



MESTRADO PROFISIONAL

PRÁTICAS DOCENTES NO ENSINO FUNDAMENTAL

2018

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

ONORIVAL DE ALMEIDA DOIN

**CENTRO DE ESTUDOS
UNIFICADOS BANDEIRANTE -
SANTOS – SP**

**UNIVERSIDADE METROPOLITANA DE SANTOS
MESTRADO PROFISSIONAL
PRÁTICAS DOCENTES NO ENSINO FUNDAMENTAL**

**ONORIVAL DE ALMEIDA DOIN
IRENE DA SILVA COELHO-ORIENTADORA**

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

**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

RESUMO

Este projeto fundamentou-se na abordagem dos gêneros conto e fábula para a prática de leitura e compreensão por meio de sequências didáticas e proposta interdisciplinar no 6º ano do ensino fundamental partindo dos pressupostos teóricos acerca dos gêneros textuais preconizados por Bakhtin (2000) mediante a utilização do método de ensino-aprendizagem preconizado por Dolz e Schneuwly (2004), conhecido como sequência didática e a concepção sociointeracionista da língua teorizada por Bronckart (1999). 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. 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.

1.PROJETOS DE TRABALHO E INTERDISCIPLINARIDADE

Um 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.

1.1 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 fisgadas 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:

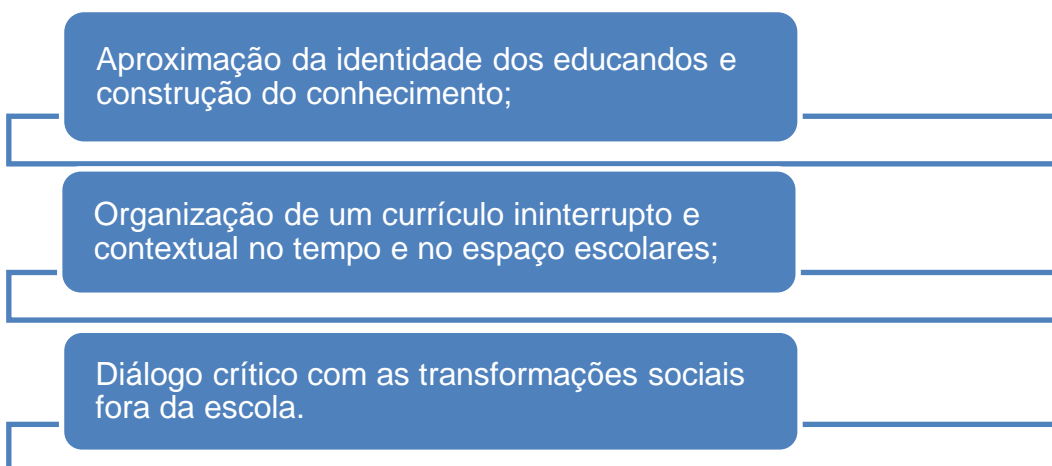


Figura 6 – Características do projeto de trabalho.

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.

1.1.2 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:

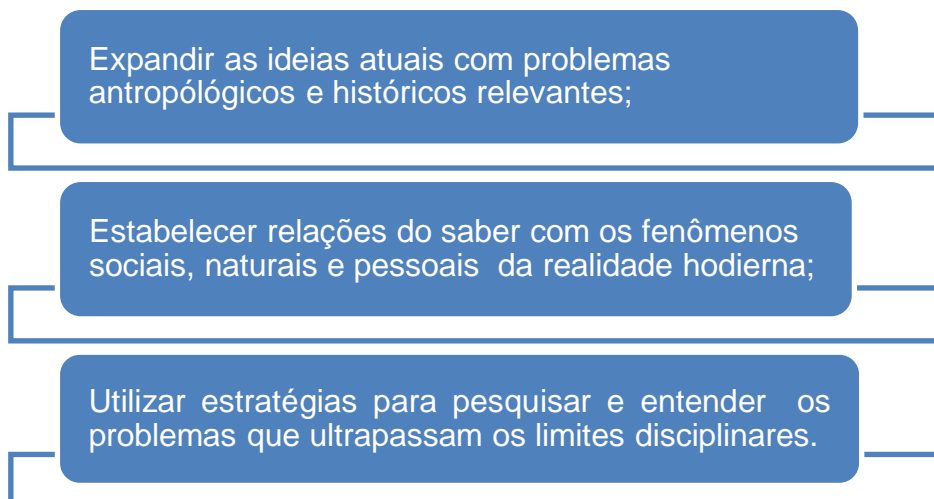


Figura 7 - Ações na implementação do projeto de trabalho.

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.

1.1.3 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, 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 conjecturar 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.

1.1.4 Características

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, segundo Hernández (1998) algumas “balizas” orientam a construção do conhecimento em cada contexto. Por isso, é preciso que o professor leve em consideração:

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 espicam 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).

1.1.5 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.

1.1.6 Os contos no 6º ano do Ensino Fundamental II

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 apresenta como proposta de trabalho 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 são 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.

1.2 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.

1.2.1 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 o Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa, no vocábulo interdisciplinaridade está envolvida a integração ou o 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, 2007).

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) infreqüência 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.

1.2.2 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).

Quanto ao projeto de educação, segundo as orientações dos PCN, 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, porém, 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 questionavam a ênfase neste currículo estereotipado e apelavam para a reforma educacional que preconizava a aprendizagem dos conhecimentos em conexão com a prática social. Deste modo, quando o currículo reflete a autenticidade e a valoração 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).

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	Conto maravilhoso

	Mimeses da ação por meio da criação de intriga	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 para 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 narratividade 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 de Machado de Assis, utiliza-se o “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;

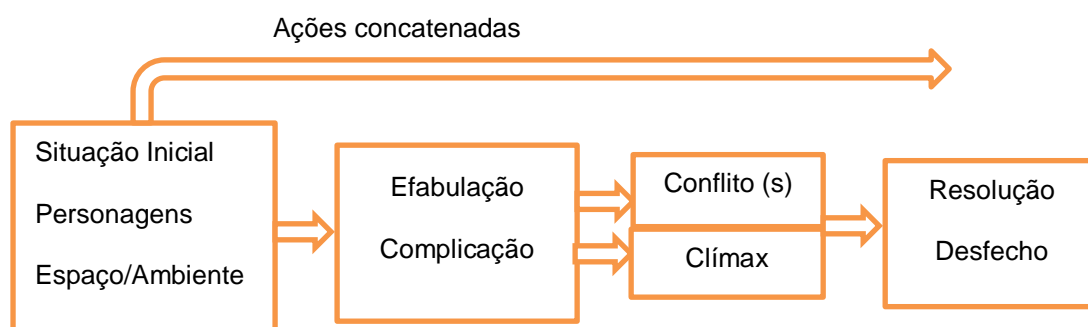
c) Progressão de eventos ou fatos num tempo linear ou psicológico, desde que o leitor consiga verificar ou apreender a cronologia dos acontecimentos. Isso pode ser exemplificado no conto policial em que a temporalidade inicia-se depois do cometimento de um delito. Cabe ressaltar que o tempo não é o único 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



3.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.

A fim de apresentar uma parte do projeto realizado com os alunos do 6º ano, escolhi uma sequência didática com contos africanos a fim de demonstrar como foi realizado o projeto de leitura na perspectiva interdisciplinar.

3.1 Sequência didática - Conto Africano 1

Antes da entrega do primeiro texto, os alunos são informados que o professor de língua portuguesa acompanhará o processo de aprendizagem dos educandos nas modalidades de leitura e compreensão. Não há nenhuma explicação acerca do conto africano porque a intenção inicial é verificar os conhecimentos prévios dos alunos.

A atividade abrange 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 recebe 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 recebem outra folha com 20(vinte) questões de compreensão textual que abrangem o conceito, a organização e momento da narrativa, o gênero textual, o conhecimento explícito, a situação comunicativa e a análise linguística. Cada questão apresenta três alternativas e o discente deve assinalar com (X) na única alternativa verdadeira.

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 ouviu 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 e 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) de tratamento.
 - (c) possessivos.
20. O(s) discurso(s) utilizado(s) na narrativa é/são:
- (a) direto.
 - (b) direto e indireto.
 - (c) indireto.

3.2 Critérios adotados na primeira intervenção

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

Inicia-se o percurso de ensino-aprendizagem com duas aulas expositivas no formato de “power point” em que há a abordagem do conto de animal de origem moçambicana em que foi ressaltada a diferença entre um acontecimento verdadeiro e um fato imaginado ou fictício. Na sequência, é compartilhado um vídeo que apresenta 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, esclarece-se o tempo cronológico (ordem natural de eventos) e o tempo psicológico (impressão subjetiva do narrador) em dois fragmentos narrativos. Novamente, enfatiza-se a tradição oral da narrativa africana e a importância dos informadores oficiais ou líderes das tribos que disseminam os contos e utilizam a linguagem do dia a dia.

Os alunos também fazem pesquisas acerca dos pronomes pessoais em textos narrativos e progressivamente começam a estudar os tempos verbais do modo indicativo. A última aula de intervenção elaborada em “power point” abrange o conhecimento do discurso direto e do discurso indireto. Os discentes entendem o assunto e fazem exercícios na sala de aula.

3.2 Conto africano 2

A atividade sobre o conto africano 2 abrange 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 recebe o texto impresso para a leitura individual

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 recebem uma folha com 20(vinte) questões de compreensão textual que abrangem 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 apresenta três alternativas e o discente deve assinalar com (X) na única alternativa correta. Eis a folha para a coleta de dados:

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, entretanto, 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 ouve 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 se 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) de tratamento.
(c) interrogativos.
20. O(s) discurso(s) utilizado(s) na narrativa é/são:
(a) direto.
(b) direto e indireto.
(c) indireto.

3.3 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, é preciso combinar a respeito da explicação sobre a abordagem de contos numa perspectiva interdisciplinar para o 6º Ano do Ensino Fundamental. Nesta perspectiva, o professor de geografia aceita e participa do trabalho compartilhado com o professor de língua portuguesa para expandir e aprofundar os conhecimentos dos contos e fábulas.

Assim inicia-se a abordagem dos 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, comenta-se a respeito das línguas (o português oficial) e das comunidades

etnolinguísticas. Para aprofundar esses aspectos físicos, sociais e culturais da República Presidencial de Moçambique, apresenta-se um vídeo intitulado “Conhecendo Moçambique” aos alunos.

Trabalho de Pesquisa – Geografia

1. Identifique nos mapas em anexo:

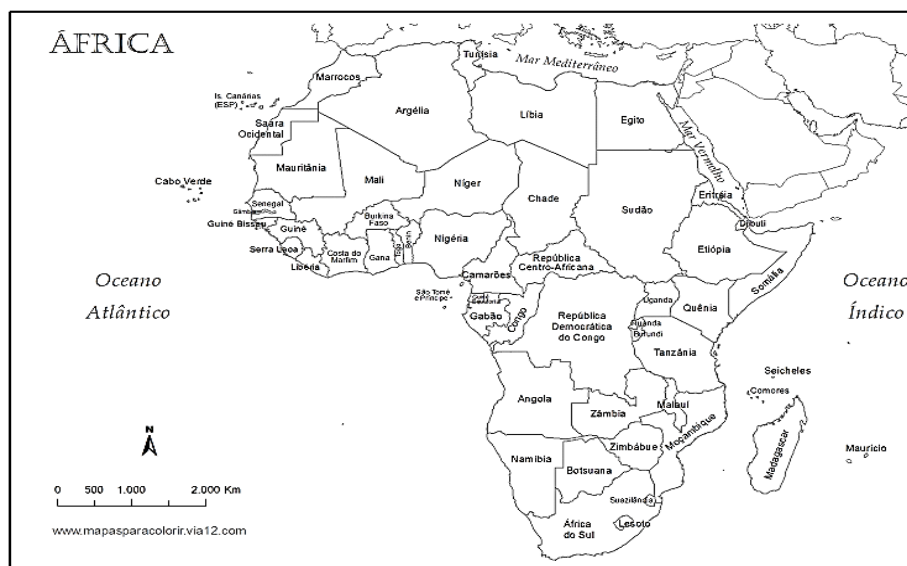
a) O país de Moçambique e pinte-o com a cor verde;

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”.

Figura 10 - Mapa da África



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

3.4 Atividade interdisciplinar de artes

Com o objetivo de expandir o conhecimento, enriquecendo a metodologia e agregando definições, assuntos e temas para desenvolver a leitura e a compreensão dos contos e das fábulas numa perspectiva interdisciplinar, por meio de sequências didáticas, é necessário travar um diálogo com a professora de Artes sobre os objetivos da proposta.

Tendo concordado, a professora de Arte recebe os contos e escolhe aquele que poderá trabalhar. Com a ajuda do professor de Língua Portuguesa, decidem como será a sequência didática.

Assim, sugere-se que sejam trabalhados:

- a dramatização do texto e construção do cenário do lugar, das vestimentas das personagens;
- Posteriormente, as leituras e os ensaios do conto;
- a montagem do cenário, a caracterização das personagens e a definição do narrador;
- a avaliação do processo é registrada por meio da filmagem e apreciação conjunta dos professores e alunos, pois foram integradas e refletem o trabalho coletivo.

Sequências didáticas - conto indígena 1

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 etiológico lauretê e o Jabuti, de origem indígena, disseminado por tribos falantes do tupi-guarani no Parque Nacional do Xingu, no estado de Mato Grosso, Brasil. O referido conto de tradição oral está registrado no Livro As Fabulosas Fábulas de lauretê 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:



Iauaretê 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, Iauaretê, 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 – arg! – 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 cipoal 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, fingendo-se transtornado.

E assim fez. Amarrou a onça bem amarradinha. Ainda dirigiu-se 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 que 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.

10.4.4.1 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 Iauaretê” 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.

10.4.5 Atividade interdisciplinar de artes

Com o objetivo de compartilhar e interagir o trabalho docente, expandindo o conhecimento, enriquecendo a metodologia e agregando definições, assuntos e temas para desenvolver a leitura e a compreensão dos contos e das fábulas numa perspectiva interdisciplinar, por meio de sequências didáticas, houve um 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 Arte 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 indígena de Xingu “Iauaretê e o Jabuti”. As sequências didático-pedagógicas foram assim:

- A professora de Arte 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 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 arte, pois foram integradas e refletem o trabalho coletivo.

10.4.6 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:

Iauaretê, a raposa e o jabuti

Iauaretê 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 cutia. 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?

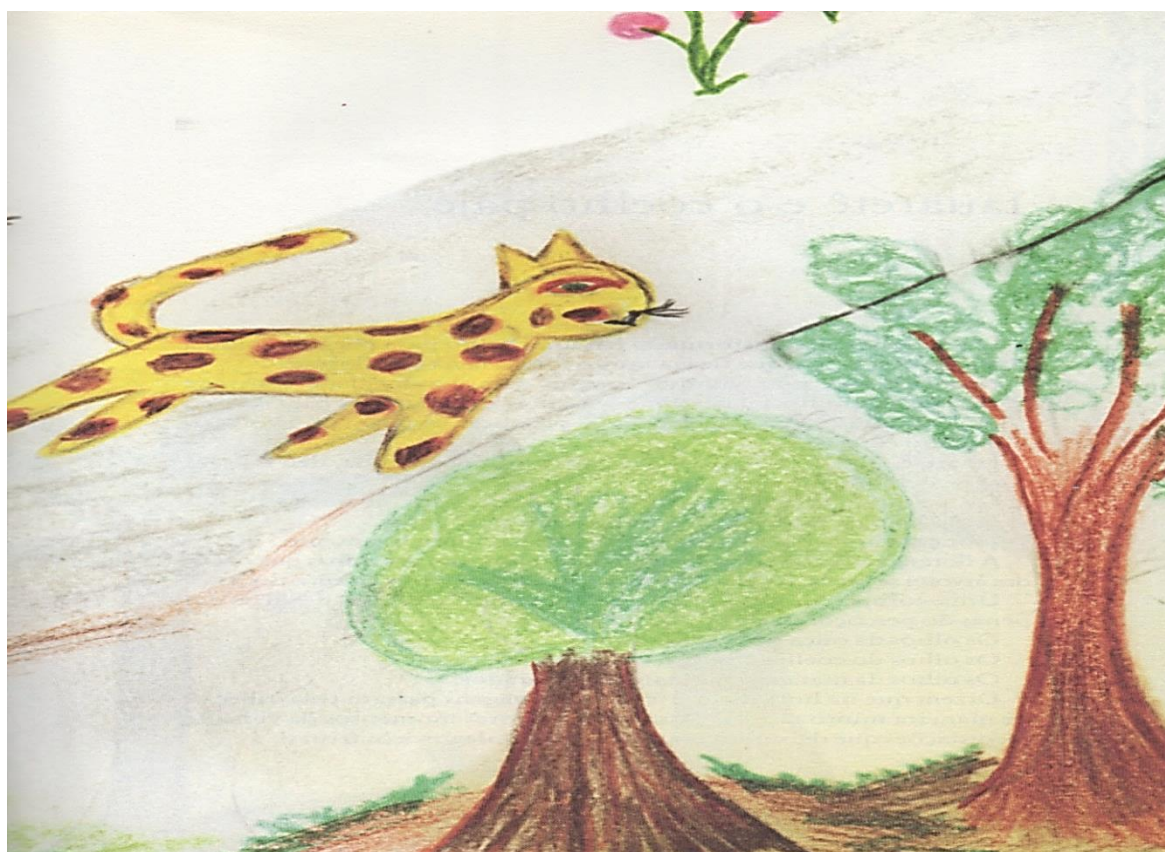
– Ora, os três suspiros! Quando se morre de fome muito esfomeante, costuma-se dar três suspiros.

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: lauaretê, 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) lauaretê, 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 lauaretê 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 desbançar 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.

10.4 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 6^a 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 6^o 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-Uso 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 insolente e retorquiu 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.

CONSIDERAÇÕES

Dando-se continuidade ao processo e ampliação do projeto, o professor poderá propor outras atividades como: apresentações teatrais para outras salas da escola, confecção de um livro com as produções dos alunos de contos. Apresentação das pesquisas realizadas sobre a região a que pertencem os contos, por exemplo.

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: Papyrus, 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.
- DOLZ, J. NOVERRAZ, M. & SCHNEUWLY, B. (2010) **Sequências didática para o oral e o escrito: apresentação de um procedimento**. In: Gêneros orais e escritos na escola. Org. Bernard Schneuwly e Joaquim Dolz. São Paulo: Mercado de Letra, p. 81-108.
- 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.
- FAZENDA, Ivani Catarina Arantes (Org.) **Didática e interdisciplinaridade**. Campinas: Papyrus, 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: Papyrus, 1998.

_____. **Interdisciplinaridade: um projeto em parceria.** São Paulo. Loyola, 2002.

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.

GANCHO, Cândida Vilares. **Como analisar narrativas.** 9ª ed. São Paulo: Ática, 2006, p. 10.

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.

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.

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.

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.

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.

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.