das personagens, o ensaio dos diálogos e outras providências;
- Posteriormente, sucederam-se as leituras e os ensaios do conto etiológico, a montagem do cenário, a caracterização das personagens e a definição do narrador;
- No dia da apresentação, os grupos de alunos prepararam a sala, apresentaram a dramatização do texto e todo o processo foi filmado pela professora;
- As avaliações das apresentações dos grupos serão registradas nos componentes curriculares de língua portuguesa e artes, pois foram integradas e refletem o trabalho coletivo.

8.4.6 Sequências didáticas - conto indígena 2

A atividade foi realizada com 27 (vinte e sete) alunos do 6ª Ano B da Escola Bernardo José Maria de Lorena, no município de Cubatão. Esta verificação abrangeu a leitura e compreensão individual do conto indígena “Iauaretê, a Raposa e o Jabuti” que foi disseminado por tribos falantes do tupi-guarani no Parque Indígena do Xingu, no estado de Mato Grosso, Brasil. Este conto de tradição oral está escrito no Livro “As Fabulosas Fábulas de Iauaretê” em que o escritor brasileiro Kaká Werá Jecupé, índio de origem tapuia, revela que alguns episódios e histórias foram coletados do

general Couto de Magalhães, grande folclorista que viajou todo o Brasil a mando de Dom Pedro II. Este é mais um conto que expressa a alma do índio brasileiro.

Na classe, cada aluno recebeu o texto impresso para a leitura individual. Segue o conto indígena abaixo:

lauaretê, a raposa e o jabuti

lauaretê estava passeando quando viu o jabuti nadando, ao longe, na lagoa. Pensou:

“Lá está o danado do jabuti. Agora ele me paga.”

Para pegar o jabuti, resolveu pedir conselho à raposa, que, além de ser o bicho mais esperto da floresta, era sua comadre.

A raposa não demorou muito para ter uma de suas mirabolantes ideias:

– Olha, compadre, é o seguinte: o jabuti costuma, depois de seu banho da tarde, seguir pela trilha da cotia. Você fica ali na trilha e se finge de morto. O resto deixa comigo.

Quando o calmo e lento sábio saía da lagoa, logo percebeu ao longe a onça estirada na trilha. Já ia dando uns passinhos pra trás quando apareceu, como quem não quer nada, a velha raposa.

– Boa tarde, seu jabuti!

– Boa tarde, dona raposa!

– Sabia que a onça-rei morreu?!

– Morreu?!

– Sim. Logo adiante.

– Mas morreu de quê?!

– Morreu de inanição! Sabe, foi muito de repente. Estava andando e... puff: bateu as patas no chão.

– Ah, que pena!!! Mas será que foi de inanição mesmo?

– Foi, sim, seu jabuti. Inanição das bravas!

– Desculpe a minha ignorância, dona raposa, mas o que é inanição?

– Inanição é fome, seu jabuti. Fome das bravas! Fome da fome da fome.

– Ah, a fome faminta!!! Mas ela já deu os três suspiros?

– Como assim?

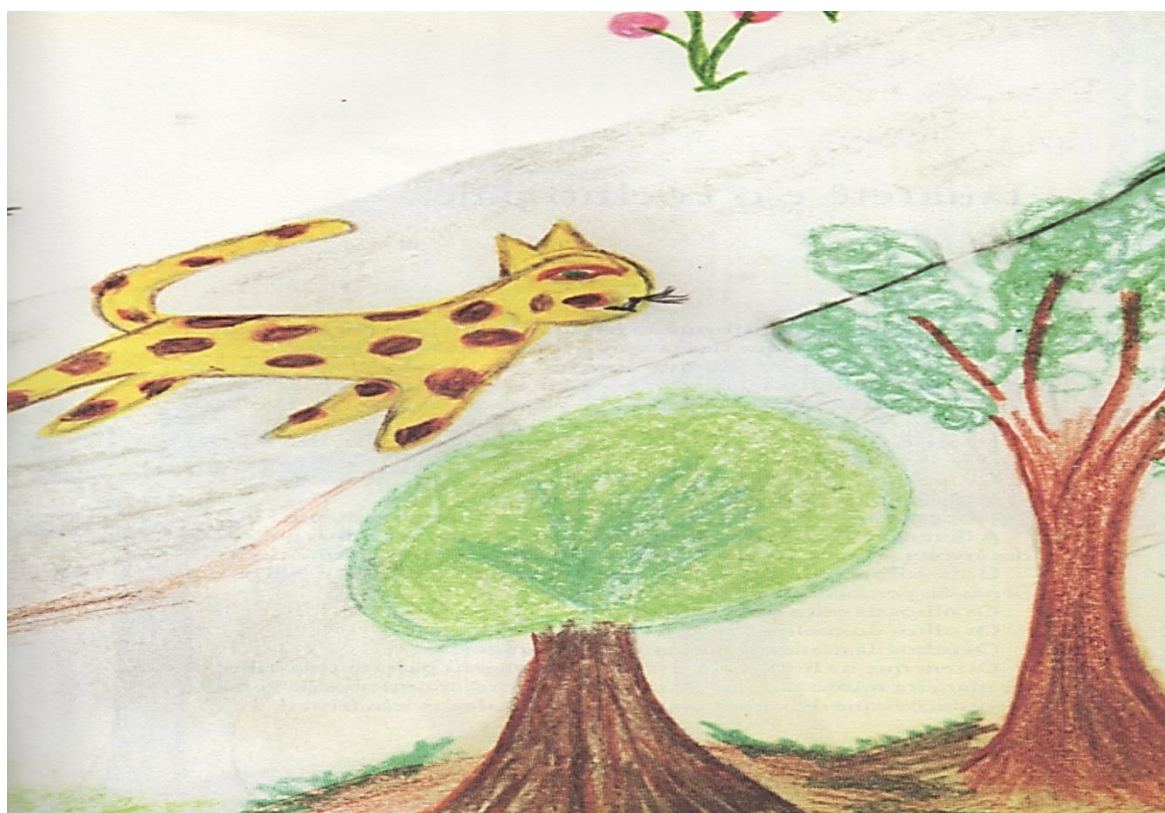
– Ora, os três suspiros! Quando se morre de fome muito esfomeante, costuma-se dar três suspiros.

A onça-rei, que estava deitada fingindo-se de morta, ao ouvir o jabuti comentar, não teve dúvida: foi logo dando os três suspiros.

O jabuti, por sua vez, esperto que era, quando viu a onça suspirar, fez vupt: pulou na lagoa, mergulhou lá no fundo e sumiu.

A raposa ficou com cara de tacho olhando pra onça, que, mais uma vez, tentando enganar, acabou sendo enganada.





Fonte: Jecupé, Kaká Werá, As Fabulosas Fábulas de Iauaretê (páginas 30-33). São Paulo, Peirópolis, 2007.

Após a leitura, os alunos receberam uma folha com 12 (doze) questões de compreensão textual que abrangiam o gênero conto indígena, o foco narrativo em 3ª pessoa, o espaço, o tempo, o conflito, o sinônimo, o conhecimento explícito, o pressuposto, o clímax, a linguagem coloquial, o tempo verbal e a interjeição. Cada questão apresentava três alternativas e o estudante deveria assinalar com (X) na única alternativa correta. Eis a folha para a coleta de dados:

UME Bernardo José Maria de Lorena

Professor: Onorival

Aluno: _____ . 6º Ano: B.

Data: ____/____/____

Leitura e Compreensão – Conto Indígena 2: Iauaretê, a Raposa e o Jabuti

1. Em relação ao gênero textual, pode-se afirmar:
 - (a) que se trata de uma fábula.
 - (b) que se trata de um conto indígena.
 - (c) que se trata de um conto de animal.

2. O foco narrativo da história de tradição oral aponta que:
 - (a) o narrador observa e conta a história (3ª pessoa), é o narrador-observador.
 - (b) o narrador não pode ser identificado.
 - (c) o narrador participa da história (1ª pessoa), é o narrador-personagem.

3. O espaço/lugar da narrativa ocorre:
 - (a) numa floresta da África.
 - (b) numa cidade próspera da Grécia Antiga.
 - (c) numa tribo do Xingu – Brasil.

4. O tempo e a escrita deste texto são compreendidos como:
 - (a) um longo período de séculos que aconteceu na Idade Antiga.
 - (b) psicológico (impressão das personagens) e organizado em prosa.
 - (c) cronológico (ordem natural de eventos) e organizado em prosa.

5. O conflito (situação de tensão e perigo) está presente no momento em que:
 - (a) Iauaretê, a onça-rei, avista o jabuti na lagoa e pede conselho à raposa para capturá-lo.
 - (b) o jabuti implora a ajuda da raposa para afogar a onça-rei na lagoa no final da tarde.
 - (c) a raposa consegue enganar o jabuti o qual é devorado pela onça-rei..

6. A raposa explica ao jabuti que a onça-rei morreu de inanição. Ao ser questionado pelo jabuti sobre o significado de inanição, a raposa diz:
 - (a) que é falta de oxigênio nos pulmões, ou seja, sufocamento.
 - (b) que é fome, fome das bravas.
 - (c) que é morte provocada pela velhice.

7. Segundo o texto, por que lauretê pediu conselho à dona raposa?

- (a) Na verdade, a raposa foi consultada porque estava devendo um grande favor a lauretê.
- (b) Porquanto a raposa era o bicho mais tolo e imprudente da floresta.
- (c) Porque era o bicho mais esperto da floresta. Além disso, a raposa era sua comadre.

8. O personagem jabuti, comum nos contos de origem indígena, demonstrou no enredo da narrativa diante de uma circunstância de suspeita:

- (a) uma atitude de cuidado e desconfiança, pois ele não sabia se a onça-rei estava viva ou morta. Em seguida, exibiu astúcia para desbancar o fingimento da onça.
- (b) um comportamento inocente e curioso, pois ele se aproximou da onça-rei e foi devorado.
- (c) uma atitude de confiança e alegria porque acreditou nas palavras da raposa.

9. O clímax (situação de crise na narrativa) aconteceu:

- (a) quando a raposa e a onça-rei despencaram na lagoa e pediram socorro.
- (b) no momento em que o jabuti perguntou à raposa se a onça-rei já havia dado os três suspiros da morte.
- (c) no instante em que a onça-rei subiu o morro e perseguiu o jabuti medroso.

10. O que significa a expressão do texto “**ficar com cara de tacho?**”:

- (a) É uma expressão popular que significa “obter a vitória ou vencer um problema difícil”.
- (b) Significa “ficar sem graça ou desapontado”.
- (c) Significa “sentir-se alegre e satisfeito”.

11. Na fala da raposa: “– Olha, compadre, é o seguinte: o jabuti **costuma**, depois de seu banho da tarde, seguir pela trilha da cutia. Você **fica** ali na trilha e se **finge** de morto. O resto **deixa** comigo.” As palavras destacadas indicam:

- (a) a ideia de tempo futuro.
- (b) a ideia de tempo passado.
- (c) a ideia de tempo presente.

12. Numa parte do texto, o jabuti declarou: “– **Ah, a fome faminta!!!**”. Pode-se concluir nesta frase que o jabuti demonstrou:

- (a) espanto e pena diante da suposta fome extrema.
- (b) alegria e aplauso diante da fartura de comida.
- (c) agradecimento por mais uma refeição em grupo.

8.4 7 Sequências didáticas – fábula europeia

Em aproximadamente 12 (doze) aulas de língua portuguesa, antes da aplicação da leitura e compreensão da fábula esopiana “O Lobo e o Cordeiro”, os alunos tiveram contato com a fábula “O Corvo e a Raposa” em que participaram da leitura compartilhada e da discussão textual. Na próxima etapa, os alunos efetuaram a interpretação da fábula com abordagem dos conhecimentos explícitos, do

subentendido, das personagens, da acepção, do ensinamento moral e dos verbos no passado.

Na segunda fábula de Esopo intitulada “O Cão e o Lobo”, os alunos deveriam completar as lacunas do texto com substantivos e verbos que estavam relacionados num quadro de palavras com o intuito de proporcionar coerência ao texto. Em seguida, o professor de língua portuguesa fazia a leitura gradativa, questionava a classe e confirmava as respostas dos alunos que completaram as lacunas com palavras coerentes. Na etapa seguinte, iniciava-se a compreensão textual com questões que abordavam a organização e tempo da narrativa, os conhecimentos explícitos e implícitos, a argumentação do aluno e os substantivos e adjetivos.

Esta última atividade foi realizada com 27 (vinte e sete) alunos do 6ª Ano B da Escola Bernardo José Maria de Lorena, no município de Cubatão. A verificação abrangeu a leitura e compreensão individual da fábula de Esopo intitulada “O Lobo e o Cordeiro” de origem europeia.

Convém ressaltar que, no contexto em que viveu Esopo, houve a transição do período arcaico para o clássico da Grécia Antiga (século VI a.C.) e aconteceram significativas transformações políticas e culturais, a preponderância do racionalismo grego e o incremento da filosofia e da sátira aos governantes e novas ideias na democracia ateniense. Nesta época, de acordo com Sousa (2003), Esopo foi considerado o “pai da fábula” e o primeiro a utilizá-la com o intuito de criticar, entreter e ensinar. Em face de sua capacidade literária formidável de transmitir vivacidade em suas narrativas, esse gênero específico tornou-se popular, destacável e incisivo. Com base nisso, a fábula “o Lobo e o Cordeiro” representou uma crítica ao dominador (lobo) e uma referência ao oprimido e escravizado (cordeiro).

Com esses esclarecimentos históricos e sociais da Grécia Antiga no tempo de Esopo, cada aluno do 6º ano recebeu o texto impresso para a leitura individual. Segue a fábula abaixo:

Texto - O Lobo e o Cordeiro

Estava um lobo a beber água num ribeiro, quando avistou um cordeiro que também bebia da mesma água, um pouco mais abaixo. Mal viu o cordeiro, o lobo foi ter com ele de má cara, arreganhando os dentes.

— Como tens a ousadia de turvar a água onde eu estou a beber?

Respondeu o cordeiro humildemente:

— Eu estou a beber mais abaixo, por isso não te posso turvar a água.

— Ainda respondes, insolente! — retorquiu o lobo ainda mais colérico. — Já há seis meses o teu pai me fez o mesmo.

Respondeu o cordeiro:

— Nesse tempo, senhor, ainda eu não era nascido, não tenho culpa.

— Sim, tens — replicou o lobo —, que estragaste todo o pasto do meu campo.

— Mas isso não pode ser — disse o cordeiro —, porque ainda não tenho dentes.

O lobo, sem mais uma palavra, saltou sobre ele e logo o degolou e comeu.



Fonte: PINHEIRO Carlos. Fábulas de Esopo Ilustradas. Licença Creative Commons — Atribuição-Usa Não-Comercial. 1ª edição, 2012.

Após a leitura da fábula, os alunos receberam uma folha com 12 (doze) questões de compreensão textual que abrangiam o gênero fábula, o espaço da Grécia Antiga, a situação inicial, o conflito, o clímax, o sinônimo, o pronome de tratamento, a pontuação (travessão), o subentendido, o provérbio, a representação das personagens e o desfecho. Cada questão apresentava três alternativas e o estudante deveria assinalar com (X) na única alternativa correta. Segue abaixo a folha para a coleta de dados:

UME Bernardo José Maria de Lorena

Professor: Onorival

Aluno: _____ . 6º Ano: B.

Data: ____/____/____

Leitura e Compreensão – Texto: O Lobo e o Cordeiro

1. Em relação ao gênero textual, pode-se concluir que o texto lido:
 - (a) é um poema com personagens animais e rimas cruzadas.
 - (b) é uma fábula em que as personagens são animais.
 - (c) é um conto indígena em que as personagens são a onça-rei e a sucuri.

2. O espaço/lugar da narrativa ocorre:
 - (a) numa região da Grécia Antiga, no tempo de Esopo.
 - (b) na Praça da Sé (São Paulo) onde os artistas itinerantes declamam poemas.
 - (c) numa tribo do Parque Indígena do Xingu – Brasil.

3. O cordeiro desgarrado do rebanho, subitamente, viu-se numa situação de:
 - (a) alegria e abundância porque encontrou água fresca num ribeiro sem qualquer perigo.
 - (b) perigo e acusação, pois se deparou diante de um lobo dominador e feroz.
 - (c) experiência agradável porquanto se alimentou no campo com liberdade.

4. A narrativa inicia-se com a chegada do lobo almejando devorar o cordeiro. Em seguida, surge o conflito que causa tensão e perigo. Assim, o conflito começa no instante em que:
 - (a) O cordeiro foge rapidamente do lobo e se esconde numa caverna.
 - (b) O lobo é convencido pelos argumentos excelentes do cordeiro e desiste de comê-lo.
 - (c) O cordeiro argumenta bem e mostra não ter culpa. Será que o lobo irá devorá-lo? Ou permitirá que o cordeiro vá embora?

5. O clímax (ponto mais emocionante da narrativa) está presente no momento em que:
 - (a) o lobo apresenta motivos para abocanhar o cordeiro, mas o cordeiro defende-se das afirmações enganosas.
 - (b) o cordeiro bebe água no ribeiro, porém, não é incomodado pelo lobo.
 - (c) o lobo terrível cerca a lebre distraída e consegue devorá-la.

6. Na expressão do texto “— Ainda respondes, **insolente!** — **retorquiu** o lobo ainda mais colérico [...]”, as palavras destacadas significam:
 - (a) atrevido e argumentou contra.
 - (b) bondoso e elogiou.
 - (c) humilde e calou-se.

7. Num parágrafo da narrativa, o cordeiro respondeu: “— Nesse tempo, **senhor**, ainda eu não era nascido, não tenho culpa.” A palavra senhor utilizada pelo cordeiro mostra:
 - (a) um tratamento mais respeitoso.
 - (b) um tratamento ofensivo e zombador.
 - (c) um tratamento de amizade íntima.

8. Os travessões que aparecem no início dos parágrafos indicam:
 - (a) as falas das personagens.
 - (b) os comentários do narrador apenas.
 - (c) os versos e estrofes do poema.

9. O cordeiro rebateu todas as acusações do lobo tirano, no entanto, o filhote foi devorado. Por que isso aconteceu?

- (a) Na verdade, o cordeiro zombou da cara do lobo e, conseqüentemente, foi tragado.
- (b) O lobo fez afirmações verdadeiras a respeito do cordeiro o qual ficou calado e encolhido.
- (c) O lobo acusador não estava interessado na verdade dos fatos porquanto estava esfomeado e sabia que o cordeiro era mais fraco.

10. A moral da história está relacionada com o tema e pode ser expressa por meio de um provérbio. Deste modo, o provérbio mais coerente com o texto lido é:

- (a) O pequeno pode ser de muita ajuda ao grande.
- (b) Contra a força e a tirania, não há argumentos.
- (c) Quem ama o feio, bonito lhe parece.

11. As personagens deste texto representam figuras humanas existentes na sociedade. Neste sentido, é coerente afirmar que:

- (a) na maioria das cidades, não existem pessoas exploradoras e cruéis, pois os mais fracos e pobres são beneficiados e protegidos pelos homens.
- (b) nas cidades e metrópoles, todos os homens maus e corruptos são punidos e julgados. Não existe impunidade nem exploração.
- (c) O lobo simboliza todo homem que explora, rouba e oprime; e o cordeiro é o pobre e o desvalido que é explorado e corre perigo de morte.

12. No final do texto (desfecho), o que aconteceu?

- (a) o cordeiro enganou o lobo e voltou para o rebanho.
- (b) o lobo degolou e comeu o cordeiro.
- (c) o lobo convenceu-se dos argumentos do cordeiro e o deixou ir embora.

A partir das sequências didáticas articuladas pelo professor de língua portuguesa por meio das atividades de leitura e compreensão de dois contos africanos, dois contos indígenas, uma fábula europeia e das atividades interdisciplinares efetuadas pelos professores de geografia e artes foram organizados os resultados e as análises dos dados de acordo com os quadros e gráficos de barras dispostos no próximo capítulo.

9. ORGANIZAÇÃO DOS RESULTADOS E ANÁLISE

9.1 Resultados - conto africano 1

Houve a aplicação das sequências didáticas em relação ao conto africano 1 “O Coelho, o Macaco e a Gazela”, e os alunos não receberam informações do professor sobre este gênero, pois o objetivo era averiguar os conhecimentos prévios dos alunos do 6º ano do Ensino Fundamental. Para isso, foram elaborados dois quadros, cada um com dez questões, que retratavam os assuntos pertinentes à qualidade do acontecimento, à organização da narrativa, ao conhecimento explícito, ao ensino moral, à intenção e situação comunicativa, ao tempo verbal no passado, ao pronome e ao discurso direto e indireto. Considerando os assuntos observados, os quadros 5 e 6 apresentaram, respectivamente, os seguintes tópicos:

Quadro 5 - Tópicos da 1ª etapa - conto africano 1

Conto Africano 1 – O Coelho, o Macaco e a Gazela																				
Quadro 5																				
6º B		Identificar e Compreender																		
Alunos	1. Fato de Ficção		2. Conto de Animal		3. Foco 3ª Pessoa		4. Espaço da África		5. Personagens Animais		6. Tempo Cronológico/ Prosa		7. Conflito		8. Clímax		9. Desfecho		10. Conhecimento Explícito	
	S	N	S	N	S	N	S	N	S	N	S	N	S	N	S	N	S	N	S	N
Nomes dos alunos																				

Convenções: S (Sim) e N (Não)

Fonte: Autoria do pesquisador

Quadro 6 - Tópicos da 2ª etapa - conto africano 1

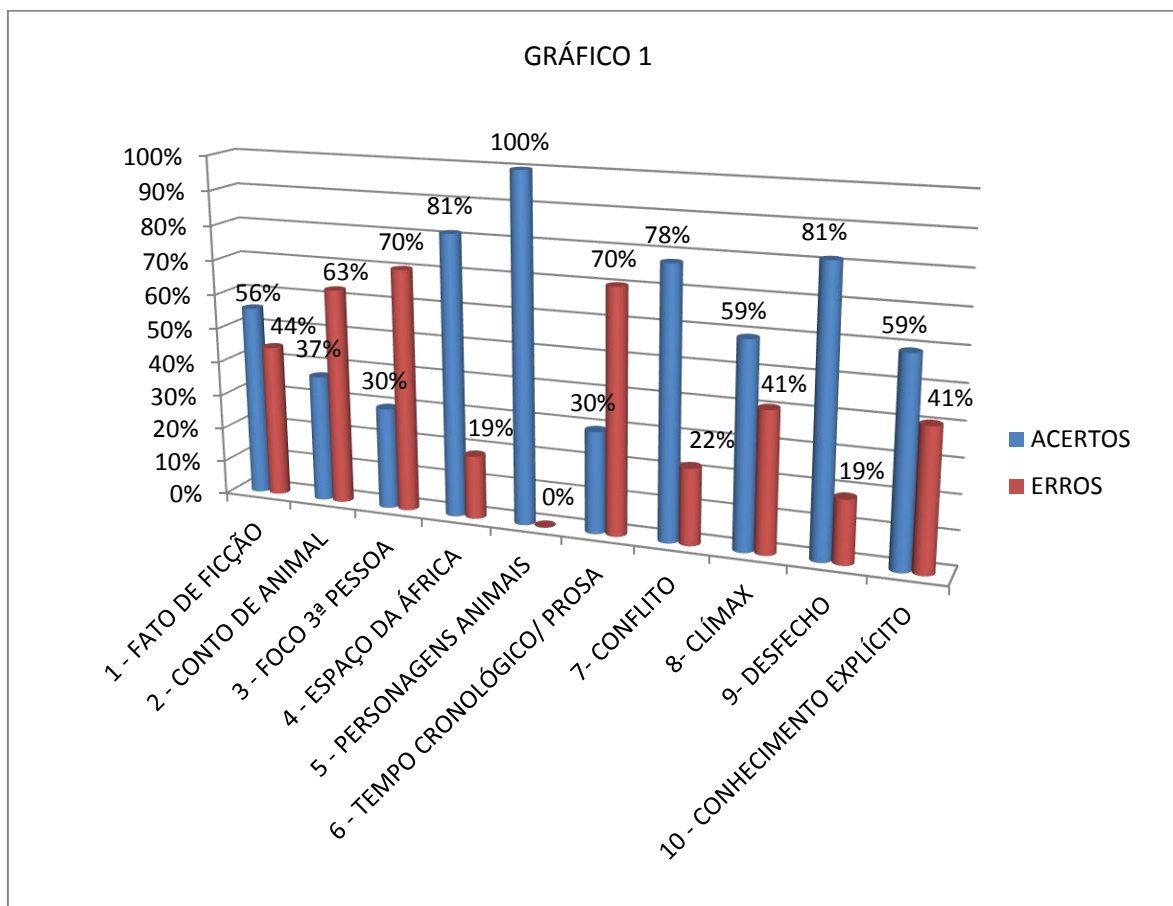
Conto Africano 1 – O Coelho, o Macaco e a Gazela																				
Quadro 6																				
6º B		Identificar e Compreender																		
Alunos	11. Ensino Moral		12. Intenção do Texto		13. Receptor		14. Circunstância		15. Origem - Tradição Oral		16. Região		17. Linguagem Cotidiana		18. Tempo Verbal		19. Pronome		20. Discurso Direto e Indireto	
	S	N	S	N	S	N	S	N	S	N	S	N	S	N	S	N	S	N	S	N
Nomes dos alunos																				

Convenções: S (Sim) e N (Não)

Fonte: Autoria do pesquisador

De acordo com o quadro 17 (Apêndice A) que apresentou 10 (dez) questões atinentes ao Conto Africano 1 “ O Coelho, o Macaco e a Gazela” e as respostas dos alunos, elaborou-se o seguinte gráfico de barras 1 com os acertos e erros dos alunos em dados percentuais:

Gráfico 1 – Conto Africano 1/etapa 1 - O Coelho, o Macaco e a Gazela



Fonte: A autoria do pesquisador

Constatou-se pela observação do gráfico 1 que os alunos assinalaram os seguintes tópicos em dados percentuais:

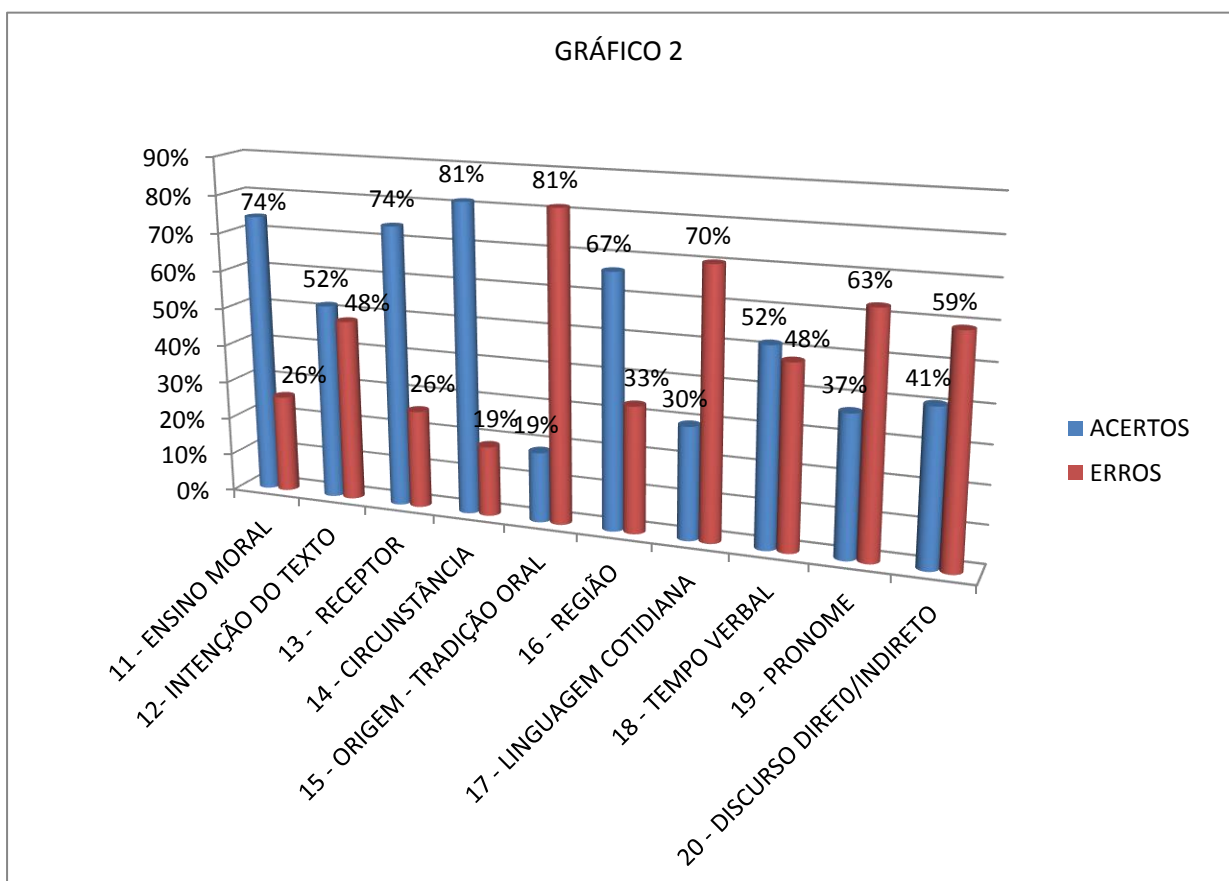
- ❖ 56% compreenderam que se tratava de um fato de ficção;
- ❖ 81% entenderam que a narrativa foi contada num espaço da África (savana);
- ❖ 100% identificaram os animais como personagens do conto;
- ❖ 78% deduziram corretamente a situação de conflito;
- ❖ 59% identificaram o clímax;
- ❖ 81% entenderam o desfecho do conto;
- ❖ 59% compreenderam o conhecimento explícito.

Em contrapartida, os discentes não dominaram conhecimentos prévios em relação ao texto nas seguintes especificidades:

- ❖ 63% não reconheceram que se tratava de um conto de animal;
- ❖ 70% não entenderam que o foco narrativo estava escrito em 3ª pessoa;
- ❖ 70% não compreenderam que o tempo era cronológico organizado no texto prosaico.

No passo subsequente, a partir da inserção dos dados no quadro 18 (Apêndice A) que também apresentou 10 (dez) questões relativas ao Conto Africano 1 - O Coelho, o Macaco e a Gazela e das respostas dos alunos, elaborou-se o seguinte gráfico de barras 2 com os acertos e erros dos alunos em dados percentuais:

Gráfico 2 – Conto africano 1/etapa 2 - O Coelho, o Macaco e a Gazela



Fonte: Autoria do pesquisador

Verificou-se pela observação do gráfico 2 que os alunos optaram pelos seguintes tópicos em dados percentuais:

- ❖ 74% compreenderam de que havia um ensinamento moral;
- ❖ 52% reconheceram que a intenção do texto era entreter e ensinar;

- ❖ 74% identificaram que o receptor era o grupo social de uma aldeia ou tribo;
- ❖ 81% entenderam que a circunstância ocorria numa conversa informal e familiar;
- ❖ 67% indicaram a região de Moçambique/África;
- ❖ 52% deduziram que os verbos prevalentes estavam no tempo passado.

Por outro lado, os discentes não dominaram conhecimentos prévios em relação ao texto nas seguintes especificidades:

- ❖ 81% não reconheceram a origem de tradição oral;
- ❖ 70% não identificaram que a linguagem era cotidiana e informal;
- ❖ 63% não entenderam que os pronomes pessoais foram os mais utilizados no conto;
- ❖ 59% não compreenderam a diferença entre o discurso direto e o indireto.

9.1.1 Análise do gráfico 1 - conto africano 1

1. Fato de ficção

No 6º Ano B, 56% dos alunos entenderam que o texto reflete um fato imaginado ou inventado pelo narrador. Nota-se a verossimilhança com as ações das pessoas na sociedade realística e isso pode ter influenciado a opção dos outros 44% que consideraram um acontecimento real e verdadeiro. Este aspecto será retomado para que todos compreendam a natureza fictícia dos fatos.

De acordo com Gancho (2006), a percepção entre o que é real e o que é imaginado transparecem na verossimilhança, pois o que parece verdadeiro para o ouvinte ou leitor na sequência interna do enredo é o âmago do texto ficcional. Já que os eventos da narrativa não precisam corresponder exatamente à realidade do mundo tangível, mas devem seguir a lógica interna do enredo desenvolvido no universo ficcional. Com semelhante perspectiva, Rosenfeld (2007) elucida:

O termo “verdade”, quando usado como referência a obras de arte ou de ficção, tem significado diverso. Designa com frequência qualquer coisa como a genuinidade, sinceridade ou autenticidade (termos que em geral visam à atitude subjetiva do autor); ou a verossimilhança, isto é, na expressão de Aristóteles, não a adequação àquilo que aconteceu, mas àquilo que poderia ter acontecido; ou a coerência interna no que tange ao mundo imaginário das personagens e situações miméticas; ou mesmo a visão profunda — de ordem filosófica, psicológica ou sociológica — da realidade (ROSENFELD, 2007, p.18).

2. Gênero textual – conto de animal

Quanto ao gênero textual, de acordo com as experiências dos alunos no 4º e 5º Anos do Ensino Fundamental I, houve tendência a que eles optassem pelo gênero textual fábula, pois fizeram leituras, interpretações e produções das fábulas de Esopo, de Fontaine e de Monteiro Lobato anteriormente e assimilaram os estilos dos textos clássicos europeus e adaptações em nosso idioma. Por esta razão, 63% dos alunos assinalaram o item fábula.

O texto lido e interpretado foi extraído do site “ContAfrica” e representa o conto de animal, gênero parecido com a fábula europeia, mas com características peculiares da oralidade moçambicana, em que as personagens, lugares, linguagem e estilo diferenciam este texto.

Esta semelhança é elucidada por Junod (1996 apud Nunes, 2009) quando aborda o tema do conto e afirma a vitória da sabedoria sobre a força, característica peculiar na literatura popular, necessário ao espírito humano e semelhante aos contos europeus e às fábulas. Ainda de acordo com Nunes (2009), em relação à classificação das narrativas africanas, “Héli Chatelain, na obra *Contos populares de Angola*, refere que, no folclore africano, predominam as histórias de animais ou fábulas” (NUNES, 2009, p. 65).

3. Foco narrativo - 3ª pessoa

A perspectiva assumida pelo narrador da história para expressar os fatos inerentes ao enredo na atividade inventiva é definida como foco narrativo. Este posicionamento reflete se o narrador participa da narrativa, ou se é espectador ou observador.

Houve dificuldade da classe, visto que apenas 30% dos alunos compreenderam a posição do narrador de 3ª pessoa (Ele, Ela) na qualidade de narrador-observador em que conhece os fatos de modo parcial à medida que a trama é desenvolvida e não faz intervenções ou revelações dos pensamentos das personagens. Isso ocorre na perspectiva do narrador-onisciente que será apresentado aos alunos na aplicação dos próximos textos.

Em relação ao narrador de 1ª pessoa (Eu), na qualidade de narrador-personagem e participante do processo narrativo, 70% da classe assinalou este item,

e isso mostra a dificuldade de compreender o foco narrativo do referido conto de animal já que, possivelmente, confunde o autor que faz uma atividade real, sendo, portanto, o ser material e escritor. Por sua vez, o narrador é o ser fictício, imaginado pelo autor/escritor que mostra ou interpreta os eventos sucessivos da narrativa. Esta dificuldade é ressaltada por Barthes (2001):

[...] narrador e personagens são essencialmente “seres de papel”; o autor (material) de uma narrativa não pode ser confundido em nada com o narrador desse texto e reforça a importância desta diferenciação entre autor e narrador como sendo uma “distinção tanto mais necessária, na escala que nos diz respeito, quanto, historicamente, uma massa considerável de narrativas são sem autor (narrativas orais, contos populares, epopeias confiadas a aedos, a recitantes, etc. (BARTHES, 2001, p. 138).

4. Espaço

Não está explícito nitidamente no texto escrito o lugar ou o espaço onde todo o enredo foi desenvolvido e contextualizado, a não ser pela ilustração que acompanha o conto de animal extraído do site “ContAfrica” e pela associação dos personagens selvagens, o coelho, o macaco e a gazela, comuns num ambiente de selva. No entanto, 81% dos discentes assinalaram a opção “uma savana da África” que era a opção verdadeira. As demais alternativas indicavam: “uma cidade próspera na Grécia Antiga” e uma tribo do Xingu, localizada nas regiões centro-oeste e norte do Brasil.

5. Personagens animais

Tanto no conto de animal ou etiológico como na fábula clássica, geralmente as personagens são tipificadas por animais e, às vezes, por seres humanos. As narrativas que inserem os objetos inanimados ou coisas como personagens e também apresentam um ensinamento são chamadas de apólogos. Assim, foi unânime no 6º ano B (100%) a concepção de que os personagens são animais. O título do conto “O coelho, o macaco e a gazela” é incontestável.

6. O tempo cronológico e a escrita em prosa

Em todo processo narrativo é inerente o fator “tempo” que indica o momento em que o fato ocorre, uma ordem natural de eventos, de maneira linear, e

abrangendo os horários, períodos, dias, anos e estações do ano. Nem sempre os vocábulos indicativos de tempo estão explícitos, porém, é possível apreender a sequência linear dos acontecimentos. O tempo cronológico pode indicar também as ações concluídas ou contínuas das personagens no passado e numa sucessão linear nas narrativas de ação. O tempo histórico é comum na narrativa histórica, geralmente no passado, e expressa um acontecimento real da sociedade humana.

Os alunos não apreenderam este conhecimento sobre o tempo cronológico e somente 30% dos estudantes assinalaram a opção correta. Este assunto será elucidado nas aulas.

O tempo psicológico é mais complexo e desenvolve-se no interior na mente do narrador ou das personagens e não tem relação com a cronologia, denota as experiências e apreensões subjetivas do narrador.

Além da organização temporal, inquiriu-se se o texto foi escrito em prosa ou verso. Igualmente, houve dificuldade de apreensão da classe em relação a este conhecimento. O texto prosaico expressa o modo natural de escrever, geralmente de forma contínua, com parágrafos, sem necessidade de seguir uma métrica ou de expressar musicalidade. Retrata a realidade de maneira objetiva e utiliza a linguagem denotativa. É o caso do conto de animal de origem moçambicana. Em contrapartida, o texto em verso apresenta, de modo geral, uma configuração diferente: frases curtas, rimas, métrica das sílabas, figuras de estilo. A linguagem é conotativa, sentido figurado das frases. E há muita subjetividade do autor.

7. Conflito

No desenvolvimento do enredo, surgem complicações e situações problemáticas que precisam ser resolvidas e tornam a narrativa mais atraente e instigante ao leitor ou ouvinte. De fato, no conto em questão, 78% dos alunos compreenderam que a situação de conflito foi deflagrada exatamente quando o coelho entrou no recipiente com água fervente e após sentir o calor intenso, solicitou que o macaco e a gazela o retirassem da panela. A mesma situação ocorreu quando o macaco entrou na panela e foi salvo pelo coelho e pela gazela.

8. Clímax

Na sequência da narrativa, após uma ou mais complicações que tipificam as situações de conflito que, no conto de animal, foi delineado pela retirada do coelho da panela e, posteriormente, do macaco. Entretanto, a última personagem, a gazela, ainda não havia entrado na panela com água fervente. Neste momento do enredo, surgiu o clímax, a situação de crise da narrativa, o ponto de grande tensão ao leitor ou ouvinte. Surpreendentemente, neste trecho da narrativa, a gazela que ajudou o coelho e o macaco a saírem da panela, foi drasticamente ignorada e perversamente deixada na panela com água fervente.

O clímax deste conto foi compreendido por 59% dos alunos, mas ainda muitos (41%) não conseguiram reconhecê-lo nas alternativas propostas. Tanto os conflitos como o clímax estão interligados e devem ser aprendidos com as leituras e interpretações de outros textos narrativos.

9. Desfecho

Na continuidade do enredo no conto de animal moçambicano, após a sucessão do conflito e o clímax insólito, imprevisível, tétrico ou pérfido, finalmente, advém o resultado do desenlace narrativo. A opção correta afirmava que a gazela foi fervida na panela quente, o macaco comeu a carne dela e o coelho cantou usando um dos chifres da gazela. Segundo a tradição oral, o coelho foi o grande traidor em conluio com o macaco.

Nesta questão, 81% dos discentes compreenderam o sentido de desfecho e apenas 19% apresentaram dificuldade neste aspecto.

10. Conhecimento explícito

Conforme Ducrot (1987), o conteúdo designado “posto” é todo assunto literal, explícito e identificável no texto, enquanto que o “subentendido” não está registrado na frase, por ser um conhecimento implícito, vai além da informação contida e o leitor analisa e interpreta o enunciado com o intuito de abstrair uma informação relevante no âmbito concebível de sentido.

A atitude do coelho de entrar na panela com água quente e aguardar a ajuda do macaco e da gazela mostra a dissimulação do coelho em conluio com o macaco de demonstrar “uma falsa confiança” na lealdade da gazela. No decorrer do conto,

torna-se identificável o plano explícito do coelho de devorar a carne cozida da gazela. Neste quesito, 59% dos estudantes apreenderam este conhecimento explícito porquanto identificaram a opção verdadeira e 41% não compreenderam o assunto.

9.1.1.1 Análise do gráfico 2 - conto africano 1

11. Ensino moral

O último parágrafo do texto registra a moral do conto moçambicano de maneira nítida. Esta característica é inerente ao gênero textual fábula e no conto de animal de origem africana ou etiológico de procedência indígena. No 6º Ano B, 74% dos estudantes acertaram a questão e 26% não identificaram a opção verdadeira.

12. Intenção do texto

No gênero textual conto de animal, a intenção do autor é entreter e divertir, mostrar situações de contraste, articular os valores universais, manter o patrimônio cultural de um grupo social, condicionar as atitudes e proporcionar um ensinamento moral. Nesta questão, houve um equilíbrio de acertos (52%) e erros (48%) entre os alunos. As outras opções assinaladas afirmavam que o autor possuía a intenção de emocionar e comover ou de argumentar e defender ideias. Possivelmente, alguns alunos associaram a função de emocionar e de comover com a situação de conflito e clímax da narrativa em que o coelho e o macaco provocaram a morte trágica e perversa da gazela. A escolha da opção que asseverava a intenção de argumentar e de defender ideias coincide com a explicação da moral da história registrada no último parágrafo.

13. Receptor/ interlocutor

As narrativas de tradição oral em Moçambique são disseminadas e compartilhadas pelos *bardos* ou *griot* (contadores oficiais) aos grupos iletrados das tribos ou aldeias, abrangendo as crianças, os parentes e amigos. Deste modo, a sabedoria ancestral por meio da arte da oralidade africana e a lei da coletividade são mantidas nos grupos sociais étnicos. Neste quesito, 74% dos alunos entenderam

quem são os receptores ou interlocutores das narrativas de tradição oral. Exceto 26% não compreenderam este quesito.

14. Circunstância

As narrativas orais das comunidades africanas, principalmente na zona rural de Moçambique, são representativas de diferentes culturas, das etnias com suas raízes e tradições regionais. Em relação às circunstâncias, os contos eram compartilhados nas conversas familiares e nos momentos informais que ocorriam nas tribos ou aldeias. Nesta questão, 81% dos alunos optaram pela alternativa correta porque denota a forma costumeira de contar uma história, num ambiente familiar ou num grupo social mais íntimo. Esta é uma experiência vivenciada pelos alunos em casa ou na escola.

15. Origem – tradição oral

O conto de animal “O Coelho, o Macaco e a Gazela” é um gênero de tradição oral, considerada acessível a todo o povo de uma comunidade étnica por meio da voz de um contador oficial. A narrativa também era compartilhada pelos líderes de uma tribo ou pelos chefes das famílias. Deste modo, a forma da narrativa era oral. Nesta proposição, a classe apresentou dificuldade de compreensão e somente 19% dos alunos assinalaram a opção correta. Os outros 81% entenderam que a forma da narrativa era escrita ou digital.

16. Região

A narrativa de tradição oral “O Coelho, O Macaco e a Gazela” é originária do país de Moçambique, transmitida na língua cindau, região central da África e contada por Wilson Jossias, no distrito de Chibabava e província de Sofala. Na mesma região, existe o admirável Parque de Gorongosa onde a flora e a fauna são vivazes e abundantes. Nesta questão, 67% dos estudantes deduziram o lugar onde o conto de animal foi disseminado visto que as pistas linguísticas textuais como o registro da palavra “mbira”, instrumento musical de origem africana e os animais típicos da selva “o coelho, o macaco e a gazela” com instintos de sobrevivência.

17. Linguagem cotidiana

A principal característica do conto moçambicano era a linguagem popular e falada no dia a dia das pessoas em praticamente todas as faixas etárias, fazendo-se as adaptações linguísticas. Isso facilitava a universalização e a preservação da cultura e da tradição dos nativos africanos.

Na classe do 6º Ano B, 70% dos alunos não compreenderam esta informação importante sobre a linguagem cotidiana da narrativa africana e será necessária a mediação docente para avançar neste conhecimento.

18. Tempo verbal

Esta questão que aborda o conhecimento de análise linguística suscita que o discente identifique o tempo verbal predominante no texto. Após a leitura cuidadosa, fica evidente a constância do tempo passado ou pretérito. Neste aspecto, 48% dos alunos tiveram dificuldade de identificar o tempo passado e 52% assinalaram a opção correta. Será necessária a mediação do professor nas próximas aulas.

19. Pronome

Outro quesito de análise linguística relacionado ao texto dado estimula a retomada dos pronomes pessoais que exercem a importante função de substituir e acompanhar o substantivo e são essenciais para a coesão textual. Também será premente a elucidação do docente acerca do assunto visto que 63% dos estudantes não atingiram o objetivo.

20. Discursos direto e indireto

O último item a ser abordado foi o discurso direto em que o narrador reproduz exatamente a fala da(s) personagem (ns) e o discurso indireto em que o narrador intervém com suas próprias palavras para expor o discurso da(s) personagem (ns). Este conhecimento será revisado pelo professor porque 59% dos alunos não souberam reconhecer o discurso direto e o discurso indireto.

9.2 Resultados - conto africano 2

Com os resultados e análises feitas do conto africano 1, houve a intervenção do professor de língua portuguesa para elucidar as dúvidas dos alunos em relação às especificidades do conto de animal, ao foco narrativo em 3ª pessoa, ao tempo cronológico, ao texto prosaico, à intenção do texto de entreter, preservar a cultura e promover ensinamento, à origem de tradição oral, à linguagem cotidiana e informal, aos verbos no tempo passado, ao pronome pessoal e ao discurso direto e indireto. Ademais, o professor de geografia trabalhou a localização geográfica, os aspectos da fauna e da flora e os costumes da África e da região de Moçambique.

Na próxima etapa, iniciou-se a aplicação das sequências didáticas em relação ao conto africano 2 “O Passarinho e o Coelho” para consolidar os conhecimentos concebidos e propostos aos alunos do 6º ano do Ensino Fundamental. Para isso, foram aplicados dois quadros, cada um com dez questões, que retratavam os assuntos pertinentes à qualidade do acontecimento, à organização da narrativa, ao conhecimento explícito (causa e efeito), ao ensino moral, à intenção e situação comunicativa, ao tempo verbal no passado, ao pronome e ao discurso direto e indireto. Considerando os assuntos observados, os quadros 7 e 8 apresentaram os seguintes tópicos:

Quadro 7 - Tópicos da 1ª etapa - conto africano 2

Conto Africano 2 – O Passarinho e o Coelho																				
Quadro 7																				
6º B		Identificar e Compreender																		
Alunos	1. Fato de Ficção		2. Conto de Animal		3. Foco 3ª Pessoa		4. Espaço da África		5. Personagens Animais		6. Tempo Cronológico/ Prosa		7. Conflito		8. Clímax		9. Desfecho		10. Causa e Efeito	
	S	N	S	N	S	N	S	N	S	N	S	N	S	N	S	N	S	N	S	N
Nomes dos alunos																				

Convenções: S (Sim) e N (Não)

Fonte: Autoria do pesquisador

Quadro 8 - Tópicos da 2ª etapa - conto Africano 2

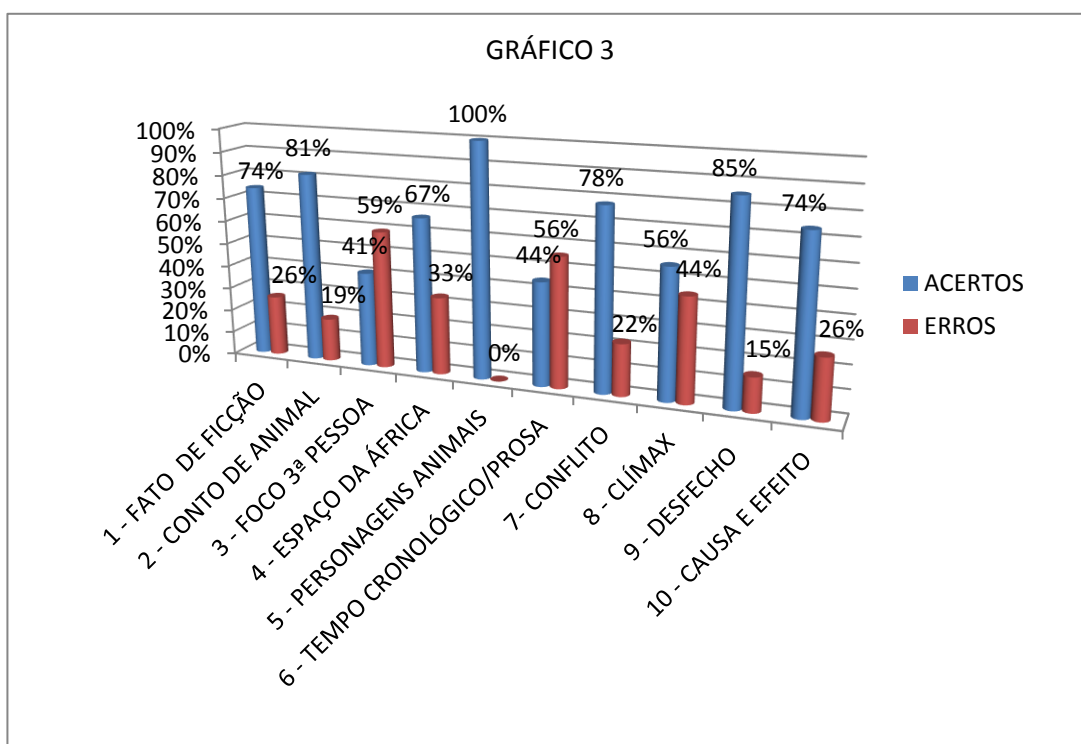
Conto Africano 2 – O Passarinho e o Coelho																				
Quadro 8																				
6º B		Identificar e Compreender																		
Alunos	11. Ensino Moral		12. Intenção do Texto		13. Receptor		14. Circunstância		15. Origem - Tradição Oral		16. Região		17. Linguagem Cotidiana		18. Tempo Verbal		19. Pronome		20. Discurso Direto e Indireto	
	S	N	S	N	S	N	S	N	S	N	S	N	S	N	S	N	S	N	S	N
Nomes dos alunos																				

Convenções: S (Sim) e N (Não)

Fonte: Autoria do pesquisador

De acordo com o quadro 19 (Apêndice B) que apresentou 10 (dez) questões relativas ao Conto Africano 2 “O Passarinho e o Coelho” e as respostas dos alunos, elaborou-se o seguinte gráfico de barras 3 com os acertos e erros dos alunos em dados percentuais:

Gráfico 3 – Conto Africano 2/etapa 1 - O Passarinho e o Coelho



Fonte: Autoria do pesquisador

Verificou-se pela observação do gráfico 3 que os alunos assinalaram os seguintes tópicos em dados percentuais:

- ❖ 74% reconheceram que se tratava de um fato de ficção;

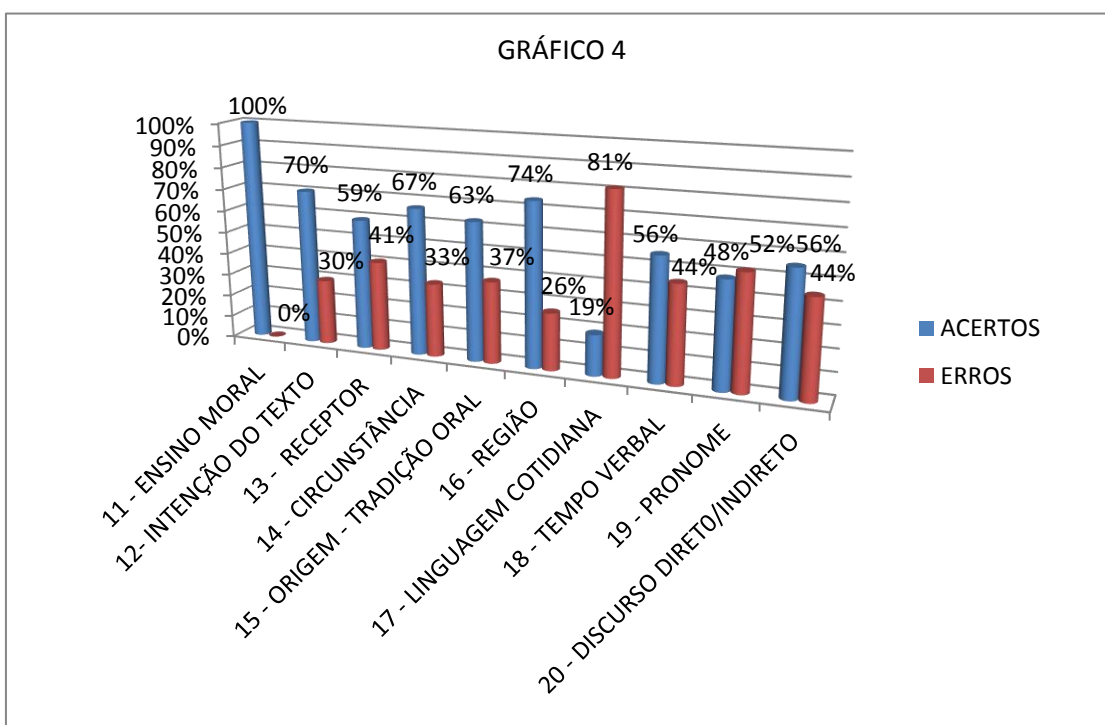
- ❖ 81% apreenderam que se tratava de um conto de animal;
- ❖ 67% perceberam que a narrativa foi contada num espaço da África;
- ❖ 100% identificaram os animais como personagens do conto;
- ❖ 78% deduziram corretamente a situação de conflito;
- ❖ 56% reconheceram a situação do clímax;
- ❖ 85% entenderam o desfecho do conto;
- ❖ 74% compreenderam o conhecimento de causa e efeito.

Em contrapartida, os discentes não dominaram os conhecimentos em relação ao texto nas seguintes especificidades:

- ❖ 59% não entenderam que o foco narrativo estava escrito em 3ª pessoa;
- ❖ 56% não compreenderam que o tempo era cronológico organizado no texto prosaico.

No passo seguinte, com a inserção dos dados no quadro 20 (Apêndice B) que apresentou 10 (dez) questões relativas ao Conto Africano 2 - O Passarinho e o Coelho e averiguando as respostas dos alunos, elaborou-se o pertinente gráfico de barras 4 com os acertos e erros dos alunos em dados percentuais:

Gráfico 4 – Conto africano 2/etapa 2 – O Passarinho e o Coelho



Fonte: A autoria do pesquisador.

Constatou-se pela observação do gráfico 4 que os alunos optaram pelos seguintes tópicos em dados percentuais:

- ❖ 100% deduziram que havia um ensinamento moral;
- ❖ 70% entenderam que a intenção do texto era entreter e ensinar;
- ❖ 59% identificaram que o receptor era o grupo social de uma tribo;
- ❖ 67% reconheceram que a circunstância ocorria numa conversa informal e familiar;
- ❖ 63% perceberam a origem de tradição oral;
- ❖ 74% indicaram a região de Moçambique/África;
- ❖ 56% apontaram que os verbos prevalentes estavam no tempo passado;
- ❖ 56% compreenderam a diferença entre o discurso direto e o indireto.

Por outro lado, os discentes não dominaram os conhecimentos em relação ao texto nas seguintes especificidades:

- ❖ 81% não identificaram que a linguagem era cotidiana e informal;
- ❖ 52% não reconheceram que os pronomes pessoais foram os mais utilizados no conto.

9. 2.1 Análise do gráfico 3 – conto africano 2

Nesta análise das sequências didáticas do 2º conto de animal intitulado “O Passarinho e o Coelho”, foram apontadas as questões que os alunos compreenderam (acima de 50%) após as intervenções didático-pedagógicas do professor. Com efeito, o gráfico 3 apontou as seguintes constatações:

- O conceito da narrativa como um evento fictício (tópico 1) foi compreendido por 74% dos alunos. Houve avanço neste conhecimento porque no conto africano anterior, somente 56% dos alunos compreenderam este assunto;
- O entendimento de que o gênero textual envolvido era o conto de animal (tópico 2) foi assimilado por 81% dos estudantes. Ocorreu avanço de aprendizagem já que na análise antecedente, apenas 37% dos discentes acertaram este tópico;
- A relação da narrativa com o espaço da África (tópico 4) foi reconhecido por 67% dos alunos e, provavelmente, o leve decréscimo da porcentagem de acertos esteja ligado à figura do personagem “passarinho” que aparece em

outros lugares como na floresta brasileira ou nas cidades gregas. No conto 1, optaram pela alternativa correta 81% dos estudantes;

- A compreensão de que os personagens animais (tópico 5) eram característicos do conto africano 2 foi assimilada por 100% dos alunos;
- A identificação do conflito (tópico 7) foi opção de 78% dos alunos, porcentagem igual ao conto anterior. O conflito foi encadeado quando o passarinho foi convidado pelo coelho a trabalhar na machamba (terreno agrícola) para alimentar a si e aos filhotes, mas foi enganado pelo oportunista coelho;
- O reconhecimento do clímax (tópico 8) foi assimilado por 56% dos alunos no conto 2 e por 59% no conto anterior. Ainda não houve um avanço significativo neste quesito. Cumpre assinalar que a situação de clímax no conto 2 foi retratada quando o coelho ficou molhado pela chuva, adoeceu e pediu ajuda ao passarinho;
- A situação do desfecho (tópico 9) foi apontado por 85% dos estudantes que inferiram sobre a morte do coelho enganador que não foi levado ao hospital pelo passarinho;
- O conhecimento de causa e efeito (tópico 10) no conto africano 2 foi compreendido por 74% dos discentes e demonstrou um avanço de aprendizagem em comparação com o conto anterior (59%) no quesito de conhecimento explícito.

Nos quesitos do gráfico 3, em que os alunos apresentaram dificuldades de aprendizagem, as seguintes constatações foram analisadas:

- O foco narrativo em 3ª pessoa (tópico 3) na qualidade de narrador-observador não foi assimilado por 59% dos alunos. Apesar de um leve avanço neste quesito, pois 70% dos alunos não assimilaram no conto anterior, ainda será necessária a intervenção do professor;
- O tempo cronológico (conto 2) como a sequência linear dos eventos e a escrita prosaica (tópico 6) não foram reconhecidos por 56% dos discentes. Este conhecimento será elucidado pelo professor nas aulas.

9. 2.1.1 Análise do gráfico 4 - conto africano 2

Na continuidade de análise do conto africano 2, primeiramente foram indicadas as questões que os alunos compreenderam (acima de 50%) após as elucidações do professor. Dessa forma, o gráfico 4 atestou as seguintes verificações:

- O entendimento do ensino moral (tópico 11) nitidamente exarado no final do conto africano 2 foi apontado por 100% dos alunos;
- A intenção do texto (tópico 12) de entreter, de preservar a cultura ancestral e de proporcionar ensinamento foi assinalada por 70% dos estudantes. Houve avanço de aprendizagem visto que na análise antecedente, 54% dos discentes acertaram este tópico;
- O conhecimento do receptor ou interlocutor (tópico 13) como um grupo étnico de uma tribo ou aldeia foi reconhecido por 59% dos alunos. No conto anterior, 74% indicaram este quesito. Será necessária uma revisão do assunto para consolidar o assunto à maioria da classe;
- A circunstância (tópico 14) da narrativa africana era a conversa familiar e informal na comunidade tribal. Este quesito foi assimilado por 67% dos alunos. No conto anterior, 81% dos alunos acertaram esta questão. Sendo assim, ficou evidente de que o assunto ainda causou dúvidas em alguns estudantes e requererá uma devolutiva do professor;
- A origem de tradição oral do conto africano 2 (tópico 15) foi entendida por 63% dos alunos e mostrou crescimento da aprendizagem neste assunto porque anteriormente somente 19% deles optaram pela alternativa correta;
- A região localizada na porção central do país de Moçambique (tópico 16) foi indicada por 74% dos discentes. Houve avanço de aprendizagem, pois 67% dos alunos acertaram esta questão no conto africano 1;
- A prevalência do tempo verbal no passado (tópico 18) foi assinalada por 56% dos alunos. Ainda haverá a intervenção do professor nas aulas de aprofundamento já que os alunos pouco avançaram neste conteúdo;
- O reconhecimento do discurso direto e indireto (tópico 20), respectivamente, manifestado na fala do personagem e na intervenção do narrador foi assinalado por 56% dos alunos. Apesar do aumento de compreensão em comparação com o conto anterior (somente 41%), este assunto será revisado pelo professor.

Nos tópicos do gráfico 4, em que os alunos apresentaram dificuldades de aprendizagem, os seguintes assuntos foram analisados:

- A linguagem cotidiana e falada no dia a dia das pessoas (tópico 17) não foi compreendida por 81% dos alunos. Realmente, a insistência do professor na contextualização da linguagem informal utilizada nas tribos africanas será enfatizada nas aulas de modo que os alunos assimilem este conhecimento;
- O pronome pessoal (tópico 19), importante elemento de coesão, não foi identificado por 52% dos alunos. Também é outro assunto importante que será explorado pelo professor nas aulas.

9. 3 Comparação de resultados entre os dois contos africanos

Com efeito, das 20 (vinte) questões propostas no conto 1, os alunos acertaram 13 (treze) quesitos. No conto 2, os discentes acertaram 16 quesitos. Em face disso, foi elaborado o quadro 9 que mostra o comparativo dos resultados entre os dois contos africanos:

Quadro 9 – Comparativo dos resultados entre os dois contos africanos

COMPARATIVO DOS ACERTOS EM PORCENTAGEM			RESULTADOS 1º CONTO		RESULTADOS – 2º CONTO	
Tópicos	1º Conto	2º Conto	Adequações Acima de 50%	Inadequações Abaixo de 50%	Adequações Acima de 50%	Inadequações Abaixo de 50%
1. Fato de ficção	56%	74%				
2. Conto de animal	37%	81%				
3. Foco 3ª pessoa	30%	41%				
4. Espaço da África	81%	67%				
5. Personagens animais	100%	100%				
6. Tempo cronológico/ prosa	30%	44%				
7. Conflito	78%	78%				
8. Clímax	59%	56%				
9. Desfecho	81%	85%				
10. Conhecimento explícito	59%	74%				
11. Ensino moral	74%	100%				
12. Intenção do texto	52%	70%				
13. Receptor	74%	59%				
14. Circunstância	81%	67%				
15. Origem – tradição oral	19%	63%				
16. Região	67%	74%				
17. Linguagem cotidiana	30%	19%				
18. Tempo verbal	52%	56%				
19. Pronome	37%	48%				
20. Discurso direto e indireto	41%	56%				

Fonte: Autoria do pesquisador.

De acordo com os resultados e análises das sequências didáticas aplicadas nos dois contos africanos, deve-se assinalar que as dificuldades apresentadas pelos alunos do 6º Ano B do ensino fundamental II foram acarretadas pelas ausências e distrações de alguns alunos nas aulas de intervenções do professor, pelos diferentes tempos de aprendizagem inerentes a cada aluno e pela complexidade de alguns assuntos.

9. 4 Resultados - conto indígena 1

Nesta etapa nova, iniciou-se a aplicação das sequências didáticas em relação ao conto indígena 1 “Iauaretê e o Jabuti” para proporcionar conhecimentos significativos de leitura e compreensão acerca do gênero textual e revisar os tópicos anteriores em que os alunos apresentaram dificuldades.

Concomitante a esse processo, a professora de Artes começou a trabalhar outras habilidades e competências dos alunos por meio da dramatização deste conto indígena, enriquecendo a metodologia e colaborando com a abordagem interdisciplinar para a expansão do conhecimento.

Nesse contexto, foram utilizados dois quadros, cada um com 6 (seis) questões, que focalizavam os assuntos atinentes ao gênero conto indígena, foco narrativo em 3ª pessoa, espaço do Xingu – Mato Grosso, tempo cronológico/prosa, clímax, sinônimo de Iauaretê, conhecimento explícito, pressuposto, desfecho, linguagem cotidiana, tempo verbal e pronome. Considerando os assuntos observados, os quadros 10 e 11 apresentaram os seguintes tópicos:

Quadro 10 - Tópicos da 1ª etapa - conto indígena 1

Conto Indígena 1 – Iauaretê e o Jabuti												
Quadro 10												
6º B	Identificar e Compreender											
Alunos	1. Conto Indígena		2. Foco 3ª Pessoa		3. Espaço do Xingu - Mato Grosso		4. Tempo Cronológico Prosa		5. Clímax		6. Sinônimo de Iauaretê	
Nomes dos alunos	S	N	S	N	S	N	S	N	S	N	S	N

Convenções: S (Sim) e N (Não)

Fonte: Autoria do pesquisador

Quadro 11 - Tópicos da 2ª etapa - conto indígena 1

Conto Indígena 1 – Iauaretê e o Jabuti												
Quadro 11												
6º B	Identificar e Compreender											
Alunos	7. Conhecimento Explícito		8. Pressuposto		9. Desfecho		10. Linguagem Cotidiana		11. Tempo Verbal		12. Pronome	
Nomes dos alunos	S	N	S	N	S	N	S	N	S	N	S	N

Convenções: S (Sim) e N (Não)

Fonte: Autoria do pesquisador

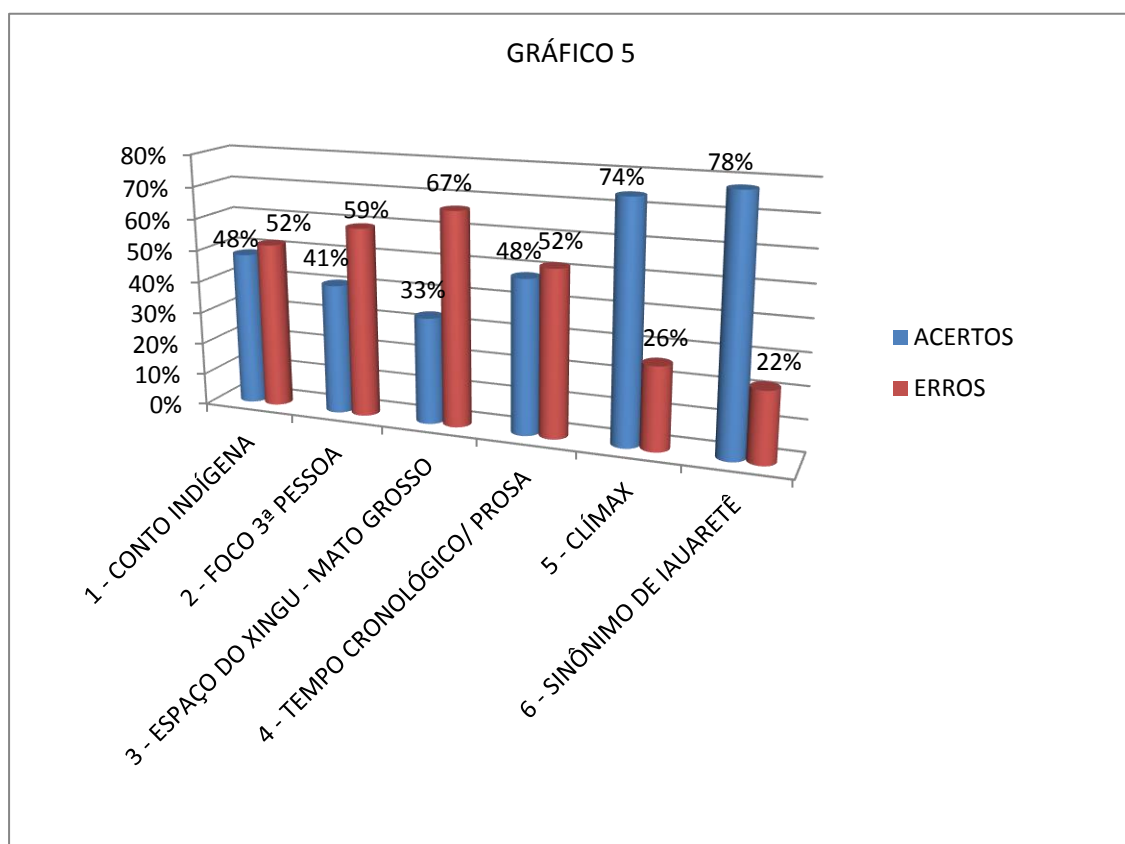
Em relação aos quadros 10 e 11, foram necessários dois esclarecimentos para justificar o número de questões:

❖ A diminuição do número total de questões de 20 (vinte) para 12 (doze) foi necessária porque os assuntos “fato de ficção”, “conflito”, “intenção do texto”, “receptor”, “circunstância”, “origem de tradição oral”, “região” e “discurso direto e indireto” foram assimilados por mais de 50% dos alunos e serão trabalhados posteriormente nos próximos textos ou nas aulas de aprofundamento. Porém, os dois quesitos “personagens animais” e “ensino moral” compreendidos por todos os alunos foram substituídos pelos tópicos “sinônimo” e “pressuposto”;

❖ Os quesitos “foco narrativo em 3ª pessoa”, “tempo cronológico/prosa”, “linguagem cotidiana”, “tempo verbal” e “pronome” serão reiterados nas sequências didáticas dos contos indígenas, pois ainda são conteúdos que não foram assimilados pelos alunos.

De acordo com o quadro 21 (Apêndice C) que apresentou 6 (seis) questões relativas ao Conto Indígena 1 “ Iauaretê e o Jabuti” e as respostas dos alunos, elaborou-se o seguinte gráfico de barras 5 com os acertos e erros dos alunos em dados percentuais:

Gráfico 5 – Conto Indígena 1/etapa 1- Iauaretê e o Jabuti



Fonte: Autoria do pesquisador

Constatou-se pela observação do gráfico 5 que os alunos assinalaram os seguintes tópicos em dados percentuais:

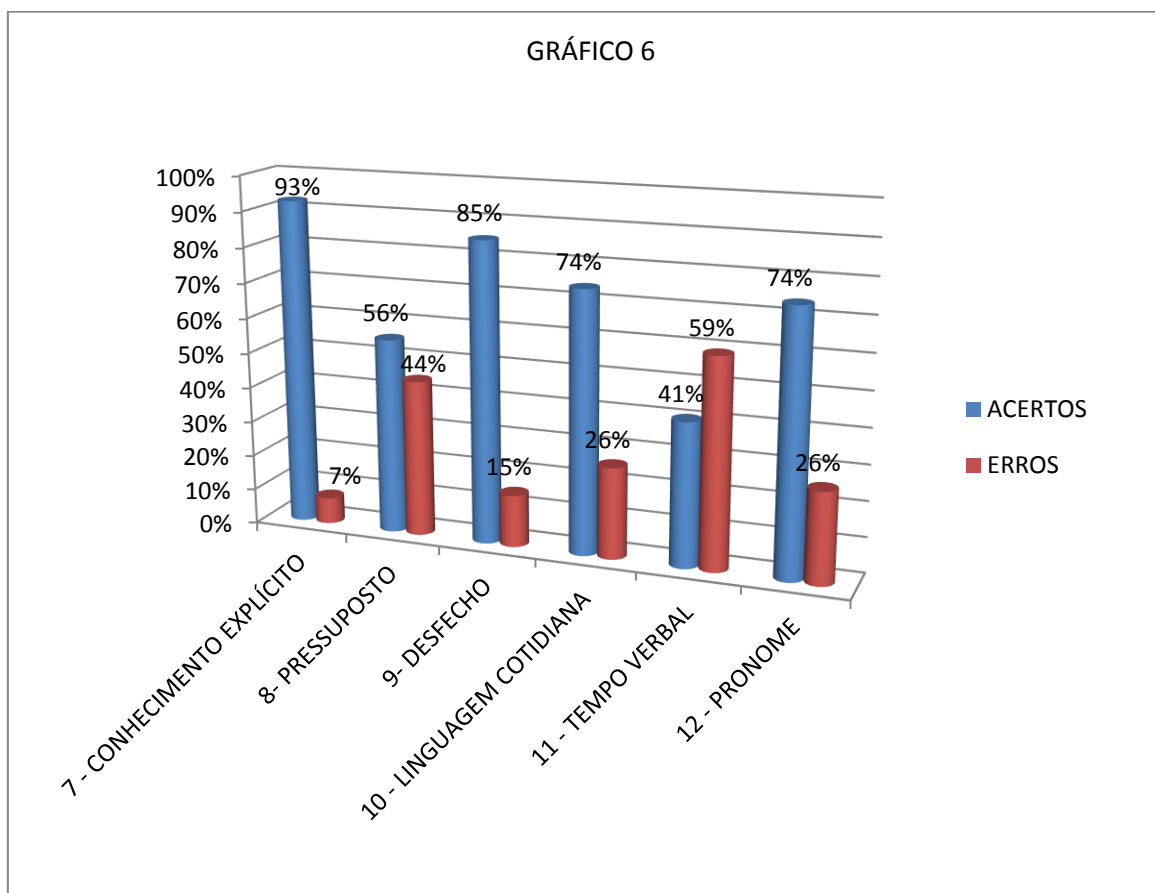
- ❖ 74% identificaram a situação do clímax;
- ❖ 78% reconheceram o sinônimo do vocábulo iauaretê.

Em contrapartida, os alunos não dominaram conhecimentos específicos em relação ao texto nos seguintes quesitos:

- ❖ 52% não reconheceram que se tratava do gênero conto indígena;
- ❖ 59% não apontaram que o foco narrativo estava em 3ª pessoa (narrador-observador);
- ❖ 67% não identificaram que o espaço de circulação do conto era o Parque Indígena do Xingu (Mato Grosso);
- ❖ 52% não compreenderam que o tempo era cronológico organizado no texto prosaico.

Na fase seguinte, a partir da inserção dos dados no quadro 22 (Apêndice C) que também apresentou 6 (seis) questões relativas ao Conto Indígena 1 - Iauaretê e o Jabuti e registrando as opções dos alunos, elaborou-se o pertinente gráfico de barras 6 com os acertos e erros dos alunos em dados percentuais:

Gráfico 6 – Conto Indígena 1/etapa 2 - Iauaretê e o Jabuti



Fonte: Autoria do pesquisador

Verificou-se pela observação do gráfico 6 que os alunos optaram pelos seguintes tópicos em dados percentuais:

- ❖ 93% identificaram o conhecimento explícito no conto indígena;
- ❖ 56% reconheceram o pressuposto;
- ❖ 85 % deduziram acerca do desfecho;
- ❖ 74% entenderam que foi utilizada a linguagem cotidiana no conto;
- ❖ 74% perceberam que os pronomes destacados eram pessoais (reto e de tratamento).

Por outro lado, os discentes não dominaram o conhecimento específico em relação ao texto no seguinte quesito:

- ❖ 59% não reconheceram que os tempos verbais prevalentes no conto estavam no tempo presente e no tempo passado.

9.4.1 Análise do gráfico 5 - conto indígena 1

1. Gênero – conto indígena

O conto de origem indígena, segundo a classificação de Cascudo (2001), escritor brasileiro, é denominado “conto etiológico” toda narrativa que explica e justifica a origem dos seres animais, vegetais ou minerais. Como foi o primeiro conto indígena apresentado aos alunos, 52% deles ainda não compreenderam as peculiaridades deste gênero textual. É importante ressaltar que a presença da personagem iauaretê (onça) na língua tupi e os aspectos selvagens poderiam influenciar os alunos a assinalarem a opção verdadeira.

2. Foco narrativo - 3ª pessoa

O ponto de vista do narrador da história para expressar os acontecimentos inerentes ao enredo é definido como foco narrativo. Este posicionamento exhibe se o narrador participa da narrativa ou se é observador.

Neste quesito, 59% dos alunos não identificaram a posição do narrador de 3ª pessoa na função de narrador-observador em que conhece os fatos de modo parcial à medida que a trama é desenvolvida e não faz intervenções ou revelações dos pensamentos das personagens. Segundo Barthes (2001), isso possivelmente ocorre porque os leitores ainda confundem “os papéis” entre o narrador, o ser fictício; e o escritor, o ser material.

3. Espaço

De acordo com Jecupé (2007), índio de origem tapuia e pioneiro no registro das narrativas indígenas, o referido conto era originário das coletâneas do folclorista Couto de Magalhães, que em 1873, foi enviado por D. Pedro II para viajar por todo

o país e registrar os mitos e contos indígenas. Na leitura das narrativas originais na língua tupi deixadas pelo general Couto de Magalhães, o autor Kaká Werá Jecupé afirmava que essas histórias mantinham o jeito “índio” de contar que ele ouvia no Parque Indígena do Xingu, localizado no estado de Mato Grosso, Região Norte do Brasil.

No que tange à percepção do lugar, 67% dos discentes não assinalaram a opção que indicava uma tribo indígena do Xingu – Brasil. As pistas textuais como o aspecto selvagem e a palavra iauaretê causaram a impressão que toda a cena havia ocorrido na África, e não no Parque Indígena do Xingu.

4. O tempo cronológico e a escrita em prosa

O tempo cronológico, na elucidação de Gancho (2002), manifesta-se de modo linear, às vezes, sem marcadores evidentes de tempo, e designa a ordem natural de fatos com indicações de horas, dias, períodos e estações do ano. Diferente do tempo psicológico que extrapola a ordem normal dos acontecimentos e ocorre no interior da mente do narrador, sendo, portanto, subjetivo. O texto em prosa, geralmente é exarado com parágrafo, de forma natural, contínua e sem a necessidade de versos e estrofes.

Em relação a estes tópicos (tempo e prosa), ainda 52% dos alunos não assinalaram na opção correta. No conto em análise, não apareceram elementos nítidos de tempo e, possivelmente, os estudantes optaram pelo tempo psicológico por dedução lógica. A diferença de prosa e verso está ligada ao conhecimento formal destas palavras.

5. Clímax

Neste conto indígena, a situação de conflito inicia-se com a chegada iminente da onça-rei para devorar o jabuti o qual apanhava jabuticabas com uma vara de bambu. No desenvolver do enredo, o jabuti rápido no pensar, age com astúcia diante de iauaretê. Neste ápice, começa o clímax, uma situação decisiva para a sobrevivência do jabuti sagaz que solicita à onça-rei que o amarre com um cipó no pé da árvore, pois chegaria um grande vendaval.

No que tange ao clímax, 74% dos alunos compreenderam o enredo narrativo que é agravado pelo conflito e pelo clímax e desperta a curiosidade. Na concepção de Gancho (2002), o clímax:

[...] é o momento culminante da história, isto quer dizer que é o momento de maior tensão, no qual o conflito chega a seu ponto máximo. O clímax é o ponto de referência para as outras partes do enredo, que existem em função dele (GANCHO, 2002, p.11).

6. Sinônimo de iauaretê

No título do conto de origem indígena – “Iauaretê e o Jabuti”, o vocábulo “iauaretê” é proveniente da língua tupi-guarani e significa onça-rei ou onça verdadeira. No interior do texto, a palavra iauaretê é substituída e associada à onça-rei ou simplesmente onça, grande felino brasileiro. Nesta questão, 78% dos discentes entenderam que iauaretê é equivalente à onça, “o rei das florestas brasileiras”.

9.4.1.1 Análise do gráfico 6 - conto indígena 1

7. Conhecimento explícito

O Portal do MEC esclarece que esta habilidade se relaciona à identificação de uma informação literal no texto ou por intermédio de uma paráfrase que expressa o que se leu de outra forma. Na concepção de Ducrot (1987), o explícito refere-se ao conteúdo posto que é a informação literal e identificável na frase do texto.

No conto em apreço, a questão abordava que as tartarugas, incluindo os jabutis, eram criaturas lentas no andar e muito rápidas no pensar. Esta informação estava expressa no texto de modo exato. Deste modo, 93% dos alunos acertaram a questão e não houve dificuldade em localizar a informação explícita.

8. Pressuposto

Esta informação de natureza implícita contida no texto é indiscutível para o leitor, segundo Ducrot (1987), coextensiva e parte integrante do sentido dos enunciados. Neste sentido, a pressuposição é uma informação implícita e adicional que é compreendida no discurso oral ou escrita e se mostra verdadeira.

Neste quesito, o pressuposto que integra a fala do Jabuti “[...] Que bom que o senhor apareceu! [...]”, relaciona com a chegada da onça e com a solicitação urgente feita pelo jabuti. Na classe, 56% dos discentes optaram pela questão adequada, pois recorreram às informações contextuais.

9. Desfecho

A característica prevalente do conto etiológico é a explicação ou a origem de uma qualidade existente no ser. Nesta narrativa indígena, o desfecho elucida que as pintas da onça-rei foram adquiridas porque ela ficou com muita raiva ao ficar amarrada no pé da jabuticabeira e ser ludibriada pelo jabuti sagaz.

Dessa forma, 85% dos alunos conseguiram acertar este quesito, já que o enunciado estava expresso no último parágrafo do conto.

10. Linguagem cotidiana

De acordo com Jecupé (2007), as narrativas coletadas em seu livro são fruto da tradição oral dos ancestrais das tribos existentes de norte a sul em nosso país com o intuito de aprimorar o conhecimento e preservar a cultura secular. Este aspecto importante da oralidade indígena é ressaltado no posfácio do livro pela expressão “o jeito índio de contar” que ele ouviu e aprendeu no Parque Indígena do Xingu dos narradores Kamaiurá, Trumai e Xavante.

Assim, hoje o texto pode ser impresso e consta na plataforma digital, no entanto, na época em que era disseminado nas tribos indígenas, ocorria por meio da linguagem cotidiana e informal. Nesta alternativa, 74% dos alunos optaram pela alternativa correta.

11. Tempo Verbal

Nesta questão de cunho linguístico, foi proposta o conhecimento do tempo presente nos diálogos de Iauaretê e do jabuti no desenrolar do conto. Na mediação do narrador, prevaleceu o tempo pretérito (perfeito e imperfeito) que distingue, obviamente, o discurso direto do indireto. Neste aspecto, 59% dos discentes não

distinguiram os tempos verbais, sendo necessárias novas abordagens do professor nas próximas aulas.

12. Pronome

Mostrou-se relevante a abordagem dos pronomes pessoais retos e de tratamento, importantes elementos de coesão textual porquanto substituem e acompanham os substantivos e evitam a repetição monótona dos vocábulos. Assim sendo, esta questão de análise linguística foi entendida por 74% dos alunos.

9. 5 Resultados - conto indígena 2

Tão logo se finalizaram as sequências didáticas em relação ao conto indígena 1 e com os devidos esclarecimentos de que este gênero não havia sido apresentado aos alunos, evidenciou-se que alguns estudantes confundiram o conto de animal com o conto indígena e o espaço da África com o espaço do Parque Indígena do Xingu onde prevalecem os aspectos selvagens no cenário. Além do mais, ainda insistiram as dificuldades de identificação do foco narrativo em 3ª pessoa, do tempo cronológico em texto prosaico e os tempos verbais no presente e no passado.

Nesse quadro, o professor de língua portuguesa conversou como o de geografia que concordou em abordar numa perspectiva interdisciplinar o conto indígena circulante no Parque Indígena do Xingu, Mato Grosso (Brasil), a língua tupi-guarani, aspectos da cultura e a flora e a fauna. Concomitante, o professor de língua portuguesa trabalhou insistentemente o foco narrativo, o tempo cronológico e os verbos nas aulas de aprofundamento.

Sequencialmente, começou a aplicação das sequências didáticas em relação ao conto indígena 2 “Iauaretê, a Raposa e o Jabuti” para aprofundar os conhecimentos de leitura e compreensão dos alunos do 6º ano do Ensino Fundamental. Para isso, foram utilizados dois quadros, cada um com 6 (seis) questões, que abordavam os assuntos pertinentes ao gênero conto indígena, foco narrativo em 3ª pessoa, espaço do Xingu – Mato Grosso, tempo cronológico/prosa, conflito, sinônimo de inanição, conhecimento explícito, pressuposto, clímax, linguagem coloquial, tempo verbal e interjeição (atitude emocional). Considerando os assuntos observados, os quadros 12 e 13 apresentaram os seguintes tópicos:

Quadro 12 - Tópicos da 1ª etapa - conto indígena 2

Conto Indígena 2 – Iauaretê, a Raposa e o Jabuti													
Quadro 12													
6º B		Identificar e Compreender											
Alunos	1. Conto Indígena		2. Foco 3ª Pessoa		3. Espaço do Xingu - Mato Grosso		4. Tempo Cronológico Prosa		5. Conflito		6. Significado de Inanição		
	S	N	S	N	S	N	S	N	S	N	S	N	
Nomes dos alunos													

Convenções: S (Sim) e N (Não)

Fonte: A autoria do pesquisador

Quadro 13 - Tópicos da 2ª etapa - conto indígena 2

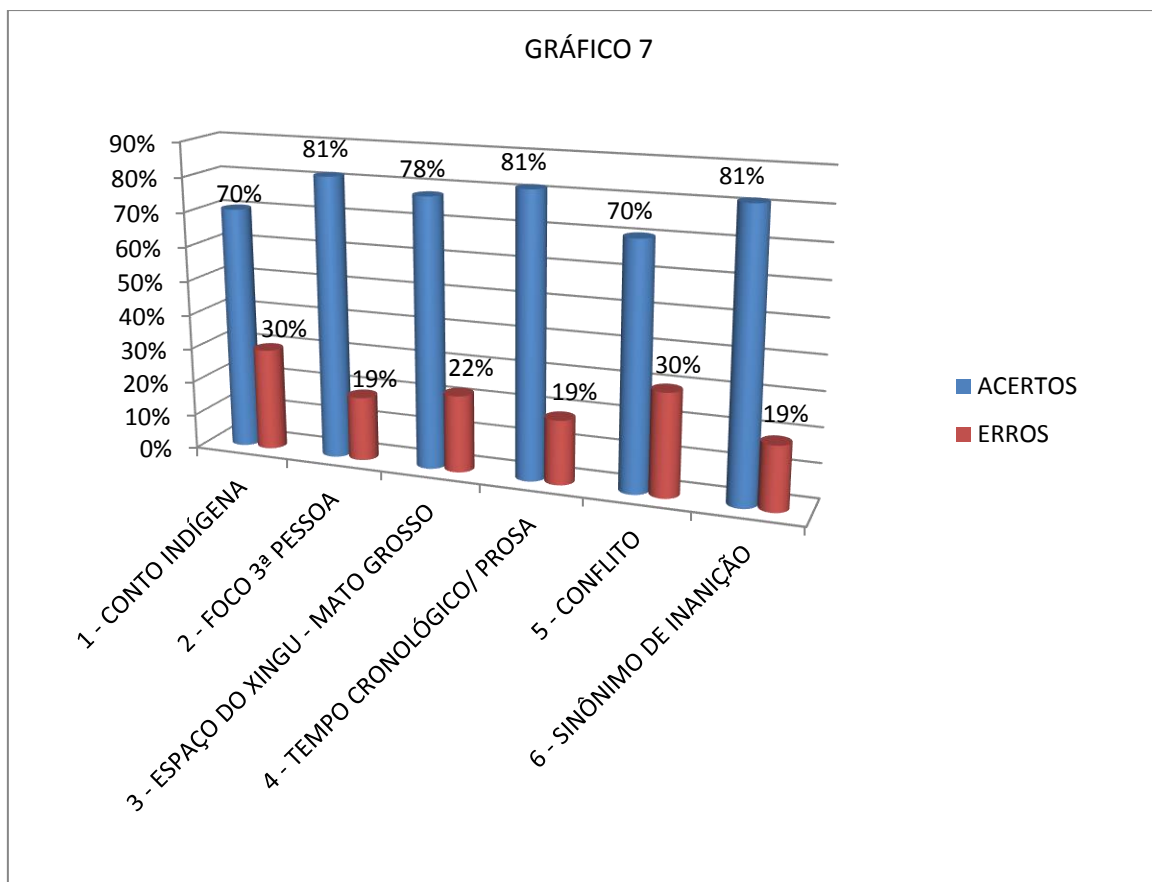
Conto Indígena 2 – Iauaretê, a Raposa e o Jabuti													
Quadro 13													
6º B		Identificar e Compreender											
Alunos	7. Conhecimento Explícito		8. Pressuposto		9. Clímax		10. Linguagem Coloquial		11. Tempo Verbal		12. Interjeição-Atitude Emocional		
	S	N	S	N	S	N	S	N	S	N	S	N	
Nomes dos alunos													

Convenções: S (Sim) e N (Não)

Fonte: A autoria do pesquisador

De acordo com o quadro 23 (Apêndice D) que apresentou 6 (seis) questões relativas ao Conto Indígena 2 “ Iauaretê, a Raposa e o Jabuti” e as respostas dos alunos, elaborou-se o seguinte gráfico de barras 7 com os acertos e erros dos alunos em dados percentuais:

Gráfico 7 – Conto Indígena 2/ etapa 1 – lauaretê, a Raposa e o Jabuti



Fonte: A autoria do pesquisador

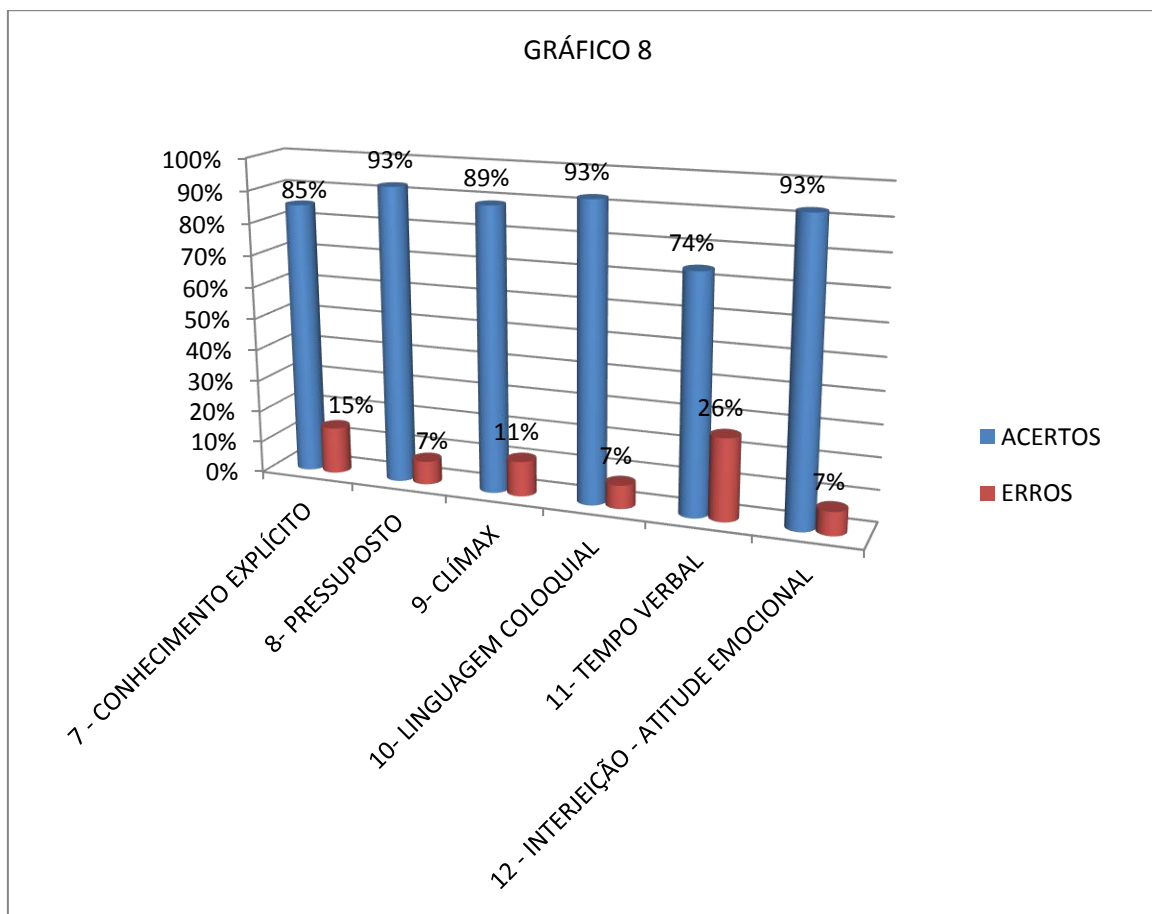
Verificou-se pela observação do gráfico 7 que os alunos assinalaram os seguintes tópicos em dados percentuais:

- ❖ 70% reconheceram que se tratava do gênero conto indígena;
- ❖ 81% apontaram que o foco narrativo estava em 3ª pessoa (narrador-observador);
- ❖ 78% identificaram que o espaço de circulação do conto era o Parque Indígena do Xingu (Mato Grosso);
- ❖ 81% compreenderam que o tempo era cronológico organizado no texto prosaico;
- ❖ 70% identificaram a situação de conflito no conto;
- ❖ 81% reconheceram o sinônimo do vocábulo inanição sugerido no texto.

Na etapa subsequente, a partir da inserção dos dados no quadro 24 (Apêndice D) que também apresentou 6 (seis) questões relativas ao Conto Indígena 2 – lauaretê, a Raposa e o Jabuti e registrando as opções dos alunos, elaborou-se o

pertinente gráfico de barras 8 com os acertos e erros dos alunos em dados percentuais:

Gráfico 8 - Conto Indígena 2/etapa 2 – Iauaretê, a Raposa e o Jabuti



Fonte: Autoria do pesquisador

Constatou-se pela observação do gráfico 8 que os alunos optaram pelos seguintes tópicos em dados percentuais:

- ❖ 85% identificaram o conhecimento explícito no conto indígena;
- ❖ 93% reconheceram o pressuposto;
- ❖ 89% compreenderam a situação do clímax;
- ❖ 93% entenderam que foi utilizada a linguagem coloquial na frase do texto;
- ❖ 74% perceberam que os verbos destacados na expressão textual estavam no tempo presente;
- ❖ 93% distinguiram a correta atitude emocional relacionada à interjeição na frase do texto.

9.5.1 Análise do gráfico 7 - conto indígena 2

Nesta análise das sequências didáticas do 2º conto indígena “Iauaretê, a Raposa e o Jabuti” (1ª etapa), os alunos acertaram as 6 (seis) primeiras questões nos percentuais de 70% a 81%, resultando num avanço de aprendizagem relevante nas modalidades de leitura e compreensão textual. Neste processo, houve as persistentes intervenções dos professores de língua portuguesa, geografia e artes num trabalho interdisciplinar. Neste sentido, o gráfico 7 indicou as seguintes constatações:

- O gênero conto indígena de caráter etiológico que justifica a origem das coisas naturais (tópico 1) foi assimilado por 70% dos alunos. Houve avanço neste conhecimento porque no conto indígena anterior, apenas 48% dos alunos compreenderam este quesito;
- O reconhecimento de que o foco narrativo em 3ª pessoa (tópico 2) denota o narrador-observador que conhece os fatos de modo parcial foi assinalado por 81% dos discentes. A compreensão deste assunto foi significativa porque na análise antecedente, somente 41% dos alunos acertaram esta opção;
- A relação da narrativa com o espaço do Parque Indígena do Xingu (tópico 3), localizado em Mato Grosso (Brasil), foi entendida por 78% dos alunos. Neste quesito, houve acréscimo da porcentagem, pois somente 33% dos estudantes optaram pela alternativa verdadeira no conto anterior;
- O tempo cronológico como a sequência linear dos eventos e a forma prosaica da escrita (tópico 4) foram identificados por 81% dos discentes e revela que as insistências do professor nas atividades com textos surtiram um efeito significativo. Na análise anterior, 48% dos alunos responderam adequadamente;
- A identificação adequada do conflito (tópico 5) foi opção de 70% dos alunos. No primeiro conto indígena, havia sido colocada uma questão sobre o clímax (situação tensa ocasionada por um ou mais conflitos) e 74% dos alunos compreenderam o assunto. Assim, evidenciou-se o equilíbrio de acertos nos dois tópicos concatenados (clímax / conflito) da narrativa;
- A apreensão do sinônimo de inanição (tópico 6) elucidada pela raposa no cerne do conto indígena 2 foi assinalada por 81% dos alunos. No conto anterior, 78% dos discentes compreenderam o sinônimo da palavra Iauaretê.

Isso demonstrou a percepção dos alunos em relação aos significados semelhantes utilizados nos contextos linguísticos.

9.5.1.1 Análise do gráfico 8 - conto indígena 2

Na sequência de análise do conto africano 2, constatou-se que as 6 (seis) questões foram compreendidas pelos alunos nos percentuais de 74% a 93%, resultando num avanço significativo de aprendizagem nas modalidades de leitura e compreensão textual. Por esta razão, o gráfico 8 apresentou as seguintes constatações:

- A identificação do conhecimento explícito (tópico 7) que retrata uma informação literal no texto foi opção adequada de 85% dos alunos. O assunto foi também compreendido por 93% dos alunos no conto anterior e revelou o avanço de aprendizagem da classe;
- O pressuposto (tópico 8) é considerado uma informação implícita e coextensiva dos enunciados do texto. De modo surpreendente, 93% dos alunos identificaram corretamente a atitude de suspeita do personagem jabuti no enredo do texto. Anteriormente, apenas 56% conseguiram perceber o pressuposto no conto indígena 1. Ocorreu um avanço considerável dos alunos;
- O clímax (tópico 9), situação de crise na narrativa, foi opção adequada de 89% dos discentes. Na análise do conto anterior, 85% dos alunos assinalaram a alternativa correta relacionada ao desfecho. Sabe-se que o clímax antecede o desfecho e são sequências narrativas;
- A linguagem coloquial (tópico 10) denota a variante linguística em que o sujeito fala de modo informal e utiliza expressões populares. No conto indígena 2, a questão era o sentido de a expressão “ficar com cara de tacho” referida pelo narrador à personagem. Neste quesito, 93% alunos assinalaram a opção correta. Anteriormente, em relação à linguagem cotidiana, 74% compreenderam a questão;
- O tempo verbal (tópico 11) que foi utilizado na fala da raposa à onça-rei/ iauaretê estava no tempo presente. De maneira relevante, 74% dos alunos distinguiram o tempo verbal correto e avançaram neste conhecimento linguístico. Antes, somente 41% dos discentes acertaram esta questão;

- A interpretação coerente relacionada à interjeição e à atitude emocional (tópico 12) demonstrada na expressão do conto “Ah, a fome faminta!!!”, foi entendida por 93% dos alunos.

9. 6 - Comparação de resultados entre os dois contos indígenas

Quadro 14 – Comparativo dos resultados entre os dois contos indígenas

COMPARATIVO DOS ACERTOS EM PORCENTAGEM			RESULTADO 1º CONTO		RESULTADO – 2º CONTO	
Tópicos	1º Conto	2º Conto	Adequações Acima de 50%	Inadequações Abaixo de 50%	Adequações Acima de 50%	Inadequações Abaixo de 50%
1. Conto indígena	48%	70%				
2. Foco 3ª pessoa	41%	81%				
3. Espaço do Xingu – Mato Grosso (Brasil)	33%	78%				
4. Tempo cronológico/ prosa	48%	81%				
5. Clímax (Conto 1) Conflito (Conto 2)	74%	70%				
6. Sinônimo de lauretê (Conto 1) Sinônimo de Inanição (Conto 2)	78%	81%				
7. Conhecimento explícito	93%	85%				
8. Pressuposto	56%	93%				
9. Desfecho (Conto 1) Clímax (Conto 2)	85%	89%				
10. Linguagem cotidiana (Conto 1) Linguagem coloquial (Conto 2)	74%	93%				
11. Tempo verbal	41%	74%				
12. Pronome (Conto 1) Interjeição/ atitude emocional (Conto 2)	74%	93%				

Fonte: A autoria do pesquisador.

9.7 Resultados - fábula europeia

Tão logo foram obtidos os resultados e análises dos contos africanos e dos contos indígenas e com avanço satisfatório de aprendizagem em todos os tópicos articulados nas atividades de leitura e compreensão textual de acordo com os

quadros comparativos anteriores (quadros 9 e 14), iniciaram-se as seqüências didáticas relativas à fábula esopiana “O Lobo e o Cordeiro”. Cumpre assinalar que nas aulas anteriores de língua portuguesa foram lidas e interpretadas duas fábulas de Esopo “ O Corvo e a Raposa” e “O Cão e o Lobo” conforme já foram expostos no capítulo de metodologia. À vista disso, foram elaborados dois quadros, cada um com 6 (seis) questões, que abordavam os assuntos relativos ao gênero fábula, espaço, situação inicial, conflito, clímax, sinônimos, pronome, pontuação (travessão), subentendido, provérbio, representação das personagens e desfecho. Os quadros 15 e 16 apresentaram, respectivamente, os seguintes tópicos:

Quadro 15 - Tópicos da 1ª etapa - fábula europeia

Fábula – O Lobo e o Cordeiro												
Quadro 15												
6º B Identificar e Compreender												
Alunos	1. Gênero Fábula		2. Espaço da Grécia Antiga		3. Situação Inicial		4. Conflito		5. Clímax		6. Sinônimos de Vocábulo	
Nomes dos alunos	S	N	S	N	S	N	S	N	S	N	S	N

Convenções: S (Sim) e N (Não)

Fonte: Autoria do pesquisador

Quadro 16 - Tópicos da 2ª etapa - fábula europeia

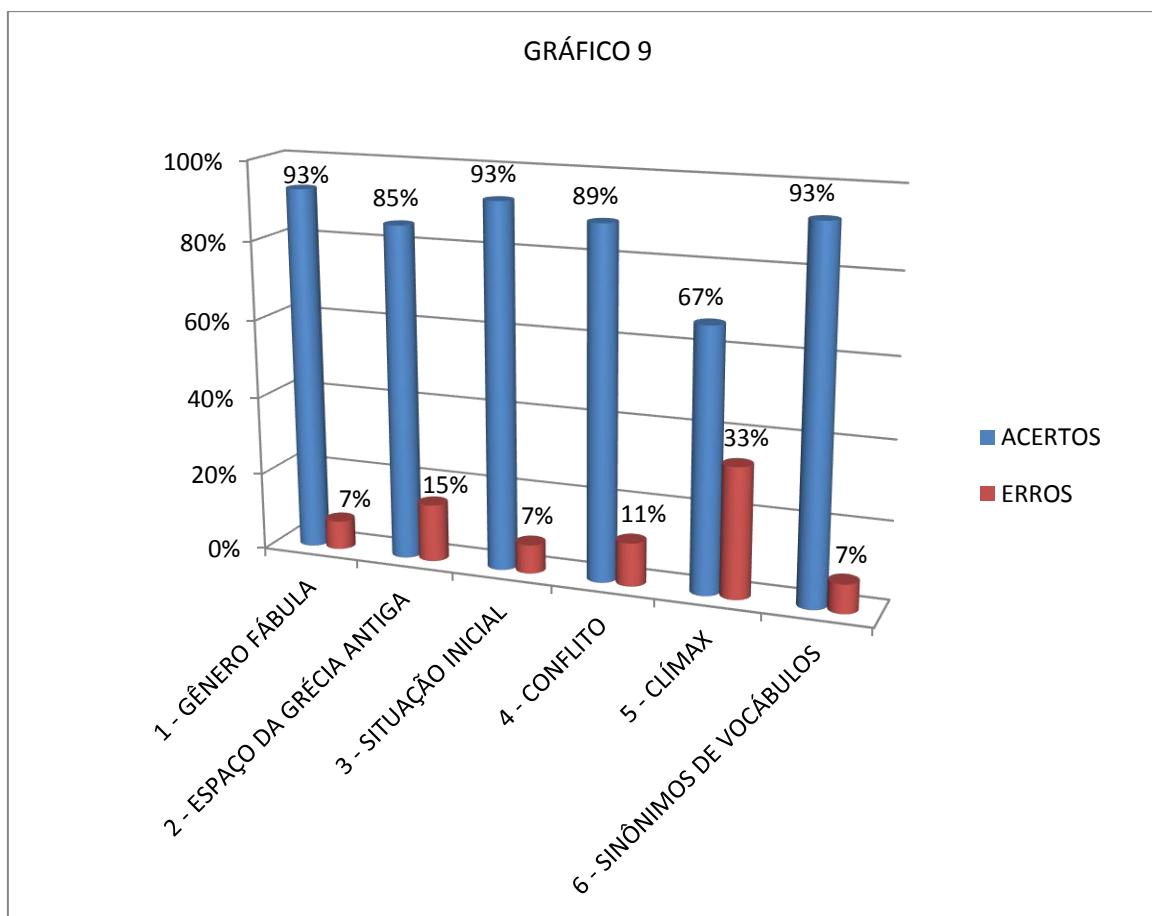
Fábula – O Lobo e o Cordeiro												
Quadro 16												
6º B Identificar e Compreender												
Alunos	7. Pronome		8. Travessão		9. Subentendido		10. Provérbio		11. Representação das personagens		12. Desfecho	
Nomes dos alunos	S	N	S	N	S	N	S	N	S	N	S	N

Convenções: S (Sim) e N (Não)

Fonte: Autoria do pesquisador

De acordo com o quadro 25 (Apêndice E) que apresentou 6 (dez) questões referentes à fábula “O Lobo e o Cordeiro” e as respostas dos alunos, elaborou-se o seguinte gráfico de barras 9 com os acertos e erros dos alunos em dados percentuais:

Gráfico 9 – Fábula/etapa 1 – O Lobo e o Cordeiro



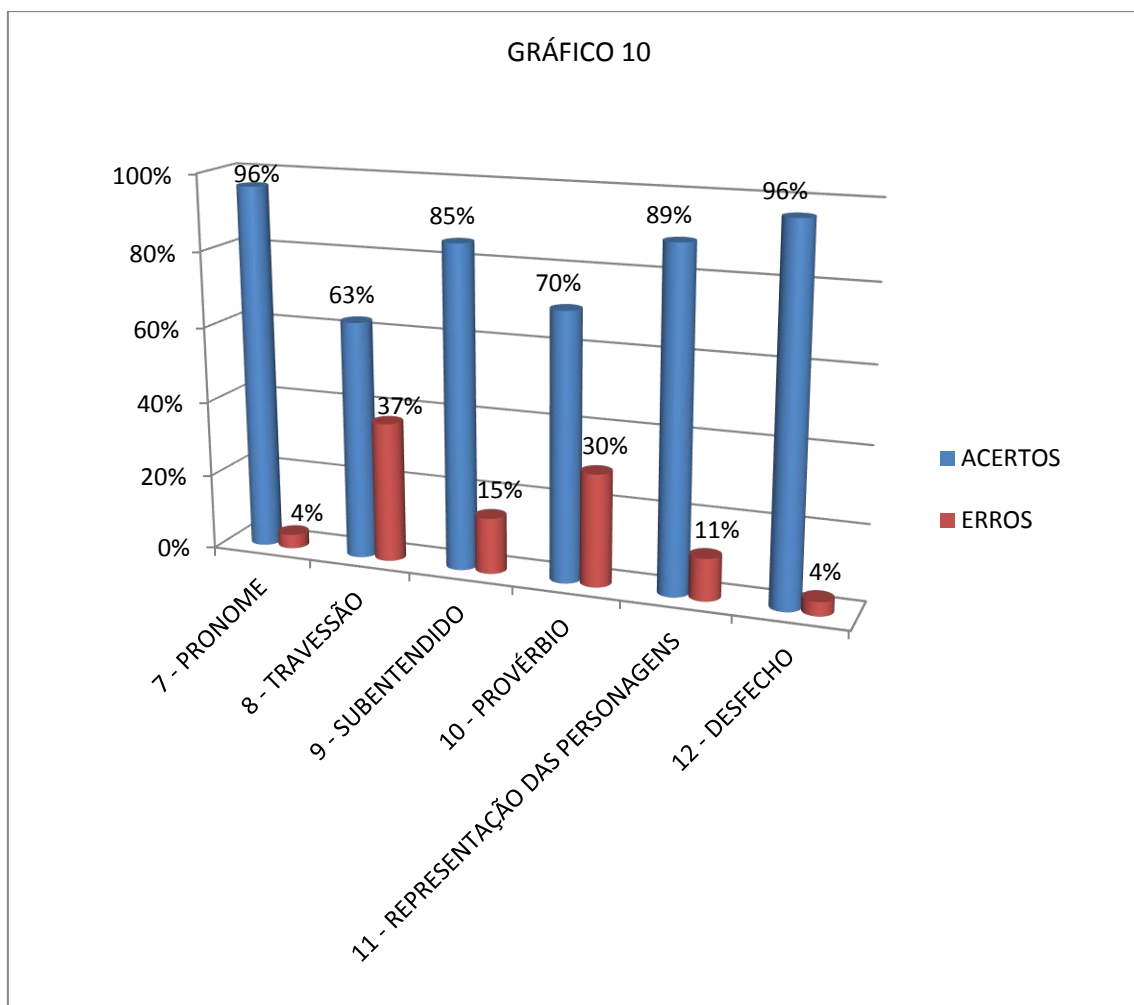
Fonte: A autoria do pesquisador

Constatou-se pela observação do gráfico 9 que os alunos assinalaram os seguintes tópicos em dados percentuais:

- ❖ 93% compreenderam que se tratava do gênero fábula;
- ❖ 85% entenderam que a narrativa foi contada no espaço da Grécia Antiga;
- ❖ 93% identificaram a situação inicial da fábula;
- ❖ 89% deduziram corretamente a situação de conflito;
- ❖ 67% identificaram a situação do clímax;
- ❖ 93% entenderam os sinônimos dos vocábulos “insolente (adjetivo)” e “argumentou (verbo)”.

No passo seguinte, a partir da inserção dos dados no quadro 26 (Apêndice E) que também apresentou 6 (seis) questões relativas à fábula “O Lobo e o Cordeiro” e das respostas dos alunos, elaborou-se o seguinte gráfico de barras 10 com os acertos e erros dos alunos em dados percentuais:

Gráfico 10 – Fábula/etapa 2 – O Lobo e o Cordeiro



Fonte: A autoria do pesquisador

Verificou-se pela observação do gráfico 10 que os alunos optaram pelos seguintes tópicos em dados percentuais:

- ❖ 96% compreenderam a função específica do pronome de tratamento;
- ❖ 63% entenderam que o travessão indica a fala da personagem;
- ❖ 85% identificaram o subentendido relacionado à verdadeira intenção do lobo diante do cordeiro;
- ❖ 70% reconheceram o provérbio que sintetizava o ensinamento moral da referida fábula;
- ❖ 89% indicaram a opção correta pertinente à representação humana das personagens fabulares;
- ❖ 96% deduziram sobre o desfecho adequado.

9.7.1 Análise do gráfico 9 – fábula europeia

1. Gênero fábula

Segundo o conceito tradicional de Costa (2000), o gênero fábula é a narrativa de ficção e curta e apresenta enredo imprevisível, personagens simbólicos e irradia um ensinamento moral. No dicionário contemporâneo de Caldas (1964), o gênero fábula pode ser definido como:

[...] narração de sucessos fingidos, inventados para instruir ou divertir. Pequena composição de forma poética ou prosaica em que se narra um fato alegórico, cuja verdade moral se esconde sob o véu da ficção, e na qual se fazem intervir as pessoas, os animais irracionais personificados e até as coisas inanimadas [...] (Caldas, 1964, p.1694).

A fábula “O Lobo e o Cordeiro” é originária do escravo grego Esopo que viveu no século VI a. C. e ficou conhecido por sua genialidade na escrita.

Em relação a este quesito, 93% dos alunos reconheceram o gênero fábula e o assunto foi consolidado.

2. Espaço da Grécia Antiga

Nos períodos arcaico e clássico da Grécia Antiga e na época de Esopo, de acordo com Sousa (2003), ocorreram muitas mudanças políticas e culturais, o sobressalto da filosofia e inovações na democracia de Atenas. Ainda segundo Salém (1970), o fabulista seria oriundo da Ásia Menor, das regiões da Trácia, Lídia ou Frígia e teria vivido no final do século VII a.C. e início do século VI a.C. Neste tempo, a Grécia era influenciada por disputas e conflitos nas cidades-estado para consolidação do domínio, poder e escravismo.

Dentro deste contexto, 85% dos discentes identificaram adequadamente o espaço da Grécia Antiga onde a fábula era circulante.

3. Situação inicial

No primeiro parágrafo da fábula em apreço, os leitores deparam-se com a situação inicial da narrativa em que o cordeiro “desgarrado” do rebanho e propenso ao perigo e à fatalidade foi beber água num ribeiro. Em seguida, quando um lobo de má cara e com os dentes arreganhados aparece subitamente, vê-se numa situação

de ameaça e de vulnerabilidade. Assim, diante desta consideração, constatou-se que 93% dos alunos entenderam esta situação inicial.

4. Conflito

O tirano lobo chegou diante do cordeiro com um propósito de devorá-lo, mas queria argumentar para justificar o seu intento selvagem. Neste momento, deflagrou-se a situação de conflito (tensão e perigo) porque o cordeiro rebate todas as acusações. Será que o lobo devorará o cordeiro? Ou o cordeiro sairá livre? Nesta questão, 89% dos alunos identificaram a situação de tensão entre o lobo e o cordeiro.

5. Clímax

O embate do lobo opressor por meio de acusações mentirosas sobre o cordeiro continuou intensamente, no entanto, o cordeiro rebatia as inverdades com maestria e coerência. Esta situação de extrema emoção caracterizou o clímax da fábula.

Em relação ao clímax, 67% dos alunos assinalaram a opção correta. Grande parte dos alunos que errou esta questão optou pela resposta em que o lobo devorou a “lebre” e não o cordeiro. Houve falta de atenção e não dificuldade na compreensão do clímax.

6. Sinônimos de vocábulos

Este tópico abordou os sinônimos de duas palavras destacadas na expressão do texto “- Ainda respondes, **insolente!** _ **retorqui**u o lobo mais colérico [...]”. Neste tópico, 93% dos alunos assinalaram a alternativa correta. Como se vê pelas respostas dos estudantes, as palavras “insolente (adjetivo)” e “retorqui (verbo)” foram entendidas mais facilmente dentro do contexto do que isoladamente.

9.7.1.1 Análise do gráfico 10 - fábula europeia

7. Pronome

Entre os pronomes pessoais, está incluído o pronome de tratamento que se emprega no trato com as pessoas de modo familiar íntimo, cerimonioso ou respeitoso. Na fábula em apreço, o pronome “senhor” que indica tratamento respeitoso, foi utilizado pelo cordeiro numa resposta diante da acusação do lobo. Neste quesito, 96% dos alunos compreenderam esta relação de sentido.

8. Travessão

No texto oral ou escrito, o sinal de pontuação desempenha um papel importante nas indicações de pausas e de inflexões de voz e esclarece o sentido do texto para evitar a ambiguidade. A questão abordava a função do travessão na indicação da fala de uma personagem. Neste tópico, 63% dos alunos assinalaram a opção verdadeira relacionada ao texto.

9. Subentendido

De acordo com Ducrot (1987), “o subentendido se caracteriza pelo fato de que, sendo observável em certos enunciados de uma frase, não está marcado na frase.” Na fábula “O Lobo e o Cordeiro”, o conhecimento implícito estava relacionado com a intenção do lobo de devorar o cordeiro vulnerável a despeito da verdade dos fatos. Nesta questão, 85% dos discentes assinalaram a opção correta.

10. Provérbio

A temática da fábula pode ser evidenciada por um provérbio que é uma frase curta que sintetiza um aspecto de uma realidade social ou de uma norma moral. Nesta fábula esopiana, o provérbio dizia “contra a força e a tirania, não havia argumentação”. Mediante tais esclarecimentos, 70% dos alunos optaram pela alternativa adequada.

11. Representação das personagens

Na tradição oral das fábulas de Esopo, era comum a presença de personagens simbólicos representados por animais humanizados que agiam com

sabedoria, coragem, lógica, persuasão, logro, acusação, estratagemas e ambição diante das oportunidades e conjunturas. Fica claro que as fábulas retratavam as mazelas políticas, sociais e morais da sociedade grega, a opressão e o domínio, os homens tiranos e os súditos como os escravos, as mulheres e os pobres que eram oprimidos com motivos ilegítimos. Neste contexto, o lobo representava os poderosos tiranos e o cordeiro simbolizava os menos favorecidos e explorados.

No tópico em análise, 89% dos alunos compreenderam o simbolismo das personagens.

12. Desfecho

Depois de sucessivas acusações falaciosas do lobo e das respostas simples e verídicas do cordeiro, finalmente, o leitor saberá do triste destino do cordeiro. Assim como na sociedade humana existem os desmandos dos poderosos e as tragédias dos súditos, de modo similar isso é tipificado na fábula. Portanto, o lobo saltou sobre o cordeiro e o devorou.

Neste último tópico, 96% dos alunos identificaram o final da narrativa.

10. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa propôs-se a identificar e analisar o avanço de aprendizagem significativa dos alunos do 6º do ensino fundamental II por meio de sequências didáticas e da abordagem interdisciplinar dos gêneros contos e fábulas africanos, indígenas e europeus para averiguar em que medida a metodologia utilizada poderia desenvolver as competências e habilidades de leitura e compreensão textual.

De acordo com a fundamentação teórica acerca dos gêneros proposta por Bakhtin (1997), os gêneros discursivos são produzidos numa esfera social com valores ideológicos específicos e apresentam o conteúdo temático (tópicos e assuntos recorrentes), o estilo (a seleção dos elementos linguístico- discursivos como o tipo de vocabulário, o uso prevalente de um tempo verbal, o discurso direto e indireto e as estruturas frasais), por último, a estrutura composicional reflete as estruturas textuais e discursivas (no conto de animal, os personagens são alegóricos e há recorrências de uma situação inicial, conflito, clímax, desfecho, espaço característico da região e ensino moral ou provérbio).

Nesta perspectiva bakhtiniana, Dolz e Schneuwly (2004) asseveram que o ensino da língua por meio dos gêneros mobiliza e articula o contexto histórico, cultural e social em situações reais do cotidiano. A orientação do processo de leitura e compreensão textual por meio de sequências didáticas contribuiu para a organização da análise dos conhecimentos prévios, textuais e discursivos, dos recursos linguísticos e do conhecimento de mundo. Segundo Dolz e Schneuwly (2004, p.82), uma sequência didática é definida como “um conjunto de atividades organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero oral ou escrito”.

A questão da leitura, segundo Turchi e Silva (2006) foi abordada numa perspectiva teórica que destaca os aspectos do texto literário e da formação de leitores e de sua relação com a cultura local e com a conjuntura social e histórica. Conforme já foi exposto, estes aspectos sociais e históricos também foram considerados na perspectiva dos gêneros a partir de Bakhtin. As escolhas dos autores se justificam porque os aspectos construtivos, estéticos e didáticos são complementares em ambas as abordagens e fornecem subsídios para o trabalho efetivo do professor na sala de aula.

A primeira estratégia de compreensão leitora aplicada ao 6º ano do ensino fundamental II foi o conhecimento prévio em relação ao conto africano 1, ao conto

indígena¹ e à fabula europeia em que o aluno aciona as experiências de mundo e os aspectos textuais e linguísticos observados, lidos e escritos nas atividades cognitivas e atitudinais desenvolvidas nos anos anteriores. O intuito é resgatar os conhecimentos prévios dos alunos por meio da mobilização das capacidades e habilidades de leitura e de compreensão textual com base na verificação e reflexão do processo de ensino-aprendizagem.

Na sequência da leitura e compreensão leitora, os alunos foram estimulados a identificar os conhecimentos textuais (narrativa ficcional, narrador, espaço, tempo, conflito, clímax, desfecho e ensino moral) e os conhecimentos discursivos (intenção, circunstância, interlocutor/receptor, origem, conteúdo/tema, relevância social). No conto africano 1 “O Coelho, o Macaco e a Gazela”, os alunos não reconheceram o gênero conto de animal, de origem moçambicano, o tempo cronológico, a tradição oral dos africanos de contar as suas histórias para preservar a cultura e os valores socioideológicos e a linguagem cotidiana e popular da narrativa. Isso mostrou que, apesar dos discentes terem lido contos variados nos anos anteriores, não tiveram contato com a literatura africana que integra profundamente as raízes do povo brasileiro e possui características específicas. Em análise linguística, a seleção dos verbos no tempo passado, os pronomes pessoais como elementos de coesão e os discursos direto e indireto foram os conhecimentos que os alunos também apresentaram dificuldades e foram trabalhados continuamente pelo professor na sala de aula.

As concepções sobre os conhecimentos linguísticos em articulação com a leitura e compreensão textual foram elaboradas não somente na identificação dos conceitos, mas também no entendimento das relações de sentidos produzidos pelos recursos linguísticos. Nessa perspectiva, Marcuschi (2008) explica que:

[...] a gramática tem uma função sociocognitiva relevante, desde que entendida como uma ferramenta que permite uma melhor atuação comunicativa. [...] O falante deve saber flexionar os verbos e usar os tempos e os modos verbais para obter os efeitos desejados; deve saber usar os artigos e os pronomes para não confundir seu ouvinte; deve seguir à concordância verbo-nominal naquilo que for necessário à boa comunicação e assim por diante (MARCUSCHI, 2008, p. 57).

Progressivamente à aplicação do conto africano 2 “O Passarinho e o Coelho” e dos textos subsequentes, numa abordagem interdisciplinar, os professores de artes e geografia iniciaram o processo de ensino-aprendizagem dos contos africanos, indígenas e das fábulas europeias por meio da leitura, da dramatização e

do conhecimento geopolítico. Por meio de sequências didáticas e do dialogismo, os alunos do 6º ano do ensino fundamental II construíram novas habilidades cognitivas e atitudinais condizentes com os valores éticos e significativos da sociedade humana. Este conjunto de atividades integradas por meio dos gêneros consolidaram o entendimento e a prática dos valores históricos e socioideológicos (cultura étnica dos grupos sociais de origem africana e indígena), para a reafirmação dos valores pessoais e sociais e para a consolidação das variedades linguísticas como instrumento adequado e eficaz nas situações comunicativas do cotidiano.

Diante do avanço dos alunos após a análise dos resultados em relação ao conto africano 2, das 20 (vinte) questões propostas, os alunos acertaram 16 (dezesesseis). Os assuntos que os alunos tiveram dificuldades foram o foco narrativo e tempo cronológico (textuais), a linguagem cotidiana dos grupos africanos (discursivo) e o pronome pessoal (linguístico). As dificuldades dos alunos foram ocasionadas pelas ausências e distrações dos alunos e pelos diferentes tempos de aprendizagem inerentes a cada aluno. Em relação ao professor, houve a reflexão em relação à metodologia e a necessidade de proporcionar outras atividades com textos e utilizar os recursos virtuais nas intervenções.

Com efeito, após a leitura do conto africano 2, constatou-se que os discentes compreenderam os elementos textuais “fato de ficção”, “conto de animal”, “espaço da África”, “região de Moçambique”, “personagens animais”, “conflito”, “clímax” e “desfecho”; assimilaram os elementos discursivos “intenção do texto”, “receptor”, “circunstância familiar” e “origem de tradição oral”; entenderam os elementos linguísticos “tempo verbal no passado” e “discurso direto e indireto” e os elementos reflexivos abordados pelo “conhecimento explícito (causa e efeito)” e pela “moral do conto”.

Os contos indígenas 1 e 2 foram coletados do livro *As Fabulosas Fábulas de Iauaretê* do autor Kaká Werá Jecupé, índio de origem tapuia, escritor e ambientalista. As narrativas de tradição oral foram disseminadas no Parque Indígena do Xingu, Mato Grosso (Brasil), por índios falantes do dialeto tupi-guarani.

O conto indígena “Iauaretê e o Jabuti” foi trabalhado pela professora de artes por meio de atividades em que os alunos desenvolveram diferentes habilidades cognitivas e atitudinais. Os alunos leram o texto em grupo, planejaram as etapas da encenação (narrador, personagens e vestimentas), os ensaios (caracterizações, cenário e narrador), e a encenação final. A avaliação docente foi estendida aos

componentes de língua portuguesa e artes porque foi um trabalho interdisciplinar. Estas experiências culturais incutiram o combate ao preconceito linguístico, à discriminação étnica, promoveram a interação consciente com outros grupos sociais e ampliaram a capacidade de análise crítica da realidade dos alunos cubatenses. No campo da leitura, além do desenvolvimento da oralidade por meio dos ensaios e da própria encenação, os alunos perceberam a riqueza da cultura indígena, os aspectos cômicos e criativos, a linguagem utilizada pelo autor e a concatenação de ações no trecho narrativo.

Na aplicação do conto indígena 1 “lauaretê e o jabuti”, verificou-se o desconhecimento dos alunos em relação ao gênero etiológico e ao espaço Parque Indígena do Xingu – Mato Grosso. Eles também não compreenderam o foco narrativo (3ª pessoa), o tempo cronológico e os tempos verbais (presente e passado).

Por sua vez, após a aplicação do conto indígena 2 “lauaretê, a Raposa e o Jabuti”, os alunos assimilaram os conhecimentos textuais, discursivos, linguísticos e compreenderam os implícitos (pressupostos e subentendidos). Isso demonstrou que as intervenções contínuas do professor de língua portuguesa e o trabalho interdisciplinar colaboraram para o avanço do ensino aprendizagem dos alunos nas modalidades de leitura e compreensão dos textos.

De acordo com Fazenda (2008), a interdisciplinaridade é a atitude do professor de buscar novas alternativas e dialogar com os pares idênticos ou anônimos, é redimensionar o velho conhecimento e ampliar as novas possibilidades dos saberes numa atitude de envolvimento e responsabilidade para o sucesso do projeto coletivo pedagógico. Conforme já foi exposto, os alunos aprenderam mais com o trabalho interdisciplinar dos professores de língua portuguesa, geografia e artes.

Cabe ressaltar o trabalho de pesquisa e as aulas de explanação desenvolvidos pelo professor de geografia que contribuíram para a prática de leitura das culturas africanas, indígenas e europeias nos aspectos humanos, sociais, históricos e éticos e incentivaram os alunos a valorizar a própria cultura cubatense.

Antes da aplicação das sequências didáticas pertinentes à fábula europeia, duas fábulas esopianas “O Corvo e a Raposa” e “O Cão e o Lobo” foram lidas e interpretadas anteriormente nas aulas de língua portuguesa, mas não foram objeto de estudo desta pesquisa.

De acordo com Sousa (2003), a fábula europeia “O Lobo e o Cordeiro” foi disseminada pelo escravo grego chamado Esopo, proveniente da Ásia Menor (século VI a. C.), que a utilizou como alternativa inteligente e perspicaz para reprochar e satirizar a sociedade grega daquela época. O texto dissimulava aspectos sociológicos, moralizantes e psicológicos, objurgava os opressores e dominadores, expressava a voz dos oprimidos e proporcionava o entretenimento sem o risco de penalidade ao autor, pois a linguagem era figurada. Esopo tornou-se um fabulista engenhoso e inventivo.

Nesse quadro, os alunos apropriaram-se dos conhecimentos prévios atinentes ao gênero fábula e compreenderam de modo satisfatório os conhecimentos textuais (gênero fábula, espaço da Grécia Antiga, situação inicial, conflito, clímax, desfecho e ensino moral), os conhecimentos discursivos (o simbolismo das personagens e o provérbio retratavam o contexto histórico e cultural da Grécia Antiga), os recursos linguísticos (sinônimos, pronome e travessão) e o conhecimento implícito (subentendido).

Os alunos do 6º ano já conheciam o gênero fábula, mas demonstraram incompreensão e perplexidade diante dos contos africanos e indígenas. O contato com estes gêneros foi importante porque trouxeram à tona novos conhecimentos da cultura africana e indígena que compõem as matrizes étnicas de Cubatão e resgataram a autoestima dos alunos nas suas relações interpessoais dentro e fora do ambiente escolar.

A pesquisa confirmou a hipótese de que alunos do 6º ano do ensino fundamental II em interação com os contos e fábulas africanos, indígenas e europeus por meio de sequências didáticas e da abordagem interdisciplinar, realmente ampliaram o grau de letramento nas modalidades de leitura e compreensão textual.

É importante salientar que as atividades não se limitam à leitura e interpretação de textos e devem ser expandidas para a produção textual de contos, fábulas e de outros gêneros adequados para os alunos do 6º ano do ensino fundamental II com o intuito de desenvolver a criticidade na leitura e a competência na escrita.

11. PROPOSTA: PROJETO INTERDISCIPLINAR - CONTOS E FÁBULAS

11.1 Introdução

Os projetos de trabalho caracterizam-se pela viabilização das pesquisas da realidade e do protagonismo dos alunos nas atividades escolares e extraclases. As chamadas estratégias de ensino que não são meras técnicas com sequências preordenadas, ultrapassam os limites curriculares, apresentam atividades práticas e os temas são adequados aos interesses dos alunos e à faixa de aprendizagem, são feitas pesquisas acerca da temática, ocorrem experiências com a interação dos pais e visitas e decorrem atividades individuais e em grupo para desenvolver as habilidades e competências de aprendizagem dos alunos com a utilização de diferentes fontes (HERNÁNDEZ, 1998).

Dessa forma, uma caracterização mais específica de um projeto de trabalho deve:

- a) encetar de um tema compartilhado com a turma;
- b) selecionar as fontes de informação e iniciar a pesquisa;
- c) estabelecer os critérios de organização e interpretação das fontes;
- d) estimular os questionamentos e relações com os problemas;
- e) apresentar o conhecimento construído;
- f) revisar e avaliar o conhecimento adquirido;
- g) reconectar com uma nova temática ou hipótese.

Em virtude disso, convém arrazoar sobre o que é um projeto de trabalho. Para não se deter apenas no discurso, segundo Hernández (1998) o projeto de trabalho poderia ser uma atitude constante na perquirição do conhecimento, de coerência e significação no ensino e na aprendizagem representado por “balizas” que orientam a construção do conhecimento em cada contexto:

1. o prelúdio da trajetória do tema-problema que suscite a interpretação, a análise e a crítica. A designação do tema-problema pode ser aludida pelo professor ou pelo aluno; o importante é o que o tema desencadeante represente um assunto analítico, substancial e curioso para ser pesquisado. Nesse quadro, cabe a vinculação de algumas facetas do conteúdo desde que não haja a relação forçada por parte do educador;

2. a disposição do professor que se considera como um aprendiz e não somente um especialista diante do tema-problema. No percurso de estudo do objeto, professor e aluno tornam-se aprendizes em relação à compreensão de questões novas e desconhecidas que são específicas em cada contexto escolar;

3. o trajeto de estudo que concebe relações entre os fenômenos e contesta a explicação única da realidade. Diante das complexidades de nossa época pós-moderna, existem diferentes leituras, compreensões e constatações sobre os fenômenos que possuem ideologias específicas de cunho político, econômico e sociocultural;

4. o projeto de trabalho singular que aborda informações contextualizadas. O processo de pesquisa que é a tarefa chave pode ser desencadeado por um debate em sala de aula, uma notícia televisiva, um assunto crítico de um conteúdo escolar, uma palestra ou um acontecimento significativo na comunidade escolar. Os conhecimentos preexistentes do professor e dos alunos e outros argumentos e ideias contrastantes sobre o tema-problema são as questões e hipóteses que espicaçam o percurso da pesquisa;

5. o aprendizado contínuo que ocorre quando os alunos escutam as ideias dos outros numa interação positiva e respeitosa. A transcrição das ideias dos educandos permeada em debates, conversas e anotações são consideráveis para engendrar responsabilidade nas visões e opiniões dos alunos e contribuem para o reconhecimento da participação mútua;

6. a proximidade atualizada aos problemas curriculares que, de maneira geral, influencia os temas dos projetos de trabalho. Na verdade, os conteúdos de caráter geral podem ser opções possíveis, como referência ou ponto de contraste e não como um limite e um sequencial de fórmulas predeterminadas para o processo de aprendizagem;

7. o avanço na aprendizagem que é verificado dentro das diversidades, dificuldades e contribuições dos alunos na continuidade do projeto. Todos os educandos aprendem em tempos diferentes e com intensidades variadas, pois não ficam presos meramente à assimilação de definições e fórmulas estabelecidas nos conteúdos disciplinares;

8. a oportunidade da aprendizagem prática que é caracterizada pelo fazer como etapa do conhecimento. Como se vê, além da aprendizagem conceitual,

existem as habilidades ligadas às atividades manuais e à intuição que igualmente são formas de contribuição para o desenvolvimento cognitivo do aluno.

Convém ressaltar que o projeto de trabalho denota pistas abertas e adaptáveis aos contextos escolares e visa a um ensino para a compreensão. Quantos aos educandos, nessa ideia de educação, os temas ou assuntos têm significado para eles, utilizam estratégias variadas para a pesquisa, ainda que haja dificuldades e muito esforço na trajetória do estudo. Com efeito, participam das etapas de suas próprias aprendizagens, tornam-se flexíveis em relação a outras opiniões e compreendem os problemas culturais e pessoais de seus entornos.

Grosso modo, o compreender é uma atividade de conhecimento e de experiência em que o entendimento de algo pessoal e coletivo interage com uma informação singular, uma questão ou um problema. Isso envolve a relação do passado e do presente e de significações que as culturas apontam sobre a realidade dos fatos. Consoante a afirmação de Perkins e Blythe (1994), a compreensão do conhecimento:

[...] relaciona-se com a capacidade de investigar um tema mediante estratégias como explicar, encontrar evidências e exemplos, generalizar, aplicar, estabelecer analogias, e representar um tema por meio de uma nova forma (PERKINS e BLYTHE, 1994, p.5).

11. 2 O processo de avaliação no projeto de trabalho

Na avaliação inicial, segundo Hernández (1998), o professor verifica os conhecimentos prévios dos alunos no limiar de um curso ou da pesquisa de um tema. A finalidade precípua é orientar o docente no modelo do ensino e aprendizagem das aulas a partir dos conhecimentos basilares dos alunos. As evidências nesta avaliação seriam analisadas e poderiam ser aplicadas atividades de compreensão, de memória, de resolução de problemas e de novas situações de aprendizagem para iniciar o estudo e a pesquisa com os alunos.

O subsequente processo avaliativo, conhecido como avaliação formativa, tem a finalidade de acompanhar e orientar o discente na progressão do conhecimento em todas as formas de trabalho na sala de aula e não visa ao controle ou quantificação do conhecimento do estudante. Para isso, a análise das atividades dos alunos estará focalizada nas diretrizes das tarefas apresentadas, na apropriação dos conceitos e dos sentidos e relações não previstos.

No final de um ciclo educativo ou de uma pesquisa acerca de uma temática, ocorre a avaliação recapitulativa que permite reconhecer se os alunos adquiriram as habilidades propostas e os resultados esperados nas situações de ensino e de aprendizagem proporcionadas durante o percurso educativo. Isso implica compreender que os estudantes podem aprender a transferir os conhecimentos adquiridos em situações reais de uso ou em situações imprevisíveis para constatar os seus avanços de aprendizagem.

Cumprе assinalar que, no entendimento de Hargreaves (1997) a avaliação costumeira baseada em provas e atividades escritas em papel e restritivas a certos assuntos e inteligências específicas, agora, complementa-se com avaliações processuais nas situações cotidianas de aprendizagem, em apresentações interativas, em produções individuais e coletivas e em portfólios que acompanham os estudantes em seus progressos cognitivos.

11. 3 Projeto interdisciplinar de leitura

No 6º ano do ensino fundamental, o trabalho com os diferentes gêneros contos e fábulas africanos, indígenas e europeus por meio da leitura e compreensão e numa abordagem interdisciplinar, além de resgatar e valorizar os contextos históricos, sociais e culturais do povo cubatense, de desenvolver a habilidade leitora, o domínio da linguagem para a produção textual, também abre novas portas de conhecimento do mundo e de competências e habilidades presentes em outros componentes curriculares. O mundo globalizado requer a formação de leitores analíticos e escritores competentes que sejam capazes de identificar as relações intertextuais, os valores éticos e culturais, as diferentes formas de expressão, as ideologias históricas e políticas e os aspectos naturais, geográficos, estéticos, corporais e idiomáticos para a ampliação das capacidades leitoras e escritoras em diferentes situações de comunicação.

O projeto interdisciplinar de leitura apresentará a proposta de trabalhar os contos e as fábulas africanos, indígenas e europeus com os alunos do 6º ano do ensino fundamental nas aulas de língua portuguesa, história, geografia e artes durante um bimestre do ano letivo. Os assuntos e as estratégias serão distribuídos nos seguintes componentes curriculares:

- ❖ Língua Portuguesa: leitura individual e compartilhada dos contos africanos e indígenas; discussão sobre os autores e o contexto social e cultural; compreensão dos textos por meio de questões interpretativas (textuais, discursivas, linguísticas); aula expositiva em “power point” sobre os contos africanos e indígenas; vídeos sobre a tradição oral e os aspectos socioideológicos dos contos analisados e proposta de produção inicial, reescrita e produção final dos gêneros.
- ❖ História: leitura e compreensão de textos relacionados à formação dos grupos étnicos como a história dos africanos, a cultura negra e indígena no Brasil e sua importância na formação da identidade nacional. Em relação à Europa, trabalho de pesquisa sobre a sociedade e a política da Grécia Antiga (século VI a. C) no tempo de Esopo.
- ❖ Geografia: localização geográfica do país de Moçambique e do Continente Africano (contos africanos); identificação geográfica do Brasil e de alguns estados (contos indígenas) e reconhecimento da geografia da região da Grécia Antiga (fábula de Esopo) em comparação com a atual Grécia. Discussão gradativa sobre a flora, fauna, sociedade e línguas e dialetos da África, Brasil e Grécia Antiga. Trabalho de pesquisa dos assuntos abordados em sala de aula.
- ❖ Artes: seleção de um conto africano, de um conto indígena e de uma fábula europeia para a leitura individual e compartilhada dos alunos; planejamento de encenação (cenário, roupas, personagens e narrador); ensaios dos grupos de alunos e encenação final.

O produto do projeto interdisciplinar poderá ser apresentado por intermédio de apresentações teatrais, da confecção de um livro com as produções dos alunos ou dos trabalhos de pesquisa feitos em cartolina e no formato de slides (power point).

REFERÊNCIAS

- ASSUMPÇÃO, I. Interdisciplinaridade: uma tentativa de compreensão do fenômeno. In: FAZENDA, I. (Org). **Práticas interdisciplinares na escola**. São Paulo: Cortez, 1991.
- AZEVEDO, R. **Formação de leitores e razões para a literatura**. In: SOUZA, R. J. de. Caminhos para a formação do leitor. São Paulo: DCL, 2004. p. 38-47.
- BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec. 1999.
- BAKHTIN, Mikhail. **Os gêneros do discurso**: In: **Estética da Criação Verbal**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BARTHES, Roland. **A Aventura Semiológica**. Tradução de Mario Laranjeira. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- BOURDIEU, P. **Razões práticas: sobre a teoria da ação**. Campinas, SP: Papius, 2005.
- BRANDÃO, Helena Nagamine; CHIAPPINI, Ligia. **Gêneros do discurso na escola: mito, conto, cordel, discurso político, divulgação científica**. São Paulo: Cortez, 2000.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996.
- BRASIL. **Lei 11.645, de 10 de março de 2008**.
- CALDAS, Aulete, F. J. **Dicionário contemporâneo da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Delta, 1964.
- CANDAU, Vera Maria. Escola, didática e interculturalidade: desafios atuais. In: _____. (org.). **Didática crítica e intercultural: aproximações**. Petrópolis: Vozes, 2012.
- CÂNDIDO, Antonio. **A literatura e a formação do homem**. Ciência e Cultura. 24 (9): 803-809, set, 1972.
- CARDOSO, João Batista. **Teoria e Prática de leitura, apreensão e produção de texto: por um tempo de "PÁS" (Programa de Avaliação Seriada)**. Brasília: Universidade de Brasília, São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, 2001.
- CASCUDO, Luís da Câmara. **Dicionário do Folclore Brasileiro**. 11ª edição. São Paulo: Global, 2001.
- CASCUDO, Luís da Câmara. **Literatura oral no Brasil**. 3ª ed. São Paulo: Itatiaia, 1984.
- CERTEAU, Michel de. **A escrita da História**. Tradução de Maria de Lourdes Menezes; revisão de Arno Vogel. 2 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

COELHO, Nelly Novaes. **Literatura infantil: teoria, análise, didática**. São Paulo, Moderna, 1ª ed., 2000.

COSTA, João José. **As lições de sabedoria das fábulas populares** (e-book). Clube de Autores, 2010.

COSTA, Sérgio Roberto. **Interação e Letramento Escolar**. São Paulo: Musa Editora, 2000.

DARNTON, Robert. **História da Leitura**. In: BURKE, Peter. A Escrita da História: Novas Perspectivas. São Paulo: EDITORA UNESP, 1986.

DAVID, Célia Maria; SILVA, Hilda Maria Gonçalves da; RIBEIRO, Ricardo; LEMES, Sebastião de Souza. **Desafios Contemporâneos da Educação** [recurso eletrônico]. 1ª edição. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2015.

DOLZ, J. NOVERRAZ, N. e SCHNEUWLY, B. **Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento**. In: SCHNEUWLY, B. E DOLZ, J. *et alii*. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. **Gêneros orais e escritos na escola**. Trad. e org. Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

DUCROT, O. **O dizer e o dito**. Campinas: Pontes, 1987.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes (Org.) **Didática e interdisciplinaridade**. Campinas: Papirus, 1998.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes (org.). **O que é interdisciplinaridade**. São Paulo: Cortez, 2008.

_____. **Interdisciplinaridade: um projeto em parceria**. São Paulo. Loyola, 2002.
FAZENDA, Ivani Catarina Arantes (Org.) **Didática e interdisciplinaridade**. Campinas: Papirus, 1998.

FERREIRA, Nelson Henrique da Silva. **Aesopica: a fábula esópica e a tradição fabular grega**: Estudo, tradução do grego e notas. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 1ª ed. 2014.

FRANCO, F. C. **O coordenador pedagógico e o professor iniciante**. In: _____. ALMEIDA, L.R. BRUNO, E. B. C; CHRISTOV, L.H. da S. O coordenador pedagógico e a formação docente. São Paulo: Loyola, 2000, p.33-36.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 30. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

GANCHÓ, Cândida Vilares. **Como analisar narrativas**. 9ª ed. São Paulo: Ática, 2002, p. 10.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GIROTTI, C. G. G. S; SOUZA, R. J. **Estratégia de leitura: para ensinar alunos a compreender o que leem**. In: SOUZA, R. J. de.[et al.]. **Ler e compreender: estratégias de leitura**. Campinas – SP, Mercado das Letras, 2010.

GÓMEZ, A. I. Pérez. **Compreender o ensino na escola: modelos metodológicos de investigação educativa**. In: SACRISTÁN, J. Gimeno e GÓMEZ, A. I. Pérez. **Compreender e transformar o ensino**. 4ª. ed. Porto Alegre, Artmed, 1998.

GORDON, Edmund I. **Sumerian Animal Proverbs and Fables**: Collection Five, Journal of Cuneiform Studies, Vol. 12, No. 1, p. 1-21, 1958.

GRAGG, Gene. **The Fable of the Heron and the Turtle**: Archiv für Orientforschung, 24. Bd, p. 51-72, 1973.

GREGORIN FILHO, José Nicolau. **Literatura infantil: múltiplas linguagens na formação de leitores**. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2009.

GUEDES, Paulo Coimbra; SOUZA, Jane Mari de. **Leitura e escrita são tarefas da escola e não só do professor de Português**; Não apenas o texto, mas o diálogo em língua escrita é o conteúdo da aula de Português. In: _____. **Ler e escrever: um compromisso de todas as áreas**. Porto Alegre: Ed. da Universidade/UFRGS, 2006. p.15-20, 137-156.

HARGREAVES, A. (1997). **Momentos de milenio: agendas de investigación educativa para la era postmoderna**. Revista de educación.

HARVEY, Stephanie & GOUDVIS, Anne. **Strategies that work. Teaching comprehension for understanding and engagement**. USA: Stenhouse Publishers & Pembroke Publishers, 2007. P. 340.

HAUSER, Suely Domingues Romero. **A transição da 4ª para a 5ª série do Ensino fundamental: uma revisão bibliográfica**, 2007. 62 f. Dissertação. Mestrado em Psicologia da Educação – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2007.

HERNÁNDEZ, Fernando. **Transgressão e mudança na educação: os projetos de trabalho**. Tradução de: Jussara Haubert Rodrigues. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

HOUAISS, A.; VILLAR, M. S. **Dicionário Houaiss de Língua Portuguesa**. Elaborado pelo Instituto Antônio Houaiss de Lexicografia e Banco de Dados da Língua Portuguesa S/C Ltda. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.

JECUPÉ, Kaká Werá. **As fabulosas fábulas de Iauaretê**. São Paulo: Peirópolis, 2007.

JUNOD, Henri-Alexandre. **Cantos e Contos dos Rongas**. Instituto de Investigação Científica de Moçambique, 1975.

JUNOD, Henri-Alexandre. **Usos e costumes dos bantos**, Maputo, Arquivo Histórico de Moçambique, 1996.

KLEIMAN, A. B.; e Moraes, S. E. **Leitura e interdisciplinaridade. Tecendo redes nos projetos da escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1999.

KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. **Ler e Compreender: os sentidos do texto**. 3 ed. São Paulo: Contexto, 2011.

LEITE, Ana Mafalda. **Oralidades e escritas nas literaturas africanas**. Lisboa, Colibri, 1998.

LENOIR, Y. **Três interpretações da perspectiva interdisciplinar em educação em função de três tradições distintas**. *Revista E-Currículo*, São Paulo, v.1, n.1, 2005, Disponível em: <http://www.pucsp.br/ecurriculum>.

LOPES, Lucia Helena Ferreira. **A função do léxico no espaço da leitura significativa**. São Paulo: Annablume, 2006.

MAINGUENEAU, Dominique. **Novas tendências em análise do discurso**. Campinas: Ed. da UNICAMP/Pontes, 1993.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. 1ª ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

NUNES, Susana Dolores Machado. **A Milenar Arte da Oratura Angolana e Moçambicana (e-books)**. 1ª ed. Centro de Estudos Africanos da Universidade do Porto, 2009.

PADILHA, Laura Cavalcante. **Entre voz e letra: o lugar da ancestralidade na ficção angolana do século XX**. Niterói/ Rio de Janeiro, EDUFF, 1995.

PAULINO, Graça. **Saberes literários como saberes docentes**. In: *Presença Pedagógica*. Belo Horizonte, v.10, nº 59, pp. 55-61, set./out., 2004.

PAULINO, Graça [et al.] **Tipos de textos, modos de leitura**. Belo Horizonte: Formato Editorial, 2001.

PERKINS, D.; BLYTHE, T. "Ante todo, la comprensión". *Educational Leadership*. n.51. 5ª ed. p.4-7,1994.

PERRENOUD, P. **A prática reflexiva: chave da profissionalização do ofício**. In: _____. *A prática reflexiva do ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica*. Porto Alegre: Artmed, 2002, p.11-25.

PERRENOUD, P. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas**. 2.ed. Lisboa: Dom Quixote, 1997.

PINHEIRO Carlos. **Fábulas de Esopo Ilustradas**. Licença Creative Commons — Atribuição-Uso Não-Comercial. 1ª edição, 2012.

RIVAROSSA DE POLOP, A. **El área de ciencias naturales: concepciones epistemológicas y diálogo pedagógico**. Cuartas jornadas nacionales de enseñanza de la biología. Memorias Córdoba: Asociación de Docentes de Ciencias Biológicas de la Argentina, 1999. p. 46-59.

ROSENFELD, Anatol. **Literatura e personagem**. In: CANDIDO, Antonio (Org.). 10ª ed. São Paulo: Perspectiva, 2007, p. 18.

SALÉM, N. **História da literatura infantil**. 2 ed. São Paulo: Mestre Jou, 1970, p. 198.

SAVIANI, D. **Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação política**. 39 ed. Campinas: Autores Associados, 2007.

SILVA, Ezequiel Theodoro. **A produção da leitura na escola**. São Paulo: Ática, 2000.

SMITH, F. 1989. **Compreendendo a leitura: uma análise psicolinguística da leitura e do aprender a ler**. Porto Alegre: Artes Médicas.

SMOLKA, N. **Fábulas Completas: Esopo**. São Paulo: Moderna, 1995, p. 217.

SOUSA, M.A. de. **Interpretando algumas fábulas de Esopo**. Rio de Janeiro: ed. Thex, p.188, 2003.

SOUZA, Renata Junqueira de FEBA, Berta Lúcia Tagliari (organizadoras). **Leitura literária na escola: reflexões e propostas na perspectiva do letramento**. 1ª edição. Campina, SP: Mercado de Letras, 2011.

TOZONI-REIS, M. F. C. **Temas ambientais como “temas geradores”: contribuições para uma metodologia educativa ambiental crítica, transformadora e emancipatória**. Revista Educar, Curitiba, n. 27, p. 93-110, 2006.

TURCHI, Maria Zaira e SILVA, Vera Maria Tietzmann (organizadoras). **Leitor formado, leitor em formação: a leitura literária em questão**. São Paulo: Cultura Acadêmica; Assis, SP: ANEP, 2006.

VARELA, Julia; ALVAREZ, Fernando. **Arqueología de la escuela**. Madrid: Las Ediciones de La Piqueta, 1991, p.280.

VIEIRA, Elaine; VOLQUIND, Lea. **Oficinas de ensino: O quê? Por quê? Como? 4**. ed. Porto Alegre: Edipucrs, 2002.

VYGOTSKY, L. S. **A formação Social da Mente**. 6ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VYGOTSKY, L. S. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 2001.

ZILBERMAN, Regina. **A literatura infantil na escola**. 11ª ed. São Paulo: Global, 2003.

APÊNDICE A – Quadros 17 e 18 do Conto Africano 1

Quadro 17 - Resultados da 1ª etapa do Conto Africano 1

Conto Africano 1 – O Coelho, o Macaco e a Gazela																					
Quadro 17																					
6º B		Identificar e Compreender																			
Alunos	1. Fato de Ficção		2. Conto de Animal		3. Foco 3ª Pessoa		4. Espaço da África		5. Personagens Animais		6. Tempo Cronológico Prosa		7. Conflito		8. Clímax		9. Desfecho		10. Conhecimento Explícito		
	S	N	S	N	S	N	S	N	S	N	S	N	S	N	S	N	S	N	S	N	
A. C. F. X.		x		x	x		x		x			x	x			x	x			x	
A. E. M.	x		x			x	x		x			x		x			x	x			x
A. A. A. S.	x		x		x			x	x			x		x			x	x			
B. S. S.		x	x			x	x		x				x	x			x	x			x
D. Y. G. S.		x	x			x	x		x				x		x		x				x
D. P. S.		x	x			x	x		x				x		x		x	x			x
D. F. S.	x			x		x	x		x				x	x		x		x			x
D. S. T. S.	x		x			x	x		x			x		x		x		x			x
E. S. M.	x		x			x		x	x				x	x			x		x		x
E. L. A. P.		x		x	x		x		x				x	x		x		x			x
F. S. M.	x			x		x		x	x				x		x		x				x
F. V. M. S.	x			x		x	x		x				x		x		x				x
G. R. O.	x			x	x		x		x				x		x		x				x
G. M. S. R.		x	x			x	x		x				x		x				x		x
G. S. M.	x			x		x	x		x				x	x		x		x			x
I. C. F. S.		x		x		x	x		x				x	x			x	x			x
J. S. X.		x		x	x		x		x				x	x		x		x			x
J. M. A. P.		x		x		x	x		x				x	x		x		x			x
J. V. S. S.	x			x		x	x		x				x		x		x		x		x
J. V. O. S.	x			x	x		x		x				x	x		x		x			x
J. A. L. M.	x			x		x	x		x				x	x			x	x			x
J. C. P. L.		x		x		x	x		x				x			x			x		x
L. P. L. M.	x		x			x	x		x				x	x		x		x			x
M. F. M.	x			x		x		x	x				x		x	x		x			x
R. M. D. V.		x		x	x		x		x				x		x	x		x			x
R. M. P. P.		x		x		x	x		x				x		x				x		x
V. H. O. L.	x			x		x			x	x				x	x			x	x		x

Convenções: S (Sim) e N (Não)

Fonte: Autoria do pesquisador

Quadro 18 - Resultados da 2ª etapa do Conto Africano 1

Conto Africano 1 – O Coelho, o Macaco e a Gazela																				
Quadro 18																				
6º B		Identificar e Compreender																		
Alunos	11. Ensino Moral		12. Intenção do Texto		13. Receptor		14. Circunstância		15. Origem - Tradição Oral		16. Região		17. Linguagem Cotidiana		18. Tempo Verbal		19. Pronome		20. Discurso Direto e indireto	
	S	N	S	N	S	N	S	N	S	N	S	N	S	N	S	N	S	N	S	N
A. C. F. X.		x	x		x		x			x	x			x		x		x		x
A. E. M.	x			x	x		x			x	x		x		x			x		x
A. A. A. S.	x		x		x		x			x	x		x			x		x		x
B. S. S.	x		x		x		x		x		x		x		x		x		x	
D. Y. G. S.		x		x	x		x			x	x			x	x			x		x
D. P. S.	x		x			x		x		x		x		x		x		x		x
D. F. S.	x			x		x	x			x	x		x			x		x		x
D. S. T. S.	x		x		x		x			x	x			x	x			x		x
E. S. M.	x			x	x		x			x		x		x		x	x			x
E. L. A. P.		x		x	x		x			x	x			x		x		x		x
F. S. M.	x		x		x		x		x			x		x	x			x	x	
F. V. M. S.	x		x		x		x			x		x		x	x			x	x	
G. R. O.	x			x	x			x	x		x			x	x			x		x
G. M. S. R.	x		x			x	x		x					x		x		x		x
G. S. M.	x			x	x		x			x	x	x		x	x		x			x
I. C. F. S.	x		x			x		x		x	x		x		x		x			x
J. S. X.	x		x		x		x			x		x		x		x		x		x
J. M. A. P.	x			x		x	x			x	x			x	x		x		x	
J. V. S. S.	x			x	x		x			x		x	x		x			x	x	
J. V. O. S.	x		x		x		x			x	x			x		x	x			x
J. A. L. M.	x		x			x	x			x	x		x		x		x			x
J. C. P. L.	x			x	x		x		x		x			x		x	x			x
L. P. L. M.		x		x		x		x		x	x			x	x		x		x	
M. F. M.		x		x	x		x			x		x		x		x		x	x	
R. M. D. V.		x	x		x		x			x	x		x		x		x		x	
R. M. P. P.	x		x		x			x		x	x			x	x			x	x	
V. H. O. L.		x		x	x		x			x		x		x		x		x	x	

Convenções: S (Sim) e N (Não)

Fonte: Autoria do pesquisador

APÊNDICE B – Quadros 19 e 20 do Conto Africano 2

Quadro 19 - Resultados da 1ª etapa do Conto Africano 2

Conto Africano 2 – O Passarinho e o Coelho																				
Quadro 19																				
6º B		Identificar e Compreender																		
Alunos	1. Fato de Ficção		2. Conto de Animal		3. Foco 3ª Pessoa		4. Espaço da África		5. Personagens Animais		6. Tempo Cronológico/ Prosa		7. Conflito		8. Clímax		9. Desfecho		10. Causa e Efeito	
	S	N	S	N	S	N	S	N	S	N	S	N	S	N	S	N	S	N	S	N
A. C. F. X.	x		x			x		x	x			x	x			x		x		x
A. E. M.		x	x			x	x		x			x	x			x		x		x
A. A. A. S.	x		x			x	x		x			x	x			x		x		x
B. S. S.	x		x			x		x	x			x	x			x		x		x
D. Y. G. S.	x			x		x	x		x			x		x	x		x		x	
D. P. S.	x		x			x	x		x			x	x			x		x		x
D. F. S.	x		x			x		x	x		x		x			x	x			x
D. S. T. S.		x		x	x		x		x			x	x			x	x			x
E. S. M.		x	x			x		x	x		x			x		x		x		x
E. L. A. P.	x		x			x			x	x		x				x	x			x
F. S. M.	x		x			x	x		x			x	x			x	x			x
F. V. M. S.	x			x		x		x	x		x			x	x			x		x
G. R. O.	x			x	x		x		x			x	x			x		x		x
G. M. S. R.	x		x			x	x		x			x	x			x	x			x
G. S. M.		x	x			x	x		x		x			x		x		x		x
I. C. F. S.	x		x			x	x		x			x	x			x		x		x
J. S. X.	x		x			x	x		x		x			x		x		x		x
J. M. A. P.	x		x			x		x			x			x		x		x		x
J. V. S. S.		x	x			x		x	x			x	x			x	x			x
J. V. O. S.	x		x			x	x		x			x	x			x	x			x
J. A. L. M.	x		x			x		x			x			x		x		x		x
J. C. P. L.		x	x			x			x	x			x	x		x		x		x
L. P. L. M.	x		x			x			x	x			x			x	x			x
M. F. M.	x		x			x		x			x			x		x		x		x
R. M. D. V.	x			x	x		x		x			x			x		x			x
R. M. P. P.		x	x			x		x			x			x		x	x			x
V. H. O. L.	x		x			x		x				x			x	x		x		x

Convenções: S (Sim) e N (Não)

Fonte: Autoria do pesquisador

Quadro 20 - Resultados da 2ª etapa do Conto Africano 2

Conto Africano 2 – O Passarinho e o Coelho																					
Quadro 20																					
6º B		Identificar e Compreender																			
Alunos	11. Ensino Moral		12. Intenção do Texto		13. Receptor		14. Circunstância		15. Origem-Tradição Oral		16. Região		17. Linguagem Cotidiana		18. Tempo Verbal		19. Pronome		20. Discurso Direto e indireto		
	S	N	S	N	S	N	S	N	S	N	S	N	S	N	S	N	S	N	S	N	
A. C. F. X.	x			x	x			x		x	x	x			x	x			x		x
A. E. M.	x			x	x			x			x	x			x	x				x	x
A. A. A. S.	x			x				x		x									x		x
B. S. S.	x			x				x		x				x					x		x
D. Y. G. S.	x			x				x		x					x				x		x
D. P. S.	x			x				x		x					x	x				x	x
D. F. S.	x			x				x		x	x				x				x		x
D. S. T. S.	x			x				x		x				x					x		x
E. S. M.	x			x				x		x				x					x		x
E. L. A. P.	x			x				x		x				x					x		x
F. S. M.	x			x				x		x				x					x		x
F. V. M. S.	x			x				x		x				x					x		x
G. R. O.	x			x				x		x				x					x		x
G. M. S. R.	x			x				x		x	x				x				x		x
G. S. M.	x			x				x		x				x	x				x		x
I. C. F. S.	x			x				x	x					x					x		x
J. S. X.	x			x				x	x					x					x		x
J. M. A. P.	x			x				x	x					x					x		x
J. V. S. S.	x			x				x		x	x			x					x		x
J. V. O. S.	x			x				x	x					x	x				x		x
J. A. L. M.	x			x				x		x				x					x		x
J. C. P. L.	x			x				x		x				x					x		x
L. P. L. M.	x			x				x		x				x					x		x
M. F. M.	x			x				x		x				x					x		x
R. M. D. V.	x			x				x		x	x			x					x		x
R. M. P. P.	x			x				x		x				x					x		x
V. H. O. L.	x			x	x			x		x	x			x					x		x

Convenções: S (Sim) e N (Não)

Fonte: Autoria do pesquisador

APÊNDICE C – Quadros 21 e 22 do Conto Indígena 1

Quadro 21 – Resultados da 1ª etapa do conto indígena 1

Conto Indígena 1 – Iauaretê e o Jabuti												
Quadro 21												
6º B	Identificar e Compreender											
Alunos	1. Conto Indígena		2. Foco 3ª Pessoa		3. Espaço do Xingu – Mato Grosso		4. Tempo Cronológico Prosa		5. Clímax		6. Sinônimo de Iauaretê	
	S	N	S	N	S	N	S	N	S	N	S	N
A. C. F. X.		X		X		X		X	X			X
A. E. M.	X		X			X		X	X		X	
A. A. A. S.	X			X	X		X		X			X
B. S. S.	X		X		X		X		X		X	
D. Y. G. S.	X			X		X		X		X	X	
D. P. S.	X			X		X		X	X		X	
D. F. S.		X		X		X		X	X		X	
D. S. T. S.		X	X			X	X			X	X	
E. S. M.	X			X		X	X			X	X	
E. L. A. P.		X	X			X	X			X	X	
F. S. M.	X			X		X	X		X		X	
F. V. M. S.		X		X	X		X		X			X
G. R. O.	X		X		X			X	X		X	
G. M. S. R.		X		X		X		X	X		X	
G. S. M.		X	X			X		X	X			X
I. C. F. S.	X		X		X			X	X			X
J. S. X.		X		X		X		X		X	X	
J. M. A. P.		X	X			X	X		X		X	
J. V. S. S.		X		X	X			X	X			X
J. V. O. S.	X			X		X	X		X		X	
J. A. L. M.	X		X		X		X		X		X	
J. C. P. L.		X		X		X		X		X	X	
L. P. L. M.		X		X		X		X	X		X	
M. F. M.		X		X	X			X	X		X	
R. M. D. V.	X		X		X		X		X		X	
R. M. P. P.	X			X		X	X			X	X	
V. H. O. L.		X	X			X	X		X		X	

Convenções: S (Sim) e N (Não)

Fonte: Autoria do pesquisador

Quadro 22 – Resultados da 2ª etapa do conto indígena 1

Conto indígena 1 – Iauaretê e o Jabuti												
Quadro 22												
6º B	Identificar e Compreender											
Alunos	7. Conhecimento Explícito		8. Pressuposto		9. Desfecho		10. Linguagem Cotidiana		11. Tempo Verbal		12. Pronome	
	S	N	S	N	S	N	S	N	S	N	S	N
A. C. F. X.	X			X		X	X			X	X	
A. E. M.	X		X		X		X		X		X	
A. A. A. S.	X		X		X			X		X	X	
B. S. S.	X			X	X		X			X		X
D. Y. G. S.	X		X		X		X			X		X
D. P. S.	X		X		X		X		X		X	
D. F. S.	X		X			X	X			X		X
D. S. T. S.	X		X		X			X	X		X	
E. S. M.	X		X		X		X			X	X	
E. L. A. P.	X			X	X			X		X	X	
F. S. M.		X		X	X		X		X		X	
F. V. M. S.	X			X	X			X		X	X	
G. R. O.	X		X		X		X		X		X	
G. M. S. R.	X			X	X			X	X		X	
G. S. M.	X		X			X		X		X		X
I. C. F. S.	X			X	X		X			X		X
J. S. X.	X		X		X		X			X	X	
J. M. A. P.	X		X		X		X		X		X	
J. V. S. S.	X			X		X	X		X		X	
J. V. O. S.	X		X		X		X			X	X	
J. A. L. M.	X		X		X		X		X		X	
J. C. P. L.	X			X	X		X			X	X	
L. P. L. M.	X			X	X			X	X		X	
M. F. M.	X			X	X		X			X		X
R. M. D. V.	X			X	X		X			X		X
R. M. P. P.	X		X		X		X		X		X	
V. H. O. L.		X	X		X		X			X	X	

Convenções: S (Sim) e N (Não)

Fonte: Autoria do pesquisador.

APÊNDICE D – Quadros 23 e 24 do Conto Indígena 2

Quadro 23 – Resultados da 1ª etapa do conto indígena 2

Conto Indígena 2 – Iauaretê, a Raposa e o Jabuti												
Quadro 23												
6º B	Identificar e Compreender											
Alunos	1. Conto Indígena		2. Foco 3ª Pessoa		3. Espaço do Xingu – Mato Grosso		4. Tempo Cronológico/ Prosa		5. Conflito		6. Sinônimo de Inanição	
	S	N	S	N	S	N	S	N	S	N	S	N
A. C. F. X.	X		X		X		X			X	X	
A. E. M.	X		X		X		X			X	X	
A. A. A. S.	X			X	X		X		X			X
B. S. S.	X		X		X		X		X		X	
D. Y. G. S.	X		X		X		X		X		X	
D. P. S.		X	X		X		X		X		X	
D. F. S.	X		X		X		X		X		X	
D. S. T. S.	X		X		X		X		X		X	
E. S. M.	X		X			X		X		X	X	
E. L. A. P.		X	X			X		X		X	X	
F. S. M.	X			X		X	X			X	X	
F. V. M. S.	X		X		X		X			X	X	
G. R. O.		X	X		X		X		X		X	
G. M. S. R.	X		X		X		X		X		X	
G. S. M.		X	X		X			X		X	X	
I. C. F. S.		X		X	X			X	X		X	
J. S. X.		X		X		X	X		X		X	
J. M. A. P.	X		X			X	X		X			X
J. V. S. S.	X		X		X		X		X			X
J. V. O. S.	X		X		X		X		X		X	
J. A. L. M.	X		X		X		X		X		X	
J. C. P. L.	X		X		X		X		X		X	
L. P. L. M.		X		X	X		X		X			X
M. F. M.		X	X		X			X		X		X
R. M. D. V.	X		X			X	X		X		X	
R. M. P. P.	X		X		X		X		X		X	
V. H. O. L.	X		X		X		X		X		X	

Convenções: S (Sim) e N (Não)

Fonte: Autoria do pesquisador.

Quadro 24 – Resultados da 2ª etapa do conto indígena 2

Conto Indígena 2 – Iauaretê, a Raposa e o Jabuti												
Quadro 24												
6º B	Identificar e Compreender											
Alunos	7. Conhecimento Explícito		8. Pressuposto		9. Clímax		10. Linguagem Coloquial		11. Tempo Verbal		12. Interjeição – Atitude Emocional	
	S	N	S	N	S	N	S	N	S	N	S	N
A. C. F. X.	X		X		X		X			X	X	
A. E. M.	X		X				X		X		X	
A. A. A. S.	X		X		X		X		X		X	
B. S. S.	X		X		X		X		X		X	
D. Y. G. S.	X		X		X		X		X		X	
D. P. S.	X		X		X		X		X		X	
D. F. S.		X	X		X		X		X		X	
D. S. T. S.	X		X		X		X		X		X	
E. S. M.		X	X			X	X			X		X
E. L. A. P.	X		X			X	X		X		X	
F. S. M.	X		X		X			X		X	X	
F. V. M. S.	X		X		X		X		X		X	
G. R. O.	X		X		X		X		X		X	
G. M. S. R.	X		X		X		X			X	X	
G. S. M.	X		X		X		X			X	X	
I. C. F. S.	X		X		X		X		X		X	
J. S. X.	X			X	X		X		X		X	
J. M. A. P.	X		X		X		X			X	X	
J. V. S. S.		X		X		X		X	X			X
J. V. O. S.	X		X		X		X			X	X	
J. A. L. M.	X		X		X		X		X		X	
J. C. P. L.	X		X		X		X		X		X	
L. P. L. M.		X	X		X		X		X		X	
M. F. M.	X		X		X		X		X		X	
R. M. D. V.	X		X		X		X		X		X	
R. M. P. P.	X		X		X		X		X		X	
V. H. O. L.	X		X		X		X		X		X	

Convenções: S (Sim) e N (Não)

Fonte: Autoria do pesquisador.

APÊNDICE E – Quadros 25 e 26 da Fábula Europeia

Quadro 25 – Resultados da 1ª etapa da fábula europeia

Fábula – O Lobo e o Cordeiro												
Quadro 25												
6º B	Identificar e Compreender											
Alunos	1. Gênero Fábula		2. Espaço da Grécia Antiga		3. Situação Inicial		4. Conflito		5. Clímax		6. Sinônimos de Vocábulo	
	S	N	S	N	S	N	S	N	S	N	S	N
A. C. F. X.	X		X			X		X		X		X
A. E. M.	X			X	X		X		X		X	
A. A. A. S.	X		X		X		X		X		X	
B. S. S.	X			X	X		X		X		X	
D. Y. G. S.	X		X		X		X		X		X	
D. P. S.	X		X		X		X			X	X	
D. F. S.	X		X		X		X		X		X	
D. S. T. S.	X		X		X		X			X	X	
E. S. M.	X		X		X		X		X		X	
E. L. A. P.	X		X			X		X		X		X
F. S. M.	X		X		X		X		X		X	
F. V. M. S.	X		X		X		X			X	X	
G. R. O.	X		X		X		X			X		X
G. M. S. R.	X		X		X		X		X		X	
G. S. M.		X	X		X		X			X		X
I. C. F. S.	X		X		X		X			X	X	
J. S. X.	X			X	X		X		X		X	
J. M. A. P.	X		X		X		X		X		X	
J. V. S. S.	X		X		X		X			X	X	
J. V. O. S.	X		X		X		X		X		X	
J. A. L. M.	X		X		X		X		X		X	
J. C. P. L.	X		X		X			X	X		X	
L. P. L. M.	X		X		X		X		X		X	
M. F. M.	X			X	X		X			X	X	
R. M. D. V.	X		X		X		X			X	X	
R. M. P. P.	X		X		X		X		X		X	
V. H. O. L.		X	X		X		X		X		X	

Convenções: S (Sim) e N (Não)

Fonte: Autoria do pesquisador.

Quadro 26 – Resultados da 2ª etapa da fábula europeia

Fábula – O Lobo e o Cordeiro												
Quadro 26												
6º B	Identificar e Compreender											
Alunos	7. Pronome		8. Travessão		9. Subentendido		10. Provérbio		11. Representação das personagens		12. Desfecho	
	S	N	S	N	S	N	S	N	S	N	S	N
A. C. F. X.	X		X		X			X	X		X	
A. E. M.	X		X		X			X	X		X	
A. A. A. S.		X		X	X			X	X		X	
B. S. S.	X		X		X		X		X		X	
D. Y. G. S.	X		X		X		X		X		X	
D. P. S.	X			X	X		X		X		X	
D. F. S.	X			X	X		X		X		X	
D. S. T. S.	X		X			X	X		X		X	
E. S. M.	X		X		X		X		X		X	
E. L. A. P.	X		X		X		X		X			X
F. S. M.	X		X		X		X		X		X	
F. V. M. S.	X		X			X		X		X	X	
G. R. O.	X		X		X		X		X		X	
G. M. S. R.	X			X	X		X		X		X	
G. S. M.	X		X		X			X	X		X	
I. C. F. S.	X			X	X			X	X		X	
J. S. X.	X			X	X			X	X		X	
J. M. A. P.	X			X		X	X		X		X	
J. V. S. S.	X		X			X	X			X	X	
J. V. O. S.	X		X		X		X		X		X	
J. A. L. M.	X		X		X		X		X		X	
J. C. P. L.	X		X		X			X		X	X	
L. P. L. M.	X			X	X		X		X		X	
M. F. M.	X			X	X		X		X		X	
R. M. D. V.	X			X	X		X		X		X	
R. M. P. P.	X		X		X		X		X		X	
V. H. O. L.	X		X		X		X		X		X	

Convenções: S (Sim) e N (Não)

Fonte: Autoria do pesquisador.