

O CONTO MARAVILHOSO NA SALA DE AULA

Marília Curado VALSECHI,
Maria Antonia GRANVILLE¹

Resumo: No período de março a dezembro de 2006, desenvolveu-se, sob o patrocínio do Núcleo de Ensino da Unesp, o projeto intitulado “O conto maravilhoso na sala de aula”, que, sob a coordenação e orientação da Prof.^a Dr.^a Maria Antonia Granville, docente do Departamento de Educação do IBILCE/ Unesp, contou com a participação de 32 coordenadoras pedagógicas da Secretaria Municipal de Educação de São José do Rio Preto/SP, 68 alunos (33 da segunda série e 35 da quarta) de uma escola central da rede municipal de ensino e 1 (uma) estagiária-bolsista, aluna do quarto ano diurno do curso de Licenciatura em Letras da Unesp, “campus” de São José do Rio Preto. Na oportunidade, trabalharam-se, com as coordenadoras pedagógicas participantes, noções básicas de “Teoria Literária” e efetuou-se a análise de três versões (duas clássicas e uma moderna) do conto infantil “Chapeuzinho Vermelho”. Junto às crianças, trabalhou-se o processo de leitura e das três versões propostas. Neste, expõem-se os resultados obtidos junto ao público-alvo, principalmente junto às crianças que desenvolveram este trabalho em sala de aula.

Palavras-chave: conto maravilhoso; teoria literária; processo de leitura.

APRESENTAÇÃO

Neste artigo, expõem-se os pressupostos teóricos, os objetivos, a metodologia adotada, os resultados obtidos e as considerações finais a respeito do projeto “O conto maravilhoso na sala de aula”, realizado de março a dezembro de 2006, junto a coordenadoras pedagógicas, professoras e alunos, vinculados à Secretaria Municipal de Educação (SEME) de São José do Rio Preto, SP.

Primeiramente, expõe-se o realizado mensalmente pela Prof.^a Dr.^a Maria Antonia Granville, com 32 (trinta e duas) coordenadoras pedagógicas da SEME local, com o intuito de subsidiá-las para uma atuação, junto às professoras de 1^a a 8^a série do ensino fundamental, quanto a um trabalho junto às professoras das escolas onde trabalham. Nesse sentido, procurou-se articular essa iniciativa à principal linha de pesquisa do Departamento de Educação do IBILCE/ Unesp: a formação (inicial e continuada) de professores.

Na intervenção junto às coordenadoras pedagógicas, levou-se em consideração, principalmente, o fato de serem “formadoras de formadores” e a necessidade de dominarem, ao menos em parte, os conceitos básicos de teoria literária, já que, nas escolas, os professores trabalham, freqüentemente, contos literários infantis e juvenis (clássicos e modernos) e precisam conhecer, portanto, seus elementos caracterizadores. Outro objetivo ou propósito a ser considerado foi o de levá-las a refletirem sobre o trabalho de coordenação que vinham (ou vêm) realizando junto às professoras, em suas sedes de exercício. Será que estavam votando-se mais para a parte pedagógica, subsidiando, suficientemente, as professoras para um

¹ Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas – Unesp – Campus de São José do Rio Preto

satisfatório trabalho de leitura com o texto literário infantil, ou estavam dedicando-se mais a afazeres burocráticos da unidade escolar?

Neste estudo, apresentam-se, em um primeiro momento, o trabalho desenvolvido com as coordenadoras pedagógicas e os fundamentos teóricos que o nortearam. Depois, o trabalho realizado pela estagiária-bolsista com as crianças de segunda e quarta séries da escola central, antecedido pelos pressupostos teóricos que o embasaram.

1. O TRABALHO REALIZADO COM AS COORDENADORAS PEDAGÓGICAS

Reunir, mensalmente, 32 (trinta e duas) coordenadoras pedagógicas municipais para subsidiá-las, fazê-las refletirem sobre o papel desempenhado por elas enquanto “formadora de formadores” e fazê-las entenderem que o texto literário não pode e não deve ser um pretexto para o estudo de outros tópicos e/ou componentes curriculares, como, por exemplo, o de fatos gramaticais ou o de temas transversais, não é tarefa das mais fáceis! Como se estabelece a articulação entre a criança e/ou o jovem leitor e o texto literário e de que modo os conceitos básicos de teoria literária podem facilitar o trabalho com este no contexto escolar foram as principais metas estabelecidas pela coordenadora do projeto aqui relatado. Mas houve fatores que complicaram esses propósitos, como, por exemplo, a falta de formação específica das profissionais envolvidas e a pouca (ou nenhuma) familiaridade com a área literária, já que a maioria havia cursado pedagogia em instituições que não contemplavam, na grade curricular dos cursos de formação, uma iniciação aos estudos de literatura infanto-juvenil ou literatura para crianças e jovens, como se prefere denominá-la nos dias atuais.

Somem-se a isso os vários outros projetos desenvolvidos, simultaneamente, pela SEME local e a falta de organização do trabalho de coordenação de um número expositivo de participantes (sem um cronograma seguido à risca, sem “queimarem-se etapas consecutivas” e sem comprometer-se o resultado final esperado do projeto, e os objetivos visados tornam-se ainda mais distantes). Porém, em que pese a essas dificuldades, foram trabalhados, segundo D’Onófrio (1995) e Machado (1994), conceitos básicos sobre conto, conto popular (maravilhoso), estrutura do conto popular, foco narrativo, funções de personagens no conto popular ou maravilhoso (PROPP, 1984) e simbologia do conto maravilhoso.

As reuniões mensais eram realizadas na sede da SEME, às quartas-feiras, das 13h30 às 16 horas. Dessas participava a supervisora de ensino responsável pelas escolas das participantes. O material usado, previamente encaminhado pela coordenadora do projeto à Coordenadoria Pedagógica da SEME, era xerocopiado e multiplicado por esta, de acordo com o número de participantes. De março a dezembro de 2006, foram realizados nove encontros, ocasiões em que eram trabalhados os já especificados conceitos de “Teoria Literária”, bem

como discutidas e encaminhadas as principais dificuldades encontradas por essas profissionais, junto aos professores com que trabalhava.

O “mote” condutor de todo esse trabalho era o seguinte: “Vocês são formadoras de formadores de leitores críticos e competentes produtores de texto. Portanto, têm uma responsabilidade dupla nesse mister: dar continuidade, em suas sedes de exercício, à formação continuada dos professores e professoras que se encontram sob a orientação e coordenação pedagógica de cada um(a) e zelar para que, em suas escolas, o processo de leitura, em sala de aula, junto aos alunos, seja desenvolvido de forma adequada e enseje aos professores momentos de reflexão sobre esse trabalho. Como o conto popular ou maravilhoso tem ocupado, pelos relatos de vocês, um espaço considerável nas suas salas de aulas, é importante que conheçam um pouco mais sobre ele, para que possam trabalhar algumas noções com os(as) professores(as) coordenados por vocês, ensinando-lhes, simultaneamente, uma reflexão sobre a prática de ensino de cada um.”

Com esse propósito, trabalharam-se, além das noções de “Teoria Literária”, alguns aspectos do processo de leitura, em especial, suas propriedades cognitivas, a fim de ensinar, em sala de aula, a compreensão das versões do conto popular selecionadas por elas para a sala de aula.

Nem todas as coordenadoras pedagógicas implementaram, em suas escolas, o projeto. Os motivos ou “desculpas” foram vários e de natureza diversificada: “Campanha do Trânsito”, “Festa Junina”, “Cadastro de alunos”, “Avaliações bimestrais e semestrais”, “Avaliações do SARESP” e outras mais. Porém, em três escolas, entre estas, as salas de EJA, o projeto logrou êxito, e os alunos trabalharam com três versões do conto “Chapeuzinho Vermelho”: a de Perrault, a dos Irmãos Grimm e a de Pedro Bandeira. Essa seleção foi realizada pelas próprias coordenadoras pedagógicas, durante uma das reuniões mensais do primeiro semestre, realizada por esta relatora na sede da SEME.

A propósito: quando esta autora foi inquirida pela coordenadora-geral das salas de EJA sobre se ela poderia ou não propor o mesmo trabalho com “Chapeuzinho Vermelho” a seus alunos, a resposta dada foi a seguinte: “Não sei se jovens e adultos vão interessar-se por um conto infantil desse teor, mas, se você quiser tentar, nada tenho a opor”. E a relatora chegou a indicar uma versão moderna do conto, recentemente publicada por Rubem Alves, mas aconselhou a consulta aos alunos: a decisão por esta ou aquela versão deveria caber a eles.

Para surpresa desta autora, porém, no final de 2006, em dezembro, ao ser convidada para uma “Exposição de Trabalhos de Alunos”, na SEME local, os melhores, em termos de apresentação, conteúdo etc, foram os de salas de EJA. E todas trabalharam com “Chapeuzinho Vermelho” na versão dos Irmãos Grimm, a escolhida pelos aprendizes. Até um “Livro de receitas da Vovó” os alunos confeccionaram! Essas manifestações, ainda que

esparsas, demonstram que, se bem trabalhado e com a necessária ordem e disciplina profissional, o projeto pode dar certo e produzir bons frutos, mesmo em classes ou turmas de maior faixa etária.

2. O TRABALHO REALIZADO COM OS ALUNOS

Expõe-se, a seguir, o trabalho realizado com os alunos da escola municipal localizada na área central da cidade de São José do Rio Preto, SP.

INTRODUÇÃO

Entende-se por conto popular as narrativas de cunho universal, transmitidas oralmente em várias gerações. Segundo D'Onofrio (1995), essas narrativas se assemelham a formas simples de narratividade pelas características da antigüidade, oralidade, anonimato e persistência, por se constituírem essencialmente de histórias muito antigas que ainda permanecem no tempo, cuja origem está na tradição oral, além de não pertencerem ao imaginário de um único autor, mas ao imaginário de todo um povo. Entretanto, é o caráter universal que se destaca nesse gênero da narrativa, diferenciando-se das outras formas, o que, para o autor, “é um desafio à inteligência dos estudiosos”, pois se trata das mesmas histórias, diferenciadas em alguns aspectos dos usos, costumes e da linguagem, contadas em países geograficamente distantes desde uma época em que não havia imprensa e os meios de comunicação eram muito precários.

Para alguns autores, o conto maravilhoso é aquele que apresenta o encantamento, isto é, elemento mágico utilizado, ou melhor, doado ao protagonista para que ele se salve das peripécias do mal. Assim, sob denominação “contos populares”, estariam aqueles em que não há elemento mágico, e a é própria sagacidade do personagem que o salva das garras ou armadilhas do mal. Considera-se, nesse trabalho, a teoria de D'Onofrio, que denomina de “conto popular ou maravilhoso”, pois “reflete as inclinações do ser humano para o maravilhoso, visto como natural”.

O trabalho “O conto maravilhoso na sala de aula”, que ora se apresenta, foi desenvolvido em uma escola municipal da região central de São José do Rio Preto, escolhida pela Secretaria Municipal de Educação, durante o ano letivo de 2006. Inicialmente foram feitas algumas reuniões com a coordenadora e com as professoras, a fim de esclarecer a presença da estagiária na escola, ou seja, sua participação no projeto, colaborando com as professoras regentes das turmas na aplicação deste, esclarecendo-lhes alguns conceitos referentes às versões estudadas e trabalhando, em sala de aula, uma de segunda e outra de quarta série do Ensino Fundamental, ao lado das titulares dessas.

O trabalho teve como objetivos gerais: formar o leitor crítico e o competente usuário da língua materna, bem como subsidiar o trabalho de coordenadores pedagógicos e de professores das quatro primeiras séries do Ensino Fundamental para um trabalho com leitura literária, na sala de aula. Já os objetivos específicos consistiram em: trabalhar, junto às coordenadoras pedagógicas, conceitos de conto popular, maravilhoso ou de fadas, e os elementos da narrativa(tempo, espaço, estrutura do enredo,funções do conto popular ou maravilhoso...); sugerir algumas atividades para a sala de aula, com base nos contos estudados; desenvolver um projeto final, contemplando-se a intertextualidade entre três versões diferentes do conto popular “Chapeuzinho Vermelho”.

Inicialmente, serão apresentados os pressupostos teóricos do qual partiu esse trabalho. Em seguida, tem-se a metodologia, na qual as etapas são relatadas detalhadamente. Os resultados se apresentarão após a metodologia e, por fim, as considerações finais.

PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

Estudos têm mostrado a importância da leitura literária na escola. Miguez (2000), no capítulo “Reflexões sobre a prática literária no ensino básico”, concebe a literatura como importante elemento tanto para o processo de aquisição da leitura como para a construção do leitor. A autora faz análises metalingüísticas de alguns textos literários voltados ao público infantil e afirma que “O texto literário criativo / criador acena para a liberação do imaginário do leitor, estimulando a participação dele na história, no exercício lúdico de ler o mundo”. Após abordar o tema da leitura, ou melhor, da descoberta da leitura pelos pequenos leitores, Miguez se volta para a escola – agente promovedor dessa vivência, muitas vezes o único espaço em que o aluno tem contato com os livros e com a leitura –, abordando a questão de como o ambiente escolar pode promover o “encontro prazeroso do livro com o leitor”. Dessa forma, a autora finaliza o capítulo, afirmando que esse encontro só pode ser propiciado, se for considerada a leitura como um ato individual, e não como dever escolar.

Santos & Junqueira (2004) também discutem a questão da literatura nas séries iniciais. No artigo “A leitura da literatura infantil na escola”, as autoras defendem a concepção estética da leitura literária, em contraposição à concepção pragmática ainda existente nas escolas. Segundo as autoras, pode-se perceber essa visão escolar a partir da escolha dos textos que circulam nas salas de aula, geralmente obras pedagogizantes, desprovidas do caráter estético com a linguagem. Assim, elas sugerem que a mudança de posicionamento do professor, que se sinta “desafiado diante dos ‘objetos de leitura’”, constitui uma alternativa para se mudar o ensino da leitura na escola, introduzindo, portanto, o texto literário, de modo a proporcionar uma relação dialógica entre texto e leitor.

Além da importância da literatura infanto-juvenil na sala de aula, também a metodologia de ensino de leitura é relevante tanto para o processo ensino-aprendizagem quanto para o despertar do prazer em ler.

Assim, de acordo com os estudos de Kleiman (1989, 2001, 2004), é essencial que a leitura seja precedida da ativação dos conhecimentos prévios – lingüístico, textual e de mundo –, pois, no ato de ler, o leitor mobiliza os conhecimentos adquiridos ao longo de sua vida que interagem entre si e com o texto para a construção de sentido. Portanto, sem a ativação desses conhecimentos prévios, não há compreensão. Outro fator igualmente necessário diz respeito ao estabelecimento de objetivos à leitura que não só fará com que o leitor compreenda o que está lendo e atribua um sentido ao texto, como também contribuirá na formulação de hipóteses que serão verificadas no decorrer da atividade de leitura.

Concebendo a leitura um processamento interacional cuja direção vai tanto do conhecimento do leitor e de suas expectativas para o texto quanto da interpretação gráfica para o conhecimento do leitor, as pistas gráficas de inferência devem ser trabalhadas de modo a ensinar o jovem aprendiz estratégia de desvendar as marcas formais do texto.

Segundo a autora, o conhecimento do processamento em leitura pelo professor é de extrema relevância para que ele privilegie o ensino de estratégias de leitura, desenvolvendo as estratégias metacognitivas – ou conscientes – do aluno levando-o, assim, à desautomatização do processo de ler e à atribuição de intenções ao autor do texto.

METODOLOGIA

Neste artigo, relata-se, primeiramente, o trabalho desenvolvido com as crianças e, em um segundo momento, as reuniões mensais realizadas com as coordenadoras pedagógicas.

O projeto esteve voltado para todas as séries iniciais desta escola municipal. Contudo, esse trabalho, especificamente, foi desenvolvido com os alunos de uma sala de 2ª e uma de 4ª série do Ensino Fundamental – Etapa final do Ciclo I e Etapa final do Ciclo II, respectivamente –; de faixa etária entre 8 e 11 anos, juntamente às professoras das turmas, no período da tarde. O projeto foi desenvolvido às quintas e sextas-feiras, durante um período de uma hora e trinta minutos, aproximadamente, cada dia.

3.1 Metodologia

3.1.1. Participantes

Participaram do projeto 68 crianças na faixa etária dos 8 aos 12 anos, sendo 33 matriculados na segunda série e 35 na quarta série do ensino fundamental, alunos da instituição municipal parceira.

3.1.2. Materiais e recursos tecnológicos

Como materiais e recursos didáticos, utilizaram-se : transparências dos autores Charles Perrault, Irmãos Grimm e Pedro Bandeira; transparências de imagens da história “Chapeuzinho Vermelho”; textos xerofotocopiados das três versões do conto; imagens da personagem “Cinderela” de Walt Disney, textos xerofotocopiados de duas versões desse conto; giz e lousa.

3.1.3. Procedimentos metodológicos

3.1.3.1. Motivação

No primeiro encontro da estagiária com a sala de aula foi estabelecido um “contrato” com os alunos, em que se explicou o trabalho de leitura de três versões diferentes de “Chapeuzinho Vermelho”, a partir do qual seria realizado o cotejo entre as versões e, como produto final, eles realizariam um livrinho a ser entregue para os pais, na sala do Ciclo I - Etapa Final; já na sala do Ciclo II - Etapa Final, o produto final combinado com os alunos foi a confecção de um livro contendo as produções de todos eles, a ser entregue para a biblioteca da escola. Nesse primeiro contato, já fora solicitada uma pesquisa sobre Charles Perrault, autor francês que escreveu uma das primeiras versões de “Chapeuzinho Vermelho” : *Quando nasceu? Quando morreu? Onde viveu? Qual era sua profissão? Cite algumas histórias que ele escreveu.*

Antes de dar início à leitura propriamente dita, retomava-se a pesquisa do autor da versão em foco, anotando na lousa as respostas que os alunos traziam. Aqueles que não haviam feito a pesquisa, copiam alguns dados em seus cadernos. Mostrava-se também aos alunos o retrato do autor, bem como seu país de origem – França, no caso de Charles Perrault –,localizando-o geograficamente, no globo terrestre, como formas de motivação e informação, no tempo e espaço, para posterior leitura e contextualização adequada da versão em estudo.

3.1.3.2. Ativação do conhecimento prévio

Trata-se de uma importante e imprescindível etapa no ensino de leitura, uma vez que é necessária a mobilização dos conhecimentos do leitor antes de se iniciar a leitura gráfica no processo de construção do sentido do texto. Com o intuito de ativá-los, foram projetadas as transparências com as ilustrações de Chapeuzinho Vermelho com o Lobo-Mau em momentos distintos do conto (na floresta, ao entrar na casa, o Lobo já na cama...). A cada ilustração, perguntava-se para os alunos se eles conheciam aquela cena da história. Os alunos não só a reconheciam, como também contavam a história toda. Não havia nenhuma criança que desconhecia o conto popular “Chapeuzinho Vermelho”.

3.1.3.3. Leituras (silenciosa e oral)

Com os conhecimentos prévios ativados, o texto era entregue aos alunos para a realização da leitura silenciosa, fundamental para promover o contato direto do pequeno leitor com o material gráfico. Em seguida, realizava-se a leitura oral expressiva, apresentando o “portador” (o livro em que está inserida a narrativa), realizada pela professora ou pela estagiária. Nesta, atentava-se para a entonação. A princípio, a aula de leitura era realizada em círculo, porém, em função das conversas paralelas, as professoras optaram pela disposição tradicional das carteiras.

3.1.3.4. Discussão da versão com os alunos

Conforme Kleiman (2001) afirma com relação à leitura nas séries iniciais, é na interação após a leitura que se estabelece a compreensão nessa etapa do desenvolvimento do leitor, principalmente, no caso do projeto, a turma do Ciclo I - Etapa Final. Portanto, após as leituras silenciosa e oral, interagiam-se com as crianças, discutindo-as oralmente, não só a fim de eles perceberem os elementos da narrativa (*Quem nos narra os fatos? Quem participa do conto? Como é Chapeuzinho física e psicologicamente? Onde e quando se passam os fatos narrados? Por que ela se encontrou com o Lobo-Mau? Onde ocorreu esse encontro? Qual é o ponto máximo, culminante, do conto? Por quê? Como termina o conto, na versão de Perrault?*), mas também para levá-los à identificação da simbologia do conto (*O que significa a FLORESTA? É um lugar bom, seguro? Por quê? E a casa da mamãe? E a casa da vovó?*) e das diferenças dos discursos dos personagens (discurso mentiroso, falsa aparência de educado X discurso inocente, delicado da menina), além de mostrá-lhes os recursos e expressões de estilo, utilizados pelos autores. Nesse sentido, após as leituras, a estagiária realizava essas perguntas aos alunos, que, na maioria das vezes, eram respondidas por mais de uma criança. Também foi trabalhada a mensagem expressa no conto, que os alunos

reconheceram muito bem ao dizer que não se deve confiar em estranhos, pois eles podem fingir que são bondosos, mas nos desejam o mal.

O mesmo roteiro era seguido no estudo de cada versão, ou seja, pedia-se a pesquisa do autor que era retomada na aula seguinte, procedia-se às leituras silenciosa e oral, seguidas da interação verbal. Contudo, somavam-se algumas perguntas. Assim, na versão dos irmãos Grimm, os seguintes aspectos da narrativa também eram ressaltados: *Chapeuzinho desobedece à sua mãe? Como a gente sabe que sim ou não? Mas a mãe de Chapeuzinho fala alguma coisa sobre o Lobo? Quem sai primeiro da barriga do Lobo? Chapeuzinho aprende a lição?* Presença de uma segunda história dentro da mesma história; mudança no comportamento da protagonista : de inocente para esperta, que reconhece, no segundo momento, as reais intenções do Lobo-Mau.

Quanto aos destaques da linguagem do texto, ainda na versão dos irmãos Grimm, tem-se: o uso das seguintes expressões : “Era uma vez” – começo típico de contos infantis – que situa a narrativa em um tempo da memória; uso dos verbos em tempos distintos: para situa-la em um passado distante, trazendo o cenário, o pano-de-fundo da história (“gostava”, “sabia”, “podia”), em contraposição com os verbos que marcam ação (“deu”, “disse”), além do uso dos verbos no presente na fala das personagens (ressalte-se que as diferenças entre os usos dos verbos somente foi trabalhada na sala do Ciclo II - Etapa final); “menininha”, ressaltando as qualidades de criança doce, pura, inocente...; “bicho tão malvado” para referir-se ao caráter do Lobo; uso de “tão”(marcador de intensidade) para acentuar a característica de “malvado”, inerente ao Lobo.

Os alunos ainda foram levados a observar o caráter cíclico da narrativa, ou seja, Casa da mamãe – Floresta – Casa da vovó – Casa da mamãe (presente também na versão de Bandeira) que, em virtude da maturidade dos alunos, não foi muito bem assimilado pelas crianças, principalmente pela turma do Ciclo I. O objetivo era leva-los a observar que a narrativa inicia-se na “ casa da mamãe da Chapeuzinho Vermelho” e termina na casa da mamãe, com o “retorno da menina ao seu lar.”

Também no estudo da versão de Pedro Bandeira, novas perguntas de compreensão foram acrescentadas. Eis algumas delas: *Como é o Lobo? Nós conseguimos dizer as características do Lobo só pelas suas ações? O narrador também caracteriza o Lobo? Como? Como o Lobo engana Chapeuzinho? Por que o Lobo chama a menina de “menina boazinha”? O que seria a “sobremesa” a que o Lobo se refere? E a “dupla-refeição”?*

Já os destaques quanto à linguagem utilizada pelo autor correspondeu aos seguintes: Expressão do início dessa narrativa (“Há muito, muito tempo”) – forma diferente de “Era uma vez” –; comparação que o narrador faz do momento presente com o momento (tempo) da história, mostrando as marcas formais que o narrador usa: “era costume”, “como hoje em dia”,...; menção do narrador a personagens que não existem na história; referências à

história francesa (versão escrita por Charles Perrault); “chamadas” ao leitor, isto é, momentos em que o narrador dialoga com o leitor infantil; simbologia da “capinha vermelha” (reflexão da própria Chapeuzinho acerca de seu apelido); uso de “tic tic”, onomatopéia para referir-se à delicadeza da menina.

Ressalta-se que, ao final do estudo de cada uma das versões em foco, alguns alunos recontavam a história.

3.1.3.5. Estudo comparativo das versões estudadas

Realizado o estudo de cada uma das versões de “Chapeuzinho Vermelho”, foi trabalhada com os alunos de ambas as turmas a elaboração de um quadro comparativo, em que as crianças deveriam apontar as diferenças e as semelhanças entre essas versões. Assim, enquanto os alunos indicavam uma diferença ou semelhança, a estagiária a escrevia na lousa, com giz colorido, utilizando as mesmas cores para anotar características semelhantes das versões, ou cores diferentes, caso contrário, para que os alunos assim o fizessem em seus cadernos, utilizando lápis de cor, a fim de favorecer a visualização do cotejo.

Os alunos eram incentivados a pensar na forma de se escrever essas características no quadro. Nessa perspectiva, falava-se a eles, por exemplo: “Não ficaria melhor a gente escrever “a menina” ao invés de “Chapeuzinho Vermelho” para não ficar repetitivo?”. Outra forma de estimulá-los na escrita era pedir para mais de um aluno falar a respeito da mesma semelhança, mudando apenas a forma de falar para a classe votar qual delas estava mais bonita, isto é, melhor escrita. Outro exemplo: “Pessoal, a Giovanna deu uma idéia para a gente colocar no quadro. Quem pode dizer um outro jeito de colocarmos a mesma característica?...”. Nesses momentos, eles levantavam as mãozinhas pra falar outra semelhança ou diferença entre as histórias, daí a estagiária insistia: “Isso, muito bem, essa é uma diferença ou semelhança?” Aluno: “Diferença. Não. Semelhança”. Estagiária: “Muito bem, mas antes de a gente colocar essa que você falou, vamos terminar essa daqui. Pessoal, e se a gente colocasse assim...”. O quadro comparativo foi elaborado em duas aulas na turma do Ciclo I – Etapa final; e uma, no Ciclo II. Dessa forma, as crianças do Ciclo I Etapa final elaboraram o seguinte cotejo:

CHARLES PERRAULT	IRMÃOS GRIMM	PEDRO BANDEIRA
Não há um personagem que salva a vovó e a menina.	Há um personagem que salva a vovó e a menina.	Há um personagem que salva a vovó e a menina.
–	Presença do caçador	Presença do lenhador
Não há dois lobos na história	Há duas histórias, com dois lobos diferentes, dentro de uma história	Não há dois lobos nessa história.
–	O caçador ouve o ronco do lobo e descobre que não é a vovó quem está dormindo.	O lenhador conversa com o lobo desconfiadamente.
O lobo não morre.	o caçador primeiramente tira a vovó e a menina da barriga do lobo que morre com a barriga cheia de pedras.	o lenhador mata o lobo com a espingarda.

Os alunos do Ciclo II - Etapa Final, devido ao próprio grau de maturidade em que se encontram, elaboraram um quadro mais complexo, com maior riqueza de detalhes:

CHARLES PERRAULT	IRMÃOS GRIMM	PEDRO BANDEIRA
A história começou com "Uma linda menina"	A história começou "Era uma vez uma linda menininha"	A história começou com "Há muito tempo, havia uma menininha"
O lobo sabe o nome de Chapeuzinho Vermelho.	O lobo conhece a menina (sabe seu nome)	O lobo pergunta o nome da menina.
Ninguém salve Chapeuzinho e sua avó.	Um personagem salva a avó e a menina.	Um personagem salva a avó e a menina
Não há salvador.	Presença do caçador.	Presença do lenhador.
Chapeuzinho tem uma capa vermelha com capuz.	A menina usa um chapeuzinho vermelho de veludo.	Chapeuzinho veste uma capinha vermelha.
O título da história é "Chapeuzinho Vermelho".	O título da história é "Chapeuzinho Vermelho"	O título da história é "Chapeuzinho Vermelho e o Lobo-Mau".
Não há conversa do narrador com o leitor.	O narrador não conversa com o leitor.	Na história, o narrador conversa com o leitor.
O lobo apareceu para a menina.	O lobo não se disfarça para conversar com a menina.	O lobo disfarça-se de vento.
O narrador não dá detalhe do lobo disfarçado em avó.	O narrador somente diz que o lobo se disfarça de vovó	O narrador relata detalhadamente o disfarce do lobo em vovozinha.
A mãe de Chapeuzinho manda pão francês e um pote de manteiga.	A menina leva pedaço de bolo e vinho.	Chapeuzinho leva biscoitos entre outros doces.

3.1.3.6. Verificação da aprendizagem efetuada

A fim de verificar a aprendizagem dos alunos com o trabalho realizado, ao final das atividades do projeto, foi feita uma espécie de avaliação oral, em que a estagiária fez a recapitulação, por meio de perguntas dirigidas a toda a turma. Assim, perguntou-se aos alunos a origem da história da "Chapeuzinho Vermelho", e eles responderam a esta muito bem, ao dizerem a respeito da origem popular oral. Nesse momento, a estagiária aproveitou para explicar aos alunos o conceito de conto popular, comentando acerca de suas características da antiguidade, da oralidade, do anonimato (D'Onófrío). Os alunos também recordaram quais as versões lidas, isto é, quais os escritores de cada versão da história, bem como a nacionalidade

de cada um. As crianças também se lembraram de algumas diferenças entre elas, principalmente as referentes ao final da história, marcado pela tragédia, na versão de Perrault, versus o final feliz dos Irmãos Grimm e do Pedro Bandeira. Também a mensagem expressa no conto foi lembrada pelos alunos, além das simbologias presentes na história (recordadas principalmente pela turma do Ciclo II).

Um dos aspectos não recordados pelos alunos correspondeu ao significado da expressão “Era uma vez”, enquanto expressão que remete ao tempo da memória não foi recordada pelas crianças, que apenas falaram da questão de tratar-se de um tempo muito, muito distante.

3.1.3.7. Atividades (orais e escritas) propostas

3.1.3.7.1. Jogos com o vocabulário

De modo a realizar o estudo de vocabulário de forma dinâmica e lúdica, duas atividades foram desenvolvidas: o “Bingo de Palavras” e a “Caixinha de Música”.

Como objetivo de trabalhar com palavras-chave e expressões de estilo presentes nos contos, nas três versões, além da ortografia, realizou-se o “Bingo de Palavras”, em que os próprios alunos fizeram suas cartelas, seguindo as instruções recomendadas. Eles também escolheram, entre as palavras escritas na lousa, doze palavras para preencher os espaços da cartela. Exemplo:

Chapeuzinho Vermelho	Casa da Vovó	Menininha
Floresta	Lobo-Mau	Visita

As palavras eram sorteadas e o aluno que completasse toda a cartela era o vencedor. As crianças se entusiasmaram tanto com a brincadeira que elas mesmas doavam objetos, como figurinhas, adesivos, canetas coloridas, como prêmio.

A dinâmica da “Caixinha de Música”, por sua vez, colaborou para um trabalho com recurso de estilo e com expressões sinonímicas, na medida em que as crianças, deveriam fornecer o significado da palavra ou expressão que retirava da caixinha, quando a música parasse, dar um sinônimo e elaborar uma frase.

3.1.3.7.2. Reescrita

A proposta de produção textual da história de Chapeuzinho consistiu na reescrita do conto, adotando o ponto de vista de outro personagem. A escolha do ponto de vista foi realizada por meio da votação. Curiosamente, o personagem escolhido por ambas as turmas foi a “mamãe”.

Pelas produções, percebeu-se que as crianças do Ciclo II m- Etapa Final, de aproximadamente 8 e 9 anos de idade, apresentaram grandes dificuldades de mudar o ponto de vista. Em seus textos, embora comesçassem corretamente, utilizando o foco narrativo de 1ª pessoa, como “eu mandei minha filha”, elas se perdiam ao longo da história e passavam a contá-la de acordo com o foco narrativo conhecido e já cristalizado em seus esquemas: terceira pessoa. Essa dificuldade provavelmente é devida ao grau de maturidade dos alunos, o que é reconhecido por Kleiman (2004), quando se refere às expectativas de leitura das crianças e comenta que elas se mostram mais inflexíveis. Além disso, a tarefa exige muita abstração da criança. Os alunos do Ciclo II Etapa final, entre 10 a 12 anos, por sua vez, realizaram a tarefa com maior êxito, mantendo, assim, o mesmo ponto de vista do início, ainda que não mostrando um envolvimento do narrador com história (a mãe contando o que acontecera à filha).

3.1.3.7.3. Revisão

Os procedimentos utilizados na revisão textual foram dois: a revisão individual e a coletiva. Na revisão individual, as crianças corrigiam seus textos de acordo com a legenda. Assim, por exemplo, para cada erro ortográfico, um número era colocado em cima da palavra e, abaixo do texto, havia a legenda indicando a forma correta. (Segue, em anexo, um exemplo dessa revisão); os erros de pontuação foram corrigidos no próprio texto, enquanto que os erros referentes à estrutura textual, isto é, frases emendadas, se com uma seta. Ressalta-se que, para melhor atender os alunos em caso de dúvidas, enquanto 1/3 da sala fazia as correções, o restante desenhava a história em forma de história em quadrinhos e depois se invertia as tarefas. Num segundo momento, os alunos fizeram a revisão coletiva de um texto inteiro, para a turma do Ciclo I, e de trechos de diferentes textos aos alunos do Ciclo II.

3.1.3.7.4. Telejornal

A fim de explorar a oralidade em sala de aula, bem como a diversidade de gêneros textuais a partir da narrativa do conto popular infantil, transformando a história em notícia de jornal, foi desenvolvido com as crianças o “Telejornal da Chapeuzinho Vermelho”.

Primeiramente, solicitou-se que as crianças assistissem a um telejornal em suas casas, para que pudessem contar como é o telejornal: qual sua função, o que e como ele apresenta os fatos noticiados, quem trabalha nele. Os alunos contaram fatos de acidentes, violências, tragédias, contando, em detalhes, como foi apresentado no telejornal, além de comentar a respeito de outros aspectos, como previsão do tempo e resultados de jogos de futebol. A turma do Ciclo II chegou até a comentar a diferença de apresentação de um fato noticiado em telejornais distintos. A partir daí, foi-lhes explicada a proposta de eles apresentarem a história da “Chapeuzinho Vermelho” como uma notícia de jornal, levando-os a pensarem como, por exemplo, a Rede Globo, a Record, o SBT, a BAND e outras emissoras (inventadas

por eles) informariam aos telespectadores o que acontecera com Chapeuzinho Vermelho e sua avó.

Os alunos foram divididos em grupos de 5, formados pelas professoras. Cada um desses deveria escolher um nome para o telejornal; distribuir as funções (apresentador, repórter, testemunha) entre os colegas; organizar o texto escrito e ensaiar as falas, para, no final, apresentá-los aos colegas e às professoras da sala. As crianças se entusiasmaram com o trabalho e capricharam bastante. Os alunos do Ciclo II até levaram roupas para servir de figurino, fizeram cartazes com os nomes criativos do telejornal (Ex.: “Jornal Florestal”, “Notícias Da Hora”, “Class Notícias” etc). Eles até tiveram o cuidado de colocar cada “personagem” com sua variante lingüística, isto é, o apresentador falava de modo mais formal, já a vítima falava de forma mais coloquial, assim como a testemunha (o caçador).

As apresentações não só foram filmadas e fotografadas, como também realizadas em outras salas.

3.1.3.7.5 Júri Simulado

Como produto final do trabalho com o conto da Chapeuzinho Vermelho, a turma do Ciclo II encenou um “Júri Simulado” para o “Julgamento do Lobo-Mau”.

Assim, após conhecerem (ou reconhecerem) as partes que compõem um tribunal de júri – juiz, réu, advogado de defesa, promotor, testemunha, jurados (7 pessoas) – os alunos foram levados a refletir sobre argumentos de defesa e de acusação para o Lobo-Mau, réu do tribunal. As crianças falavam, e a estagiária anotava os argumentos na lousa, sempre os incentivando a pensarem na melhor forma de se escrever aquele argumento, como na elaboração do quadro comparativo.

Embora alguns alunos não estivessem interessados na aula e brincassem durante a elaboração desses argumentos, o exercício de desenvolver o senso crítico dos alunos foi muito produtivo, visto que as crianças não só pensavam no argumento de acusação como também na contra-acusação, o que possibilitou o ensino dos conceitos de réplica e de tréplica, reconhecidos pelo aluno que relacionou esses conceitos com as ações dos presidentes no debate televisivo.

Com relação aos argumentos apresentados, foram elencados os seguintes:

- **Provas de Acusação:** cometeu um crime contra a vida; invadiu propriedade alheia; ele enganou a vítima; ele usou identidade falsa; ele perseguiu a vítima; ele usou da força física, cometendo lesão corporal; o Lobo-Mau cometeu ato de desrespeito aos direitos humanos no que diz respeito ao direito da vida; cometeu um crime duplamente qualificado.

- **Provas de Defesa:** o Lobo estava com fome; ele agiu em legítima defesa, já que a vovó tentou agredi-lo; o Lobo sofria maus tratos da vovó e da Chapeuzinho; ele não estava consciente, quando cometeu o crime.
- ♦ **Réplica do Acusador:** ele poderia ter comido animais ao invés de seres humanos; se fosse fome, por que ele comeu duas pessoas, e não apenas uma?
- ♦ **Tréplica do Advogado:** como ele é um animal, ele não sabe distinguir entre animal e seres humanos; ele desconhece as leis dos direitos humanos; o Lobo está em desvantagem, pois ele é o único animal presente e está sendo julgado somente por humanos; a comida estava escassa na floresta (muitos animais estão em extinção);
- ♦ **Tréplica do Acusador:** o Lobo não agiu por instinto, pois o crime foi pré-meditado (ele não atacou a menina imediatamente).
- ♦ **II Tréplica do Advogado:** Chapeuzinho induziu o Lobo ao crime. Ela conversou com ele, deu o endereço da casa de sua avó,...Já com os argumentos de defesa e de acuação arrolados, sortearam-se grupos a fim de que cada um se responsabilizasse pelas falas do respectivo componente do tribunal que ainda seria sorteado entre o grupo para a encenação do Júri. Assim, o grupo do advogado de defesa seria o responsável por escrever o discurso do advogado, aproveitando os argumentos já discutidos, enquanto o grupo do promotor faria o mesmo, valendo-se dos argumentos de acusação; o grupo do juiz, além de formular o interrogatório do réu (aproveitando os dados do Código Civil), deveria, formular os quesitos para perguntar aos jurados, quesitos também formulados pelo grupo dos jurados, se baseando nos mesmos argumentos a favor e contra o réu; este, por sua vez, formularia as respostas do interrogatório.

Depois de muito trabalho com a indisciplina de alguns alunos que dificultavam o andamento das atividades, com a resolução de conflitos entre colegas que não se entendiam com seu grupo, os componentes foram sorteados, e os alunos ensaiaram alguns dias para apresentar para os colegas de classe, professora, estagiária e para a coordenadora pedagógica da escola .

Leitura das versões de “A Gata Borralheira”

Dando continuidade ao trabalho de leitura intertextual entre contos populares maravilhosos, foi trabalhada a versão inglesa “Capa de Junco” (Jakobs,2003) e a “Bicho de Palha” (Câmara Cascudo,1994).

Os procedimentos metodológicos correspondentes foram os mesmos utilizados na leitura de “Chapeuzinho Vermelho”, isto é, pesquisa do autor, ativação dos conhecimentos prévios por meio da ilustração da personagem “Cinderela” do filme de Walt Disney, leitura silenciosa, leitura oral expressiva, interação oral com os alunos.

No momento da compreensão, além das perguntas referentes aos elementos da narrativa, como a identificação dos personagens, tipo de narrador, lugar onde ocorre a história, tempo (= tempo da memória), qual a situação inicial, qual o conflito dramático (o motivo do nó), qual o ponto máximo da história, bem como o seu desfecho; assim como na leitura do conto anterior, também foi realizado o estudo das simbologias do conto (a capa de junco e a capa de

palha, como símbolos do disfarce da identidade das heroínas; o anel e o sapatinho, símbolos do objeto revelador, a simbologia do número 3, correspondente à quantidade de noites em que há o encontro da protagonista com o amado, número do poder encantatório, a varinha da velhinha, representando o objeto mágico), bem como da mensagem da versão “Capa de Junco” – qual é o verdadeiro amor filial e o valor da humanidade – reconhecida pelos alunos, após sua explicação; além da questão da magia, do poder encantatório do objeto. Com relação ao estudo da linguagem e dos recursos “estilísticos dos textos”, analisou-se, na versão “Capa de Junco”, os seguintes aspectos: a ambivalência da expressão “pessoas de bem”; a expressão “trabalho sujo”, referindo-se aos trabalhos domésticos; a expressão “deixou cair o anel”, mostrando a sutileza para referir-se a uma ação proposital; a expressão “amo como a carne fresca ama o sal”, como forma de referir-se a um amor verdadeiro, como se a vida que não tivesse graça sem o outro. Já em “Bicho de Palha”, tem-se: a palavra “contam”, índice da origem oral da história; a expressão “velhinha de feições serenas e muito boa”, para referir-se a Nossa Senhora; a expressão “vestido singular”, referindo-se, de modo sutil, à horrorosa capa de palha; a expressão “pretextando ir respirar o ar livre”, como forma de dizer qual foi a desculpa da personagem. Os alunos de ambas as turmas também recontaram cada uma das versões ao término de cada uma das análises.

ELABORAÇÃO DO COTEJO

Novamente as crianças elaboraram o cotejo entre as duas versões. Da mesma forma como fora procedido anteriormente, a estagiária insistia em fazer os alunos a pensarem em formas distintas de se escrever as semelhanças no quadro, para que as crianças pudessem perceber que, mesmo escrito de maneiras diferentes, trata-se de uma característica semelhante às duas histórias. Ainda quanto à forma, também os alunos eram orientados para se evitar repetições. Exemplo: “Não ficaria melhor se ao invés de colocarmos “Bicho de Palha” outra vez, escrevermos ‘Maria’ ou ‘a protagonista’, que é o nome que se dá à personagem principal?”

As crianças conseguiram levantar bastantes aspectos de diferenças e semelhanças entre essas duas histórias, quando a aula terminou, eles ainda tinham aspectos para comparar entre elas.

Por meio do cotejo, os alunos destacaram tanto diferenças significativas entre as histórias, por exemplo, o objeto revelador de cada história (o anel, em “Capa de Junco” e o sapatinho, em “Bicho de Palha”), como também detalhes; de um lado, a ida de Maria ao baile de carruagem, e a não menção ao modo como Capa de Junco foi ao baile, por outro.

Este é o quadro elaborado pela turma do Ciclo I Etapa final:

CAPA DE JUNCO	BICHO DE PALHA
Capa de Junco se casa com o filho do patrão e eles vivem felizes para sempre.	Bicho de Palha e o príncipe se casam no final da história e vivem felizes para sempre.
Capa de Junco fala para o pai que o ama "como a carne fresca ama o sal".	Em "Bicho de Palha" o pai não pergunta a sua filha o quanto ela o ama.
O pai de Capa de Junco expulsou-a de casa pois ele ficou bravo e não entendeu a comparação de sua filha e bateu a porta atrás dela.	Maria foge de casa pois sua madrasta a maltratava quando seu pai não estava.
O pai de Capa de Junco tem três filhas.	O pai de Maria tem duas filhas, sendo uma a da madrasta.
A protagonista faz uma capa de junco para cobrir suas belas roupas e esconder a sua identidade.	Maria junta palha e faz uma capa com capuz como disfarce para esconder sua beleza e identidade.
O pai de Capa de Junco é rico.	O pai de Bicho de Palha é rico.
Nessa história acontece três bailes e capa de Junco vai aos bailes, mas volta para casa antes de terminar a festa e finge que está dormindo, coberta com sua capa.	Nessa história também ocorre três bailes e Bicho de Palha volta antes de acabar a festa.
Em "Capa de Junco" a protagonista não dá seu endereço.	Bicho de Palha dá três endereços para o príncipe que é o nome dos objetos que ele lhe pede à tarde.

Com maior detalhes o quadro do Ciclo II etapa final pode ser verificado abaixo:

CAPA DE JUNCO	BICHO DE PALHA
Na história ocorriam três bailes.	Nessa história ocorrem três bailes.
Capa de Junco falava que não iria ao baile, e depois que todos já haviam saído, ela ia.	Bicho de Palha dizia que não iria para o baile, mas acabava indo, depois que todos saíam.
Capa de Junco usava uma capa feita de junco como disfarce e ninguém sabia sua identidade.	Bicho de Palha usava uma capa feita de palha como disfarce para ninguém conhecer sua verdadeira identidade.
A protagonista sai de casa.	A protagonista sai de casa.
O pai expulsa a filha de casa.	A menina foge de casa.
Não há menção ao nome da heroína.	A heroína se chama Maria.
A história não diz como a protagonista vai ao baile.	Maria vai de carruagem ao baile.
A moça dança com o filho do patrão, ele se apaixona.	Ela dança com o príncipe e ele se apaixona.
Há um objeto revelador na história.	O objeto revelador é o responsável pelo descobrimento da identidade da moça do baile.
O objeto revelador é um anel.	O sapatinho é o objeto revelador.
Casa-se no final.	Há o casamento no final.
O pai da heroína tem três filhas.	O pai só tem Maria de filha. Depois nasce uma filha com a madrasta.
É a própria personagem que encontra a solução do conflito.	Há ajuda da velhinha, que é Nossa Senhora.
A protagonista arranja emprego logo depois que sai de casa e trabalha na casa do amado - o filho do patrão.	Logo depois que Maria sai de casa ela arranja emprego na casa do príncipe, com quem se casará.
Ela volta para casa antes de todos.	Ela volta para casa antes que os outros.
O apelido da protagonista está relacionado com o título da história.	O título da história relaciona-se ao apelido da heroína.

RESULTADOS

Em termos gerais, o desenvolvimento desse trabalho com as crianças teve resultados positivos. Assim, entre outros fatores, pode-se dizer que as crianças aprenderam que os contos populares da “Chapeuzinho Vermelho” e da “Gata Borralheira” têm origem oral em povos de diversas culturas e, portanto, não existe uma única versão dessas histórias, fato que torna possível a comparação entre elas, encontrando, nas diferenças, desde detalhes, como o tipo de alimento(diferente em cada uma das três versões estudadas) que Chapeuzinho leva a sua avó, até o número de filhas que o pai da heroína tem, nas versões da “Gata Borralheira”, ou diferenças significativas, como, por exemplo, o final trágico de Perrault X o final feliz da história dos irmãos Grimm e de Pedro Bandeira, ou, ainda, a presença de um objeto mágico que salva a protagonista Chapeuzinho, em contraposição ao fato de ela própria encontrar a solução para o conflito.

A atividade do telejornal, por sua vez, propiciou o desenvolvimento da oralidade em sala de aula, levando, inclusive, algumas crianças a refletirem acerca das variações lingüísticas entre a fala formal de um apresentador e a forma mais coloquial de se comunicar do “criminoso”, o Lobo-mau, ou da testemunha, o caçador. Além disso, proporcionou não só a percepção da diferença entre uma história literária e uma notícia de jornal que se apóia no mesmo fato, como também a aprendizagem de que a estrutura do jornal falado, bem como sua linguagem sintética e objetiva, diferencia-se da narrativa, fato demonstrado pelos interessantes trabalhos que as crianças apresentaram, a partir da observação, em casa, dos noticiários televisivos.

Já o “Júri Simulado”, trabalhado na turma do Ciclo II, colaborou para o despertar do senso crítico, levando às crianças a elaborarem argumentos de defesa e de acusação para o Lobo-Mau, bem como ensinou-lhes a aquisição de um vocabulário técnico específico, próprio da área das Ciências Jurídicas..

Quanto ao desenvolvimento da escrita, por meio da primeira avaliação, isto é, a primeira produção textual dos alunos, que consistiu na elaboração da história da Chapeuzinho Vermelho sob o ponto de vista da mamãe, observou-se que os aprendizes, já na Etapa Final do Ciclo I, apresentavam uma boa noção de texto, tanto no sentido de unidade quanto no de estrutural textual. Em suas produções, eles apresentavam paragrafação, pontuação (travessão antes de discurso direto, vírgula, ponto de interrogação e de exclamação no diálogo da Chapeuzinho com o Lobo-Mau, ponto- final), coerência e coesão, até pelo próprio conhecimento da história. Contudo, nota-se que, muitas vezes, alguns alunos colocavam os discursos diretos de personagens distintas no mesmo parágrafo ou, então, trocavam os sinais de pontuação, colocando o ponto de interrogação logo após a fala do narrador (Exemplo: “O Lobo perguntou?”), influenciados pelo verbo “perguntar”, enquanto que na própria fala do personagem, utilizavam o ponto final (“Onde você vai.”). Com relação à ortografia,

curiosamente, as crianças dessa turma apresentaram maior índice de erros nas palavras em que há relação direta entre som e grafia, pois apresentam o fonema /u/ e são grafadas com a vogal “u”, como as palavras : “ouvil”, “Chapelzinho” “Lobo-Mal”, “abril”; o que pode ser explicado justamente pelo fato de elas terem aprendido que, muitas vezes, a letra “l” tem som de “u”. Com relação aos verbos, além de casos de objeto direto seguido ao verbo, em que alguns escreviam o complemento junto ao verbo, como em “visitala”, “ouvila”; alguns alunos também escreviam o pretérito perfeito sem a letra “u”, do morfema de número-pessoa de 3ª do singular, como em “Ele pergunto”. Nesse caso, justificam-se os erros ortográficos pelo fato de, na fala, o morfema /u/ não ser pronunciado. Outro grande índice de equívoco ortográfico era a grafia da palavra “doce”, na maioria das vezes grafada “dôce” ou “doçe”, provavelmente por indução da aprendizagem de que para não apresentar o fonema /k/, deve-se usar cedilha na letra “c”.

Notou-se também que as crianças dessa faixa etária (8 ou 9 anos) não conseguiram manter o foco narrativo da personagem “Mãe da Chapeuzinho”. Nessa perspectiva, embora iniciassem seus textos corretamente, visto que essa personagem só aparece justamente no início, elas perdiam esse ponto de vista ao longo da narrativa e continuavam o restante da história, em que esse personagem não aparece, do modo tradicional e freqüente: na terceira pessoa do singular. Algumas crianças ainda continuavam a escrever “minha filha”, ao referir-se à “Chapeuzinho Vermelho”, porém não havia envolvimento do narrador com a história, não havendo diferença significativa entre a narrativa conhecida e a produzida por eles.

Na revisão individual, os alunos puderam perceber seus próprios erros e corrigi-los de acordo com a legenda indicada. Assim, com a revisão sendo realizada sob contínuo monitoramento da estagiária,, os alunos tiravam suas dúvidas quanto à maneira como fora corrigido seus textos, bem como o porquê da correção, ou seja, por que estava errado o que haviam escrito. Também na revisão coletiva os alunos foram chamados a observarem a estrutura do texto e a coerência da história.

Na segunda produção textual dessa turma, correspondente ao livrinho que eles produziram para entregar aos pais, avaliou-se que as crianças apresentaram um desempenho ainda melhor, com menos erros de ortografia, menos problemas quanto à mudança de parágrafo nas falas das personagens. Dois alunos que apresentavam dificuldades na produção textual, os quais tiveram seus textos corrigidos também na revisão coletiva, tiveram desempenho muito melhor na confecção do livro; suas histórias estavam mais bem estruturadas, com parágrafos mais delimitados. Um outro aluno com dificuldade não havia feito a primeira produção que colegas fizeram, portanto, a confecção do livrinho foi sua única produção. Ele apresentou muitos desvios ortográficos, além de problemas de estruturação de parágrafos. Outros dois alunos que não sabiam ler nem escrever, devido a distúrbios de

aprendizagem, segundo informações da escola, como dislexia e “déficit” de atenção, entre outros, não conseguiram realizar a produção escrita, apenas desenharam nos livrinhos. O restante da sala obteve resultados positivos, demonstrado pelo seu desenvolvimento nas produções do livrinho.

A turma do Ciclo II, por sua vez, já não apresentou tantas dificuldades em manter o foco narrativo, devido ao maior grau de maturidade, como já fora dito, apesar de continuarem com vários aspectos da história tradicionalmente conhecida por eles, como, por exemplo, o diálogo do Lobo-Mau com a Chapeuzinho, do final do conto. Contudo, também apresentaram desvios ortográficos em menor número que a turma anterior, pelo próprio estágio de desenvolvimento real em que se encontram; alguns alunos ainda apresentaram dificuldades quanto à paragrafação do texto, escrevendo falas de diferentes personagens em um mesmo parágrafo, e alguns problemas de pontuação, principalmente quanto ao uso inadequado da vírgula.

A maior dificuldade dessa sala, contudo, era a indisciplina de alguns (poucos!) alunos. Assim, os que mais apresentavam dificuldades quanto à produção textual eram aqueles que sempre conversavam ou faziam brincadeiras durante as aulas. Havia um hiperativo que, em todas as aulas, chamava atenção de qualquer forma. Porém, apesar disso, todos os alunos fizeram a primeira produção, a versão de “Chapeuzinho Vermelho” com a mudança do foco narrativo, e a correção de seus textos, à exceção de um aluno, portador de “Síndrome de Autismo Aspen”. Ele não falava, mas tinha um ótimo conhecimento de geografia, desenhava mapas, sabia o nome das capitais, porém, durante todo o trabalho, não produziu um texto e não realizou nenhuma atividade do projeto.

Já a segunda produção textual dessa turma, correspondente à reescrita da história da “Gata Borralheira”, nem todos os alunos a fizeram. Contudo, os que produziram o texto demonstraram um grande desempenho. A maioria elaborou lindas reescritas, extensas, com bom domínio de parágrafo, pontuação, coesão e coerência, além de menor índice de deslizes quanto à ortografia.

Em geral, entre os fatores positivos, um que merece atenção reside no fato de que uma aluna do Ciclo I, que até o final do ano letivo não sabia ler nem escrever e que, na leitura do primeiro conto estudado – “Chapeuzinho Vermelho” –, respondia às perguntas de compreensão e recontava a história com base nos seus conhecimentos prévios, no estudo do segundo conto, ela não só passou a responder com base no que estava no texto, como também, ao recontar a história e a recordar-se de detalhes importantes desta. Pode-se dizer, portanto, que embora ela não tenha conseguido realizar a primeira etapa do processamento de leitura de um texto, a decodificação, essa criança provavelmente já estava, ao final do projeto, mais atenta à leitura realizada por outra pessoa, passando, assim, a se desprender um pouco de seus conhecimentos.

Por outro lado, pode-se dizer que esse trabalho teve como fatores negativos a dificuldade em manter a disciplina na turma do Ciclo II que, além de numerosa, contava com o aluno hiperativo que, além de tirar a atenção do professor e da estagiária, ainda agitava outros colegas; a dificuldade, devido a falta de conhecimento e inexperiência da estagiária, em lidar com crianças portadoras de distúrbios de aprendizagem, como “déficit de atenção”, dislexia, deficiência mental, que não apresentaram desempenho satisfatório ao final do projeto.

V. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho relatado correspondeu a um projeto, coordenado pela Profa. Dra. Maria Antônia Granville, intitulado “O conto maravilhoso na sala de aula: um trabalho de 1ª a 4ª séries”. Além da preocupação quanto à formação do aluno enquanto leitor crítico e competente usuário da língua materna, o projeto também visou à aproximação da criança do texto literário, produto de um trabalho estético com a linguagem, sobretudo, o desenvolvimento do prazer pela leitura, bem como a elaboração de uma proposta pedagógica de ensino da literatura infanto-juvenil. Nesse sentido, ele compreendeu o estudo, em sala de aula, de três versões do conto popular “Chapeuzinho Vermelho”, bem como de duas versões do conto conhecido por “A gata Borralheira” (ou “Cinderela”), por meio de uma metodologia de leitura interativa, seguida da elaboração de um quadro comparativo entre elas. Assim, os alunos foram levados a perceber não só as semelhanças e diferenças entre as histórias, como também o estilo das narrativas para, posteriormente, elaborar a sua própria versão. Dessa forma, além de trabalhar a leitura, enfocando os elementos da estrutura narrativa, trabalhou-se também a produção textual. Além disso, tendo em vista o objetivo principal do projeto, isto é, a formação dos pequenos leitores, outras atividades foram desenvolvidas de modo a exercer a prática social do uso da língua em diferentes contextos, como, por exemplo, a produção do jornal falado.

A realização desse trabalho contribuiu muito para a formação da estagiária, além de fornecer como uma metodologia de ensino da língua materna e da literatura infanto-juvenil para o professor. A coordenadora da escola ficou muito contente com o resultado do projeto que envolveu toda a escola e estimulou as crianças. As professoras também gostaram muito e, inclusive, a docente da turma do Ciclo I - Etapa Final disse que vai realizar novamente o projeto com a turma de 2007.

Alguns casos, como o de alunos com “déficit de atenção” e hiperatividade, ou os de alunos em fase de inclusão escolar, como o portador de “autismo Aspen”, merecem um estudo mais específico, balizado por especialistas na área, para que possam ser adequadamente atendidos e auxiliados na sala de aula.

Com relação ao trabalho junto às coordenadoras pedagógicas, algumas considerações já foram apresentadas na primeira parte deste (ver “O trabalho realizado com as coordenadoras pedagógicas”), mas há alguns fatores que devem ser apontados: 1) a sobrecarga de trabalho burocrático nas unidades escolares, o que desvia essas profissionais de suas reais funções, pois, ao invés de se ocuparem da parte pedagógica e de questões referentes ao ensino e aprendizagem, acabam “preenchendo cadastros e papéis” e exercendo funções administrativas que não lhes compete; 2) a falta de empenho de um número expressivo para o desenvolvimento de projetos do teor do aqui relatado; 3) as lacunas presentes na formação específica dessas profissionais que têm sobre si o encargo de “dar continuidade à formação de formadoras”, como é o caso das professoras que coordenam; 4) o insuficiente preparo para orientarem um trabalho com leitura, em especial, a do texto literário infantil ou juvenil.

Fica aqui registrado, para reflexão e ponderação, o seguinte: Sem se investir na formação específica de coordenadores pedagógicos, profissionais que devem assessorar e orientar todo o trabalho pedagógico de uma escola, não se conseguirá avançar o suficiente no processo de ensino e aprendizagem e no cenário educacional do país.

VI. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- CÂMARA CASCUDO. Bicho de Palha. In: MACHADO, Irene A. *Literatura e redação*. São Paulo: Scipione, 1994.
- D'ONÓFRIO, Salvatore. Conto popular ou maravilhoso. In: _____. *Teoria do texto*. São Paulo: Ática, 1995.
- JAKOBS, Joseph. *Contos de fadas ingleses*. São Paulo: Landy, 2003.
- KLEIMAN, Ângela. *Oficina de leitura*. Campinas: Pontes, 2001.
- _____. *Texto e Leitor: aspectos cognitivos da leitura*. 9.ed. Campinas: Pontes, 2004.
- _____. *Leitura, ensino e pesquisa*. Campinas: Pontes, 1989.
- MACHADO, Irene A. *Literatura e redação*. São Paulo: Scipione, 1994 – (*Série didática – Classes de Magistério*).
- MIGUEZ, Fátima. Reflexões sobre a prática literária no ensino básico. In: *Nas artes-manhas do imaginário infantil: o lugar da literatura na sala de aula*. Rio de Janeiro: Zeus, 2000, p.17-32.
- PROPP, Vladimir I. *Morfologia do conto maravilhoso*. Tradução de Jasna P. Sarhan. Rio de Janeiro: Forense/ Universitária, 1972.
- SOUZA, Renata Junqueira de & SANTOS, Caroline Cassiana Silva dos. A leitura da literatura infantil na escola. In: *Caminhos para a formação do leitor*. SOUZA, Renata Junqueira de (Org.). São Paulo: DCL, 2004, p.80-90.

Fotos do telejornal



Fotos do Júri Simulado

