



UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS
PROFLETRAS

**CONTOS POPULARES DE TRADIÇÃO INDÍGENA:
UMA PROPOSTA DE LEITURA EM SEQUÊNCIA DIDÁTICA PARA
AS TURMAS DO 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL**

ROSALVA MARIA GOMES DE ARAUJO OLIVEIRA

Sob a Orientação do Professor Dr.

Mário Cesar Newman de Queiroz

Dissertação submetida como requisito para a obtenção do grau de Mestra em Letras, no Curso de Mestrado Profissional – PROFLETRAS, Área de Concentração em Linguagens e Letramentos.

Seropédica, RJ
2017

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Biblioteca Central / Seção de Processamento Técnico

Ficha catalográfica elaborada
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

O48c Oliveira, Rosalva Maria Gomes de Araujo, 1958-
Contos Populares de Tradição Indígena: uma proposta
de leitura em sequência didática para as turmas de 9º
ano do ensino fundamental / Rosalva Maria Gomes de
Araujo Oliveira. - 2017.
173 f.

Orientador: Queiroz Mário César Newman de.
Dissertação (Mestrado). -- Universidade Federal Rural
do Rio de Janeiro, Mestrado Profissional em Letras -
PROFLETRAS, 2017.

1. Contos indígenas. 2. Gêneros discursivos. 3.
Estratégias de leitura. 4. Sequência didática. I.
Mário César Newman de, Queiroz, 1963-, orient. II
Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro.
Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS III.
Título.

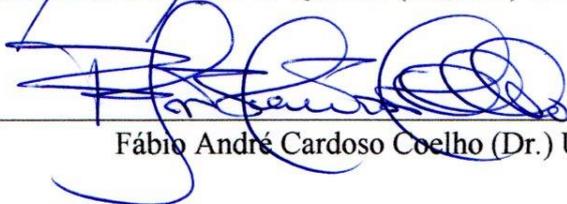
**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
CURSO DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS
PROFLETRAS**

ROSALVA MARIA GOMES DE ARAUJO OLIVEIRA

Dissertação submetida como requisito para obtenção do grau de Mestra em Letras, no Curso de Pós-Graduação em Letras (Profletras), área de Concentração em Linguagens e Letramento da linha de pesquisa Leitura e Produção Textual.

DISSERTAÇÃO APROVADA EM 07/02/2017


Mário Cesar Newman de Queiroz (Prof. Dr) UFRRJ (Orientador)


Fábio André Cardoso Coelho (Dr.) UERJ


Maria do Rosário da Silva Roxo (Dr^a.) UFRRJ

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho de pesquisa a Deus que me remiu e amparou nos momentos de cansaço e dificuldades desse percurso.

AGRADECIMENTOS

a meu esposo José, presente desde os primeiros passos desta caminhada, por seu apoio, companheirismo, incentivo e amor e pelas incansáveis idas e vindas, duas vezes ao dia, a caminho das aulas na UFRRJ durante todo o curso. Sem seu suporte, nada seria possível.

a meus filhos, Diego e Rodolfo, pelo apoio e pela companhia nos encontros para a orientação;

às minhas noras, Nívea e Viviane e netas Maria Eduarda e Ana Clara pelas ausências, silêncios e isolamentos;

a meus pais e irmãos, meus esteios, pela fé depositada em todos os projetos de minha vida;

ao meu orientador, professor Doutor Mário César Newman de Queiroz, por seu apoio e por ter me guiado na construção de novos conhecimentos e por me dar senso de direção para trilhar melhores caminhos durante a pesquisa;

ao professor da Banca Avaliadora, Professor Doutor Fábio André Cardoso Coelho, pela generosidade e gentileza;

à também professora da Banca Avaliadora, Professora Doutora Maria do Rosário da Silva Roxo, pela generosidade na crítica construtiva e pelas contribuições desde a Qualificação do meu projeto;

aos professores do Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro por compartilharem seus conhecimentos;

à professora Vanessa Cianconi Vianna Nogueira por sua análise e sugestões de referencial teórico para a pesquisa;

aos colegas de turma do Profletras, especialmente Ana Lúcia Dotta, Andressa Oliveira e Stefano Thomaz, com os quais dividi ansiedades e dúvidas, pelas trocas de conhecimentos e pelas experiências compartilhadas nos trabalhos em grupo e pesquisas;

à Fernanda Lessa pelo suporte e pelo sorriso de todos os momentos;

à gestora do CIEP professora Ruth Brasil da Silva, pelo incentivo para que eu participasse do processo seletivo e pelo apoio durante todo o curso;

aos alunos da turma 901 que participaram das atividades e tornaram essa pesquisa possível;

à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pelo apoio financeiro.

EPIGRAFE

“Eu só levo a certeza de que muito pouco eu sei. Que nada sei.”

Almir Sater/ Renato Teixeira

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ANRESC – Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Prova Brasil)

CAED – Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação

CF – Constituição Federal

CIEP – Centro Integrado de Educação Pública

CM – Currículo Mínimo

DCN – Diretrizes Curriculares Nacionais

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica.

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.

LDB – Lei de diretrizes e Bases da Educação

MEC – Ministério da Educação.

OCDE – Organização para Cooperação e o Desenvolvimento Econômico

OCN – Orientações Curriculares Nacionais

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais.

PISA – Programa Internacional de Avaliação de Estudantes

PROFLETRAS – Programa de Mestrado Profissional em Letras.

SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica.

SAERJ – Sistema de Avaliação da Educação do Rio de Janeiro

SEEDUC – Secretaria Estadual de Educação

SEE-RJ – Secretaria Estadual de Educação do Rio de Janeiro

UFJF – Universidade Federal de Juiz de Fora

UFRRJ – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1	Dimensões dos gêneros do discurso por Bakhtin	39
FIGURA 2	Esquema da sequência didática	65
FIGURA 3	Resultados SAERJ – 2015	92
FIGURA 4	Capas do acervo de literatura indígena da escola	107
FIGURA 5	Produção inicial – Aluno D	112
FIGURA 6	Produção final – Aluno D	113
FIGURA 7	Produção inicial – Aluno E	114
FIGURA 8	Produção final – Aluno E	115
FIGURA 9	Produção inicial – Aluno F	116
FIGURA 10	Produção final – Aluno F	116

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1:	Eixos temáticos por ano de escolaridade	24
QUADRO 2:	Etapas da sequência didática	73
QUADRO 3:	Resultados comparativos – Prova Brasil/SAEB 2015	92
QUADRO 4:	Lista de obras que compõem o acervo de literatura indígena	106
QUADRO 5:	Contos selecionados para leitura em Sala de Aula	108
QUADRO 6:	Temas recorrentes na contação de histórias pelos alunos	109
QUADRO 7:	Categoria: Narrador: Responsáveis pela transmissão cultural	110

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1: Evolução dos resultados do IDEB- 2005-2015

93

LISTA DE ANEXOS

ANEXO 1	Resultados SAEB– 2013: Médias de Proficiência	136
ANEXO 2	Resultados SAEB: Evolução dos Resultados do Estado do Rio de Janeiro (2011-2013)	136
ANEXO 3	Evolução dos resultados em Leitura	137
ANEXO 4	Proficiência em leitura: Quadro comparativo entre países da América Latina	137
ANEXO 5	Ranking de desempenho em leitura por Unidade Federativa	137
ANEXO 6	Resultados IDEB – Ensino Médio (2009 – 2013)	138
ANEXO 7	Resultados IDEB – Ensino Fundamental (2009 – 2013)	138
ANEXO 8	Apresentação da situação – Levantando conhecimentos prévios	139
ANEXO 9	Apresentação da situação – Aprofundando conhecimentos prévios	144
ANEXO 10	Produção inicial: <i>Recontando um conto munduruku</i>	147
ANEXO 11	Módulo 1: Apropriação do gênero discursivo: <i>Conhecendo o gênero conto</i>	153
ANEXO 12	Módulo 2: Ampliando repertório: conhecendo o acervo de contos indígenas da escola	167
ANEXO 13	Módulo 3: Contando histórias: Meu passado, minha história...	168
ANEXO 14	Produção textual: contando histórias	169
ANEXO 15	Produção Final: Reescrevendo um texto	170
ANEXO 16	Termo de Consentimento Livre	173

RESUMO

OLIVEIRA, Rosalva Maria Gomes de Araujo. **Contos Populares de Tradição Indígena: uma proposta de leitura em sequência didática para as turmas do 9º ano do ensino fundamental**: Seropédica, RJ, 2017. 173p. Dissertação (Mestrado Proletras). Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Departamento de Letras e Comunicação, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ, 2017.

Esta pesquisa insere-se na área de concentração de Linguagens e Letramentos e na linha de pesquisa de Leitura e Produção Textual do Mestrado Profissional em Letras – PROLETRAS e aborda os contos indígenas para uma proposta de sequência didática sob a perspectiva discursiva para as turmas de 9º ano do ensino fundamental. A escolha pelo tema se deu a partir das dificuldades de leitura apresentadas pelos alunos ao chegarem ao final do ensino fundamental, pela demanda do atendimento ao Currículo Mínimo e por considerar que a temática indígena não tem merecido muita atenção nas práticas escolares que ora se limitam a tratar a questão dando-lhe um caráter geral, normalmente por ocasião das comemorações do Dia do Índio (19 de Abril) ora apresentando estereótipos construídos desde o período quinhentista, apesar da Lei 11.645/08. Esses aspectos delineiam a relevância e a justificativa do projeto considerando o desafio de incentivar a leitura e de formar um leitor multicultural e por oferecer uma contribuição para o campo e para o enriquecimento do conhecimento, não apenas do mundo acadêmico e para o professor, como também para a sociedade através dos aprendizes do ensino fundamental. O objetivo geral deste projeto é Contribuir para as práticas de leitura através do gênero discursivo conto popular de tradição indígena. O referencial teórico ancorou-se em Moisés (2013), em Bakhtin (2011), Dolz e Schneuwly (2004), Piglia (2004), Vladimir Propp (2002), Solé (1998), dentre outros. A metodologia, de caráter qualitativo, configurou-se na pesquisa-ação, pelo fato de detectar e discutir um problema de pesquisa para, em seguida, apresentar uma proposta de contribuição em sequência didática de contos populares de tradição indígena como objeto de ensino. A análise dos resultados apontou a importância de a escola se apresentar como mediadora na formação de um leitor multicultural e que compreenda a diversidade da formação étnica de seu país. Assim, na impossibilidade de conclusões definitivas, o estudo aponta que as sequências didáticas mobilizam conhecimentos com o gênero discursivo conto e que há a necessidade de novas propostas de leitura e da presença dos gêneros discursivos e dos contos populares de tradição indígena como objeto de ensino. Acima de tudo, fica o desafio de reconhecer a relevância da literatura oral e das culturas indígenas e da sua contribuição na formação da cultura brasileira.

Palavras-chave: Contos indígenas. Gênero discursivo. Estratégias de leitura. Sequência didática.

ABSTRACT

OLIVEIRA, Rosalva Maria Gomes de Araujo. **Popular Tales of Indigenous Tradition: a proposal of reading in didactic sequence for the classes of the 9th year of elementary school**: Seropédica, RJ, 2017. 173p. Dissertation (Masters Profletras). Institute of Human and Social Sciences, Department of Letters and Communication, Federal Rural University of Rio de Janeiro, Seropédica, RJ, 2017.

This research is in part of the line Theories of Language and Teaching Reading and Text Production: social diversity and teaching practices Theories of Language and Professional Master of Education in Arts - PROLETRAS and addresses the indigenous tales for a proposed didactic sequence in the discursive approach to classes of 9th grade of elementary school. The choice was from reading difficulties presented by the students when they reach the end of primary school, and considering that the indigenous issue has not received much attention in school practices that now limited to address the issue by giving you a general usually on the occasion of the Indigenous Day celebrations (April 19) now presenting stereotypes constructed from the sixteenth century period, despite the Law 11.645 / 08. Features that delineate the relevance and justification of the project considering the challenge of encouraging reading and form a multicultural player and make a contribution to the field and to the enrichment of knowledge, not only in the academic world and the teacher as well as for society through the learners of elementary school. The aim of this project is to contribute to the practices of reading through the discursive genre popular tale of indigenous tradition. The theoretical framework was anchored in Moisés (2013), Bakhtin (2011), Dolz e Schneuwly (2004), Piglia (2004), Vladimir Propp (2002), Solé (1998), among others. The methodology set up in action research, because detect and discuss a research problem, to then send in a proposal in didactic sequence of folk tales of Indian tradition as a teaching object. The results pointed to the importance of the school to present itself as a mediator in the formation of a multicultural player and understand the diversity of the ethnic background of their country. Thus, the impossibility of definitive findings, the study shows that the didactic sequences mobilize knowledge to gender discursive tale and that there is a need for new proposals for reading and presence of genres and popular tales of Indian tradition as a teaching object. Above all, it is the challenge of recognizing the importance of oral literature and indigenous cultures and their contribution to the formation of Brazilian culture.

Keywords: Indigenous tradition tales. Reading Strategies. Discursive genre. Didactic sequence.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	1
CAPÍTULO 1. LEITURA LITERÁRIA NO ENSINO FUNDAMENTAL: PRESSUPOSTOS TEÓRICOS E CONCEITUAIS	8
1.1 Ler é...	8
1.2 A leitura e os documentos oficiais	58
1.2.1 Leitura e os Parâmetros Curriculares Nacionais	13
1.2.2 Leitura e Currículo Mínimo de Língua Portuguesa	17
1.3 Leitura literária no ensino fundamental: entre o direito e a resistência	27
1.4 Processos de escolarização da leitura literária: princípios e práticas em sala de aula	33
CAPÍTULO 2. GÊNERO DISCURSIVO CONTO POPULAR DE TRADIÇÃO INDÍGENA: PRESSUPOSTOS TEÓRICOS	36
2.1 Gêneros discursivos e a abordagem discursiva de Mikhail Bakhtin	36
2.2 Gêneros discursivos como objeto de ensino	40
2.3 O gênero discursivo conto	43
2.4 O conto popular de tradição indígena	48
2.4.1 E por falar em índio...	53
2.4.2 A literatura indígena de Daniel Munduruku	59
CAPÍTULO 3. CONTOS POPULARES DE TRADIÇÃO INDÍGENA: UMA PROPOSTA DE LEITURA EM SEQUÊNCIA DIDÁTICA PARA AS TURMAS DE 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL	64
3.1 Sequência didática e estratégias de leitura	64
3.2 Sequência didática: uma proposta de leitura com contos populares de origem indígena	72
3.2.1 Apresentação da situação	74
3.2.2 Produção inicial	78
3.2.3: Módulos	81
3.2.4 Produção final	87
CAPÍTULO 4. METODOLOGIA	90
4.1 A escolha do tema	91
4.2 Caracterização do espaço e dos sujeitos da pesquisa	25
4.3 Caracterização do <i>corpus</i> da pesquisa	28
4.4 Procedimentos metodológicos	31
4.5 Levantamento e análise de dados	32
CONSIDERAÇÕES FINAIS	137
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	140
WEBSITES	150
ANEXOS	154

INTRODUÇÃO

A crença de que vivemos em um país em que há poucos leitores parece se confirmar cotidianamente nos relatos dos professores que se queixam das reações de seus alunos diante das atividades de leitura. E, vivendo em uma sociedade letrada e grafocêntrica, são preocupantes o déficit e o desinteresse pela leitura demonstrados pelos alunos ao se aproximarem do final do segundo segmento do Ensino Fundamental e que vão se estender por todo o ensino médio.

Formar leitores, então, constitui-se no grande desafio a ser enfrentado pelos educadores na atualidade e, apesar dos avanços com a garantia de acesso à Educação, essa é uma questão que a escola, como um espaço privilegiado para as ações que visem ao desenvolvimento de habilidades leitoras, ainda precisa solucionar. Assim, pesquisas que contribuam para o desenvolvimento de habilidades leitoras apresentam-se com especial relevância, principalmente, diante dos resultados que os indicadores educacionais vêm apresentando nos últimos anos.

Outrossim, essa questão torna-se ainda mais complexa quando essas propostas se tratam de leituras literárias, e nessas ocasiões, o quadro a que se assiste cotidianamente é de desagrado e de resistência. Entendendo, então, que muito dessa resistência leitora delinea-se nos anos finais do ensino fundamental, esta pesquisa apresenta uma proposta de leitura com o gênero discursivo conto popular de tradição indígena para as turmas de 9º ano do ensino fundamental.

A escolha pelos gêneros discursivos mostra-se relevante, uma vez que sua inclusão no contexto escolar vem se apresentando como uma forma de articulação entre as práticas de leitura e escrita, assim como, por sua particular contribuição “como uma megaferramenta que fornece um suporte para a atividade nas situações de comunicação e uma referência para os aprendizes” (BUENO, 2011, p. 35).

Sem perder de vista, entretanto, que, “ao entrar na escola e tornar-se um objeto de ensino, o gênero sofre modificação, ao menos parcial, para atender aos objetivos didáticos: simplificação no tratamento do gênero, ênfase em certas dimensões etc.” (BUENO, 2011, p. 35) e que, nas salas de aula, os textos são desterritorializados, deslocados das questões que levaram à sua produção e realocados em novas questões, em novas finalidades educacionais (LOPES, 2008, p. 32), a definição pelo gênero discursivo contos populares de tradição indígena

se justifica uma vez que, apesar da legislação em vigor, presente na Lei 11.645/08, a temática indígena parece ter pouco prestígio nas práticas em sala de aula.

Na verdade, a contribuição indígena, muitas vezes, parece ainda estar relegada à data comemorativa oficial e às representações estereotipadas ou apresentada de forma idealizada em obras literárias românticas que não consideram a multiplicidade de nações e a diversidade das culturas, além de não problematizarem as questões indígenas no Brasil. Mais do que isso, o indígena ainda é visto, caracterizado e lembrado como descrito por Caminhas, nu, vivendo em florestas e longe dos centros urbanos. Felizmente, atualmente, já se percebem pesquisas que vão para além do olhar exótico ou folclórico e que se apresentam como alternativas diante da falta de conhecimento que reproduzem preconceitos arraigados na sociedade e que são reproduzidos na sala de aula que não inclui a temática ou a literatura indígena nas práticas em sala de aula, reproduzindo, assim, os modelos de exclusão presentes na sociedade.

Nessa perspectiva, esta pesquisa aborda os contos populares de tradição indígena por considerar que eles trazem aspectos concretos e culturais associados ao imaginário e ao maravilhoso, e por se constituírem em textos que possibilitam o desenvolvimento de habilidades de leitura referentes ao conteúdo temático, ao estilo e à construção composicional, conforme proposto Bakhtin (2011), ao estabelecerem os elementos constitutivos dos gêneros discursivos, além de permitirem a construção de modelos didáticos, conforme apresentados (DOLZ e SCHNEUWLY, 2004).

Adotando, assim, uma concepção discursiva da linguagem (BAKHTIN, 2011), a pesquisa se propõe a apresentar o estudo de gêneros discursivos em sala de aula como uma forma de redimensionar o processo de aprendizagem na leitura, conforme os pressupostos presentes nos PCN que consideram que a comunicação se realiza pela linguagem e que, através dela, o homem representa a si mesmo e ao mundo que o cerca. Entendimento explicitado no documento quando afirma que:

pela linguagem que se expressam ideias, pensamentos e intenções, se estabelecem relações interpessoais anteriormente inexistentes e se influencia o outro, alterando suas representações da realidade e da sociedade e o rumo de suas (re)ações (BRASIL/MEC, 1998, p. 20).

Nesse sentido, a presente pesquisa se estabelece ancorada no Currículo Mínimo¹ que tem como objetivos nortear e servir como referência para a rede estadual de ensino do Rio de Janeiro e no qual o gênero discursivo contos indígenas integra as habilidades e competências

¹ Disponível em: <http://conexoescola.rj.gov.br/site/arq/lingua-portuguesa-regular-curriculo-basico-9a-0b.pdf>

que devem estar presentes nos planos de curso e nas aulas das turmas de 9º ano do ensino fundamental². Assim, *Contos populares de tradição indígena: uma proposta de leitura em sequência didática para as turmas do 9º ano do ensino fundamental* intitula esta pesquisa. Nesse sentido, trazer essa proposta se constitui em uma oportunidade de formar um leitor multicultural³ que tem direito ao acesso à leitura diversificada como um direito inerente à sua cidadania.

Proposta que teve como aporte o referencial teórico de Bakhtin (2011) e sua concepção discursiva, das sequências didáticas propostas por Dolz e Schneuwly (2004), dos estudos sobre contos apresentados por Piglia (2004), pelas teorias dos contos trazidos por Vladimir Propp (2002) e pelas estratégias de leitura apresentadas por Solé (1998), entre outros autores que subsidiaram esta pesquisa.

Diante do problema em que se buscou entender de que maneira os gêneros discursivos poderiam contribuir para as práticas de leitura, parto do suposto de que, por meio de sequências didáticas com o gênero discursivo contos tradicionais de tradição indígena pode-se contribuir para a realização de leituras literárias para os alunos das turmas do 9º ano do ensino fundamental.

Escolha que me colocou diante de algumas questões: Podem os gêneros discursivos contribuir para mobilizar um leitor ativo e que constrói significados para leitura de textos? Podem os contos populares de tradição indígena contribuir para as práticas de leituras literárias em sala de aula? Que habilidades devem ser mobilizadas no ensino-aprendizagem do gênero discursivo conto popular de tradição indígena?

Buscando responder a essas questões, a pesquisa teve como objetivo geral Contribuir para as práticas de leitura através do gênero discursivo conto popular de tradição indígena, e como objetivos específicos, propôs Apresentar uma reflexão e os pressupostos teóricos sobre a leitura e a leitura literária no ensino fundamental; Realizar uma revisão da literatura sobre o gênero discursivo conto popular de tradição indígena; Analisar a proposta de ensino-aprendizagem de leitura do gênero conto popular de tradição indígena no material de apoio pedagógico oferecido pela Secretaria de Educação do Estado do Rio de Janeiro denominado *Atividades Pedagógicas de Aprendizagem Autorregulada*; Elaborar e implementar uma

² Disponível em: http://www.conexao professor.rj.gov.br/cm_materia.asp?M=9

³ Termo aqui compreendido sob a concepção de Candau (2002, p. 53), como o processo que visa garantir não apenas o conhecimento das mais diversas culturas, mas também o respeito a todas as culturas, identificando as diferentes relações estabelecidas na sociedade, para perceber que as pessoas possuem diferentes conhecimentos e se manifestam de diversas formas.

sequência didática sob a concepção discursiva envolvendo leitura e análise de contos populares de tradição indígena das obras *História de índio* (1996) e *Contos Indígenas Brasileiros* (2005), de Daniel Munduruku; Propor atividades de leitura literária de contos populares de tradição indígena como espaço e fonte para a discussão sobre a diversidade das culturas indígenas.

Fundamentada na concepção discursiva de língua e linguagem e na perspectiva sócio-histórica bakhtiniana, a pesquisa de caráter qualitativo configurou-se com o objetivo de estimular e melhorar a compreensão dos alunos pelo gênero discursivo *conto popular de tradição indígena*.

A definição pelo conto popular de tradição indígena se originou da minha atuação como docente em turmas do 9º ano do ensino fundamental da rede estadual de ensino, por observar o tratamento dado ao gênero discursivo *conto popular de tradição indígena* nas *Atividades Pedagógicas de Aprendizagem Autorregulada*⁴ oferecido pela Secretaria de Educação, que apresenta o estudo do eixo temático *Conto* com as habilidades relativas à importância do conto oral para o povo indígena e africano (considerando-se apenas o recorte dos contos indígenas para esta pesquisa), conforme proposto pelo *Currículo Mínimo* para as turmas de 9º ano do ensino fundamental, além da total ausência do gênero no livro didático adotado pela escola para essas turmas. Fatores que suscitaram a oportunidade para a exploração do estudo do conto popular de origem indígena e dos aspectos relativos à diversidade das culturas indígenas brasileiras.

A escolha do tema se revelou de grande importância, considerando-se que, na maioria das vezes, os alunos da escola pública só têm acesso à cultura escrita e à leitura literária através do que lhes é oferecido pela escola. Assim, ciente de que, fora dela, esses alunos não teriam contato com a riqueza das culturas indígenas, incluindo-se aí a sua literatura, cabe a ela se ocupar do seu caráter mediador na formação de um leitor multicultural e tratar da diversidade presente na cultura brasileira também expressa nos contos populares de origem indígena.

E desse contexto emergiu o conjunto dos sujeitos da pesquisa. Um grupo constituído de 38 alunos (21 do sexo feminino e 17 do sexo masculino), na faixa etária entre 14 e 15 anos, da turma 901, do turno da manhã, matriculados em um CIEP – Centro Integrado de Educação Pública –, da Rede Estadual de Ensino do Estado do Rio de Janeiro, localizado na periferia da cidade de Nova Iguaçu.

⁴ Trata-se de um material de apoio pedagógico disponibilizado para os professores da Rede Estadual de Educação do Rio de Janeiro, no site Conexão Escola. – Disponível em: <http://conexaoescola.rj.gov.br/>.

O contexto socioeconômico e cultural onde se insere a pesquisa não se apresenta como favorável ao contato com a leitura, particularmente, para os contos populares de tradição indígena. Escolha que refuto ser de grande importância uma vez que a literatura e os autores de origem indígena não contam com grande destaque ou presença nas salas de aula; fato que, mais uma vez, denota quão pouco se conhece ou se valoriza as contribuições culturais dessa etnia. Assim, a seleção dos contos que compõem o *corpus* dessa pesquisa se deu a partir das narrativas da obra de Daniel Munduruku, cuja produção literária traz o olhar do índio sobre sua própria cultura.

Essa escolha pelo autor se deu a partir da leitura do texto *Acertando as palavras*, da obra *Coisas de índio*, de Daniel Munduruku, e que se constituiu em meu primeiro contato com a literatura indígena de língua portuguesa através da leitura das *Atividades autorreguladas* do 3º ano do ensino médio. A partir desse encontro, para compor o material para a pesquisa, foram selecionadas duas de suas obras: *História de índio* (1996) e *Contos indígenas brasileiros* (2005).

Definido o *corpus*, esse estudo envolveu três questões bastante complexas no cotidiano escolar: as práticas de leitura nas turmas de 9ºs anos, os processos de escolarização dos textos literários e a pouca atenção dedicada aos contos populares de tradição indígena no processo de ensino e, coerente com as questões e os objetivos propostos, os procedimentos metodológicos transcorreram em quatro etapas:

Na primeira, realizou-se o levantamento para a revisão da literatura que embasou a pesquisa, a reunião, a seleção, a leitura e a análise das fontes. Assim sendo, o primeiro capítulo ocupou-se de apresentar os pressupostos teóricos e conceituais sobre leitura, além de analisar a abordagem da leitura nos documentos oficiais como os Parâmetros Curriculares Nacionais e o Currículo Mínimo. Da mesma forma, apresenta uma análise sobre a leitura literária no ensino fundamental e as implicações dos seus processos de escolarização.

O mesmo procedimento foi adotado na segunda etapa em que, sob a abordagem discursiva, utilizou diversos textos como fontes de referência para fundamentar a proposta de sequência didática com o gênero discursivo conto popular de tradição indígena, ora apresentada nesta pesquisa. Para tanto, referendou-se no embasamento da concepção discursiva, proposta por Bakhtin (2011), e apresentou os pressupostos teóricos do gênero discursivo conto e do conto indígena, além de discutir os gêneros discursivos como objeto de estudo. O capítulo ocupou-se ainda de apresentar uma discussão sobre aspectos históricos, sociais e culturais das questões indígenas no Brasil.

A terceira etapa correspondeu à elaboração e à aplicação da sequência didática, conforme o entendimento de Dolz e Schneuwly (2004) com o gênero discursivo conto popular de tradição indígena que foi elaborada a partir das obras *História de índio* (1996) e *Contos Indígenas Brasileiros*, de Daniel Munduruku. Nesse percurso, apresentou as teorias sobre as sequências didáticas e sobre as estratégias de leitura, segundo Isabel Solé (1998).

A quarta, e última etapa, correspondeu à apresentação e à discussão dos resultados desta pesquisa.

O trabalho foi realizado tendo como foco a instrumentalização dos leitores por meio de estratégias de leitura sob a concepção interativa em que ao leitor é permitido atribuir significados, construir ideias e opiniões e apresentar argumentos diante do apresentado no texto e pelo autor. Processo de interação em que se propõe que o leitor, como um processador ativo, possa utilizar-se de várias estratégias para satisfazer os objetivos que orientam sua leitura e em que, embasado nos seus conhecimentos prévios e nas informações trazidos pelo texto, possa se aventurar e prever o que vem a seguir (SOLÉ, 1998, p. 22).

No percurso para sua concretização, esta pesquisa está dividida em quatro capítulos dispostos como descrito a seguir:

O capítulo 1: *Leitura literária no Ensino Fundamental: pressupostos teóricos e conceituais* discorre sobre os conceitos e concepções de leitura de autores e pesquisadores que se ocuparam da temática e se estende sobre os indicadores educacionais de leitura nas avaliações de larga escala, tratando ainda da concepção de leitura nos documentos norteadores oficiais como os Parâmetros Curriculares Nacionais e o Currículo Mínimo que orientam as escolas do âmbito da Secretaria Estadual de Educação do Estado do Rio de Janeiro. Finalizando o capítulo, traz uma reflexão sobre possíveis implicações dos processos de escolarização da leitura literária com as representações negativas e a resistência leitora dos alunos.

O capítulo 2: *Gênero discursivo conto popular de tradição indígena* apresenta, inicialmente, alguns aspectos conceituais de gêneros discursivos, considerando seus aspectos históricos, para, em seguida, abordá-lo como objeto de ensino. À luz dos teóricos, ainda apresenta os fundamentos conceituais e históricos do gênero discursivo conto, suas características e tipologia para, finalmente, encerrar o capítulo tratando do conto popular de tradição indígena. O capítulo também apresenta uma reflexão de caráter histórico-sócio-cultural do índio na sociedade brasileira, além de trazer uma breve discussão a respeito da legislação que aborda as questões indígenas e sobre a Lei 11.645/08 e os aspectos da valorização da cultura e da temática indígenas pela escola.

O capítulo 3: *Contos populares de tradição indígena: uma proposta de sequência didática para as turmas do 9º ano do ensino fundamental* apresenta as teorias sobre sequência didática, conforme Dolz e Schneuwly (2004) e estratégias de leitura, de acordo com Solé (1998) que aportam esta pesquisa. O capítulo também apresenta a proposta de sequência didática que é composta pelos contos indígenas das obras *História de índio* (1996) e *Contos Indígenas Brasileiros* (2005), de Daniel Munduruku.

O capítulo 4: Metodologia apresenta a escolha do tema, a caracterização do espaço e dos sujeitos da pesquisa, caracterização do *corpus* da pesquisa, os procedimentos metodológicos, o levantamento e a análise dos resultados e as discussões acerca das atividades desenvolvidas pelos sujeitos da pesquisa.

Finalmente, após essas etapas, nas Considerações finais, é realizada uma reflexão sobre o trabalho com sequências didáticas e a exploração do gênero discursivo Conto popular de tradição indígena nas turmas de 9º ano do ensino fundamental.

CAPÍTULO 1. LEITURA LITERÁRIA NO ENSINO FUNDAMENTAL: PRESSUPOSTOS TEÓRICOS E CONCEITUAIS

Apresentar uma proposta de atividades de leitura não representa trazer um tema novo para uma pesquisa. Muitas são as que já abordaram o tema, o que só expressa a complexidade do problema que a escola ainda precisa enfrentar. Entretanto, há ainda um longo caminho a ser percorrido e esta pesquisa tem como seu ponto de partida algumas concepções teóricas sobre leitura que norteiam as orientações educacionais.

Assim, neste capítulo, serão apresentados alguns pressupostos teóricos e conceituais sobre leitura, além de discorrer sobre as abordagens teóricas presentes nos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN e no Currículo Mínimo – CM, documentos que orientam os processos de leitura. Apresenta ainda alguns dados que revelam a situação do Brasil e do Estado do Rio de Janeiro nos indicadores educacionais relativos à leitura. Também propõe uma discussão sobre o direito e a resistência dos alunos do ensino fundamental diante da leitura literária, para ser finalizado com uma análise sobre os processos de escolarização da leitura literária em sala de aula.

1.1 Ler é...

A gente não sabe o tempo e o esforço que são necessários para aprender a ler.

Eu tento-o há oitenta anos, e não posso afirmar que o tenha conseguido.

(Goethe, Conversações com Eckermann⁵)

Não é segredo que o quadro atual de ensino da língua portuguesa vem revelando grandes dificuldades no desenvolvimento de habilidades de leitura e, apesar de parecer lugar-comum, ainda convivemos com o fato de que, muitas vezes, a escola é o único espaço onde o aluno tem contato com a leitura.

No cotidiano das escolas e, mesmo fora dela, muito se tem discutido sobre a leitura. Discussões que apenas revelam a grande preocupação que esse tema demanda na sociedade. Entretanto, para se discutir leitura, seria necessário, inicialmente, defini-la, além de entender com quais objetivos e de que forma esse processo é ou deveria ser realizado. Discussão que retorna, porém, quão complexa se torna uma tarefa em que subjazem as múltiplas concepções

⁵ Barros, E. (2008), “Modernizar e melhorar as escolas através das Tic”. Revista Trimestral Noesis, nº74 Julho/Setembro, 30-35.

e correntes teóricas que aportam sua definição. Assim, vemos enfoques tradicionais que pretendem um leitor receptivo, passivo, e em que a construção de sentido está focada no texto. Concepções que pressupõem um leitor limitado a decifrar e interpretar o que está expresso no texto, envolvido em um processo de codificação sem que lhe seja permitida qualquer interação ou reflexão crítica sobre a leitura realizada, como pode ser visto no verbete *Ler*: “percorrer com a vista e conhecer (letras), resumindo estas em palavras; conhecer; interpretar por meio da leitura; decifrar; interpretar o sentido de; interpretar que está escrito” (FERREIRA, 2001). Definição que não evidencia a complexidade e a abrangência que envolvem o processo de leitura e que não compartilham o ponto de vista de que o processo de leitura envolve a produção de sentido que se realiza por meio de processos linguísticos presentes na superfície do texto e na sua forma de organização, mas que, além disso, mobilizam um conjunto de saberes do leitor como expresso nas palavras de Koch e Elias (2009), quando afirmam que

a leitura é uma atividade altamente complexa de produção de sentidos que se realiza, evidentemente, com base nos elementos linguísticos presentes na superfície textual e na sua forma de organização, mas que requer a mobilização de um vasto conjunto de saberes (KOCH e ELIAS, 2009, p.57).

Mas a leitura ganha significado mais profundo quando passa a ser entendida como parte importante do ser em construção porque implica questionamentos sobre si mesmo e sobre o mundo em que atua. E, nesse sentido, assevera Foucambert (1998, p. 5) que “ler significa ser questionado pelo mundo e por si mesmo, significa que certas respostas podem ser encontradas na escrita, significa poder ter acesso a essa escrita, significa construir uma resposta que integra parte das novas informações ao que já se é”.

Entretanto, a leitura pode apresentar-se por um viés crítico (SILVA, 1988; BRANDÃO e MICHELETTI, 2002; BOFF, 2000) ao se propor a realizar uma de suas funções mais fundamentais que reside no seu caráter crítico-social quando abarca o entendimento do leitor como sujeito que participa criticamente da sociedade. Percepção presente nestas palavras de Silva (1988) que entende que “lê-se para compreender os textos, participando criticamente da dinâmica do mundo da escrita e posicionando-se frente à realidade” (SILVA, 1988, p. 65).

Da mesma forma, a visão crítica do mundo e da realidade ecoa nas palavras de Boff (2000), que estabelece uma relação entre a atribuição de significado atribuído ao que lê à visão de mundo do leitor, como também fica evidenciado em suas palavras quando declara que

cada um lê com os olhos que têm. E interpreta onde os pés pisam. Todo ponto de vista é a vista de um ponto. Para entender o que alguém lê, é necessário saber como são seus olhos e qual é a sua visão de mundo (...). Porque cada um lê e relê com os olhos que tem. Porque compreende e interpreta a partir do mundo que habita. (BOFF, 2000, p. 9-10)

Essa relação entre o leitor e sua cosmovisão e a atribuição de significados no texto nos encaminham a uma concepção do leitor ativo e de um processo interativo da leitura (SOLÉ, 1998; AGUIAR, 2001; KLEIMAN, 2000; BRANDÃO e MICHELETTI, 2002; KOCH e ELIAS, 2009; COSCARELLI e CAFIERO, 2013).

O processo de leitura pode envolver as relações entre o sujeito, seu entendimento de mundo e a sua interação por meio das palavras e, nesse sentido, constitui-se um processo de compreensão, de inteligência de mundo que envolve uma característica essencial e singular ao homem: a sua capacidade simbólica e de interação com o outro pela mediação de palavras. Assim, o ato de ler não pode se caracterizar como uma atividade passiva (BRANDÃO e MICHELETTI, 2002, p. 9).

Essa percepção, que apresenta o leitor como elemento ativo no processo de leitura, também está presente nas palavras de Aguiar (2001) que, se valendo de uma linguagem simbólica, compreende o leitor como aquele que “controla” o processo estando livre para as múltiplas combinações possíveis de serem realizadas. Sendo assim, a autora representa a leitura como “um jogo em que o autor escolhe as peças, dá as regras, monta o texto e deixa ao leitor a possibilidade de fazer combinações” (AGUIAR, 2001, p.254).

Da mesma forma, essa abordagem de caráter interativo está presente na concepção de Kleiman (2000), para quem “a leitura é um ato social entre dois sujeitos - leitor e autor – que interagem entre si, obedecendo a objetivos e necessidades socialmente determinadas” (KLEIMAN, 2000, p. 10).

Semelhante entendimento se pode perceber nas teorias de Solé (1998) que vê o leitor como um sujeito ativo e que, através de um processo cognitivo, a partir de estratégias de leitura, num constante processo de interação dialógica, que levanta e verifica suas hipóteses e a comprovação de que realmente compreendeu o texto, afirma que

[...] é necessário aprender as distintas estratégias que levam à compreensão, assim como se supõe que o leitor seja um processador ativo do texto, e que a leitura seja um processo constante de emissão e verificação de hipóteses e do controle desta compreensão – de comprovação de que a compreensão realmente ocorre (SOLÉ, 1998, p. 24).

Destaca Isabel Solé (1998) que a leitura requer a identidade e os conhecimentos trazidos pelo leitor na inter-relação mantida por ele com o texto. Nesse sentido, como afirma a autora, “não é uma tradução ou réplica do significado que o autor quis lhe dar, mas uma construção que envolve o texto, os conhecimentos prévios do leitor que o aborda e seus objetivos” (SOLÉ, 1998, p. 24), tratando-se, assim, de um leitor que interage com o texto e com o autor.

Solé (1998), sob uma concepção interativa, ressalta que “a leitura é um processo de interação entre o leitor e o texto; neste processo tenta satisfazer-se [obter uma informação pertinente para] os objetivos que guiam sua leitura” (SOLÉ, 1998, p. 24). Essa afirmação, conforme explica a autora, tem várias consequências porque a leitura envolve um leitor ativo que processa e examina o texto de acordo com uma finalidade e que a interpretação dada pelo leitor a esse texto depende em grande parte dos objetivos dessa leitura.

Coscarelli e Cafiero (2013) também julgam que o leitor ativo constrói os sentidos a partir de suas experiências, de seus conhecimentos e de suas crenças. Desse modo, enfatizam que ler exige um trabalho cognitivo e social porque mobiliza diversas capacidades ou habilidades leitoras e porque a leitura tem a finalidade interlocutora, e sob essa perspectiva, afirmam as autoras:

[...] o leitor não é passivo. Ele não “recebe” sentidos prontos, mas age sobre o texto e o processa (re) construindo sentidos a partir de suas próprias experiências de mundo, de seus conhecimentos, de suas crenças. Ler exige trabalho. Trabalho cognitivo, porque mobiliza uma série de capacidades ou habilidades do sujeito leitor, como as de perceber, analisar, sintetizar, relacionar, inferir, generalizar, comparar, entre outras; trabalho social, porque tem finalidade como: ler para se ligar ao mundo, para se conectar ao outro (COSCARELLI; CAFIERO, 2013, p. 16).

Importante, porém, se ressaltar que, apesar de a concepção de que o processo de leitura deve suscitar um leitor ativo que atribui significados ao texto, não implica na compreensão de que o texto não tenha em si sentido ou significado. Antes, justamente por ser uma atividade que envolve a produção de sentido e que se realiza com base nos elementos presentes no texto e que ainda mobiliza os conhecimentos no momento de interação e comunicação, a leitura sob a concepção interativa constitui-se em uma atividade complexa como defendido pelos vários teóricos aqui tratados e que fica mais uma vez expresso nas palavras de Koch e Elias (2009) quando afirmam que a leitura é

[...] uma atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos, que se realiza evidentemente com base nos elementos linguísticos presentes na superfície textual e na sua forma de organização, mas requer a mobilização de um vasto conjunto de saberes no interior do evento comunicativo. (KOCH e ELIAS, 2009, p.11)

Mas, sob a ótica sócio-histórica, a leitura é entendida como um processo de enunciação que se inscreve num quadro teórico mais amplo que considera como fundamental o caráter dialógico da linguagem e, conseqüentemente, sua dimensão social e histórica. Nesse sentido, a leitura como atividade de linguagem é uma prática social de alcance político porque, ao promover a interação entre indivíduos, a leitura, compreendida não só como leitura da palavra,

mas também como leitura de mundo, deve ser atividade constitutiva de sujeitos capazes de interligar o mundo e nele atuar como cidadãos (BRANDÃO, 1994, p. 89).

Todas essas concepções e teorizações sobre a abrangência e a complexidade que compreendem que ler implica não só apreender o significado, mas também trazer para o texto lido a experiência e a visão de mundo do leitor, numa compreensão de que a realização da interação dinâmica entre leitor e texto permite, por meio da leitura, um novo texto (ZILBERMANN, 1988, p. 14), reforçam o entendimento de que o processo de leitura não se reduz ao mero processo de decodificação de um sistema e que se limita a um treinamento recebido na escola. Ler está para além do que está impresso e se constrói em um processo que precisa ser reaprendido a cada contato com um novo texto (LEITE, 1988). Assim, postula a autora que:

A leitura, na verdade, é uma arte em processo. Como Goethe, poderíamos todos reaprender a ler a cada novo texto que percorremos. Mas há, sobretudo, muito a aprender quando percebemos que ler não é apenas decifrar o impresso, não é um mero “savoir-faire”, a que nos treinaram na escola, mas ler é questionar e buscar respostas na página impressa para os nossos questionamentos, buscar a satisfação à nossa curiosidade (LEITE 1988, p. 91).

Também numa compreensão crítica da leitura e semelhante à apresentada por Leite (1988), nos deparamos com a análise realizada por Freire (2003, p. 13) que postula que a leitura tem seu processo iniciado muito antes da alfabetização ou da decodificação de um sistema, quando estabelece que “ato de ler não se esgota na decodificação pura da palavra escrita ou da linguagem escrita, mas se antecipa e se alonga na inteligência do mundo”. Antes, esse é um processo que se inicia pela leitura do mundo que, para o autor, acontece antes da leitura da palavra, sem se esquecer de que estar de posse da leitura da palavra não significa prescindir da continuidade da leitura de mundo.

Esse entendimento de que a linguagem, a leitura e a realidade estão inter-relacionadas de forma dinâmica e de que uma leitura crítica implica na percepção das relações entre o texto e o contexto do qual ele emerge tem sido bastante difundido e que estão presentes nas célebres palavras de Freire (2003) quando declara:

A leitura de mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto (FREIRE, 2003, p.11).

O mesmo Freire (1986), de forma poética, em sua obra *Medo e ousadia: o cotidiano do professor*, reiterava sua percepção crítica que deve envolver o processo de leitura quando afirmava que ler não é só caminhar sobre as palavras, e também não é voar sobre as palavras.

Ler é reescrever o que estamos lendo. É descobrir a conexão do texto, e também como vincular o texto/contexto com meu contexto, o contexto do leitor (FREIRE, 1986, p. 22).

Enfim, ciente de que, sem se reduzir à mera decodificação, trata-se a leitura de um processo de grande abrangência que envolve a construção de significados através da interação autor-texto-leitor e que, através da qual, é possível conhecer e interpretar criticamente o mundo e a realidade em que se atua.

Assim, diante dos vários pontos de vista e concepções para o ato e o processo da leitura aqui visitados, apoio-me nas palavras de Menegassi e Angelo (2005, p. 18) quando ressaltam que os pressupostos teóricos que amparam cada uma dessas diferentes perspectivas de leitura envolvem uma visão diferente do que consiste o ato de ler e orientam e/ou justificam determinadas propostas didáticas em torno da compreensão da leitura, da formação e do desenvolvimento do leitor na escola brasileira.

E é, nessa perspectiva, que a pesquisa avança compreendendo que nas avaliações de larga escala e seus indicadores e em cada um dos documentos oficiais que norteiam a educação no Estado do Rio de Janeiro, âmbito em que está circunscrita esta pesquisa, subjazem as concepções para a leitura que serão desenvolvidas nas escolas.

1.2 A leitura e os documentos oficiais

O embasamento teórico desta pesquisa também se fundamenta nos documentos oficiais que vêm servindo de norteadores no desafio das práticas de leitura nas escolas.

Esses documentos já revelavam, à época de sua elaboração, a preocupação do legislador com os índices de repetência e com o fracasso escolar associando-os às dificuldades com a leitura e a escrita. Apontavam os PCN (1998) que essas dificuldades se delineiam desde a alfabetização até o final da 8ª série (9º ano, na atualidade) e alertavam que “os índices brasileiros de repetência nas séries iniciais eram inaceitáveis mesmo em países muito mais pobres” (BRASIL/MEC, 1998, p. 19).

De acordo com os PCN, esses índices “estão diretamente ligados à dificuldade que a escola tem de ensinar a ler e a escrever” (BRASIL/MEC, 1998, p. 19) e, conforme a análise presente no documento, as maiores dificuldades a serem enfrentadas encontram-se no fim da primeira série ou no 2º ano, conforme a nova nomenclatura e período em que se dá a alfabetização, e na quinta série ou quarto ano, que representa o final do primeiro segmento do ensino fundamental.

Além de identificar as etapas da escolaridade, os PCN buscam também apresentar uma explicação para o que eles denominaram de “gargalos” que provocam a repetência dos alunos. De acordo com o documento, as maiores dificuldades residem em promover a alfabetização na fase inicial da escolarização e de garantir o uso eficiente da linguagem, para que os alunos possam avançar para os anos finais do ensino fundamental, como registrado no documento que declara que a questão fica expressa

[...] com clareza nos dois gargalos em que se concentra a maior parte da repetência: no fim da primeira série (ou mesmo das duas primeiras) e na quinta série. No primeiro, por dificuldade em alfabetizar; no segundo, por não conseguir garantir o uso eficaz da linguagem, condição para que os alunos possam continuar a progredir até, pelo menos, o fim da oitava série. (BRASIL/MEC, 1998, p. 19)

Reconhecer as implicações e as exigências de uma sociedade caracterizada pela cultura grafocêntrica é reconhecer que não ter domínio sobre os procedimentos de leitura e de escrita e permanecer retido em um desses “gargalos”, como apresentados pelos PCN, representa desvantagens no mundo letrado. Nesse contexto, a comunicação eficiente, envolvendo a leitura e a produção escrita e oral, passa ser essencial no ensino da língua materna. Ensino que deve assegurar um direito garantido pela Constituição e que representa uma condição básica para que a pessoa se eduque ao longo de sua vida tendo acesso ao conhecimento e ao exercício pleno da cidadania. Valores presentes nas palavras de Giardinelli (2010, p. 154) que, ao discutir o valor da leitura, declara:

O direito constitucional de ler se baseia em que a leitura é condição básica para que uma pessoa se eduque e possa continuar, durante toda a sua vida, se for o seu desejo seu próprio processo de aprendizagem. Baseia-se também em que é a melhor garantia da livre circulação de conhecimento, que é indispensável para a construção de uma cidadania responsável, participativa, reflexiva e com pensamento autônomo. Tudo o que fortalece sua própria identidade e a identidade da nação inteira (GIARDINELLI, 2010, p. 154).

Direito reafirmado nas Leis de Diretrizes e Bases da Educação – LDB (Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996) que, em seu Art. 32, prescreve que o ensino fundamental terá por objetivo a formação básica do cidadão, mediante “I - o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo”. Percebendo-se, aqui, que a visão do legislador associa o domínio da leitura exercício de cidadania.

Nesse mesmo sentido, a preocupação com a leitura também se faz presente nos documentos que norteiam o sistema de ensino no Estado do Rio de Janeiro como os Parâmetros Curriculares Nacionais e o Currículo Mínimo, além das Matrizes de Referência de Língua

Portuguesa do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB/INEP) e do Sistema de Avaliação do Estado do Rio de Janeiro (SAERJ).

1.2.1 Leitura e os Parâmetros Curriculares Nacionais

Com a implantação dos Parâmetros Curriculares Nacionais, novas medidas em favor da Educação de qualidade são apresentadas através de uma proposta que evidencia a importância da linguagem, do texto e da leitura. Nessa perspectiva, revelando a grande preocupação com as mudanças cada vez maiores da sociedade contemporânea, apontavam os PCN, já à época de sua publicação, a necessidade da revisão do ensino visando ampliar as competências discursivas no aluno. Preocupação presente na proposta do documento que afirmava:

[...] atualmente, exigem-se níveis de leitura e de escrita diferentes dos que satisfizeram as demandas sociais até bem pouco tempo e tudo indica que essa exigência tende a ser crescente (...) a necessidade de atender a essa demanda, obriga à revisão substantiva dos métodos de ensino e à constituição de práticas que possibilitem ao aluno ampliar sua competência discursiva de interlocução (BRASIL/MEC, 1998, p. 23).

Preocupados com a competência discursiva dos alunos frente às novas demandas da sociedade, postulam os PCN que “o trabalho com a leitura tem como finalidade a formação de leitores competentes” (BRASIL/MEC, 1997, p. 40). Trabalho que pressupõe formar um leitor que realize um trabalho ativo de compreensão e interpretação de texto e não apenas que se ocupe da extração de informações através da decodificação de um sistema.

De acordo com o documento do MEC, a leitura é uma atividade que implica estratégias de seleção, antecipação, inferência e verificação, sem as quais não é possível proficiência. É o uso desses procedimentos que possibilita controlar o que vai sendo lido, permitindo tomar decisões diante de dificuldades de compreensão, avançar na busca de esclarecimentos, validar no texto suposições feitas (BRASIL/MEC, 1997, p. 41).

Nos mesmos PCN, revela-se ainda a preocupação com a leitura que se restringe à mera decodificação de um sistema de letras e sons, apontando essa como a principal concepção a ser superada. Assim, o documento alerta que “por conta dessa concepção equivocada a escola vem produzindo grande quantidade de ‘leitores’ capazes de decodificar qualquer texto, mas com enormes dificuldades para compreender o que tentam ler” (BRASIL/MEC, 1997, p. 42). Antes, esperam-se diversas habilidades características do leitor e sem as quais não se pode considerá-lo competente, proficiente, como é possível inferir no seguinte trecho:

[...] alguém que, por iniciativa própria, é capaz de selecionar, dentre os trechos que circulam socialmente, aqueles que podem atender a uma necessidade sua.

Que consegue utilizar estratégias de leitura adequada para abordá-los de forma a atender a essa necessidade. (...) alguém que compreenda o que lê; que possa aprender a ler também o que não está escrito, identificando elementos implícitos; que estabeleça relações entre o texto que lê e outros textos já lidos; que saiba que vários sentidos podem ser atribuídos a um texto; que consiga justificar e validar a sua leitura a partir da localização de elementos discursivos (BRASIL/MEC 1997, p. 41).

Pensar, então, em um leitor competente, da forma como o pressuposto pelos PCN, nos coloca novamente diante da complexidade que envolve esse processo. Entretanto, o documento também nos aponta um norteamento ao propor que um leitor competente se forma “mediante uma prática constante de leitura de textos de fato, a partir de um trabalho que deve se organizar em torno da diversidade de textos que circulam socialmente” (BRASIL/MEC 1997, p. 41).

Da mesma forma, orientam os PCN que essas práticas constantes de leitura devem superar o mito da interpretação única, fruto do pressuposto de que o significado está dado no texto (BRASIL/MEC 1997, p. 43), sem considerar que o significado se constrói a partir da interação entre o que está escrito e do conhecimento prévio do leitor.

Porém, como foi possível observar, em muitos momentos, o professor e a escola parecem ser apontados pelos PCN como aqueles que não conseguem superar o modelo tradicional por conta de sua “concepção equivocada” para a leitura e, nesse sentido, sugerem que para realizar um trabalho competente com a leitura, é necessário que o professor “tente compreender o que há por trás dos diferentes sentidos atribuídos pelos alunos aos textos (BRASIL/MEC 1997, p. 43)”, além de se ocuparem em explicar as possíveis estratégias do autor na construção dos significados do texto, ao afirmar que

[...] às vezes é porque o autor “jogou com as palavras” para provocar interpretações múltiplas; às vezes é porque o texto é difícil ou confuso; às vezes é porque o leitor tem pouco conhecimento sobre o assunto tratado e, a despeito do seu esforço, compreende mal. (BRASIL/MEC, 1997, p. 43)

A despeito, porém, das críticas ao documento ou à escola e aos professores, é importante formar leitores proficientes que compreendam o que leem, que façam inferências e que possam aprender a ler aquilo que está implícito; que estabeleçam relações entre o texto que leem e outros textos já lidos; que atribuam significados aos textos e que estejam aptos para as demandas presentes na sociedade atual.

1.2.2 Leitura e a gênese do Currículo Mínimo de Língua Portuguesa

Em 2010, a Secretaria de Educação do Estado do Rio de Janeiro (SEE-RJ) reverteu esforços na tarefa de elaborar um documento que servia de referência e orientação para o Sistema Estadual de Ensino e cuja versão final, em 2012, sob a denominação de Currículo

Mínimo, esse documento apresentava as competências e habilidades que deviam integrar os planos de curso das diferentes disciplinas oferecidas nos anos finais do ensino fundamental e ensino médio.

Tendo, como finalidade “orientar de forma clara e objetiva, os itens que não podem faltar no processo de ensino/aprendizagem, em cada disciplina, ano de escolaridade e bimestre” (RIO DE JANEIRO, CM, p. 2), o documento esperava

garantir uma essência básica comum a todos e que esteja alinhada com as atuais necessidades de ensino, identificadas não apenas nas legislações vigentes, Diretrizes e Parâmetros Curriculares Nacionais, mas também nas matrizes de referência dos principais exames nacionais e estaduais. (RIO DE JANEIRO, SEEDUC, p. 2)

É possível perceber-se que, além de oferecer uma base comum às escolas da rede, em consonância com a legislação vigente e com os PCN, o referido documento revelava, já na sua origem, a preocupação da Secretaria Estadual com os resultados apresentados pelo Estado do Rio de Janeiro com as avaliações de larga escala. Nesse sentido, buscava construir um currículo básico para a rede estadual de ensino referendando-se nas matrizes de referências do Ministério da Educação. Preocupação que emergia do desempenho ruim apresentado em 2009, quando o Estado ficou na 26ª posição, e 15ª, em 2011, no ranking dos 27 estados da união que participaram na avaliação do SAEB, e que já não se restringia às discussões no espaço escolar. Resultados que agora traziam a questão para o debate e análises de pesquisadores e da própria rede estadual sobre o desempenho dos alunos nos sistemas de avaliação em larga escala desenvolvidos no país como a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar - Anresc (também denominada “Prova Brasil”⁶) e o Sistema de Avaliação da Educação do Estado do Rio de Janeiro (SAERJ⁷). Sistemas de avaliação em âmbitos nacional e estadual em Língua Portuguesa e Matemática que eram, e ainda são utilizados pela Secretaria Estadual de Educação do Estado do Rio de Janeiro como referência para a definição de ações que objetivam a melhoria da qualidade da educação oferecida por sua rede.

⁶ Trata-se de uma avaliação censitária envolvendo os alunos da 4ª série/5ºano e 8ªsérie/9ºano do Ensino Fundamental das escolas públicas das redes municipais, estaduais e federal, com o objetivo de avaliar a qualidade do ensino ministrado nas escolas públicas. Participam desta avaliação as escolas que possuem, no mínimo, 20 alunos matriculados nas séries/anos avaliados, sendo os resultados disponibilizados por escola e por ente federativo. – Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/saeb/aneb-e-anresc>

⁷ Existe desde 2008 e foi criado com o objetivo de promover uma análise do desempenho dos alunos da rede pública do Rio de Janeiro nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática. [...] Instituído pela Secretaria do Estado do Rio de Janeiro, o programa tem como finalidade monitorar o padrão de qualidade do ensino e colaborar com a melhora da qualidade da educação. – Disponível em: <http://www.rj.gov.br/web/seeduc/exibeconteudo?article-id=843535>.

Os indicadores naquele momento vinham revelando dificuldades com as habilidades de leitura. Dificuldades evidenciadas nos resultados na Prova Brasil/SAEB, em 2013, em que os alunos do 9º ano apresentaram proficiência de 237.78 (Total Brasil) e 241.91 (Estado do Rio de Janeiro)⁸⁹ em Língua Portuguesa (ANEXO 1) e, no mesmo ano, 236,8¹⁰, nos resultados do SAERJ¹¹ (ANEXO 2) apontaram proficiência média em Língua Portuguesa numa tendência negativa que vinha desde 2011.

Os resultados divulgados pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF/CAED), responsável pelo SAERJ, também apresentam a evolução percentual de estudantes por padrão de desempenho. De acordo com o demonstrado (ANEXO 2), apenas 21% dos alunos das turmas de 9º ano apresentam proficiência em nível “Adequado”. Infelizmente, a tabela também expõe o fato de que 75,6% deles encontram-se nos padrões “Baixo” ou “Intermediário” e que esse grande contingente de alunos está abaixo do padrão de proficiência desejável e que não desenvolveu as habilidades de leitura desejáveis para os anos finais do Ensino Fundamental.

Da mesma forma, em 2012, em sua quinta participação no Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA)^{12,13}, o Brasil, através de seus indicadores, revelava uma retração nos seus resultados em proficiência em leitura depois de apresentar uma tendência positiva entre as edições de 2006 e 2009 (ANEXO 3). Resultados que colocaram o Brasil, de acordo com o relatório da OCDE¹⁴, na 55ª posição, entre os 64 países participantes, no ranking que avaliava “a compreensão, o uso e a reflexão sobre textos escritos para alcançar objetivos pessoais, desenvolver o conhecimento e potencial individuais e participar plenamente na vida em sociedade” (PISA, 2000, p. 20). E, ainda de acordo com o relatório, quase metade (49,2%) dos alunos brasileiros não alcançava o nível 2 numa escala que vai até o nível 6.

⁸ BRASIL, 2014, p. 36. Caderno Pedagógico da Prova Brasil. - Disponível: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/prova_brasil_saeb/resultados/2013/caderno_prova_brasil_2013.pdf

⁹ Numa escala de níveis de 1 a 8, num intervalo de 200 a 800. – Disponível em:

http://download.inep.gov.br/educacao_basica/prova_brasil_saeb/escala/escala_proficiencia/2013/escalas_ensino_fundamental_2013.pdf

¹⁰ Numa escala de numa escala de 100 a 500, organizados em 04 (quatro) categorias de desempenho: Baixo, Intermediário, Adequado e avançado. In: GREMAUD [et al]. Guia de estudos: avaliação continuada. – Rio de Janeiro/Juiz de Fora, FADEPE, 2009, p. 63.

¹¹ Dados disponíveis em: <http://www.avaliacaoexternasaerj.caedufjf.net/resultados-2/resultados-escola/resultados-2013/>

¹² Sigla em Inglês para *Programme for International Student Assessment* (PISA) – Disponível em: <http://www.oecd.org/pisa/aboutpisa/> - Acesso: 08 set. 2015.

¹³ O PISA se propõe a avaliar estudantes de 15 anos de idade e matriculados a partir do sétimo ano de estudo. Assim sendo, estão perto de concluir sua educação básica e já devem possuir os requisitos educacionais básicos para prosseguir na vida adulta. Particularmente, os conhecimentos em leitura, matemática e ciência. Disponível em:

http://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/pisa/resultados/2014/relatorio_nacional_pisa_2012_resultados_brasileiros.pdf - Acesso: 08 set. 2015.

¹⁴ Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico

Explica, ainda, o relatório que a escala de leitura foi baseada na média dos países da OCDE no PISA 2000, estabelecida em 500 pontos, com desvio padrão de 100 pontos. A escala é dividida em níveis com base em princípios estatísticos, com descrições de conhecimentos e habilidades atribuídas a cada nível. E, considerando-se o grupo de países selecionados para análise, mais uma vez, o Brasil situa-se próximo a seus vizinhos de continente e registra um percentual significativamente mais baixo de estudantes com proficiência em leitura abaixo do Nível 2 (ANEXO 4). Tratando-se do ranking por Unidade Federativa, o Estado do Rio de Janeiro, apesar dos avanços entre 2009 e 2012, ainda mantém uma média abaixo do estabelecido pela OCDE (ANEXO 5).

Da mesma forma, todos os indicadores e resultados apresentados em 2012 de sua participação no PISA (2012) revelavam o muito que ainda seria necessário fazer, conforme expresso na apresentação do relatório do INEP (2012) e nas palavras de seu presidente, Luiz Cláudio Costa:

Apesar dos avanços citados, reconhecidos internacionalmente, a educação no Brasil ainda está em um patamar muito distante daquele ambicionado pela sociedade, que destaca a educação como o alicerce mais estável da competitividade econômica e da superação das desigualdades sociais e regionais. (INEP-PISA, 2012)

O olhar sobre esses resultados e sobre a participação da rede nas avaliações de larga escala parece estar na gênese do Currículo Mínimo que, conforme declarações da diretora de Pesquisa e Orientação Curricular da Seeduc, Beatriz Pelosi, “com o cumprimento do currículo mínimo, o aluno também tem a garantia de estar sendo preparado para avaliações como a Prova Brasil e o Enem” (RIO DE JANEIRO, SEEDUC, 2011, p. 1).

Considerando, então, o desempenho nas avaliações externas, a implantação do Currículo Mínimo nascia fazendo parte de um conjunto de ações que visavam à melhoria dos indicadores educacionais e à reversão do baixo desempenho apresentado pela rede estadual em 2009 e como um instrumento para as metas propostas pela SEEDUC. Ações que foram desenhadas tendo em vista o objetivo estratégico de tornar a rede estadual fluminense referência nacional de qualidade na educação pública colocando-a entre as cinco melhores da federação no ranking do IDEB em 2013 (RIO DE JANEIRO, SEEDUC, 2014, p. 79). Meta que foi alcançada em 2013 quando a rede estadual do Rio de Janeiro alcançou a 3º melhor nota do IDEB do Ensino Médio entre as unidades da federação, posicionando-se em 4º lugar no ranking do IDEB. Em relação ao ano de 2009, quando estava em 26º, a evolução representou um salto de 22 posições (ANEXO 3; ANEXO 6) (RIO DE JANEIRO, SEEDUC, 2015, p. 85). Nos anos finais do Ensino fundamental, entretanto, o avanço foi bem mais significativo e os resultados

colocaram o Rio de Janeiro na 2ª posição no ranking nacional (ANEXO 7). Entretanto, mais uma vez, os indicadores ainda mostram que há muito que ser feito para se atingir os índices estabelecidos pelo INEP. (ANEXO 2)

Importante destacar-se que pesam muitas críticas sobre as políticas de avaliação de larga escala, seja por reduzirem “a complexidade do processo educativo a indicadores mensuráveis e quantificáveis” (RIBEIRO, 2002, p. 141) seja por estarem sob a égide do neotecnismo onde elas tratam de avaliar os alunos, as escolas, os professores e, a partir dos resultados obtidos, condicionar a distribuição de verbas e alocação de recursos conforme os critérios da eficiência e da produtividade (SAVIANI, 2010). Proposta que fixa o foco no resultado apresentado em detrimento do processo, como fica bastante evidenciado pelo ponto de vista de Saviani (2010) ao afirmar:

Estamos, pois, diante do neotecnismo: controle decisivo desloca-se do progresso para o resultado. É pela avaliação dos resultados que se busca garantir a eficiência e a produtividade. E a avaliação converte-se no papel principal a ser exercido pelo Estado, seja mediante, pela criação das agências reguladoras, seja diretamente, como vem ocorrendo no caso da educação. (SAVIANI, 2010, p. 439)

As palavras de Saviani (2010) explicam como funciona esse sistema de avaliação que, no final, se reduz a um processo de distribuição de recursos da educação usando a “produtividade” como referência. Estratégias de meritocracia que são defendidas pelas Secretarias de Educação, particularmente, no Estado do Rio de Janeiro, ao defender sua evolução do ranking do país no IDEB que saiu da 26ª para a 5ª posição entre 2009 e 2013 (ANEXO 4).

Nesse contexto, a implantação do Currículo Mínimo, em Resolução publicada pela Secretaria Estadual de Educação, dispunha a obrigatoriedade de seu cumprimento, ainda que sugerisse alguma autonomia nas práticas realizadas pelos professores em sala de aula que poderia adaptá-lo, caso fosse necessário, considerando as habilidades e competências a serem desenvolvidas no ano de escolaridade. Assim, estabelece em seu Art. 2º que:

[...] o cumprimento do Currículo Mínimo é **obrigatório em sua totalidade** no ano letivo vigente, respeitando a autonomia do professor para possíveis ajustes, no interior do Currículo Mínimo fixado para o ano/série de sua atuação, que melhorem a progressão do ensino das competências e habilidades desse currículo de acordo com as necessidades da unidade/turma (SEEDUC/RJ, Resolução nº 4.866 de 14 de fevereiro de 2013).

A fim de garantir o efetivo cumprimento de suas determinações, à publicação do Currículo Mínimo segue-se a criação de diversos mecanismos de controle. Para tanto, estabelece regras para o acompanhamento das ações de professores criando uma plataforma *on*

line para registro das habilidades e competências desenvolvidas ou os possíveis ajustes ao CM ao longo do bimestre. Institui também equipes de gestão e de coordenação pedagógica para auxiliar, verificar e checar o seu cumprimento, além de instituir o plano de curso anual de todos os professores da unidade escolar, conforme disposto na Resolução nº 4.866 de 14 de fevereiro de 2013, nos seus artigos 4º e 5º:

Art. 4º - Fica instituído um modelo para acompanhamento do cumprimento do Currículo Mínimo, a fim de garantir sua efetiva implantação e possibilitar às unidades escolares o acompanhamento do progresso da aprendizagem dos alunos, corrigidos os desvios identificados ao longo do ano letivo:

I- Compete aos professores regentes declarar bimestralmente, no sistema Conexão Educação, as habilidades e competências desenvolvidas em suas turmas de suas respectivas disciplinas bem como inserir observações sobre os ajustes acerca da utilização do Currículo Mínimo;

II- Compete à Equipe de Gestão e de Coordenação Pedagógica das escolas e/ou ao IGT – Integrante do grupo de trabalho da unidade escolar – verificar as informações sobre o cumprimento do Currículo Mínimo, junto aos professores regentes da unidade escolar.

Art. 5º - Fica instituído um modelo de Plano de Curso Anual (anexo) para a utilização por todos os professores regentes em turmas de Educação Básica da Rede Estadual de Ensino, a fim de auxiliar o seu acompanhamento do cumprimento do Currículo Mínimo.

I- Compete aos Gestores, Coordenadores Pedagógicos e/ou IGT's checar o Plano de Curso Anual de todos os professores regentes da unidade escolar bimestralmente (SEEDUC/RJ, Resolução nº 4.866 de 14 de fevereiro de 2013).

Resolução que apresenta uma perspectiva hegemônica de compreensão dos currículos escolares como um eterno reproduzir daquilo que foi previsto e prescrito e que, ao criar e implementar um Currículo Mínimo para a rede, não levava em conta que o currículo se constrói na dinâmica construída no cotidiano e por meio de processos circulares em que se enredam conhecimentos, valores, crenças e convicções que habitam diferentes instâncias sociais, diferentes sujeitos individuais e sociais em interação (OLIVEIRA, 2012, p. 91).

Revelando alguma preocupação com a verticalidade da implantação do Currículo Mínimo pela Secretaria de Educação e buscando validar a sua elaboração, numa tentativa de afastar a crítica ao caráter prescritivo dessas orientações curriculares, alegam os responsáveis pela organização do documento que a análise desse material foi realizada a partir das críticas recebidas através das discussões virtuais e presenciais, dos depoimentos dos professores da rede que cursavam a Formação Continuada e das interferências das redes sociais que foram acionadas para esse determinado fim e da própria equipe organizadora cujos membros, conforme o documento, foram selecionados por edital público (RIO DE JANEIRO, SEEDUC, 2012, p.3).

Ao final desse trabalho, a versão apresentada aos professores da rede se constituía em um documento fundamentado em dois conjuntos de referenciais: um externo, embasado nos documentos oficiais do MEC (LDB, DCN, PCN e OCN) e as matrizes das principais avaliações externas (ENEM, Prova Brasil, SAEB e SAERJ), e um interno, elaborado a partir de sua edição anterior de 2011 e sobre a análise de vasto e significativo material. Dessa forma, a versão apresentada em 2012, “guarda clara afinidade com a anterior, e avança nos sentidos que foram sinalizados pelas fontes citadas” (RIO DE JANEIRO, SEEDUC, 2012, p.3).

Entretanto, e apesar de reconhecer que sua proposta não se apresentava como sua solução para todas as dificuldades, o documento pretendia apresentar uma proposta bastante ampla e ambiciosa de boas práticas que incluía o ensino interdisciplinar e contextualizado; a oferta de recursos didáticos adequados; a inclusão de alunos com necessidades especiais; o respeito à diversidade em suas manifestações; a utilização das novas mídias no ensino; a incorporação de projetos e temáticas transversais nos projetos pedagógicos das escolas; a oferta de formação continuada aos professores e demais profissionais da educação nas escolas; entre outras – formando um conjunto de ações importantes para a construção de uma escola e de um ensino de qualidade (RIO DE JANEIRO, SEEDUC, 2012, p. 2). Nesse sentido, por ocasião do lançamento do documento, alegava a diretora de Pesquisa e Orientação Curricular da Secretaria Estadual de Educação, Beatriz Pelosi, que, em conformidade com o proposto pelos PCN para a educação básica, o Currículo Mínimo procurava contemplar todos os conhecimentos importantes para que o aluno tenha uma formação completa, cumprindo os objetivos da educação básica: preparo para o mundo do trabalho, para o estudo universitário e para a vida, estimulando a cidadania¹⁵ (PELOSI, SEEDUC, 2011).

Da mesma forma, como defendia também Pelosi (2011) que o documento não definia métodos, materiais didáticos ou formatos, mas sim resultados: o que o aluno deve ser capaz de fazer e saber ao final de cada ano de ensino, dentro de alguns temas, conteúdos, competências e habilidades. Dessa forma, o professor pode criar o seu próprio plano de curso, de acordo com seus métodos e escolhas pessoais, adequadas à sua formação e ao seu perfil pessoal, desde que este plano atenda um padrão mínimo definido. Assim, já na sua apresentação e para respaldar sua produção, o Currículo Mínimo de Língua Portuguesa e Literatura reiterava a participação dos professores na equipe coordenada pelos doutores de diversas universidades que se reuniram para a elaboração do documento na sua versão final. Assim, declara o documento:

A concepção, redação, revisão e consolidação deste documento foram conduzidas por equipes disciplinares de professores da rede estadual,

¹⁵ Disponível em: <http://www.rj.gov.br/web/imprensa/exibeconteudo?article-id=353541>

coordenadas por professores doutores de diversas universidades do Rio de Janeiro, que se reuniram e se esforçaram em torno dessa tarefa, a fim de promover um documento que atendesse às diversas necessidades do ensino na rede. Ao longo do período de consolidação, dezenas de comentários e sugestões foram recebidas e consideradas por essas equipes (RIO DE JANEIRO, SEEDUC, 2011, p.2).

Finalmente, ao ser apresentada em sua versão de 2012, o documento conservou alguns dos aspectos da versão de 2011 como a concepção das aulas de Língua Portuguesa e Literatura como laboratórios de leitura e produção textual; apresentação de descritores objetivos e detalhados com foco em habilidades e competências, com fixação de eixos bimestrais em torno de gêneros textuais; articulação entre os três níveis centrais dos eixos bimestrais, com atenção aos efeitos da sequência dos bimestres e séries; inserção de alguns gêneros e tipos textuais atuais, vinculados mais diretamente às novas tecnologias da comunicação; presença forte do trabalho com textos dissertativos no Ensino Médio, pelas expectativas que incidem sobre esse público; indicação mais detalhada dos trabalhos de produção textual a serem desenvolvidos (com destaque para a reescrita); orientação mais pontual a respeito das possibilidades de inclusão de conteúdos relacionados à história e à cultura negra e indígena; relação mais madura entre a proposta curricular e a organização dos diversos livros didáticos das escolas da rede estadual e conexão mais direta entre a organização geral das avaliações externas (RIO DE JANEIRO, SEEDUC, p. 12).

Porém, como estava sujeita às críticas e sugestões, a versão de 2012 apresentou algumas alterações em relação à versão original como o acerto ou a explicitação terminológicas entre tipos textuais e gêneros textuais ou discursivos; a distribuição mais equilibrada e equânime do conteúdo específico de Literatura ao longo de todos os bimestres do Ensino Médio, articulando em cada eixo gêneros literários e não literários; a tematização explícita do Pré-Modernismo e da relação da nossa produção com fontes portuguesas e greco-romanas; o reforço no foco do trabalho com textos dissertativos/argumentativos, em especial do Ensino Médio; o acerto de algumas sequências de exposição relacionadas à aquisição de conhecimento gramatical; a revisão de descritores que pareciam mais complexos ou obscuros; a incorporação de um “cálculo pragmático” crucial dentro da estrutura sequencial dos bimestres, pelo fato agora bem reconhecido e sinalizado de que o 4º bimestre letivo é o mais acidentado de todos (e por isso deveria continuar prevendo um conteúdo mais complexo, para fazer jus à lógica da sequência, mas por outro lado deveria ser mais enxuto, considerando o número efetivo de aulas que chegam a ser dadas) (RIO DE JANEIRO, SEEDUC, p. 12). É possível notar-se, enfim, nessa reformulação uma atenção maior dada à Literatura em comparação à versão preliminar,

apesar de ainda ser mantido o caráter historiográfico na sua concepção de ensino. Além disso, a nova versão buscava tornar mais claros os objetivos do documento que receberam, inicialmente, muitas críticas ante a falta de compreensão de sua proposta.

Estruturalmente, no Currículo Mínimo de Língua Portuguesa, após a apresentação e a introdução, seguem-se os conteúdos a serem trabalhados do 6º ano do Ensino Fundamental ao 3º ano do Ensino Médio, devidamente distribuídos nos quatro bimestres. Dividido em três focos: leitura, uso da língua e produção textual, descreve as habilidades e competências que deverão ser desenvolvidas ao longo do ano letivo. Como indicado na introdução do documento, os eixos se constroem a partir dos gêneros textuais: “apresentação de descritores objetivos e detalhados com foco em habilidades e competências, com fixação de eixos bimestrais em torno de gêneros textuais” (RIO DE JANEIRO, SEEDUC, p. 12).

Assim, ao estabelecer seus eixos nos gêneros textuais, o Currículo Mínimo reitera sua inspiração nos PCN, conforme sua introdução, ainda que, como preconizado pelos Parâmetros, a grande diversidade de gêneros, praticamente ilimitada, impede que a escola trate todos eles como objeto de ensino; assim, uma seleção torna-se necessária. Adverte o documento, entretanto, que não se deve considerar a relação apresentada como exaustiva. Ao contrário, em função do projeto da escola, do trabalho em desenvolvimento e das necessidades específicas do grupo de alunos, outras escolhas poderão ser feitas (BRASIL/MEC, 1998, p. 53). À luz dos PCN, porém, na proposta do Currículo Mínimo de Língua Portuguesa, é possível se constatar que não se leva em consideração a diversidade dos contextos sociais, regionais, econômicos e culturais existente entre alunos e escolas da rede estadual uma vez que ela deverá ser aplicada em todas as regiões do Estado.

Dentro dessa organização, os gêneros textuais deverão ser abordados bimestralmente, da seguinte forma:

QUADRO 1
Eixos temáticos por ano de escolaridade

Ensino Fundamental / Médio	Bimestre	Gênero textual
6º ano	1º	Bilhete e mensagem instantânea (e-mail, post e torpedo)
	2º	Histórias em quadrinhos e tirinhas
	3º	Contos de fadas e conto maravilhoso
	4º	Poema
7º ano	1º	Diário, blog e perfil
	2º	Notícia, reportagem e entrevista
	3º	Narrativa de aventura, suspense e terror
	4º	Regra de jogo, receita e manual
8º ano	1º	Artigo de divulgação científica, relatório, fichamento e resumo

	2º	Texto didático, verbete enciclopédico, apresentação (slide, cartazes), debate regrado e seminário
	3º	Cordel e canção
	4º	Texto teatral
9º ano	1º	Carta (pessoal, do leitor ou formal) e Curriculum Vitae
	2º	Crônica e Conto
	3º	Romance
	4º	Romance
1º ano	1º	Literatura de informação e textos jesuíticos e relato de viagem e crônica
	2º	Poesia do Barroco/tirinha e charge
	3º	Poesia no Arcadismo/ artigo enciclopédico
	4º	Reportagem e entrevista
2º ano	1º	Poesia e romance no Romantismo/resumo e resenha
	2º	Conto e romance no Realismo e Naturalismo/artigo de divulgação científica
	3º	Poesia no Parnasianismo e no Simbolismo/canção
	4º	Crônica e romance no Pré-modernismo/seminário/debate regrado
3º ano	1º	Poesia e romance no Modernismo/manifesto
	2º	Poesia, crônica e romance no pós-modernismo/artigo de opinião, editorial e ensaio
	3º	Conto e romance das literaturas indígenas e africanas em língua portuguesa/redação dissertativa/argumentativa
	4º	Redação dissertativa/ argumentativa

Fonte: CM, RIO DE JANEIRO, SEEDUC, 2012.

No ensino fundamental, como se pode verificar na tabela, a ênfase recai nos gêneros não-literários atribuindo uma perspectiva social e discursiva ao ensino da língua, tendo como foco a interação pela linguagem. Entretanto, os textos literários também estão presentes no 9º ano em que aparecem o romance e os contos populares de tradição indígena e africana.

No ensino médio, os gêneros estão distribuídos em não-literários e literários. No primeiro caso, assim como no ensino fundamental, baseia-se na visão dialógica da linguagem. Entretanto, ao abordar o gênero literário, ainda persistem os princípios historiográficos e, pelos três anos de escolaridade, é apresentada uma sequência cronológica das escolas literárias e nas quais se espera:

Identificar as marcas das escolhas do autor, da relação com a tradição literária e com o contexto sociocultural e (...) relacionar os modos de organização da linguagem na literatura às escolhas do autor, à tradição literária e ao contexto social da época (RIO DE JANEIRO, SEEDUC, 2012, p. 15-19).

Tendo o texto como a unidade para o ensino e os gêneros discursivos como objeto de ensino, o Currículo Mínimo propõe um conjunto de habilidades de leitura agrupadas por ano de escolaridade. Nesse conjunto de habilidades, é possível observar-se que as habilidades propostas estão diretamente ligadas às funções sociodiscursivas do gênero textual em estudo. Acrescentem-se a essas, outras habilidades leitoras de identificação e de recuperação de

informações, habilidades de inferências, de reflexão, de compreensão e de interpretação presentes no texto.

Como o Currículo Mínimo se propunha a resolver questões relacionadas ao desempenho de habilidades leitoras dos alunos mensuráveis em avaliações de larga escala, a preocupação com práticas de leitura literária não se manifesta no documento, e entendendo que a leitura literária não deve se reduzir ao atendimento a uma matriz de referência de habilidades leitoras ou a conteúdos gramaticais, entre tantos outros equívocos, é importante compreender que “o tratamento do texto literário oral ou escrito envolve o exercício de reconhecimento de singularidades e propriedades que matizam um tipo particular de uso da linguagem” (PCN, 1998, p. 27).

Nesse sentido, deve-se reconhecer que esses equívocos limitariam a essência do texto literário, assim como é importante compreender também que o problema não reside na escolarização da leitura, uma vez que esse é um dos objetivos da escola, e que nela se realiza a “constituição de saberes escolares, que se corporificam e se formalizam em currículos, matérias e disciplinas, programas, metodologias” (SOARES, 1999, p. 20). De fato, faz-se necessário reconhecer a obra literária como portadora de informações, ideias, sentimentos e, acima de tudo, de questões sobre o homem e o mundo, que provocam o leitor; esse, por sua vez, no ato de ler, responde, à sua maneira, às indagações que recebe e formula novas questões, em um movimento de diálogo constante (AGUIAR, 2006, p. 35). O texto literário se apresenta, então, de acordo com o entendimento de Rangel (2003), como indispensável para o ensino/aprendizagem da leitura e, evidentemente, para a formação do gosto literário, direito de todo e qualquer cidadão e dever do ensino fundamental (RANGEL, 2003 apud PAIVA, 2003, p.138).

Assim, tornar-se relevante compreender que a prática e o desenvolvimento de habilidades leitoras são meios responsáveis pelas relações sociais entre os sujeitos e, nesse sentido, os procedimentos de leitura contemplam as habilidades e competências para o aluno atuar nas diferentes situações sociais e ser capaz de interferir criticamente na realidade que o cerca.

Entretanto, é importante se considerar o texto literário também como uma opção de proposta de atividades que serão pautadas em ações que visem à formação de leitores proficientes e, nesse sentido, não podemos prescindir do direito à literatura e à leitura literária que devem estar presentes nas concepções que subjazem as práticas de leitura no espaço e no tempo das escolas.

1.3 Leitura literária no ensino fundamental: entre o direito e a resistência

Práticas de leituras literárias têm se constituído em uma tarefa complexa de ser desenvolvida diante da resistência presente no discurso dos alunos que consideram os textos “chatos” ou “muito difíceis” de serem entendidos.

Muito dessa resistência reside nos processos de escolarização que tendem a influenciar as relações entre o leitor e o texto, principalmente, no ensino fundamental, quando o texto limita-se em atender a objetivos específicos e às habilidades de leitura baseadas em uma matriz que está centrada em questões em que apenas o texto e seu autor sejam o foco da interpretação. Nesse sentido, alijado do processo, o leitor não interage com o texto, não reflete sobre ele, não vivencia uma experiência significativa, dialógica, polissêmica.

Apesar de não se tratar de uma temática nova, as questões relativas às dificuldades com a leitura, particularmente a literária, ainda geram inquietações e suscitam discussões e reflexões de docentes preocupados com os processos de escolarização e com suas implicações com as representações negativas, com resistência leitora e com a garantia do direito de todos à literatura.

Dois grandes desafios se apresentam para educadores e pesquisadores que se ocuparam do ensino da literatura nas turmas do ensino fundamental: o direito e a resistência à realização das leituras literárias. Entretanto, essas são duas questões das quais a escola não poderá se eximir e deverá enfrentar, apesar das grandes dificuldades que isso representa.

Inicialmente, é de grande importância reconhecer que é imprescindível que o aluno do ensino fundamental tenha contato com os textos literários até os anos finais do ensino fundamental, pois normalmente o que acontece é haver a diminuição dessa atividade à medida que o curso avança. Em vista disso, o foco central das aulas de Língua Portuguesa deve ser o texto e as práticas de leitura, particularmente, do texto literário porque, como proposto por Aguiar e Bordini (1993, p. 13-14) “todos os livros favorecem a descoberta de sentidos, mas são os literários que o fazem de modo mais abrangente”.

Entretanto, nos lembra Zilberman (2009) que a obra de ficção sendo uma imagem simbólica do mundo que se deseja conhecer, nunca se dá de maneira completa e fechada. Destaca a autora que, ao contrário, sua estrutura, marcada pelos vazios e pelo inacabamento das situações e das figuras propostas, reclama a intervenção de um leitor, o qual preenche essas lacunas, dando vida a o mundo formulado pelo escritor (ZILBERMAN, 2009, p. 33).

Candido (2004, p. 175), por sua vez, vê a literatura como “fator indispensável de humanização e, sendo assim, confirma o homem na sua humanidade, inclusive porque atua em

grande parte no subconsciente e no inconsciente” e, de acordo com sua concepção, o caráter humanizador da literatura se efetiva nos diversos traços essenciais do homem e nas mudanças presentes na relação que ele passa a ter com a vida que o cerca. Assim, sustenta que a literatura é

um processo que confirma no homem aqueles traços que reputamos essenciais, como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso da beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor. A literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna, mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante (CANDIDO, 2004, p. 180).

Pode-se perceber, a partir do ponto de vista do autor, a importância da leitura literária no processo de humanização. Processo que perpassa o professor e seus alunos e que se manifesta como forma de melhor compreender o que se passa no mundo e ao nosso redor; condição primordial para nossa participação na sociedade.

Entendendo que o acesso aos bens culturais é um direito humano, sob uma concepção sociológica, Antônio Candido (2004, p. 186) considera que a literatura está relacionada com a luta pelos direitos humanos e, desta feita, analisa ela deve ser um direito garantido por se tratar de uma necessidade universal e que deve ser satisfeita sob pena de mutilar a nossa personalidade, além de se constituir em um instrumento de desmascaramento pelo fato de focalizar as situações de restrição dos direitos, ou de negação deles, como a miséria, a servidão, a mutilação espiritual. Tanto num nível quanto no outro ela tem muito a ver com a luta pelos direitos humanos.

Sob esse ângulo, reiteramos o entendimento de Candido (2004, p. 186) de que a literatura é um direito humano fundamental e, como tal, ela deve ser reconhecida como algo indispensável para a vida de todos, como sustenta, ao afirmar que pensar em direitos humanos tem um pressuposto: reconhecer que aquilo que consideramos indispensável para nós é também indispensável para o próximo. E, sob essa ótica, questiona ainda o autor que, se certos bens são essenciais para garantir a sobrevivência física do homem como a alimentação, a moradia, o vestuário, a instrução, a saúde, a liberdade individual, o amparo da justiça pública, a resistência à opressão e também o direito à crença, à opinião, ao lazer, por que não a arte, a literatura?

Na perspectiva, então, de que a literatura é um bem essencial e um direito do homem que a escola e suas práticas de leitura devem se posicionar, entendendo, como proposto por (ZILBERMAN, 2009, p. 30), “o significado da leitura como procedimento de apropriação da realidade, bem como o sentido do objeto por meio do qual ela se concretiza: a obra literária”.

Entretanto, é relevante destacar que trazer o texto literário para a sala de aula, particularmente para as turmas do ensino fundamental, implica em uma educação literária, não com a finalidade de desenvolver uma historiografia, mas com a finalidade de ampliar os modos de ler dos alunos (BRASIL/MEC, 1998, p. 71), evitando-se, dessa forma, o trabalho com o texto literário apenas com os estudos dos períodos literários, suas características estilísticas ou com meras resenhas de obras dos autores mais representativos de cada escola literária.

Isso posto, retomamos ao proposto por Candido (2004) que entende que, por trata-se de um bem essencial, a literatura é um direito que deve ter seu acesso garantido a todos. Compreensão que nos conduz a um questionamento: Como assegurar esse direito, se há tanta resistência por parte dos alunos?

Para tentar responder uma questão de tão difícil solução, é importante, inicialmente, considerar que “o desafio progressivo pela leitura é um fenômeno internacionalmente reconhecido. Leitura exige tempo, atenção, concentração, lúxos ou esforços que não condizem com a vida cotidiana atual” (PERRONE-MOISÉS, 1998, p.178) e algumas dificuldades com a leitura literária dos alunos têm sua raiz nos processos de escolarização da literatura (AMORIM, 2008; BORDINI e AGUIAR, 1988; KRAMER e JOBIM e SOUZA, 1996).

Alerta Amorim (2008, p. 16) que a escola está falhando na tarefa de formar leitores que, além de dominar as habilidades de leitura, também gostem de ler e continuem a fazer isso depois que estiverem longe dela.

Ponto de vista semelhante ao de Bordini e Aguiar (1988) que também consideram que o problema está presente na escola e remetem-se ao método como um dos problemas no ensino da literatura que não leva em conta o acervo cultural e os conhecimentos prévios trazidos pelos alunos ao chegarem à escola e, ao defenderem esse entendimento, afirmam:

Se os métodos de ensino como ficaram comprovado, encerram pouca margem para a imaginação e a criatividade e não acolhem práticas familiares ou desafiadoras aos alunos, é possível deduzir-se que o problema reside mais nesses métodos do que na bagagem cultural prévia daqueles que frequentam a escola (BORDINI e AGUIAR, 1988, p.33).

Kramer e Jobim e Souza (1996) também entendem que a escola tem concorrido para a resistência à leitura e falhando na formação de leitores através de suas metodologias que contribuem para que os alunos abandonem a leitura e a escrita. Sob essa perspectiva, elencam alguns motivos apontados pelos alunos para o abandono da leitura e da escrita como:

[...] livros obrigatórios e únicos para toda a turma; conhecimento de livros e autores, em detrimento do prazer e do gosto; exercícios de interpretação, que buscam um sentido único, dado pelo autor; provas e tarefas específicas, voltadas mais para o conhecimento sobre os livros do que para a experiência

de leitura propriamente dita; escolha de livros pautada em critérios pedagógicos que norteiam o exemplar certo para a idade certa (KRAMER & JOBIM E SOUZA, 1996, p. 37).

Zilberman (1998, p. 111) analisa que o tratamento dado à leitura e ao ensino da leitura literária pela escola é de natureza pragmática por se constituir naquele que só se justifica quando explicita uma finalidade – a de ser aplicado, investido, num efeito qualquer. Quadro presente nas propostas dos livros didáticos que concebem o ensino de literatura apoiado no tripé conceito de leitura-texto-exercício.

Nesse contexto, fica o alerta de Todorov (2009) que considera que o problema não se faz presente na produção literária ou em seu esgotamento, mas que ele reside nas práticas de leitura a que o jovem tem sido submetido ao longo da sua escolar. Em vista dessa análise, afirma o autor:

O perigo que hoje ronda a Literatura não está, portanto, na escassez de bons poetas ou ficcionistas, no esgotamento da produção ou criação poética, mas na forma como a literatura tem sido oferecida aos jovens desde a escola primária até a faculdade: o perigo está no fato de que por uma estranha inversão, o estudante não entra em contato com a literatura mediante a leitura de textos literários propriamente ditos, mas com alguma forma de crítica, de teoria ou de história literária (TODOROV, 2009, p.10).

Podemos perceber, então, que muitos dos entraves para a leitura literária residem no próprio processo de ensino no âmbito da escola e nas práticas de leitura oferecidas aos alunos nos vários níveis de escolaridade.

Contudo, outras possíveis causas são apontadas para o desinteresse e para a resistência entre os jovens alunos. Carvalho (1997) aponta que uma das hipóteses para o interesse pela leitura diminuir, à medida que as crianças crescem, poderia estar ligado às diferenças da literatura e do material oferecidos para os leitores, pois livros infantis brasileiros, em grande parte, atingiram um nível estético muito bom, tanto no que se refere à qualidade do texto verbal, quanto à qualidade das ilustrações, e, ainda, quanto ao aspecto gráfico e ao papel utilizado (CARVALHO, 1997, p. 8).

Entretanto, uma afirmativa como essa parece limitar a atração à literatura mais aos recursos visuais e estéticos do que ao texto e à leitura literária. Nesse sentido, podemos estar diante do que afirma Riter (2009, p. 51) que o processo de formação de leitores literários na escola está imerso num universo de pseudoverdades, as quais chamam de mito. São aquelas sentenças que todos repetem como se verdades fossem, sem questioná-las, sem parar para pensar se, de fato, o que apregoam condiz com a realidade.

Identificando-se os mitos que envolvem o ensino da literatura e objetivando-se reverter o quadro de desagrado diante das leituras literárias, propõe-se um ensino baseado na concepção semelhante a de Zilberman e Silva (2008, p. 22-23) que entendem que o ensino da literatura não deve se limitar à transmissão do patrimônio literário consagrado. Na verdade, o ensino deve ter como responsabilidade a formação do leitor e essa tarefa só poderá ser realizada se a leitura for concebida como uma atividade propiciadora de uma experiência única com o texto literário. Entretanto, muitas vezes, a escola e suas práticas de leitura incorrem no equívoco de tratarem os textos para servirem ao ensino das boas maneiras, dos hábitos de higiene, dos deveres do cidadão, dos tópicos gramaticais, das receitas desgastadas do “prazer do texto” etc. (BRASIL/MEC, 1997, pp. 37-38).

Afastando-se de expedientes como esses, que têm contribuído para a resistência dos alunos frente ao texto literário, deve a escola concentrar-se na formação de um leitor literário. Formação que deve contribuir para que o leitor saiba apreciar as construções e significações, que saiba usar estratégias verbais de cunho artístico, que faça parte de seus afazeres e prazeres. Esse leitor tem que saber usar estratégias de leitura adequadas aos textos literários, aceitando o pacto ficcional proposto, com reconhecimento de marcas linguísticas de subjetividade, intertextualidade, indiscursividade, recuperando a criação de linguagem (PAULINO, 1998, p.8).

Tarefa bastante complexa porque, por um lado muito da resistência se instaura por fatores presentes nas salas de aula, por outro, muito da solução também emergirá das práticas realizadas na escola, como enfatizam os PCN (1997) que afirmam que, para tornar os alunos bons leitores, para desenvolver, muito mais do que a capacidade de ler, o gosto ou o compromisso com a leitura, a escola terá de mobilizá-los internamente, pois aprender a ler requer esforço. Precisar fazê-los achar que a leitura é algo interessante e desafiador, algo que, conquistado plenamente, dará autonomia e independência. Precisar torná-los confiantes, condição para poderem se desafiar a “aprender fazendo” (BRASIL/MEC, 1997, 58).

Realizando uma análise sobre o sugerido pelos PCN, Rojo (2000) destaca o papel do professor que aparece como aquele que além de ensinar conteúdos, é alguém que transmite o valor que a língua tem demonstrado para si. Se o professor tem relação prazerosa com a leitura e a escrita certamente poderá funcionar com medidas para seus alunos (ROJO, 2000, p.66). Entendimento também está presente nas palavras de Magnani (1991, p.104) que afirma que “se o gosto se aprende, pode ser ensinado. A aprendizagem comporta uma face não espontânea e pressupõe intervenção intencional e construtiva”.

Pontos de vista como os de Rojo (2000) e Magnani (1991), que compreendem a figura do professor como mediador no processo de aprendizagem, também se aproximam com o apresentado por Matos (1987 apud SILVA, 2003) que defende a necessidade de o leitor ter contato com a obra literária porque, segundo seu entendimento, o ensino da literatura é, em rigor, impossível, pela simples razão de que a experiência não se ensina. Faz-se. Nesse sentido, esclarecendo seu ponto de vista, defende que o que se pode e que se deve fazer é criarem-se as condições para essa experiência: removendo obstáculos e proporcionando ocasiões (MATOS, 1987, p. 20 apud SILVA, 2003).

Podemos vislumbrar no posicionamento Rojo (2000), Magnani (1991) e Matos (1987) a importância dada ao papel do professor como mediador no processo de leitura literária. Papel reconhecido nas Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio que sustentam que “estatuto do leitor e da leitura, no âmbito dos estudos literários, leva-nos a dimensionar o papel do professor não só como leitor, mas como mediador, no contexto das práticas escolares de leitura literária” (BRASIL/MEC, 2008, p. 72). Importância que se concretiza uma vez que o professor opera escolhas de narrativas, poesias, textos para teatro, entre outros de diferentes linguagens que dialogam com o texto literário, estando essas escolhas ligadas não só às preferências pessoais, mas a exigências curriculares dos projetos pedagógicos da escola (BRASIL/MEC, 2008, p. 72).

Finalmente, reportamo-nos ao valor atribuído à literatura expresso nas palavras de Todorov (2009) que declara que:

a literatura abre ao infinito essa possibilidade de interação com os outros e, por isso, nos enriquece infinitamente. Ela nos proporciona sensações insubstituíveis que fazem o mundo real se tornar mais pleno de sentido e mais belo (TODOROV, 2009, p. 23).

Assim, é papel da escola convergir esforços para a realização de atividades de leitura literária no ensino fundamental como forma de formar pessoas capazes de compreenderem a si mesmas, o mundo e a realidade que as cerca, e enfrentar o desafio cotidiano da resistência leitora e assegurando-se de que a literatura seja um bem essencial, inalienável e direito de todos.

Não existem fórmulas prontas para o ensino da literatura. Isso é um fato. Entretanto, é importante que os professores, substituindo práticas que contribuam para “falência do ensino da leitura” (COSSON, 2007, p. 23), e apoiados em embasamento teórico, apresentem propostas que envolvam, provoquem e incentivem à leitura em substituição à resistência leitora presente nas representações dos alunos.

Finalmente, reconhecendo que o espaço da escola se constitui, muitas vezes, na única oportunidade para a experiência com a literatura, é necessário engendrar esforços para a realização de atividades de leitura literária, devendo a literatura ser assegurada como um bem essencial, inalienável e direito de todos e, pela leitura de textos literários, contribuir para a formação de pessoas capazes de compreenderem a si mesmas, o mundo e a realidade em que atua.

1.4 Processos de escolarização da leitura literária: princípios e práticas em sala de aula

Que lugar se pode afirmar que o texto literário vem ocupando na escola? Essa é uma questão que vem se tornando rotineira frente às grandes dificuldades com as leituras literárias a serem realizadas em sala de aula.

A escola ainda se constitui de um ambiente privilegiado para garantir aos alunos o contato com a leitura literária, ainda que não se perca de vista que formar leitores é um processo complexo porque “ler não é um ato de simples extração de conteúdos ou identificação de sentidos” (MARCUSCHI, 2008, p. 228). Entretanto, ao chegar à sala de aula, a leitura literária sempre sofrerá um processo de escolarização. Termo que, apesar de ser tratado de forma pejorativa, implica em um processo considerado inevitável por Magda Soares (2006) uma vez que, segundo seu entendimento, a literatura é sempre inevitavelmente escolarizada quando a escola se apropriar dela. Para autora, então, interessa discutir é se o processo de escolarização está se dando de forma adequada ou não, conforme expresso em suas palavras, ao afirmar que

[...] literatura é sempre inevitavelmente escolarizada, quando dela se apropria a escola; o que se pode é distinguir entre uma escolarização adequada da literatura - aquela que conduza mais eficazmente às práticas de leitura que ocorrem no contexto social e às atitudes e valores que se quer formar – e uma escolarização inadequada, errônea, prejudicial da literatura – aquela que antes afasta que aproxima de práticas sociais de leitura, aquela que desenvolve resistência ou aversão à leitura. (SOARES, 2006, p. 25).

Se por um lado, com as palavras de Soares (2006), a crítica à escolarização da leitura literária recai sobre a forma como ela é realizada, nas palavras de Lajolo (1995), a crítica está sobre a ação e sobre a formação deficiente do professor, ao constatar que, muitas vezes, não tem o mínimo conhecimento sobre a elaboração das atividades que ele desenvolve em sala de aula. Assim, defende Lajolo (1995, 117) que a influência da teoria literária na leitura escolar, por exemplo, traduz-se em inspirar roteiros ou atividades de leitura a serem executados em classe sob a batuta de um professor que, via de regra, desconhece a paternidade ilustre das atividades que desenvolve em suas aulas.

Na perspectiva de Abreu (2003, p. 57), a questão remete-se às práticas em sala de aula que se ocupam da seleção e hierarquização de obras e autores, apresentação cronológica dos textos e biografia dos escritores, articulação entre história, língua e fazer literário. Assim, nas leituras literárias em sala de aula, esquece-se de que “ler não significa apenas submissão ao mecanismo textual. [...] ler é uma prática criativa que inventa significados e conteúdos singulares não redutíveis às intenções dos autores dos textos” (CHARTIER, 2001, p. 214) e, nesse processo de leitura, o leitor deve realizar um trabalho ativo de construção do significado do texto, pois ler trata-se de uma atividade que implica necessariamente, compreensão (BRASIL, 1997, p. 69).

Compreendendo a leitura como uma experiência individual sem demarcações de limite e que não depende somente da decifração de sinais gráficos, mas sim, de todo o contexto ligado à experiência de vida de cada ser, para que este possa relacionar seus conceitos prévios com o conteúdo do texto e, assim, construir o sentido (MARTINS, 1985, p. 17). Trazer essa diversidade de compreensões dos textos para a sala de aula é de indiscutível importância por ser possível manifestar as diversas leituras e significados que emergem do texto.

Diversidade que nos remete a uma perspectiva de democratização criada pela negociação diante da multiplicidade de compreensões possíveis frente aos vários e diversos significados trazidos para a sala de aula pelos leitores-alunos, e que pode ser ratificada nas palavras de Soares (2004) que reconhece seu caráter democratizador quando afirma que a literatura

democratiza o ser humano porque mostra o homem à sociedade em sua diversidade e complexidade, e assim nos torna mais compreensivos, mais tolerantes – compreensão e tolerância são condições essenciais para a democracia cultural (SOARES, 2004, p. 31).

Todavia, a escolarização da literatura merece atenção, como bem foi analisado por Silva (2003), quando ela se limita à tarefas obrigatórias e que não dá a oportunidade ao aluno de manifestar-se como leitor e de expressar sua compreensão sua construção de significados a partir da interação com o texto, uma vez que, na medida em que as leituras são impostas objetivando o cumprimento de tarefas puramente escolarizadas, o ato de ler passa a ser compreendido pelos alunos como uma obrigação e essa concepção autoritária da leitura promove um apagamento da voz do aluno enquanto leitor (SILVA, 2003, p. 516).

Os perigos de uma experiência que não atenda às necessidades, às expectativas ou aos interesses do leitor estão presentes no alerta de Kleiman (2000) que aborda a questão, ao afirmar que “Ninguém gosta de fazer aquilo que é difícil demais, nem aquilo do qual não consegue

extrair o sentido” (KLEIMAN, 2000, p. 16). E essa é uma boa caracterização da tarefa de ler em sala de aula, pois para uma grande maioria dos alunos ela é difícil demais justamente porque ela não faz sentido.

Porém, isso não significa dizer que não há algo que se possa fazer. Muitas vezes, parte da solução pode estar na relação que o professor tem com o processo de escolarização da leitura. Solé (1998), acreditando que o interesse pode ser despertado no aluno, destaca o papel do professor como aquele que será capaz de criar o interesse e o entusiasmo pela leitura evidenciando mais uma vez a importância da mediação docente, ao afirmar que:

não se deve esquecer que interesse também se cria, se suscita e se educa e que em diversas ocasiões ele depende do entusiasmo e da apresentação que o professor faz de uma determinada leitura e das possibilidades que seja capaz de explorar (SOLÉ, 1998, p.43).

Por tudo isso, é fundamental que, no processo de escolarização, as leituras literárias se apresentem como uma possibilidade de o aluno "ler o mundo" e de “se ler no mundo” tornando-se uma atividade repleta de significados reais, “contribuindo, assim, para a formação de leitores críticos, capazes de articular a leitura de mundo à leitura produzida em sala de aula” (SILVA, 2003, p. 517).

De posse das implicações teóricas, o professor, muitas vezes, único responsável por apresentar a leitura literária a seus alunos, deve estar engajado em práticas incentivadoras, provocadoras e envolventes. Em sua ação mediadora, não deve perder de vista que a leitura pode apresentar-se como uma atividade desmotivadora se do aluno forem requeridos fichamentos, resumos ou relatórios (KLEIMAN, 2000, p. 23). Na verdade, os textos literários precisam estar presentes nas aulas do ensino fundamental tendo como perspectiva que “a experiência da literária não só nos permite saber da vida por meio da experiência do outro, como também vivenciar essa experiência” (Idem, p. 17).

Assim, o que se propõe é que nossos alunos vivenciem o texto literário nas práticas cotidianas da escola tendo consciência do valor e da riqueza dessa experiência, destacando-se o papel preponderante e crítico do professor como mediador nesse processo.

CAPÍTULO 2. GÊNERO DISCURSIVO CONTO POPULAR DE TRADIÇÃO INDÍGENA: PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

Este capítulo se propõe a apresentar os pressupostos teóricos do gênero discursivo conto popular de tradição indígena. Para tanto, inicialmente, trata dos gêneros sob a abordagem teórica de Mikhail Bakhtin, seguido do estudo dos gêneros discursivos como objeto de ensino para, em seguida, tratar, de forma breve, do gênero conto a partir de seus aspectos conceituais e históricos.

O final do capítulo trata do gênero conto popular de tradição indígena, sem antes, entretanto, apresentar uma abordagem sobre as questões históricas e socioculturais indígenas, frequentemente ignoradas ou tratadas de forma superficial no contexto escolar, apesar da legislação em vigor presente na Constituição Federal e na Lei 11.645/08.

2.1 Gêneros discursivos e a abordagem discursiva de Mikhail Bakhtin

O estudo dos gêneros não se constitui em uma novidade e a perspectiva da evolução histórica e das mudanças pelas quais ele vem passando ao longo do tempo está presente na concepção de diversos teóricos (ROJO, 2008; FIORIN, 2008; MARCUSCHI, 2010; SILVA 2010).

Muitos autores têm trazido contribuições para o estudo, compreensão e a utilização dos gêneros discursivos no processo ensino-aprendizagem da língua, mas, ao problematizar a questão do gênero, segundo Cunha (2002), a teoria de Mikhail Bakhtin, presente em sua obra *Estética da criação verbal*, “foi talvez a primeira a formular uma definição baseada em critérios não-linguísticos, mas enunciativos, ligados às condições sociais de produção” (CUNHA, 2002, p. 61).

Sob a concepção do funcionamento da língua em práticas comunicativas, reais e concretas, construídas por sujeitos que interagem nas esferas humanas e da comunicação, como proposto por Bakhtin (2011), a noção de gêneros dos discursos vem inspirando o conjunto de trabalhos, pesquisas e mesmo documentos norteadores da Educação com os PCN.

Mas, naturalmente, que nesses critérios para as definições há discordâncias e mesmo críticas para as distintas concepções de gêneros dos discursos, além dos fatores históricos e socioculturais que estão imbricados nessa busca por definições.

De acordo com Rojo (2008, p. 76), deslocado da concepção inicial relacionada aos estudos literários, sua designação remonta à Antiguidade que retomado das antigas retórica e

poética, muitas vezes pelo percurso das releituras bakhtinianas, a noção de gênero e as análises de gêneros diversos têm sido objeto de reflexão de numerosas escolas e vertentes teóricas de análise de discurso. Da Escola de Sidney à de Genebra, da nova retórica à abordagem sistêmico-funcional, da linguística de corpus à reflexão bakhtiniana, gêneros de discurso/texto têm sido objeto de trabalho de muitos linguistas, analistas de discurso e de linguistas aplicados.

Além de Rojo (2008), a perspectiva da evolução histórica também está presente nas concepções de nas palavras de Marcuschi (2010) que associa as fases da história e da sociedade contribuíram para o surgimento dos gêneros textuais, sendo assim apresentada em quatro fases. Na primeira fase, antes da escrita, cujos povos de cultura essencialmente oral desenvolveram um conjunto limitado de gêneros; a segunda, depois da invenção da escrita alfabética por volta do século VII a. C, multiplicam-se os gêneros, surgindo os típicos da escrita; numa terceira fase, a partir do século XV, os gêneros expandem-se com o florescimento da cultura impressa para, na fase intermediária da industrialização iniciada no século XVIII, dar início a uma grande ampliação. Na quarta fase, na atualidade, em plena fase da denominada cultura eletrônica, com o telefone, o gravador, o rádio, a TV e, particularmente o computador pessoal e sua aplicação mais notável, a internet, presenciamos uma explosão de novos gêneros e novas formas de comunicação, tanto na oralidade como na escrita (MARCUSCHI, 2010, p. 20).

A concepção da evolução dos gêneros também está presente nas palavras de Silva (2010), quando afirma que “os gêneros são flexíveis e estão em constante mudança” (SILVA, 2010, p. 266), assim como nas de Fiorin (2008) que entende que não só cada gênero está em incessante alteração; como também está em contínua mudança seu repertório, pois, à medida que as esferas de atividade humana se desenvolvem e ficam mais complexas, gêneros diferenciam-se, gêneros ganham um novo sentido (FIORIN, 2008, p. 65).

Bakhtin dedica um capítulo, em sua obra *Estética da criação verbal*, para tratar dos gêneros, e na perspectiva bakhtiniana, a concepção de gênero se constrói a partir da linguagem como um fenômeno social, histórico e ideológico, pois, através dela, se realizam os fenômenos sociais que têm origem nas circunstâncias comunicativas e nos objetivos específicos.

Para o autor, os gêneros discursivos são apresentados como “tipos relativamente estáveis de enunciados” (BAKHTIN, 2011, p. 262). E, considerando as múltiplas esferas e objetivos da comunicação humana, destaca Bakhtin (2011) que existem também diversos gêneros do discurso que se concretizam também pelos múltiplos e diversos usos da linguagem pelo homem. Em suas palavras, assevera que:

A riqueza e a diversidade dos gêneros do discurso são infinitas porque são inesgotáveis as possibilidades da multiforme atividade humana e porque em

cada campo dessa atividade é integral o repertório de gêneros do discurso, que cresce e se diferencia à medida que se desenvolve e se complexifica um determinado campo (BAKHTIN, 2011, p. 262).

Ressaltando a extrema heterogeneidade dos gêneros do discurso (orais ou escritos), Bakhtin (2011) esclarece que isso inclui desde as breves réplicas do diálogo do cotidiano até formas mais complexas como os gêneros literários e, como alerta o autor, não se deve minimizar essa extrema heterogeneidade dos gêneros discursivos e a dificuldade em definir a natureza geral do enunciado. Heterogeneidade que torna complexa a tarefa de encontrar uma definição para o caráter diverso do enunciado e, diante dessa dificuldade, Bakhtin (2011) considerou importante fazer uma distinção dos gêneros do discurso entre primários e secundários.

Esclarecendo que a diferença entre os gêneros do discurso entre primários e secundários não é de natureza funcional, mas que ela se origina no enunciado, destaca Bakhtin (2011) que a diferença entre esses dois gêneros é “extremamente grande e essencial, e é por isso mesmo que a natureza do enunciado deve ser descoberta e definida por meio da análise de ambas as modalidades” (BAKHTIN, 2011, p. 264). Segundo seu entendimento, apenas sob essa condição a definição pode vir a ser adequada à natureza complexa e profunda do enunciado (e abranger as suas facetas mais importantes).

Nessa perspectiva, no conjunto dos primários estão os gêneros definidos em função de sua constituição “em circunstâncias de uma comunicação verbal espontânea” (BAKHTIN, 2011, p. 263) e por sua relação imediata com a realidade, sejam eles orais ou escritos. Dessa maneira, no conjunto dos gêneros primários (simples) estão aqueles que se constituem em situações discursivas imediatas na esfera das experiências concretas, cotidianas, pessoais e informais (as ideologias não formalizadas).

Os gêneros secundários, para Bakhtin (2011) estão presentes em esferas discursivas de comunicação e de convívio cultural mais complexo e relativamente muito desenvolvido e organizado (predominantemente o escrito) – artístico, científico, sociopolítico, etc. e que exige um caráter mais formal do enunciado. Nesse conjunto estão inclusos os romances, dramas, pesquisas científicas, os grandes gêneros publicísticos, etc. (BAKHTIN, 2011, p. 263).

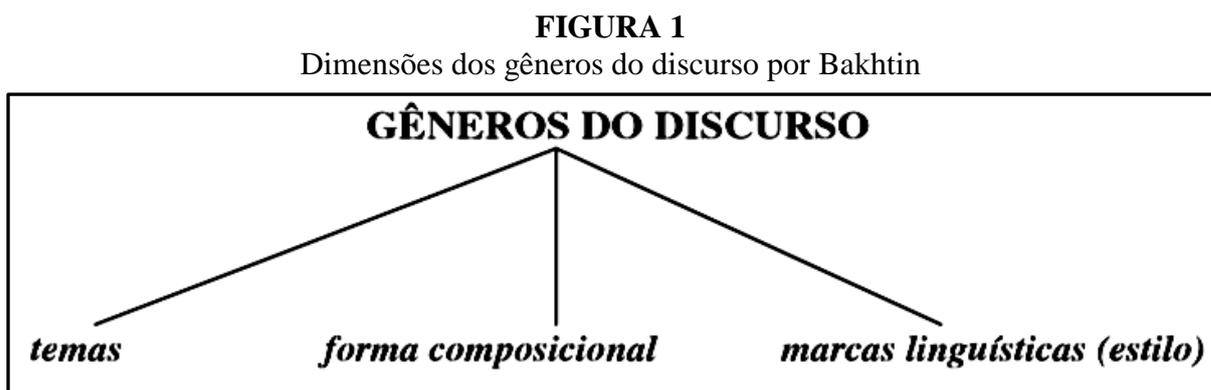
Analisando os pressupostos bakhtinianos, no que tange à modalidade da linguagem, explica Rojo (2010, p. 197) que Bakhtin aproxima os gêneros primários da modalidade oral da linguagem e das esferas do cotidiano, enquanto relaciona os gêneros secundários do discurso às esferas dos sistemas ideológicos constituídos que surgem em situações sociais mais complexas e evoluídas, muitas vezes, relacionadas à modalidade escrita da linguagem.

Retomando o pensamento de Bakhtin (2011), vemos que, no seu processo de formação, os gêneros secundários incorporam e reelaboram diversos gêneros primários (simples), que se formaram nas condições da comunicação discursiva imediata. Esses gêneros primários, que integram os complexos, aí se transformam e adquirem um caráter especial: perdem o vínculo imediato com a realidade concreta e os enunciados reais alheios: por exemplo, a réplica do diálogo cotidiano ou da carta no romance, ao manterem a sua forma e o significado cotidiano apenas no plano do conteúdo romanesco, integram a realidade concreta apenas através do conjunto do romance, ou seja, como acontecimento artístico-literário e não da vida cotidiana (BAKHTIN, 2011, p. 263).

Vale ressaltar ainda que os estudos de Bakhtin sobre os gêneros do discurso não se limitaram à sua definição ou à distinção em conjuntos primários e secundários. O autor ainda se ocupou dos gêneros sob o prisma de três elementos que considera estarem “indissoluvelmente ligados no todo do enunciado” (BAKHTIN, 2011, p. 262): o conteúdo temático, o estilo e a construção composicional que, segundo a análise Rojo (2005), podem ser entendidas como:

- os temas – conteúdos ideologicamente conformados – que se tornam comunicáveis (dizíveis) através do gênero;
- os elementos das estruturas comunicativas e semióticas compartilhadas pelos textos pertencentes ao gênero (forma composicional);
- as configurações específicas das unidades de linguagem, traços da posição enunciativa do locutor e da forma composicional do gênero (marcas linguísticas ou estilo) (ROJO, 2005, p. 196).

Complementa Rojo (2005) que todas essas três dimensões dos gêneros discursivos são determinadas pelos parâmetros da situação de produção e, sobretudo, pela *apreciação valorativa* do locutor a respeito do(s) tema(s) e do(s) interlocutor(es) de seu discurso. A autora organiza as dimensões dos gêneros discursivos da seguinte forma:



(ROJO, 2005, p. 196)

Nesse sentido, diferentemente de posições estruturais ou textuais, nessa abordagem, os gêneros e os textos/enunciados a eles pertencentes não podem ser compreendidos, produzidos ou conhecidos sem referência aos elementos de sua situação de produção (ROJO, 2005, p. 196).

Aprofundando sua análise do enunciado e buscando fazer uma distinção entre oração e palavra (unidades da língua) e enunciado (unidade da comunicação discursiva), Bakhtin define algumas particularidades que constituem os enunciados, a destacar, a alternância, a expressividade e a conclusibilidade.

- a **alternância** dos sujeitos do discurso ou a ação de alternância entre os falantes; dialógica/responsiva entre os interlocutores;
- a **expressividade**: elemento inerente ao enunciado; não pertence à palavra, enquanto unidade da língua, não faz parte do seu significado, mas reflete a relação da palavra e do seu significado com o gênero.
- a **conclusibilidade** do enunciado: unidade autêntica da comunicação discursiva – capacidade de determinar a ativa posição responsiva do falante (BAKHTIN, 2011, p. 272-293).

Com a distinção realizada pelo autor, é possível se vislumbrar que o enunciado se realiza a partir da ação dialógica dos sujeitos dos discursos que se manifestam de forma expressiva numa ação responsiva de alternância cíclica que revela certa posição do falante e que suscita resposta, em relação à qual se pode assumir uma posição responsiva (BAKHTIN, 2011).

Finalmente, reitera Mikhail Bakhtin que o enunciado é um elo na cadeia da comunicação discursiva e não pode ser separado dos elos antecedentes que o determinam tanto de fora quanto de dentro, gerando neles atitudes responsivas e ressonâncias dialógicas (BAKHTIN, 2011, p. 300-303). Nesse sentido, ainda de acordo com o autor, o papel do outro para quem se constrói o enunciado é excepcionalmente grande porque todo enunciado pressupõe um destinatário cuja antecipação da atitude responsiva que, considerando-se diversos aspectos sócios culturais, poderá exercer influência sobre a construção e o estilo do enunciado.

2.2 Gêneros discursivos como objeto de ensino

A inclusão dos gêneros discursivos vem se apresentando como uma forma de articulação entre as práticas de leitura e escrita escolares com os textos que circulam socialmente.

Sob a concepção do funcionamento da língua em práticas comunicativas, reais e concretas, construídas por sujeitos que interagem nas esferas humanas e da comunicação, Bakhtin (2011), a noção de gênero dos discursos vem inspirando o conjunto de trabalhos,

pesquisas e mesmo documentos norteadores da Educação com os PCN que afirmam que todo “texto se organiza dentro de um determinado gênero” (BRASIL, 1998, p. 21).

Com a publicação dos PCN, apresentava-se, então, um novo paradigma para os estudos da língua e novos pressupostos baseados na concepção de linguagem e nos gêneros discursivos como objetos de ensino e aprendizagem, sendo inegável a importância dada à sua utilização como princípios teóricos e metodológicos na elaboração das aulas de Língua Portuguesa e Literatura.

Assim sendo, apontam os PCN os gêneros do discurso como objeto de ensino na disciplina de língua portuguesa e, a esse respeito, consta que toda educação comprometida com o exercício da cidadania precisa criar condições para que o aluno possa desenvolver sua competência discursiva e utilize a língua de modo variado para produzir diferentes efeitos de sentido e adequar o texto a diferentes situações de interlocução oral e escrita (BRASIL, 1998, p. 23).

Entretanto, sem a compreensão de “conceitos como linguagem, língua, texto, discurso, gênero do discurso, letramento, o documento pode não passar de mera ‘lista’ de itens que se deve trabalhar na sala” (SILVA, 2001, p. 102). Ideia reafirmada nas palavras de Lopes-Rossi (2002) que se posiciona dizendo “que é por meio dos gêneros discursivos que as práticas de linguagem incorporam-se nas atividades dos alunos” (LOPES-ROSSI 2002, p. 74).

Note-se que se trata de um novo paradigma que embasará as práticas em sala de aula, sendo necessário compreender a linguagem como uma prática social e que ela delinea as diversas ações nas diversas esferas sociais, reconhecendo, então, que a comunicação se institui através das interações e pelos enunciados.

Nessa perspectiva, o núcleo de ensino da língua materna é preparar nossos alunos para lidarem com as diversas linguagens e é, nesse sentido, que a escola deve promover situações que favoreçam aos alunos o reconhecimento dos gêneros textuais, de modo que aprendam a produzi-los e, em consequência, saibam utilizá-los no seu dia a dia em contextos específicos, como observa Dell’ Isola (2007, p. 10-12).

Ao tratar dos gêneros como objeto de ensino, alerta Coscarelli (2007), que preparar e promover situações que favoreçam os alunos através da utilização dos gêneros, não pode ser confundido como o realizado por muitos professores, que preocupados em “esgotar” um determinado gênero, ensinam as fórmulas ou estruturas dos textos como se aquele formato de gênero fosse fixo e imutável. Pior que isso, muitas vezes, o ensino com gêneros acaba acontecendo de forma artificial e em que seu uso se resume em um pretexto para a realização

de “exercícios e atividades que vão lidar com questões específicas da gramática como, por exemplo, concordância, regência, conjugação verbal, entre outras” (COSCARELLI, 2007, p. 84).

A artificialidade na utilização do gênero em sala de aula também foi tratada por Geraldi (2000) que enfatizava que na escola não se escrevem textos, produzem-se redações. Analisa o autor que essa produção textual nada mais é do que simulação do uso da língua escrita, e que na língua não se leem textos, fazem-se exercícios de interpretação e análise de textos. E isso nada mais do que é simular leituras. Por fim, na escola não se faz análise linguística, aplicam-se dados pré-existentes, e isso é simular à prática científica da análise linguística (GERALDI, 2001, p. 91).

Para buscar evitar uma situação como a descrita por Geraldi (2001), é possível recorrer ao proposto por Kleiman (2006) que ressalta a importância de se compreender que “nossas atividades são realizadas no mundo social, em situações concretas e é por meio da linguagem, nas suas diferentes modalidades, que realizamos muitas das ações que nos interessam” (KLEIMAN, 2006 p. 25). Na verdade, como defendido por Barbosa (2001), a eleição dos gêneros como objeto de ensino-aprendizagem implica numa mudança de perspectiva, de objetivos, de conteúdos e de metodologia: ao invés do estabelecimento de práticas e de objetivos gerais que visem à construção de capacidades, competências ou o uso de estratégias, como de costume nos programas curriculares de Língua Portuguesa, tem-se, agora, conteúdos propriamente ditos a ensinar – os gêneros do discurso, em torno dos quais se organizariam as práticas de compreensão e produção de textos (BARBOSA, 2001, p. 91).

Nesse entendimento, vale rever aqui a posição de Lopes-Rossi (2002) que assevera que é responsabilidade do professor criar condições para que os alunos se apropriem de características discursivas e linguísticas dos diversos gêneros, retomando o princípio dos gêneros discursivos como objeto de ensino. Nesse processo de ensino, é importante que o professor considere criar “condições reais, através de projetos pedagógicos que visem ao conhecimento, à leitura, à discussão sobre o uso e as funções sociais dos gêneros escolhidos e, quando pertinente, à sua produção escrita e circulação social” (LOPES-ROSSI, 2002, p. 30).

Trazer, então, os gêneros discursivos para a sala de aula pode ter consequência positiva nas aulas de português que poderiam deixar de ter um caráter dogmático e/ou fossilizado, pois a língua a ser estudada se constituiria de formas diferentes e específicas em cada situação e o aluno poderá construir seu conhecimento na interação com o objeto de estudo, mediado por parceiros mais experientes, conforme destaque de Bezerra (2010, p. 44).

E, nessa perspectiva, os gêneros discursivos passam a se constituir em um importante instrumento no processo ensino-aprendizagem. Através deles, o professor pode criar condições para que os alunos vivenciem situações concretas com os diversos gêneros e que possam, através da linguagem, realizar as interações nas diversas esferas sociais. Ou, sob a perspectiva bakhtiniana, propor um processo de ensino-aprendizagem pautado no dialogismo e na interação verbal, mediada pelos gêneros discursivos.

2.3 O gênero discursivo conto

Inicialmente, é importante se considerar que nenhum estudo sobre conto pode se abster de compreender seus princípios fundamentais que podem ser explicitados em seus conceitos – ou das tentativas de apresentá-los - e em seus aspectos históricos.

De origem etimológica no Latim, o termo original remonta a *computus*, cálculo, conta ou *contus*, *kóntus*, extremidade da lança ou *comentus*, invenção, ficção; ou deverbal de *computare*, calcular, contar, a palavra “conto” (MOISÉS, 2013, p. 88).

Sendo de origem desconhecida, o significado de conto sofreu mudanças ao longo do tempo chegando mesmo, nesse percurso, a ser confundido com outros gêneros (STALLONI, 2001; MOISÉS, 2013). Sua história remonta aos primórdios da própria arte literária, podendo ser alguns exemplos localizados há centenas ou milhares de anos antes de Cristo. Também produzido durante os últimos séculos da Idade Média, a produção do conto é cultivada e se expande por toda a Europa culta daquele tempo, sendo essa produção “marcada pelo artificialismo ou impregnações moralizantes (MOISÉS, 2013). Mas é no século XIX que o conto se define e conhece seu momento de esplendor e de simples enumeração ou relatos de acontecimentos, sem vincular-se particularmente a determinado tipo de expressão literária na Idade Média, quando em seu lugar eram usados os termos “fábula”, “apólogo”, “exemplo”, etc. e, a partir desse período, ganha categoria literária, estrutura diferenciada e passa ser amplamente cultivado e de todo lado passam a surgir escritores de talento, “voltados única ou notadamente para a narrativa breve e concisa¹⁶”. No século XX, o conto desenvolve sutilezas que, acentuando-lhe fisionomia estética, o aproxima de uma cena do cotidiano poeticamente surpreendida (MOISÉS, 2013).

Na atualidade, trata-se o conto de uma narrativa curta, que aborda um único assunto e apresenta poucas personagens, podendo ser a narrativa pura, verídica ou fictícia. Sua estrutura,

¹⁶ Aqui nota-se uma definição para Conto, proposto por MOISÉS, Massaud. Fonte: Dicionário de termos literários. 2ª ed. ver. ampl. e atual. – São Paulo: Cutrix, 2013, p. 89.

embora o conto admita numerosas variações, não deve confundir-se com a de nenhuma das restantes formas narrativas e caracteriza-se por ser, do ponto de vista dramático, univalente: contém um só drama, um só conflito, uma só unidade dramática, uma só história, uma só ação. Unidade originária da qual advêm todas as características do conto e que, rejeitando e extrapolações, flui para um único objetivo, um único efeito (MOISÉS, 2013, p. 89).

Sendo um gênero da ordem do narrar, conforme assegura Dolz e Schneuwly (2004, p. 60), o conto pode se confundir com a própria história do homem, pois contar histórias sempre esteve presente nas sociedades ao longo do tempo. Ponto de vista presente nas palavras de Roland Barthes (2001), em sua obra *A aventura semiológica*, ao afirmar que:

a narrativa está presente em todos os tempos, em todos os lugares, em todas as sociedades; a narrativa começa com a própria história da humanidade; não há, nunca houve em lugar nenhum povo algum sem narrativa; todas as classes, todos os grupos humanos têm as suas narrativas, muitas vezes essas narrativas são apreciadas em comum por homens de culturas diferentes,[...] (BARTHES, 2001, p. 103-104).

O ato de narrar histórias remonta aos primórdios da civilização humana e, como assevera Gotlib (1999, p. 5), sempre reuniu pessoas que contam e que ouvem: em sociedades primitivas, sacerdotes e seus discípulos, para transmissão dos mitos e ritos da tribo; nos nossos tempos, em volta da mesa, à hora das refeições, pessoas trazem notícias, trocam ideias e... contam casos.

As narrativas estão, assim, presentes no cotidiano de todas as gerações e através delas, se constroem o sentido coletivo e a transmissão cultural dos grupos sociais. De fato, as narrativas “constituem um contrato cultural entre indivíduos, grupos e nosso universo social. Se narrativas dão significado as nossas vidas, precisamos entender o que são estas narrativas e como passaram a exercer tamanha influência sobre nós” (MCLAREN, 1995, p. 29).

Charaudeau (2009) enfatiza que contar significa a construção de um universo de representações das ações humanas, através de um imaginário baseado em crenças que dizem respeito ao homem, ao mundo e à verdade. Na opinião do autor, “a narrativa leva o ser humano a descobrir um mundo que é construído à medida que uma sucessão de ações se desenrola no conto” (CHARAUDEAU, 2009, p.153 apud REIS, 2014).

Narrativas que dão ao conto um teor de transmissão cultural, pois, conforme Propp (2002), enquanto gênero, o conto está relacionado à sucessão de episódios narrados relacionados à iniciação. Narrativas que tratavam dos ancestrais, do fundador da tribo e dos costumes, que faziam parte do culto de iniciação e cuja interdição era imposta e respeitada por razão de suas funções mágicas inerentes à narrativa e ao próprio ato de narrar. De acordo com

o autor, a narrativa faz parte do ritual, se constituindo em uma espécie de amuleto verbal - referência ao direito do detentor do saquinho a quem cabia fazer as narrativas imediatamente após a execução do ritual ou no momento da entrega desse direito ao seu sucessor (DORSEY, 1904 apud PROPP, 2002).

Sob o signo da arte e da literatura, Piglia (2004) afirma que a arte de narrar é uma arte da duplicação; é a arte de pressentir o inesperado; de saber esperar o que vem, nítido, invisível, como a silhueta de uma borboleta contra a tela vazia. Surpresas, epifanias, visões. Na experiência renovada dessa revelação que é a forma, a literatura tem, como sempre, muito que nos ensinar sobre a vida (PIGLIA, 2004, p. 114).

Cortázar (2006) destaca a importância e a necessidade de se entender claramente o gênero conto. Em uma linguagem essencialmente poética, o autor traz uma definição para o conto como uma síntese da batalha entre a vida vivida e a vida expressa nas imagens criadas pela literatura. Assim, em suas reflexões teóricas sobre o conto, afirma:

Mas se não tivermos uma ideia viva do que é o conto, teremos perdido tempo porque um conto, em última análise, se move nesse plano do homem onde a vida e a expressão escrita dessa vida travam uma batalha fraternal, se me for permitido o termo; e o resultado dessa batalha é o próprio conto, uma síntese viva ao mesmo que uma vida sintetizada, algo assim como um tremor de água dentro de um cristal, uma fugacidade numa permanência. Só com imagens se pode transmitir essa alquimia secreta que explica a profunda ressonância que um grande conto tem em nós, e que explica também por que há tão poucos contos verdadeiramente grandes (CORTÁZAR, 2006, 150-151).

O conto é uma obra de ficção. Na verdade, o conto é “a mais antiga expressão da literatura de ficção [...], existindo mesmo entre povos sem o conhecimento da linguagem escrita” (MAGALHÃES JÚNIOR, 1972, p. 9). Perspectiva concernente com a de que o conto é “um relato em prosa de fatos fictícios” (KAUFMAN e RODRIGUEZ, 1993, p. 21) ou “um relato em prosa de acontecimentos fictícios” (SIMONSEN, 1987, p. 6).

Sob a análise de Ricardo Piglia (2004), em sua obra *Formas Breves*, o conto é apresentado a partir de duas teses. Na primeira, afirma que um conto sempre conta duas histórias e, na segunda, que a história secreta é a chave da forma do conto e suas variantes. E segundo as proposições do autor, a forma clássica do conto está condensada no núcleo desse relato futuro e não-escrito. E para examinar a sua hipótese, avalia que o conto clássico narra em primeiro plano a história ao mesmo tempo em que constrói em segredo a segunda história. Nesse sentido, afirma, categoricamente, o autor que “um conto sempre conta duas histórias” de forma que “um relato visível esconde um relato secreto” e que “a arte do contista consiste em saber cifrar a história 2 nos interstícios da história 1” (PIGLIA, 2004, p. 89-90).

A segunda tese de Piglia (2004) é a de que a história secreta é a chave da forma do conto e de suas variantes, pois, de acordo com suas teorias, o conto é um relato que encerra um relato secreto, não em um sentido oculto que dependa de interpretação, esclarece o autor, mas a estratégia do relato e colocada a serviço dessa narrativa cifrada. A visão moderna do conto, para o autor, abandona o final surpreendente e a estrutura fechada; trabalha a tensão entre as duas histórias sem nunca resolvê-la de forma que a história secreta é contada de modo cada vez mais vago. “O conto moderno conta duas histórias como se fosse uma só” (PIGLIA, 2004, p. 91). Nisso reside boa parte do segredo da leitura do conto. Desvendar seus mistérios e ler as duas histórias é, pois, onde residem o sabor e o prazer da leitura do conto.

No entendimento de Propp (2002), é necessária uma série de pré-requisitos para que uma narrativa seja considerada um conto, dentre eles, o ingrediente mágico, no uso literal do termo, e uma combinatória de situações, elementos (objetos mágicos) e funções de personagens que se repetem nas diversas organizações narrativas.

Em sua obra *As raízes históricas do conto* maravilhoso, no capítulo X, intitulado *O conto como um todo*, postula Propp (2002) que os contos estão, na sua maioria, organizados por número de motivos em dois ciclos: a da iniciação e o da morte. Num rápido exame retrospectivo das fontes, destaca o autor, pode-se observar que muito dos contos remontam a diferentes instituições sociais, entre as quais um lugar importante cabe ao rito de iniciação - a base mais antiga do conto e no importante papel que desempenham nas concepções do além e das peregrinações para o outro mundo. É na soma desses dois ciclos que se dá quase todos (e não todos) os componentes fundamentais do conto, ainda que não se possa estabelecer um limite exato entre um ciclo e outro (PROPP, 2002, p. 437-438).

Ao tratar do conto, Stalloni (2001) preocupa-se em diferenciá-lo dos demais gêneros narrativos a partir de critérios distintivos e peculiares afirmando que:

- o conto inclina-se em direção à fabula ou ao onirismo, renunciando ao realismo e à verossimilhança;
- suas personagens pertencem ao domínio do simbólico, abandonando as caracterizações individuais;
- ele possui um fundamento popular, podendo inspirar-se na tradição oral e coletiva ou no folclore;
- ele pode ser (pelo menos teoricamente) mais longo do que a novela, mas é, como esta, um relato breve;
- ele procede de uma narração direta, inspirada pela oralidade: um narrador que se assume como tal “recita” a história;
- ele comporta uma intenção moral ou didática, claramente expressa, ou implicitamente contida na narrativa (STALLONI, 2007, p. 120-121).

De acordo com Massaud Moisés, o conto é, do ponto de vista dramático, unívoco, univalente. Possui uma célula dramática com só conflito, uma só ação. Ingredientes que juntos levam a um mesmo objetivo, a um mesmo ponto, o que exige que seus componentes estejam galvanizados numa única direção e ao redor de um só drama e que exclui as digressões, as divagações e os excessos (MOISÉS, 2012, p. 268). Postula, ainda, o autor que no conto há unidade de ação e que ela condiciona as unidades de espaço, tempo e tom. Assim, o espaço, o lugar por onde os personagens circulam, é sempre de âmbito limitado. A noção de tempo traz também uma narrativa num curto lapso restrito de tempo. O tom tem a intenção de provocar no espírito do leitor uma só impressão, seja pavor, piedade, ódio, simpatia, acordo, ternura, indiferença seja o contrário delas. Sua linguagem é concisa com ênfase na ação das personagens e nos diálogos. É objetiva, plástica e se vale de metáforas de curto espectro. Sua trama é sempre linear, cronológica, podendo se valer do discurso direto, indireto, indireto livre ou do monólogo (MOISÉS, 2013, p. 89-90).

Sendo um gênero narrativo, parece comum que o conto apresente elementos como os personagens, a ação, o espaço, o tempo, enredo. (GANCHO, 2007; GARCIA, 1982; MOISÉS, 2013; PROPP, 1983; RICOEUR, 1994; TRAVAGLIA, 2007). Elementos que são, assim, apresentados por Garcia (1982):

- O quê: o fato, a ação (enredo);
- Quem: personagens (protagonista(s) e antagonista(s));
- Como: o modo com se desenrola o fato ou a ação;
- Quando: a época, o momento em que ocorreu o fato;
- Onde: o lugar da ocorrência;
- Porquê: a causa, razão ou motivo;
- Por isso: resultado ou consequência (GARCIA, 1982, p. 254-255).

Sendo da ordem do narrar, pode-se dizer que os contos são narrativas que devem obedecer a uma estrutura canônica subjacente que se conformaria ao modo como percebemos e reconhecemos o desenrolar dos acontecimentos no espaço e no tempo: devem conter personagens com seus afetos, seus projetos e objetivos, os quais se desenvolvem em episódios que se desencadeiam no espaço e no tempo, cujos eventos são causas e consequências deste desenrolar. Há sempre a expectativa de que, após o conflito ou problema qualquer, que seria o tema da história, ocorra a resolução que encaminha para o fim da narrativa (SCLIAR-CABRAL, 1991, p.84).

Em sua concepção estruturalista, afirma Todorov (2006, p. 137) que a narrativa começa por uma situação estável que uma força qualquer vem perturbar. Daí resulta um estado de desequilíbrio; por ação de uma força dirigida em sentido inverso, restabelece-se o equilíbrio; o segundo equilíbrio é muito semelhante ao primeiro, mas os dois nunca são idênticos.

Na abordagem de Adam (1992), a sequência narrativa se estrutura a partir das seguintes fases:

- a fase de **situação inicial** (de *exposição*, ou *orientação*), na qual um “estado das coisas” é apresentado, estado esse que pode ser considerado como “equilibrado” não em si mesmo, mas na medida em que a sequência da história vai nele introduzir uma perturbação;
- a fase de **complicação** (desencadeadora ou de *transformação*), que introduz essa perturbação e cria uma tensão;
- a fase de **ações**, que reúne os acontecimentos que provocam essa perturbação;
- a fase de **resolução** (de *retransformação*), que introduz os acontecimentos que levam a uma redução efetiva da tensão;
- a fase de **situação final**, que explicita o novo estado de equilíbrio obtido por essa resolução (ADAM, 1992 apud BRONCKART, 1999, p. 218).

Bronckart (1999) ainda apresenta duas outras fases que permeiam essas cinco e esclarece que suas presenças estão dependentes do “posicionamento do narrador em relação à história narrada” (ADAM, 1992, apud BRONCKART, 1999, p. 221). A essas fases, denomina Bronckart (1999) como a uma como a fase de avaliação, em que se propõe um comentário relativo ao desenrolar da história e cuja posição na sequência parece ser totalmente livre e outra como a fase de moral, em que se explicita a significação global atribuída à história, aparecendo geralmente no início ou no fim da sequência.

Assim, consciente da impossibilidade de se esgotar os pressupostos teóricos sobre o gênero discursivo conto, passaremos ao estudo do conto popular de tradição indígena.

2.4 O Conto popular de tradição indígena

O Conto popular de tradição indígena foi tomado por esta pesquisa como fenômeno do dialogismo, da ordem do narrar, conforme proposto por Dolz e Schneuwly (2004), que pode ser reconhecido também como constituído em uma atividade de leitura concreta e histórica, com características relativamente estáveis e que apresenta traços temáticos, estilísticos e composicionais, conforme proposto por Bakhtin (2011).

Essa perspectiva se estabelece por ser esse gênero um enunciado de caráter complexo e individual e organizado predominantemente pela escrita, ainda que sua origem esteja na oralidade. Aspectos que trazem o conto popular de tradição indígena para a sala de aula como um gênero discursivo literário por tratar-se de um trabalho artístico que se constrói mediante o uso da língua e que possibilita os sentidos polissêmicos atribuídos pelos alunos ao texto partir do processo de leitura.

Mais do que isso, o conto popular revela informação histórica, etnográfica, sociológica, jurídica, social. É um documento vivo, denunciando costumes, ideias, mentalidades, decisões e julgamentos. Velho na memória do povo, anônimo em sua autoria, divulgado em seu conhecimento e persistente nos repertórios orais (CASCUDO, 2004, p. 12-13). É uma expressão que pertence a este contexto de sonho e fantasia, de magia e de mistério; ele é parte da fala de um povo, um canto harmonioso dirigido ao mistério das coisas (LEAL, 1895, p.12).

Sua gênese está enraizada na transmissão oral e, como destaca Cascudo (1984, p. 24), todas as vezes que se aborda a literatura oral ou popular, ela será associada ao folclore. Esclarece o autor, entretanto, que toda literatura folclórica é popular, mas nem toda literatura popular é folclórica. A diferença está, segundo ele, num inevitável processo de descaracterização. E para que uma literatura seja folclórica, são necessários quatro fatores: antiguidade; persistência; anonimato; oralidade.

Denuncia Cascudo (1984) a invisibilidade sofrida pela literatura oral em comparação à literatura clássica, considerando que esse olhar se estende da camuflagem à marginalidade. Assim, afirma o folclorista brasileiro que:

A literatura oral é como se não existisse. Ao lado daquele mundo de clássicos, românticos, naturalistas, independentes, digladiando-se, discutindo, cientes da atenção fixa do auditório, outra literatura, sem nome em sua antiguidade, viva e sonora, alimentada pelas fontes perpétuas da imaginação, colaboradora da criação primitiva, com seus gêneros, espécies, finalidades, vibração e movimento, continua, rumorosa e eterna, ignorada e teimosa, como rio na solidão, e cachoeira no meio do mato (CASCUDO, 1984, p.27).

Diante desse fato, a literatura popular não teve o reconhecimento merecido como um instrumento de transmissão cultural. Através dela, as tradições, valores e crenças são preservados e se fazem presente entre nós, apesar do apagamento a que foram submetidos.

Da mesma forma, também não foi reconhecido o valor do conto popular na fixação desses valores culturais que viajam no tempo e no espaço inseridos em culturas vivas. Mais que isso, não houve o reconhecimento de que ele representa um enorme valor antropológico, sendo sua importância documental comparada a de preciosos fragmentos de cerâmica ou a de ossos humanos encontrados em sítios arqueológicos, pois permitem reconstituir relações existenciais de comunidades antigas (PELLEGRINI FILHO, 2000, p. 87). Assim, é inegável o valor que o conto popular – seja ele oral ou escrito – tem na transmissão da cultura desde os tempos remotos da civilização.

Nesse contar e ouvir, de geração em geração, a narrativa se constitui em um processo dialético em que a experiência passa de pessoa a pessoa. E nesse processo, o narrador tem

sempre suas raízes no povo, principalmente nas camadas artesanais, retira da experiência o que ele conta: sua própria experiência ou a relatada pelos outros e incorpora as coisas narradas à experiência dos seus ouvintes (BENJAMIN, 1994, p. 198- 214).

O conto de tradição indígena insere-se, assim, nesse grupo de tradição popular. Marcado pela oralidade em sua origem, invisível como tal, tem sido relegado a aspectos folclóricos e tem sido vítima do apagamento cultural e histórico que negaram seu valor como forma de expressão de uma cultura, de crenças e da cosmovisão de uma parcela da população que vive no Brasil.

Com sua origem num passado remoto, esses contos tinham e têm a função de transmitir a sabedoria acumulada ao longo de tempo. Assim, os indígenas vivenciavam o ritual do conselho, no qual o pajé e mais três velhos se reuniam para debater a vida da tribo e, principalmente, manter vivas as tradições, crenças e costumes e, posteriormente, em todas as ocasiões festivas, um dos membros do conselho seria encarregado de transmitir e instruir os moços acerca dos segredos orais que tanto orgulhavam narrador e ouvintes (CASCUDO, 2004, p. 78). Em seu entendimento, ratifica Cascudo (1984) que

nenhum indígena, há quinhentos anos e atualmente, deixa de narrar a história de seu dia, os dias vividos num encargo individual ou desempenho de missão tribal. É a Poranduba, a Maranduba, expressão oral da odisseia indígena, o resumo fiel do que fez, ouviu e viu nas horas distantes do acampamento familiar (CASCUDO, 1984, p. 79).

Da mesma forma, compreendido como fruto da oralidade, destaca Maria Emília Traça que muito antes de terem sido fixados através da escrita de alguns adaptadores ou de serem fixados pela escrita ou por outros processos possibilitados pelo progresso tecnológico, por folcloristas e etnólogos, os contos de tradição oral constituíam um patrimônio popular. Contados nas festas coletivas, desempenhavam um papel regulador de tensões num espaço de ficção em que se exprimiam conflitos, pulsões, o não dito da realidade social (TRAÇA, 1998, p. 37).

Entretanto, definir o conto indígena não é uma tarefa fácil e ainda não há consenso o que seria a ‘narrativa indígena’. Para Medeiros (2002), quase poderíamos dizer que, para o fruidor não-indígena, a ‘narrativa oral’ ainda é um objeto em construção, na verdade uma incógnita”. Ora mencionada como mito ora como lendas, as narrativas indígenas, muitas vezes, se assemelham às fábulas. Na verdade, as narrativas parecem participar de vários gêneros sem pertencer a nenhum gênero em particular e, com sua gênese da oralidade, cada uma dessas narrativas “é potencialmente uma multiplicidade de formas: ora conto, depois mito, finalmente símbolo ou fragmento, depois novamente conto etc.” (MEDEIROS, 2002, p. 20-22).

Dificuldade de definição também percebida pelos estudos de Propp (2002) e Romero (2007), por exemplo, em que ora os contos se assemelham às lendas e fábulas, ora aos mitos.

Silvio Romero, grande e pioneiro pesquisador da literatura oral, apresentou seu estudo sobre os contos populares do Brasil a partir de três agrupamentos: contos de origem europeia, de origem indígena e de origem africana e os apresentou por estado.

Dos contos populares coligidos por Romero (2007), foram classificados pelo autor como contos de origem indígenas 21 deles, como a seguir:

- I – O cágado e a fruta;
- II – O cágado e o teiú;
- III – O cágado e o jacaré;
- IV – O jabuti e a raposa;
- V – O cágado e a fonte;
- VI – A onça e o bode;
- VII – O veado e a onça;
- VIII – A onça, o veado e o macaco;
- IX – O macaco e a cotia;
- X – O urubu e o sapo;
- XI – Amiga raposa e amigo corvo;
- XII – Amiga folhagem;
- XIII – A raposa e a onça;
- XIV – O jabuti e a raposa;
- XV – O jabuti e o homem;
- XVI – O jabuti e a caipora;
- XVII – A raposa e o homem;
- XVIII – O jabuti e a onça;
- XIX - O veado e o sapo;
- XX - O jabuti e o veado;
- XXI – A onça e o coelho (ROMERO, 2007, p. 167-195)

Essa organização apresentada por Romero (2007) não tem a preocupação em traçar aspectos característicos ou estruturais do conto indígena. Nota-se, entretanto, a preocupação do autor em realizar uma apresentação a partir da origem desses contos, sendo organizados pelo mapeamento dos estados de Sergipe (9 deles), Pernambuco (3 do total) e os demais sendo apresentados como versões das lendas entre os índios e da tradição oral, colhidas por Couto de Magalhães¹⁷ (9 versões do total) e que circulam em outros estados como o Pará, por exemplo.

Propp (2002), diferentemente da de Silvio Romero, apresentou a sua organização a partir da nomeação dada aos contos por contos de encantamento, contos de exemplos, contos de animais, facécias, contos religiosos, contos etiológicos, contos acumulativos, demônio logrado, contos de adivinhação, natureza denunciante, ciclo da morte e tradição.

¹⁷ Couto de Magalhães (1837-1898) foi escritor e folclorista brasileiro. Foi o iniciador dos estudos folclóricos no Brasil, publicando "Os Selvagens", em 1876, e "Ensaio de Antropologia", em 1894. Foi também político e Militar.

Seu estudo sobre os contos (conto maravilhoso/de magia) se direcionou para as funções desempenhadas pelos personagens (herói buscador/herói-vítima; mandante/malfeitor, doador/auxiliar (ser vivo ou objeto mágico); princesa e/ou pai da princesa (rei); falso herói) e por sua contribuição ao enredo e pelo impacto de suas ações sobre o herói. Esclarecendo que cada um desses personagens pode ocupar uma ou várias esferas de ação, ou ainda podem vários personagens alternarem-se na esfera de ação, destaca que o importante não é o que eles querem fazer nem tampouco os sentimentos que os animam, mas suas ações em si, sua definição e avaliação do ponto de vista de seu significado para o herói e para o desenvolvimento da ação (PROPP, 2006, p. 78-81).

Sendo os contos indígenas também objetos de análise para Propp (2002), propôs o autor que, segundo o ponto de vista dos folcloristas tradicionais, as ‘versões indígenas’ seriam ‘variantes’ dos contos e motivos conhecidos na Europa. Entretanto, basta entrarmos em contato com os textos e com a organização social, mesmo que com apenas uma tribo para que se perceba que essa ideia não se sustenta e “de repente os textos surgem sob uma luz muito diferente” porque ao nos aproximarmos desses textos, percebemos o quanto eles estão ligados a toda organização social da tribo, de tal sorte que nem os ritos nem as instituições da tribo são compreensíveis sem as narrativas, sem as lendas e vice-versa: as narrativas só se tornam compreensíveis pela análise da vida social, não apenas parte integrante dela, mas aos olhos dos primitivos, são uma condição de vida em igualdade com os utensílios e amuletos, e são protegidas e conservadas, como coisa das mais sagradas (PROPP, 2002, p. 442-443).

Vemos que a relação entre as narrativas, ritos e lendas das tribos torna difícil o estudo dos contos indígenas sem considerar sua extrema aproximação com os mitos. Essa aproximação também foi analisada por Propp (2002) ao aprofundar sua análise sobre a relação entre o mito e a própria sobrevivência da tribo. Para o autor, os mitos não só fazem parte da vida como são parte de cada indivíduo separadamente e, privá-lo de suas narrativas e de seus mitos é privá-lo da vida. Da mesma forma, entendendo que inerente aos mitos estão as funções econômicas e sociais, privada de seus mitos a própria tribo não poderia sobreviver.

Entende também Propp (2002) que, ao assumir uma nova função, a estética, essas narrativas se desligam do regime que o gerou. O início desse desligamento, segundo o autor, se faz sentir quando o assunto e o próprio ato de narrar se desprendia do rito. Assim, defende Vladimir Propp que o início da história do conto se dá no momento desse desligamento, enquanto que o seu sincretismo com os ritos se constitui na pré-história do conto.

Sem que seja possível se definir o momento ou as causas para essa separação – forma natural ou artificial por necessidade história, cristianização, transferências forçadas dos índios para áreas mais pobres, mudança de modo de vida, meios de produção, etc –, aos poucos os mitos sofrem um processo de decomposição, de vestígios menos evidentes ou mais evidentes e passam a ser contados por pessoas comuns, não estando mais sob a responsabilidade exclusiva dos sacerdotes e passam a ser contados por pessoas comuns. Assim, perdendo, muito do seu sentido inicial e, num processo progressivo de deterioração, acabam perdendo também o significado específico sendo narrados como conto (PROPP, 2002, p. 444).

E nesse sentido, caminham os contos indígenas. Se inicialmente, se originou das vivências cotidianas no seio das tribos, hoje eles nos chegam como forma estética e literária. Se nesse processo, como afirma Propp (2002), essas narrativas refletem os resultados da deterioração dos aspectos culturais das tribos indígenas, hoje, os contos se constituem em um elemento que busca o resgate dessas culturas que foram esquecidas ou apagadas por questões sociais, históricas, políticas ou ideológicas ao longo do tempo.

E nesse processo de resgate, podemos ouvir o eco das vozes dos índios pelas vozes de autores indígenas contemporâneos como Daniel Munduruku, com quem escolhemos dialogar nesta pesquisa.

Assim, antes de finalizarmos este capítulo teórico referente ao gênero discursivo conto popular de tradição indígena, convém uma pequena discussão histórico-social sobre as questões indígenas, que nem sempre estão presentes nas salas de aula, além de também apresentar uma breve análise sobre a literatura de Daniel Munduruku, autor que nos servirá de apoio nas atividades de leitura da presente pesquisa.

2.4.1 E por falar em índios...

Falar de índios, frequentemente, não remete à significações positivas e, não raro, são associados a ações e situações desagradáveis através de expressões carregadas de conotações e representações pejorativas. Assim, essa secção não se pretende estanque, antes se propõe a instaurar uma reflexão sobre o que realmente sabemos sobre os índios do Brasil.

Normalmente, ao designar índio envolve desconsiderar a diversidade de 896.917 pessoas, em mais de 240 povos, falando cerca de 180 línguas, segundo dados do IBGE de 2010¹⁸. No início, conforme as estimativas permitem compreender, eles eram mais de 2.000.000

¹⁸ IBGE, 2010. **O Brasil indígena**. Disponível em: <http://www.funai.gov.br/index.php/indios-no-brasil/o-brasil-indigena-ibge>. O Censo Demográfico 2010 contabilizou a população indígena com base nas pessoas que se declararam indígenas no quesito cor ou raça e para os residentes em Terras Indígenas que não se declararam, mas

índios. Fala-se mesmo em 3.600.000 (HEMMING, 1978) ou em quase 5.000.000 (BETHELL, 1998). Desses números do século XVI, chegou-se em 1998 a um total de 302.888 índios, considerando as pessoas que vivem nas Terras Indígenas¹⁹.

Ao desconsiderar esses dados, também não reconhecemos as diferenças existentes entre esses povos e que são manifestadas em suas crenças e valores, em sua arte, em seus ritos e na sua riqueza sociocultural. Fato que se explica pelo desconhecimento da diversidade dos povos indígenas uma vez que a história indígena é uma história de enganos e incompreensões, a começar pelo próprio vocabulário construído no Ocidente para identificar esses povos, uma vez que a palavra 'índio' deriva do engano de Colombo que julgara ter encontrado as Índias, o "outro mundo", como dizia, na sua viagem de 1492. Assim, a palavra foi utilizada para designar, sem distinção, uma infinidade de grupos indígenas²⁰ (IBGE, 2016).

Vê-se que essa generalização, iniciada sob o olhar europeu quinhentista, assume um caráter reducionista, como esclarece Bandeira (2010), porque é um termo “que designa uma complexa diversidade de povos e culturas, reduzindo-a a um único elemento aparente: o de serem essas gentes tão distintas integrantes de um povo mais abrangente, o povo que se imaginava das Índias” (BANDEIRA 2010, p. 15).

Nessa perspectiva, com sua visão estereotipada e imaginária e “cegos e surdos para as diferenças culturais (CHAUI, 2000, apud GRUPIONI, 2000, p. 11)”, a América não cessou de oscilar entre duas imagens brancas dos índios: ora “belos, fortes, livres, ‘sem fé’, sem rei e sem lei” ora “traíçoeiros, bárbaros, indolentes, pagãos, imprestáveis e perigosos” (Idem, p. 11-12). E, finalmente, o índio “posto sob o signo da barbárie, deveriam ser escravizados, evangelizados e, quando necessário, exterminados (Idem, p. 12)”.

Pensamento tão inaceitável quanto evidente na invisibilidade a que as populações indígenas estão sujeitas, assim como são invisíveis suas diversas culturas que envolvem uma parte importante da nossa história e da nossa identidade nacional, sendo necessário reconhecer a necessidade de se fazer com que as pessoas percebam que os índios são a continuação de um fio que se constrói no invisível, que são a extensão de um fio que nasceu há muito tempo atrás e é continuado por eles, que os índios têm uma ancestralidade, um passado, uma tradição que precisa ser continuada, costurada todo dia (MUNDURUKU, 2002).

se consideraram indígenas. O Censo 2010 revelou que, das 896 mil pessoas que se declaravam ou se consideravam indígenas, 572 mil ou 63,8 %, viviam na área rural e 517 mil, ou 57,5 %, moravam em Terras Indígenas oficialmente reconhecidas.

¹⁹ Idem.

²⁰ IBGE. **Os números da população indígena**. – Disponível em: <http://brasil500anos.ibge.gov.br/territorio-brasileiro-e-povoamento/historia-indigena.html>

No passado, estão as raízes e as marcas do apagamento de múltiplas culturas. Vemos que há cinco séculos os europeus, com a frota comandada por Pedro Álvares Cabral, aportavam na costa brasileira e, em sua Carta do Achamento, delineavam o perfil do nativo indígena que aqui encontraram. Documento que demonstra, pelo menos aparentemente, que a visão que o colonizador tinha do indígena era de deslumbramento e idealização. Entretanto, como esclarece Chauí (2000), essa “imagem dos ‘índios’ não é causal: os primeiros navegantes estão convencidos de que aportaram no Paraíso Terrestre e descrevem as criaturas belas e inocentes que viveram nas cercanias paradisíacas” (CHAUÍ, 2000, p. 11).

Bettencourt (2000) analisa que Pero Vaz de Caminha, homem letrado e escrivão da frota, ocupou-se de narrar, de forma simples, o que se passou desde a partida até o ‘achamento’ do Brasil. Contudo, a experiência de ver, pela primeira vez, uma região estranha, habitada por uma gente tão diferente dos povos como europeus, fascinou Caminha que descreve a terra a terra e seus habitantes com detalhes de paisagista. A novidade que os habitantes da terra representam para os olhos renascentistas do escrivão é tanta que ele não se cansa de descrevê-lo e o faz de forma altamente positiva comparando-os, velada ou abertamente, aos habitantes do paraíso. Descrição que influenciou o ideário romântico e toda a literatura ufanista colonial brasileira, e que tinha por objetivo atrair os colonos, mas que não duraria mais do que cinquenta anos e os índios passariam a ser retratados como cruéis e selvagens. Assim, com a chegada da primeira missão catequista, já no reinado de D João III, a visão idílica sobre nativos já não era possível diante dos olhares escolásticos dos europeus e suscitavam nos jesuítas o desejo de modificarem e corrigirem costumes e as crenças dos índios como a poligamia, o canibalismo e a idolatria (BETTENCOURT, 2000, apud GRUPIONI, 2000, p. 39- 41).

Com o tempo, vemos com Bettencourt e Grupioni (2000) que se seguiram à colonização, a escravidão, a luta pela sobrevivência e as políticas públicas que levaram ou tentaram buscar o silenciamento e o apagamento dessas culturas. Processo que se concretizava por ações que ora buscavam a escravidão como forma de solucionar as questões sociais e econômicas, militares ou com o suprimento da mão de obra ora pela organização de trabalho, pelo aldeamento missionário ou pelos deslocamentos forçados que provocaram e agravaram a situação epidemiológica e que aprofundaram as taxas de mortalidade das populações indígenas. Some-se a isso uma longa sucessão de leis e decretos que buscavam legitimar o cativo indígena (MONTEIRO apud GRUPIONI, 2000, p. 105-106).

Na verdade, como vemos com Clastres (2004), os indígenas, após o início do processo de colonização, vêm sendo vítima de dois tipos de crime: o etnocídio (conceito formulado por

Robert Jaulin ao tratar da realidade dos indígenas da América do Sul) e o genocídio (termo jurídico criado em 1946 no processo de Nuremberg, e que tem sua raiz no racismo institucionalizado que se desenvolvia livremente na Alemanha nazista). Como esclarece bem o autor, esse processo de expansão colonial foi pontuado pelos massacres dessas populações, num processo atinge a América desde o seu descobrimento em 1492 e que perduram através do tempo e são denunciados, sempre em vão, na Colômbia, no Paraguai e no Brasil.

Clastres (2004) entende que essas populações são vítimas desses dois tipos de crime porque elas são atingidas pelo extermínio físico e pela destruição de suas culturas. Assim explica o autor:

se o termo genocídio remete à ideia de "raça" e à vontade de extermínio de uma minoria racial, o termo etnocídio aponta não para a destruição física dos homens (caso em que se permaneceria na situação genocida), mas para a destruição de sua cultura. O etnocídio, portanto, é a destruição sistemática dos modos de vida e pensamento de povos diferentes daqueles que empreendem essa destruição. Em suma, o genocídio assassina os povos em seu corpo, o etnocídio os mata em seu espírito. (CLASTRES, 2004, p. 56).

Nesse caso, sob a luz do entendimento do autor, podemos compreender que nossos índios vêm sendo vítimas de genocídio e de etnocídio, pois “em ambos os casos, trata-se sempre da morte, mas de uma morte diferente: a supressão física e imediata não é a opressão cultural com efeitos longamente adiados, segundo a capacidade de resistência da minoria oprimida” (CLASTRES, 2004, p. 56).

Realidade que exigiu dos indígenas uma atitude de enfrentamento dos episódios que marcaram a ameaçadora política indianista colonial. Estratégias que se estendiam desde a colaboração com os interesses dos portugueses por parte dos índios, que visavam à preservação de sua autonomia, até a tentativa do resgate de sua liberdade através de violentas revoltas por parte daqueles que estavam sob o jugo dos senhores de engenho e dos jesuítas (MONTEIRO apud GRUPIONI, 2000, p. 106-107). Assim, podemos compreender que o passado indígena não está marcado apenas pelos processos de escravidão, contágios e epidemias pelo contato com o colonizador, extermínio, aprisionamento e batalhas, mas também pela revolta e pelos movimentos de protesto e de resistência de povos que lutavam por sua liberdade e por sua sobrevivência.

Assim como no passado, essas populações ainda se encontram envolvidas em movimentos que visam à solução de graves questões relativas à autonomia necessária e de direitos, vivendo entre a proteção e o isolamento, entre a opção de liberdade e a marginalização.

Questões que as diversas leis ao longo da história ou mesmo o Estatuto do Índio²¹ não garantiram solução. Na verdade, como destaca Souza Filho (2000),

[...] o Estado, apesar de suas leis, tem tido uma dramática, cruel e genocida política em relação aos índios, mas tem, invariavelmente, apresentado um discurso pluralista, liberal e democrático, elevando à categoria de sistema de direito envergonhado, que liberta os índios da escravidão, mas [...] dá tratamento diferenciado na aplicação e execução da pena, e o julgador entende como reconhecimento de inferioridade ética e um estímulo à integração, dá total garantia a suas terras, e a administração pública autoriza invasões e decreta redução de áreas (SOUZA FILHO apud GRUPIONI, 2000, p. 168).

Podemos perceber, com essas palavras de Souza Filho (2000), a contradição existente entre o que se propõe pelas leis e em como elas se aplicam. E, nessa divergência entre o discurso e a prática, a vergonha da sociedade dividida e cruel fica encoberta pela falaciosa marca da injustiça (SOUZA FILHO apud GRUPIONI, 2000, p. 168).

Fato é que o Estatuto do Índio (Lei 6.001/73), reproduzindo o Código Civil de 1916, tratava o indígena como relativamente incapaz, condição que, num caráter de transitoriedade, poderia ser modificada à medida que ele fosse se adaptando à civilização.

A Constituição Federal de 1988, atendendo à articulação e à participação de movimentos indígenas e de apoio aos indígenas nas discussões na Assembleia Nacional Constituinte, representou algum avanço para as populações indígenas. Em seu Artigo 231 *caput*, se manifesta anuí à pluralidade, à diversidade cultural e ao diferenciamento étnico existente na sociedade e “introduziu o reconhecimento de direitos permanentes aos índios, e que ela abandona a tradição assimilacionista e encampa a ideia – a realidade dos fatos – de que os índios são sujeitos presentes e capazes de permanecer no futuro” (SANTILLI, 2000, p. 29). Nesse sentido, a Constituição Federal prescreve: “São reconhecidos aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam” (CF, 1988, art. 231, *caput*).

Entretanto, o olhar agora deve ser direcionado ao futuro e, nesse sentido, as populações indígenas terão que lidar com as demandas contemporâneas como a cultura do século XXI e as novas tecnologias, as demarcações de terras e as questões ambientais e a preservação e a exploração dos recursos naturais. Terão que viver entre as tradições e a modernidade.

Para as populações não indígenas no Brasil será necessário, em primeiro lugar, como recomenda a Constituição Federal Brasileira, de 1988, em seus artigos 215 e 216, reconhecer ser o Brasil formado por diferentes grupos étnicos, conforme constata seus artigos 215 e 216:

²¹ Estatuto do Índio é o nome como ficou conhecida a Lei 6.001 promulgada em 1973 e que dispõe sobre as relações do Estado e da sociedade brasileira com os índios no Brasil.

Art. 215. O Estado garantirá a todos o pleno exercício dos direitos culturais e acesso às fontes da cultura nacional, e apoiará e incentivará a valorização e a difusão das manifestações culturais.

Art. 216. Constituem patrimônio cultural brasileiro os bens de natureza material e imaterial, tomados individualmente ou em conjunto, portadores de referência à identidade, à ação, à memória dos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira. (BRASIL, CF, 1988)

Em segundo lugar, como estabelece a Lei 11.645/08, trazer para a escola e para o currículo, os conteúdos referentes à história e às culturas dos povos indígenas (e afro-brasileiras), em especial, nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras (BRASIL, 2008).

Na verdade, o que se via até a publicação da lei em 2008, eram representações idealizadas ou negativas do índio, a negação ou o desconhecimento de suas culturas. A partir de então, a obrigatoriedade e o cumprimento da lei implicam na inclusão nos currículos e nas práticas pedagógicas de uma temática que esteve excluída por ações políticas ou ideológicas e que objetivaram o apagamento da contribuição dessas culturas na sociedade brasileira.

Assim, prescreve a lei em seu Artigo 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 brasileira (LEI 11.645/08).

Assim, implementar a Lei 11.645/08, como entende Silva (2012), possibilitará estudar, conhecer e compreender a temática indígena, além de contribuir para a superação de desinformações, equívocos e a ignorância que resultam em estereótipos e preconceitos sobre os povos indígenas, reconhecendo, respeitando e apoiando esses povos nas reivindicações, conquistas e garantias de seus direitos e em suas diversas expressões socioculturais. Assim, é papel da escola trazer para dentro de seus muros uma educação e promover uma educação multicultural, porque em uma sociedade em que se fomenta o diálogo entre as diferentes culturas, o indivíduo, enquanto ser social, terá de ser educado, transformado num ser intercultural, isto é, de forma muito simplificada, um ser capaz de estabelecer pontes de diálogo

com o outro, que tem uma cultura diferente da sua, que é, simplesmente diferente. (MOÇO, 2011, p. 1)

Dessa forma, atender ao que prescreve a lei está para muito mais do que celebrações estereotipadas em festas comemorativas ou as referências aos textos literários do Romantismo do século XIX. Trazer os índios e suas culturas para a sala de aula representa conhecer a diversidade de que se constitui a sociedade, a cultura e a diversidade brasileiras e a própria diversidade humana, como tão bem proposto por Oliveira (2010) que afirma:

A diversidade humana é infinita: se quero observá-la, por onde começar? É preciso distinguir entre duas perspectivas. Na primeira, a diversidade é a dos próprios seres humanos; aí o que se quer saber é se formamos uma única ou várias espécies. Na segunda, os valores estão em jogo: existem valores universais; e, portanto, uma possibilidade de levar os julgamentos para além das fronteiras, ou todos os valores são relativos (a um lugar, a um momento da história, ou mesmo à identidade dos indivíduos)? O problema da unidade e da diversidade se transforma então no problema do universal e do relativo. (OLIVEIRA, 2010, p. 161 *apud* TODOROV, 1993, p. 21).

Em mais uma tentativa, como já algumas que aconteceram, creio, e antes que a raça primitiva e selvagem esteja condenada a um irremediável desaparecimento e que a condenação à morte dos aborígenes seja um fato confirmado como na história todas as invasões nos países habitados por povos selvagens, como alertava Silvio Romero (2007), trazer os índios, sua história, sua cosmovisão, suas crenças e valores, suas diversas culturas e seus mitos e contos é manter viva parte da nossa própria identidade, e vendo, dessa forma, que trazer a diversidade para a sala de aula é imprescindível para a formação de um indivíduo multicultural, que reconheça a diversidade, mas que também se reconheça no outro.

Assim, estudar a temática indígena, em consonância com a Lei 11.645/08, e propor uma leitura literária com o conto popular de tradição indígena, tendo como foco não somente as origens na oralidade, conforme orienta o documento norteador da Secretaria de Educação, mas também explorar os aspectos históricos e socioculturais e as diversidades das culturas indígenas é de suma importância para a formação de um leitor que compreenda e respeite a multiculturalidade em que está alicerçada a cultura brasileira e a sua própria cultura.

2.4.2 A literatura indígena de Daniel Munduruku

Daniel Munduruku Monteiro Costa é um escritor indígena. Um escritor de literatura indígena em língua portuguesa.

Seu currículo reflete a história de vida de um índio que teve uma trajetória em direção à cultura não indígena, sem que isso lhe tivesse alterado a identidade. Graduado em Filosofia

pela Universidade Salesiana de Lorena (1989), é doutor em Educação pela Universidade de São Paulo. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação Indígena. É pós-doutor em Literatura com ênfase na Literatura Indígena, na Universidade Federal de São Carlos. É Comendador da Ordem do Mérito Cultural da Presidência da República desde 2006. Em 2013 recebeu a mesma condecoração na Ordem Grã-Cruz. É Diretor-Presidente do Instituto UKA - Casa dos Saberes Ancestrais. Recebeu diversos prêmios literários no Brasil e no exterior. É membro da Academia de Letras de Lorena²².

Ao se apresentar, dando início à sua biografia, Daniel Munduruku declara que nasceu e cresceu como índio. Começou sua vida escolar na cidade de Belém e, quando criança, ia com frequência para uma aldeia familiar, nos arredores da cidade, onde cresceu, e onde era embalado pelas histórias contadas por seus avós e tios e que ficaram apenas nas lembranças e não na memória de seus pais e irmãos e que se perderam pelo tempo – lamenta-se.

Daniel Munduruku (1996) conta que, muito embora fosse índio, não gostava que o chamassem assim, pois sentia vergonha de ser índio porque todo mundo dizia que índio era preguiçoso e sujo e isso não refletia o que ele acreditava ser. Conta ainda o autor que seus esforços não foram suficientes para evitar os apelidos que recebeu, pois era chamado constantemente de “índio”, “Peri”, “Juruna”, em referência ao muito conhecido deputado estadual da década de 80. Assim, mesmo que quisesse se livrar de sua origem, muitos o faziam se lembrar dela.

Sua trajetória, a partir da década de 80, inclui seu ingresso na Ordem Salesiana, onde passou seis anos da sua vida e de onde saiu em 1985, a conclusão do Ensino Superior em Filosofia, em 1987, e o trabalho com menores abandonados.

Na década de 90, casou, ingressou no Programa de Pós-Graduação da Universidade de São Paulo onde desenvolveu uma pesquisa sobre o seu povo – os Munduruku. Nesse período, teve sua filha Gabriela “uma indiazinha loura” e Lucas, um belo menino de olhos azuis, como descreve.

Hoje em dia, dá palestras em escolas sobre as questões indígenas e, quando sobra tempo, escreve sobre muitas coisas, mas principalmente, gosta de escrever sobre as histórias que os povos indígenas contam, os mitos.

Daniel Munduruku diz que tem muitos sonhos para o Brasil, dentre eles, o fim da discriminação racial, religiosa, política, mas a que mais gostaria é que não houvesse a discriminação social e daria uma atenção especial aos seus parentes índios, que muito têm

²² Conforme Currículo Lattes: Disponível em: <http://lattes.cnpq.br/1346640850059252> = Acesso: 02 ago. 2016.

sofrido com o preconceito e o desrespeito e, finalmente, faria com que todas as nações do mundo pusessem em prática os Direitos Universais das Crianças.

Autor de uma extensa obra que envolve mais de 50 publicações, sendo 47 delas voltadas para o público infantil, juvenil e educadores, Daniel Munduruku nos traz pela sua literatura um pouco da cultura, dos costumes, das tradições e das crenças do povo munduruku. Entende o autor que a literatura indígena é universal e não é direcionada apenas para as aldeias.

Para o autor, os indígenas literatos são frutos de uma resistência que vem de longo tempo. Cada vez mais jovens indígenas estão buscando registrar as histórias orais de seus antepassados para mostrá-las à sociedade brasileira e diminuindo a distância que sempre houve entre estes dois mundos. Saber que estamos auxiliando a sociedade brasileira a se conhecer melhor, já é um grande feito (MUNDURUKU, 2004).

Sobre seu propósito de escrever para os não indígenas, afirma Munduruku (2010), em sua obra *Coisas de Índio*, que

Há muito tempo queria escrever uma obra como esta. Queria escrever, mas não por vaidade, e sim por necessidade de oferecer algum tipo de material para crianças e jovens que queiram conhecer um pouco mais sobre os povos indígenas do Brasil (MUNDURUKU, 2010, p. 7).

Através de seus contos, de seus enredos e de seus personagens, conhecemos um pouco da identidade e da diversidade das culturas indígenas. Sua obra revela a importância das narrativas contadas à beira do fogo, como em *Meu Vô Apolinário: um mergulho no rio da minha memória* (2001), e na qual resgata e relata parte de sua vida e do seu relacionamento com seu avô Apolinário, um velho índio da tribo munduruku, e com quem Daniel conheceu suas raízes indígenas.

Por suas narrativas também conhecemos a magia e a riqueza dos mitos contados pelos anciãos de diversos povos indígenas, como em *Contos indígenas brasileiros* (2005). E já na apresentação dessa obra, o autor nos revela a importância do mito para as sociedades indígenas porque elas “são movidas pela poesia dos mitos – palavras que encantam e dão direção, provocam e evocam os acontecimentos dos primeiros tempos, quando, somente ela, a Palavra, existia” (MUNDURUKU, 2005).

Da mesma forma, questões bastante importantes são discutidas na sua obra *História de índio* (1996). Por seus relatos, nos são revelados os aspectos culturais da tribo munduruku através do rito de passagem do menino Kaxi, de *O menino que não sabia sonhar* (1996) e, através do qual, o autor também faz uma denúncia sobre os problemas culturais e ambientais que advieram com a chegada do não índio à aldeia munduruku.

Em suas *Crônicas e Depoimentos* (1996), através de suas experiências e memórias, Daniel propõe uma reflexão sobre as crenças e preconceitos ao compartilhar com seu leitor o choque cultural entre índios e não índios nos centros urbanos. Com essa obra, o autor nos aproxima da cultura indígena munduruku trazendo informações sobre, origem, língua, aspectos culturais e econômicos, produção e subsistência e, principalmente, o destaque que dá a diversidade cultural indígena no Brasil.

Ao lermos suas obras, nos é possível perceber que Daniel Munduruku deseja resgatar a história de seu povo e trazê-la, pela literatura, para a sociedade não indígena como forma de mantê-la viva e respeitada por toda a sociedade. Faz isso pela palavra, seu canal de comunicação e sua arma de luta, porque para o autor,

assim é a palavra que flui em todas as direções e sentidos e influencia todas as sociedades ao longo de sua história, Ela cria, enfeitiça, embriaga, gera monstros, faz heróis, remete-nos para nossa própria memória ancestral e dá sentido ao nosso estar no mundo (MUNDURUKU, 2005).

Assim, por meio de sua literatura, Daniel Munduruku cultua seus ancestrais, recupera suas memórias e reafirma sua origem e sua cultura e nos ajuda a lidar e a elucidar preconceitos, crenças e representações equivocadas que emergem da nossa própria falta de conhecimento sobre essa importante etnia da qual também se constitui a cultura brasileira.

Vemos, com a essa breve biografia de Daniel Munduruku, a relação entre as narrativas indígenas, suas lendas, mitos e ritos. E podemos compreender, através das palavras desse escritor indígena, o proposto por Propp (2002) que entendia que o conto indígena nascia do afastamento dessas narrativas do ambiente de onde se originaram.

Na verdade, as narrativas, afastadas que estão do seio da tribo e dos objetivos de transmissão cultural entre as gerações como forma de garantir a sobrevivência dessa tribo, hoje são contadas e recontadas em outros contextos e mesmo com novos objetivos. Objetivos que estão relacionados, hoje, com a formação da consciência das crianças sobre a diversidade cultural brasileira e da presença dessas etnias entendendo que essa é também uma forma de preservação dessa população.

Ao comentar sobre a literatura indígena no Brasil, e do qual é hoje um dos principais representantes, afirma Daniel Munduruku:

Os indígenas contam histórias que ouviram antigamente, criam romances, aventuras, poesia. Estes textos falam do tempo dos antepassados, mas falam também do presente, da saudade de casa, dos amigos. Contam aventuras vividas, ouvidas ou lidas; revelam sabedorias antigas; ensinam fórmulas de remédios ou receitas de alimento. Enfim, são leituras que podem revelar um lado pouco conhecido de nossa gente nativa, e, ao mesmo tempo, são fundamentais para que se possa compreender, aceitar e respeitar o que pode

lhe parecer diferente. Na verdade, o que você irá encontrar é apenas outro jeito de ser humano (MUNDURUKU, 2013)²³.

Podemos compreender que, em defesa da literatura indígena, o autor argumenta que, através dela se é possível se construir o respeito às diferenças, dando um caráter social ao que escreve, além dos valores estéticos e culturais. Assim, pela literatura, os indígenas, ao passarem a participar no mundo letrado, encontraram uma forma de dizerem de sua presença na cultura e na história brasileiras. Não negam sua origem, mas gritam silenciosamente: Estamos aqui.

Através de sua arte e de sua literatura, Daniel Munduruku também nos coloca diante dos grandes questionamentos sobre como essas diversas populações deverão agir diante de um mundo contemporâneo, midiático e multicultural e, ao mesmo tempo, preservarem suas tradições, sobre de que forma enfrentarão as demandas com os grandes problemas ambientais e sociais do presente e como poderão enfrentar os grandes desafios do futuro para garantirem a sobrevivência de suas nações estancando e revertendo o processo de apagamento de que têm sido vítima por mais de cinco séculos de história.

²³ MUNDURUKU, Daniel. **Povos indígenas no Brasil e sua Literatura**. – Sobre Matéria publicada em 15/04/2013 - <http://www.univesp.ensinosuperior.sp.gov.br/preunivesp/4817/povos-ind-genas-no-brasil-e-a-sua-literatura.html> - Disponível em: <http://danielmunduruku.blogspot.com.br/2013/12/povos-indigenas-no-brasil-e-sua.html> - Publicado em 13 dez. 2013 – Acesso: 08 mai. 2016.

CAPÍTULO 3. CONTOS POPULARES DE TRADIÇÃO INDÍGENA: UMA PROPOSTA DE LEITURA EM SEQUÊNCIA DIDÁTICA PARA AS TURMAS DE 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

O presente capítulo tem como objetivo apresentar uma proposta de sequência didática do gênero discursivo conto popular de tradição indígena para alunos do 9º ano do Ensino Fundamental.

Reafirmamos o que asseveram os PCN (BRASIL/MEC, 1998) ao afirmarem que a escola deve ser um espaço de formação de leitores, e considerando que cada aluno se torne capaz de compreender diferentes textos que circulem em diferentes esferas sociais, de maneira tal que consiga assumir a palavra, sob a perspectiva interativa fundamentada na concepção enunciativo-discursiva bakhtiniana e nos pressupostos de Dolz e Schneuwly (2004, p. 64-65), que consideram o gênero como um *mega instrumento* de referência para os aprendizes, este capítulo se propõe a apresentar uma sequência didática para o tratamento dos Contos populares de tradição indígena em sala de aula.

Antes, porém, consideramos apresentar alguns aspectos teóricos sobre sequência didática e estratégias de leitura, particularmente de Dolz e Schneuwly (2004) e Solé (1998) que serviram de aporte e fundamentação da proposta que teve como *corpus* a obra de Daniel Munduruku (1996a; 2005b)

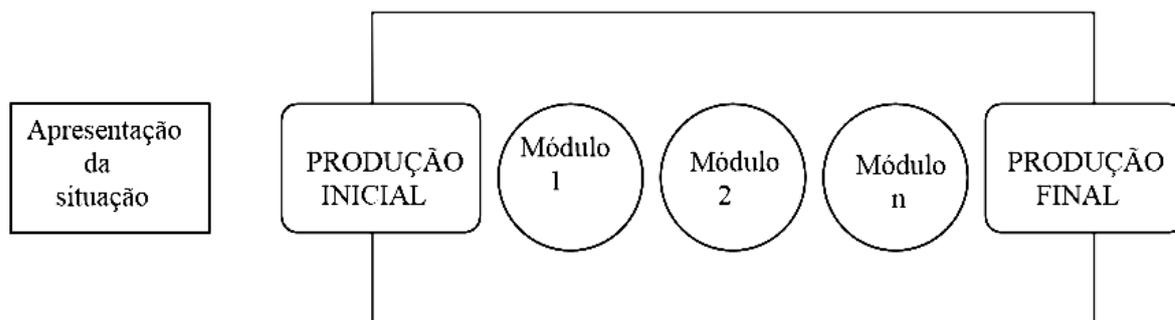
3.1 Sequência didática e estratégias de leitura

O termo sequência didática surgiu no campo do Interacionismo Sociodiscursivo e seu conceito foi construído, em 1996, por pesquisadores preocupados com a didática de línguas, como uma tentativa de superação de problemas identificados especialmente no processo de transposição didática (MACHADO; CRISTOVÃO, 2006).

As sequências didáticas, segundo Dolz e Schneuwly (2004, p. 51) instauram uma primeira relação entre um projeto de apropriação de uma prática de linguagem e os instrumentos que facilitam essa apropriação. Desse ponto de vista, elas buscam confrontar os alunos com práticas de linguagem historicamente construídas, os gêneros textuais, para lhes dar a possibilidade de reconstruí-las e delas se apropriarem. Essa reconstrução realiza-se graças à interação de três fatores: as especificidades das práticas de linguagem que são objeto de aprendizagem, as capacidades de linguagem dos aprendizes e as estratégias de ensino propostas pela sequência didática.

Dolz e Schneuwly (2004, p. 82-83) definem a sequência como “um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual”, cuja finalidade é “de ajudar o aluno a dominar melhor *um* gênero de texto, permitindo-lhe, assim, escrever ou falar de uma maneira mais adequada numa dada situação de comunicação”, também apresentam uma proposta para o desenvolvimento da sequência didática dividido em quatro etapas: apresentação da situação; primeira produção; módulos e produção final, conforme o esquema abaixo, proposto pelos próprios autores:

FIGURA 2
Esquema da sequência didática



(DOLZ e SCHNEUWLY, 2004, p. 98)

Dolz e Schneuwly (2004) também descrevem as etapas do esquema de leitura para uma sequência didática da seguinte forma: apresentação da situação, a produção inicial, os módulos e produção final.

A **Apresentação da situação**, primeira etapa da sequência, se constitui no momento em que se apresenta o gênero, oral ou escrito, com o qual será realizado o trabalho com a turma e no qual será permitido ao aluno realizar aquela que será considerada a *Produção inicial*. Etapa que parece ser bastante importante, pois a partir dela, avaliam Dolz e Schneuwly (2004) que, ainda que essa primeira etapa não seja uma tarefa fácil, ela se revela como um momento decisivo, pois nela ficam estabelecidas questões iniciais e importantes para o desenvolvimento das etapas seguintes da sequência didática como “Qual é o gênero que será abordado? A quem se dirige a produção? Que forma assumirá a produção? Quem participará da produção?” (DOLZ e SCHNEUWLY, 2004, p. 99-100).

A importância dessa etapa fica evidenciada nas palavras de Dolz e Schneuwly (2004), ao tratarem dessa primeira etapa, quando declaram:

A apresentação da situação é, portanto, o momento em que a turma constrói uma representação da situação de comunicação e da atividade de linguagem a ser executada. Trata-se de um momento crucial e difícil, no qual duas

dimensões principais podem ser distinguidas: a) apresentar um problema de comunicação bem definido e b) preparar os conteúdos dos textos que serão produzidos (DOLZ e SCHNEUWLY, 2004, p. 99).

Após essa primeira etapa, dá-se a **Produção inicial**. Essa etapa, para Dolz e Schneuwly (2004), “permite ao professor avaliar as capacidades já adquiridas e ajustar as atividades e os outros exercícios previstos na sequência às possibilidades e dificuldades reais de uma turma” (DOLZ e SCHNEUWLY, 2004, p. 98). E, ao discutirem essa etapa do desenvolvimento da sequência, entendem os autores que a produção textual permitirá ao professor reconhecer as reais condições de comunicação e os conhecimentos da turma sobre o gênero e, assim, avançar para as demais etapas da sequência didática, considerando e adequando os conteúdos a serem trabalhados com a turma.

Dolz e Schneuwly (2004) consideram que, ao contrário do se poderiam supor, os procedimentos adotados nas etapas de apresentação da situação e de produção inicial da sequência não põem os alunos numa situação de insucesso. Defendem os autores que, se a situação de comunicação é suficientemente bem definida durante a fase de apresentação da situação, todos os alunos, inclusive os mais fracos, são capazes de produzir um texto oral ou escrito que responda corretamente à situação dada, mesmo que não respeitem todas as características do gênero presente na proposta de sequência didática.

Após essa etapa, segue-se o desenvolvimento dos **Módulos**. Nessa etapa são utilizados os procedimentos para a solução das dificuldades detectadas nas duas primeiras etapas. Dolz e Schneuwly (2004) recomendam a maior diversidade possível nas intervenções propostas nos módulos da sequência de modo a criar possibilidade de acesso e o sucesso dos alunos nas atividades. E para a realização do trabalho com os módulos e a solução das dificuldades encontradas, propõem que sejam levantadas as seguintes questões: “1) Que dificuldades da expressão oral ou escrita abordar?; 2) Como construir um módulo para trabalhar um problema particular?; 3) Como capitalizar o que é adquirido nos módulos?” (DOLZ e SCHNEUWLY, 2004, p. 103).

Nos módulos, de acordo com Dolz e Schneuwly (2004), o aluno se depara com problemas específicos de cada gênero e é necessário trabalhar com problemas de níveis diferentes, tais como:

- a representação da situação comunicativa (a fim de focalizar o destinatário, ter clareza da finalidade da produção textual, saber seu papel como interlocutor e saber a função que o gênero textual selecionado exerce socialmente);
- a elaboração dos conteúdos (buscar, elaborar ou criar conteúdos de acordo com a especificidade de cada gênero textual);

- o planejamento do texto (manter certa padronização da estrutura composicional do gênero textual em foco);
- a realização do texto (escolher o vocabulário adequado, usar bem os verbos, trabalhar com os argumentos etc.) (DOLZ e SCHNEUWLY, 2004, p. 106).

A sequência é finalizada com uma *Produção final* que dá ao aluno a possibilidade de pôr em prática as noções e os instrumentos elaborados separadamente nos módulos. Essa produção permite, também, ao professor realizar uma avaliação somativa (DOLZ e SCHNEUWLY, 2004, p. 106).

Para Dolz e Schneuwly (2004), esse é um momento de extrema importância também para o aluno, pois indica-lhe

os objetivos a serem atingidos e dá-lhe, portanto, um controle sobre seu processo de aprendizagem (o que aprendi? O que resta a fazer?); serve de instrumento para regular e controlar seu próprio comportamento de produtor de textos, durante a revisão e a reescrita; permite-lhe avaliar os progressos realizados no domínio trabalhado (DOLZ e SCHNEUWLY, 2004, p. 90).

Ao buscar aplicar um conjunto de atividades de maneira sistemática e organizada em módulos numa proposta de leitura, partimos do proposto por Solé (1998) que

ler é compreender e que compreender é, sobretudo, um processo de construção de significados sobre o texto que pretendemos compreender. É um processo que envolve ativamente o leitor, à medida que a compreensão que realiza não deriva da recitação do conteúdo em questão. Ninguém gosta de fazer aquilo que é difícil demais, nem aquilo do qual não consegue extrair sentido (SOLÉ, 1998, p. 44).

Nesse sentido, é importante e necessário buscar textos e encontrar estratégias de leitura que provoquem o aluno para o processo de leitura e no qual ele encontre significado.

Solé (1998) destaca também que “se as estratégias são procedimentos e os procedimentos são conteúdos de ensino, então é preciso ensinar estratégias para a compreensão do texto” (SOLÉ, 1998, p. 70). Da mesma forma, se considerarmos que as estratégias de leitura “são procedimentos de ordem elevada que envolvem o cognitivo e o metacognitivo, no ensino, elas não podem ser tratadas como técnicas precisas, receitas infalíveis ou habilidades específicas” (Idem). Por isso, propõe a autora que, ao ensinar estratégias de compreensão leitora, entre os alunos, deve predominar a construção e o uso de procedimentos de tipo geral que possam ser transferidos para situações de leituras múltiplas e variadas porque, ao garantir uma aprendizagem significativa, contribuímos para o desenvolvimento global, além de fomentar as competências leitoras dos alunos.

Partindo do princípio, como tão bem defendido por Solé (1998), de que a “leitura nos aproxima da cultura, ou melhor, das múltiplas culturas, a leitura sempre uma contribuição

essencial para a cultura própria do leitor” (SOLÉ, 1998, p. 46), e visando ao desenvolvimento da aprendizagem significativa e à compreensão leitora, tendo em vista que quando um leitor compreende o que lê, está aprendendo; à medida que sua leitura o informa, permite que se aproxime do mundo de significados de um autor e lhe oferece novas perspectivas e opiniões sobre determinados aspectos, na organização das atividades dos módulos da sequência didática, servirão como referências as estratégias de leitura apresentadas pela autora, que estabelece três etapas a serem seguidas: o antes, o durante e o depois da leitura.

Segundo Solé (1998), analisando o que pode ser feito antes da leitura para ajudar a compreensão leitora dos alunos, divide sua exposição em seis pontos: ideias gerais, motivação para a leitura, objetivos da leitura, revisão e atualização do conhecimento prévio, estabelecimento de previsões sobre o texto e formulação de perguntas sobre ele.

Reafirma também a autora, após estabelecer esses seis pontos a serem considerados antes de se dar início à leitura propriamente dita, que “é fundamental entender *para que* se ensinam estas estratégias, ou outras, o que leva ao seu uso racional, ao fato de elas serem vistas como meios mais que como fins e à progressiva interiorização e utilização autônoma pelos alunos” (SOLÉ, 1998, p. 115)

Essa etapa das estratégias de leitura, no que tange aos alunos, tudo o que deve ser feito deverá ter por finalidade:

- Suscitar a necessidade de ler, ajudando-o a descobrir as diversas utilidades da leitura em situações que promovam sua aprendizagem significativa. Proporcionando-lhe recursos necessários para que possa enfrentar com segurança, confiança e interesse a atividade de leitura.
- Transformá-lo em todos os momentos em *leitor ativo*, isto é, em alguém que sabe por que lê e que assume a sua responsabilidade ante a leitura, aportando seus conhecimentos e experiências, suas expectativas e questionamentos (SOLÉ, 1998, p. 113-114).

A etapa de *durante a leitura* e da construção da compreensão, entende Solé (1998) ser exige mais esforço do leitor. Nela, o processo de leitura deve garantir que o leitor compreenda os diversos textos que se proponha a ler. Para tanto, é importante que o aluno possa ver e entender como faz o professor para elaborar uma interpretação do texto: quais as suas expectativas, que perguntas formula, que dúvidas surgem, como chega à conclusão do que é fundamental para os objetivos que o guiam, que elementos toma ou não do texto, o que aprendeu, o que ainda tem que aprender. Entende a autora que “os alunos devem assistir a um processo/modelo que lhes permita ver as estratégias em ação em uma situação significativa e funcional” (SOLÉ, 1998, p. 116). Nessa etapa, a autora sugere a leitura compartilhada, a leitura independente, a análise dos obstáculos na leitura: os erros e as lacunas da compreensão.

Para Solé (1998), a leitura compartilhada deve ser considerada a melhor ocasião para os alunos compreenderem e usarem estratégias de leitura para compreenderem os textos. Ainda, de acordo com Solé (1998), essas estratégias de leituras devem se consideradas o meio mais poderoso ao alcance do professor para realizar a avaliação formativa da leitura dos seus alunos e do próprio processo. Nela preside a ideia de que professores e alunos assumem – às vezes um, às vezes outro – a responsabilidade de organizar as tarefas de leitura e de envolver os outros na mesma.

Recorrendo a Palincsar e Brown (1984), Solé (1998) apresenta aquelas que seriam as estratégias responsáveis pela compreensão durante a leitura que podem ser incentivadas em atividades de leitura compartilhada, quais sejam:

- Formular previsões do texto a ser lido.
- Formular perguntas sobre o que foi lido.
- Esclarecer possíveis dúvidas sobre o texto.
- Resumir as ideias do texto. (SOLÉ, 1998, p. 118)

Solé (1998) também aponta a leitura independente como outra estratégia utilizada *durante a leitura*. Nela, segundo a autora, o próprio aluno impõe seu ritmo e trata o texto para seus fins, atua como uma verdadeira avaliação para a funcionalidade das estratégias trabalhada, sendo esse, conforme seu entendimento, “o verdadeiro tipo de leitura, as situações de leituras independentes devem ser incentivadas pela escola” (SOLÉ, 1998, p. 121).

Entretanto, além de proporcionar a leitura independente pelo prazer de ler, a escola pode se propor o objetivo de promover o uso de determinadas estratégias em tarefas de leitura individual. Nesse caso, como sugere Solé (1998)

o professor pode preparar materiais com diferentes objetivos de leitura, para que o aluno prepare e pratique suas próprias estratégias de leitura, induzindo o trabalho autônomo de diversas estratégias de leitura e que poderão ser utilizadas nas tarefas de leitura compartilhada com toda a classe, ou em pequenos grupos ou duplas (SOLÉ, 1998, p.121).

Não obstante, o professor deve ficar atento a erros muito frequentes nessa etapa com “interpretações falsas e as lacunas na compreensão e a sensação de não estar compreendendo o que se lê” (SOLÉ, 1998, p.125). Analisa, porém, Solé (1998) que a presença de um obstáculo de leitura com o fato de compreender ou não algo que se lê pode trazer preocupação ou não dependendo do objetivo da leitura. Em alguns momentos, podemos ler um parágrafo sem entendê-lo e seguir na leitura sem que ela seja comprometida. Porém ler um contrato e não compreender uma de suas cláusulas pode trazer inquietações e a necessidade de compreendê-lo antes de assiná-lo.

Em consonância com Markman (1981), afirma a autora que “o conhecimento que temos do nosso grau de compreensão é um subproduto da própria compreensão” (MARKMAN, 1981 apud SOLÉ, 1998, p. 125) e, se tentarmos compreender ativamente, logo detectaremos lacunas e erros em nosso processo. Entretanto, detectar os erros ou as lacunas de compreensão é apenas um primeiro passo, uma primeira função do controle que exercemos sobre a nossa compreensão. Entende a autora que, para ler eficazmente, precisamos saber o que podemos fazer quando identificamos o obstáculo, o que significa tomar decisões importantes no decorrer da leitura.

Solé (1998), reportando-se a Collins e Smith (1980), esclarece que há diferentes problemas na compreensão da leitura. Esses problemas podem estar presentes na compreensão de palavras, de frases, nas relações que se estabelecem entre as frases e no texto em seus aspectos mais globais e, em todos os casos, as lacunas na compreensão podem ser atribuídas ao fato de não conhecer algum dos elementos mencionados, ou ao fato de o significado atribuído pelo leitor não ser coerente com a interpretação do texto.

Aprofundando sua análise dos problemas de compreensão na leitura, esclarece Solé (1998) que, além desses, podem existir outros com as diversas interpretações possíveis para a palavra, frase ou para um fragmento, e então a dificuldade reside em ter que decidir qual a mais idônea. Quando os problemas se situam em nível do texto em sua globalidade, as dificuldades mais comuns referem-se à impossibilidade de estabelecer o tema, de identificar o núcleo da mensagem que se pretende transmitir ou à incapacidade de entender por que sucedem determinados acontecimentos.

Assevera Solé (1998) que,

para aprender as estratégias adequadas para resolver erros ou lacunas, assim como se tratava de ensinar as estratégias responsáveis pela compreensão, o aluno deve poder integrá-las a uma atividade de leitura significativa, deve assistir ao que o professor faz quando ele mesmo se depara com as dificuldades de leitura, deve poder trabalhar em situações de leitura compartilhada e deve ter a oportunidade de pôr em prática o que aprendeu em sua leitura individual (SOLÉ, 1998, p.131).

Na terceira etapa, *depois da leitura*, esclarece mais uma vez Solé (1998) da impossibilidade de se estabelecer limites entre as três etapas de estratégias da leitura. Nessa etapa, entende a autora que são retomadas algumas estratégias utilizadas *durante a leitura*. Se antes, as estratégias de identificação da ideia principal, elaboração de resumo e formulação de respostas e perguntas eram tratados como aspectos que contribuem com a elaboração da compreensão durante a leitura, agora, após a leitura, essas estratégias concretizarão as práticas desenvolvidas *durante a leitura*.

Nessa etapa, recorrendo aos estudos de Cunningham e Moore (1990), Solé (1998) identifica nove tipos de respostas proporcionadas por uma mostra de bons leitores quando se pedia que eles identificassem a ideia principal de um parágrafo. Essas respostas, ainda que sejam diferentes, abordam informação sobre o texto, podendo-se, portanto, defender a legitimidade de diversas ideias principais, e que foram agrupadas em torno de “essência, interpretação, palavra-chave, resumo seletivo/diagrama seletivo, tópico, título, tema, assunto, frase temática/tese, outros” (CUNNINGHAM e MOORE, 1990 apud SOLÉ, 1998, p. 134).

Entretanto, corroborando o ponto de vista de Carriedo e Alonso (1990), é importante que “se parta de uma definição clara – o professor, os editores, os especialistas, os pesquisadores, os alunos – daquilo que constitui a ideia principal, como condição necessária para poder ensinar aos alunos o que é e como chegar a ela”, conforme recomenda Solé (1998, p. 134).

Ainda no que se refere à etapa *depois da leitura*, Solé (1998) aponta ainda a dificuldade em se estabelecer a diferença entre a ideia principal e o tema. Recorrendo a Aulls (1978), esclarece a autora que

“*tema* indica aquilo do que se trata um texto e pode exprimir-se uma palavra ou um sintagma. [...]. a *ideia principal*, por outro lado, informa sobre o enunciado (ou enunciados) mais importante que o escritor utiliza para explicar o tema” (SOLÉ, 1998, p. 135).

Distinção, útil, segundo a autora, porque permite esclarecer um pouco mais o conceito de ideia principal presente no texto e que suscitou considerações importantes de Aulls (1990) para o ensino: “ensinar que tema é diferente da ideia principal; ensinar o que é o tema antes de ensinar o que é a ideia principal; ensinar a identificar o tema, em primeiro lugar; ensinar a ideia principal e o tema de maneira diferente em narrações e exposições” (AULLS, 1990 apud SOLÉ, 1998, p. 135).

Solé (1990) ainda apresenta a elaboração de resumos *depois da leitura* como estritamente ligada às estratégias necessárias para se estabelecer o tema de um texto, para gerar ou identificar sua ideia principal e seus detalhes secundários. Nesse sentido, a autora esclarece que a macroestrutura proporciona uma ideia global do significado do texto em um nível superior ao das proposições por separado. Partindo dessa compreensão, “o tema de um texto é a macroestrutura ou uma parte dela; é o que nos permite responder à pergunta: de que se trata esse texto?” (VAN DIJK, 1983 apud SOLÉ, 1998, p.144). Assim, essas macrorregras, que permitem elaborar o resumo, também permitem que se tenha acesso à macroestrutura do texto, ou seja, a essa representação global de seu significado. E, sob essa perspectiva, destaca a autora

a importância de ensinar a ter acesso à macroestrutura. Compreendendo que não se pode aceitar qualquer retorno do aluno num sentido de “um vale tudo”, é preciso trabalhar e avaliar a coerência e justificação das respostas dos alunos quando se deparam com a tarefa de designar o tema de um texto ou a identificação das ideias principais de um texto (SOLÉ, 1998, p. 145).

Aponta Solé (1998) o resumo como algo importante a ser realizado pelos alunos, de forma individual ou em conjunto, que assistam aos resumos realizados pelo professor e que possam usar o resumo como estratégia de forma autônoma e discutir sua realização. Entretanto, para se realizar um resumo, é necessário que o aluno o faça seguindo estratégias que deverá ser ensinada pelo professor. Assim, recorrendo às orientações apresentadas por Cooper (1991) com base nos estudos de Brown e Day (1983), sugere Solé (1998) que para ensinar a resumir parágrafos de texto é necessário:

- Ensinar a encontrar o tema do parágrafo e a identificar a informação trivial para deixá-la de lado.
- Ensinar a deixar de lado a informação repetida.
- Ensinar a determinar como se agrupam as ideias no parágrafo para encontrar formas de englobá-las.
- Ensinar a identificar uma frase-resumo do parágrafo ou elaborá-la. (SOLÉ, 1998, p. 147)

O que pode verificar com essas orientações, é que para realizar um bom resumo, o aluno necessitará de ser instrumentalizado pelo professor com técnicas que deverão ser trabalhadas em sala de aula e não poderá fazê-lo de forma aleatória e desorganizada.

E, finalmente, como última estratégia ser utilizada *depois da leitura*, propõe Solé (1998) que o aluno seja convidado a formular e responder perguntas. Estratégia que a autora considera como “essencial para uma leitura ativa visto que um leitor capaz de formular perguntas pertinentes sobre o texto está mais capacitado para regular seu processo de leitura e, portanto, poderá torná-lo eficaz” (SOLÉ, 1998, p. 155).

3.2 Sequência didática: uma proposta de atividade de leitura com contos populares de origem indígena

Sob a orientação do proposto por Dolz e Schneuwly (2004) e por Solé (1998), a sequência didática aqui apresentada foi composta pela *Apresentação da situação*, pela *Produção inicial*, pelos *Módulos* e pela *Produção final*.

Na *Apresentação da situação*, que foi dividida em duas partes, foram realizados o levantamento dos conhecimentos prévios e o aprofundamento desses conhecimentos a partir da leitura dos textos *É índio ou não é índio* e *Do Pará para o Brasil*, de Daniel Munduruku,

visando à contextualização da temática tratada por esta pesquisa. Antes, porém, de se dar início a essa etapa, foram expostos aos alunos a temática e o teor das atividades. Da mesma forma, foram esclarecidos de que essas atividades envolveriam o gênero conto indígena e que aconteceriam em várias etapas.

Após a *Apresentação da situação*, os alunos passaram à *Produção inicial*. Essa etapa foi iniciada pelo questionamento e discussões sobre o conhecimento e crenças dos alunos a respeito dos contos indígenas. Em seguida, eles foram convidados à leitura e à reescrita, por meio de um resumo, do conto de tradição indígena, de origem no povo munduruku, *Do mundo do centro da Terra ao mundo de cima*, de Daniel Munduruku.

Na terceira etapa, foram apresentados os **Módulos** que compuseram a sequência didática e que tiveram como *corpus* as obras *História de índio* (1996) e *Contos Indígenas Brasileiros* (2005) de Daniel Munduruku. Nessa etapa, foram tratados os aspectos relativos ao gênero discursivo conto e ao conto de tradição indígena.

Na quarta etapa, os alunos foram convidados a realizarem a **Produção final** com o objetivo de analisarmos os avanços sobre os conhecimentos acerca do gênero conto dos alunos que participam da pesquisa.

Assim, esta sequência didática foi assim concebida:

QUADRO 2
Etapas da sequência didática

	Etapa	Título	H/a
Apresentação da situação	Levantando conhecimentos prévios (Parte 1) E por falar em índio...	Título: <i>É índio ou não é índio? Quem é Daniel Munduruku?</i> - Apresentação do tema; sessão de vídeo; atividades de leitura e expressão oral.	2
	Aprofundando conhecimentos (Parte 2) A diversidade cultural indígena brasileira	Título: <i>Nação ou nações indígenas: os índios do Brasil.</i> - Aprofundamento de conhecimentos sobre o tema; atividades de leitura e escrita e expressão oral.	2
Produção inicial	Recontando um conto indígena munduruku Formiga grande: conhecendo a cultura mundurucu	Título: <i>Do mundo do centro da Terra ao mundo de cima</i> - Atividades de leitura e escrita; expressão oral e escrita; produção de um resumo.	4
Módulo 1	Conhecendo o gênero conto	Título: <i>O menino que não sabia sonhar</i> - Atividades de leitura, análise, discussões e comentários sobre o gênero, suas variações e suas características composicionais.	4
Módulo 2	Ampliando repertório	Título: <i>O que temos para ler?</i> Realização de pesquisa, da identificação, análise e seleção de dados sobre o acervo da escola.	2

Módulo 3	Contando histórias	Título: <i>Meu passado, minha história...</i> - Atividades de pesquisa e entrevistas, produção de textos, leitura e socialização de conhecimentos.	2
Produção Final	Reescrevendo o texto	Título: <i>Do mundo do centro da Terra ao mundo de cima</i> - Atividades orais e escrita, revisão e reescrita de texto.	4
Total			20 h/a

3.2.1 APRESENTAÇÃO DA SITUAÇÃO: *E por falar em índio...*

Esta etapa se propõe à apresentação do projeto esclarecendo que o gênero discursivo conto de tradição indígena será utilizado para o desenvolvimento das atividades dessa sequência. Ela servirá para promover a contextualização, o levantamento e o aprofundamento dos conhecimentos prévios sobre o índio e sobre a temática indígena e a diversidade cultural indígena no Brasil. Dessa forma, *Apresentação da situação* discutirá essas questões em duas partes: na primeira, denominada *É índio ou não é índio? Quem é Daniel Munduruku*, propõe uma discussão sobre a questão da identidade indígena e realiza o levantamento prévio dos alunos acerca dos índios no Brasil. Na segunda, *A diversidade cultural indígena brasileira*, o que está em discussão é a diversidade das culturas indígenas no Brasil a partir do texto *Do Pará para o Brasil*.

3.2.1.1 CONTEXTUALIZANDO (PARTE 1): *É índio ou não é índio? Quem é Daniel Munduruku – Levantando conhecimentos prévios (ANEXO 8)*

Título: *É índio ou não é índio: Quem é Daniel Munduruku?*

Público: turmas de 9º ano do Ensino Fundamental – **Duração:** 02 (duas) aulas

Objetivos:

- Envolver os alunos em torno da proposta apresentando o tema do projeto de leitura;
- Sensibilizar para a participação no projeto de leitura;
- Contextualizar o tema da proposta de leitura;
- Identificar conhecimentos prévios sobre a temática indígena;
- Apresentar informações sobre o autor do corpus que comporá a sequência didática e o projeto de leitura;
- Estabelecer contato com a temática e a literatura indígena de língua portuguesa;
- Conhecer crenças e valores sobre a temática indígena;

- Assistir à sessão de vídeo;
- Expressar-se oralmente realizando reflexão sobre os conhecimentos anteriores e pós a sessão de vídeo;
- Conhecer a biografia de Daniel Munduruku;
- Ler e interpretar o texto *É índio ou não é índio?* (Daniel Munduruku);
- Refletir sobre a temática das diferenças culturais entre índios e não índios no espaço urbano.

Recursos necessários:

- Apresentação eletrônica (ferramenta Powerpoint); Vídeos; Computador e equipamento multimídia; Cópias do texto e das atividades para 38 alunos.

Metodologia

1. Antes da leitura

Antes da leitura, o professor fará a apresentação do projeto, da temática e do gênero a ser abordado nas atividades. Nesta etapa serão levantados os conhecimentos prévios dos alunos através de questionamentos que serão propostos para uma reflexão inicial. Em seguida, buscando a contextualização da temática, será realizada uma apresentação eletrônica (Power point) com uma breve biografia de Daniel Munduruku, autor dos contos que servirão de corpus para essa pesquisa. Ainda, buscando aproximar o aluno da temática, serão exibidos dois vídeos de entrevistas com o autor. Os vídeos tratam de aspectos da vida na comunidade indígena e se estendem sobre a cultura e a literatura indígena e sobre as questões relativas à identidade indígena e à negação da identidade étnica do autor. Para finalizar essa seção, os alunos serão convidados a levantarem hipóteses sobre o tema a ser abordado pelo texto considerando-se apenas o título “É índio ou não é índio?”.

Etapa 01: Conhecendo a proposta do projeto de leitura

Apresentação do projeto de leitura e sobre o gênero conto popular de tradição indígena.

Etapa 02: *E por falar em índio...* – Levantando conhecimentos prévios:

Neste momento, realiza-se o levantamento de conhecimentos prévios dos alunos através de questionamentos sobre índios e os alunos registram valores, crenças e aprendizados sobre a temática indígena.

Etapa 03: Conhecendo o autor

Nesta etapa os alunos conhecerão o autor dos textos que comporão o *corpus* do projeto através de uma breve biografia de Daniel Munduruku (apresentação eletrônica – ferramenta Power Point). Também conhecerão a cosmovisão de Daniel Munduruku sobre as questões indígenas a partir da sessão de dois vídeos de entrevistas com o autor.

Etapa 04: Levantando hipóteses e apresentando a temática abordada pelo autor

Neste momento os alunos serão convidados a levantarem hipóteses sobre a temática a ser abordada pelo texto a ser lido considerando-se apenas o título do texto *É índio ou não é índio*.

2. Durante a leitura

Nesta seção, os alunos serão convidados a procederem à leitura atenta do texto *É índio ou não é índio*, de Daniel Munduruku, para, em seguida, verificarem se a leitura atendeu às expectativas e às hipóteses iniciais levantadas a partir do título. Neste momento, a ação deverá ser mediada, pois é possível que surjam questões contraditórias, falsas, antagônicas, ambíguas ou mesmo preconceituosas causadas pelo pouco ou nenhum conhecimento que os alunos tenham sobre o assunto. Assim, cabe ao professor coordenar as discussões a fim de estimular a participação, a exposição de ideias e opiniões de todos, além do monitoramento e a retomada constante e necessária do texto por parte aluno. Nela, os alunos ainda terão a oportunidade de reconhecer os vários recursos de que se valeu o autor para evidenciar o questionamento proposto pelo título, como a pontuação, a relação de oposição entre os termos, e que foi reforçado pela descrição realizada pelas passageiras do Metrô ao longo do texto.

Etapa 01: Leitura do texto

Nesta seção, os alunos procederão à leitura atenta e individual do texto *É índio ou não é índio?* (Daniel Munduruku)

Etapa 02: Respondendo às questões propostas

Nesta seção, os alunos procederão à comprovação ou refutação das hipóteses levantadas sobre a temática a ser abordada pelo texto. Em seguida, analisarão o texto e responderão às questões relativas ao tema, ao desconhecimento e às crenças além do choque cultural entre índios e não índios em espaços urbanos. Nessa seção, ainda identificarão aspectos de estilo e escolhas do autor presentes no texto.

3. Após a leitura

Após a leitura, os alunos serão convidados a realizarem uma análise crítica sobre suas ideias, valores e crenças iniciais sobre os índios e sua cultura e após o desenvolvimento e participação nas atividades. Espera-se, neste momento, que eles comecem a compreender que o que se acredita sobre a população indígena é fruto do desconhecimento da sociedade não índia no Brasil. Para tanto, esta seção está dividida em duas partes: na primeira, os alunos são convidados a fazerem uma reflexão sobre suas opiniões antes e depois da leitura; na segunda

parte, eles participarão oralmente de uma discussão mediada pelo professor com os demais colegas da turma.

Etapa 01: Refletindo sobre o texto

Nesta seção, os alunos são convidados a refletirem sobre suas crenças sobre os índios e suas culturas antes e depois da leitura de *É índio ou não é índio*.

Etapa 02: Socializando e debatendo ideias

Nesta etapa, os alunos serão convidados a participarem de uma discussão com os colegas de turma sobre as ideias presentes nas dúvidas e questionamentos das duas passageiras do Metrô e a expressarem suas ideias e opiniões sobre como a sociedade brasileira vê os índios e suas culturas.

3.2.1.2 CONTEXTUALIZANDO (PARTE 2): A diversidade cultural indígena brasileira - Aprofundando conhecimentos (ANEXO 9')

Título: Nação ou nações indígenas: os índios do Brasil

Público: turmas de 9º ano do Ensino Fundamental – **Duração:** 02 (duas) aulas

Objetivos:

- Reconhecer a diversidade cultural indígena no Brasil;
- Conhecer aspectos da cultura indígena munduruku, sob o olhar de Daniel Munduruku
- Ler e interpretar o texto;
- Expressar-se escrita e oralmente.

Recursos necessários:

- Cópias do texto *Do Pará para o Brasil* (Daniel Munduruku)

Metodologia

1. Antes da leitura

Etapa 01. Refletindo sobre as crenças sobre a temática e a diversidade das culturas indígena.

Antes da leitura, os alunos serão convidados a levantarem hipóteses e a refletirem sobre suas crenças e sobre a temática da diversidade das culturas indígenas a partir do questionamento presente em *Nação ou nações indígenas? Os índios do Brasil*.

2. Durante a leitura

Etapa 01: Leitura do texto:

Nesta seção, os alunos procederão à leitura atenta e individual do texto *Do Pará para o Brasil* (Daniel Munduruku). Espera-se que nesse momento os alunos monitorem, de forma a confirmarem ou refutarem, as suas hipóteses iniciais sobre a diversidade cultural indígena.

Etapa 02: Respondendo às questões propostas

Nesta seção, os alunos procederão à comprovação ou refutação de suas hipóteses refletindo sobre a temática abordada pelo texto. Em seguida, analisarão o texto *Do Pará para o Brasil* e responderão às questões propostas. Espera-se neste momento que, após confrontarem suas ideias iniciais sobre a diversidade das nações indígenas no Brasil, os alunos reconheçam que no Brasil há diversas nações, diversas tribos e diversas culturas indígenas. Nesta seção, ainda identificarão aspectos de estilo e escolhas de que se valeu o autor para criar a analogia e para estabelecer que há diversos povos indígenas com sua diversidade de culturas, assim como os diversos povos imigrantes que vivem no Brasil. Ideias que foram reforçadas pelo conceito de cultura e de diversidade cultural apresentada por essas analogias. Também deverão os alunos inferir a cosmovisão de Daniel Munduruku que expressa um ponto de vista negativo sobre a relação entre os índios e não índios e que está expresso na denúncia do extermínio causado pela ganância dos estrangeiros, no preconceito e na rejeição, além da forma de observarem como são diferentes no relacionamento que mantêm com a natureza e na forma como agem para sobreviverem, por exemplo.

3. Após a leitura

Etapa 01. Discutindo e expressando opinião sobre a temática tratada no texto.

Nesta seção, após a leitura e análise crítica do texto, os alunos serão convidados à reflexão sobre seus novos aprendizados e sobre a diversidade cultura indígena brasileira. Assim, deverão expressar suas opiniões sobre a questão além de confrontá-las com as ideias do autor presentes no texto e com as dos demais colegas de turma.

Referência:

MUNDURUKU, Daniel. **Histórias de índio**. – São Paulo: Companhia das Letrinhas, 1996.

3.2.2 PRODUÇÃO INICIAL: *Recontando um conto munduruku* (ANEXO 10)

Esta etapa se propõe a solicitar uma primeira produção com o gênero conto para os alunos. Dividida em três seções, na primeira recuperará as informações já tratadas anteriormente e lembrará a turma dos objetivos desta sequência didática e que ela se constituirá de leituras e produções textuais acerca dos contos populares de tradição indígena. Também destacará que esse é o momento em que os alunos procederão à leitura do conto *Do Mundo do centro da Terra ao mundo de cima: um mito tupi sobre o povo munduruku*, de Daniel Munduruku, e que, através desse conto, eles poderão conhecer um pouco sobre a cultura do povo do qual se originou o autor. Na segunda etapa, os alunos realizarão a leitura atenta do conto e responderão algumas questões sobre ele. Na terceira, os alunos serão solicitados a

produzirem um resumo do conto lido como uma produção inicial dessa sequência didática e, a partir da qual, apropriando-se do gênero conto, poderão rever e organizar seus conhecimentos demonstrando seu aprimoramento na produção final desta sequência didática.

Título: Formiga grande: conhecendo a cultura munduruku

Público: turmas de 9º ano do Ensino Fundamental – **Duração:** 04 (quatro) aulas

Objetivos:

- Conhecer a origem e o significado da palavra munduruku
- Conhecer o gênero discursivo conto
- Conhecer um conto indígena de origem munduruku
- Conhecer aspectos da cultura indígena munduruku através de um mito tupi;
- Recontar a história do conto popular, observando o encadeamento dos fatos e os personagens envolvidos;
- Expressar-se de forma oral e escrita;
- Produzir um resumo.

Recursos necessários:

- Cópias do texto *Do Mundo do centro da Terra ao mundo de cima: um mito tupi sobre o povo munduruku* (Daniel Munduruku)

Metodologia

1. Antes da leitura

Esta etapa será dividida em duas partes: na primeira, os alunos tomarão conhecimento de que, a partir de agora eles desenvolverão atividades com o gênero discursivo conto. Também serão informados de que o conto que lerão, *Do Mundo do centro da Terra ao mundo de cima: um mito tupi sobre o povo munduruku*, é de autoria de Daniel Munduruku (já apresentando na primeira aula) e também serão informados de que é muito comum que os indígenas adotem o nome de sua etnia como sobrenome e que esse é o caso de Daniel Munduruku Monteiro Costa (Daniel Munduruku – Derpo Munduruku). Estando os alunos cientes da origem e da etnia do autor, é oportuno realizar uma breve apresentação sobre a origem da palavra *munduruku* e um pouco sobre esse povo. Para essa etapa, será utilizada uma apresentação eletrônica (ferramenta Power point). Na segunda etapa, os alunos serão instigados a pensarem sobre a ordem do narrar, sobre o gênero conto e sobre o gênero conto indígena e sobre a temática que eles abordam para, finalmente, procederem à leitura do conto.

Etapa 01. Munduruku: formiga grande

Nesta seção, os alunos conhecerão o significado da palavra *munduruku* e um pouco sobre esse povo do qual se origina o autor do texto *Do Mundo do centro da Terra ao mundo de cima: um mito tupi sobre o povo munduruku* que eles lerão nesta etapa da sequência didática. Será destacado também que conhecer esta palavra é importante porque ela está presente no nome do autor – Daniel Munduruku Monteiro Costa (Daniel Munduruku – Derpo Munduruku) – porque é muito comum que os indígenas usem o nome de sua etnia como sobrenome.

Etapa 02. Conhecendo o gênero conto

Nesta seção, os alunos serão questionados sobre seus conhecimentos prévios acerca do texto narrativo, do gênero conto e do conto indígena e sobre a temática que eles abordam.

2. Durante a leitura

Nesta seção, os alunos serão convidados mais uma vez a procederem à leitura atenta do conto *Do Mundo do centro da Terra ao mundo de cima: um mito tupi sobre o povo munduruku*, de Daniel Munduruku. Nela, eles travarão contato com o gênero discursivo narrativo conto indígena e conhecerão um pouco dos aspectos culturais do povo munduruku.

Etapa 01: Leitura do texto: contextualizando o conto

Nesta seção, visando à contextualização da temática, os alunos procederão à leitura do texto *Do Mundo do centro da Terra ao mundo de cima: um mito tupi sobre o povo munduruku* (Daniel Munduruku) e conhecerão um pouco da cultura munduruku a partir de uma narrativa que conta a história da criação desse povo e de toda a natureza. Nela, de forma mediada pelo professor, poderão refletir sobre outras histórias que narram a mesma história e poderão perceber as diferenças e as semelhanças nessas narrativas. Nessa seção, ainda poderão dialogar com o texto, expressando opiniões sobre a temática, sobre as atitudes de personagens do texto e sobre o próprio texto.

Etapa 02: Trabalhando o gênero: primeiros passos

Nesta seção, os alunos tomarão o primeiro contato com os elementos que caracterizam o gênero narrativo presentes no conto. Nela, eles reconhecerão que os contos são narrativas ficcionais cuja origem antiga também é de difícil precisão e identificarão seus elementos estruturais: enredo, narrador, personagens, lugar e tempo.

3. Após a leitura: Produção textual: Recontando um conto

Nesta seção, os alunos serão convidados a produzirem um resumo do conto *Do Mundo do centro da Terra ao mundo de cima: um mito tupi sobre o povo munduruku* que acabaram de ler. Antes, porém, da produção textual, os alunos serão convidados a recontarem oralmente a história de forma a que todos possam processar as informações oriundas do texto.

Com a produção textual, espera-se que aluno recontar o conto lido acessando essas informações para realizarem o registro escrito. Por trata-se de uma primeira produção para efeitos de diagnóstico e para futura intervenção, nela os alunos ainda não deverão demonstrar domínio da escrita de uma narrativa e a observância consciente dos elementos constitutivos e da estrutura do conto. Entretanto, entende-se que eles buscarão estratégias para a produção textual e que, ainda que de forma parcial, esses aspectos estarão presentes na produção do resumo.

Referência:

MUNDURUKU, Daniel. **Contos Indígenas Brasileiros**/ Daniel Munduruku; ilustrações Rogério Borges. - 2 ed. - São Paulo: Global, 2005.

3.2.3 MÓDULOS

Esta etapa está dividida em três etapas. Nela, os alunos serão convidados a conhecerem o gênero conto de tradição indígena (Módulo 1), a ampliarem seu repertório realizando o levantamento do acervo da escola (Módulo 2) e, finalmente, serão convidados a acessarem e recontarem as narrativas orais que vêm transmitindo conhecimentos através das gerações em sua comunidade (Módulo 3).

3.2.3.1 Módulo 1: Conhecendo o gênero conto (ANEXO 11)

Este módulo se propõe a apresentar o gênero discursivo conto e o gênero conto de tradição indígena. Para tanto, serão propostas atividades de leitura, análise, discussões e comentários sobre o gênero, algumas de suas variações e suas características composicionais objetivando a apropriação do gênero.

Inicialmente, serão recuperados os conhecimentos brevemente apresentados na *Apresentação inicial* sobre o gênero conto. Em seguida, os alunos participarão de uma leitura compartilhada de um texto inicial que abordará o gênero conto, seu conceito e origem, seus elementos constitutivos e a estrutura do enredo. Essa etapa estará ancorada no material pedagógico oferecido pela Secretaria Estadual de Educação denominado *Atividades autorreguladas*.

Em seguida, os alunos serão convidados a procederem à leitura do conto *O menino que não sabia sonhar* (Daniel Munduruku). A atividade de leitura será desenvolvida de forma compartilhada e contará com a leitura em voz alta do professor. Considera-se para essa ação a importância dos modelos de leitores e o valor de ver o professor envolvido com a leitura

(BRASIL, 2000, p. 58-64). Durante a leitura, os alunos serão estimulados a observarem os elementos da narrativa e a estrutura do enredo.

A segunda parte se constituirá no momento de se trabalhar de forma sistemática os elementos constitutivos da narrativa (narrador e foco narrativo, personagens, tempo e espaço) e a estrutura do enredo: (situação inicial, conflito, clímax e desfecho). Nela, serão explorados os aspectos temático, de estilo e composicionais do conto.

Após a leitura e sistematização dos conhecimentos sobre o gênero em questão, o aluno será convidado a uma reflexão sobre alguns aspectos abordados pelo texto (culturais e ambientais) em confronto com uma reportagem que mostra a luta dos índios mundurucus na atualidade em defesa de sua cultura e do ambiente e espaço onde vivem.

Título: *O menino que não sabia sonhar*

Público: turmas de 9º ano do Ensino Fundamental – **Duração:** 04 (quatro) aulas

Objetivos:

- Apresentar conhecimentos prévios sobre o gênero conto;
- Realizar leitura compartilhada;
- Sistematizar os conhecimentos sobre o gênero discursivo conto
- Identificar os elementos constitutivos da narrativa;
- Identificar as partes da estrutura do enredo;
- Expressar-se de forma oral e escrita;
- Explorar os aspectos temáticos, de estilo e composicionais dos contos indígenas;
- Apropriar-se da linguagem característica dos contos populares de tradição indígena;
- Realizar leitura crítica sobre as lutas enfrentadas pelos índios mundurucus na atualidade.

Recursos necessários:

- Cópias do material de apoio pedagógico (Gênero conto) e do conto *O menino que não sabia sonhar* (Daniel Munduruku)

Metodologia

1. Antes da leitura

Esta etapa se propõe a apresentar o gênero discursivo conto e o gênero conto de tradição indígena. Para tanto, serão propostas atividades de leitura, análise, discussões e comentários sobre o gênero, suas variações e suas características composicionais objetivando a apropriação do gênero. Inicialmente, neste módulo, serão recuperados os conhecimentos brevemente apresentados na *Apresentação inicial* sobre o gênero conto. Em seguida, os alunos participarão da leitura compartilhada de um texto inicial que abordará o gênero conto, seu

conceito e origem, seus elementos constitutivos e a estrutura do enredo. Essa etapa estará ancorada no material pedagógico oferecido pela Secretaria Estadual de Educação denominado *Atividades* autorregulas. Em seguida, os alunos serão convidados a procederem à leitura do conto *O menino que não sabia sonhar* (Daniel Munduruku). A atividade de leitura será desenvolvida de forma compartilhada e contará com a leitura em voz alta do professor. Considera-se para essa ação a importância dos modelos de leitores e o valor de ver o professor envolvido com a leitura (BRASIL, 2000, P. 58-64). Durante a leitura, os alunos serão estimulados a observarem os elementos da narrativa e a estrutura do enredo. A segunda parte se constituirá no momento de se trabalhar de forma sistemática os elementos constitutivos da narrativa (narrador e foco narrativo, personagens, tempo e espaço) e a estrutura do enredo: (situação inicial, conflito, clímax e desfecho). Nela, serão explorados os aspectos temático, de estilo e composicionais do conto.

Etapa 01. O gênero narrativo Conto

Nesta seção, os alunos serão estimulados à reflexão sobre os conhecimentos já adquiridos na *Apresentação inicial* sendo convidados mais uma vez a pensarem sobre a ordem do narrar e do conto. Também realizarão um estudo sistematizado sobre o gênero conto e sobre o conto indígena.

Etapa 02. O gênero Conto: Leitura preliminar

Esta seção se constituirá em um momento de leitura preliminar compartilhada pelo professor e abordará o gênero conto, seu conceito e origem, seus elementos constitutivos e a estrutura do enredo, e estará ancorada no material pedagógico oferecido pela Secretaria Estadual de Educação denominado *Atividades* autorregulas. Em seguida, os alunos sistematizarão as informações e os conhecimentos presentes no texto.

2. Durante a leitura

Nesta seção, os alunos participarão de uma leitura compartilhada do conto *O menino que não sabia sonhar* (Daniel Munduruku). Durante a leitura em voz alta, realizada pelo professor, os alunos serão estimulados a participarem da leitura, de forma interativa e dialógica, observando os elementos que constituem a narrativa e a estrutura do enredo. Nela, os alunos travarão contato com o gênero discursivo narrativo conto indígena e identificarão seus elementos e estrutura, numa leitura que envolverá os aspectos temáticos, a construção composicional e de estilo do texto lido (BAKHTIN, 2015).

Etapa 01: Leitura compartilhada do texto: Lendo um conto munduruku

Nesta seção, os alunos procederão à leitura do texto *O menino que não sabia sonhar*, de autoria de Daniel Munduruku e, através do qual, conhecerão mais um pouco sobre o gênero conto indígena e sobre cultura do povo munduruku. Nela reconhecerão a temática, o estilo e a composição do gênero presentes no conto.

Etapa 02: Sistematizando conhecimentos

Nesta seção, os alunos organizarão e sistematizarão os conhecimentos sobre o gênero conto realizando um estudo mais detalhado dos elementos próprios da composição do gênero, da temática, do estilo e de características da linguagem nele utilizada.

Etapa 03: Sistematizando conhecimentos

Nesta seção, os alunos procederão à leitura do conto *O menino que não sabia sonhar*, de Daniel Munduruku, e buscarão reconhecer os elementos narrativos do conto relativos aos personagens, narrador, foco narrativo, tempo, espaço e à estrutura do enredo.

3. Após a leitura

Com o objetivo de contextualizar e atualizar as questões indígenas na atualidade, nesta seção, os alunos participarão de uma reflexão sobre duas questões discutidas no texto (culturais e ambientais) e da relação do índio com os “pariwat” (homens brancos) em confronto com uma reportagem da Revista *on line* Carta Capital, intitulada *Questão Indígena: Índios travam "guerra moderna" contra hidrelétricas no Tapajós*, de Nádia Pontes.

Referências:

MUNDURUKU, Daniel. **Histórias de índio**. – São Paulo: Companhia das Letrinhas, 1996.
RIO DE JANEIRO. **Caderno de atividades autorreguladas**, Língua Portuguesa - versão professor, 2013. – Disponível em: <http://www.conexaoescola.rj.gov.br/site/arq/lingua-portuguesa-regular-professor-autoregulada-9a-2b.pdf> - Acesso: 11/01/2016.

3.2.3.2 Módulo 2: Ampliando repertório (ANEXO 12)

Este módulo se propõe a favorecer a oportunidade de o aluno ser agente de seu aprendizado a partir da pesquisa, da identificação, análise e seleção das obras que compõem o acervo de contos indígenas da escola. Para tanto, este módulo se constituirá de seis etapas: na primeira, a turma se dividirá em grupos de 04 (quatro) componentes; na segunda, metade dos grupos realizará uma pesquisa na Sala de Leitura, enquanto a outra se encarregará da Biblioteca; na terceira etapa, os grupos selecionarão e farão o registro pela bibliografia da obra; na quarta etapa, selecionarão um conto para a apresentação na sala de aula e na quinta, o grupo realizará a leitura do conto em sala de aula. Na última etapa, os alunos participarão de uma breve discussão sobre o que leram e sobre a experiência de levantar o acervo da escola.

Título: *O que temos para ler?*

Público: turmas de 9º ano do Ensino Fundamental – **Duração:** 02 (duas) aulas

Objetivos:

- Ampliar o repertório literário sobre contos indígenas;
- Ampliar o conhecimento do gênero conto indígena a partir do critério de seleção dos textos;
- Realizar pesquisa de obras sobre contos indígenas na Biblioteca e na Sala da Leitura;
- Levantar acervo literário indígena na escola;
- Listar obras pela referência bibliográfica;
- Selecionar obra para compartilhamento e socialização;
- Compartilhar os resultados da pesquisa;
- Participar de atividades em grupo;
- Ouvir a leitura atentamente;
- Manifestar opinião sobre a escolha do conto;
- Participar de discussões e debates;
- Expressar-se oralmente.

Recursos necessários:

- Formulário para anotações do acervo da escola
- Cópias dos textos selecionados pelos alunos.

Metodologia

1. Antes da leitura

Esta etapa se propõe a realizar as orientações e a organização dos alunos em grupos para que, em seguida, sejam encaminhados à Sala de Leitura e à Biblioteca para a realização do levantamento e registro do acervo da escola.

Etapa 01. Levantando o acervo

Nesta seção, sob a mediação do professor, os alunos realizarão a pesquisa e seleção por títulos, autores e obras.

Etapa 02. Realizando registro

Nesta seção, os alunos farão o registro das obras selecionadas pela referência bibliográfica das obras.

2. Durante a leitura

Esta seção estará dividida em duas partes: na primeira, os alunos participarão de uma leitura individual visando à seleção do conto a ser compartilhado na sala de aula. Na segunda, realizarão uma leitura compartilhada socializando o texto selecionado pelo grupo. Esta etapa se

constitui em uma oportunidade de o aluno acessar os conhecimentos construídos ao longo da sequência didática sobre contos indígenas.

Etapa 01: Leitura individual do texto: selecionado um conto

Nesta seção, os alunos procederão à leitura dos textos disponíveis na Sala de Leitura e na Biblioteca e selecionarão um texto para ser compartilhado em sala de aula.

Etapa 02: Selecionado um conto

Nesta seção, os alunos realizarão uma leitura visando à seleção de um conto a ser compartilhado em sala de aula. Trata-se de uma etapa que exigirá dos alunos habilidade de análise, apreciação e negociação entre os componentes do grupo na seleção de um único conto para socialização em sala de aula.

Etapa 03. Socializando leitura

Nesta seção, os alunos participarão de uma leitura compartilhada e socializarão o conto selecionado. Antes, porém, os alunos falarão sobre os critérios utilizados pelos componentes do grupo para a definição do texto selecionado para a apresentação em sala de aula.

3. Após a leitura

Com o objetivo de oportunizar a reflexão sobre a leitura realizada, os alunos terão a oportunidade de expressar a opinião participando de uma discussão sobre os contos apresentados e indicando aquele que seria o seu favorito entre os contos lidos.

3.2.3.3 Módulo 3: Contando histórias: Meu passado, minha história (ANEXO 13)

Este terceiro módulo propõe aos alunos recuperarem as narrativas oriundas de suas comunidades. Com o objetivo de contextualizar a atividade de contar histórias, nela, os alunos poderão vivenciar a experiência de compartilhar, pela oralidade, as histórias que vêm sendo contadas por várias gerações de suas famílias e suas comunidades com o objetivo de transmitir conhecimentos, crenças e valores. Da mesma forma, saberão que há pessoas interessadas em ouvir essas histórias e que elas revelam as características da cultura da comunidade na qual estão inseridos. As atividades desse módulo serão divididas em três duas partes: na primeira, os alunos realizarão a produção textual de uma narrativa que tenham ouvido de seus antepassados. Na segunda, eles lerão seus textos compartilhando suas histórias para os demais alunos da turma. Na última parte da atividade, mediados pelo professor, os alunos farão uma breve reflexão sobre a importância das narrativas de suas comunidades, e das indígenas, para a transmissão de conhecimentos de uma geração para outra.

Título: *Contando histórias*

Público: turmas de 9º ano do Ensino Fundamental – **Duração:** 02 (duas) aulas

Objetivos:

- Recuperar as histórias passadas de geração para geração na sua comunidade;
- Resgatar e valorizar as histórias ouvidas de seus antepassados como fonte de conhecimento;
- Reconhecer o valor cultural das memórias que são transmitidas pelas pessoas de sua comunidade;
- Contar e recontar as histórias ouvidas;
- Planejar a contação de uma história;

Recursos necessários:

- Folha para produção textual.

Metodologia

1. Antes da leitura

Nesta seção, os alunos serão convidados a recuperarem na memória uma história que vem sendo contada de geração a geração por seus antepassados. Após esse momento de acesso ao acervo cultural pessoal e de sua comunidade, eles serão convidados a realizarem o registro escrito dessas histórias.

Etapa 01. Acessando a memória de narrativas ou o que nos contam os mais velhos...

Nesta seção, os alunos serão estimulados a buscarem histórias contadas em suas famílias há gerações.

Etapa 02. Registrando histórias

Esta seção se constituirá de um registro escrito dessas histórias que deverá passar pelo acompanhamento do professor para observar e preservar os elementos constitutivos de um texto narrativo.

2. Durante a leitura

Nesta seção, será desenvolvida em uma única etapa e os alunos participarão de uma leitura individualizada e voluntária de sua narrativa. Nela, eles terão a oportunidade de compartilhar histórias, conhecimentos, crenças e valores que foram transmitidas pelas gerações de suas famílias realizando a leitura das narrativas que compõem o acervo de suas famílias e de suas comunidades.

3. Após a leitura

Nesta seção, mediados pelo professor, os alunos participarão de uma discussão sobre a importância da contação de histórias que acontecem há muito tempo entre as gerações, seja

em suas comunidades seja nas comunidades indígenas, e de como elas têm sido instrumentos de transmissão dos aspectos culturais das sociedades em que os sujeitos estão inseridos.

3.2.4 PRODUÇÃO FINAL: Reescrevendo um texto (ANEXO 14)

Após os módulos e ao final desta sequência didática, podemos acreditar que os alunos já apresentem algum embasamento teórico sobre as narrativas e sobre o gênero conto.

Assim, após uma revisão, retomaremos a produção inicial realizada a partir do conto *Do Mundo do centro da Terra ao mundo de cima: um mito tupi sobre o povo munduruku* (Daniel Munduruku) para a realização de sua reescrita como produção final.

Espera-se com essa atividade que os alunos demonstrem os conhecimentos sobre o gênero discursivo contos indígenas que foram construídos ao longo das atividades que compuseram esta sequência didática. Nela, os alunos terão a oportunidade de lerem e analisarem suas produções iniciais para, finalmente, realizarem a revisão de sua escrita realizando as alterações necessárias, acrescentando ou retirando elementos do conto indígena lido e reescrito na produção inicial.

Título: Reescrevendo um conto

Público: turmas de 9º ano do Ensino Fundamental – **Duração:** 04 (quatro) aulas

Objetivos:

- Reescrever um conto indígena;
- Desenvolver a competência leitora e de escrita;
- Reconhecer e utilizar características do gênero conto na produção textual;
- Buscar aprimoramento das estratégias para a revisão do resumo de um conto indígena;
- Revisar e reescrever o resumo do conto

Recursos necessários:

- Cópias das atividades sobre os contos;
- Produção inicial dos alunos
- Cópias de folha própria para a produção final

Metodologia

Esta etapa será desenvolvida em três etapas: na primeira os alunos farão uma leitura crítica, observando as devidas correções em sua produção inicial. Em seguida passarão à reescrita do resumo do conto *Do Mundo do centro da Terra ao mundo de cima: um mito tupi sobre o povo munduruku* (Daniel Munduruku).

Finalmente, após análise e correções acompanhadas pelo professor, ocorrerá a publicação da produção textual em espaço próprio na escola objetivando divulgar o trabalho realizado pelos alunos e a literatura indígena de língua portuguesa.

Referência: MUNDURUKU, Daniel. **Contos Indígenas Brasileiros**/ Daniel Munduruku; ilustrações Rogério Borges. - 2 ed. - São Paulo: Global, 2005.

CAPÍTULO 4. METODOLOGIA

No presente capítulo delinee a metodologia adotada para a escolha do tema, a caracterização do *corpus*, dos sujeitos e do espaço, os procedimentos metodológicos e os instrumentos de levantamento e de análise de dados realizados pela pesquisa.

Fundamentada na concepção discursiva de língua e linguagem e na perspectiva sócio-histórica bakhtiniana, a pesquisa de caráter qualitativo configurou-se com o objetivo de estimular e melhorar a compreensão dos alunos durante a leitura do gênero literário *conto popular de tradição indígena*, assim como o de contribuir para a formação de um leitor multicultural através da compreensão da diversidade das culturas indígenas brasileiras.

O trabalho foi realizado tendo como foco a instrumentalização dos leitores por meio de estratégias de leitura, sob a concepção interativa, em que ao leitor é permitido atribuir significados, construir ideias e opiniões e apresentar argumentos diante do apresentado no texto e pelo autor. Ponto de vista compartilhado por Solé (1998) que entende a leitura como um processo de interação entre o leitor e o texto e em que, como um processador ativo de textos, “o leitor possa utilizar-se de várias estratégias para satisfazer os objetivos que orientam sua leitura, embasado nos seus conhecimentos prévios e nas informações trazidos pelo texto, possa se aventurar e prever o que vem a seguir” (SOLÉ, 1998, p. 26).

Assim, a metodologia desta pesquisa foi desenvolvida em:

4.1 A escolha do tema

Na maioria das vezes, os alunos da escola pública só têm acesso à cultura escrita através do que lhes é oferecido pela escola. Fato que vem contribuindo para os graves déficits de leitura apresentados pelos alunos quando chegam aos anos finais do ensino fundamental. Desse modo, é importante que a escola se ocupe do seu caráter mediador na formação de um leitor multicultural de forma a que o aluno tenha garantido o acesso à leitura e à diversidade dos gêneros discursivos como um direito.

Ciente desse papel, a escolha do tema Contos populares de tradição indígena deveu-se à minha atuação em turmas de 9º ano do ensino fundamental e vivenciar o tratamento dado a esse gênero discursivo no livro didático adotado para a turma e no material de apoio pedagógico. Materiais que simplesmente não abordavam os contos indígenas, como é o caso do livro didático, ou que tratavam o tema de forma superficial ou estrutural ou ainda que

visavam apenas o atendimento à Lei 11.645/08 que prescreve a presença da cultura e a história indígenas nas escolas.

Analisando as *Atividades Pedagógicas de Aprendizagem Autorregulada*, já aqui mencionadas, verifiquei que elas traziam o conto de origem indígena *Como nasceram as estrelas do céu*. Do conto foi solicitado aos alunos o reconhecimento dos elementos da narrativa, em uma primeira questão, a que se seguia o reconhecimento das “marcas e valores característicos da cultura indígena presentes em ações tipicamente cotidianas, como, por exemplo, a explicação sobrenatural para o surgimento das estrelas e dos animais” (SEEDUC, 2013, p. 43), conforme seu enunciado da segunda questão, que dá ênfase à transmissão desses aspectos a partir da oralidade.

As questões, como se pode perceber, não se ocupam de explorar a riqueza e a diversidade culturais indígenas brasileiras. Antes, apesar de a questão 2 apresentar uma abordagem cultural, ela acaba por se esgotar nos aspectos da importância da oralidade na transmissão cultural dos povos indígenas, aliás, atendendo ao proposto pelo currículo Mínimo. Ademais, sendo apresentado como “um conto de tradição indígena”, *Como nasceram as estrelas do céu* não mereceu ter sua origem mencionada e, mais uma vez, a diversidade e pluralidade da cultura indígena foi omitida ou relegada a segundo plano.

Buscando elucidar sua origem, foi-me possível identificar que esse conto aparece no catálogo intitulado *O Índio na Literatura Infanto-juvenil no Brasil*²⁴, publicado pelo Departamento de Documentação – DEDOC, da Fundação Nacional do Índio – FUNAI. O documento atribui a origem do conto aos índios Bororos, do Estado do Mato Grosso, ao narrarem o mito da origem dos animais e das estrelas (FITIPALDI, 1986, p. 34 apud MOREIRA e FARJADO, 2003, p. 34). E, em outra referência, o conto aparece em uma compilação dos contos orais indígenas apresentada por Clarice Lispector na obra *Doze lendas brasileiras* (2000)²⁵.

Assim, partindo da impossibilidade do uso do livro didático e da superficialidade da abordagem proposta pelo material de apoio pedagógico oferecido pela SEEDUC e das lacunas deixadas por eles, vislumbrei a possibilidade de contribuir para o aprofundamento do estudo dos contos de tradição indígena para as turmas de 9º ano do Ensino Fundamental, definindo então o tema para esta pesquisa.

²⁴ MOREIRA, Cleide de Albuquerque; FARJADO, Hilda Carla Barbosa. **O índio na literatura infanto-juvenil no Brasil**. - Brasília: FUNAI/DEDOC, 2003. - Disponível em: http://www.funai.gov.br/arquivos/conteudo/cogedi/pdf/Livros/O-indio-na-literatura-infanto-juvenil-no-Brasil/O_indio_na_literatura_infanto-juvenil_no_Brasil.pdf - Acesso: 06 jun. 2016.

²⁵ LISPECTOR, Clarice. **Doze lendas brasileiras**. Rio de Janeiro: Rocco, 2000.

4.2 Caracterização do espaço e dos sujeitos da pesquisa²⁶

O conjunto de sujeitos da pesquisa é formado por alunos matriculados em uma unidade escolar denominada como CIEP – Centro Integrado de Educação Pública, localizada na periferia da cidade de Nova Iguaçu. Trata-se de um prédio arejado, limpo, externa e internamente, e que dispõe de Laboratório de Ciências e de Informática, Auditório, excelente Quadra de Esportes. Também conta com diversos recursos tecnológicos para o suporte das ações pedagógicas como televisores, equipamentos multimídias e equipamentos de som. A unidade também sofre com o grande déficit de recursos humanos e conta apenas com a equipe de três diretores e duas professoras atuando como Articuladoras Pedagógicas. A unidade não é provida de Coordenadores ou Orientadores Pedagógicos, Porteiros ou Coordenadores de Turno.

Localizada em um bairro estritamente residencial, a circunvizinhança da escola é carente de infraestrutura, como asfaltamento ou água tratada e canalizada e, sendo de classe popular, abriga casas de alvenaria que, em sua maioria, não têm acabamento. A população local, que vive em situação de vulnerabilidade e exposta à violência, é atendida por um pequeno comércio, por algumas igrejas evangélicas, duas escolas estaduais, uma escola municipal, uma Unidade de Pronto Atendimento (UPA), uma Clínica da Família e nenhuma área de lazer. Dessa forma, as atividades culturais e de entretenimento chegam à comunidade local pela televisão e pela Internet (por telefones celulares, predominantemente), e a escola se constitui em um ponto de encontro para a vida social dos alunos.

Apesar desse contexto pouco favorável, a unidade vem apresentando alguns resultados educacionais de destaque nas avaliações externas de larga escala (melhor IDEB da região), além de um Prêmio Gestão Escolar (PGE)^{27;28}, no Estado do Rio de Janeiro. Resultados, entretanto, que não impedem, sob um olhar atento, o reconhecimento da realidade vivida dentro dos muros da escola e facilmente perceptíveis nos desafios que precisam ser enfrentados e que ficaram evidenciados nos dados fornecidos pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP que revelam que, apesar da tendência positiva, há ainda muito a ser feito para se superar as grandes dificuldades com a leitura nas turmas de 9º ano.

De acordo com os indicadores de proficiência de Língua Portuguesa da Prova Brasil de 2015, os resultados são preocupantes porque a média das turmas de 9º ano está abaixo de

²⁶ Informações disponíveis no Projeto Pedagógico.

²⁷ Disponível em: <http://www.consed.org.br/central-de-conteudos/ciep-113-professor-waldick-pereira-vence-etapa-estadual-do-premio-gestao-escolar-2015> – Acesso: 20 jan. 2016.

²⁸ Prêmio Gestar Escolar PGE. Trata-se metodologia de mobilização que desenvolveu critérios e instrumentos de seleção e indicadores de boas práticas de gestão. – Disponível em: <http://www.premiogestaoescolar.org.br/historico> – Acesso: 20 mar. 2016.

outras redes no estado e no país, demonstrando apenas uma pequena vantagem sobre as escolas da rede no mesmo município, como podemos verificar na figura abaixo:

QUADRO 3

Resultados comparativos – Prova Brasil/ SAEB – 2015

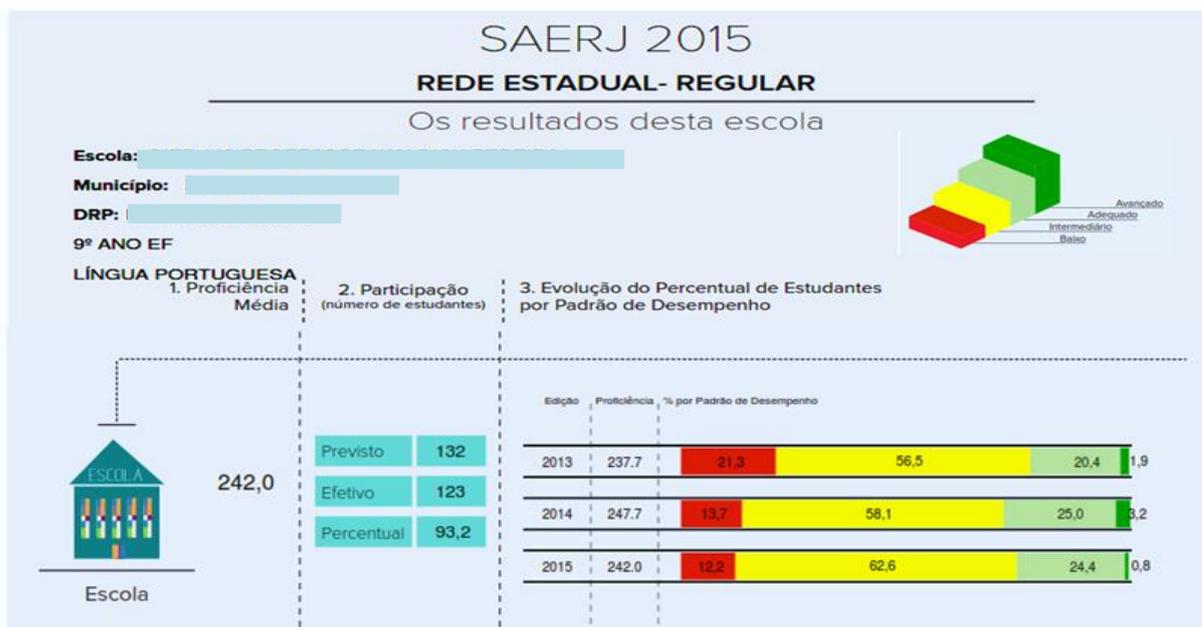
País	Estado/Urbana	Município	Escola
251,53	254,08	231,91	243,06

Fonte INEP - 2016²⁹

Resultados semelhantes aos apresentados no SAERJ³⁰ do mesmo ano e em que também se evidenciavam os déficits nas habilidades de leitura, como podemos verificar na figura abaixo:

FIGURA 3

Resultados SAERJ – 2015



Fonte: SAERJ – 2015

É possível reconhecermos pelos dados que os resultados do SAERJ revelavam, infelizmente, que 74,8% desses alunos estavam entre os níveis Baixo e Intermediário e que apenas 24,45% dos alunos estavam no Nível Adequado, conforme resultados apresentados pelo SAERJ em 2015.

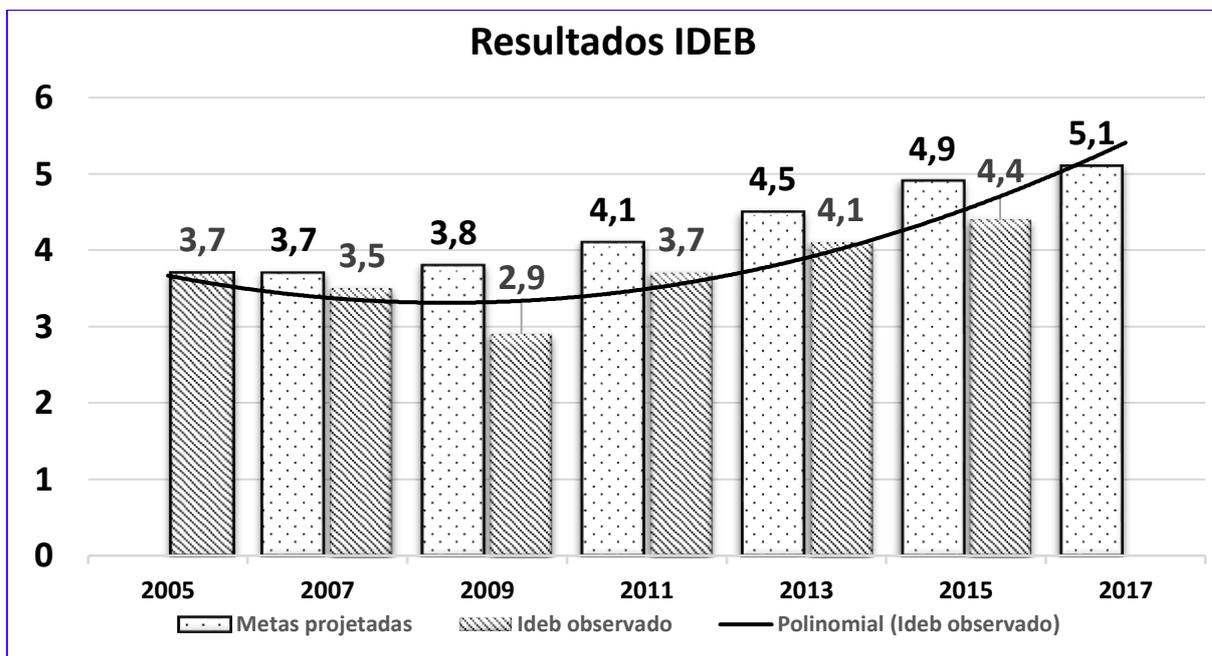
²⁹ Médias de Proficiência em Língua Portuguesa – Prova Brasil 2015. – Disponível em: <http://sistemasprovaBrasil.inep.gov.br/provaBrasilResultados/view/boletimDesempenho/boletimDesempenho.sea.m>. – Acesso: dez. 2016

³⁰ SAERJ - Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB/INEP) e do Sistema de Avaliação do Estado do Rio de Janeiro (SAERJ).

Entretanto, esses resultados apontavam para uma tendência positiva no triênio 2013-2015, uma vez que o número de alunos do 9º ano, no Nível Baixo, vinha diminuindo em favor desse Nível Intermediário. Tendência possível de ser também observada nos resultados dos indicadores educacionais do IDEB, no período de 2005-2015 e divulgados pelo INEP, conforme o gráfico abaixo:

GRÁFICO 1

Evolução dos resultados do IDEB



Fonte: INEP – 2015³¹

Podemos compreender, por essa evolução, que houve um crescimento nos resultados apresentados pela escola em uma década, após uma pequena queda. Entretanto, o desafio de melhores resultados e de alcance das metas propostas pelo INEP ainda está longe de ser alcançado.

E desse contexto emergiu o conjunto dos sujeitos da pesquisa, que foi constituído de 38 alunos (21 do sexo feminino e 17 do sexo masculino), na faixa etária entre 14 e 15 anos, da turma 901, do turno da manhã de uma escola da Rede Estadual de Ensino do Estado do Rio de Janeiro.

Podemos perceber com essas informações que o conjunto dos sujeitos da pesquisa é bem equilibrado na representação pelo gênero e que os alunos estão na faixa etária adequada à

³¹ Evolução dos Resultados IDEB – Disponível em <http://ideb.inep.gov.br/resultado/resultado/resultado.seam?cid=6738855>. – Acesso 15 dez 2016.

série, não existindo, dessa forma, qualquer dificuldade com a distorção série-idade ou com qualquer caso de repetência.

Entretanto, são resultados que revelam um grupo que deverá enfrentar o grande desafio de avançar nos resultados de proficiência em Língua Portuguesa, buscando elevar o maior número possível de alunos no Nível Adequado em Língua Portuguesa e que ações e práticas de leitura precisam ser desenvolvidas para alcançar esse objetivo.

4.3 Caracterização do *corpus* da pesquisa

Ao caracterizar o corpus da pesquisa, refuto ser de grande importância a escolha de um autor de origem indígena por considerar que ela contribuirá para a área de atuação docente e para o ensino da língua portuguesa, e por estar ciente da carência que ainda vivemos de pesquisas com os contos indígenas. Fato que, mais uma vez, denota quão pouco se conhece sobre as contribuições culturais dessa etnia, sendo esse o critério utilizado para a seleção dos contos da obra de Daniel Munduruku, cuja produção literária traz o olhar do índio sobre sua própria cultura.

A definição dos textos que comporia o *corpus* da pesquisa se deu após a leitura do texto *Acertando as palavras*, do livro *Coisas de índio* (2010), de Daniel Munduruku, presente nas *Atividades Pedagógicas de Aprendizagem Autorregulada* do 3º ano do ensino médio.

Em *Coisas de índio*, Daniel Munduruku, além de discutir valores e crenças sobre as comunidades indígenas, também apresenta sua obra como “uma tentativa de cumprir a promessa (...) de oferecer aos estudantes de todo o Brasil um material atualizado sobre os povos indígenas” (MUNDURUKU, 2010, p. 7). Assim, trata-se de uma obra para pesquisa que mostra a riqueza e a pluralidade indígenas e, ao longo de seus capítulos, o autor nos apresenta os povos indígenas (Quantos são?, Onde estão? De onde vieram os povos nativos), Aldeia; Alimentação, Arte, Casa, Casamento, Chefe, Crianças e Educação, Direitos do Índios, Economia, Histórias, Instrumentos musicais, Jogos, Línguas dos Povos Indígenas, Medicina, Morte, Música e Dança, Ritos de Passagem, Terra e Trabalho.

Uma leitura que me despertou o interesse em melhor conhecer uma temática com a qual eu tivera pouco contato e que me aproximou do autor e de sua obra e que me conduziu à leitura de *História de índio e Contos indígenas brasileiros*.

História de índio reúne um conto, algumas crônicas e informações sobre os povos indígenas no Brasil. Trata-se de um trabalho dividido em duas partes. Na primeira, apresenta *O menino que não sabia sonhar*, “um conto ambientado no seio do povo munduruku”

(MUNDURUKU, 1996, p. 9). O conto, a partir da figura de uma criança que será preparada para ser o líder religioso da tribo, fornece algumas informações sobre esses índios que moram no Pará. Nele, é narrado o desígnio que o menino Kaxi terá de enfrentar para se tornar o próximo líder religioso de seu povo. Na segunda parte, através de crônicas e depoimentos, o autor relembra alguns casos que ocorreram com ele por ocasião de sua chegada a São Paulo. Nesses textos, fica revelado o choque cultural entre o índio e os não índios vivendo na cidade.

A definição pela obra *História de índio* e pelo conto *O menino que não sabia sonhar* como *corpus* para esta pesquisa não se deu de forma aleatória. A escolha se fundamenta nos pressuposto de Propp (2002) porque, enquanto gênero discursivo indígena, o conto está relacionado à sucessão de episódios narrados relacionados à iniciação, trata-se de uma narrativa sobre os ancestrais, do fundador da tribo e dos costumes, dos rituais, que requer o ingrediente mágico, no uso literal do termo, e uma combinatória de situações, de elementos (objetos mágicos) e funções de personagens que se repetem nas diversas organizações narrativas e por número de motivos em dois ciclos: a da iniciação e o da morte.

Contos indígenas brasileiros é uma obra em que o autor apresenta, a partir de critérios linguísticos, uma seleção de mitos que vão, desde o povo munduruku, do Pará, e falantes da língua tupi, até mitos do povo Kaingang do sul do Brasil e que são falantes Jê, do grande tronco Macro-Jê. Essa seleção apresenta mitos dos povos Tupi, Guarani, Mambikwara, Karajá, Terena, Kaingang, Tukano e Taulipang.

A apresentação da obra revela a importância do mito para as sociedades indígenas porque elas “são movidas pela poesia dos mitos – palavras que encantam e dão direção, provocam e evocam os acontecimentos dos primeiros tempos, quando, somente ela, a Palavra, existia” (MUNDURUKU, 2005).

Dentre os quatro textos selecionados, realizei uma análise sob a abordagem bakhtiniana e sua concepção enunciativo-discursiva, considerando-se os três elementos constitutivos do enunciado, a saber, conteúdo temático, o estilo e a construção composicional.

Tendo em vista essas particularidades, os contos de Daniel Munduruku selecionados foram:

a) É índio ou não é índio?

O texto *É índio ou não é índio?* faz parte do capítulo 2 *Crônicas e Depoimentos*, da obra *Histórias de índio*, Daniel Munduruku.

Na apresentação da obra, o autor esclarece que, nesse capítulo, relembra alguns casos que vivenciou ao chegar a São Paulo. Através dos relatos, são reveladas várias questões bem

presentes no dia a dia das pessoas sobre o indígena na cidade grande, e propõe uma reflexão sobre como as pessoas veem os índios que chegam à sua cidade, e sobre como o índio vê a cidade onde vive e sobre se índios são selvagens, se comem gente ou se índio tem alma.

No texto, através do diálogo de duas Senhoras (Senhora A e Senhora B), o autor aborda a questão do estranhamento e do desconhecimento das duas senhoras, passageiras do Metrô que tentam elucidar a dúvida sobre a identidade indígena do passageiro, a partir de suas características físicas, e responder a seguinte pergunta: É índio ou não é índio?

b) Do Pará para o Brasil (Daniel Munduruku)

O texto *Do Pará para o Brasil* faz parte do capítulo 3 *Os povos indígenas no Brasil*, da obra *Histórias de índio*, Daniel Munduruku.

Na apresentação da obra, o autor esclarece que, nesse capítulo, procurou mostrar a diversidade existente entre os vários povos indígenas. Dando informações sobre a língua, hábitos e costumes, dando informações sobre o tema.

No texto *Do Pará para o Brasil*, o autor traz, de forma sintética, algumas informações sobre a questão indígena procurando mostrar como o Brasil acolhe muitas culturas em suas fronteiras. Lembra que, em nosso país, existe uma diversidade cultural bastante acentuada e, nesse sentido, destaca o grande número de imigrantes de diversas nacionalidades e origens que foram acolhidos pelos brasileiros e explica que essas populações convivem nos centros urbanos e que contribuem para aspectos culturais da cidade.

Valendo-se do recurso da comparação, esclarece que também há diferentes aspectos entre as culturas indígenas e que é errônea a concepção de que, ao falar de “índios”, estamos falando de apenas um povo, uma língua ou de apenas uma cultura.

c) Do mundo do centro da Terra ao mundo de cima (Daniel Munduruku)

O texto selecionado, *Do mundo do centro da Terra ao centro de cima*, é o primeiro conto da obra *Contos indígenas brasileiros*, de Daniel Munduruku, e relata o mito tupi da origem do povo munduruku. Ao final do texto, o autor apresenta um glossário com os significados do vocabulário munduruku presente no conto.

A obra apresenta uma coletânea de oito contos, selecionados a partir do critério linguístico, e que considerou a diversidade das línguas indígenas (180 línguas e dialetos) no Brasil. Assim, na apresentação, o autor esclarece que a obra traz a magia dos mitos narrados pelos anciãos de cada povo – Tupi, Guarani, Nambikwara, Karajá, Terena, Kaingang, Tukano,

Taulipang – apresentados pelos oito contos apresentados. Segundo Munduruku, esses contos pertencem aos mais diversos troncos falados de norte a sul do país. Por isso, são encontrados nessa obra desde os mitos dos Mundurukus, do Pará, falantes da língua Tupi, até mitos do povo Kaingang, do sul do Brasil e que são falantes Jê, do grande tronco Macro-Jê.

Esclarece Daniel Munduruku que, mesmo não querendo abraçar todo universo da sabedoria indígena, o livro traz uma amostra daquilo que tem guiado essas sociedades até os nossos dias. Conta-nos ainda, o autor, que as sociedades indígenas são movidas pela poesia dos mitos - palavras que encantam e dão direção, provocam e evocam os acontecimentos dos primeiros tempos, quando somente ela, a Palavra, existia.

d) O menino que não sabia sonhar (Daniel Munduruku)

O texto *O menino que não sabia sonhar* faz parte do capítulo 1 *Conto, também da obra Histórias de índio*, Daniel Munduruku.

Esse capítulo, conforme explica o autor, traz um conto ambientado no seio do povo munduruku e, a partir da figura de uma criança que será preparada para ser o líder religioso da tribo, são fornecidas algumas informações sobre esses índios mundurukus que moram no estado do Pará, e o conto narra os caminhos percorridos por essa criança terá que percorrer para alcançar sua formação especial.

O menino que não sabia sonhar, de Daniel Munduruku, é um conto relativamente grande e que traz a trajetória de Kaxi em direção à sua missão de ser o próximo pajé da tribo. Valendo-se de uma linguagem metafórica e figurativa, seu nome Kaxi (“a lua que brilha sobre os homens”) sugere que o menino será responsável por “iluminar” e guiar seu povo e ser o guardião da cultura munduruku. O texto está dividido em sete partes: *O escolhido*, *A nomeação*, *O modo de vida*, *Os rituais religiosos*, *A iniciação*, *Na floresta* e *O sonho*.

4.4 Procedimentos metodológicos

Coerente com as questões e os objetivos propostos, os procedimentos metodológicos transcorreram em seis etapas:

Na primeira, realizou-se a o levantamento para a revisão da literatura que embasou a pesquisa, com a reunião, a seleção, a leitura e a análise das fontes.

Na segunda etapa, sob a abordagem discursiva, foram analisados e utilizados diversos textos como fontes de referência para fundamentar a proposta de sequência didática com o gênero discursivo conto popular de tradição indígena, ora apresentada nesta pesquisa.

Mesmo procedimento adotado na terceira etapa que propôs uma discussão sobre o gênero discursivo e sobre o conto popular de tradição indígena, apoiada nas teorias de Bakhtin (2011), Piglia (2004) e Vladimir Propp (2002), além de se propor a realizar uma breve análise e discussão sobre as questões sociopolíticas e culturais a respeito das questões indígenas no Brasil.

A quarta etapa correspondeu à elaboração e à aplicação da sequência didática, conforme o entendimento de Dolz e Schneuwly (2004) com o gênero discursivo conto popular de tradição indígena e que foi elaborada a partir das obras das obras *História de índio* (1996) e *Contos Indígenas Brasileiros* (2005), de Daniel Munduruku. Nesse percurso, também se ocupou de trazer à luz as teorias sobre as sequências didáticas e sobre as estratégias de leitura, segundo Isabel Solé (1998), entre outros autores que subsidiaram esta pesquisa.

Após essas etapas, foram realizados o levantamento e análise dos dados da pesquisa presentes na sequência didática e nas atividades desenvolvidas pelos alunos, a que se seguiram as Considerações Finais.

4.5 Levantamento e análise de dados

O levantamento de dados se constituiu em um trabalho que envolveu as seis etapas da sequência didática que foi planejada para ser desenvolvida em 20 aulas.

Das atividades participaram 38 alunos (27 do sexo feminino e 17 do sexo masculino), sendo que, no primeiro bimestre a turma era constituída de 42 alunos.

Por tratar-se de uma atividade de leitura de contos, muitas das etapas envolveram a minha participação nas leituras compartilhadas de textos e com os próprios colegas de turma, além de exigirem algumas produções escritas que visavam às anotações pessoais, registros sobre as questões abordadas no texto de modo a que se constituísse em atividades ativas e reflexivas de leitura.

Como a proposta envolvia uma Sequência Didática, aos moldes de Dolz e Schneuwly (2004), e de estratégias de leitura, como proposta por Solé (1998), as atividades foram iniciadas com a *Apresentação da Situação* a que se seguiram a *Produção inicial*, o estudo dos *Módulos* (um total de três) e a *Produção final*.

A *Apresentação da Situação*, que foi realizada em duas partes, num total de quatro aulas (ou dois encontros), envolveu o levantamento dos conhecimentos prévios e o aprofundamento inicial desses conhecimentos visando identificar e esclarecer possíveis preconceitos, crenças e valores sobre os índios como resultados da falta de conhecimento sobre

o tema. Etapa importante de ser realizada se for considerado que no desenvolvimento dos processos de leitura, como defendido por Kleiman (2002) a “compreensão de um texto é um processo que se caracteriza pela utilização do conhecimento prévio: o leitor utiliza na leitura o que ele já sabe, o conhecimento adquirido ao longo de sua vida” (KLEIMAN, 2002, p. 13). Assim, é relevante desenvolvermos uma etapa com o objetivo de ativar e fortalecer os conhecimentos desses alunos antes do desenvolvimento de atividades de leitura.

No primeiro encontro, dedicado ao levantamento dos conhecimentos prévios, os alunos convidados à reflexão a partir de quatro questões: a) *O que lhe vem à cabeça quando falamos em índios?* b) *O que você se lembra de ter aprendido na escola sobre índios ou sobre cultura indígena?* c) *Você reconhece no seu cotidiano algum elemento que poderia ser associado à cultura indígena?* e d) *Caso você se lembre, conte alguma história de origem indígena*, retomaram aspectos bastante importantes que revelaram suas crenças, valores e percepções sobre a temática indígena

Categorizadas pelas semelhanças, as respostas para essas questões foram agrupadas pela recorrência com que apareceram. Assim, para a questão a) *O que lhe vem à cabeça quando falamos em índios?*, as respostas mais recorrentes foram:

“Andam pelados”; “andam pelados ou de tanga”; “pessoas que não usam roupas e se tapam com folhas”; “guerra na selva”; “cultura”; “tribos”; “costumes”; “imagem dos índios”; “Amazonas”; “homem pelado, negro e de cabelo liso”; “pele escura, cabelos escorridos e andam pelados”; “pessoas na selva”; “penas, danças, tradições, música, artesanato”; “Um povo com cultura e deuses distintos”; “Pessoas que não têm muito conhecimento tecnológico.”; “Os índios são os mais antigos habitantes do Brasil.”; “Os primeiros habitantes do Brasil”; “Pessoas que lutam pela sua cultura e raça e seu espaço na sociedade”; “Os índios são muito espertos. Eles conhecem as plantas e usam para fazer remédios quando estão feridos.”; “... me lembro que, mesmo sendo os primeiros habitantes do Brasil, são discriminados por parte da população e do governo.”; “Grandes guerreiros que lutaram por suas terras”.

Podemos perceber que as respostas dos alunos para essa questão inicial retornaram ao senso comum e às representações construídas historicamente pelas populações não indígenas e que nelas subjazem o preconceito e os estereótipos, frutos do desconhecimento sobre as culturas indígenas.

Interessante notar que, nessas representações dos alunos, não há menção ao indígena contemporâneo, urbano, incluído digitalmente, por exemplo. Ao contrário, a maioria dessas

falas denotam referências aos indígenas como aqueles que viviam no passado, em seu estado de natureza. Ideia que vem sendo perpetuada até os nossos dias. Dessa forma, poucos foram os exemplos em que essas representações eram positivas ou que apresentavam algum senso de compromisso com os aspectos históricos e sociais que bem representassem os indígenas como guerreiros e defensores de sua terra e de suas culturas.

Para a questão, b) *Do que você se lembra de ter aprendido na escola sobre índios ou sobre cultura indígena?*, as principais respostas dos alunos foram:

“Antes dos portugueses chegarem ao Brasil, os índios já eram habitantes daqui...”; *“Quando Pedro Álvares Cabral descobriu o Brasil, eles já estavam aqui.”*; *“Pessoas que vivem da caça, fazem rituais em suas tribos, usam sua própria mão de obra para se vestir e construir moradias, e se pintam para se diferenciarem de outras tribos. Tem um líder que é chamado de Cacique.”*; *“que a vida dos índios é muito diferente da nossa cultura. fazem várias danças e seguem suas tradições.”*; *“que os índios chegaram ao Brasil primeiro.”*; *“que eles caçavam para sobreviver.”*; *“que são povos muito tradicionais.”*; *“que índio matava com medo de ser levado como escravo.”*; *“Aprendi como caçavam, pescavam, se vestiam e se relacionavam com seu povo e o mundo a sua volta.”*; *“Comunidades ‘inferiores’ por não serem urbanizados (...). Populações que vêm diminuindo muito com o passar dos anos.”*; *“Tipo de gente que não faz mal ao ninguém”*; *“Não me lembro de nada”*.

As respostas a esse segundo questionamento ainda denotam o pouco conhecimento que os alunos têm sobre os indígenas. Nessas falas, se percebem os ecos das aulas de História em memórias pautadas na descrição do período do contato do colonizador com o nativo, numa clara referência aos relatos dos navegantes. Informações que refletem o silenciamento da história dessas populações no período anterior à chegada dos colonizadores. Versão que imprime o etnocentrismo ainda presente nas práticas em sala de aula e que se posiciona como se essa história não importasse ou, pior, como se ela não existisse.

Para a terceira questão, c) *Você reconhece no seu cotidiano algum elemento que poderia ser associado à cultura indígena?*, os alunos retornaram as seguintes respostas:

“Cocar”; *“Artesanato”*; *“Comidas, acessórios”*; *“Dança em conjunto”*; *“Passar babosa no cabelo.”*; *“Remédios de plantas inventados pelos índios”*; *“a religião porque temos, em nosso meio, pessoas que fazem rezas (espíritas), parteiras e curandeiras. Que cultura indígena tem pajé.”*; *“Sei que existem vários, mas não sei quais são.”*; *“Não”*; *“Nada”*; *“Não sei nada”* e *“Nada porque não conheço a cultura indígena.”*; *“Não reconheço nenhum elemento que poderia ser associado a essa cultura”*.

As respostas a essa pergunta apresentaram um grande número de declarações de desconhecimento da influência da cultura indígena no nosso cotidiano, assim como revelou, mais uma vez, a visão limitada da maioria das pessoas sobre essas populações.

Naturalmente que os alunos reconhecem que há alguns aspectos da cultura indígena nas nossas vidas, mas trata-se de uma percepção vaga, indefinida e que tornou evidente a necessidade de práticas que visassem ampliar o conhecimento sobre as heranças e as contribuições indígenas na cultura brasileira.

Nesse sentido, foi possível vislumbrar a oportunidade de abordar essa questão a partir de informações que estavam bem perto de todos eles. Para isso, deu-se início à conversa pela origem do nome do município onde está localizada a escola. Nova Iguaçu (Nova Iguassú originalmente), cidade que nasceu às margens do Rio Iguassú. *Iguaçu* ou águas grandes. Palavra que tem origem na “justaposição dos seguintes lexemas Tupi: *y*, ‘água, rio’, + *guaçu*, ‘grande’; donde: ‘rio grande, caudal, queda d’água’, o que o liga semanticamente aos acidentes geográficos”^{32,33}.

Conhecer a origem do nome da cidade onde vivem pareceu importante porque disseram compreender agora as “enchentes que acontecem todos os anos por aqui”. Tendo disponíveis um computador com internet e um equipamento multimídia, realizamos uma breve pesquisa na internet buscando conhecer alguns aspectos culturais indígenas presentes na culinária e na língua portuguesa.

A essa seguiu-se a quarta questão que tratava da literatura oral indígena e que objetivava conhecer o acervo pessoal dos alunos sobre as narrativas indígenas. Assim, para a questão, *d) Caso você se lembre, conte alguma história de origem indígena*, os alunos também não retornaram, em sua grande parte (22 casos), qualquer história ou conto indígena.

Duas histórias se aproximavam dos relatos de canibalismo narrados Hans Staden e que o aluno chamou de “acordo” as estratégias usadas pelo alemão para escapar do sacrifício. A falta de detalhes da história, que conhecia vagamente, foi justificada pelo aluno logo no início ao afirmar que “não se lembrar direito da história”.

Esse foi o momento oportuno para a turma conhecer, por um breve relato, a experiência de Hans Staden e de sua captura pelos índios tupinambás e de suas estratégias para sobreviver ao ritual de canibalismo a que eram submetidos os inimigos como forma de os índios adquirirem a sua coragem. Fez-se necessário, também, diante do estranhamento, esclarecer que, antes de

³² **Toponímia Paranaense de origem Tupi.** Disponível em: http://www.filologia.org.br/vcnlf/anais%20v/civ8_10.htm - Acesso 05 out. 2016.

³³ **Curso elementar de Tupi-Guarani.** – Disponível em: <http://tupi.fflch.usp.br/node/5> - Acesso: 05 out. 2016.

ser um castigo, essa era uma grande honra para aqueles que seriam sacrificados e que a banalização dessa história só tem contribuído para a construção da imagem do indígena como bárbaro e selvagem.

Ainda apareceram casos de narrativa sobre os índios norte-americanos, *O nascimento da Deusa Búfala*, e um grande número de aspectos culturais, como o sacrifício no nascimento de gêmeos e de crianças nascidas com alguma deficiência física. Também foram mencionados aspectos culturais e sociais como a sobrevivência na natureza, a dança, dança da chuva, religião, e até referência à origem do ritmo musical *Pagode* como sendo de origem indígena.

Se houve, por um lado, respostas vagas ou equivocadas e confundidas com a de outras culturas, por outro, apareceram exemplos das lendas da Vitória Régia e do Boto Cor de Rosa. Dentre todos, apenas um aluno recuperou e se ocupou de apresentar a narrativa da Lenda do guaraná.

Essa primeira sondagem revelou que a turma não conhece muitas narrativas indígenas. Fato que mais uma vez justifica o tema abordado para essa pesquisa, tendo em vista o papel da escola de promover o respeito à diversidade, a ampliação do repertório literário e do capital intelectual e a formação multicultural do aluno.

No segundo momento desse primeiro encontro, passamos à apresentação do projeto, da temática por ele abordada, do gênero, do autor e das obras que envolveriam a sequência didática. Para tanto, realizamos uma apresentação eletrônica e dois vídeos sobre o autor Daniel Munduruku.

A realização dessa etapa foi oportuna porque os alunos, inicialmente, estranharam o nome do autor e o fato de ele ser um professor universitário e escritor. Assim, foi possível iniciarmos nossas atividades discutindo os preconceitos e os estereótipos relacionados aos indígenas que eles apresentaram no primeiro momento.

O segundo encontro, dedicado à *Apresentação da situação* e ao levantamento e aprofundamento dos conhecimentos prévios, foram realizadas a leitura e a análise dos textos *É índio ou não é índio?* e *Nação ou nações indígenas?* e sobre os quais os alunos tiveram oportunidade de levantar hipóteses sobre o temática a ser abordada pelo autor Daniel Munduruku.

A respeito do primeiro texto, *É índio ou não é índio?*, 27 dos 38 alunos (71%) responderam que se tratava da dúvida sobre alguém ser índio (não usaram a expressão “identidade indígena”). Também não conseguiram identificar os recursos linguísticos e a

construção de sentidos do uso do conectivo “ou” ou da pontuação de que se valeu o autor já no título do texto.

No segundo texto, *Nação ou nações indígenas?*, seja pela semelhança com o questionamento inicial do primeiro texto seja já por estarem mais experientes em explorar a construção dos sentidos, 35 alunos (92%) se aproximaram bastante da temática abordada pelo texto.

Durante a leitura de ambos os textos, buscaram reconhecer a temática e confirmar ou refutar suas hipóteses. Da mesma forma, foram convidados a dialogarem com as ideias presentes no texto e a identificarem o estilo e os recursos de que se valeu o autor.

As etapas após os momentos de leitura se constituíram em momentos de reflexões, discussões, de expressão de opiniões e de confronto de ideias acerca de como a população indígena é percebida pela sociedade não indígena.

No terceiro e quarto encontros, desenvolve-se a *Produção inicial*. Essa etapa envolveu a leitura, análise e a reescritura do conto *Do Mundo do centro da Terra ao mundo de cima: um mito tupi sobre o povo munduruku* (Daniel Munduruku).

A proposta de atividade tratou de um primeiro contato com o gênero narrativo e seus elementos constitutivos. Antes da leitura, porém, os alunos foram convidados à reflexão sobre algumas questões como: a) *Você sabe o que é uma narrativa e o que é um texto narrativo?*; b) *Você sabe o que é um conto?*; c) *De que a palavra conto faz você lembrar?*; d) *Você já leu algum tipo de conto?*; e) *Você já ouviu falar em conto indígena e sobre o tema que eles abordam?*

Pelas manifestações orais, foi possível perceber que a maioria compreende o que é um texto narrativo, mas que também tem dificuldades quando se trata de definir o gênero conto. Nesse caso, algumas das respostas retomavam à primeira questão afirmando que o conto é “contar uma história” enquanto outras declaravam simplesmente não saber.

Instigados a responderem sobre quais tipos de contos já tivessem ouvido falar, as declarações remeteram aos Contos de Fadas e de Terror. Os principais exemplos dos Contos de Fadas foram *Chapeuzinho Vermelho*; *O Gato de Botas* e *A Bela Adormecida*, de Charles Perrault (1628-1703); *A Gata Borralheira/Cinderela*; *A Branca de Neve*; *Rapunzel*, *João e Maria*, de Jacob Grimm (1785-1863) e Wilhelm Grimm (1786-1859); *O Patinho Feio*, de Hans Christian Andersen (1805-1875) e *A Bela e a Fera*, de Gabrielle-Suzanne Villeneuve (1695-1755).

Os Contos de Terror foram mencionados por 02 alunos, mas sem que eles se lembrassem de algum nome para exemplificar. Também apareceram as versões modernas dos contos, e tão exploradas pelo cinema norte-americano, como Branca de Neve e o Caçador, Malévola, Frozen e Shrek, inspirados nos contos de Jacob Grimm (1785-1863) e Wilhelm Grimm (1786-1859), Andersen (1805-1875), Perrault (1628-1703) e Steig (1907-2003).

Dois fatos puderam ser apurados nessa etapa do trabalho com os contos: o primeiro é que a maioria dos alunos só conhecia as histórias que citou porque tinha assistido aos filmes; o segundo, é que as práticas de leituras de contos, particularmente os de tradição indígena, não mereceram qualquer citação dos alunos. Questionados, demonstraram que a leitura de contos não fez parte das experiências leitoras significativas desses alunos.

Não menos importante, chamou atenção, nessa atividade, o fato de que a maioria dos alunos só mencionou ter conhecido as narrativas mencionadas através dos filmes e de suas adaptações aos contos. Assim, sem querer negar o valor do uso de filmes como recurso pedagógico, é importante dizer que eles não devem ser usados de forma isolada da obra literária que o inspirou ou em substituição aos processos de leitura, principalmente, porque grande parte dos nossos alunos só tem contato com a leitura, e com a leitura literária, nos espaços e nas atividades desenvolvidas pela escola.

Após esses momentos de reflexões, de exercício da oralidade e de expressão de opinião sobre essas histórias, os alunos foram orientados e solicitados a recontarem, em forma de resumo, o conto, *Do Mundo do centro da Terra ao mundo de cima: um mito tupi sobre o povo munduruku*, de Daniel Munduruku, como sua *Produção Inicial*.

Ao produzirem seus textos, os alunos demonstraram suas estratégias para a recontarem a história. Do total de 38 alunos presentes, 16 (42,1%) recorreram à seleção de certas partes do texto ao buscarem uma organização para a progressão das ações; 07 alunos (18,4%) mostraram melhor aproximação com o solicitado na proposta e, nesses casos, realizaram a atividade escrita mantendo uma relação com o original na evolução do enredo e na sequência das ações produzindo um resumo sob o princípio de recontar a história que acabaram de ler; 12 (31,5%) não observaram a sequência das ações e a paragrafação adequada necessária à evolução do enredo e 3 alunos (7%) entregaram em branco, alegando que não dera tempo de “passar a limpo” e solicitaram um prazo até a próxima aula para entregar seu texto.

Finalmente, para a realização da comparação entre as produções iniciais e as finais e, na impossibilidade de trazermos todos aqui, foram selecionados três escritos dos alunos das

Produções iniciais que foram retomados nas *Produções finais* para efeitos de comparação visando à evolução da apropriação dos conhecimentos sobre o gênero discursivo conto.

Primava-se, nessa seleção, principalmente, reconhecer as leituras pessoais e intransferíveis de cada um dos alunos e, dessa forma, o critério utilizado foi basicamente a observância ao gênero e as categorias do gênero narrativo como a presença do narrador, dos personagens, das marcas de tempo e espaço, assim como o conteúdo temático e os fatos narrados numa sequência de ações que envolvesse a situação inicial, a complicação, o clímax e o desfecho.

Antes, entretanto, de passarmos à análise da produção final, trataremos da análise do estudo dos três módulos dessa sequência:

O Módulo 1, *Conhecendo o gênero conto*, com duração de dois encontros ou quatro aulas, tratou da apropriação do gênero discursivo conto de tradição indígena a partir de um texto preliminar proveniente do material de apoio pedagógico denominado *Atividades autorreguladas* e do quarto texto de Daniel Munduruku, *O menino que não sabia sonhar*.

Após a apresentação do texto como um conto de origem indígena e a temática a ser tratada por ele, os alunos, mais uma vez, levantaram hipóteses, dialogaram com autor e expressaram suas opiniões. Da mesma forma, exploraram a linguagem e o estilo de que se valeu o autor e os aspectos composicionais do gênero narrativo conto indígena. Tratou-se de uma etapa importante dessa sequência porque nela os alunos estavam sendo subsidiados para a realização de sua produção final. Assim, realizaram as atividades com presteza e identificaram as categorias que compõem o texto narrativo e as partes em que se sucedem os fatos de uma narrativa, num estudo que visava reconhecer a composição do gênero conto.

Objetivando contextualizar e atualizar a temática trazida pelo conto *O menino que não sabia sonhar*, a finalização do estudo do módulo se deu a partir da discussão entre as queixas do pajé sobre os prejuízos ambientais e culturais presentes no conto e uma reportagem que tratava da luta dos índios mundurukus para defenderem suas terras na atualidade. Para realizar essa etapa, o texto veio acompanhado de algumas questões como forma de favorecer e servir de ponto de partida para a discussão.

Ao realizarem a atividade, os alunos não demonstraram qualquer dificuldade em distinguir o texto ficcional do não ficcional, assim como foram totalmente capazes de reconhecerem o assunto abordado pelos dois textos e de estabelecerem semelhanças e as diferenças nas condições de vida dos índios mundurukus abordadas no conto e na reportagem.

O estudo do Módulo 2, *Ampliando repertório*, que durou um encontro ou duas aulas, movimentou bastante os alunos porque envolvia outros espaços da escola como a Biblioteca e a Sala de Leitura. Atendendo aos objetivos propostos, os alunos realizaram o levantamento do acervo de literatura indígena disponível na escola e organizaram a referência bibliográfica da obra.

Essa foi uma proposta que favoreceu aos alunos serem agentes de sua aprendizagem porque, através dela, eles puderam buscar informações pela pesquisa, levantar e processar dados e ampliar seu repertório literário. Dessa forma, divididos em grupos, os alunos fizeram o seguinte levantamento:

QUADRO 4

Lista de obras que compõem o acervo de literatura indígena

Título	Autor	Ilustração	Editora	Local	Data
Histórias de Índio	Daniel Munduruku	Laurabeatriz	Companhia das Letrinhas	São Paulo	1996
Contos Indígenas Brasileiros	Daniel Munduruku	Rogério Borges	Global	São Paulo	2004
As peripécias do jabuti	Daniel Munduruku	Ciça Fittipaldi	Mercuryo Jovem	São Paulo	2007
Outras tantas histórias indígenas de origem das coisas e do universo	Daniel Munduruku	Maurício Negro	Global	São Paulo	2008
Coisas de onça	Daniel Munduruku	Ciça Fittipaldi	Mercuryo Novo Tempo	São Paulo	2011
Historinhas Marupiaras	Elias Yaguakãg	Uziel Guaynê e Elias Yaguakãg	Mercuryo Novo Tempo	São Paulo	2011
Pena quebrada (o indiozinho)	João Geraldo Pinto Ferreira	Angelo Abu	Formato	Belo Horizonte	1999
A ira do Curupira	José Arrabal	Maurício Melo e Gil Vasques	Mercuryo	São Paulo	2000
As pegadas do Kurupyra	Yaguarê Yamã	Uziel Guaynê	Mercuryo Jovem	São Paulo	2008

FIGURA 4
 Capas do acervo de literatura indígena da escola



Com o levantamento realizado pelos alunos, verificamos que a unidade escolar não conta com um acervo muito representativo de autores de literatura de temática indígena – nove unidades apenas, de apenas três autores: Daniel Munduruku (cinco títulos), Elias Yaguakãg, Yaguarê Yamã, João Geraldo Pinto Ferreira e José Arrabal (um título por autor).

Destaque-se, aqui, que, dos cinco, três são autores indígenas em língua portuguesa. Um fator importante porque suas obras refletem significados simbólicos e afetivos como o resultado de suas experiências e memórias ancestrais que estão arraigadas em suas culturas.

Entretanto, com esse conjunto de obras, já se é possível realizar um primeiro contato com a temática indígena visando ao letramento multicultural dos alunos. Assim, após a pesquisa e identificação das obras, organizados em grupos, no segundo encontro, os alunos se encarregaram de escolher um conto para ser lido e socializado com a turma.

Os alunos revelaram estar conscientes dos objetivos da tarefa que deveriam realizar e, assim, com objetivo de ampliar o próprio repertório e dos colegas de turma, os componentes dos grupos realizaram leituras em duplas, discutiram pontos de vista, tomaram decisões coletivas para a realização de uma leitura compartilhada para a qual foram selecionados os seguintes textos:

QUADRO 5

Contos selecionados para leitura em Sala de Aula

Grupo 01: <i>A trama do Boto Branco</i> , da obra <i>A ira do Curupira</i> , de José Arrabal;
Grupo 02: <i>Os três irmãos e a fera</i> , da obra <i>Historinhas Marupiaras</i> , de Elias Yaguakãg.
Grupo 03: <i>As festas</i> , Poema, da obra <i>Pena quebrada (o indiozinho)</i> , de João Geraldo Pinto Ferreira;
Grupo 04: <i>A proeza do caçador contra o curupira – Mito Tukano</i> , da obra <i>Contos Indígenas Brasileiros</i> , de Daniel Munduruku;
Grupo 05: <i>Depois do dilúvio – Mito Kaingang</i> , da obra <i>Contos Indígenas Brasileiros</i> , de Daniel Munduruku;
Grupo 06: <i>As peripécias do jabuti</i> , de Daniel Munduruku;
Grupo 07: <i>Assim começou o mundo – Mito do povo Aruá</i> , da obra <i>Outras tantas histórias indígenas de origem das coisas e do universo</i> , de Daniel Munduruku;
Grupo 08: <i>A onça e o coelho esperto</i> , da obra <i>Coisas de onça</i> , de Daniel Munduruku;
Grupo 09: <i>Tuim vai brincar na floresta</i> , da obra <i>As pegadas do Kurupyra</i> , de Yaguarê Yamã;

Com a leitura compartilhada, colaborativa, coletiva, iniciada por esta pesquisadora, com o mito Nambikwra, *A pele nova da mulher* velha, presente na obra de Munduruku (2005), os alunos puderam experimentar uma leitura viva, ativa, de revezamento, que possibilitou a interação e participação de todos, principalmente na apresentação das opiniões e impressões sobre a temática abordada em cada texto.

O estudo do Módulo 3, *Contando histórias*, também teve a duração de um encontro ou duas aulas. Tratava-se de uma ação que visava à compreensão de que as sociedades mantêm um sistema oral de transmissão cultural entre as gerações.

Nele, os alunos tiveram a oportunidade de recuperar as narrativas orais transmitidas em sua comunidade como uma forma de resgatar e valorizar as histórias ouvidas de seus antepassados e de reconhecer o valor cultural e de fonte de conhecimento dessas narrativas.

Assim, ao transmitirem o conhecimento que recebeu de seus antepassados e assumindo a posição do narrador, os alunos dividiram algumas histórias com a turma numa ação ambiciosa de valorização da cultura local que se revelou através dessas narrativas de memórias significativas que, em muitos casos, se mostraram bastante semelhantes.

Após o relato oral, os alunos passaram ao registro escrito, dos quais três foram selecionados, considerando-se o que esses já começavam a compreender como se dá a escrita de um texto narrativo e a evolução nos processos de reescrita (ANEXO 15). Assim, dos 33 registros escritos, foi possível agrupar as histórias pela temática e pelas categorias narrativas.

Os temas mais recorrentes dessas narrativas foram:

QUADRO 6

Temas recorrentes na contação de histórias pelos alunos

Não confiar nas pessoas / Desconfiar das pessoas	7
Confiar em algumas pessoas	6
Não confiar em estranhos	4
Conselhos sobre 'atalhos' para conseguir as coisas na vida; não ser curioso; não agir de 'cabeça quente'	4
Raptos de crianças	3
Danos ao patrimônio de outras pessoas (Pichação)	1
Inteligência e sabedoria	1
Medo de fantasma	1
Tragédia por falatório sobre a vida de outras pessoas	1
Superação de dificuldades	1
Lenda do Lobisomem	1
Não se lembram de qualquer história	3
Em branco	5
Total	38

Como pode ser visto no quadro acima, a temática foi bastante diversificada e em todas elas se pretendia trazer alguma forma de ensinamento, de conselho ou de orientação para a geração de nossos jovens alunos. Também é possível perceber-se que não há somente histórias tradicionais e que vieram sendo passadas de geração a geração, mas que algumas delas demonstram grande preocupação com as demandas muito presentes nas diversas lendas urbanas atuais e que, em muitos casos, há uma grande dificuldade para se discernir o real do imaginário.

Nas histórias trazidas por eles, vislumbrou-se a preocupação com a transmissão de valores e com os ensinamentos relativos aos perigos que devem ser evitados pelos jovens. Mas, infelizmente, vimos alguns casos de alunos que pareceram não ter ouvido ou não se lembravam de histórias que poderiam ajudá-los ou orientá-los para os passos nesta vida.

Buscamos, então, destacar que, se não em suas famílias, há outros grupos sociais onde esses ensinamentos podem acontecer, seja pelos avós, tios, pessoas mais velhas na comunidade, ou mesmo pela Igreja, por exemplo, como é o caso de muitos deles. O fato é que é importante que os alunos reconheçam a importância da transmissão oral nas sociedades e que em cada uma delas sempre haverá alguém que

transmite um saber, uma sapiência, que seus ouvintes podem receber com proveito. Sapiência prática, que muitas vezes toma a forma de uma moral, de uma advertência, de um conselho, coisas com que, hoje, não sabemos o que fazer, de tão isolados que estamos, cada um em seu mundo particular e privado (GAGNEBIN, 2011, p. 11).

Assim, conscientes dos fatos e das condições atuais da vida em sociedade que têm trazido novas formas de convivência e transmissão, e que tão bem se concretizam nas palavras de Gagnebin (2011), nos fazem pensar sobre como a transmissão cultural dessa geração vem acontecendo.

Além da temática, foram analisadas as categorias narrativas presentes nas histórias contadas pelos alunos e onde se foi possível observar três tipos daqueles que seriam responsáveis por essa transmissão ou ensinamentos para a geração de jovens. Através desses relatos, destacou-se a importância da figura feminina nessa transmissão de conhecimentos, como pode ser visto no quadro a seguir:

QUADRO 5

Categoria Narrador: Responsáveis pela transmissão cultural

Avós	15
Mães	13
Tias	4
Figuras masculinas (avô, pai, tio)	1
Total	33

Quanto às demais categorias narrativas, foram identificados os personagens, as marcas de tempo e de espaço, e um foco narrativo que se iniciava na primeira pessoa (“Minha mãe dizia...”, “Minha avó contava...”) para ceder espaço à terceira pessoa quando passavam à narrativa dos fatos que se sucederam numa sequência lógica das ações.

Essas narrativas foram divididas com os demais colegas por alguns alunos que decidiram socializar suas histórias com a turma e, contando, recontando e ouvindo histórias, puderam vivenciar uma experiência que se perpetua há milhares de anos.

Após a contação de histórias e de muitas reflexões, finalmente, estávamos prontos para a Produção Final, *Reescrevendo o texto*.

Retomando a *Produção inicial* como ponto de partida para essa análise, foi possível a identificação de duas estratégias mais utilizadas pelos alunos para recontarem a história. Uma primeira se valia da seleção de partes dos textos e a segunda em que se pretendia recontar a história mantendo uma relação com o original na sequência das ações que envolviam os personagens. Entretanto, algumas delas mostraram-se afastadas da progressão das ações ou a conservação adequada das categorias narrativas presentes no texto apresentando uma releitura do texto, em uma versão que não atendia ao proposto que solicitava um reconto da história lida.

As *Produções iniciais* atingiram o número de 35 textos, das quais, chegaram à *Produção final*, apenas 26. Os principais fatores que contribuíram para essa diferença estão relacionados às transferências entre turmas e algumas faltas que acabaram por interferir no processo de intervenções em sala de aula.

Na análise preliminar das 35 *Produções iniciais*, foi possível verificar-se que os alunos, ao recontarem o conto, retomaram alguns aspectos importantes. Do total dessas 35, 21 apresentavam o *título*, todas as 35 trouxeram os dois personagens principais e 31 apresentaram as marcas de tempo e espaço. Entretanto, constatou-se que 18 produções textuais não observaram a progressão das ações em sua estrutura narrativa de *Situação inicial*, *Complicação*, *Clímax* e *Desfecho*.

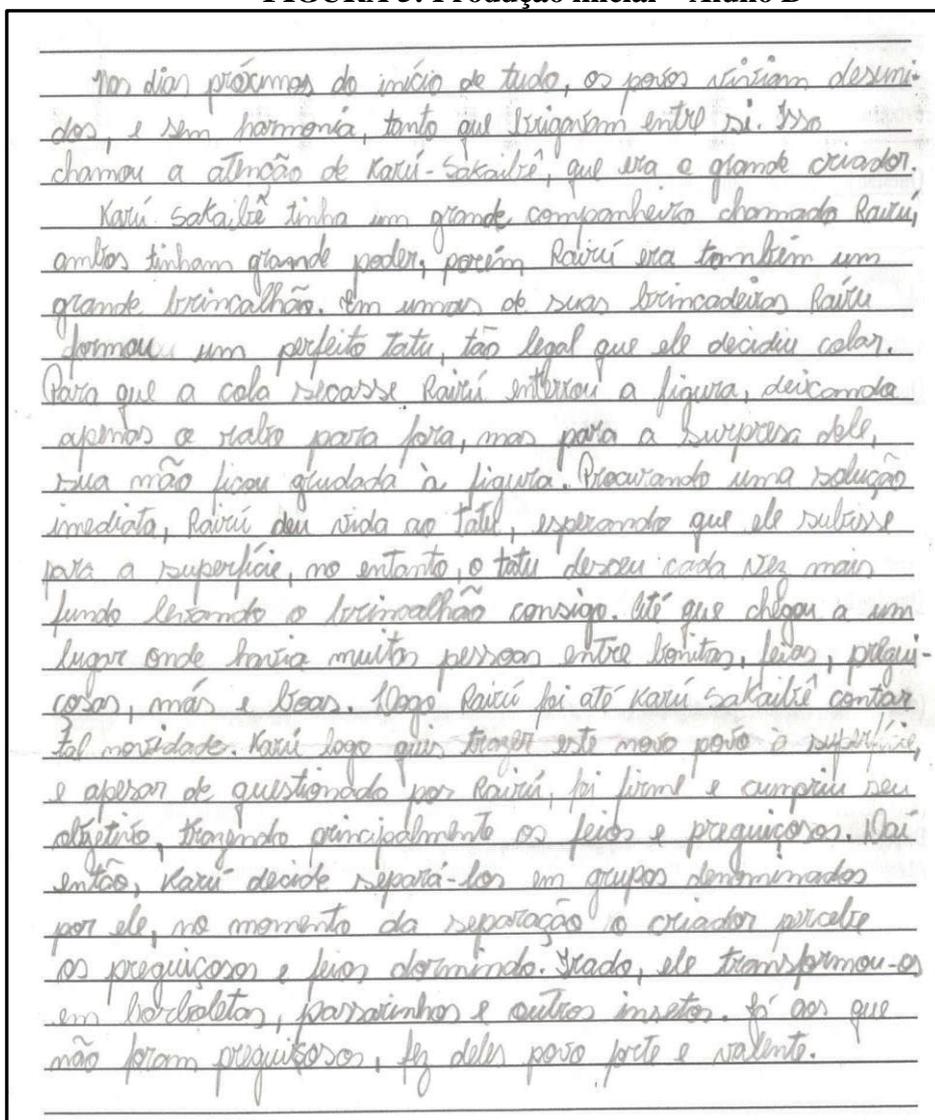
Ao passarmos à análise das *Produções finais*, o total de 26 produções textuais ainda se constitui em um número bastante elevado para ser descrito aqui. Buscando-se, então, delimitar essa análise, fez-se necessária uma seleção que exigiu o estabelecimento de critérios baseados em três aspectos: melhor atendimento, atendimento parcial e o não atendimento aos aspectos composicionais do conto e às categorias narrativas para a classificação e agrupamento. Assim, foram selecionados três textos da etapa correspondente à *Produção final*.

Nessas produções, esperava-se que os alunos mobilizassem as capacidades discursivas do gênero conto, sua linguagem e organização da progressão das ações e, por tratar-se de uma atividade que se propunha a recontar a história, desejava-se também que a temática indígena fosse observada e mantida nas produções.

No plano linguístico, além dos aspectos lexicais que atribuiriam sentido ao conto indígena, os alunos ainda deveriam mobilizar os conhecimentos, do uso de tempos verbais, dos pronomes e das pessoas gramaticais, relativos e adequados ao tipo de narrador, além do uso de advérbios como organizadores textuais das marcas de tempo e espaço (de certa forma, vagos e imprecisos). E, ainda que não fosse o foco principal, entretanto, não menos importantes, seria necessária a correção relativa à ortografia, à coerência, coesão e à paragrafação, importante aspecto relativo à progressão das ações narrativas.

Desta feita, passamos às análises das produções textuais:

FIGURA 5: Produção inicial – Aluno D



Nos dias próximos do início de tudo, os povos viviam desuni-
dos, e sem harmonia, tanto que brigavam entre si. Isso
chamou a atenção de Karú-Sakaitê, que era o grande criador.
Karú-Sakaitê tinha um grande companheiro chamado Raitú,
ambos tinham grande poder, porém Raitú era também um
grande brincalhão. Em umas de suas brincadeiras Raitú
formou um perfeito tatu, tão legal que ele decidiu color.
Para que a cela riscasse Raitú entendeu a figura, deixando
apenas o talco para fora, mas para a surpresa dele,
sua mão ficou grudada à figura. Procurando uma solução
imediata, Raitú deu vida ao tatu, esperando que ele saltasse
para a superfície, no entanto, o tatu desceu cada vez mais
fundo levando o brincalhão consigo. Até que chegou a um
lugar onde havia muitas pessoas entre lonitós, feios, pregui-
çosos, máis e bracos. Depois Raitú foi até Karú-Sakaitê contar
tal novidade. Karú logo quis trazer este mais para a superfície,
e apesar de questionado por Raitú, foi firme e cumpriu seu
objetivo, trazendo principalmente os feios e preguiçosos. Daí
então, Karú decide separá-los em grupos denominados
por ele, no momento da separação o criador percebe
os preguiçosos e feios determinando. Então, ele transformou-os
em borboletas, passarinhos e outros insetos. Os que
não foram preguiçosos, fez deles povo forte e valente.

FIGURA 6: Produção final – Aluno D

Do mundo do centro da Terra ao mundo de cima

No início dos dias, contam os mais antigos, que o povo munduruku vivia espalhado, desunido, sem harmonia e brigando entre si. Esse fato chamou a atenção de Karú-Sakaibê, o Grande Criador, e que tinha criado de todas as coisas.

Karú-Sakaibê tinha um grande amigo e companheiro chamado Rairu e ambos tinham um grande poder. Porém, Rairu era também um grande brincalhão e gostava de se divertir. Um dia, em uma de suas brincadeiras, formou um perfeito tatu usando gravetos e resina feita de mel de abelhas. Depois enterrou, deixando o rabo de fora, para que ele secasse, mas para a sua surpresa, sua mão ficou grudada no tatu.

Com seu grande poder, Rairu deu vida ao tatu que, em vez de sair do buraco na terra foi entrando cada vez mais no buraco e, como Rairu não conseguia soltar a mão, ele foi arrastado para o fundo da terra. Quando chegou lá, Rairu ficou impressionado porque morando no fundo da terra tinha gente bonita, feia, boas, mas e preguiçosas.

Rairu saiu correndo para contar sua descoberta para Karú-Sakaibê que já estava preocupado e aborrecido com o sumiço de seu amigo. Mas, fugindo do castigo que Karú-Sakaibê, Rairu contou sua descoberta para o Grande Criador. Então, Karú-Sakaibê mandou trazer toda essa gente para o mundo de cima.

Rairu voltou ao centro da terra pelo mesmo buraco e contou para todos sobre as maravilhas que existiam em cima da terra e que queria que eles subissem para conhecer. Primeiro vieram os feios e os preguiçosos, que achavam que iam encontrar alimentos com facilidade sem precisar trabalhar. Depois subiram os bonitos e formosos, mas a corda que Karú tinha feito com o algodão arrebentou e muita gente bonita caiu no buraco e permaneceu vivendo no fundo da Terra.

Os que chegaram ao mundo de cima começaram a receber os nomes de diversas tribos como Munduruku, Mura, Arara, Mawé, Panamá e Kaiapó. Mas quando estava pintando cada um para diferenciá-los dos outros, as pessoas feias e preguiçosas adormeceram. Karú ficou tão irritado que transformou essa gente em passarinhos, borboletas e outros bichos para viverem na floresta.

Os que não eram preguiçosos receberam um grande presente de Karú que preparou, semeou e mandou a chuva para que nascessem a mandioca, o milho, o cará, a batata doce e as plantas medicinais e muitas outras coisas que serviriam de alimento para as pessoas até os dias de hoje.

E foi assim que Karú-Sakaibê transformou a grande nação Munduruku num povo forte, valente e poderoso.

Em comparação à Produção inicial, é possível perceber-se que o Aluno D mobilizou os conhecimentos adquiridos ao longo das atividades com o gênero discursivo narrativo para a elaboração de sua Produção final.

Na sua versão final, o Aluno D já apresentava uma evolução na apropriação do gênero e já se é possível notar, inicialmente, a presença do título do texto, além de, no estilo, recuperar o léxico empregado pelo autor que remete sua produção textual à temática indígena.

Da mesma forma, se reconhece a progressão das ações realizada a partir da paragrafação que possibilitou o reconhecimento das partes referentes à *Situação inicial* (1º e 2º parágrafos), da *Complicação* (2º ao 5º parágrafos), do *Clímax* (5º e 6º parágrafos) e do *Desfecho* (7º parágrafo).

A análise dos aspectos formais de correção gramatical não exigiu grandes desafios para o aluno porque sua versão inicial não apresentou muitos casos que merecessem correção. E, em sua versão, o aluno manteve uma unidade significativa apresentando um resumo que trazia um sentido completo do texto a que ele se remetia.

Em seguida passamos à análise do texto do Aluno E, que apresentou as seguintes versões:

FIGURA 7: Produção inicial – Aluno E

Do mundo do centro da Terra ao mundo de cima:
um mito tupi sobre o povo mundurucu.

Muito tempo atrás, na época da criação, o povo Mundurucu vivia disperso. Preocupado com isto, o grande Criador Karú-Sakibi decidiu unificá-los, lembrando eles como bairros (vistos) trazidos do fundo da Terra, quando ele e seu grande companheiro Rairú se trouxeram para enfeitar a Terra com tudo que Karú havia criado.

Um dia Rairú, o fiel amigo de Karú, em uma de suas brincadeiras fez uma figura idêntica a de um tatu, mas ao color e enterrá-la, se viu preso a ele, como conclusão o deu vida, entretanto, o tatu foi para ainda mais fundo, arrastando consigo Rairú. Até que chegou ao centro da Terra, onde habitava gentes de todo jeito, entre bônitas, feias, boas, más e preguiçosas. Então Rairú, impressionado correu para contar a Karú, que logo decidiu trazê-los à superfície. Trouxe com ele os feios e os preguiçosos primeiro, esperando encontrar alimento e descanso. Depois os bônitas e primorosos, que mesmo tendo encontrado dificuldades conseguiram subir.

Havia muito numeroso o povo que havia saído do centro, então Karú quis dividi-los em tribos. Nessa diferenciação, os feios e preguiçosos se destacaram e adormeceram. Isso irritou muito Karú, tanto que ele decidiu castigá-los transformando-os em passarinhos, porcos-do-mato, borboletas e outros bichos que passaram a habitar na floresta.

Quanto aqueles que não foram preguiçosos, receberam do Criador incentivo e a missão de iniciar um novo tempo. E então presenteou a eles com um campo e plantações que auxiliaria até na saúde deles. Por fim, também os ensinou a construir casas e a preparar farinha. Desta forma, Karú-Sakibi tornou os mundurucus um povo forte, valente e poderoso.

FIGURA 8: Produção final – Aluno E

Do mundo do centro da terra ao mundo de cima:
um mito tupi sobre o povo munduruku

Há muito tempo atrás, na época da criação, o povo Munduruku vivia disperso. Preocupado com isso, o Grande Criador Karú-Sakaibê decidiu unificá-los, lembrando a eles de como haviam sido trazidos do fundo da terra quando ele e seu grande companheiro Rairu, os trouxera para enfeitar a terra com tudo que Karú havia criado.

Um dia, o fiel amigo de Karú, em suas brincadeiras fez uma figura idêntica a de um tatu. Mas depois de enterrá-lo para secar, se viu preso e, como solução deu vida a ele. O tatu foi para ainda mais fundo da terra e arrastando consigo Rairu. Até que chegou ao centro da terra, onde habitava gentes de todo jeito, entre bonitas, feias, boas, más e preguiçosas.

Então Rairu, impressionado, correu para contar a Karú, que logo decidiu trazê-los à superfície. Ele trouxe primeiro os feios e os preguiçosos que esperavam encontrar alimento e descanso. Depois os bonitos e formosos subiram, mas eles tiveram dificuldades com a corda que arrebentou e voltaram ao fundo da terra.

Era muito numeroso o povo que havia saído do centro, então Karú quis dividi-los em tribos. Nessa diferenciação, os feios e preguiçosos se destacaram e adormeceram. Isso irritou muito Karú. Tanto que ele decidiu castigá-los transformando-os em passarinhos, porcos do mato, borboletas e outros bichos que passaram a habitar na floresta.

Quanto àqueles que não foram preguiçosos, o criador incentivou e deu a missão de iniciar um novo tempo. Então, presenteou-os com um campo e plantações que auxiliariam na sua alimentação e até na saúde deles. Por fim, também ensinou a construir o forno para preparar farinha. Desta forma, Karú-Sakaibê tornou os Mundurukus um povo forte, valente e poderoso.

Inicialmente, já se pode verificar que o Aluno E apresenta alguns conhecimentos sobre o gênero narrativo. Em seu processo de escrita, apresenta os resultados de uma leitura e escrita em que demonstrava reconhecer as categorias da narrativa e a progressão das ações no enredo através da construção de parágrafos referentes à *Situação inicial* (1º parágrafo), da *Complicação* (2º e 3º parágrafos), do *Clímax* (4º parágrafo) e do *Desfecho* (5º parágrafo).

Observa-se, também, sua preocupação em não apenas organizar partes do texto para produzir seu resumo, antes, percebe-se que ele se ocupou do propósito de recontar a história lida e que buscou manter uma unidade significativa na versão apresentada.

Entretanto, os aspectos gramaticais, ainda que não fosse o foco principal da atividade, requereram atenção nas revisões e, nesse sentido, apareceram alguns problemas com a pontuação, com a concordância, regência, acentuação e emprego de palavra que exigiram correção para a *Produção final*.

FIGURA 9: Produção inicial – Aluno F

Muitas pessoas hoje em dia não acreditam que o criador criou os insetos, os mares, os rios e as árvores e as animas.

Dai o grande criador decidiu voltar pelo buraco que ele fez para não estar desunido.

Karú-Sakaibê e seu companheiro Rairu eles tinham muitos poderes e divertidos.

Rairu fez uma imagem de um tatu, pois a imagem era tão perfeita que acabou criando vida, o tatu foi levando cada vez mais fundo, chegando no centro da terra ele viu que muitas pessoas moravam por lá.

Rairu saiu do buraco para contar o amigo de o que viu no centro da terra, pois ele pensou que o amigo Karú-Sakaibê devia estar preocupado.

Rairu voltou ao buraco e fez uma reunião entre eles, rapidamente os feios e preguiçosos saíram do buraco para encontrar comida logo depois saíram os bonitos e permosos, a tarde aconteceu e caíram alguns bonitos e permosos.

FIGURA 10: Produção final – Aluno F

Do Mundo do centro da Terra ao mundo de cima: um mito tupi sobre o povo munduruku

Contam os velhos que, no começo dos tempos, o Grande Criador, Karú-Sakaibê decidiu voltar porque o povo munduruku estava disperso, e Karú-Sakaibê andava pelo mundo em companhia de Rairu, seu amigo muito brincalhão.

Um dia, Rairu fez um tatu usando gravetos e cera de mel e colocou a figura para secar enterrada no buraco e ficou segurando o tatu pelo rabo que ficou do lado de fora. Mas a sua mão ficou presa no tatu quando ele secou, mas Rairu era poderoso e deu vida ao tatu.

O tatu foi entrando cada vez mais fundo na terra e levando Rairu junto. Quando ele chegou lá no fundo viu que muitos tipos de pessoas moravam lá. Tinha gente bonita, feia, boa, má e preguiçosa. Então Rairu saiu do buraco e foi correndo contar para seu amigo Karú-Sakaibê que estava muito preocupado com ele.

Karú-Sakaibê decidiu trazer toda aquela gente do fundo da terra para o mundo de cima da terra. Então ele fez uma corda de algodão e amarrou na cintura Rairu para que ele fosse buscar as pessoas que estavam lá. Primeiro a subir foram os feios e preguiçosos que esperavam encontrar tudo com facilidade. Depois subiram os bonitos, mas a corda arrebentou e a maioria caiu de volta no buraco. Karu queria diferenciar as muitas pessoas e dividiu o grupo em povos diferentes. Eram Munduruku, Mura, Arara, Mawé, Panamá e Kaipó.

Os preguiçosos foram punidos por Karu-Sakaibê que ficou com raiva porque dormiram quando ele pintava cada um de sua tribo e foram transformados em vários bichos da floresta. Os belos foram premiados com um campo semeado e com a chuva para nascer a mandioca, o milho, o cará, a batata-doce, o algodão, as plantas medicinais e muitas outras que até hoje alimentam essa gente.

E Karu-Sakaibê transformou a grande nação Munduruku num povo forte, valente e poderoso.

Um olhar sobre a *Produção inicial* do aluno F revelou, inicialmente, a ausência do título para o texto e a preservação dos personagens originais do conto. Sob uma análise a respeito da progressão das ações, observa-se que o aluno buscou recontar a história a partir da

justaposição de frases com informações retiradas do texto criando um paralelismo na abertura do parágrafo com a o nome do personagem “Rairu”. A organização da progressão das ações mostrou-se parcial porque se limitou às etapas da *Situação inicial* e na *Complicação*, deixando o aluno de se ocupar em apresentar o *Clímax* e o *Desfecho* e evidenciando que ainda não mobilizara conhecimentos necessários para a produção do resumo de um texto do gênero discursivo narrativo.

Na *Produção final*, entretanto, já se percebe um avanço de seus conhecimentos sobre o gênero discursivo narrativo com a recuperação de suas categorias e a progressão das ações no enredo e do título do conto lido. Nessa versão, já aparecem, além dos personagens, as marcas temporais e de espaço, e a progressão das ações que envolvia a *Situação inicial* (1º parágrafo), a *Complicação* (2º ao 4º parágrafos), o *Clímax* (5º parágrafo) e o *Desfecho* (6º parágrafo).

Assim, ao proceder à realização da *Produção final*, verificou-se a importância da mediação docente para uma leitura consciente, ativa e correta do texto e que visava contribuir para desenvolvimento de habilidades leitoras e para a apropriação dos conhecimentos sobre o gênero conto no aluno.

Naturalmente que essa análise sobre a leitura e as produções escritas dos alunos, a partir da *Produção Inicial* e da *Produção final*, não dá conta da complexidade que envolve esse processo e que aparece resumida aqui nas três das vinte e seis produções realizadas pelos alunos participantes da pesquisa.

No processo de *Produção inicial* desses alunos, chamou a atenção o uso de períodos longos e dos problemas com a pontuação e a produção do texto que fluía sem pausas, além dos casos de coesão textual, concordância e acentuação. Da mesma forma, foram vários os problemas com o uso de recursos anafóricos ou ainda com a ausência do título (10 casos, ou 26%) e com a paragrafação e progressão das ações (12 casos ou 31%) no momento que deveriam transformar em escrita uma história que leram e que recontaram oralmente.

Entretanto, todas as experiências retornaram à importância da mediação atenta e colaborativa e do acompanhamento docente para a mobilização dos conhecimentos dos alunos. Mediação que exerci e que se constitui no papel de criar uma ponte entre o texto e o leitor visando ao aperfeiçoamento das habilidades leitoras desses alunos.

Nesse sentido, a *Produção final*, não poderia ser realizada apenas na cópia com ajustes (maiores ou menores) da *Produção inicial*. Produzir o texto aí implicaria em estabelecer relações entre as particularidades do gênero lido e a temática abordada por ele e de revisar sua

escrita. De fato, ela aconteceria a partir da leitura reflexiva sobre o que seria necessário ser reescrito ou que poderia ser reelaborado e melhorado nesse processo.

Ao recontarem o conto, os alunos se viram diante do desafio de recuperar memórias e refletir sobre o que leram, determinar quais partes e informações presentes no texto eram mais importantes, organizar suas ideias, além de monitorar sua própria escrita. Fatos que exigiram dedicação e que, em algumas das *Produções finais*, não mereceu o mesmo empenho. O que nos exigiu, também, refletir sobre uma prática que não se restringisse a uma abordagem de leitura estruturalista, ignorando a experiência de vida, a história e a prática linguística dos alunos (RANGEL, 2005, p. 142) enquanto mobilizávamos os conhecimentos sobre o gênero discursivo conto.

Antes, vimos os desvios nas atividades de leitura e produção de textos como uma oportunidade para a aprendizagem e um desafio que poderíamos vencer juntos, e encarávamos o erro, conforme defende Cortella (2006, p. 122), como decorrência da busca e, pelo óbvio, só quem não busca não erra. Não desejávamos um modelo de aula e de escola que desqualifica o erro, atribuindo-lhe uma dimensão catastrófica; isso não significa que, ao revés, deva-se incentivá-lo, mas, isso sim, incorporá-lo como uma possibilidade de ser chegar a novos conhecimentos.

Indispensável também se torna a reflexão sobre as práticas de leitura e sobre a abordagem que se tem dado a elas e trazer uma nova concepção que se desvincule das propostas fragmentadas que surgem apenas como forma de pretextos para tratar de aspectos formais da língua. É enfrentar o desafio de pensar em práticas que inspirem a criatividade e a imaginação e que desencadeie o prazer e o gosto pela leitura.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao refletir sobre o tema que definiria a minha dissertação e a proposta de ensino de que versaria minha pesquisa, já não havia dúvidas que seriam sobre os contos populares de tradição indígena.

A certeza de desenvolver uma sequência didática para as turmas do 9º ano do ensino fundamental já se delineava há pelo menos um ano e emergira de uma exigência de cumprimento de atendimento ao Currículo Mínimo, documento norteador da Secretaria Estadual de Educação do Rio de Janeiro, que trazia os contos indígenas como um eixo temático a ser trabalhado no segundo bimestre. Assim, ao realizar o plano de curso e o planejamento pedagógico para o ano letivo de 2014, me dei conta do quão pouco eu mesma conhecia sobre esse gênero discursivo.

Conhecendo meu orientador, que me colocou com os pés no chão, delineei a abordagem que deveria tomar e delimito a abrangência da pesquisa e das atividades práticas a serem desenvolvidas com os alunos. E assim, começava esse percurso.

Partindo das frequentes discussões sobre a falta de hábito ou sobre as dificuldades com a leitura, tema recorrente nas conversas de professores e por toda sociedade, via na leitura literária e nos contos populares de tradição indígena, não apenas uma forma de contribuir para o desenvolvimento de habilidades leitoras, que considero imprescindíveis, mas vislumbrava suas múltiplas possibilidades como eixo temático nas práticas de leitura em sala de aula.

Atenta ao risco da escolarização e da didatização do emprego dos gêneros, aspecto que precisava ser considerado nesse processo, reporte-me a Soares (2003) que entende que não há como evitar que a literatura, qualquer literatura, ao se tornar “saber escolar” se escolarize, e não se pode atribuir, em tese, conotação pejorativa a essa escolarização, inevitável e necessária; não se pode criticá-la, ou negá-la, por que isso significaria negar a própria escola (SOARES, 2003, p. 21).

Nesse sentido, investi nas atividades de leitura e escrita que compuseram a proposta presente nesta pesquisa. Sequência didática inspirada nas teorias de Bakhtinianas dos gêneros dos discursos e que foi elaborada a partir dos pressupostos de Dolz e Schneuwly (2004), composta de 20 aulas e organizada em Apresentação inicial, Produção inicial, Módulos 1 até 3 e Produção final, e cujas estratégias de leitura se fundamentaram no proposto por Solé (1998) que destaca a importância das ações antes, durante e depois da leitura.

Com o gênero discursivo *conto popular de tradição indígena*, tornou-se possível, mais do que o simples atendimento à Lei, 11.645/08, trazer para meus alunos conhecimentos sobre

uma das etnias que compõem a sociedade e a cultura brasileiras e contribuir para a formação crítica discutindo sobre os processos históricos, políticos e ideológicos que favoreceram intencionalmente para o apagamento de um tema que nem sempre está presente nas práticas de leitura nas salas de aula.

Com as leituras, emergiram valores e crenças sobre a população indígena no Brasil, e que estão adormecidos em todos nós, mas que puderam ser analisados e discutidos através da leitura dos contos de autores indígenas.

Trazer a obra e os contos de Daniel Munduruku, selecionados para a sequência didática, foi uma decisão que manifestava a intenção de buscar o olhar e a atribuição de significados inerentes ao indígena sobre a sua própria cultura e, assim, muitas vozes silenciadas puderam ser ouvidas. Pelos autores indígenas, o índio deixa de ser um personagem idealizado, longe da realidade e da sua cultura e são transformados em sujeitos e protagonistas em suas próprias narrativas.

Mais do que isso, realizar a leitura literária dos contos indígenas, aqui tomados como um gênero discursivo, secundário, individual, complexo e escrito, ainda que sua gênese esteja na literatura oral, conforme as teorias propostas por Bakhtin (2001), foi trazer para perto de nós o fantástico e o desconhecido e o estímulo à imaginação em sala de aula.

Ao me debruçar sobre os dados, reconheci o estranhamento inicial dos alunos sobre essa literatura, mas também pude observar os avanços a cada encontro e etapa da sequência e que se manifestavam pelo respeito ao indígena que começaram a demonstrar, pela naturalidade frente ao vocabulário ou mesmo da temática abordada por cada conto lido à medida que questionavam e discutiam, de forma ativa, as ideias e questões importantes presentes no texto e propostas pelo autor.

Da mesma forma, vi muitas das dificuldades iniciais com as características do gênero narrativo conto e presentes nas Produções iniciais serem superadas, se não totalmente, mas em parte, pela maioria dos alunos, nas suas Produções finais.

Assim, minha primeira questão parecia estar respondida uma vez que, a cada etapa do processo, me convencia de que os gêneros discursivos podem contribuir para mobilizar um leitor ativo e que constrói significados através das práticas de leitura.

Também me foi possível reconhecer que o conto, breve por definição, se constitui em excelente recurso para a leitura literária em sala de aula por favorecer práticas leitoras que se realizam sem que se recorra à estratégias que envolvam apenas recortes ou fragmentos de textos.

Da mesma forma, verifiquei que o conto popular de tradição indígena pode contribuir para o ensino-aprendizagem do gênero conto e das suas categorias narrativas, além da sequência de progressão das ações no desenrolar do enredo.

E, assim, também posso compreender que, por meio de sequência didática, é possível mobilizar conhecimentos sobre o gênero conto popular de tradição indígena.

Reconheço ainda que superar as dificuldades com a ortografia, com a coerência e a coesão textuais e com a construção dos parágrafos, importante aspecto relativo à progressão das ações narrativas e que apareceram em várias escritas dos alunos, é necessário e relevante para a formação do aluno. Fatores, entretanto, que não podem servir de pretexto para o uso de textos e não devem substituir a leitura literária.

Acima de tudo, trazer os contos indígenas para a sala de aula foi propor um percurso pelo desconhecido e pelo maravilhoso e que representou uma oportunidade de conhecer uma tradição que vem sendo transmitida há milhares de anos, mas que, infelizmente, veio, histórica e politicamente, sofrendo um processo de apagamento, mas que, efetivamente, contribuiu para que todos nós pudéssemos respeitar e valorizar as diversas culturas indígenas como parte da formação cultural brasileira.

Chego aqui ainda envolvida pela atmosfera de encantamento que toda essa pesquisa me proporcionou. Na impossibilidade de apresentar conclusões, vejo-me ainda tocando a superfície de todos os mistérios que os contos e as culturas indígenas escondem e, finalmente, compreendo que um mestre, de repente, aprende. Estou aprendendo.

Posso ouvir agora os sons da floresta que me chamam.

Estou a caminho...

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura Infantil: gostosuras e bobices**. 5. Ed. São Paulo: Scipione, 1997.
- ABREU, Márcia. **Letras, belas-letas, boas letras**. In: BOLOGNINI, C. Z. (Org.). **História da literatura: o discurso fundador**. Campinas, SP: Mercado de Letras, Associação de Leitura do Brasil (ALB); São Paulo: FAPESP, 2003.
- AGUIAR, Vera Teixeira de; BORDINI, Maria da Glória. **Literatura, a formação do leitor: Alternativas metodológicas**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1998.
- _____. **Notas para uma psicossociologia da leitura**. In: TURCHI, Maria Zaira, SILVA, Vera Maria Tietzmann (orgs.). **Leitor formado, leitor em formação : a leitura literária em questão**. São Paulo: Cultura acadêmica; Assis, SP: ANEP, 2006.
- AULLS, Mark. W. (1978). **Development and remedial Reading in the middle grades**. Boston: Allyn & Bacon. In: SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- AMORIM, Galeto (org). **Retratos da leitura no Brasil**. São Paulo: Imprensa Oficial: Instituto Pró-livro, 2008.
- ARAÚJO, Ana Valéria. **Povos Indígenas e a Lei dos “Branços”: o direito à diferença** / Ana Valéria Araújo et al - Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; LACED/Museu Nacional, 2006.
- ARRABAL, José. **A ira do Curupira**. Ilustrações de Maurício Melo e Gil Vasques. – São Paulo: Editora Mercuryo, 2000.
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 6 ed. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: WMF. 2011.
- BALDI, Elizabeth. **Leitura nas séries iniciais: uma proposta para formação de leitores de literatura**. Porto Alegre: Projeto, 2009.
- BANDEIRA, Maria de Lourdes & FREIRE, Otávio. **Antropologia Fascículo II Diversidades**. – Cuiabá: EdUFMT, 2.ed., 2010.
- BARROS, E. (2008), “Modernizar e melhorar as escolas através das Tic”. Revista Trimestral Noesis, nº74 Julho/Setembro, 30-35. In: RODRIGUES, Maria Isabel Moreira. **Vocabulário e (des)motivação para a leitura**. Dissertação (Mestrado em Português Língua Não Materna). Universidade Aberta. Lisboa, 2014.

- BARTHES, Roland. **Aula**. Tradução e Posfácio de Leyla Perrone-Moisés. São Paulo: Cultrix, 1978.
- _____. **A aventura semiológica**. Martins Fontes, 2001.
- BEAUMONT, Jeanne – Marie Le Prince de. **A Bela e a Fera**. In: BEAUMONT, Jeanne. **Fábulas encantadas**. São Paulo: Abril, 1982.
- BENJAMIN, Walter. **Magia e Técnica, Arte e Política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. Tradução Sérgio Paulo Rouanet. 7. ed. São Paulo: Brasiliense. 1994.
- _____. **Para uma crítica da violência**. In: BENJAMIN, W. **Escritos sobre mito e linguagem**. Tradução de Ernani Chaves. Organização de Jeanne Marie Gagnebin. São Paulo: Editora 34; Duas Cidades, 2011.
- BEZERRA, Maria Auxiliadora. **Ensino de Língua Portuguesa e contextos teórico-metodológicos**. In: DIONÍSIO, Angela P.; MACHADO, Ana R.; BEZERRA, Maria A.(Org.). **Gêneros textuais & ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.
- BLOOM, Harold. **Como e por que ler**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.
- BOFF, Leonardo. **A Águia e a galinha: uma metáfora da condição humana**. 36 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.
- BONIN, Iara Tatiana. **E por falar em povos indígenas...: quais narrativas contam em práticas pedagógicas?** - Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS. Porto Alegre, 2007.
- _____. **E por falar em povos indígenas...: uma conversa sobre práticas pedagógicas que ensinam sobre identidades e diferenças**. Anais da 30ª Reunião Anual da Associação nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) Caxambu, 2007.
- BORDINI, Maria da Glória; AGUIAR, Vera Teixeira. **A Formação do Leitor: Alternativas Metodológicas**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993.
- _____. **Literatura na escola de 1º e 2º: por um ensino não-alienante**. In: UFSC, 1985 apud FRANTZ, Maria Helena Zancan. **O Ensino da Literatura nas séries iniciais**. Ijuí: Unijuí, 2001.
- BORGATTO, Ana Maria Triconi. **Tudo é linguagem: língua portuguesa**. / Ana Maria Triconi Borgatto, Terezinha Costa Hashimoto Bertin, Vera Lucia de Carvalho Marchezi – 2 ed. São Paulo: Ática, 2009.
- BOSI, Alfredo. **Dialética da colonização**. São Paulo: Companhia das letras, 1998.

BRANCA DE NEVE E O CAÇADOR. Produção: Miller Roth Films. Direção: Rupert Sanders. Joe Roth. USA: Roth Films, 2012. DVD. (132 min).

BRANDÃO, Helena N. **O leitor: co-enunciador do texto.** In: Polifonia. Nº1, Cuiabá: Editora UFMT, 1994, pp. 85-90.

_____. **Teoria e prática da leitura.** In: Coletânea de textos didáticos. BRANDÃO, Helena H. Nagamine e MICHELETTI, Guaraciaba. Componente curricular Leitura e elaboração de textos. Curso de Pedagogia em Serviço. Campina Grande: UEPB, 2002.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: língua portuguesa.** Brasília: MEC/SEED, 1997.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil:** promulgada em 5 de outubro de 1988. 16ª edição. São Paulo: Saraiva, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: 1.ª a 4.ª série–Língua Portuguesa.** Brasília: MEC/SEF, 1997, v.1.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental: língua portuguesa.** Secretaria da Educação Fundamental, Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. **O Índio Brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje** / Gersem dos Santos Luciano – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; LACED/Museu Nacional, 2006.

BRASIL. **PCN+Ensino Médio: orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais.** Vol. Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: MEC/Semtec, 2008.

BRONCKART. Jean-Paul. **Atividade de linguagem, textos e discurso: por um interacionismo sócio-discursivo.** São Paulo: Educ, 1999.

_____. **Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano.** 1ª ed. Trad. Anna Rachel Machado; Maria Lucia Meirelles Matêncio. Campinas: Mercado de Letras, 2006.

BUENO, Luiza. **Os gêneros jornalísticos e os livros didáticos.** Campinas: Mercado de Letras, 2011.

CAFIERO, Delaine; COSCARELLI, Carla V. **Ler e ensinar a ler.** In: COSCARELLI, Carla V. **Leituras sobre a leitura. Passos e espaços na sala de aula.** Belo Horizonte: Vereda, 2013.

CÂMARA Jr., Joaquim Mattoso. **Introdução às línguas indígenas brasileiras.** Rio de Janeiro: Museu Nacional, 1965.

- CAMINHA, Pero Vaz de. **Carta ao rei Dom Manuel/ Pero Vaz de Caminha**. Rio de Janeiro. Ed.: Ediouro, 1999.
- CANDAU, Vera M. (Org). **Interculturalidade e educação na América Latina**. Revista Novamerica, Rio de Janeiro, n. 77, p. 38-43, 1998.
- _____. **Multiculturalismo e Educação: sociedade, educação e cultura(s)**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
- CANDIDO, Antonio. **O direito à literatura**. In: **Vários escritos**. 4 ed. reorg. São Paulo: Duas Cidades, 2004.
- CANINI, Renato, **Tibica, O Defensor da Ecologia**. Ilustrações do autor. – São Paulo: Editora Formato, 2010.
- CARVALHO, Neusa Ciciliato de. **Por que alunos de 1ª a 4ª série gostam de ler e os de 5ª a 8ª não?** Proleitura, UNESP Assis (SP), ano 4, n. 15, p. 8-9, ago.1997.
- CARVALHO, Anna Maria Pessoa de. (coord.). **Ensino de língua portuguesa: coleção ideias em ação**. São Paulo: Thomson Learning, 2008.
- CASCUDO, Luís da Câmara. **Literatura oral no Brasil**. São Paulo: Global, 1984.
- _____. **Contos tradicionais do Brasil**. São Paulo: Global, 2004.
- CHARAUDEAU, Patrick. **Linguagem e discurso: modos de organização**. Coordenação da equipe de tradução Ângela Correa e Ida Machado. 1º ed. 1ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2009.
- CHARTIER, ROGER. **Textos, Impressão, Leituras**. In: HUNT, Lynn. **A nova história cultural**. Tradução Jefferson Luiz Camargo. 2 ed. SP: Martins Fontes, 2001.
- CLASTRES, Pierre. **Do etnocídio**. In **Arqueologia da violência** – pesquisas de antropologia política. São Paulo: Cosac & Naify, 2004.
- CORTÁZAR, Julio. **Alguns aspectos do conto e do conto breve e seus arredores**. In **Valise de cronópio**. Trad. Davi Arrigucci Jr. E João Alexandre Barbosa. São Paulo: Perspectiva, 2006.
- CORTELLA, Mario Sergio. **A escola e o conhecimento: fundamentos epistemológicos e políticos**. São Paulo, Cortez: Instituto Paulo Freire, 2006.
- COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2007.
- CUNHA, Dória de Arruda Carneiro. **A noção de gênero: dificuldades e evidências. Leitura: Teoria e Prática**. Campinas, Porto Alegre, v. 20, n. 39, p. 60-64, out/2002.
- DELL' ISOLA, Regina Lúcia Péret. **Retextualização de gêneros escritos**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

DOLZ, Joaquim, NOVERRAZ, Michèle, SCHNEUWLY, Bernard. **Sequências Didáticas para o oral e a escrita: Apresentação de um procedimento.** In SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola.** Trad. Roxane Rojo; Glais Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras. 2004

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa.** Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 2001.

FERREIRA, João Geraldo Pinto. **Pena quebrada (o indiozinho).** Ilustrações Angelo Abu. – Belo Horizonte: Formato Editorial, 1999.

FIORIN, José Luiz. **Linguagem e Ideologia.** – São Paulo. Editora Ática, 1995.

_____. **Introdução ao pensamento de Bakhtin.** São Paulo: Ática, 2008.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso.** Trad. Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo: Edições Loyola, 1996.

FOUCAMBERT, Jean. **A Criança, o professor e a leitura.** Trad: Marleine Cohen e Carlos Mendes Rosa. Porto Alegre: Artes médicas, 1998.

FREIRE, Gilberto. **Casa grande & senzala: formação da família brasileira sobre o regime da família patriarcal.** Rio de Janeiro: Record, 1995.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler.** Marisa Lajolo (org.). São Paulo: Moderna, 2003.

_____. **Medo e Ousadia: o cotidiano do professor.** FREIRE, Paulo & SHOR, Ira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

FROZEN, Uma Aventura Congelante. Direção de Chris Buck, Jennifer Lee. USA. Walt Disney Animation Studios, 2013. DVD (102 min).

GARCIA, Othon Moacir. **Comunicação em prosa moderna: aprenda a escrever, aprendendo a pensar.** – 26 ed. – Rio de Janeiro: FGV, 2006.

GERALDI, João Wanderlei. **Prática da leitura na escola.** In GERALDI, João Wanderlei. (Org.). O texto em sala de aula. São Paulo: Ática, 2001.

_____. **A aula como acontecimento.** São Paulo: Pedro & João Editores, 2010.

GIARDINELLI, Mempo. **Voltar a Ler: propostas para ser uma nação de leitores.** Trad. Víctor Barrionuevo. São Paulo: Ed. Nacional, 2010.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** – 3. Ed.- São Paulo: Atlas, 1991.

GOMES, Francisca de Fátima Lima & SOUZA, José Marcos Rosendo. **Os caminhos para o ensino produtivo de língua portuguesa.** V Semana de Letras – Linguagem e entrecosques culturais. Língua, literatura e cultura brasileira. Catolé do Rocha – PB. 2010.

GOTLIB, Nádya Batella. **Teoria do conto.** São Paulo: Ática, 2006.

- GREMAUD, Amauri Patrick et al. **Guia de estudos: avaliação continuada**. – Rio de Janeiro/Juiz de Fora, FADEPE, 2009.
- KLEIMAN, Angela. **Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura**. 7 ed. Campinas, SP: Pontes, 2000.
- _____. **Leitura: ensino e pesquisa**. 2. ed. Campinas: Pontes, 2001.
- _____. **Oficina de leitura: teoria e prática**. Campinas: Pontes, 2002.
- KRAMER, Sônia; JOBIM e SOUZA, Solange (Orgs.). **Histórias de professores: leitura, escrita e pesquisa em educação**. São Paulo: Ática, 1996.
- KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender: os sentidos do texto**. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2009.
- LAJOLO, Marisa. **O que é literatura**. 17ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1995.
- _____. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. São Paulo: Ática, 2004.
- LEAL, José Carlos. **A natureza do conto popular**. Rio de Janeiro: Conquista, 1985.
- LEITE, Lígia Chiappini Moraes. **Invasão da catedral: literatura e ensino em debate**. 2. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988.
- LÉRY, Jean de. **Viagem à terra do Brasil**. Tradução e notas Sérgio Milliet. Belo Horizonte: EDUSP, Itatiaia, 1980.
- LIBÂNEO, José Carlos. **A didática e a aprendizagem do pensar e do aprender: a Teoria Histórico-cultural da Atividade e a contribuição de Vasili Davydov**. Revista Brasileira de Educação. [online]. 2004, n.27, p.5-24.
- LOPES, Alice Casimiro. **Políticas de Integração Curricular**. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2008.
- LOPES-ROSSI, Maria Aparecida Garcia. **Gêneros discursivos no ensino de produção de leitura e produção de textos**. São Paulo: Cabral Editora e Livraria Universitária, 2002.
- McLAREN, Peter. **Estrutura da narrativa, amnésia colonial e sujeitos descentrados: rumo a uma pedagogia crítica de formação de identidade pós-moderna**. Revista Educação, Porto Alegre, ano XVIII, n. 28, 1995.
- MAGNANI, Maria do Rosário Mortatti. **Leitura, literatura e escola – sobre a formação do gosto**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.
- MALÉVOLA**. Produção: Don Hahn, Joe Roth, Richard D. Zanuck. Direção: Robert Stromberg. Estados Unidos: Estúdios Disney, 2014. DVD (97 min)
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Processos de Compreensão**. In: _____. **Produção textual, análise gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- _____. **Análise da Conversação**. 4. ed. – São Paulo: Ática, 1998.

- _____. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão.** – São Paulo: Parábola, 2008.
- MEDEIROS, Sérgio. **Todas as faces da onça.** In: DUNDES, Alan. Morfologia e estrutura no conto folclórico. Tradução de Lúcia Helena Ferraz e outros. São Paulo: Perspectiva, 1996. (Debates, 252).
- MOÇO, Mafalda. **O texto literário como veículo de diálogo intercultural no ensino/aprendizagem da língua portuguesa.** 2012. Dissertação (Mestrado em Letras) - Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa, Lisboa, 2012 apud ROSA, Francis Mary Soares Correia. Ensaio sobre o uso da literatura indígena para uma educação intercultural. Revista Temas em Educação, João Pessoa, v.24, n. 2, p. 167-178, jul.- dez. 2015 – Disponível em: periodicos.ufpb.br/index.php/rteo/article/download/23728/14569.- Acesso: 05 abr. 2016.
- MOREIRA, Cleide de Albuquerque; FAJARDO, Hilda Carla Barbosa. **O índio na literatura infanto-juvenil no Brasil.** - Brasília: FUNAI/DEDOC, 2003.
- MOISÉS, Massaud, 1928. **A criação literária: poesia e prosa** / Massaud Moisés. Ed. ver. e atual. – São Paulo: Cultrix, 2012.
- _____. **Dicionário de termos literários.** 2ª ed. ver. ampl. e atual. – São Paulo: Cutrix, 2013, p. 89.
- MUNDURUKU, Daniel. **Histórias de índio.** – São Paulo: Companhia das Letrinhas, 1996.
- _____. **Sabedoria das Águas.** São Paulo: Global, 2004.
- _____. **Contos Indígenas Brasileiros/** Daniel Munduruku; ilustrações Rogério Borges. - 2 ed. - São Paulo: Global, 2005.
- _____. **As peripécias do jabuti.** Ilustrações de Ciza Fittipaldi. – São Paulo: Mercuryo Jovem, 2007.
- _____. **Outras tantas histórias indígenas de origem das coisas e do universo.** Ilustrações de Maurício Negro. – São Paulo: Global Editora, 2008.
- _____. **O Banquete dos Deuses: conversa sobre a origem da cultura brasileira,** 2ª ed. São Paulo: Global, 2009.
- _____. **Coisas de Índio: um guia de pesquisa.** São Paulo: Callis Ed., 2010.
- _____. **Coisas de onça.** Ilustrações de Ciza Fittipaldi. – São Paulo: Mercuryo Novo Tempo, 2011.
- OLIVEIRA, Inês Barbosa. **O currículo como criação cotidiana.** Petrópolis, RJ: DP et al; Rio de Janeiro: FAPERJ, 2012.
- PAULINO, Graça. **Letramento literário: cânones estéticos e cânones escolares.** Caxambu: ANPED, 1998.

- PELLEGRINI FILHO, A. **Literatura Folclórica**. 2ª ed. São Paulo: Manole, 2000.
- PERRONE-MOISÉS, Leyla. **Altas literaturas: escolha e valor na obra crítica de escritores modernos**. São Paulo: Cia. Da Letras, 1998.
- PIGLIA, Ricardo. **Teses sobre o conto**. In: **Formas Breves**. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.
- POSSENTI, Sírio. **Gêneros discursivos: Bakhtin vai à escola**. In. S. D. G. ARANHA et al. **Gêneros e linguagens: Diálogos abertos**. João Pessoa: Ed. Universitária UFPB, 2009.
- PROPP, Vladimir. **As raízes históricas do conto maravilhoso**. Tradução Rosemary C. Abílio, Paulo Bezerra. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2002.
- RANGEL, Egon de Oliveira. **Letramento literário e o livro didático de língua portuguesa: “Amores difíceis”**. In: PAIVA, Aparecida; et.al. **Literatura e Letramento: Espaços, suportes e interfaces – O jogo do livro**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.
- RANGEL, Jurema Nogueira Mendes. **Leitura na Escola**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2005.
- REIS, Simone de Campos. **O personagem central nos contos de fadas**. - Recife: O Autor, 2014.
- RITER Caio. **A formação do Leitor literário em casa e na escola**. – São Paulo: Biruta. 2009.
- ROCHA, Everardo Pereira Guimarães. **O que é Etnocentrismo**. – São Paulo: Brasiliense, 2000.
- RODRIGUES, Rosângela Hammes. **Os gêneros do discurso na perspectiva dialógica da linguagem: a abordagem de Bakhtin**. In: MEURER, José Luiz; BONINI, Adair; MOTTA-ROTH, Désirré. *Gêneros: teorias, métodos, debates*. São Paulo: Parábola Editorial, 2007, p. 152-183.
- ROJO, Roxane. **A prática de linguagem em sala de aula praticando os PCN**. São Paulo: Mercado de Letras, 2000.
- _____. **Gêneros de discurso/texto como objeto de ensino de línguas: um retorno ao trivium?** In: Ines SIGNORINI (Org.). **[re]discutir texto, gênero e discurso**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008, p. 73-108.
- _____. **Gêneros do discurso e gêneros textuais: questões teóricas e aplicadas**. In: MEURER, José Luiz, BONINI, Adair, e MOTTA-ROTH, Désirré. (Orgs.) **Gêneros: teorias, métodos, debates**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010, p. 184-207.
- ROMERO, Silvio. **Contos populares do Brasil**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- SANTILI, Márcio. **Os brasileiros e os índios**. São Paulo: Senac, 2000.

- SANTOS, Boaventura de Sousa. NUNES, João Arriscado. **Introdução: para ampliar o cânone do reconhecimento, da diferença e da igualdade.** In: SANTOS, Boaventura de Sousa (org.). Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitismo multicultural. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003 (Série Reinventar a emancipação social: para novos manifestos, v.3)
- SAVIANI, Dermeval. **História das Ideias Pedagógicas no Brasil.** 3 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2010.
- SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola.** 1ª ed. Trad. Roxane Rojo; Glais Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004.
- SCLIAR-CABRAL, Leonor. **Introdução à psicolinguística.** São Paulo: Ática, 1991.
- SHREK.** Direção de Andrew Adamson, Vicky Jenson. USA. DreamWorks Animation, 2001. DVD (90 min).
- SILVA, Lilian Lopes Martins da. **A escolarização do leitor: a didática da destruição da leitura.** Porto Alegre: Mercado Aberto, 1986.
- SILVA, Theodoro Ezequiel da. **A Leitura no Contexto Escolar.** In: Leitura: Caminhos da Aprendizagem. Série Ideias, n. 5. São Paulo: FDE, 1988.
- _____. **Elementos de Pedagogia da Leitura.** 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1995.
- _____. **Elementos da pedagogia da leitura.** – São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- SILVA, Simone Bueno Borges da. **Os Parâmetros Curriculares Nacionais e a Formação do Professor: Quais as Contribuições Possíveis?** In: KLEIMAN, Angela. **A Formação do Professor: Perspectivas da Linguística Aplicada.** Campinas - SP: Mercado de Letras, 2001, p. 95-114.
- SILVA, Edson. **Povos indígenas: história, culturas e o ensino a partir da lei 11.645.** Petrolina: Revista Historien, v. 7, p. 39-49, 2012.
- SIMONSEN, Michèle. **O conto popular.** Trad. Luís Claudio de Castro e Costa. – São Paulo: Martins Fontes, 1987.
- SOARES, Magda. **Leitura e democracia cultural.** In: PAIVA, Aparecida et al. (Orgs.). **Democratizando a leitura: pesquisas e práticas.** Belo Horizonte: Autêntica, 2004.
- SOARES, Magda Becker. **Perspectivas de escolarização da leitura literária.** In: A escolarização da leitura literária. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
- _____. **A escolarização da literatura infantil e juvenil.** In: EVANGELISTA, Aracy Alves Martins; BRANDÃO, Heliana Maria Brina; MACHADO, Maria Zélia Versiani

- (organizadoras). **Escolarização da leitura literária**. 2ª ed., 3ª reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.
- SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- STALLONI, Yves. **Os gêneros literários**. Rio de Janeiro: Difel, 2001.
- STEIG, William, **Shrek: o livro que inspirou o filme**. São Paulo: Companhia das letras, 2001.
- TRAÇA, Maria Emília. **O fio da memória: Do Conto Popular ao Conto para Crianças**. 2. ed. Porto: Porto, 1992. (Coleção Mundo de Saberes, 3).
- TODOROV, Tzvetan. **Poética**. Lisboa: Teorema, 1986
- _____. **A literatura em perigo**. Rio de Janeiro: Difel, 2009.
- YAMÃ, Yaguarê. **As pegadas do Kurupyra**. Ilustração de Uziel Guaynê – São Paulo: Editora Mercuryo Jovem, 2008.
- YAGUAKÃG, Elias. **Historinhas Marupiaras**. Ilustração de Uziel Guaynê e Elias Yaguakãg. – São Paulo: Mercuryo Novo Tempo, 2011.
- ZILBERMAN, Regina. **Leitura – perspectivas interdisciplinares**. Ática, Rio de Janeiro, 1988.
- _____. **A leitura e o ensino da literatura**. São Paulo: Ed. Contexto, 1988.
- _____. **Literatura e pedagogia: ponto e contraponto**. In: ZILBERMAN, Regina. & SILVA, EZEQUIEL Theodoro da. 2ªed. São Paulo/ Campinas: Global/ALB, 2008.
- _____. **A escola e a leitura da literatura**. In: ZILBERMAN, Regina; ROSING, Tania Maria Kuchenbecker. (Org.). **Escola e Leitura: velhas crises, novas alternativas**. São Paulo: Global, 2009.

WEBSITES

BARBOSA, Jacqueline Peixoto. **Trabalhando com os gêneros do discurso: uma perspectiva enunciativa para o ensino de língua portuguesa**. 2001. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Ensino de Línguas) – Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem (LAEL), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo. – Disponível em: <https://sapientia.pucsp.br/handle/handle/14098> - Acesso: 04 nov. 2015.

BRASIL. **PNLD 2011: língua portuguesa: ensino fundamental: anos finais**. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010. 152 p. – disponível em: <http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/guias-do-pnld/item/2349-guia-pnld-2011-%E2%80%933-anos-finais-do-ensino-fundamental> – Acesso: 05 mai. 2015.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>.

BRASIL. **PNLD 2014: língua portuguesa: ensino fundamental: anos finais**. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2013. 120 p. il. – Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/guias-do-pnld/item/4661-guia-pnld-2014> - Acesso: 05 mai. 2015.

COSCARELLI, Carla Viana. **A produção de gêneros textuais. Veredas online** – Ensino – n. 2, 2007, p. 78-86. Disponível em: www.ufjf.br/revistaveredas/files/2009/12/artigo051.pdf. Acesso em: 12 set. 2011.

CULLER, Jonathan. **Teoria literária: uma introdução**. Trad. Sandra Vasconcelos. – São Paulo: Beca Produções Culturais Ltda, 1999. – Disponível em: <https://ayrtonbecalle.files.wordpress.com/2015/07/culler-jonathan-teoria-literc3a1ria-uma-introduc3a7c3a3o.pdf>. – Acesso: 05 jun. 2016.

FITTIPALDI, Ciça. **A linguagem dos pássaros: mito dos índios Kamayurá**. 2.ed. São Paulo: Editora Melhoramentos, 1986. In: MOREIRA, Cleide de Albuquerque; FAJARDO, Hilda Carla Barbosa. **O índio na literatura infanto-juvenil no Brasil**. - Brasília: FUNAI/DEDOC, 2003. FUNAI - Fundação Nacional do Índio. Disponível em: <http://www.funai.gov.br/> - Acesso: 15 mar. 2016.

GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. **Livros didáticos e fontes de informações sobre as sociedades indígenas no Brasil**. In: LOPES DA SILVA, Aracy & GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. **A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus**. Brasília: MEC/MARI/ UNESO, 1995.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Disponível em: <http://brasil500anos.ibge.gov.br/territorio-brasileiro-e-povoamento/historia-indigena.html> –

Acesso: 10 jan. 2016.

INEP-PISA. **Relatório Nacional PISA 2012**. Disponível em:

http://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/pisa/resultados/2014/relatorio_nacional_pisa_2012_resultados_brasileiros.pdf – Acesso: 08 set. 2015

MAGALHÃES JUNIOR, Raimundo. **A arte do conto**. Rio de Janeiro: Edições Bloch, 1972. –

Disponível em:

https://disciplinas.stoa.usp.br/pluginfile.php/1918738/mod_folder/content/0/R.%20Magalh%C3%A3es%20Jr%20A%20ARTE%20DO%20CONTO.pdf?forcedownload=1. – Acesso: 10

de jan. 2016.

MARTINS, Maria Helena. Entrevista concedida em 5 de novembro de 2001. Disponível em: <

www.ufpr.com.br> Acesso: 08 jan. 2015.

MATOS, Maria Vitalina Leal de. **Reflexões sobre leitura. Ler e escrever: ensaios**. Lisboa,

IN- CM, 1987 *apud* SILVA, Ivanda Maria Martins. **Literatura em sala de aula: da teoria**

literária à prática escolar. Anais do Evento PG Letras 30 Anos Vol. I (1): 514-527 –

Disponível em: [http://www.pgletras.com.br/Anais-30-](http://www.pgletras.com.br/Anais-30-Anos/Docs/Artigos/5.%20Melhores%20teses%20e%20disserta%C3%A7%C3%B5es/5.2_Ivanda.pdf)

[Anos/Docs/Artigos/5.%20Melhores%20teses%20e%20disserta%C3%A7%C3%B5es/5.2_Ivanda.pdf](http://www.pgletras.com.br/Anais-30-Anos/Docs/Artigos/5.%20Melhores%20teses%20e%20disserta%C3%A7%C3%B5es/5.2_Ivanda.pdf). – Acesso: 04 abr. 2016.

MOREIRA, Cleide de Albuquerque; FAJARDO, Hilda Carla Barbosa. **O índio na literatura**

infanto-juvenil no Brasil. - Brasília: FUNAI/DEDOC, 2003. – Disponível em:

http://www.funai.gov.br/arquivos/conteudo/cogedi/pdf/Livros/O-indio-na-literatura-infanto-juvenil-no-Brasil/O_indio_na_literatura_infanto-juvenil_no_Brasil.pdf - Acesso: 06 jun. 2016.

MUNDURUKU, Daniel. Blog Oficial. Disponível em:

<http://danielmunduruku.blogspot.com.br/p/agenda.html> – Acesso: 08 jun. 2016.

PROPP, Vladimir. **Morfologia do conto maravilhoso**. Tradução de Jasna Paravich Sarhan. 2

ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006. – Disponível em:

http://www.academia.edu/8853280/PROPP_Vladimir_-_Morfologia_do_Conto_Maravilhoso

- Acesso: 05 jun. 2016.

RIBEIRO, Benvinda Barros Dourado. **A função social da avaliação escolar e as políticas de**

avaliação da educação básica no Brasil nos anos 90: breves considerações. **Inter-Ação:**

Revista da Faculdade De Educação da UFG, v.2, n. 27, jul/dez 2002, p. 1217 - 142. – Disponível

em: <https://www.revistas.ufg.br/interacao/article/view/1530> - Acesso: 10/02/2016.

RIO DE JANEIRO. Secretaria de Estado da Educação. Imprensa RJ. **Educação lança currículo mínimo nas unidades de ensino** (11/02/2011). Disponível em: <http://www.rj.gov.br/web/imprensa/exibeconteudo?article-id=353541>. – Acesso: 10/01/2016.

RIO DE JANEIRO (Estado). Secretaria de Estado da Educação. **Currículo Mínimo: Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro, 2012. – Disponível em: Disponível em: http://www.conexaoprofessor.rj.gov.br/cm_materia.asp?M=9 – Acesso: 10 jan. 2016.

RIO DE JANEIRO. **Caderno de atividades autorreguladas**, Língua Portuguesa - versão professor, 2013. – Disponível em: <http://www.conexaoescola.rj.gov.br/site/arq/lingua-portuguesa-regular-professor-autoregulada-9a-2b.pdf> - Acesso: 11 jan. 2015.

RIO DE JANEIRO. **SEEDUC em números. Transparência na Educação**. Nº 2, 2015. – Disponível em: <http://download.rj.gov.br/documentos/10112/2298861/DLFE-80214.pdf/APRESENTACAOLEIDERESPONSABILIDADEEDUCACIONAL.pdf> - Acesso: 6 jan. 2016.

TODOROV, Tzvetan. **As estruturas narrativas** / Tzvetan Todorov [tradução Leyla Perrone-Moisés]. — São Paulo: Perspectiva, 2006. Disponível em: <https://ayrtonbecalle.files.wordpress.com/2015/07/todorov-t-as-estruturas-narrativas.pdf> - Acesso: 29 fev. 2016.

WALTY, Ivete Lara Camargos. **Literatura e escola: antilições**. In: OLIVEIRA (2010), Eliana Kefalás. **Leitura, voz e performance no ensino de Literatura**. Signótica, Goiânia, v. 22, n. 2, p. 277-307, jul./dez. 2010 – Disponível em: [https://www.revistas.ufg.br/index.php?journal=sig&page=article&op=view&path\[\]=13609&path\[\]=8736](https://www.revistas.ufg.br/index.php?journal=sig&page=article&op=view&path[]=13609&path[]=8736) – Acesso: 10 jan. 2016.

SILVA, Ivanda Maria Martins. **Literatura em sala de aula: da teoria literária à prática escolar** (2003) Pernambuco. Anais do Evento PG Letras 30 Anos Vol. I (1), 2006. – Disponível em: http://www.pgletras.com.br/Anais-30-Anos/Docs/Artigos/5.%20Melhores%20teses%20e%20disserta%C3%A7%C3%B5es/5.2_Ivanda.pdf – Acesso: 13 mai. 2014.

SILVA, Marinalva do Rego Barros. **Representações sociais de alunos e professores do curso de letras sobre o texto poético**. – Disponível em: http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/4741/1/2009_MarinalvadoRegoBarrosSilva.pdf – Acesso 15 abr. 2016.

ANEXOS

ANEXO 1

Resultados SAEB– 2013: Médias de Proficiência

Quadro IV – Médias de proficiência da Prova Brasil 2013

	5º Ano		9º Ano	
	Língua Portuguesa	Matemática	Língua Portuguesa	Matemática
Escolas Federais do Brasil	244.18	257.81	298.02	321.45
Escolas Estaduais do Brasil	198.22	214.11	239.84	244.41
Escolas Municipais do Brasil	187.30	202.53	234.35	238.85
Total Brasil	189.72	205.10	237.78	242.35
Escolas Estaduais do seu Estado	194.84	203.84	241.97	241.91
Escolas Municipais do seu Estado	188.31	200.02	238.19	240.28
Total Estado	188.37	200.06	239.03	240.73
Escolas Estaduais do seu Município			221.31	231.09
Escolas Municipais do seu Município	237.08	260.72	224.15	251.61
Total Município	237.08	260.72	222.28	238.11

Fonte: Inep/Daeb

Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/prova_brasil_saeb/resultados/2013/caderno_prova_brasil_2013.pdf

ANEXO 2

Resultados SAEB: Evolução dos Resultados do Estado do Rio de Janeiro (2011-2013)



Disponível em: <http://www.avaliacaoexternasaerj.caedufjf.net/resultados-2/resultados-escola/resultados-2013/>

ANEXO 3

Evolução dos resultados em Leitura PISA (2000-2012)

	Pisa 2000	Pisa 2003	Pisa 2006	Pisa 2009	Pisa 2012
Participantes	4.893	4.452	9.295	20.127	18.589
Leitura	396	403	393	412	410
Matemática	334	356	370	386	391
Ciências	375	390	390	405	405
Média das áreas	368	383	384	401	402
Média OCDE ³	500	497	497	500	498

Fonte: INEP, 2012

ANEXO 4

Proficiência em leitura: Quadro comparativo entre países da América Latina



Fonte: INEP, 2012

ANEXO 5

Ranking de desempenho em leitura por Unidade Federativa

	UF	PISA 2009		PISA 2012	
		Média	EP	Média	EP
1º	Distrito Federal	449,4	6,4	427,9	9,9
2º	Santa Catarina	439	5,4	422,6	10,3
3º	Rio Grande do Sul	436,3	6,5	432,9	6,4
4º	Minas Gerais	432,1	8,6	427,2	7,7
5º	São Paulo	425,1	7,9	421,6	4,1
6º	Espírito Santo	423,6	9	427,3	9,9
7º	Paraná	423	8,3	421,9	8,8
8º	Rio de Janeiro	419,8	9,5	407,9	8,8

Fonte: INEP, 2012.

ANEXO 6

Resultados IDEB – Ensino Médio (2009 – 2013)

IDEB EM								
Unidades da Federação	2009		Unidades da Federação	2011		Unidades da Federação	2013	
1	Paraná	3,9	1	Santa Catarina	4,0	1	Goiás	3,8
2	Santa Catarina	3,7	2	São Paulo	3,9	2	São Paulo	3,7
3	Rondônia	3,7	3	Paraná	3,7	3	R. G. do Sul	3,7
4	R. G. do Sul	3,6	4	Minas Gerais	3,7	4	Rio de Janeiro	3,6
5	Minas Gerais	3,6	5	Goiás	3,6	5	Santa Catarina	3,6
6	São Paulo	3,6	6	M. G. do Sul	3,5	6	Minas Gerais	3,6
7	M. G. do Sul	3,5	7	Roraima	3,5	7	Pernambuco	3,6
8	Acre	3,5	8	Tocantins	3,5	8	Paraná	3,4
9	Roraima	3,5	9	Amazonas	3,4	9	M. G. do Sul	3,4
10	Espírito Santo	3,4	10	R. G. do Sul	3,4	10	Rondônia	3,4
11	Ceará	3,4	11	Ceará	3,4	11	Espírito Santo	3,4
12	Tocantins	3,3	12	Rondônia	3,3	12	Ceará	3,3
13	Amazonas	3,2	13	Acre	3,3	13	Acre	3,3
14	Distrito Federal	3,2	14	Espírito Santo	3,3	14	Distrito Federal	3,3
15	Bahia	3,1	15	Rio de Janeiro	3,2	15	Roraima	3,2
16	Goiás	3,1	16	Distrito Federal	3,1	16	Tocantins	3,2
17	Pernambuco	3,0	17	Pernambuco	3,1	17	Amazonas	3,0
18	Maranhão	3,0	18	Mato Grosso	3,1	18	Piauí	3,0
19	Paraíba	3,0	19	Amapá	3,0	19	Paraíba	3,0
20	Pará	3,0	20	Maranhão	3,0	20	Amapá	2,9
21	Mato Grosso	2,9	21	Bahia	3,0	21	Maranhão	2,8
22	Sergipe	2,9	22	Piauí	2,9	22	Bahia	2,8
23	Amapá	2,8	23	Paraíba	2,9	23	Sergipe	2,8
24	R. G. do Norte	2,8	24	Sergipe	2,9	24	Mato Grosso	2,7
25	Alagoas	2,8	25	R. G. do Norte	2,8	25	R. G. do Norte	2,7
26	Rio de Janeiro	2,8	26	Pará	2,8	26	Pará	2,7
27	Piauí	2,7	27	Alagoas	2,6	27	Alagoas	2,6
RJ	Público e Privada	3,3	RJ	Público e Privada	3,7	RJ	Público e Privada	4,0
	BRASIL (rede estadual)	3,4		BRASIL (rede estadual)	3,4		BRASIL (rede estadual)	3,4

FONTE: Dados INEP/ Elaboração Assessoria de Planejamento e Gestão/ SEEDUC

ANEXO 7

Resultados IDEB – Ensino Fundamental (2009 – 2013)

Anos Iniciais						Anos Finais							
Unidades da Federação	2007	2009	2011	2013	Varição 2011-2013	Unidades da Federação	2007	2009	2011	2013	Varição 2011-2013		
1	Paraná	5,2	5,2	5,2	6,2	19%	1	Goiás	3,4	3,6	4	4,5	13%
2	Rondônia	4	4,4	4,7	5,4	15%	2	Rio de Janeiro	2,9	3,1	3,2	3,6	13%
3	Ceará	3,5	4,2	4,4	5	14%	3	Pernambuco	2,5	3	3,3	3,6	9%
4	Goiás	4,3	4,9	5,3	6	13%	4	Espírito Santo	3,6	3,8	3,7	4	8%
5	Acre	3,8	4,5	4,7	5,2	11%	5	Alagoas	2,7	2,7	2,5	2,7	8%
6	Piauí	3,2	3,8	4,1	4,5	10%	6	Bahia	2,7	2,8	2,9	3,1	7%
7	Rio de Janeiro	3,8	4	4,3	4,7	9%	7	R. G. do Norte	2,7	2,9	2,9	3,1	7%
8	Alagoas	3,3	3,3	3,4	3,7	9%	8	Minas Gerais	3,7	4,1	4,4	4,7	7%
9	R. G. do Sul	4,5	4,8	5,1	5,5	8%	9	M. G. do Sul	3,5	3,6	3,5	3,7	6%
10	Roraima	3,5	4,2	4,5	4,8	7%	10	Rondônia	3,3	3,4	3,5	3,7	6%
11	Amazonas	3,9	4,5	4,8	5,1	6%	11	Maranhão	3,4	3,6	3,6	3,8	6%
12	Espírito Santo	4,1	5	5	5,3	6%	12	Ceará	3,4	3,6	3,7	3,9	5%
13	São Paulo	4,7	5,4	5,4	5,7	6%	13	Acre	3,8	4,1	4,2	4,4	5%
14	R. G. do Norte	3	3,5	3,7	3,9	5%	14	Paraíba	2,8	2,8	2,9	3	3%
15	Bahia	2,6	3,2	3,8	4	5%	15	R. G. do Sul	3,7	3,8	3,8	3,9	3%
16	Sergipe	3,4	3,7	3,9	4,1	5%	16	Paraná	4	4,1	4	4,1	2%
17	Maranhão	3,3	4	4	4,2	5%	17	São Paulo	4	4,3	4,3	4,4	2%
18	Paraíba	3,5	3,7	4	4,2	5%	18	Amazonas	3,3	3,6	3,9	3,9	0%
19	M. G. do Sul	4	4,4	4,9	5,1	4%	19	Mato Grosso	3,6	4,2	4,3	4,2	-2%
20	Tocantins	4,2	4,5	4,9	5,1	4%	20	Distrito Federal	3,5	3,9	3,9	3,8	-3%
21	Distrito Federal	4,8	5,4	5,4	5,6	4%	21	Piauí	3,1	3,4	3,6	3,5	-3%
22	Minas Gerais	4,9	5,8	6	6,2	3%	22	Roraima	3,5	3,7	3,6	3,5	-3%
23	Pernambuco	3,5	3,9	4,2	4,3	2%	23	Amapá	3,4	3,6	3,5	3,4	-3%
24	Mato Grosso	4,4	4,9	5,1	5,1	0%	24	Pará	2,9	3,1	3,1	3	-3%
25	Santa Catarina	4,7	5	5,7	5,7	0%	25	Tocantins	3,6	3,9	3,9	3,7	-5%
26	Amapá	3	3,6	3,9	3,8	-3%	26	Sergipe	2,9	2,7	2,9	2,7	-7%
27	Pará	2,8	3,7	4	3,6	-10%	27	Santa Catarina	4,1	4,2	4,7	4,1	-13%
Brasil	4,3	4,9	5,1	5,4	6%	Brasil	3,6	3,8	3,9	4	3%		

FONTE: Dados INEP/ Elaboração Assessoria de Planejamento e Gestão/ SEEDUC

ANEXO 8

Apresentação da situação – Levantando conhecimentos prévios (Parte 1)



CIEP _____
ALUNO(A): _____ Nº: _____



1. E por falar em índio...

a) O que lhe vem à cabeça quando falamos em índios?

Resposta pessoal. _____

b) O que você se lembra de ter aprendido na escola sobre índios ou sobre cultura indígena?

Resposta pessoal. _____

c) Você reconhece no seu cotidiano algum elemento que poderia ser associado à cultura indígena?

Resposta pessoal. _____

d) Caso você se lembre, conte alguma história de origem indígena.

Resposta pessoal. _____

2. Apresentação eletrônica (Ferramenta Powerpoint)

Daniel Munduruku: índio doutor ou doutor índio?

Daniel Munduruku Monteiro Costa (Daniel Munduruku – Derpo Munduruku) Nasceu em Belém, no Pará, em 1964.

Graduado em filosofia, e trabalha como professor de pós-graduação em valores humanos na Unicapital (São Paulo) e Uniube (MG), além de realizar palestras e oficinas culturais em escolas.

Escritor indígena com 45 livros publicados, graduado em Filosofia, tem licenciatura em História e Psicologia.

Doutor em Educação pela USP. É pós-doutor em Literatura pela Universidade Federal de São Carlos - UFSCar. Título obtido sob a orientação da Profa. Dra. Maria Silvia Cintra Martins. Diretor presidente do Instituto UKA - Casa dos Saberes Ancestrais. Comendador da Ordem do Mérito Cultural da Presidência da República desde 2008. Em 2013 recebeu a mesma honraria na categoria da Grã-Cruz, a mais importante honraria oficial a um cidadão brasileiro na área da cultura. Membro Fundador da Academia de Letras de Lorena. Recebeu diversos prêmios no Brasil e Exterior entre eles o Prêmio Jabuti, Prêmio da Academia Brasileira de Letras, o Prêmio Érico Vanucci Mendes (outorgado pelo CNPq); Prêmio Tolerância (outorgado pela UNESCO). Muitos de seus livros receberam o selo Altamente Recomendável outorgado pela Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil (FNLIJ).



(Disponível em: <http://danielmunduruku.blogspot.com.br/p/daniel-munduruku.html>)

3. Sessão de vídeos: Entrevistas com Daniel Munduruku

1. O vídeo (29min.) apresenta uma entrevista com o autor para o Programa Vivíssima, da TV Aparecida. Nessa entrevista o autor fala sobre sua vida na comunidade indígena e sobre a cultura e literatura indígena. Também sobre a questão da identidade indígena e sobre ser ou não ser “índio”, termo com o qual só passou a ser identificado ao passar a estudar em escolas fora da aldeia. – Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=C7dINZV6L64>

Vídeo 2. O vídeo (26 min.) apresenta uma entrevista com o autor Daniel Munduruku para o Programa Almanaque Brasil, da TV Brasil (Intervalos: 2min.57seg. – 4min.49seg.; 14min.48seg. – 16min.55seg.). Na entrevista o escritor fala sobre ser índio e a negação da identidade indígena e a diversidade indígena no Brasil. – Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=duD_tH7xy8U

4. Leitura

Você está sendo convidado a ler um texto cujo título é “*É índio ou não é índio*”. considerando apenas o título, qual seria, na sua opinião, o tema que será abordado pelo autor do texto? O que sugere o emprego de uma pergunta logo no texto?

Resposta pessoal.

Texto 1: É índio ou não é índio? (Daniel Munduruku)

Certa vez tomei o metrô rumo à Praça da Sé. Eram meus primeiros dias em São Paulo, e eu gostava de andar de metrô e ônibus. Tinha um gosto especial em mostrar-me para sentir a reação das pessoas quando me viam passar. Queria poder ter a certeza de que as pessoas me identificavam como índio a fim de formar minha autoimagem.

Nessa ocasião a que me refiro, ouvi o seguinte diálogo entre duas senhoras que me olharam de cima abaixo quando entrei no metrô:

– Você viu aquele moço? Parece que é índio – disse a senhora A.

– É, parece. Mas eu não tenho tanta certeza assim. Não viu que ele usa calça jeans? Não é possível que ele seja índio usando roupa de branco. Acho que ele não é índio de verdade – retrucou a senhora B.

– É, pode ser. Mas você viu o cabelo dele? É lisinho, lisinho. Só índio tem cabelo assim, desse jeito. Acho que ele é índio, sim – defendeu-me a senhora A.

– Sei não. Você viu que ele usa relógio? Índio vê a hora olhando pro tempo. O relógio do índio é o sol, a lua, as estrelas... Não é possível que ele seja índio – argumentou a senhora B.

– Mas ele tem olho puxado – disse a senhora A.

– E também usa sapatos e camisa – ironizou a senhora B.

– Mas tem as maçãs do rosto muito salientes. Só os índios têm o rosto desse jeito. Não, ele não nega. Só pode ser índio e, parece, dos puros.

– Não acredito. Não existem mais índios puros – afirmou cheia de sabedoria a senhora B.

– Afinal, como um índio poderia estar andando de metrô? Índio de verdade mora na floresta, carrega arco e flechas, caça e pesca e planta mandioca. Acho que não é índio coisa nenhuma...

– Você viu o colar que ele está usando? Parece que é de dentes. Será que é de dentes de gente?

– De repente até é. Ouvi dizer que ainda existem índios que comem gente – disse a senhora B.

– Você não disse que não achava que ele era índio? E agora parece que você está com medo?

– Por via das dúvidas...

– O que você acha de falarmos com ele?

– E se ele não gostar?

– Paciência... Ao menos nós teremos informações mais precisas, você não acha?

– É, eu acho, mas confesso que não tenho muita coragem de iniciar um diálogo com ele.

Você pergunta? – disse a senhora B, que a esta altura já se mostrava um tanto constrangida.

Eu estava ouvindo a conversa de costas para as duas e de vez em quando ria com vontade. De repente senti um leve toque de dedos em meu ombro. Virei-me. Infelizmente elas demoraram a chamar-me. Meu ponto de desembarque estava chegando.

Olhei para elas, sorri e disse:

– Sim.

(MUNDURUKU, Daniel. **Histórias de índio**. – São Paulo: Companhia das Letrinhas, 1996, p. 34.)

Questão 01: O texto *É índio ou não é índio?* faz parte do capítulo 2 *Crônicas e Depoimentos*, da obra *Histórias de índio*, Daniel Munduruku.

Antes da leitura, você foi convidado a levantar uma hipótese sobre qual assunto seria tratado no texto considerando apenas o título. Após a leitura, sua hipótese se confirmou? Que tema é tratado no texto e que está expresso na experiência vivenciada pelo personagem na viagem do Metrô?

Resposta esperada: Espera-se que os alunos levantem hipóteses relativas às dúvidas sobre alguém ser índio ou não e de expressão de desconhecimento e preconceito por parte das duas senhoras.

Questão 02: Já em seu título, o texto *É índio ou não é índio?* expressa uma ideia de dúvida diante da identidade do passageiro observado pelas senhoras.

De que recursos se valeu o autor para expressar e reforçar essa ideia?

Resposta esperada: Os alunos deverão reconhecer que o autor se valeu de dois recursos para expressar a ideia de dúvida em relação à identidade do passageiro: pela oposição (ser ou não ser índio) e pelo uso da pontuação (interrogação).

Questão 03: O texto, *É índio ou não é índio?*, de Daniel Munduruku, relata a experiência de um passageiro de Metro que desperta a atenção e a curiosidade de duas outras passageiras sobre a sua identidade. As dúvidas das duas senhoras se revelam à medida que elas vão tecendo uma descrição sobre esse passageiro ao longo da viagem na tentativa de descobrirem se ele é índio ou não.

Como o passageiro é descrito pelas duas Senhoras?

Resposta esperada: Os alunos poderão destacar diversas passagens do texto, fazendo a distinção entre os pontos de vista das duas senhoras.

Senhora A (defende que o passageiro é índio)	Senhora B (defende que o passageiro não é índio)
<i>Senhora A: “Mas você viu o cabelo dele? É lisinho, lisinho. Só índio tem cabelo assim, desse jeito.”; “– Mas ele tem olho puxado...”; “– Mas tem as maçãs do rosto muito salientes. Só os índios têm o rosto desse jeito.”.</i>	<i>Senhora B: “Não viu que ele usa calça jeans? Não é possível que ele seja índio usando roupa de branco.”; “Você viu que ele usa relógio? Índio vê a hora olhando pro tempo. O relógio do índio é o sol, a lua, as estrelas...”; “E também usa sapatos e camisa.”; “Afinal, como um índio poderia estar andando de metrô? Índio de verdade mora na floresta, carrega arco e flechas, caça e pesca e planta mandioca.”.</i>

Questão 04: Em *É índio ou não é índio*, podemos observar certas crenças, características e valores atribuídos à cultura indígena. O que sugere tantas dúvidas expressas pela conversa das duas senhoras no Metro ao analisarem o passageiro? Em sua opinião, em que trechos isso ficaria mais evidente?

Resposta esperada: Mais uma vez, o aluno deverá inferir que o diálogo das duas senhoras passageiras revelam o desconhecimento sobre a cultura indígena dessas duas senhoras.

Para exemplificar, os alunos poderão destacar trechos como:

(...) Só pode ser índio e, parece, dos puros.

– Não acredito. Não existem mais índios puros – afirmou cheia de sabedoria a senhora B.

– Afinal, como um índio poderia estar andando de metrô? Índio de verdade mora na floresta, carrega arco e flechas, caça e pesca e planta mandioca. (...)

– Você viu o colar que ele está usando? Parece que é de dentes. Será que é de dentes de gente?

– De repente até é. Ouvi dizer que ainda existem índios que comem gente (...)

Questão 05: Antes da leitura, no primeiro momento das atividades, você foi solicitado (a) a responder algumas questões e suas respostas refletiram seu conhecimento e suas crenças sobre os índios e sobre as culturas indígenas Brasil.

Após a leitura de *É índio ou não é índio*, como você analisaria suas respostas considerando a temática abordada pelo texto? Você considera que tinha mais conhecimento sobre a questão indígena ou que tinha e tem tantas dúvidas como as duas senhoras passageiras do Metro?

Resposta pessoal. Espera-se que o aluno realize uma análise das suas hipóteses iniciais frente às ideias tratadas no texto.

Questão 06: Agora você fará parte de um momento de discussão com seus colegas de turma sobre como a sociedade vê os índios e suas culturas no Brasil

Resposta esperada: Espera-se que os alunos, oralmente, expressem e compartilhem francamente suas opiniões e recupere suas crenças e afirmações iniciais refletindo criticamente sobre os índios e sua cultura através das dúvidas, questionamentos e preconceitos revelados no diálogo das duas passageiras do Metrô.

Referências:

MUNDURUKU, Daniel. **Histórias de índio**. – São Paulo: Companhia das Letrinhas, 1996.

Vídeos:

TV APARECIDA. Vivíssima. Daniel Munduruku. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=C7dINZV6L64>>. Acesso em: 14 mar. 2016.

TV BRASIL. Almanaque Brasil. Daniel Munduruku. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=duD tH7xy8U>>. Acesso: 14 mar. 2016.

ANEXO 9

Apresentação da situação – Aprofundando conhecimentos prévios (Parte 2)



CIEP _____

ALUNO(A): _____

Nº: _____



Antes de darmos início à leitura de hoje, vamos refletir sobre a temática a ser tratada pelo texto que você lerá a seguir.

Assim, inicialmente, você deverá responder a um questionamento proposto pelo texto:

Nação ou nações indígenas? Como você responderia a essa pergunta?

Resposta pessoal. Espera-se que os alunos levantem hipóteses sobre a temática a ser tratada considerando apenas o questionamento presente no texto.

Texto: Do Pará ao Brasil (Daniel Munduruku)

Há no Brasil uma diversidade cultural bastante acentuada, ou seja, aqui em nosso país convivem pessoas que têm modos de vida diferentes. Para nos certificar de que isso é verdade, basta lembrar que na cidade de São Paulo, a maior do Brasil, acolhe pessoas oriundas de vários lugares do mundo: orientais (coreanos, japoneses, chineses), europeus (portugueses, italianos, entre outros) etc. Cada grupo de pessoas que mora nesta cidade e não deixa de lado suas tradições religiosas, seu jeito de falar, suas comidas, seu jeito de vestir, etc. forma o que chamamos de colônias, e elas conquistam seu espaço na medida em que valorizam a própria cultura. Embora para o povo de São Paulo não haja nada de anormal na vida dessas pessoas, ele, o povo, percebe que são diferentes no que se refere a hábitos e atitudes. Para todos os efeitos, os estrangeiros passam a fazer parte da vida da cidade como verdadeiros “adotados”, pois contribuem para o seu desenvolvimento.

Isso vale para todos os estados do Brasil. Cada um tem seu jeito próprio de manifestar suas tradições culturais.

Neste mesmo Brasil de 160 milhões de habitantes moram aqueles que a história passou a chamar de índios. E quantos são os índios no Brasil? Aproximadamente 300 mil, e são assim chamados por conta de sua existência em nossa terra quando o Brasil foi “descoberto”, em 1500. Estima-se que nessa época havia mais de 5 milhões de indígenas ocupando nossa terra de norte a sul, e eles pertenciam a quase mil povos diferentes.

Ao longo da história do Brasil, muitos povos foram exterminados pela ganância dos estrangeiros, até que restassem apenas cerca de duzentos povos com grande diversidade cultural. Isso significa que esses povos são diferentes entre si, não existindo, por isso, o índio brasileiro, e sim pessoas que se relacionam diferentemente com a natureza em busca da sobrevivência e que, devido a um preconceito sem sentido (baseado na tecnologia do não índio), foram rejeitadas como autênticos filhos da terra chamada Brasil. Aliás, ao usarmos a palavra *índio*, estamos repetindo a mesma falha dos europeus quando chegaram a este continente e pensaram ter chegado às Índias. Eles imaginavam que todos fossem uma única nação, como se hoje considerássemos que os europeus pertencem a um só país, sem reconhecer a diferença entre um italiano, um russo e um inglês. (...)

Há muitas pessoas que acreditam que todos os índios do Brasil falam a mesma língua tupi. Essa ideia se deve à supervalorização dessa língua pelos conquistadores portugueses, que encontraram, por todo o território brasileiro, povos que a empregavam. Além disso, os

missionários aprenderam e divulgaram o tupi, de forma que ele se tornou o idioma mais conhecido pelos habitantes do Brasil. Também os escritores deram mais destaque a essa língua, valorizando-a. (...)

Lembro, para finalizar, que são mais de 170 as línguas e dialetos falados no Brasil. Há povos que chegam a ter mais de três dialetos falados na mesma região, mas há também povos que não falam mais a sua língua tal o grau de dependência em relação aos não índios. (...)

Há uma grande diversidade entre os povos indígenas no Brasil. A língua é apenas um aspecto dessa diversidade. (...)

O índio brasileiro não tem um modo de vida uniforme. Há povos que apresentam traços culturais semelhantes e vivem, de modo geral, em regiões próximas. Assim, povos que pertencem ao mesmo tronco vivem em áreas geográficas contíguas e compartilham, de certo modo, um padrão cultural semelhante que os caracteriza como tais.

Quando falo de cultura quero me referir a todo tipo de manifestação que define um povo do jeito que ele é. Religião, língua, comida, agricultura, roupa, cultura material, danças, festas... tudo isso dá uma identidade a qualquer povo. No entanto, a forma de se relacionar com esses elementos é que torna um povo diferente do outro.

Questão 01: Antes de realizar a leitura do texto, você foi convidado a responder uma questão: Nação ou nações indígenas?

A leitura do texto ajudou você a responder essa questão? E após a leitura, como você responderia a questão *Nação ou nações indígenas*?

Resposta esperada: *Inicialmente, os alunos poderão confrontar suas ideias iniciais sobre a diversidade das nações indígenas no Brasil. Em seguida, poderão interagir criticamente reafirmando ou refutando as propostas apresentadas pelo autor sobre a diversidade das culturas indígenas. Espera-se que os alunos reconheçam que no Brasil há diversas nações, diversas tribos e diversas culturas indígenas.*

Questão 02: De que recurso se vale o autor Daniel Munduruku, no texto, *Do Pará para o Brasil*, para tratar da diversidade indígena existente no Brasil? Que partes do texto evidenciam que o autor acredita que há uma grande diversidade de povos indígenas no Brasil.

Resposta esperada: *Os alunos deverão inferir que o autor se valeu do recurso da analogia, da comparação para estabelecer que há diversos povos indígenas com sua diversidade de culturas, assim como os diversos povos imigrantes que vivem no Brasil.*

Questão 03: Daniel Munduruku apresenta em seu texto um conceito para a palavra *cultura*. O que é cultura, segundo o autor?

Resposta esperada: *Os alunos poderão localizar o conceito apresentado pelo autor para a palavra cultura como sendo “todo tipo de manifestação que define um povo do jeito que ele é”.*

Questão 04: Ao definir “cultura”, Daniel Munduruku também declara: “o índio brasileiro não tem um modo de vida uniforme”.

- a) Que ideia, no seu entendimento, quis reforçar o autor ao fazer essa afirmativa?
b) Que aspectos culturais, segundo o autor, torna a cultura indígena tão diversificada?

Resposta esperada: No primeiro item, os alunos deverão inferir que, ao afirmar que “o índio brasileiro não tem um modo de vida uniforme”, a intenção do autor era reforçar a ideia da grande diversidade que envolve a cultura indígena no Brasil. No segundo, alunos poderão identificar diversos aspectos que determinam essa diversidade cultural indígena apresentada pelo autor como a religião, a língua, a comida, a agricultura, a roupa, acultura material, danças e as festas.

Questão 05: Em alguns momentos do texto, se pode perceber uma crítica por parte do autor sobre a relação estabelecida historicamente entre os índios e os não índios.

Baseados na leitura, como podemos entender o ponto de vista (positivo ou negativo) sobre essa relação entre índios e os não índios? Com que argumentos ele reforça esse ponto de vista?

Resposta esperada: Espera-se que os alunos reconheçam que o autor expressa um ponto de vista negativo sobre a relação entre os índios e não índios e que esse ponto de vista está expresso na denúncia do extermínio causado pela ganância dos estrangeiros, no preconceito e na rejeição, além da forma de observarem como são diferentes no relacionamento que mantêm com a natureza e na forma como agem para sobreviverem, por exemplo.

Para reflexão:

Vimos no texto *Do Pará para o Brasil*, que o autor Daniel Munduruku se ocupa de trazer uma breve análise sobre a diversidade que caracteriza a cultura indígena no Brasil. Assim, depois da leitura, vamos refletir sobre alguns aspectos trazidos por ele no texto?

- Como podemos entender o ponto de vista do autor a cerca dos índios e a diversidade cultural indígena e de como elas vêm sendo tratadas pela população não índia no Brasil?
 - Você concorda com a opinião do autor sobre como a cultura indígena é percebida por grande parte da população não indígena brasileira.
 - Você tinha conhecimento da grande diversidade de culturas indígenas existentes no Brasil? O que você aprendeu depois dessa leitura?
- Agora você fará parte de um momento de discussão com seus colegas de turma sobre a diversidade da cultura indígena brasileira.

Resposta esperada: Os alunos poderão realizar uma análise crítica e se expressar oralmente sobre as questões propostas pelo autor e confrontar com as suas próprias opiniões sobre a diversidade das culturas indígenas.

REFERÊNCIAS

MUNDURUKU, Daniel. **Histórias de índio**. – São Paulo: Companhia das Letrinhas, 1996.

ANEXO 10

Produção inicial: *Recontando um conto munduruku*



CIEP _____
ALUNO(A): _____ Nº: _____



Você agora vai conhecer a origem e o significado da palavra *munduruku* e um pouco sobre esse povo. Conhecer essa palavra também é importante porque ela nomeia o povo de onde vem o autor Daniel Munduruku Monteiro Costa (Daniel Munduruku – Derpo Munduruku) e que tem esse nome porque é muito comum que os indígenas usem o nome de sua etnia como sobrenome.

Entretanto, antes da leitura do texto, você está sendo convidado a pensar sobre algumas questões:

- Você sabe o que é uma narrativa e o que é um texto narrativo?
- Você sabe o que é um conto?
- De que a palavra conto faz você lembrar?
- Você já leu algum tipo de conto?
- Você já ouviu falar em conto indígena e sobre o tema que eles abordam?

Ao longo de sua vida você já leu, ouviu e já contou muitas histórias porque nossas vidas estão repletas de narrativas. E você também já ouviu falar no gênero conto.

Agora você vai ler um conto indígena de origem munduruku chamado *Do Mundo do centro da Terra ao mundo de cima: um mito tupi sobre o povo munduruku* (Daniel Munduruku) e conhecer um pouco da cultura desse povo.

Texto: *Do Mundo do centro da Terra ao mundo de cima: um mito tupi sobre o povo munduruku* (Daniel Munduruku)

O povo munduruku

Munduruku: Significa Formigas Gigantes ou Compridas por ser conhecido como um povo guerreiro e poderoso. Está presente nos estados do Pará, Amazonas e Mato Grosso, totalizando aproximadamente 12 mil pessoas. Seu contato com a cidade já é de 250 anos e, apesar desse contato antigo, mantém sua cultura e tradição através de rituais e de sua língua.

No antigo tempo da criação do mundo com toda sua beleza, os Munduruku viviam dispersos, sem unidade e guerreando entre si. Esta era uma situação muito ruim que tornava a vida mais difícil e indócil. Foi aí que ressurgiu Karú-Sakaibê, o Grande Criador, que já havia realizado tantas coisas boas para este povo.

Contam os velhos que foi ele quem criara as montanhas e as rochas soprando em penas fincadas no chão. Eram também criações dele os rios, as árvores, os animais, as aves do céu e os peixes que habitam todos os rios e igarapés.

Karú-Sakaibê, tendo percebido que o povo que ele criara não estava unido, decidiu voltar para unificá-lo e lembrá-lo como havia sido trazido do fundo da terra quando ele decidiu enfeitar a terra com gente que pudesse cuidar da obra que criara.

Assim contam os velhos sobre a vinda dos Munduruku ao mundo de cima:

Karú-Sakaibê andava pelo mundo sempre em companhia de seu fiel amigo Rairu, que embora fosse muito poderoso, gostava de brincar e se divertir. Um dia, Rairu fez uma figura de tatu juntando folhas, gravetos e cipós. Era uma imitação perfeita. Tão perfeita que o jovem brincalhão resolveu colá-lo com resina feita com cera de mel de abelha para que seu desenho nunca desaparecesse. Para secar a resina Rairu enterrou seu "tatu" embaixo da terra deixando apenas o rabo para fora. Porém, quando ele tentou, depois de algum tempo, retirar sua mão do rabo não conseguiu, pois a resina havia secado e ele ficara grudado no rabo do tatu.

Como Rairu tinha um grande poder, deu vida ao desenho e este, em vez de querer sair do buraco, foi adentrando-se cada vez mais, carregando consigo o pobre rapaz preso ao seu rabo. Por mais que tentasse se soltar não conseguia. O tatu-desenho foi cada vez mais fundo e quando chegou ao centro da terra, Rairu encontrou muita gente que por lá morava. Tinha gente de todo jeito: algumas eram bonitas, outras eram feias; algumas eram boas e outras eram más e preguiçosas.

Rairu ficou tão impressionado com aquilo que decidiu sair rapidamente do buraco para contar a Karú-Sakaibê, que já devia estar preocupado com sua demora. E estava mesmo. Karú irritou-se tanto com seu companheiro que decidiu castigá-lo, batendo nele com um pedaço de pau. Para se defender o jovem contou sua aventura ao centro da terra e como ele havia encontrado gente lá. Estas palavras chamaram a atenção de Karú, que decidiu trazer toda esta gente para o mundo de cima.

Rairu ainda perguntou como poderiam fazer isso se eles estavam tão longe. O herói criador nem sequer deu ouvido ao jovem. Começou a fazer uma pelota e enrolá-la na mão. Em seguida jogou a pelota no chão e imediatamente nasceu um pé de algodão. Colheu, então, o algodão e com suas fibras fez uma corda que passou na cintura de Rairu e ordenou que fosse ao centro da terra buscar as pessoas que ele vira.

Rairu desceu pelo mesmo buraco do tatu. Quando chegou reuniu todo mundo e falou das maravilhas que havia no mundo de cima e que queria que todos subissem pela corda para conhecer este novo mundo. Os primeiros a subir foram os feios e os preguiçosos, por que estes imaginavam que iam encontrar alimento com muita facilidade nunca mais precisariam trabalhar. Depois subiram os bonitos e formosos. No entanto, quando estes últimos já estavam quase alcançando o topo, a corda arrebentou e um grande número de gente bonita caiu no buraco e permaneceu vivendo no fundo da Terra.

Como eram muitos, Karú-Sakaibê quis diferenciá-los uns dos outros. Para que uns fossem Munduruku, outros Mura, Arara, Mawé, Panamá, Kaiapó e assim por diante. Cada um seria de um povo diferente. Fez isso pintando uns de verde, outros de vermelho, outros de amarelo e outros de preto. No entanto, enquanto Karú pintava um por um, os que eram feios e preguiçosos adormeceram.

Esta atitude das pessoas feias irritou profundamente o herói criador. Como castigo por sua preguiça, Karú-Sakaibê os transformou em passarinhos, porcos-do-mato, borboletas e em outros bichos que passaram a habitar a floresta.

No entanto, àqueles que não eram preguiçosos ele disse:

- Vocês serão o começo, o princípio de novos tempos e seus filhos e os filhos de seus filhos serão valentes e fortes.

E para presentear-los por sua lealdade, o grande herói preparou o campo, semeou e mandou chuva para regá-lo e tão logo a chuva caiu nasceram a mandioca, o milho, o cará, a batata-doce, o algodão, as plantas medicinais e muitas outras que servem, até os dias de hoje, de alimento para esta gente. Ainda os ensinou a construir os fornos para preparar a farinha.

Contam nossos avós que foi assim que Karú-Sakaibê transformou a grande nação Munduruku num povo forte, valente e poderoso...

Glossário

Munduruku: Significa Formigas Gigantes ou Compridas por ser conhecido como um povo guerreiro e poderoso. Está presente nos estados do Pará, Amazonas e Mato Grosso, totalizando aproximadamente 12 mil pessoas. Seu contato com a cidade já é de 250 anos e, apesar desse contato antigo, mantém sua cultura e tradição através de rituais e de sua língua.

Karú-Sakaibê: É dessa forma que o povo munduruku denomina seu herói criador e civilizador.

Rairu: Era o fiel companheiro de Karú-Sakaibê, uma espécie de assistente na obra da criação.

Igarapé: significa pequeno córrego. São braços de um grande rio, onde normalmente estão localizadas as aldeias Munduruku.

Mura, Mawê, Arara, Panamá, Kaiapó: Denominação de alguns povos indígenas que são vizinhos dos Munduruku.

Como você já foi informado, *Do Mundo do centro da Terra ao mundo de cima: um mito tupi sobre o povo munduruku* é um conto indígena. Então vamos conversar um pouco sobre esse assunto?

Questão 01: Você acaba de ler um conto de origem munduruku. Que assunto é tratado pelo autor nesse conto?

Resposta esperada: Espera-se que os alunos reconheçam que o conto trata do surgimento do povo munduruku como um povo forte e organizado e de outras coisas como a fauna e a flora.

Questão 02: Você conhece alguma outra história que narre a criação do homem e dos demais seres e coisas na terra?

Resposta esperada: Espera-se que os alunos estabeleçam alguma relação e mencionem a história da criação do homem e das demais coisas na terra presentes nos relatos bíblicos, por exemplo.

Questão 03: Segundo sua opinião, os fatos narrados na história podem ser reais (não-ficcional) ou são imaginários (ficcional)? Que elementos do texto explicam a sua opinião?

Resposta esperada: Espera-se que os alunos infiram trata-se de um texto ficcional. Para justificar sua resposta, poderão buscar explicações no texto como a divisão da terra em dois mundos (embaixo e em cima da terra) e com pessoas vivendo no fundo da terra ou o tatu feito de galhos e resina e que ganha vida, por exemplo.

Questão 04: Sabendo-se que o conto lido é de origem indígena, que elementos você identificaria no texto que caracterizariam a natureza desse conto?

Resposta esperada: Espera-se que os alunos identifique a natureza do conto indígena pela temática, pelo vocabulário e, principalmente, pela indicação no texto que remete a todo tempo para o povo indígena munduruku.

Questão 05: O que mais chamou a sua atenção no conto que você leu?

Resposta pessoal: Espera-se que os alunos expressem opinião manifestando-se sobre as ideias presentes no texto.

Questão 06: O que você apontaria como mais interessante ou diferente nesse conto?

Resposta pessoal: Espera-se que os alunos expressem opinião manifestando-se sobre as ideias presentes no texto.

Questão 07: Que ensinamentos poderíamos receber com esse conto?

Resposta pessoal: Espera-se que os alunos expressem opinião manifestando-se sobre as ideias presentes no texto.

Questão 08: O que você pensa sobre a atitude de Karú-Sakaibê diante do comportamento dos “feios e os preguiçosos” e dos “bonitos e formosos”? Qual seria a sua atitude diante dessa situação?

Resposta pessoal: Espera-se que os alunos expressem opinião manifestando-se sobre as ideias presentes no texto.

Questão 09: Qual a sua opinião sobre o texto que você acabou de ler?

Resposta pessoal: Espera-se que os alunos expressem opinião manifestando-se sobre as ideias presentes no texto.

Questão 10: Os contos são narrativas ficcionais cuja origem antiga também é de difícil precisão. Essas histórias (enredo) são contadas por alguém (um narrador), relata uma sequência de ações que envolvem pessoas (personagens) cujas ações acontecem em determinado lugar (espaço) e momento (tempo).

(RIO DE JANEIRO/SEEDUC. **Caderno de atividades autorreguladas**, 9º ano. – versão professor. Adaptado. 2013. – Disponível em: <http://www.conexaoescola.rj.gov.br/site/arq/lingua-portuguesa-regular-professor-autoregulada-9a-2b.pdf> - Acesso: 11/01/2016.)

Vamos identificar esses elementos presentes no conto?

a) Enredo: _____

b) Narrador: () participa das ações () não participa das ações

c) Personagens: _____

d) Espaço (Onde acontecem os fatos narrados): _____

e) Tempo (Quando acontecem os fatos narrados): _____

Resposta esperada: Espera-se que os alunos reconheçam que o enredo aborda a criação do povo munduruku e de todos os seres e coisas no mundo. Da mesma forma deverá reconhecer tratar-se de um narrador-observador porque ele narra os fatos sem participar deles; que Karú-Sakaibê, o Grande Criador e seu amigo Rairu são os personagens que participam dos fatos narrados; que não se pode determinar o local onde os fatos acontecem. Sabe-se apenas que são sobre e sob a terra e que não se pode determinar com exatidão quando os fatos aconteceram uma vez que o texto menciona apenas ser “No antigo tempo da criação do mundo”.

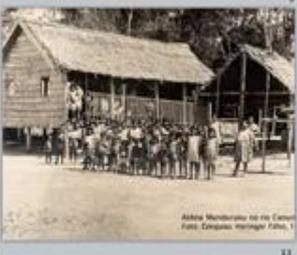
Produção textual: Recontando um conto

Você leu e analisou a história da criação através de um conto popular de tradição indígena, *Do Mundo do centro da Terra ao mundo de cima: um mito tupi sobre o povo munduruku*.

Agora é a sua vez. Reconte essa história produzindo um resumo do conto que você acabou de ler.

Resposta esperada: Sendo essa uma primeira produção, entende-se que os alunos ainda não demonstrem domínio da escrita de uma narrativa e a observância consciente dos elementos constitutivos e a estrutura narrativa do conto. Entretanto, entende-se que os alunos buscarão estratégias para a produção textual e que, ainda que de forma breve, esses aspectos estarão presentes na produção do resumo.

Conhecendo o povo munduruku (apresentação eletrônica)

<p>CIEP BRIZOLÃO 113 PROF. WALDICK PEREIRA Turma 901 Professora: Ruzilka Abril - 2016</p>	 <p>Munduruku</p>	<p>Munduruku A palavra significa Formigas Gigantes ou Compridas por ser conhecido como um povo guerreiro e poderoso.</p>	<p>Munduruku Esta denominação teria como significado "formigas vermelhas", em alusão aos guerreiros Munduruku que atacavam em massa os territórios rivais (como formigas).</p>
<p>Munduruku O povo munduruku está presente nos estados do Pará, Amazonas e Mato Grosso, totalizando aproximadamente 12 mil pessoas.</p>	<p>Munduruku Seu contato com a cidade já é de 250 anos e, apesar desse contato antigo, mantém sua cultura e tradição através de rituais e de sua língua.</p>	<p>Munduruku</p> 	<p>Munduruku Povo de tradição guerreira, os Munduruku dominavam culturalmente a região do Vale do Tapajós, que nos primeiros tempos de contato e durante o século XIX era conhecida como Mundurukânia</p>
<p>Munduruku Hoje, suas guerras contemporâneas estão voltadas para garantir a integridade de seu território, ameaçado pelas pressões das atividades ilegais dos garimpos de ouro, pelos projetos hidrelétricos e a construção de uma grande hidrovía no Tapajós.</p>	<p>Munduruku A população localizada nas pequenas aldeias às margens do Tapajós em sua maioria é bilingue. Na aldeia Sai Cinza, aldeias dos rios Cururu, Kabitutu e outros afluentes do Tapajós, as crianças, mulheres e idosos falam na maioria das vezes unicamente a língua materna.</p>	<p>Munduruku Ocorrem também casos em que a língua Munduruku passa por processo de desuso, com domínio quase exclusivo do Português, com crianças e jovens que não falam plenamente o Munduruku (aldeias do Mangue e Praia do Índio, localizadas na periferia da cidade de Itaituba, e nas comunidades da Terra Indígena Coatá-Laranjal, no Amazonas.</p>	
 <p>Aldeia Munduruku no rio Cururu. Foto: Emílio Henrique Fátima, 1</p>	 <p>Aldeia Sai Cinza, Munduruku. Foto: Emílio Henrique Fátima, 2</p>	 <p>Aldeia Sai Cinza, Munduruku. Foto: Emílio Henrique Fátima, 3</p>	 <p>Aldeia Sai Cinza, Munduruku. Foto: Emílio Henrique Fátima, 4</p>
 <p>Aldeia Sai Cinza, Munduruku. Foto: Emílio Henrique Fátima, 5</p>	 <p>Aldeia Sai Cinza, Munduruku. Foto: Emílio Henrique Fátima, 6</p>	 <p>Aldeia Sai Cinza, Munduruku. Foto: Emílio Henrique Fátima, 7</p>	<p>Referência https://piib.socioambiental.org/pt/povo/munduruku</p>

REFERÊNCIAS

- RIO DE JANEIRO/SEEDUC. **Caderno de atividades autorreguladas**, 9º ano. – versão professor. *Adaptado*. 2013. – Disponível em: <http://www.conexaoescola.rj.gov.br/site/arq/lingua-portuguesa-regular-professor-autoregulada-9a-2b.pdf> - Acesso: 11/01/2016.
- MUNDURUKU, Daniel. **Contos indígenas brasileiros**. – 2 ed. – São Paulo: Global, 2005.

ANEXO 11

Módulo 1: Apropriação do gênero discursivo: *Conhecendo o gênero conto*



CIEP _____
ALUNO(A): _____ Nº: _____



1. Antes da leitura, você está sendo convidado a pensar sobre algumas questões:
- a) Você se lembra do que é um texto do gênero narrativo?
 - b) E se lembra do que é um conto?
 - c) Você sabe o que é um conto? Conhece a sua origem?
 - d) De que tipos de contos você já ouviu falar?
 - e) E um conto indígena? Você já consegue falar alguma coisa sobre os contos indígenas?
 - f) Você já leu algum conto?
 - g) Se você já leu, lembra-se do título e de seu autor?

2. Nesse trabalho, em algum momento, você já ouviu falar ou leu algum conto. Vamos conhecer um pouco mais sobre esse gênero narrativo?

Texto: O conto

Ao longo de sua vida você já leu, ouviu e já contou muitas histórias. Nossas vidas estão repletas de narrativas. E você também já ouviu falar no gênero conto. Então vamos conhecer um pouco mais sobre esse gênero. Muita atenção agora porque as esse conhecimento vai ajudar você nas atividades que você desenvolverá aqui.

O conto

Os contos são narrativas cuja origem é de difícil precisão. Fato é que contar histórias constitui-se em hábito comum às civilizações, mesmo em culturas ágrafas (sem escrita), nas quais essas histórias sobreviveram através dos tempos por conta da transmissão oral.

Esse tipo de narrativa foi fortemente influenciada pelos europeus, que nos trouxeram contos representativos de sua multifacetada cultura, talvez com maior força que outros povos, por ser uma “cultura dominante”. Para isso, muito contribuiu o fato de grande parte de suas narrativas terem sido publicadas em livros, não dependendo da oralidade para a sua sobrevivência.

Ressalta-se, também, que, além dos contos publicados em livros, muitos contos de tradição oral, popularizados, através de fábulas, “causos” e até mesmo cantigas de rodas, têm origem europeia. Essa herança popular enriquece o cenário literário brasileiro e tem grande importância na formação cultural do nosso país.

Os contos ditos populares, especificamente, obedecem a uma moral e, didaticamente, levantam discussões sobre conflitos humanos. Pelo convite à reflexão sobre a vida concreta, o trabalho com esse gênero revela-se estimulante, pois o conto ultrapassa a narrativa de aspectos mágicos, fantásticos ou de encantamento.

Os contos da tradição oral, em diferentes sociedades, assumiram diversas formas. No Brasil, apresentam aspectos bastante diversificados – tendo sido classificados como *contos de exemplo, de animais, de encantamento, cômicos, religiosos, adivinhação, acumulativos, etiológicos, demônio logrado e ciclo da morte*. Esses contos foram fundamentais para a difusão e popularização das culturas indígena e africana no nosso país. No entanto, é necessário esclarecer que, nesses povos, o conto tem papel fundamental na transmissão dos ensinamentos, pois ultrapassam o lúdico e ampliam o conhecimento através do seu caráter didático.

Em relação ao conto oral, é preciso lembrar que as narrativas indígenas e as africanas sustentaram-se por séculos, na oralidade, por meio da transmissão de histórias verdadeiras de antepassados, narrativas de guerras, fatos antigos ou, até mesmo, ficcionais. A tradição da transmissão oral foi mantida de geração em geração, e muitas foram recuperadas e/ou reescritas, o que permitiu que os contos indígenas e africanos conseguissem chegar aos dias atuais.

Ao longo de sua vida, você já ouviu e leu muitas histórias e certamente já deve ter notado que elas apresentam elementos que se repetem na maioria delas. Por exemplo, pense numa história infantil muito conhecida, como a de Chapeuzinho Vermelho. Certamente, você já ouviu e leu essa narrativa clássica inúmeras vezes na escola e ouviu de seus familiares. Ao lembrar-se do *enredo*, ou seja, da história em si, você vai automaticamente se recordar de algumas informações. Quem são, por exemplo, Chapeuzinho Vermelho, o Lobo, a Vovozinha e o Caçador? São os seres que atuam na história, as chamadas *personagens*. Essas personagens vivenciam as ações em um *lugar*, ao qual damos o nome de *espaço*. Além disso, a história acontece dentro de um limite de *tempo*.

Há também alguém que conta a história e que damos o nome de *narrador*. O narrador não pode ser confundido com o *autor*, que tem existência real. O narrador, ao contrário do autor, tem uma existência fictícia, assim como todas as personagens da história. Ele pode adotar basicamente dois pontos de vista para contar a história: se ele for um dos personagens, temos um *narrador-personagem*. Se ele apenas observa os fatos e os conta para o leitor, dizemos que se trata de um *narrador-observador*. Sendo assim, se o narrador é personagem, dizemos que o *foco narrativo*, ou seja, a perspectiva adotada pelo narrador ao narrar os fatos, é *1ª pessoa*, já que ele participa diretamente da história e os pronomes e verbos estarão flexionados na 1ª pessoa (eu/nós). Se o narrador é observador, dizemos que o foco narrativo é *3ª pessoa*, com pronomes e verbos em *3ª pessoa* (ele/ela).

Se você comparar a sequência de ações de uma narrativa, você vai chegar à conclusão de que há uma estrutura comum entre elas, ou seja, há um princípio, um meio e um fim. Esse princípio diz respeito à *situação inicial* ou *apresentação*. Nesse primeiro momento, o objetivo do narrador é apenas descrever os personagens, o tempo e o espaço. Num segundo momento, bem mais extenso, começa a se desenvolver o conflito. É a *complicação*. Há um momento de maior tensão na narrativa, ao qual damos o nome de *clímax*. E, por fim, quando os conflitos são solucionados, temos o *desfecho*. Repare que toda essa sequência de ações se estrutura em torno de um conflito, que é responsável por desencadear toda a narrativa. Geralmente o motivo que gera os fatos encontra-se, não por acaso, no início da complicação, uma vez que algum personagem toma uma atitude que desestabiliza o momento inicial, no qual

nenhum evento realmente importante havia acontecido.

(RIO DE JANEIRO/SEEDUC. **Caderno de atividades autorreguladas**, 9º ano. – versão professor. *Adaptado*. 2013. – Disponível em: <http://www.conexaoescola.rj.gov.br/site/arq/lingua-portuguesa-regular-professor-autoregulada-9a-2b.pdf> - Acesso: 11/01/2016.)

3. Vamos organizar essas informações?

ELEMENTOS DA NARRATIVA	
Enredo	<i>A história em si; os fatos narrados.</i>
Personagem	<i>Seres que atuam na história.</i>
Espaço	<i>Lugar onde os personagens vivenciam as ações.</i>
Tempo	<i>Quando a história acontece.</i>
Narrador	<i>Alguém que conta a história.</i>

TIPOS DE NARRADOR E FOCO NARRATIVO / PONTOS DE VISTA		
Narrador-personagem	<i>É um dos personagens; Participa diretamente da história.</i>	1ª pessoa: <i>Os pronomes e verbos estarão flexionados na 1ª pessoa (eu/nós).</i>
Narrador-observador	<i>Apenas observa os fatos e os conta para o leitor.</i>	3ª pessoa: <i>Os pronomes e verbos em 3ª pessoa (ele/ela).</i>

ESTRUTURA DA NARRATIVA	
Situação inicial ou apresentação	<i>Momento cujo objetivo do narrador é apenas descrever os personagens, o tempo e o espaço.</i>
Complicação	<i>Momento bem mais extenso e em que começa a se desenvolver o conflito.</i>
Clímax	<i>Momento de maior tensão na narrativa.</i>
Desfecho	<i>Momento em que os conflitos são solucionados.</i>

O texto que você vai ler agora, *O menino que não sabia sonhar*, é um conto de autoria de Daniel Munduruku e, através do qual, conheceremos mais um pouco sobre o gênero conto indígena e sobre cultura do povo munduruku. O conto aborda a experiência da iniciação à vida adulta do menino Kaxi e apresenta a cultura indígena munduruku a partir do ponto de vista de um narrador pertencente a ela.

Antes da leitura, o que você compreenderia ser a expressão “a experiência de iniciação à vida adulta do menino Kaxi”? Tomando essa expressão como referência, qual será o tema a ser abordado pelo texto?

Resposta Pessoal: Espera-se que o aluno expresse ideias e opiniões sobre o significado da expressão em destaque levantando hipóteses sobre o tema tratado no texto.

Texto: O menino que não sabia sonhar

(1)

O pajé olhou com muito amor aquela criança que acabara de nascer. Sorriu e pensou na grande tarefa que teria pela frente: educar o menino na arte da pajelança, na tradição de seu povo. Ele seria o herdeiro da cultura que atravessou os séculos, passada de geração a geração pela memória dos antepassados, que contavam as histórias da criação do mundo.

Chegando a sua “uk’a”, (a) o pajé chamou os pais do menino e disse:

– Meus parentes, ouçam com atenção o que lhes vou dizer: em meus sonhos os espíritos dos sábios disseram que nosso povo será perpetuado graças à criança que hoje nasceu. Ela será um Grande Espírito. Para isso é preciso que vocês concordem com a educação que pretendo passar a ela.

Os pais se entreolharam e sorriram, pois sabiam que isso fazia parte da tradição milenar.

– Não podemos nem queremos contrariar a vontade do Grande Espírito. Entregaremos nosso filho quando chegar a hora.

(2)

Inspirado pelos antepassados em sonho, Karu Bempô, o pajé, deu à criança o nome de Kaxi, a lua que brilha sobre os homens. Na cerimônia em que batizou o garoto, ele disse:

– Há muitas forças negativas que visam exterminar nosso povo. Os “pariwat” (b) dizem que somos os mais importantes habitantes desta terra, mas o que fazem é sempre o contrário do que falam. Querem comprar nossa terra e trazem a dor, a divisão e a inimizade.

Poluíram nosso “idibi”, (c) derrubaram o espírito de nossas árvores, expulsaram nossa caça. Mesmo assim, a cada ano nosso povo cresce e se fortalece. Nosso povo nunca será exterminado. Renascemos das cinzas, se preciso for, para manter nossa história.

(3)

Kaxi foi crescendo e passou a participar da vida social da aldeia Katô. Quando não estava aprendendo a fazer artesanato, brincava com outras crianças. Na época da seca ou na meia-estação – entre abril e setembro –, acompanhava sua “ixi” (d) no plantio de “musukta”, (e) “wexik’a”, (f) “akoba”, (g) milho, cará, “kagã”. (h)

Isso acontecia após a coivara, trabalho masculino que consistia na derrubada e queimada de um pedaço de terreno a que a comunidade chamava de roça.

As mulheres cuidavam da “ku” (i) e das tarefas domésticas e os homens se ocupavam da caça, pesca, coivara, e dos arcos e flechas. Eles se reuniam nos fins de tarde para conversar e contar piadas. Era um povo muito alegre e cheio de disposição.

Kaxi participava dessas conversas. Desde pequeno, ouvia com atenção a história do contato entre brancos e índios, que resultou em muitas desgraças para seu povo. Um espírito de tristeza pairava sobre os presentes quando narravam as atrocidades que os “pariwat” cometiam contra os “baripnia” (j) de outras nações para se apossar das riquezas que havia no chão sagrado deles.

Algumas vezes Kaxi acompanhava as mulheres em suas andanças pelo mato atrás de folhas para fazer remédio. Passou a conhecer as propriedades de cura das plantas e ervas. Aprendeu a respeitar a natureza e a conversar com ela.

Ele brincava boa parte do dia. Logo pela manhã ia até o igarapé nadar, brincar ou competir. Depois, ocupava-se de alguma tarefa com a mãe ou o pai. Quando acabavam seus afazeres, as crianças se reuniam e contavam o que tinham feito: pescar com o pai, ir à roça com a mãe, ralar mandioca para fazer beiju ou jogar massa no tipiti. Então, tomavam um banho de rio, imitando “wasuyu”, (k) “poy’iayn” (l) e outros bichos.

Após o banho todos se reuniam em torno da fogueira para conversar. Um dia, seu pai lhe dissera que os brancos aprendem o seu modo de ser indo a um lugar a que chamam de escola. Kaxi achava estranha essa maneira de aprender, uma vez que as crianças não andavam pela floresta, não imitavam os pássaros, não sabiam fazer arapuca ou armadilha, e tudo lhes era dado pelo papel pesado a que chamavam dinheiro.

(4)

À medida que crescia, Kaxi ia sendo iniciado nos costumes de seu povo. Caçava, pescava, plantava e colhia junto com os adultos. Aprendia sempre mais sobre a história dos antepassados, as guerras travadas entre as várias nações, as pinturas e tatuagens corporais. E ficava atento aos vários rituais que aconteciam na aldeia. A maioria era dirigida pelo pajé: nomeação, ou batismo, cura de doenças, ritos de iniciação e purificação, cerimônias de casamento, enterro dos mortos.

Nos seus dez anos de idade, considerava extremamente bonita a índole do seu povo quando se tratava de resgatar os ideais míticos, alcançar o estado de êxtase e adquirir sabedoria. Era assim que Kaxi se sentia quando participava dos rituais: em êxtase!

Um dia, após a sessão de cura do pajé, Kaxi se aproximou dele e perguntou à queimadura:

– Padrinho, o que o senhor estava fazendo no corpo daquela mulher?

O pajé, cansado do trabalho que realizara, sorriu para o menino e disse-lhe:

– Pequeno pajé, passe amanhã em minha “uk’a”. Antes, porém, vá até o mato e traga algumas folhas de fumo para mim.

Kaxi respondeu:

– Amanhã estarei lá quando o sol se encontrar no seu ponto mais alto.

Naquela noite, Karu Bempô teve o presságio de que havia chegado a hora de começar a preparar o garoto para a missão que o esperava. O pajé sonhou que era uma grande ave e sobrevoava a Amazônia. Durante o voo viu grandes clareiras na mata, máquinas que comiam árvores, rios sujos. Visitou vários povos, amigos e inimigos, e viu a deterioração da sua cultura. Voou para junto de seu povo e o viu desorientado pela aproximação dos brancos; sua gente fugia pela ausência de um espírito forte que lhe desse coragem de lutar pelo chão.

Aproximou-se mais do solo e viu a si mesmo agonizando, incapaz de auxiliar sua gente. Assustado, ele acordou. Caminhou até o terreiro e chorou. Chegara a hora de preparar o espírito de Kaxi para ajudar o povo a lutar.

No dia seguinte, o pajé disse a Kaxi:

– Pequeno pajé, é hora de contar-lhe um segredo. Estamos vivendo um momento delicado. Nosso povo corre o risco de não ter continuidade. Há pessoas que querem acabar com nossa cultura, roubando as riquezas de nossa mãe Terra. Você sabe que nosso povo sempre foi amistoso com os “pariwat”. Isso enfraqueceu nosso espírito guerreiro, e os brancos se aproveitaram dessa fraqueza para criar rivalidade entre nós. Precisamos de alguém que tenha a sabedoria dos antepassados e a juventude do guerreiro, e ajude o povo a resistir com bravura. Os espíritos dos antepassados escolheram você para ser esse líder. Não precisa assustar-se, vai demorar um pouco, ainda; mas você deve começar sua instrução a fim de saber mais e, acima de tudo, aprender a sonhar.

– O que tenho que fazer? – perguntou o jovem índio.

– A partir de agora, ficará sob minha guarda. Serei seu guia e lhe passarei o conhecimento necessário para enfrentar tudo com coragem e certeza.

- E meus pais?
 - Seus pais já sabiam que isso iria acontecer.
 - Por que eu?
 - Não sei – disse o pajé. – O destino não é determinado por nós mesmos: somos guiados pelos antepassados.
 - Tenho condições para me tornar um líder? – perguntou, curioso.
 - Todos têm. Aprender não é difícil. É mais difícil dispor-se a aprender e a aprender com vontade, e saber que o que se faz não é para si mesmo e sim para toda a comunidade.
- Kaxi levantou-se, olhou com carinho para o pajé e disse:
- Estou pronto, padrinho. Que seja como querem os espíritos.

(5)

O pajé é um líder religioso. É ele quem preside os rituais mais importantes da aldeia, pois está investido do poder das forças cósmicas que atuam por meio dos antepassados. O pajé é uma grande energia. Sem ele, a gente se enfraquece, perde o alicerce que mantém o equilíbrio das forças espirituais, e se divide.

A partir daquele dia Kaxi passou a acompanhar o pajé em toda parte. Muitas vezes ficava dias e dias na casa dos homens sozinho a pensar sobre os ensinamentos do pajé. A cada dia aprendia coisas novas e agora, com doze anos, era o momento de passar pelo ritual da maioridade. Teria de provar a todos que já era um homem, um guerreiro e estava pronto para o matrimônio. Durante um mês, ele e mais vinte e quatro ficaram em retiro na casa dos homens, onde eram iniciados pelos pais e padrinhos na arte da caça, pesca e sobrevivência na mata. Kaxi sabia que o teste consistia em permanecer alguns dias sozinho na floresta e dela tirar a sobrevivência necessária para vencer a prova e voltar para casa como um bravo, trazendo nas mãos alguma caça grande.

Terminado o retiro, os vinte e cinco adolescentes cantaram e dançaram por um dia inteiro no centro da aldeia. Ao despontar a lua, os homens se reuniram e o cacique assim se expressou:

- É hora de novos guerreiros provarem que são dignos de pertencer a esta nação. Encontrarão perigos e armadilhas feitas pela mãe Natureza, mas lembrem-se de que a Natureza é nossa irmã e não nossa inimiga. Vão com o Grande Espírito que anima nossa luta, vão com coragem, e que Deus os acompanhe.

(6)

Nos primeiros dias de viagem, o grupo permaneceu unido. Aos poucos, foram se separando. Segundo a tradição, quanto mais sozinho ficasse, mais coragem teriam.

Após seis dias de viagem sem encontrar carne para alimentar-se, Kaxi armou a rede, chamada uru, deitou-se e recordou as palavras de Karu Bempô:

- Sonhar é a mais antiga forma de aprendizado do nosso povo. Resistimos a muitas batalhas porque soubemos ouvir a voz dos antigos, que nos falavam em sonhos. É pelo sonho que nos metamorfoseamos nos seres da natureza para ver mais adiante, viajar para longe e reconhecer os perigos que nos rodeiam. O pajé é o intérprete oficial dos sonhos na comunidade. Sem ele, o espírito das pessoas fica fraco e facilmente é vencido pelas forças inimigas.

- Mas como interpretarei o sonho de outras pessoas?

- Há tempo para tudo, meu rapaz. Um dia, você dominará os símbolos naturais dos sonhos. As pessoas não precisarão contar seus sonhos, porque você mesmo os contará a elas. É o que acontece comigo.

Quando Kaxi sonhava, não conseguia entender o sonho; bastava contá-lo ao pajé e já recebia respostas prontas. Recordou também uma noite em que os dois saíram para colher plantas na beira da floresta.

Kaxi afastou-se um pouco do pajé e, quando voltou, percebeu que o padrinho cantava uma melodia triste contando que estava chegando a hora de se reunir ao Grande Espírito. Uma intensa luz o rodeava.

– Estou prestes a passar para outra realidade. Estou triste porque não pude fazer mais pelo nosso povo, mas feliz porque ele fica em boas mãos, pois você tem se mostrado um ótimo discípulo, capaz de grandes sacrifícios.

Kaxi não quisera entabular conversa com o pajé naquele dia. Sabia que ele estava triste e não desejava perturbá-lo. No dia seguinte, aproximara-se do velho e indagara sobre a função de um líder religioso na aldeia. Karu Bempô respondera:

– Um pajé é como um médico, um profeta. Cura as feridas do corpo, pois as doenças são espíritos ruins, “cauxi”, (*m*) que habitam o corpo do doente. E cura as feridas da alma, procurando unir o que está desunido. O pajé, meu filho, é alguém que mostra caminhos. Os “pariwat” acham que o pajé é um enganador, porque tira da floresta os remédios que curam o corpo. Eles acham que o mal vem de fora: são comidas mal digeridas, cansaço, preocupação. Nós, pajés, acreditamos que a doença possui alma própria; ela entra no espírito da pessoa para desarmonizá-la.

A rede de Kaxi balançava num ritmo lento e constante. Ele só tinha em mente a fala do pajé antes de partir para a floresta:

– Quando você voltar, não estarei mais aqui, mas meu coração o acompanhará sempre. Enquanto estiver na floresta provando sua coragem, o Grande Espírito virá me buscar. Continuarei a ser seu guardião, pois nosso espírito continua a viver com os outros espíritos num plano mais elevado que este para proteger os que caminham nesta vida. Você já está preparado. Este é o seu momento.

Kaxi sentia-se desmotivado, enfraquecido, solitário. Não sentia a mínima vontade de prosseguir no rito de iniciação para a vida adulta. Além disso, ainda não aprendera a “jexeyxey”. (*n*) Como dar conta de tamanha responsabilidade?

(7)

Pensando nisso, o pequeno pajé adormeceu e sonhou. Seu padrinho o guiou pelos caminhos do sonho. Kaxi entrou no espírito de uma “jakora”, (*o*) felino comum na floresta amazônica. Percorreu grande extensão de mata e viu homens e máquinas destruindo árvores; em seguida transformou-se em águia, sobrevoou os rios e inquietou-se. Foi cobra, entrou no espírito das árvores e ouviu sua dor. Transformou-se em “idibi” para sentir a dor dos rios, encharcados de detritos. Kaxi inquietou-se, mas não deixou de ver a inquietude de seus irmãos. Muitos usavam “doti” (*p*) para cobrir o corpo, envergonhados de andarem harmonizados com a mãe Terra; outros, fascinados pela tecnologia do homem branco, ouviram a caixa que fala e engana. Viu a luta de um irmão com outro por causa do papel pesado; viu seu povo com vergonha de acreditar no Grande Espírito; viu seus irmãos com medo de morrer porque se sentiam culpados de terem nascido “selvagens”.

O pequeno pajé viu muitos guerreiros fortes atirados pelo chão por uma água de fogo que os deixava fora de si. Viu homens brancos que traziam essa água e negociavam para comprar suas terras. Kaxi voltou para o seu corpo e ao despertar chorou muito. Em seguida sentiu-se fraco e abatido, como se muitos dias houvessem passado. Sentia, porém, que agora estava mais preparado.

Nesse momento Kaxi viu um grande clarão na floresta. Em torno dele pairavam luzes maravilhosas. Notou um rosto conhecido a sorrir-lhe. Era Karu Bempô. Diante de tanta felicidade por se saber detentor de um conhecimento secular, Kaxi sentiu as pernas enfraquecerem e desfaleceu.

Acordou depois de algumas horas. O cansaço havia desaparecido, a fome não. Sabia que tinha uma grande missão a cumprir junto a seu povo. Sentou-se à beira da rede e ficou pensando em tudo o que tinha visto e sentido, e percebeu que era uma sensação muito agradável

poder visualizar o futuro e ver com clareza os pontos que deveria atacar. Sentia-se harmonizado, completo e unido ao espírito do velho pajé que havia lhe passado todo o conhecimento que agora possuía.

Com esse espírito de gratidão Kaxi percebeu que estava na hora de retornar para o seio de sua gente. O ritual tinha sido um sucesso, pois descobrira sua verdadeira vocação. Mas ainda era preciso encontrar uma caça grande para servir à comunidade como pagamento. Ali perto encontrou uma manada de “bio”; (*q*) caprichou na pontaria, ferindo uma delas bem no coração. No entanto, ainda sentia fome. A uns cem metros viu uma pequena cutia à procura de alimento. Desferiu uma mortal flechada sobre o animal, que caiu desfalecido. Acendeu o fogo, assou a carne e comeu, tranquilo. Em seguida se pôs a caminho da aldeia.

Estava cumprida uma missão: o aprendizado com seu querido padrinho Karu Bempô... Teria que iniciar outra bem mais difícil, a de conduzir seu povo rumo ao futuro e à sobrevivência...

(MUNDURUKU, Daniel. **Histórias de índio**. – São Paulo: Companhia das Letrinhas, 1996, p. 11-32.)

GLOSSÁRIO

(<i>a</i>) casa	(<i>b</i>) Homem branco (não índio)
(<i>c</i>) Água, rios	(<i>d</i>) Mãe
(<i>e</i>) Mandioca	(<i>f</i>) Batata-doce
(<i>g</i>) Banana	(<i>h</i>) Cana
(<i>i</i>) Roça	(<i>j</i>) Parentes
(<i>k</i>) Pássaros	(<i>l</i>) Macacos
(<i>m</i>) Feitiço	(<i>n</i>) Sonhar
(<i>o</i>) Onça	(<i>p</i>) Roupas
(<i>q</i>) Anta	

Questão 01: Antes da leitura, você foi convidado a levantar hipóteses sobre o que significaria a expressão “a experiência de iniciação à vida adulta do menino Kaxi”. Após a leitura, como você responderia a essa pergunta?

Resposta Pessoal: Espera-se que o aluno expresse ideias e opiniões sobre o significado da expressão em destaque.

Questão 02: Que aspectos culturais dos índios mundurukus conhecemos a partir da leitura do texto?

Resposta Pessoal: Espera-se que os alunos identifiquem aspectos linguísticos e lexicais, além dos aspectos relacionados aos ritos da tribo munduruku.

Questão 03: Você acaba de ler um conto indígena munduruku que trata da iniciação à vida adulta de Kaxi. O conto está dividido em capítulos que foram intitulados a partir desse rito que representará o processo de passagem para a vida adulta de um menino munduruku. Volte ao texto e repare que os capítulos foram numerados à medida que esse processo avançava. Assim,

numere os itens abaixo organizando o título pelo capítulo e pela sequência de ações referentes a cada etapa do processo de iniciação de Kaxi.

- (5) A iniciação (2) A nomeação (7) Finalmente, o sonho
 (6) Na floresta (1) O escolhido (3) O modo de vida
 (4) Os rituais religiosos

Questão 04: Como você já sabe, o gênero conto é um texto do tipo narrativo e como tal apresenta alguns elementos que o caracterizam. Assim complete o quadro abaixo de forma a identificar os elementos da narrativa.

Título	<i>O menino que não sabia sonhar</i>
Autor	<i>Daniel Munduruku</i>
Fato principal: O que está sendo narrado?	<i>O rito de iniciação à vida adulta do menino Kaxi.</i>
Espaço: Onde acontecem os fatos narrados?	<i>Aldeia Katô</i>
Tempo: Quando acontecem os fatos narrados?	<i>Não se consegue determinar quando acontecem os fatos, mas sabe-se que se trata do período em que Kaxi completa dez anos.</i>
Narrador: Quem narra os fatos? <i>Esse narrador participa dos fatos narrados (narrador-personagem) ou apenas observa e relata os fatos narrados (narrador-observador)?</i>	<i>O narrador não participa das ações. Apenas relata o processo de transição para a vida adulta de Kaxi. Trata-se de um narrador-observador.</i>
Personagens: Quem participa dos fatos narrados?	<i>Karu Bempô, o pajé, e Kaxi, o menino.</i>
Protagonista: Quem é o personagem principal dos fatos narrados?	<i>Kaxi, o menino.</i>

Questão 05: O texto narrativo normalmente apresenta uma ação inicial a que se seguem as demais numa relação de causa e efeito entre as ações da história, e que forma uma sequência lógica de começo, meio e fim.

Observe que os trechos abaixo foram retirados do conto *O menino que não sabia sonhar*, que você acabou de ler. Leia esses trechos e numere-os obedecendo à sequência em que os fatos relatados ocorreram:

- (1) “O pajé olhou com muito amor aquela criança que acabara de nascer. Sorriu e pensou na grande tarefa que teria pela frente: educar o menino na arte da pajelança, na tradição de seu povo”.

(4) “Naquela noite, Karu Bempô teve o presságio de que havia chegado a hora de começar a preparar o garoto para a missão que o esperava”.

(10) “Estava cumprida uma missão: o aprendizado com seu querido padrinho Karu Bempô... Teria que iniciar outra bem mais difícil, a de conduzir seu povo rumo ao futuro e à sobrevivência...”

(3) “À medida que crescia, Kaxi ia sendo iniciado nos costumes de seu povo. Caçava, pescava, plantava e colhia junto com os adultos. Aprendia sempre mais sobre a história dos antepassados, as guerras travadas entre as várias nações, as pinturas e tatuagens corporais.”.

(9) “Com esse espírito de gratidão Kaxi percebeu que estava na hora de retornar para o seio de sua gente. O ritual tinha sido um sucesso, pois descobrira sua verdadeira vocação

(6) “A cada dia aprendia coisas novas e agora, com doze anos, era o momento de passar pelo ritual da maioridade”.

(2) “Kaxi foi crescendo e passou a participar da vida social da aldeia Katõ. Quando não estava aprendendo a fazer artesanato, brincava com outras crianças”.

(7) “Nesse momento Kaxi viu um grande clarão na floresta. Em torno dele pairavam luzes maravilhosas. Era Karu Bempô. Diante de tanta felicidade por se saber detentor de um conhecimento secular (...)”

(8) “Kaxi sentiu as pernas enfraquecerem e desfaleceu (...). Acordou depois de algumas horas. O cansaço havia desaparecido, a fome não. Sabia que tinha uma grande missão a cumprir junto a seu povo.”.

(5) “A partir daquele dia Kaxi passou a acompanhar o pajé em toda parte. Muitas vezes ficava dias e dias na casa dos homens sozinho a pensar sobre os ensinamentos do pajé”.

Questão 06: Como você já sabe, o texto narrativo, normalmente, apresenta uma sequência lógica de começo, meio e fim para o desenvolvimento dos fatos narrados. Essa sequência é geralmente estruturada como *Situação inicial* ou *Estabilidade inicial*, *Conflito* ou *Complicação*, *Clímax* (momento mais tenso) e *Desfecho* ou *volta à estabilidade*.

Volte ao texto e complete o quadro abaixo:

<i>Situação inicial</i> ou <i>Estabilidade inicial</i>	<i>Kaxi nasceu e foi escolhido para ser educado na arte da pajelança, na tradição de seu povo e para ser o herdeiro da cultura que atravessou os séculos, passada de geração a geração pela memória dos antepassados, que contavam as histórias da criação do mundo. E Kaxi crescia aprendendo sempre mais sobre a história dos antepassados, as guerras travadas entre as várias nações, as pinturas e tatuagens corporais. E ficava atento aos vários rituais que aconteciam na aldeia.</i>
---	---

<p align="center">Conflito ou Complicação</p>	<p><i>Numa noite, Karu Bempô, o pajé, teve o presságio de que havia chegado a hora de começar a preparar Kaxi para ser o pajé de sua tribo e para ajudar o povo a lutar. Kaxi passa a acompanhar o pajé em toda parte e a aprender as coisas novas e com doze anos, chegara o momento de passar pelo ritual da maioridade. Kaxi sabia que o teste consistia em permanecer alguns dias sozinho na floresta e dela tirar a sobrevivência necessária para vencer a prova e voltar para casa como um bravo, trazendo nas mãos alguma caça grande. Após seis dias de viagem sem encontrar carne para alimentar-se, Kaxi armou a rede, chamada uru, deitou-se e recordou as palavras de Karu Bempô de que sonhar é a mais antiga forma de aprendizado do nosso povo. Quando Kaxi sonhava, não conseguia entender o sonho; bastava contá-lo ao pajé e já recebia respostas prontas. Kaxi sentia-se desmotivado porque ainda não aprendera a “jexeyxey”. Pensando nisso, o pequeno pajé adormeceu e sonhou. Viu muitos guerreiros fortes atirados pelo chão por uma água de fogo que os deixava fora de si. Viu homens brancos que traziam essa água e negociavam para comprar suas terras.</i></p>
<p align="center">Clímax (momento mais tenso)</p>	<p><i>Kaxi voltou para o seu corpo e ao despertar chorou muito. Nesse momento viu um grande clarão na floresta. Em torno dele pairavam luzes maravilhosas. Notou um rosto conhecido a sorrir-lhe. Era Karu Bempô. Diante de tanta felicidade por se saber detentor de um conhecimento secular, Kaxi sentiu as pernas enfraquecerem e desfaleceu.</i></p>
<p align="center">Desfecho ou volta à estabilidade</p>	<p><i>Kaxi acorda depois de algumas horas e sabia que tinha uma grande missão a cumprir junto a seu povo. Mas ainda era preciso encontrar uma caça grande para servir à comunidade como pagamento. Ali perto encontrou uma manada de “boi”; caprichou na pontaria, ferindo uma delas bem no coração. A uns cem metros viu uma pequena cutia à procura de alimento. Desferiu uma mortal flechada sobre o animal, que caiu desfalecido. Acendeu o fogo, assou a carne e comeu, tranquilo. Em seguida se pôs a caminho da aldeia. Estava cumprida uma missão: o aprendizado com seu querido padrinho Karu Bempô... Teria que iniciar outra bem mais difícil, a de conduzir seu povo rumo ao futuro e à sobrevivência...</i></p>

Questão 07: O conto que você leu aborda algumas questões importantes sobre a vida dos índios após o contato com os não índios. O narrador destaca aspectos culturais e ambientais que sofreram mudanças na vida dos mundurucus após a chegada do homem branco. Complete o quadro abaixo mostrando essas mudanças.

Aspectos culturais	Aspectos ambientais
<p><i>“Prometem manter a nossa tradição e nossos costumes...”/</i> <i>“...mas o que fazem é sempre o contrário do que falam: destroem nosso povo e nossa cultura”.</i></p>	<p><i>“Poluíram o nosso idibi[rio], derrubaram o espírito de nossas árvores...”/</i> <i>“Temos que navegar para rios, se quisermos comer peixe bom, pois eles estragaram as margens do nosso Tapajós fazendo nossos peixes irem procurar refúgio em outras águas”.</i></p>

<p>“chegam com suas máquinas de problemas dizendo serem máquinas do progresso, trazem máquinas que falam e cantam...” / “... mas não ouvem nosso cantar”.</p>	<p>“... expulsaram nossa caça”. / “hoje temos que andar muitos quilômetros se quisermos comer carne boa, carne dos nossos animais...”.</p>
---	--

Para reflexão e discussão:

Para sua próxima atividade, reúna-se em grupo, realize uma reflexão e debata com seus colegas sobre as questões tratadas nos dois textos abaixo: o primeiro retirado do conto *O menino que não sabia sonhar* e o outro da reportagem *Questão Indígena – Índios travam "guerra moderna" contra hidrelétricas no Tapajós*, publicada na revista *on line* (Carta Capital), que tratava de fatos envolvendo uma tribo de etnia munduruku que pedia socorro e que foram amplamente divulgados pelas redes sociais.

Para realizar essa tarefa, o grupo poderá levantar alguns questionamentos:

- Que texto pode ser classificado como ficcional e não ficcional?
- O que possibilita fazer essa classificação?
- Que diferenças ou semelhanças podem ser identificadas entre os dois textos?
- Em comparação, como vive a população indígena presente no texto e na reportagem?
- De que forma as vozes indígenas se fazem ser ouvidas pela população não indígena no conto e na reportagem?

Texto 1: Trecho retirado do conto *O menino que não sabia sonhar* (Daniel Munduruku)

– Há muitas forças negativas que visam exterminar nosso povo. Os “pariwat” (homens brancos) dizem que somos os mais importantes habitantes desta terra, mas o que fazem é sempre o contrário do que falam. Querem comprar nossa terra e trazem a dor, a divisão e a inimizade.

Poluíram nosso “idibi”, (c) derrubaram o espírito de nossas árvores, expulsaram nossa caça. Mesmo assim, a cada ano nosso povo cresce e se fortalece. Nosso povo nunca será exterminado. Renascemos das cinzas, se preciso for, para manter nossa história.

(...)

Desde pequeno, ouvia com atenção a história do contato entre brancos e índios, que resultou em muitas desgraças para seu povo. Um espírito de tristeza pairava sobre os presentes quando narravam as atrocidades que os “pariwat” cometiam contra os “baripnia” (parentes) de outras nações para se apossar das riquezas que havia no chão sagrado deles.

Texto 2: Trecho da reportagem *Questão Indígena - Índios travam "guerra moderna" contra hidrelétricas no Tapajós*

Questão Indígena

Índios travam "guerra moderna" contra hidrelétricas no Tapajós

Conhecidos como guerreiros que cortavam a cabeça dos inimigos, índios da etnia munduruku resistem a projetos de hidrelétrica e hidrovias no Tapajós.



Por Nadia Pontes

O cacique Geraldo Krixi Munduruku perde noites de sono com frequência. Aos 58 anos, ele revive o temor que conheceu em 1989, quando ouviu falar pela primeira vez sobre a construção de uma hidrelétrica no rio Tapajós, no Pará. Naquele ano, ele ajudou a afugentar das terras indígenas um pesquisador que coletava dados para o projeto.

A relativa calma nas aldeias munduruku no médio Tapajós, cercadas pela densa Floresta Amazônica, acabou quando o governo voltou a planejar as obras da Usina Hidrelétrica São Luiz do Tapajós, com início previsto ainda para 2016. Desde então, Krixi e sua aldeia Daje Kapap Eipi fazem parte da resistência organizada para evitar o barramento do rio.



"A gente sente que o rio é como a nossa mãe, a floresta também é a nossa mãe. Se barrarem o rio, como a gente vai viver? Pra onde a gente vai?", questiona Krixi.

Aldeias mundurukas se espalham ao longo do Tapajós. Elas lutam pela demarcação da Terra Indígena Sawré Muybu, de 178 mil hectares, onde foram avistadas pela primeira vez em meados de 1700, segundo relatos.



Embora a Constituição garanta posse permanente das terras tradicionalmente ocupadas pelos índios, assim como o uso exclusivo das riquezas do solo, rios e lagos nelas existentes, o espaço habitado por

mundurukus nessa parte do Pará ainda não foi reconhecido pelo governo federal.

Com a ameaça de serem inundados pela barragem planejada, a liderança indígena decidiu demarcar a área por conta própria (...).

A etnia nunca foi consultada sobre a construção de hidrelétricas no rio, que ainda corre livre por cerca de 800 km pelos estados de Mato Grosso, Amazonas e Pará. Segundo o último plano apresentado pela Empresa de Pesquisa Energética (EPE), a bacia do Tapajós deve ganhar sete usinas hidrelétricas até 2024.

O destino dos mundurukus depende de qual decisão vier primeiro de Brasília: a construção da barragem ou a demarcação da terra. A Fundação Nacional do Índio (Funai) já identificou a área como terra de ocupação tradicional desse povo. Atualmente, o processo está em fase do contraditório administrativo, ou seja, momento em que todas as partes podem contestar o resultado e pedir explicações. (...)

O Ministério de Minas e Energia defende que a energia hidrelétrica é importante para o crescimento do país, além de ser a mais barata. "Os empreendimentos hidrelétricos modernos têm como característica o respeito ao meio ambiente e às populações locais, sendo definidos previamente planos de compensação ambiental e social, melhorias para a sociedade local, além do compromisso com protocolos internacionais a serem seguidos na relação com a sociedade", respondeu o ministério ao questionamento da DW Brasil. Paulo Adário, consultor sênior e um dos fundadores do Greenpeace Brasil, contesta a informação. "Não há mais espaço para energias de fontes fósseis e daquelas que causam impactos ambientais, como destruição de florestas, e vão contra os direitos de populações tradicionais", justifica a oposição ao projeto de São Luiz do Tapajós. (...).



A resistência do povo munduruku chamou a atenção internacional. Jeremy Campbell, professor da Roger Willians University, nos Estados Unidos, pesquisa a região do Tapajós desde 1999, quando presenciou violência e intimidação numa época de explosão de grilagem de terras no Pará. Ele se diz impressionado com a postura dos mundurukus.

"Os mundurukus são muito unidos. São guerreiros e estão em guerra porque seu modo de viver está ameaçado. Se a barragem for construída, terão que mudar o jeito de viver, e isso é algo que eles nunca aceitariam", avalia Campbell.

Antônio Dace Munduruku, 28 anos, é um dos que já deixaram a aldeia muitas vezes para ir a Brasília participar dessa "guerra moderna". "As pessoas que estão nas capitais, nos países avançados, enxergam a Amazônia como um lugar sem ninguém, só uma área verde. E cada um quer ter um pedaço dela. E cada vez o nosso direito está sendo ameaçado", diz.

Pai de dois filhos, ele diz como quer viver: "eu queria ser índio, viver como um indígena. Se eu não tiver esse direito, a gente vai ficar extinto. A pressão vem de vários lados. Muita gente fala de clima e da importância das florestas. Mas quem garante a preservação somos nós, indígenas".

(Disponível em: <http://www.cartacapital.com.br/sociedade/indios-travam-guerra-moderna-contra-hidreletricas-no-tapajos>)

REFERÊNCIAS

RIO DE JANEIRO/SEEDUC. **Caderno de atividades autorreguladas, 9º ano.** – versão professor. Adaptado. 2013. – Disponível em: <http://www.conexaoescola.rj.gov.br/site/arq/lingua-portuguesa-regular-professor-autoregulada-9a-2b.pdf> - Acesso: 11/01/2016.

MUNDURUKU, Daniel. **Contos indígenas brasileiros.** – 2 ed. – São Paulo: Global, 2005.

PONTES, Nádia. **Questão Indígena. Índios travam "guerra moderna" contra hidrelétricas no Tapajós.** Carta Capital. 15/07/2016. Disponível em: <http://www.cartacapital.com.br/sociedade/indios-travam-guerra-moderna-contra-hidreletricas-no-tapajos>

ANEXO 12

Módulo 2: Ampliando repertório: conhecendo o acervo de contos indígenas da escola



CIEP _____
ALUNO(A): _____ Nº: _____



1. Sua missão agora conhecer o acervo da de contos indígenas da escola. E então vamos ver o que temos para ler?

Autor	Obra	Local de publicação	Editora	Ano de publicação

2. Agora que você e seu grupo já identificaram as obras do acervo da escola, vocês poderão realizar uma leitura individual para, em seguida, discutirem e decidirem em grupo qual conto deverá ser lido para a turma. Vamos compartilhar essa experiência? Mas antes de realizarem a leitura do conto escolhido pelo grupo para a turma, não se esqueçam de explicar como se deu a seleção do texto que estão apresentando para a turma.

ANEXO 15

Produção textual: Contando histórias

Minha avó falava que havia um homem que morava na rua ao lado que virava lobisomen em durante a madrugada, quando eu via esse homem na rua saia correndo para casa.

Minha avó falava que havia um homem que morava na rua ao lado que virava lobisomen durante a madrugada.

Minha mãe, então não deixava sair à noite porque a história que contavam é que ele levava as crianças para cima do morro e sumia com elas.

Eu, todas as vezes que via esse homem, fugia correndo para casa para me proteger.

Mas um dia, depois de muito tempo, fiquei sabendo que o homem tinha morrido e que essa história era mentira.

Produção textual: Aluno A

"Peixe morre pela boca"

Minha mãe sempre me ensinava que eu não devia contar coisas pessoais que as pessoas sabem entre os outros e dos outros para os outros, disse que eu devia ser cega, surda e muda, pois o "peixe morre pela boca".

Ela me dava esses exemplos contando a história de um vizinho de quem gostava de ficar bebendo no bar e jogando "Totô" e falando da vida dos outros.

Um dia esse homem começou a falar que estava tendo um caso com uma mulher casada e, à medida que ele falava, um outro freguês do bar, percebeu que era de sua mulher que ele estava falando e que ela o estava traindo.

Depois de ouvir essa história, o marido partiu para a agressão física e verbal. Os outros fregueses tentaram separar os dois, mas o pior aconteceu. O marido puxou uma arma e matou o amante. Depois foi para casa e também matou sua mulher que estava grávida e de sangue.

Peixe morre pela boca

Minha mãe sempre me ensinou que eu não devia contar coisas pessoais ou de outras pessoas para os outros. Ela dizia que eu devia ser cega, surda e muda porque "o peixe morre pela boca".

Ela me dava esses exemplos contando a história de um vizinho que gostava de ficar bebendo no bar e jogando "Totô" e falando da vida dos outros.

Um dia esse homem começou a falar que estava tendo um caso com uma mulher casada e, à medida que ele falava, um outro freguês do bar, percebeu que era de sua mulher que ele estava falando e que ela o estava traindo.

Depois de ouvir essa história, o marido partiu para a agressão física e verbal. Os outros fregueses tentaram separar os dois, mas o pior aconteceu. O marido puxou uma arma e matou o amante. Depois foi para casa e também matou sua mulher que estava grávida.

Ficando bem claro para mim que comentar sobre a vida dos outros a nossa vida ou sobre a vida dos outros é sempre muito perigoso.

Produção textual: Aluno B

Casos de "Vó"

Quando eu era pequena, adorava ir para a rua, pra poder brincar com as amigas e amigas. Mas sempre tinha uma pessoa que não deixava eu brincar na rua. Essa pessoa era a minha avó, quando não era "ela" era o meu avô.

De todas as histórias eles jogavam e "inventavam" coisas com que eu desistisse de ir para a rua, e uma das ideias foi, com que eu finalmente desistisse, minha avó contou que tinha um cara que passava na rua, e ele tinha alguma criança sozinho na rua, e levava um carro e levava.

Ele sempre contava isso quando eu queria ir pra rua. (Minha avó) dizia: "Galera, não fica na rua sozinho, o cara do carro" não li ficar, não pular, não correr e aí não contar o seu cabelo (podem fazer qualquer coisa comigo, mas não mexer no meu cabelo). É ela só que disse que "inventava" essa história, para que eu acreditasse de alguma forma. (Eu) respondia: "Tá, mas eu não vou mais pra rua. Não participo em contar isso, meu (comentário)". Ela contou que, permitiu o cara levando uma criança, com as crianças sempre e colocando dentro do carro. E depois de um tempo, uma menina apareceu com o cabelo raspado. E meu avô

concordava, com tudo, ela dizia, e falava que lembrava dessa história.

Por fim, acabei acreditando e não fui mais para a rua sozinho, sem a presença de um adulto ou alguém em que ficassem responsável por mim. Moral dessa história: Sempre acreditei na Educação dos meus avós. E que não, e sabia que eles sempre jogavam e foge de tudo para cuidar dos netos com carinho e cuidado. Embora eu não acreditasse tanto no que diziam, porque era no "familiar", ficava sem entender, porque as outras crianças brincavam na rua, e eu não. Mas sempre assumava alguma coisa pra fazer dentro de casa, no quintal para poder brincar, e aí ela segurando e perdendo a vontade de ir pra rua.

Hoje eu sei o que eles queriam me dizer, afinal no tempo de hoje e hoje e que mais acontece, são histórias de crianças desaparecidas. E quando os meus avós, minha avó por ter tido todo o cuidado, não se comiga com meus irmãos e primos. E quando eu tiver filhos, vou ensinar as coisas que aprendi com eles.

Coisas de Vó

Quando eu era pequena, adorava ir para a rua brincar com meus amigos. Mas sempre tinha uma pessoa que não me deixava brincar na rua. Essa pessoa era a minha avó. E ela sempre tentava de tudo para me fazer desistir e com uma de suas histórias, finalmente, ela conseguiu.

Minha avó me contou que havia um homem que passava na rua de carro e carregava as crianças que estavam sozinhas.

Com a intenção de me amedrontar ela contou que ela mesma tinha visto esse homem levando uma criança e que, depois de um tempo, essa menina apareceu com a cabeça raspada. Meu avô ouvia e confirmava a história dizendo que também se lembrava dela.

Por fim, acabei acreditando na história que eles contavam e não fiquei mais sozinha na rua, sem a presença de um adulto ou de um responsável.

Moral da história: Sempre acreditei na Educação que meus avós me deram e sabia que eles sempre faziam de tudo para cuidar dos netos com muito carinho. E, embora eu não acreditasse ou entendesse muito bem o que eles diziam porque as outras crianças continuavam brincando na rua, eu sempre arrumava um jeito de brincar dentro de casa ou no quintal.

Hoje eu sei o que eles queriam me dizer. Afinal, no tempo de hoje, o que mais acontece são esses casos de crianças desaparecidas e agradeço aos meus avós e à minha mãe por ter tido todo o cuidado, não só comigo, mas com meus irmãos e primos.

Quando eu tiver filhos, vou ensinar as coisas que aprendi com eles.

ANEXO 16



UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

Termo de Consentimento Livre

A professora regente de Língua Portuguesa e Literatura, Rosalva Maria Gomes de Araujo Oliveira, é mestranda no Programa de Mestrado Profissional (Profletras) na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ) e desenvolve uma pesquisa de intervenção em turmas de 9º ano do ensino Fundamental do CIEP BRIZOLÃO 113 – PROF. WALDICK PEREIRA, sob a orientação do Professor Doutor Mário César Newman de Queiroz.

A finalidade do trabalho interventivo é buscar atividades didáticas voltadas para essa etapa do ensino que favoreçam a aprendizagem sobre os contos populares de tradição indígena, em conformidade com a Lei 11.645/08 e com o Currículo Mínimo da Secretaria Estadual de Educação.

Os dados obtidos através da aplicação das atividades em classe serão utilizadas para fins de pesquisa, exclusivamente. As informações registradas relacionadas com a privacidade dos mesmos serão mantidas na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ).

Estou ciente dos objetivos e procedimentos desta pesquisa e autorizo a utilização das atividades respondidas pelo(a) estudante: _____

Assinatura do responsável