

O conto *Chapeuzinho Vermelho* e suas revisitações: Reflexões acerca de suas estruturas fundamentais

Gabriela **Oliveira**

Resumo

Este artigo tem como objetivo relatar a análise feita a partir das produções textuais resultantes do estágio de 60h realizado para a disciplina Metodologia do Ensino do Português II. Para tanto, foi elaborado um Projeto de Ensino cujo objetivo é fazer com que os alunos percebam as características do gênero Conto de Fadas, relacionando-o a outro gênero: as Histórias em Quadrinhos (HQs).

Palavras-chave: Ensino Fundamental II; Gênero Conto de Fadas; HQs; Produção Textual.

Introdução

Este artigo apresenta aspectos do estágio de observação e do percurso desenvolvido na implementação de uma sequência didática que propôs para estudantes do Ensino Fundamental II a leitura de diferentes versões do Conto de Fadas *Chapeuzinho Vermelho* a fim de tratar dos elementos constitutivos desse gênero. A produção final, uma reescrita com base no enredo de uma história em quadrinhos, foi tomada como objeto de análise.

1 Sobre o contexto escolar

1.1 A escola

Durante o primeiro semestre da disciplina de Metodologia do Ensino do Português, optamos por realizar o estágio de observação na EMEF Zona Norte (*pseudônimo) a fim de experimentar uma vivência diferenciada. Para esclarecer melhor, já lecionamos na unidade (cargo de professora de educação infantil e Ensino Fundamental I, na Prefeitura do Município de São Paulo) durante o ano letivo de 2009, mas por motivos diversos,

solicitei remoção após um ano de trabalho. No primeiro semestre do curso de Metodologia do Ensino de Português, realizamos o estágio nessa unidade e agora, momento de aplicar a sequência didática, optamos por continuar na mesma escola, aproveitando as observações realizadas anteriormente e a abertura que conquistamos na unidade para realização das aulas.

O “ZN”, como é conhecido no bairro, é uma escola razoavelmente grande, localizada na Diretoria de Ensino Pirituba; goza de grande reputação diante da comunidade em vista da qualidade do ensino ministrado no passado. Como a própria diretora, M. (a mais de 12 anos na U.E.) costuma dizer, é uma escola com uma clientela boa, pois não “tem favela perto”. Porém, ao mesmo tempo, é uma escola de passagem, recebendo muitos alunos de bairros mais distantes, atraídos pela fama já citada.

Os estudantes são organizados por períodos dentro de suas faixas etárias. O Ensino Fundamental I é concentrado no período vespertino; o Ensino Fundamental II, no matutino e o EJA, no noturno. Com 14 salas de aula e mais de 1000 alunos matriculados, a escola tem um quadro de 59 docentes, de acordo com o site da prefeitura, já que não tivemos acesso aos documentos oficiais.

Notamos que os problemas com as faltas de professores do Ensino Fundamental II continuam, como em 2009, mas foram atenuados com a maior presença de “professores em módulo”, título dado aos professores que, durante o ano letivo, não possuem turmas atribuídas e atuam, essencialmente, como “substitutos” dos colegas que, por algum motivo, ausentam-se.

1.2 A linguagem no contexto escolar

1.2.1 No espaço físico

No que tange à circulação da linguagem, pude notar que a presença de textos na escola continua, como no primeiro semestre, bastante restrita ao espaço da sala de aula. Poucos cartazes e produções dos alunos são expostos em corredores ou murais. Dentro das salas, no entanto, muitos cartazes e trabalhos estão afixados; a maioria é confeccionada pelo Ensino Fundamental I, como listas de palavras, alfabetos diversos, calendários, desenhos e pesquisas relativas às datas comemorativas.

A produção do Ensino Fundamental II restringe-se ao mural próximo à escada que dá acesso ao pátio; ali estão expostos cartazes confeccionados com a turma do 9º ano, nas

aulas de inglês (textos diversos retirados de mídias digitais, expostos em cartazes com vocabulário). O mesmo mural exhibe informações sobre as salas de aula (turma, sala de aula correspondente e professor coordenador). Também divulga a possibilidade de retorno dos estudantes ao Playcenter (excursão ocorrida no primeiro semestre) utilizando o cupom de “replay” e realizando o pagamento apenas do transporte.

As atividades de Artes realizadas pelos alunos do 8º ano estão expostas sobre a mesma mesa ocupada no semestre anterior pelas máscaras de Carnaval; a mesa, agora, abriga construções com papel machê, tentando reproduzir quadros famosos de Van Gogh, Picasso etc., de forma tridimensional.

Na sala dos professores, os livros didáticos antigos foram despachados; na estante de ferro do canto direito, agora estão acomodados os livros didáticos em utilização, de forma organizada por séries e disciplinas.

O mural da sala está repleto de informações sobre alunos afastados por motivos diversos e os respectivos prazos de afastamento, informação útil para os professores em sua tarefa de preenchimento de diários. Além disso, o calendário do sindicato (Sinpeem) e a pauta da última reunião de representantes estão ali à disposição do grupo docente.

A parede do lado direito é tomada por armários individuais dos docentes do Ensino Fundamental II, sobre os quais muitos trabalhos estão “armazenados” sem qualquer tipo de organização ou cuidado aparentes. No canto desse móvel, um grande recipiente plástico (balde) abriga os mapas da escola, alguns dentro de estojos protetores, outros simplesmente alocados ali, sem nenhuma classificação. São materiais úteis para as aulas de diversas disciplinas, mas, daquela forma, encontrar o material desejado parece bem difícil.

A porta da geladeira exhibe um bilhete da direção: “Alimentos deixados no refrigerador na sexta-feira serão descartados no final do período, por motivo de higiene. A Direção.”, caracterizando um espaço inusitado de circulação da língua.

1.2.2 Na documentação escolar

Não tive acesso aos documentos oficiais da escola novamente, por impossibilidade de conversar, pessoalmente, com a coordenadora pedagógica (os estagiários não são muito bem recebidos pela coordenação). Mas, fui informada pelos docentes, da existência do Projeto Pedagógico na escola no portal da Secretaria Municipal de Educação. Este é intitulado: “Escola cidadã: uma construção possível”.

A proposta para 2010 (o projeto de 2011 ainda não está disponível on-line) engloba seis pontos considerados imprescindíveis pela equipe: desempenho escolar; aprendizagem; gestão; relacionamento com a comunidade; cidadania escolar e ampliação do tempo de permanência na escola.

A preocupação com a língua aparece apenas no primeiro campo. A questão do “desempenho escolar” foca-se no âmbito da linguagem na medida em que acredita que a melhora nesse quesito ocorrerá por meio de “atividades que envolvam a leitura e escrita, de forma que o ato de ler-escrever na escola não perca seu caráter social, integrando as diferentes formas de linguagem”.

A leitura desse documento remete à ideia de letramento presente em Rojo:

Letramento não é pura e simplesmente um conjunto de habilidades individuais; é o conjunto de práticas sociais ligadas à leitura e à escrita em que os indivíduos se envolvem em seu contexto social (SOARES, apud ROJO, 1999).

Outra citação à questão do ensino de Língua Portuguesa aparece no campo “Ações a serem desenvolvidas”, no qual o documento cita o “Programa Ler e Escrever em todas as áreas do conhecimento do ciclo II”, projeto da Secretaria Municipal de Educação que centraliza a leitura e a escrita como fundamentais para todas as disciplinas ministradas nas escolas.

A escola, demonstrando aderência ao Projeto da Rede Municipal, parece compreender que a Língua Portuguesa está presente em todos os campos do conhecimento, não sendo restrita a apenas cinco aulas semanais. Porém, como já fomos professora da Unidade, sei que o grupo docente apresenta bastante resistência em aceitar esse Projeto, principalmente, na área de exatas. Essa citação no documento pareceu com o estágio efetivado, mais uma obrigação burocrática que uma prática efetiva (alguns docentes da área de exatas reclamavam da obrigatoriedade de realizar uma leitura para os alunos nas primeiras aulas do dia, conforme pede o Programa).

1.2.3 Na interação escolar

No campo das interações, a língua continua circulando bastante nessa escola. Os intervalos são bastante ruidosos, e aproximando-me de alguns grupos de alunos, notamos rodas de conversa sobre os mais variados assuntos: futebol, capítulos das novelas, provas e trabalhos solicitados por professores, as aulas de educação física etc.

Vimos, também, alguns posicionamentos críticos em relação à escola: reclamações devido ao excesso de faltas de alguns professores, à precária limpeza do ambiente escolar, à mudança na qualidade da alimentação oferecida depois da terceirização da cozinha da unidade e, novamente, a grande problemática da exigência no uso do uniforme. Enfim, os ruídos do intervalo, caracterizados pelos professores como “barulho”, escondem muita interação linguística entre os alunos, inclusive demonstrando a capacidade de expressar opiniões e divergências.

Tão ruidoso quanto o intervalo dos estudantes é o intervalo dos docentes. Acompanhei os dois grupos (6º e 7º – 8º e 9º anos) e, em cada um, cerca de cinco professores ocupavam a saleta. Durante a semana, trocas de impressões sobre os alunos são frequentes. Às sextas-feiras, as conversas informais sobre as atividades do próximo final de semana predominam, assim como uma satisfação geral, expressa verbalmente, por não terem de cumprir jornada de formação nesse dia da semana.

2 Sobre o ensino de Português

2.1 O estágio (período, número de aulas acompanhadas, dinâmica da interação com a professora e com a turma etc.).

As 60 horas de estágio foram realizadas no período da manhã, acompanhando cerca de 30 aulas de quatro turmas de 8ª ano, a maioria dedicadas ao ensino de regras e nomenclaturas gramaticais. O restante das horas foi dedicado à aplicação da sequência didática, observação dos intervalos docentes e discentes, conversas com a professora e tentativas infrutíferas de acesso à documentação pedagógica por meio da coordenação da unidade.

O caráter inicial do estágio era essencialmente observador a fim de propiciar uma delimitação do objeto a ser abordado na sequência. Algumas possibilidades de interação com a professora aconteceram durante as aulas, em momentos pontuais, nos quais ela esclarecia os objetivos das atividades desenvolvidas na aula observada ou explicava o que haviam feito nas aulas anteriores para que pudéssemos contextualizar as atividades realizadas. Como no semestre anterior já havíamos conversado sobre o material didático e a postura da professora em relação a este, não foi necessária nova conversa sobre o assunto.

Com os alunos, a interação ocorreu de forma bastante natural, pois muitos me reconheceram do período em que trabalhei na escola. Eles vinham tirar dúvidas sobre determinado exercício ou solicitar ajuda com a ortografia de determinada palavra.

Os materiais utilizados nas aulas de Língua Portuguesa foram, sobretudo, o livro didático¹, o caderno de apoio² e exercícios avulsos³, trazidos pela professora, os quais foram retirados de outros livros didáticos ou de gramáticas escolares “que possuem atividades bem melhores que as propostas nos livros”.

2.2 A professora

A professora K. é funcionária da Prefeitura de São Paulo há nove anos e está na mesma EMEF desde o ingresso. A docente é formada em Letras pela Universidade Presbiteriana Mackenzie, com habilitação em Língua Portuguesa.

Ela e sua colega de disciplina estão na escola há um tempo considerável e, por isso, conquistaram da direção da U.E. o direito de organizar seus blocos de salas de maneira a acompanhar as turmas do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental. Dessa forma, inicia as aulas no 6º ano e acompanha a turma até o 9º ano, logo, a relação entre ela e os estudantes é agradável.

Os métodos mais utilizados para suas aulas são a exposição oral e o registro em quadro negro.

2.3 O trabalho docente

2.3.1 Os objetos de ensino e as práticas de linguagem

Durante o terceiro e quarto bimestres, a professora continuou a tratar de objetos gramaticais. Avançando no estudo da sintaxe (no primeiro semestre ela optou por realizar uma revisão das classes de palavras e por tratar sobre o sujeito das orações) outros elementos foram abordados nas aulas: verbos e transitividade; adjuntos adnominais e adverbiais; complementos nominais e, no final do período de observação, estava iniciando

¹ SOUZA, C. G. *Linguagem criação e interação*. 8º ano, 6. ed., São Paulo: Saraiva, 2009.

² Subsídio fornecido pela SME (Secretaria Municipal de Educação) aos professores e alunos, cujo foco é o trabalho com os gêneros textuais, não contendo atividades de “gramática”.

³ Muitos exercícios foram retirados da *Novíssima Gramática da Língua Portuguesa*, de Cegalla.

o trabalho com as conjunções, para, posteriormente, abordar as orações coordenadas e subordinadas.

Partindo do foco nos elementos gramaticais, as práticas de linguagem privilegiadas nas turmas acompanhadas foram a escuta e a realização de inúmeros exercícios de fixação, para posterior correção escrita no quadro-negro ou oral, por parte da professora.

2.3.2 Os gestos e instrumentos didáticos

Nas aulas acompanhadas, conforme citado anteriormente, a professora utilizou três métodos de exposição: a exposição oral (na qual somente ela falava sobre o tópico gramatical em questão, ou no máximo, propunha um forçado ‘par dialógico pergunta-resposta’⁴), o quadro-negro e a correção coletiva de exercícios.

Com relação à avaliação, a professora afirmou que esta acontece no “dia a dia” de suas aulas, e que as provas realizadas “são meros instrumentos burocráticos que a escola exige”. Sendo assim, todos os exercícios realizados em sala, recebem um “visto” da professora e assim, ao final do bimestre, a avaliação das atividades realizadas em sala se junta aos resultados das provas para compor a média final dos alunos; as primeiras têm peso considerável em relação às segundas.

2.3.3 As atividades e tarefas

Pensando na concepção tradicional do ensino da gramática normativa, a professora acompanhada segue o esperado. Após a explicação da regra, inúmeros exercícios de fixação são propostos, como por exemplo:

a) Conjunções coordenativas / Orações coordenadas (do livro didático)

Identifique o sujeito e o predicado de cada uma das orações dos períodos a seguir e a conjunção que liga as orações de cada período. Anote suas respostas no caderno. Veja o exemplo:

- Eu estava prestando atenção nas duas senhoras, mas elas não perceberam.
- Você não precisa ficar chateado, pois tudo acabou bem.
- O trajeto até meu trabalho é longo, por isso eu preciso ir de metrô.

⁴ Perguntas como: PROF.: “Quem come, come algo... Então o verbo comer precisa de um ob...” – CLASSE: “Objeto”.

Observamos, nessa amostra de atividade, que o foco do ensino continua pautado na gramática normativa, enfatizando nas localizações e classificações de elementos e fugindo da reflexão sobre os fenômenos da língua.

3 Um Projeto de Ensino com o gênero Conto de Fadas

3.1 Sobre a leitura e o gênero Conto de Fadas

A proposta atual para o ensino de Língua Portuguesa, de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (1998) baseia-se na concepção enunciativa da linguagem, pela qual a linguagem é concebida como um fenômeno sócio-histórico (BAKHTIN, 1992), não dissociado de seus falantes e de seus atos, das esferas sociais e dos valores ideológicos.

Os PCNs sugerem que os gêneros discursivos das diversas esferas sociais (literária, publicitária, jornalística, de divulgação científica, entre outras) sejam tomados como objetos privilegiados no ensino de Língua Portuguesa, visando à ampla e rica abordagem das condições de produção da linguagem, situações de comunicação e relações dialógicas constitutivas dos enunciados para que o aluno amplie seu domínio ativo do discurso nas diversas situações comunicativas.

Na reflexão bakhtiniana, a noção de gênero discursivo reporta ao funcionamento da língua em práticas comunicativas, reais e concretas, construídas por sujeitos que interagem nas esferas das relações humanas e da comunicação. É no interior dessas esferas, correspondentes às instâncias públicas e privadas do uso da linguagem, que se elaboram os gêneros discursivos, para responderem às necessidades interlocutivas dos sujeitos que nelas se relacionam.

A propriedade dialógica da linguagem humana, uma de suas características mais marcantes, de acordo com Bakhtin, pode ser definida pelo conceito de dialogismo: todo enunciado é sempre uma réplica (não necessariamente imediata) a outro enunciado. A palavra é sempre perpassada pela palavra do outro; um enunciado é uma reação-resposta a outros enunciados, revelando sua posição em relação aos outros enunciados aos quais se contrapõe. Para apreender o sentido de um enunciado, explica Fiorin (2006), "[...] é preciso perceber as relações dialógicas que ele mantém com outros enunciados". O dialogismo de que trata Bakhtin é, portanto, o princípio constitutivo da linguagem e a

condição do sentido para o texto, estabelecido por meio da interação entre os sujeitos (leitores/escritores) e o próprio texto. O leitor é aquele que lê, infere e responde ao texto. Em outras palavras, a concepção de diálogo de Bakhtin é constitutiva da linguagem enquanto fenômeno heterogêneo, não entendido como uma conversa entre duas pessoas, mas pela leitura e escrita compreendidas enquanto formas de produzir sentidos possíveis e previsíveis no texto, como um tipo de diálogo.

Koch e Elias (2006) definem leitura como:

[...] uma atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos, que se realiza evidentemente com base nos elementos lingüísticos 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 (p.10-11).

Desse modo, a vinculação dos enunciados ao contexto sócio-histórico e ideológico, por meio da relação dialógica que cada produção de linguagem estabelece com outros enunciados, é fundamental para orientar as práticas de leitura de gêneros discursivos. Dentre os muitos gêneros interessantes para a leitura, o gênero discursivo Conto de Fadas é o objeto central dessa sequência por permitir ampla exploração dos elementos citados.

A narrativa fantasiosa como a do Conto de Fadas pode ajudar o aluno a construir significado para a vida por meio do enriquecimento de capacidades interiores como a imaginação, as emoções e o intelecto. Esse tipo de literatura consegue despertar e atrair a curiosidade, sem abrir mão de potencial de entretenimento, ajudando o leitor a desenvolver seu intelecto, a compreender suas emoções internas, profundamente conflituosas, a reconhecer suas dificuldades e a sugerir soluções. Para Bettelheim (1996), enquanto diverte a criança, o Conto de Fadas a esclarece sobre si, e favorece o desenvolvimento de sua personalidade. Oferece significado em tantos níveis diferentes, e enriquece a existência da criança de tantos modos que nenhum livro pode fazer justiça à multidão e diversidade de contribuições que esses contos dão à vida da criança (p.20).

Uma história traz consigo inúmeras possibilidades de aprendizagem. Entre elas, estão os valores apontados no texto, os quais poderão ser objeto de diálogo com os alunos, possibilitando a troca de opiniões e o desenvolvimento de sua capacidade de expressão, a partir da leitura. Ao trazer a literatura infantil para a sala de aula, o professor estabelece uma relação dialógica com o aluno, o livro, sua cultura e a própria realidade.

Em termos de estrutura, o Conto de Fadas tradicional caracteriza-se pela apresentação de categorias constantes, que se reiteram ao longo dos textos, vinculadas a

certas especificidades espaço-temporais conforme os estudos de teóricos, entre os quais Vladimir Propp, o qual chegou a estabelecer uma morfologia dos contos maravilhosos de origem popular (PROPP, 1984). As variáveis de uma mesma estória vão adequar-se às situações relacionadas ao tempo, ao espaço, à linguagem e à cultura dos diferentes povos. Assim, é possível verificar diferenças no mesmo conto que, devido ao tempo, vão carregar formas e concepções distintas em termos de ideologias e relações sociais entre os homens. É o caso, por exemplo, de “Chapeuzinho Vermelho”, conforme a escritura de Perrault e na versão escrita pelos Irmãos Grimm.

Dentre todos os escritores de Conto de Fadas, destaquei Charles Perrault e os Irmãos Grimm, pois são autores de versões diferentes do clássico; utilizamos, também, uma versão em quadrinhos de Maurício de Sousa e dos dois filmes *A garota da capa vermelha* e *Deu a louca na Chapeuzinho*.

Nessa sequência, buscamos, sobretudo, utilizar os gêneros do discurso como um subsídio essencial para a elaboração e desenvolvimento de atividades didáticas de leitura crítica na sala de aula, objetivando não apenas a apreensão de recursos lexicais e gramaticais como também discursivos e ideológicos, viabilizando uma sugestão de transposição didática eficiente desse aparato teórico para as práticas de leitura em sala de aula.

3.2 Descrevendo o Projeto de Ensino

Antes da elaboração do Projeto, conversamos com a professora K. sobre a necessidade de realizar a regência durante 10 aulas. Ela foi bastante solícita; disse que poderíamos escolher as turmas e o tema. No entanto, a coordenadora da escola não concordou com a aplicação da sequência em uma turma, pois segundo ela, isso prejudicaria o andamento do conteúdo entre as turmas e poderia comprometer os resultados nas avaliações externas que ocorreriam no final do semestre. Dessa forma, o Projeto foi modificado no intuito de tornar-se um “projeto extracurricular” para os alunos do Ensino Fundamental II, oferecido no contraturno das aulas regulares.

Por conta da alteração no Projeto, o primeiro trabalho a ser realizado foi a divulgação com o intuito de persuadir os alunos a participarem do Projeto. Para isso, divulgamos as atividades que seriam realizadas e seus respectivos horários para todas as turmas. Também esclareci que teríamos um limite de participantes, dado o espaço disponibilizado para a realização do Projeto (máximo de 30 alunos). Fizemos uma pré-inscrição tentando

fazer com que os estudantes compreendessem a importância da participação destes para a realização do evento. Também fizemos cartazes de divulgação que foram afixados nos murais da escola para que os alunos pudessem tirar suas dúvidas sobre o Projeto.

3.2.1 Sobre o Projeto de Ensino

I. Objeto de ensino da intervenção: Os Contos de Fadas e suas revisitações: reflexões à cerca das estruturas fundamentais.

II. Prática de linguagem: Leitura; exibição de filmes; reflexão sobre a língua; produção escrita.

III. Série: Ensino Fundamental II (do 6º ao 9º ano).

IV. Total de horas da intervenção: 12 aulas de 45 minutos, divididas em quatro blocos de três aulas.

V. Dias da semana e turnos da intervenção: Quatro quintas-feiras, no período vespertino.

VI. Textos e vídeos selecionados para a intervenção:

- 1) *Chapeuzinho Vermelho*, dos Irmãos Grimm
- 2) *Chapeuzinho Vermelho*, de Charles Perrault
- 3) *Biografias*, dos Irmãos Grimm e de Charles Perrault
- 4) *Filme “Deu a louca na Chapeuzinho”*, dos estúdios Blue Yonder Filmes e Kanbar Entertainment
- 5) *Filme: “A garota da capa vermelha”*, dos estúdios Warner Bros
- 6) *Vestidinho Vermelho*, HQ de Maurício de Sousa

VII. Instrumentos didáticos: Cópias dos textos; fichas de leitura; TV e aparelho de DVD (ou computador com projetor); vídeos em DVD ou outro suporte; folhas para produção escrita.

VIII. Objetivos:

- Formação de leitores;
- Reconhecimento dos traços característicos do gênero proposto;
- Reconhecimento do tipo de Linguagem empregada no conto;
- Percepção sobre a intencionalidade presente nos Contos de Fadas - função das “fábulas morais” - a serviço da educação de toda uma geração, possibilitando aos alunos a identificação de elementos que compõem essa caracterização;
- Fornecer aos alunos ferramentas para que sejam capazes de perceber a estrutura do gênero Conto de Fadas por meio de recursos gramaticais e discursivos, elencando alguns deles para aprofundamento;
- Importância da descrição (muito marcada pela adjetivação) dentro da narrativa;
- Possibilidade de rompimento com a tradição por diferentes perspectivas (tempo, espaço, personagens e foco narrativo);
- Percepção da importância do narrador na construção da história - mudanças no foco narrativo trazem novas perspectivas ao contexto tradicional;
- Instigar a curiosidade dos alunos para que pensem sobre como as histórias em quadrinhos abordam a questão do narrador;
- Mostrar que as adaptações dos contos, às vezes, precisam ser adequadas às características de outras personagens já estabelecidas no mercado editorial (como no caso da HQ de Maurício de Sousa).

A partir dos recursos estudados, os alunos deverão elaborar um texto coerente, de acordo com as características do Conto de Fadas, transportando o enredo desenvolvido na HQ para o universo dos contos tradicionais, atentando-se, principalmente, aos elementos descritivos e à importância da escolha do foco narrativo para o desenvolvimento do texto.

4 Sobre a intervenção didática

4.1 Descrevendo as práticas de intervenção

Para essa última parte da análise, o foco será direcionado a alguns pontos de discussão relacionados à sequência de ensino, mas, principalmente, às produções

realizadas pelos alunos na última aula, por acreditar que, nessa última atividade, é possível avaliar o quanto os estudantes apreenderam do conteúdo proposto.

As produções escritas foram muitas, mas, para esta análise, apenas algumas foram selecionadas. Algumas aulas poderiam ter sido estendidas devido ao interesse demonstrado pelos alunos, mas não foi possível (como as aulas de discussão sobre os filmes).

Iniciamos apresentando duas versões para o conto *Chapeuzinho Vermelho*: a dos Irmãos Grimm e a de Charles Perrault. Fizemos a leitura de uma breve biografia que serviu para contextualização sobre o período histórico em que viveram os autores. A ficha de leitura tinha o objetivo de auxiliar os estudantes a perceberem as diferenças e as semelhanças entre os contos, além de auxiliar na análise sobre a moralidade embutida em cada um deles. Uma das questões propostas pela ficha de leitura foi:

Questão presente na ficha de leitura: Na conversa sobre o texto buscamos levantar informações sobre as personagens do conto. Vamos organizar essas informações. Volte ao texto e veja como são descritas cada uma das personagens, e anote abaixo as suas conclusões a respeito.

A partir desse enunciado, foi possível discutir e analisar um elemento comum dos Contos de Fadas, a descrição das personagens, além da forte presença dos adjetivos nesse tipo de construção. Também refletimos sobre a função do narrador nessas situações de descrição e a condução do enredo da história.

O narrador do conto nos informa que Chapeuzinho não conhecia o Lobo e nem sabia de suas características. Pensando nisso, releia o diálogo entre ela e o animal, um dos trechos mais famosos dessa história.

*Ela caminhou até a sala, e tudo parecia tão estranho que pensou: "Oh, céus, por que será que estou com tanto medo? Normalmente eu me sinto tão bem na casa da vovó....
Então ela foi até a cama da avó e abriu as cortinas. A vovó estava lá deitada com sua touca cobrindo parte do seu rosto, e, parecia muito estranha..
- Oh, vovó, que orelhas grandes a senhora tem! - disse então Chapeuzinho.
- São para te ouvir melhor.
- Oh, vovó, que olhos grandes a senhora tem!
- São para te ver melhor.
- Oh, vovó, que mãos enormes a senhora tem!
- São para te abraçar melhor.
- Oh, vovó, que boca grande e horrível a senhora tem!
- É para te comer melhor - e dizendo isto o Lobo saltou sobre a indefesa menina, e a engoliu de um só bote.*

Ao contrário do que possamos ter notado numa primeira leitura, esse trecho de diálogo, traz na voz de Chapeuzinho Vermelho, uma descrição física bastante interessante do personagem do Lobo. Por qual motivo os “autores” do conto deixaram essa descrição para a personagem, em vez de colocarem na voz do narrador?”

Os estudantes conseguiram, nesse primeiro momento, demonstrar entendimento sobre a figura do narrador. Algumas respostas como “os autores quiseram fazer um suspense” ou “se eles contassem logo como era o lobo, a gente já ia saber e ia perder a graça da história” são indicativos dessa percepção.

Após a leitura inicial, estabelecemos algumas regularidades dos Contos de Fadas, caracterizando-o e relacionando-o a outras histórias conhecidas pelos alunos.

A partir da projeção dos filmes, no terceiro bloco de aulas, notamos que muitas características dos contos escritos permanecem nas adaptações cinematográficas, porém, com suas peculiaridades:

O malvado no desenho [Deu a louca na Chapeuzinho] é bem diferente da história normal, mas a gente só descobre a verdade depois que todo mundo conta o seu lado”, ou ainda, “o filme [A Garota da Capa Vermelha] muda um pouco a história porque fala de lobisomem e faz um final diferente porque a gente nem imagina quem é o lobo no meio do filme, ele engana bem” [comentário de um aluno].

Com a apresentação dos filmes, um problema surgiu: a questão da irregularidade de participação dos alunos. Na primeira aula, os inscritos no Projeto compareceram com bastante entusiasmo; houve poucas ausências. Porém, por ser uma atividade realizada no contraturno, muitos alunos participavam de um bloco de aulas, faltavam em outro e regressavam na semana seguinte, causando uma ruptura na sequência previamente planejada. Sendo a aula de projeção dos filmes fundamental para a atividade como um todo, tentando contornar a situação, os próprios alunos sugeriram que fossem disponibilizadas algumas cópias dos filmes apresentados para que pudessem assisti-los em casa e acompanhar o conteúdo.

Finalmente, o último bloco de aulas trouxe a adaptação do conto clássico infantil para os quadrinhos de Maurício de Souza, criando uma mistura entre as características das personagens da Turma da Mônica e as do conto original.

Para a produção escrita final solicitamos aos estudantes que transformassem os quadrinhos em um conto escrito, atentando-se para o que conversamos sobre o assunto.

4.2 Considerações sobre o Projeto implementado

A produção final dos estudantes, por ser realizada a partir da transposição de uma HQ, com enredo já fornecido, para a estrutura do conto tradicional obviamente não trouxe grandes inovações no que diz respeito à criatividade, visto que não era o objetivo da proposta. Tal atividade tinha como intuito verificar se os estudantes apreenderam os elementos fundamentais do gênero *Conto de Fadas* e como aplicá-los em uma produção textual narrativa. Eliminando a necessidade da criação de um novo enredo acreditamos que poderia haver maior percepção desse fator entre os alunos, o que de fato ocorreu.

Infelizmente, neste artigo, será possível apresentar somente alguns fragmentos de textos que julgamos relevantes para a análise, pois as produções originais foram fornecidas para a coordenação pedagógica da unidade, uma vez que, de acordo com a coordenadora, as atividades deveriam ser afixadas no PP da escola e serviriam como justificativa caso alguém questionasse a presença dos alunos na escola fora de seus horários de aula. Ao final do semestre pretendemos retornar à escola para verificar a possibilidade de copiar os textos e mantê-los como documentação dos resultados produzidos durante a realização do Projeto de Ensino. Apesar do problema citado, retiramos alguns trechos para que esta análise não fosse comprometida.

Primeiramente, grande parte dos alunos, cerca de 80%, apropriou-se da estrutura do Conto de Fadas tradicional. O início do conto reescrito, na maioria dos casos, trouxe a marcação do passado indefinido representado pelo “Era uma vez”:

“Era uma vez uma minina (sic) chamada Mônica e ela usava sempre um vestidinho vermelho que sua vó fez pra ela”. (P.-14 e J.-12).

“Era uma vez a Mônica que foi levar doces para a vovó”. (L.-13 e M.-10).

“Era uma vez, uma menina que usava sempre um vestido vermelho e por isso todo mundo chamava ela de vestidinho vermelho”. (W.-12 e N.-13).

A progressão temporal também foi respeitada. Percebemos a grande presença de marcadores temporais predominantemente orais, como “aí” e “então”. Acreditamos que a linearidade da HQ apresentada foi um elemento que colaborou com tal percepção.

Na sequência didática proposta, dedicamos bastante tempo para analisar a importância do narrador na condução da história e a descrição do espaço e dos personagens. Abordamos, também, o uso da adjetivação para a construção desses momentos do texto. Alguns alunos conseguiram reproduzir esse conteúdo nas produções.

“O lobo não tava (sic) sozinho ele tinha mais dois amigos e um era gordo e o outro era pequeno”. (P.-14 e J.-12).

“E assim, a menina deixou a casa da mãe e foi cantando para a floresta. Aquele lugar era muito escuro e cheio de árvores, mas a menina não se assustou quando um lobo que parecia educado apareceu.”. (W.-12 e N.-13).

“Aí, o lobo ficou cansado e roubou a cesta dela e saiu correndo mais (sic) a Mônica era mais forte e deu porrada em todo mundo”. (F.12 e L.10).

As produções atingiram o objetivo principal da sequência, pois os alunos conseguiram reescrever a HQ e adaptá-la ao formato do conto tradicional. Em apenas um caso uma dupla de alunos não produziu a reescrita nos moldes solicitados e, por ser algo bastante diverso da estrutura trabalhada, questionamos se pode ter faltado clareza por parte da estagiária durante a solicitação ou se a compreensão desses alunos não aconteceu na medida em que ocorreu a de seus colegas. Primeiramente, transcrevo o enunciado da proposta:

Uma última observação é a questão da linguagem visual presente nessa versão por ser uma história em quadrinhos. O texto visual substituiu, nesse caso, muitas informações que seriam dadas pelo narrador em um texto escrito. Não precisamos de uma descrição do lobo, afinal estamos vendo-o, assim como as situações de luta. Para exercitar, vamos transformar o texto dos quadrinhos em um conto escrito. Para isso, é importante que você se atente para os elementos que estudamos anteriormente, com os textos escritos (passado indefinido, descrição, presença do narrador como condutor da história). Tente e, caso tenha dificuldades, consulte seu professor.

A produção da dupla de alunos em questão encarou a atividade de reescrita como um comentário sobre a adaptação de Maurício de Sousa.

No final o que foi mais engraçado nessa história maluca é que a Magali apareceu na casa da vovó e comeu todos os doces. A Mônica ficou brava porque ela bateu no lobo e nos amigos à toa (H.10 e M.13).

Conforme mencionamos, os objetivos centrais da sequência foram alcançados, contudo, algumas dificuldades foram observadas, por exemplo, a ausência de parágrafos em alguns textos ou a falta de compreensão do conceito de parágrafo, em outros. Muitos alunos reescreveram a história em um único bloco, sem sequer fazer distinção entre o discurso direto e a narração. Entretanto, uma minoria (cerca de 15%) tomou o cuidado de separar as “falas” das personagens do discurso do narrador por meio da pontuação, de forma bastante satisfatória.

A menina disse:

- Sai pra lá. Não devo falar com estranhos!

E o lobo respondeu:

- Tem razão! Meu nome é Romildo Lobo, a sua disposição.”

(W.- 12 e N.-13).

Erros gramaticais e ortográficos foram recorrentes, mas como a produção foi a finalização do Projeto não realizamos com os alunos uma atividade de reescrita ou retomada dessa questão. Porém, conforme mencionado na descrição das aulas observadas, o hábito da escrita e da leitura não são estimulados na sala de aula. Dessa forma, já eram esperados problemas nas produções escritas. Em uma conversa informal, muitos deles disseram que aquele era o primeiro texto que escreviam para a aula de Português fora de um contexto de avaliação

5 Considerações Finais

O período de estágio de observação trouxe, mais uma vez, a impressão de inserção em uma sala de aula do século XVIII. Os conteúdos da gramática como centro das aulas, ausência de diálogo, de situações de leitura e escrita. A proposta da sequência veio, justamente, para contrapor esse modelo e foi bastante interessante.

Com relação à compreensão do conteúdo abordado, os resultados foram extremamente satisfatórios. No entanto, acredito que o maior benefício da proposta foi a tentativa de despertar nos alunos envolvidos o gosto pela leitura e o exercício da escrita. Percebemos que, estimulados, esses estudantes têm um potencial muito amplo o qual é ignorado pelos professores. O conhecimento gramatical é importante para a produção escrita, mas apenas saber os “nomes” dos termos da oração não garantirá que, em suas atividades de escrita, os alunos saibam como fazer a concordância entre sujeito e verbo.

Apesar do pouco tempo em contato com os estudantes, notamos que a existência de um Projeto com objetivos e atividades bem definidos minimiza a questão da disciplina e proporciona uma adesão mais ampla dos alunos. Ao perceberem que o professor dedicou-se para a preparação daquelas atividades o envolvimento e a participação foram quase completos.

Enfim, acredito que essa sequência mostrou que subestimar a inteligência dos alunos pode fazer com que eles acreditem nessa deficiência. Propor atividades desafiadoras e

com objetivos traçados mostra que o potencial de aprendizagem é riquíssimo e está ali, pedindo para ser explorado.

Referências

- BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- BETTELHEIM, B. *A psicanálise dos contos de fadas*. 11ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996. p.11-43.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental: língua portuguesa*. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- FIORIN, J. L. *Introdução ao pensamento de Bakhtin*. São Paulo: Ática, 2006.
- GRIMM, J. & W. *Chapeuzinho Vermelho*. São Paulo: Cosac Naify, 2004.
- KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. *Ler e compreender os sentidos do texto*. São Paulo: Contexto, 2006.
- PERRAULT, C. *Chapeuzinho Vermelho*. (Coleção Era Uma Vez, 3) Porto Alegre: Karup, 1994.
- PROPP, V. I. *Morfologia do conto maravilhoso*. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1984.

Sites

- PORTAL Turma da Mônica. Disponível em <http://www.monica.com.br/>. Acesso em agosto de 2011.
- UNIVERSIDADE Federal de Campina Grande. Banco de biografias. Disponível em <http://www.dec.ufcg.edu.br/biografias/CharPerr.html>. Acesso em setembro de 2011.
- WIKIPÉDIA – A enciclopédia livre. Disponível em http://pt.wikipedia.org/wiki/Irm%C3%A3os_Grimm. Acesso em setembro de 2011

Gabriela de Oliveira

Professora Titular de Ensino Fundamental II, na EMEF Tenente Moisés Elias de Souza, da Rede Municipal de Educação de São Paulo. Professora Titular de Educação Infantil e Ensino Fundamental I, na EMEI Afonso Sardinha, da Rede Municipal de Educação de São Paulo. Licenciada em Letras / Português, pela FFLCH-USP (2012). Cursando Licenciatura em Pedagogia, pela PUC-SP (2013).