

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

ROSANA DA SILVA SANTOS JURAZEKY

**“O PATINHO FEIO” E “O ROUXINOL E O IMPERADOR DA
CHINA”, DE HANS CHRISTIAN ANDERSEN: A
LITERATURA INFANTIL EM UMA 4ª SÉRIE DO ENSINO
FUNDAMENTAL EM PRESIDENTE PRUDENTE-SP.**

PRESIDENTE PRUDENTE

2007

ROSANA DA SILVA SANTOS JURAZEKY

**“O PATINHO FEIO” E “O ROUXINOL E O IMPERADOR DA
CHINA”, DE HANS CHRISTIAN ANDERSEN: A
LITERATURA INFANTIL EM UMA 4ª SÉRIE DO ENSINO
FUNDAMENTAL EM PRESIDENTE PRUDENTE-SP.**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia, UNESP/Campus de Presidente Prudente, para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof.^a Dr.^a Ana Maria da Costa Santos Menin.

PRESIDENTE PRUDENTE

2007

DEDICATÓRIA

A Deus, pela oportunidade de Vos ter conhecido e poder viver a Vossa palavra.

A meu marido, Marcos Antonio Jurazeky, por todo apoio e compreensão.

À minha orientadora, Ana Maria da Costa Santos Menin, por toda dedicação.

AGRADECIMENTOS

A realização deste trabalho só foi possível graças à colaboração direta de muitas pessoas. Manifesto minha gratidão a todas elas e de forma particular:

- a todos os professores do Departamento de Educação e, em especial, aos Profs. Drs. Alberto Albuquerque Gomes, Divino José da Silva, Maria de Fátima Salum Moreira, Renata Junqueira de Souza e Yoshie Ussami Ferrari Leite – meus eternos orientadores – pela amizade;
- aos funcionários da Seção de pós-graduação da Faculdade de Ciências e Tecnologia, UNESP;
- aos colegas do grupo de pesquisa Práticas Educativas e a Formação de Professores em Leitura, Literatura e Avaliação do Texto Literário da Faculdade de Ciências e Tecnologia, UNESP;
- aos funcionários da Diretoria Regional de Ensino de Mirante do Paranapanema;
- aos amigos Carolina Marrey Nauhardt e Fernando Teixeira Luiz pelo incentivo e colaboração.

RESUMO

A pesquisa “O patinho feio’ e ‘O rouxinol e o imperador da China’, de Hans Christian Andersen: a literatura infantil nas 4ª séries do ensino fundamental” pautou-se na concepção de linguagem entendida como um processo de interação humana e o ato de ler, como uma atividade complexa, envolvendo aspectos não somente semânticos, mas culturais, ideológicos, filosóficos e fonéticos. Estas concepções teóricas foram adotadas por dois motivos: por estarem de acordo com o proposto nos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (2001) e com os objetivos desta investigação: 1) orientar os professores, sujeitos da pesquisa, sobre como trabalhar com contos clássicos, particularmente os escritos por H.C. Andersen, em sala de aula, em uma 4ª série do ensino fundamental; 2) verificar se o professor utiliza as obras *O patinho feio* e *O rouxinol e o imperador da China* em sala de aula e como desenvolve atividades relacionadas a estes textos; 3) planejar e orientar um trabalho sistematizado junto aos professores com as referidas obras; 4) identificar as contribuições deste trabalho para o professor fazendo uso de um instrumento avaliativo – questionário – ao término das atividades desenvolvidas na escola. O foco do estudo foi se definindo em relação ao texto narrativo, aos clássicos da literatura infantil e Hans Christian Andersen. As atividades de pesquisa caracterizaram-se pela leitura bibliográfica e pela pesquisa de campo realizada em uma escola pública de Presidente Prudente-SP. A opção pelos contos ocorreu por ser: “O patinho feio” uma das obras mais conhecidas pelas crianças brasileiras e “O rouxinol e o imperador da China” por ser obra constituinte da coleção Literatura em Minha Casa e menos conhecida pelas crianças brasileiras.

PALAVRAS-CHAVE: Hans Christian Andersen. Leitura. Literatura infantil. Formação de professores.

ABSTRACT

The research “*The ugly duckling*” and “*The nightingale and the emperor of China*”, by Hans Christian Andersen: the children literature in the 4th class, elementary school” is ruled in the conception of understanding language as a process of human interaction and the reading, as a complex activity, involving aspects not only semantic, but cultural, ideological, philosophical and phonetic. These theoretical conceptions were adopted by two reasons: for being in agreement with what is proposed in the *Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa* (2001) and with the objectives of the investigation: 1) to guide the teachers, whom will participate of the research, how to work with the stories of H.C. Andersen in 4th grade the elementary school; 2) to notice if the teacher works with *The ugly duckling* and *The nightingale and the emperor of China* and how they develop activities with these fairy tales; 3) to plan and to guide a reading work and production of texts which refers to them and 4) to identify, through a questionnaire, the contributions of this work in relation to changing in a pedagogic practice which includes the work with children literature in classroom. The focus of the study was coming up in relation to: narrative text, classics of the children literature, Hans Christian Andersen and the stories: *The ugly duckling*” and “*The nightingale and the emperor of China*.” The research activities were defined by the bibliographical reading and for the field research developed in a public school in Presidente Prudente-SP. The option for the stories happened mainly because: “*The ugly duckling*” is one of the most well-known stories by H. C. Andersen by Brazilian children and “*The nightingale and the emperor of China*” because takes part of the collection *Literatura em minha Casa* and it is not well-known as “*The ugly duckling*” by the Brazilian children.

Keywords: Hans Christian Andersen. Reading. Children literature. Teacher's formation.

LISTA DE FIGURAS

- Figura 1 - Hans Christian Andersen e crianças. Fonte: LOPES, C.R. O rouxinol e o imperador da China. Ilustrações de Claudia Scatamacchia. São Paulo: Global, 2002 (Coleção Literatura em Minha Casa)..... 18
- Figura 2 - O rouxinol e o imperador da China. Fonte: LOPES, C.R. O rouxinol e o imperador da China. Ilustrações de Claudia Scatamacchia. São Paulo: Global, 2002 (Coleção Literatura em Minha Casa)..... 94 e 121

SUMÁRIO

CAPITULO 1 ASPECTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS.....	10
1.1 Concepções sobre linguagem e leitura.....	12
1.2 O que são contos clássicos infantis? Por que devemos lê-los?.....	13
1.3 Definindo o conto clássico.....	15
1.4 Hans Christian Andersen: quem foi e o que o fez famoso?.....	18
1.5 Aspectos literários sobre as obras de Hans Christian Andersen.....	24
CAPITULO 2 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA.....	30
2.1 Objetivos da pesquisa.....	31
2.1.1 Objetivo geral.....	31
2.1.2 Objetivos específicos.....	31
2.2 Percurso metodológico.....	31
2.3 O questionário	34
2.3.1 Levantamento de dados: quem são as professoras?.....	35
2.3.2 Aspectos pedagógicos e profissionais das professoras.....	38
CAPITULO 3 A LITERATURA INFANTIL COMO COMPONENTE SIGNIFICATIVO PARA UMA EFETIVA AÇÃO DOCENTE.....	50
3.1 A relação entre leitura e escola.....	53
3.2 A formação do leitor.....	56
3.3 A escolarização da literatura infantil.....	59
3.4 Textos didáticos e didatizados.....	60
3.5 A ideologia nos livros infantis.....	62
CAPITULO 4 ORIENTANDO A AÇÃO DOCENTE.....	63
4.1 Hora da história: orientações aos professores.....	64

4.1.1 Por que contar histórias?.....	64
4.1.2 Como contar histórias?.....	65
4.2 As atividades para depois da leitura de história.....	67
4.2.1 A cópia.....	68
4.2.2 A leitura oral.....	69
4.2.3 O vocabulário.....	70
4.2.4 O questionário.....	71
4.2.5 A produção textual.....	72
CAPITULO 5 “O PATINHO FEIO” EM SALA DE AULA.....	73
5.1 Atividades planejadas pelas professoras M 1 e M 2.....	76
5.1.1 Análise da obra: na perspectiva das professoras.....	76
5.1.2 Análise e avaliação das atividades propostas. Reorientação.....	78
5.2 Atividades planejadas pelas professoras T 1 e T 2.....	81
5.2.1 Análise da obra: na perspectiva das professoras.....	81
5.2.2 Análise e avaliação das atividades propostas. Reorientação.....	84
CAPITULO 6 “O ROUXINOL E O IMPERADOR DA CHINA” EM SALA DE AULA.....	87
6.1 Atividades planejadas pelas professoras M 1 e M 2.....	88
6.1.1 Análise da obra: na perspectiva das professoras.....	88
6.1.2 Análise e avaliação das atividades propostas. Reorientação.....	90
6.2 Atividades planejadas pelas professoras T 1 e T 2.....	94
6.2.1 Análise da obra: na perspectiva das professoras.....	94
6.2.2 Análise e avaliação das atividades propostas. Reorientação.....	96
QUEM CONTA UM CONTO..... AUMENTA UM PONTO.....	99
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	108
BIBLIOGRAFIA.....	111

APÊNDICE.....	114
APÊNDICE 1 - Questionário elaborado para a aplicação junto às professoras.....	115
APÊNDICE 2 - Análise da pesquisa.....	119
APÊNDICE 3 - Apostila elaborada pelas professoras (M 1 e M 2) sobre a obra: “O patinho feio”.....	120
APÊNDICE 4 - Apostila elaborada pelas professoras (M 1 e M 2) sobre a obra “O rouxinol e o imperador da China”.....	120
APÊNDICE 5 - Apostila elaborada pelas professoras (T 1 e T 2) sobre a obra: “O patinho feio”.....	122
APÊNDICE 6 - Apostila elaborada pelas professoras (T 1 e T 2) sobre a obra “O rouxinol e o imperador da China”.....	122
ANEXO:.....	124
ANEXO 1 - O conto: O patinho feio.....	125
ANEXO 2 - O conto: O rouxinol e o imperador da China.....	134
ANEXO 3 - M2.U5.T6 – O que são poemas, canções, cantigas de roda, adivinhas, trava-línguas, parlendas e quadrinhas (estas letras e números correspondem aos da coletânea de textos do curso Letra e Vida).....	143
ANEXO 4 - M2.UE.T5 – Dez importantes questões a considerar: variáveis que interferem nos resultados do trabalho pedagógico (estas letras e números correspondem aos da coletânea de textos do curso Letra e Vida).....	151

CAPÍTULO 1

ASPECTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

Os livros que têm resistido ao tempo são os que possuem uma essência de verdade, capaz de satisfazer a inquietação humana por mais que os séculos passem (Cecília Meireles).

Para que o leitor possa compreender as escolhas teóricas e metodológicas definidas em relação à linguagem e leitura cabe ressaltar a origem deste estudo.¹

Minha opção pelo mestrado em educação foi motivada pelo desejo de ser professor e pelos aspectos inerentes à profissão, bem como o fato de o professor construir sua profissionalização docente mediante um processo contínuo de formação e de reflexão sobre a prática (ALMEIDA, 1999).

Mas não bastava ser professor era necessário ser bom e para tanto era fundamental refletir sobre a formação de professor e a prática educativa deste. Sendo assim, decidi pela linha de pesquisa “Práticas educativas na formação de professores”.

Definem-se, por esta razão, algumas opções teórico-temáticas: leitura, formação de professores, literatura infantil e Hans Christian Andersen considerando-se:

- A participação no projeto “Núcleo de Ensino: a formação de professores das séries iniciais do ensino fundamental no CEFAM de Presidente Prudente” (FCT/UNESP): por realizar discussões acerca do tema formação de professores, no decorrer dos anos entre 1999 e 2001;
- As ações propostas no estágio obrigatório na graduação em Pedagogia (FCT/UNESP): ao cursar a Habilitação para a Educação Infantil e desenvolver um projeto com literatura infantil (2002);
- A minha experiência profissional: atuação na educação infantil e no CEFAM de Presidente Prudente, com foco na literatura infantil e formação inicial de professores (2002-2003).
- A participação no grupo de pesquisa “Práticas educativas e a formação de professores em leitura, literatura e avaliação do texto literário” (FCT/UNESP), no decorrer dos anos entre 2003 e 2005.

Os temas apresentados e discutidos a seguir foram objeto de meus estudos e das professoras/sujeitos desta investigação, considerando a necessidade de definições sobre: linguagem, leitura, contos clássicos, bem como a opção por Hans Christian Andersen e aspectos literários de dois de seus contos: “O patinho feio” e “O rouxinol e o imperador da

¹ Esta dissertação segue as normas da ABNT, segundo a apostila de normalização documentária do serviço técnico de biblioteca e documentação FCT- UNESP, com a última atualização datada em dezembro de 2005

China”, planejamento e desenvolvimento de atividades literárias, com vistas à orientação do professor.

1.1 Concepções sobre linguagem e leitura

Para Mizukami (1986) toda concepção de ensino revela uma visão de mundo, logo toda proposta de ensino está subjacente à mesma. Ao optar por uma concepção, estou definindo minhas escolhas sobre os procedimentos de ensino/aprendizagem. Mas, para que eu possa escolher uma delas devo saber quais são, a que tipo de proposta está vinculada e qual minha atitude como educador, diante de tais concepções e, por último como se efetivam na prática docente cotidiana.

Neste sentido e, sobretudo porque a linguagem permeia a discussão teórica e prática desta investigação, considero importante apresentar três possibilidades distintas de conceber a linguagem.

A primeira refere-se à linguagem como expressão de pensamento, a segunda a concebe como instrumento de comunicação e a terceira a vê como forma ou processo de interação. (BRASIL, 2001).

Esta pesquisa apóia-se na terceira concepção de linguagem, uma vez que, ao utilizar a língua, o indivíduo não somente a traduz e a exterioriza em pensamento, transmitindo informações a outrem, realizando ações, agindo, atuando sobre o interlocutor (ouvinte/leitor), mas a utiliza como forma, uma ferramenta de comunicação social. Assim, ao selecionar esta concepção de linguagem o fiz por estar de acordo com o exposto nos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (2001) e por ser mais adequada ao desenvolvimento da pesquisa tendo em vista seu objetivo, isto é, a orientação do professor sobre como trabalhar com os contos “O patinho feio” e “O rouxinol e o imperador da China” de Hans Christian Andersen em sala de aula.

Leituras do PCN (2001), bem como outras realizadas sobre o tema linguagem e leitura, fizeram-me compreender a linguagem como instrumento de interação humana, pela produção de efeitos de sentido entre interlocutores, em uma dada situação de comunicação e contexto sócio-histórico e ideológico.

Segundo Freire (1989, p. 11): “[...] uma compreensão crítica do ato de ler não se esgota na decodificação pura da palavra escrita ou da linguagem escrita, mas se antecipa e se alonga na inteligência do mundo. A leitura do mundo precede a leitura da palavra [...].”

Compreendo que para o aluno fazer uso da linguagem adequada e, em particular, tornar-se leitor competente, precisa apropriar-se dos diferentes tipos de textos que circulam socialmente na escola, dentre eles, particularmente, o narrativo. Machado (2002, p. 77) nota que:

Ler uma narrativa literária é um fenômeno de outra espécie. Muito mais sutil e delicioso. Vai muito além de juntar, formar sílabas, compor palavras e frases, decifrar seu significado de acordo com o dicionário. É um transporte para outro universo, onde o leitor se transforma em parte integrante da vida de um outro, e passa a ser alguém que ele não é no mundo quotidiano.

Configura-se assim, o tipo de texto desta investigação (narrativa – contos clássicos infantis), suas características e funções para que as atividades com a literatura infantil possam ser elaboradas a partir desta tipologia textual.

1.2 O que são os contos clássicos infantis? Por que devemos lê-los?

Subjacentes à narrativa literária encontram-se os clássicos. Calvino (2002, p. 10) apresenta catorze definições do que seja o clássico, dentre as quais:

Dizem-se clássicos aqueles livros que constituem uma riqueza para quem os tenha lido e amado; mas constituem uma riqueza não menor para quem se reserva a sorte de lê-los pela primeira vez nas melhores condições de apreciá-los.

Incorporo ao texto esta citação porque é preciso compreender que as obras literárias clássicas incitam relevante impressão e exercem grande influência sobre o leitor, provocando um brilho no olhar, o sorriso iluminado no rosto ou as lágrimas. Ocorre uma vibração recíproca de sensibilidades entre o texto e o leitor, a ponto de diluir-se o ambiente real ante o imaginário, mas sem perder o senso crítico, que é estimulado pelos enredos. Assim, os clássicos atravessam o tempo e se perpetuam ao longo da história.

Os clássicos tiveram sua gênese com as transmissões orais dos povos. Eles passaram de geração em geração até serem escritos (registro). Segundo Machado (2002) cristalizaram-se em tesouros riquíssimos aos quais temos direito por herança.

Historicamente registra-se no século XVII, na França, o primeiro autor de literatura infantil, Charles Perrault, que recolheu e recontou as histórias tradicionais populares. Essas obras devido seu caráter de transmissão oral e sem público definido, não tinham como público

– alvo as crianças; porém, pelo seu aspecto acabaram por constituir-se em literatura para criança e foram sendo apropriadas por elas.

Na Alemanha, no século XIX, Wilhelm e Jacob Grimm publicaram uma coletânea contendo 210 contos, que preservavam a cultura e a literatura alemã. Suas narrações eram recontos das histórias tradicionais populares.

Na Dinamarca, Hans Christian Andersen, criou 156 contos seguindo os modelos tradicionais, mas com sua marca individual.

Para Duarte, Silva (1995, p. 18):

Andersen buscou em oposição à literatura do seu tempo, um estilo simples, comunicativo, sem ornatos. Fez uso de um enorme espírito de invenção sempre presente na sua obra. A acção não é na sua arte o principal, nos romances é mesmo o aspecto mais fraco e especialmente no teatro. Melhor descreve e narra o que viu e observou, a sua fantasia alicerça-se sempre em algum fundamento, não vem do nada, os impulsos vêm de fora, de notas e observações.

Os clássicos literários não se limitam a um autor ou a um determinado tempo e espaço, são obras que transcendem, são fontes de conhecimento, de entretenimento, de (auto) descoberta de sentimentos e emoções interiorizadas, são atuais porque o leitor e o texto interagem de forma harmoniosa, fomentando o desejo de seguir sempre em frente na leitura, em busca de novas descobertas, ao encontro consigo mesmo e com a realidade.

Machado (2002) aponta para o fato de que as obras clássicas devem ser conhecidas e inseridas em um contexto que contribua para a formação cultural e afetiva das crianças.

O contato com os livros é importante porque na leitura, através dos sentidos, o sujeito é atraído pela curiosidade, pelo formato, pelo manuseio fácil e pelas emoções que os livros podem conter.

Para se formar o leitor é preciso dar-lhe livros que o leve a vivenciar suas emoções e soltar a imaginação, permitindo-lhe visão mais crítica do mundo.

Para Machado (2002) podemos ler de forma crítica, contextualizada, aprofundada e ainda ler com a disposição de encontrar o outro, de promover e aceitar mudanças e a diversidade. Além disso, podemos assumir diferentes atitudes perante a leitura:

- Ler pelo prazer;
- Ler para identificar-se com a personagem;
- Ler pelo prazer da decifração, da exploração de algo novo dentre outros.

Ler os clássicos na juventude, segundo Machado (2002, p. 110), possibilita: “a imersão em histórias passadas, no quotidiano costuma modificar o jovem leitor no sentido de olhar de modo diferente para o ambiente em que vive, a realidade que o cerca”.

O homem conta histórias para tentar entender a vida, sua passagem pelo mundo, ver na existência alguma espécie de lógica, isto é, ele foi inventando histórias para tentar explicar o mundo em que vive e assim constituir a memória da humanidade. Cada texto, cada autor lida com diferentes elementos nesta busca adequando formas de expressão e conteúdo de um jeito que mantêm uma coerência interna, profunda que lhes atribua sentido.

Machado (2002, p. 98) tece o seguinte comentário: “Creio que grande parte da vitalidade e permanência dos grandes livros não está em suas qualidades intrínsecas de forma acabada e fechada, mas no potencial de leituras que elas permitem”.

Ler obras literárias e, em especial, os clássicos desde cedo é importante porque ajuda o leitor a se familiarizar com ricas histórias que vêm sendo transmitidas de uma cultura para outra pelo mundo afora. Afinal, em pouco tempo podemos viver o pesadelo de ter gerações que não conseguem entender a literatura atual porque não conhecem os clássicos que a precederam.

Em relação à qualidade do ato de ler Fonseca e Geraldi (2002, p. 112) afirmam que:

A qualidade (profundidade) do mergulho de um leitor num texto depende de seus mergulhos anteriores. Mergulhos não só nas obras que leu, mas também na leitura que faz de sua vida. Parece-nos que devemos – enquanto professores – propiciar maior número de leituras ainda que a interlocução (adentrando) que nosso aluno faça hoje com o texto esteja aquém das possibilidades que o texto possa oferecer.

Os clássicos são tesouros para quem os lê e são mais valiosos ainda para quem consegue apreciá-los com prazer e profundidade.

Começam a ser tecidas as tramas que costurarão este texto quer do aspecto formal, quer do aspecto teórico, quer das opções pessoais que, por sua vez, identificam a pesquisadora.

1.3 Definindo o conto clássico

Os modos diferentes de narrar se agrupam por alguns aspectos comuns caracterizando o gênero. Vale ressaltar que a definição de um gênero literário é um aspecto conflitante

porque há características que podem traduzir-se em mais de um ou de outro gênero. Além disso, em alguns períodos históricos não se indicava a que gênero uma história pertencia, pois não se tinha claro os limites de um gênero para outro.

Para Kaufman (1995) a necessidade de estabelecer tipologias está relacionada à intenção de facilitar a produção e interpretação de textos que circulam em determinado ambiente social.

Sendo assim, Kaufman (1995) constrói uma classificação sobre a função da linguagem e as tramas que predominam na construção de um texto: literário (conto, novela, obra teatral e poema), jornalísticos (notícia, artigo de opinião, reportagem e entrevista), de informação científica (definição, nota de enciclopédia, relato de experimento científico, monografia, biografia e relato histórico), instrucional (receita e instrutivo), epistolar (carta e solicitação), humorístico (histórias em quadrinhos) e publicitário (aviso, folheto e cartaz).

Cada tipo de texto é produzido a partir de diferentes intenções: convencer, informar, seduzir, entreter, criticar, instruir, dentre outros. As diferentes situações comunicativas são os determinantes da utilização das diferentes linguagens (formal, técnica, coloquial, íntima, pessoal, etc), de diferentes formas e estruturas (poemas, contos, relatos, manuais, cartas, bilhetes, diários, etc) e dos diferentes recursos da língua para atingir o objetivo a que se propõe.

Com o objetivo de levar o leitor a perceber estas diferenças, os PCNs de Língua Portuguesa (2001) consideram fundamental abranger os diferentes tipos de texto que circulam socialmente: notícias, receitas, cartas, propagandas, bulas, placas de sinalização, dentre outros que ampliam o universo cultural: não-verbais, informativos, humorísticos, literários (contos, lendas, fábulas, poesia, obra teatral e novela).

Os textos manifestam diferentes intenções do emissor. Tendo em vista estas intenções é possível categorizar os textos, levando em consideração a função predominante da linguagem (informativa, literária, apelativa e expressiva). Os contos clássicos possuem uma função literária, ou seja, possuem uma intencionalidade estética e empregam uma linguagem figurada.

Não podemos classificar um texto baseado apenas no critério de funcionalidade, devemos considerar sua trama: estruturação e configuração (trama narrativa, argumentativa, descritiva e conversacional). Os contos clássicos possuem uma trama narrativa, pois apresentam fatos e acontecimentos em uma sequência causal e temporal.

Entre os gêneros literários encontram-se: o conto, a novela, a obra teatral e o poema. Considerando a classificação dos textos elaborada por Kaufman (1995) esta pesquisa tem

como foco a função literária, de trama narrativa, encontradas no conto. Os outros tipos de textos, funções de linguagem e trama foram apresentados às professoras, sujeitos da pesquisa objetivando aprofundar seus conhecimentos sobre esta questão, muito embora não se constituam objeto-temático deste estudo.

Definir o conto não é uma tarefa fácil e talvez a tentativa de explicitação torne possível sua morte, ou seja, encontrá-lo pode significar perdê-lo.

Gotlib (1995, p. 17) salienta que: “O que faz o conto – seja ele de acontecimento ou de atmosfera, de moral ou de terror – é o modo pelo qual a estória é contada. E que torna cada elemento seu importante no papel que desempenha neste modo de o conto ser”.

Para Bremond (apud GOTLIB, 1995, p. 11) o conto é um modo de se contar alguma coisa, isto é, embora haja várias acepções para se definir conto, não podemos deixar de notar que há algo em comum: os contos são narrativas. Pois: “Toda narrativa consiste em um discurso integrado numa sucessão de acontecimentos de interesse humano na unidade de uma mesma ação”.

No entanto, há vários modos de se construir esta “unidade de ação”. A palavra contar deriva do latim *computare*. Primeiramente contava-se uma história oralmente, depois elas passaram a ser registradas por escrito. Contar não é somente relatar um acontecimento. Gotlib (1995, p. 12) nota que: “Relatar implica que o acontecido seja trazido outra vez; isto é, *re* (outra vez) mais *latum* (trazido), que vem de *fero* (eu trago). Por vezes é trazido outra vez por alguém que foi testemunha ou teve notícia do acontecido”.

Para Kaufman (1995) o conto é um relato em prosa de fatos fictícios. Organiza-se em três momentos o estado inicial, o conflito e a resolução do mesmo. Um dos recursos incorporados ao conto é a introdução do diálogo entre as personagens, apresentado com sinais gráficos correspondentes (os travessões); a coerência temporal, isto é, manutenção ou ruptura da linha temporal, pelo autor para surpreender o leitor; apresentação das personagens (estratégia de definibilidade).

Dentre os autores de obras literárias clássicas infantis, do gênero conto, optei e selecionei duas de Hans Christian Andersen por ser o primeiro autor a criar contos seguindo modelos tradicionais, imprimindo neles sua marca individual.

Neste momento faz-se necessário incluir Hans Christian Andersen neste texto para que possamos conhecer o autor e buscar entender sua obra, particularmente, “O patinho feio” e “O rouxinol e o imperador da China”.

1.4 Hans Christian Andersen: quem foi e o que o fez famoso?²



Hans Christian Andersen. fotografia de c. 1860.

Figura 1 – Hans Christian Andersen e crianças. Fonte: LOPES, C.R. O rouxinol e o imperador da China. Ilustrações de Claudia Scatamacchia. São Paulo: Global, 2002 (Coleção Literatura em Minha Casa).

Para Macedo (1995, p. 44): “A história de um país não é sempre a mesma para os cidadãos que em cada momento a vivem”.

Considero Hans Christian Andersen um verdadeiro representante desta máxima, assim como os interessados em sua vida e obra, ponderando que para conhecermos a “pessoa” e o “escritor”, isto é, a relação entre o homem e sua obra devemos refletir sobre os seguintes pontos apresentados por Macedo (1995) e aqui sintetizados:

- O trabalho histórico é sempre provisório na medida em que novos documentos e fatos são descobertos;
- Não existe uma verdade histórica, de modo geral, encontramos especulações em detrimento de verdades absolutas e incontestáveis;

² As informações biográficas deste tópico foram obtidas de duas fontes principais: MENIN, AM.C.S. O patinho feio de Hans Christian Andersen: o “abrasileiramento” de um conto para crianças. Assis: Universidade Estadual Paulista, 1999.

DUARTE, S. Andersen e sua obra. Lisboa, Portugal: Livros Horizontes, 1995.

- Todo documento apresentado deve ser provado e criticado, tanto na sua validade como no seu sentido;
- A história é ainda um fato a precisar de documentos.

Em suma, para Macedo (1995) a seqüência cronológica revela-se insuficiente, é indispensável a explanação da situação, a referência documental, a referência à simultaneidade das ocorrências e dos antecedentes. Por esta razão faz-se necessário olhar para o homem e o escritor Hans Christian Andersen. Posteriormente, farei correlações entre elas, pois como afirma Andersen sua obra foi a melhor ilustração de sua vida e quem sabe assim posso encontrar algumas respostas para a questão norteadora deste tópico: Quem foi e o que o fez famoso?

Hans Christian Andersen nasceu em dois de abril de 1805, em Odense, Dinamarca. Quando nasceu, os reinos da Dinamarca e Noruega ainda estavam unidos numa dupla monarquia. O lugar de seu nascimento não é de conhecimento público alguns historiadores acreditam que ele tenha nascido na casa de Hans Jensensstraede, mas a casa de Munkemollestraede é onde viveu entre 1807 e 1819. Filho de um sapateiro, Hans Andersen, e de uma lavadeira, Anne Marie Andersdatter. Ele nunca escondeu sua origem, pelo contrário, orgulhava-se dela. Embora sua origem tenha sido um dos grandes entraves para ser aceito no ofício de escritor (DUARTE, SILVA 1995). Para alguns pesquisadores sua origem humilde foi responsável pelo fortalecimento de seu realismo e de sua consciência social.

Seu pai foi ferido ao servir como soldado nas guerras napoleônicas vindo a falecer em 1816. Sua mãe teve uma filha de seu primeiro casamento, Karen Marie, e depois, do falecimento do pai de Andersen, casou-se novamente em 1818. Da meia irmã, Andersen não faz referência nas autobiografias, pois sempre receou que esta aparecesse para molestá-lo. Sua mãe nos últimos anos de vida tornou-se alcoólica, entrando para um asilo em 1825 e morrendo em 1827.

Em relação a seu aspecto físico, Hans Christian Andersen, era alto e ossudo e não tinha gestos graciosos. Era genial e talentoso, tinha grande capacidade de observação e desprendida fantasia. O físico, Orsted, em fevereiro de 1833 em Copenhague o definiu assim:

A figura mais notável em sociedade possui-a o poeta Andersen. Falava-se de seres humanos que têm forma de animal, mas nunca vi igual. Ele tem no corpo, pernas, andar, olhos e todo o rosto a mais completa semelhança com um grou... A única diferença era que o grou, excepto o andar vacilante, tem, contudo o porte no próprio corpo, mas aquele que o diga honrado Andersen – sim, quero vê-lo na minha frente. A figura longa, magra, delgada não parece só andar por cada passo que toma, antes estou completamente convencido de que um após o outro ano de se agitar no mecanismo próprio, um belo dia se

quebra e vai-se. Em cada passo cria que ia cair. De resto é um homem genial e cheio de talento. (apud DUARTE, SILVA 1995, p. 17).

Sua personalidade é marcada por traços de inquietude, insatisfação, desânimo, auto-suficiência, poupadora e com forte tendência a autoperscrutação.

A família de Hans Christian Andersen foi marcada por vários casos de loucura levando-o a recluir-se, durante muito tempo, idêntico destino. Apesar da mãe ter se tornado alcoólatra, ele tinha orgulho da família que possuía. Segundo Duarte, Silva (1995, p. 18): “Andersen tinha orgulho de ser filho de um sapateiro, considerava-se representante da nobreza de espírito sobrepondo-se a nobreza de nascimento.” Isto fica claro em sua obra, pois em muitos de seus contos, ele deixa transparecer que a nobreza e a sensibilidade de espírito não são privativas dos nobres, mas daqueles que são nobres de espírito. Duarte, Silva (1995, p. 11) nota que: “Ao traçar a biografia de Andersen há que, em realidade, iniciá-la com a advertência preambular de ter muitas seguido o destino dos seus contos, adulterada na sua reprodução e estupidamente sublimada e sentimentalizada”.

Na religião há vestígios de egocentrismo, foi quase um racionalista, mas um homem de grande fé interior.

Sua primeira visita a um teatro foi em 1812. Andersen cresceu lendo La Fontaine, Shakespeare e as comédias do dinamarquês Ludvig Holberg, cujo estilo literário, frases curtas e linguagem coloquial, acabou por influenciá-lo.

Andersen trabalhou primeiro, em Odense, em uma fábrica de panos e depois de tabacos, em ambas foi demitido por que cantava e contava histórias na hora do trabalho. Logo começou a distribuir cartazes de teatro. Tornou-se aprendiz de marceneiro, mas foi demitido.

Depois mudou-se para Copenhague, quis ser ator e fracassou. Neste período é recomendado a Jonas Collin que o adota como pupilo, encaminhando-o primeiramente para a escola de Slagelse-DK, tendo como reitor Simon Meisling e passando a residir com a família do Reitor.

Foi em Copenhague que iniciou sua ascensão cultural e intelectual, atribuindo ao dia de sua chegada (04/09/1819), simbolicamente, como o dia de seu nascimento para a vida e para o mundo.

Fue este proceso de ascenso local el que le trajo problemas a H.C. Andersen y le ocasionó las heridas perdurables. En ese contexto, el salto al mundo europeo fue casi su liberación. Allí se sentía en casa. Allí “el patito feo”

finalmente se convirtió en le cisne que él en lo más íntimo se sentía que era. (MYLIUS, 1997, p. 5).³

Andersen sabia que sua vida era uma aventura maravilhosa e começou a escrever sua autobiografia. As primeiras tentativas autobiográficas de Andersen são orais e de quando era jovem. Em 1832 escreve sua primeira autobiografia. Em 1847 escreve sua segunda autobiografia “Minha vida é um verdadeiro conto de fadas” e em 1855 a sua terceira autobiografia “O conto da minha vida”.

A sua autobiografia foi assim reescrita várias vezes até o ano de sua morte, em que registrou no diário: “Hoje estive a escrever a minha história da vida, isto é, desde 1822 a 1875”. (apud DUARTE, SILVA 1995, p.51-52).

Andersen esboça como gostaria que lessem sua autobiografia:

A minha vida é um belo conto, tão rico e gracioso! Tivesse eu, ainda rapaz, quando vim para o mundo pobre e só, encontrado uma fada poderosa e tivesse ela dito – escolhe o teu caminho e o teu destino, pois conforme o desenrolar do teu espírito e como se deve andar razoavelmente neste mundo, que eu te protejo e te dirijo – não poderia ter sido o meu destino mais feliz, inteligente e melhor conduzido, do que é o caso. A história da minha vida dirá ao mundo o que me diz a mim: há um Deus adorável que tudo dirige pelo melhor. (apud DUARTE, SILVA 1995, p. 53-54).

Andersen sofreu as dolorosas diferenças de classe social, era um menino do proletariado dinamarquês, mas transformou-se em uma celebridade européia rodeada de duques e reis. Sua “história” é contada em grande parte em suas obras como em: “O patinho feio” (porque o patinho era incompreendido, achava-se feio, estranho e encontra-se enquanto sujeito-eu em outro lugar com outros iguais a ele) e “O rouxinol” (que os de nobreza real não percebiam a beleza de seu canto, apenas os nobres de espírito podiam percebê-la).

Em vários contos e histórias Andersen revela seu sarcasmo e sua crítica sobre o fato de ser necessário alguém de fora para dar-lhe valor: “[...] célebre en el extranjero y normalmente maltratado en su país, donde se admiraba a otros ‘grandes’ que hoy en día han quedado en el olvido.”⁴(MYLIUS, 1997, p. 11).

As famílias Iversen e Hanck foram os pontos de apoio de Andersen durante as décadas de 1820 e início de 1830 na cidade de Odense. Sendo que a filha de Hanck, Henriette (Jette), foi uma de suas mais fiéis amigas com quem se correspondia com frequência.

³ Foi este processo de ascensão que trouxe problemas a H.C. Andersen e ocasionou as feridas permanentes. Neste contexto, o salto para o mundo europeu foi quase sua libertação. Alí se sentia em casa “o patinho feio” finalmente se transformou no cisne que no fundo era. (Trad.livre da autora).

⁴ “Celebridade no estrangeiro e geralmente maltratado no seu país, onde se admirava os outros ‘grandes’ que hoje em dia ficaram esquecidos. (Tradução livre da autora).

Outro grande amigo, considerado por Han Christian Andersen como um pai, foi Jonas Collin que o enviou à escola em Slagelse. A casa da família Collin, situada próxima de Kongens Nytorv, foi desde o final da década de 1820 e durante 1830 sua segunda casa.

Alguns amores fizeram parte de sua história. Apaixonou-se pela primeira vez por Riborg Voigt, mas ela era noiva de outro. A sua segunda paixão foi por Louise Collin, a filha mais nova de Jonas Collin, mas ela também estava prometida a outro, esta rejeição levou-o a escrever “O guardador de porcos” e “A sereiazinha”. A sua terceira paixão foi pela cantora sueca Jenny Lind que o considerava como irmão.

As constantes críticas às suas obras faz nascer em H. C. Andersen um hábito: o de ser viajante, a cura de uma paixão, de uma decepção ou das duras críticas que sofria sua obra faziam-no viajar. Foi assim que visitou a Alemanha e depois Suécia. Ficou famoso primeiro na Alemanha, depois foi na Suécia e na Holanda países que reconheceram sua genialidade, onde era lido tanto como autor infantil quanto de adultos. Sua boa reputação se expandiu pelo mundo anglo-saxon, pela Europa central e oriental, inclusive, na Índia.

Vale ressaltar que suas viagens foram altamente proveitosas ampliando seu universo cultural, vindo a contribuir fartamente com o recolhimento de material para a produção do escritor. Estas viagens de estudos, sem as quais não o teríamos conhecido como hoje, permitiram alterar os aspectos literários de suas obras e, fundamentalmente, torná-lo conhecido e aclamado mundialmente.

Ele fez trinta viagens durante sua vida, passou oito anos de sua vida fora de seu país em viagens. O seu lema é “Viajar é viver” e na carta à Jette continua “[...] então torna-se a vida rica e vivida, não se alimenta como o pelicano do seu próprio sangue, mas da grande natureza.” E ainda diz de si próprio: “Sou como a água, tudo se move, tudo é refletido em mim”. (apud DUARTE, SILVA 1995p. 33-34).

Foi para sair de uma crise financeira que Andersen começou a escrever algumas histórias infantis. Sua primeira coletânea “Contos contados para crianças” é de 1835. Para Duarte, Silva (1995, p. 16):

Andersen só um pouco mais tarde começou a valorizar a produção dos contos, logo rejeitando o subtítulo de contos para crianças, que não mais veio a ser mencionado. Afirmou depois repetidamente que escrevia para toda a gente e se eram lido às crianças, os adultos deveriam também ouvi-los.

Em 1852 escreve e publica sua primeira coleção com o título de “histórias” em lugar de “contos”, alegando que escrevia para todos.

O autor classifica suas obras em dois grandes grupos: os contos de fadas e as histórias.

Para o escritor dinamarquês, os contos de fadas apresentavam elementos sobrenaturais e as histórias não apresentavam os mesmos elementos. Como exemplo de contos de fadas Hans Christian Andersen apontava *A sereiazinha*; como exemplo de histórias: *O patinho feio*. (MENIN, 1999, p. 60-1).

Há que se esclarecer que Andersen viveu em um período histórico em que estava se constituindo a literatura infantil e vários conceitos: de infância, de leitura, de literatura, de conto (definição de gêneros literários). Além disso, sofreu grande influência de seus amigos (Goethe, Schiller e outros). Por estes motivos é necessário refletir sobre as concepções adotadas nesta pesquisa com um olhar atento às idéias expostas por Andersen para que não haja contradições e para que compreendamos de maneira adequada o contexto em que se insere sua obra.

Em quatro de agosto de 1875 morre de enfermidade na casa de campo pertencente a uma família judia de comerciantes, cujo sobrenome era Melchior. A família cuidou dele durante os últimos anos de sua vida. Andersen foi encontrado morto com uma bolsa pendurada no pescoço e dentro dela havia uma carta queimada e um ramalhete de flores.

Suas obras, no entanto, são eternas e se perpetuam por meio das traduções, versões e adaptações.

Para dizer quem é Andersen e partindo do pressuposto de que a escola desconhece Andersen e/ou possui conhecimentos equivocados sobre sua vida e obra remeto o leitor a um trecho da biografia apresentada no gênero clássico universal do programa “Literatura em minha casa”⁵, por ser este o de maior acesso das crianças, que estudam em escolas públicas (LOPES, 2002, p.47):

A vida de Hans Christian Andersen teve um começo bem difícil. De uma família pobre, ele nasceu no interior da Dinamarca, em **1802**. Demorou para completar os estudos e nem sempre teve sucesso em suas tentativas artísticas. Mas, quando sentava-se em uma sala, cercado de crianças, aí, sim, o magnífico contador de histórias aparecia.

O erro apresentado por esta coleção é sério e caracteriza-se como um grande descuido visto que a data de nascimento de Hans Christian Andersen é, entre todos os fatos de sua vida, o mais conhecido.

Cabe, portanto, à escola viabilizar o acesso dos alunos ao universo literário relativamente em relação às obras deste autor, bem como informações corretas sobre sua vida.

⁵ O programa Literatura em minha casa forneceu livros de literatura infantil de diversos gêneros (contos, novela, teatro etc) para as escolas públicas com foco nos alunos que cursam a 4ª série do ensino fundamental, para que estes possam levá-los para casa e lê-los, visando a formação do leitor.

Personalidade e artista mundialmente reconhecido vale perguntar: qual a influência e importância deste autor para a literatura infantil brasileira?

Atualmente não existe apenas um Andersen, há o Andersen dinamarquês que foi marginalizado socialmente e se transformou no poeta nacional por excelência, revelado ao público por suas cartas, biografias e autobiografias, diários e livros de viagens e, internacionalmente, por seus contos e histórias. Podemos pensar nos “vários tipos” de Andersen: a criança, o bailarino, o ator e escritor de peças de teatro, o utópico, o solidário, o consagrado, e o hiper valorizado depois da morte:

Al fin ya al cabo, no importa cómo se lo mire, Andersen ha sido víctima de su propia celebridad, tanto en Dinamarca como en el Extranjero. Tan famoso, por lo que sea, y paradójicamente más o menos desconocido por lo más esencial.⁶ (MYLUS, 1997, p. 20).

Mas, o que o fez famoso foram suas obras literárias.

1.5 Aspectos literários sobre as obras de Hans Christian Andersen

Para podermos identificar alguns aspectos literários sobre as obras de Hans Christian Andersen, devemos, primeiramente, delinear o panorama histórico deste gênero literário o conto, bem como quem o influenciou para escrever.

Os contos, em geral, tinham composições formalistas com o início comum, isto é, “Era uma vez” ou “Há muitos anos atrás”, sendo os acontecimentos e vocábulos parecidos com os contos recolhidos por Perrault e Grimms.

As personagens eram caracterizadas por seres da vida diária (são fracos, porém ganham força pela iniciativa e coragem) e os sobrenaturais (são poderosos). Os motivos são idênticos nos contos populares e nos escritos por Andersen.

Rubow (apud DUARTE, SILVA 1995) define dois tipos de contos: o primário e o secundário.

Por contos primários entendemos aqueles que são compostos por um romance ou drama, estendem-se por um longo período de tempo, há luta dos bons contra os maus e com

⁶ Por fim, não importa como o vejam, Andersen foi vítima de seu próprio sucesso, tanto na Dinamarca como no estrangeiro. Tão famoso, pelo que é, e paradoxalmente mais ou menos desconhecido pelo essencial. (Tradução livre da autora).

caráter moral. Já os contos secundários são jocosos, são peças com intrigas ou novelas, têm menor espaço de tempo, os mais inteligentes enganam os outros.

Duarte, Silva (1995, p. 59) assim o define:

[...] o conto popular baseia-se em três idéias: de que a existência é maravilhosa, colocando o sobrenatural no mundo real; de que as forças boas ajudam sempre o homem em necessidade; de que o homem tem de percorrer longos caminhos para vencer as forças más, mas uma voz interior diz-lhe que há de segui-lo.

Há um século antes de Andersen começou-se a escrever este gênero literário. Primeiro foi Perrault com a tradução francesa de “Mil e uma noites” intitulada “Contos de ma mère l’oye” (1697). E depois surgem na literatura alemã Wieland, Musäus, Novalis, Tieck, Hoffman, Jacob e Wilhelm Grimm e na literatura dinamarquesa Oelenschläger e Mathias Winter.

Hans Christian Andersen foi influenciado por este cenário histórico literário, pelas temáticas da Bíblia e pela filosofia de Locke, libertando-se, portanto, dos conceitos românticos pela filosofia da natureza que o fez substituir o sobrenatural pela realidade maravilhosa.

Andersen queria ser romancista e dramaturgo, foi o primeiro dinamarquês a escrever novelas contemporâneas. Escreveu obras de teatro, trechos de óperas, pequenos vaudevilles, paródias musicais, poesias, romances, diários de viagens dentre outros, teve fracassos e êxitos. Ele gostava de fazer recortes de papel e ilustrações (caixas de fósforo, de leite, de biscoitos e etc.) e em cada trecho contava um conto.

Cada conto possui características específicas que ora foram mantidas em outros contos ora foram abandonadas, por exemplo:

- “O isqueiro mágico”: tem fórmula inicial e unidade de ação;
- “O guardador de porcos” e “Os cisnes selvagens” terminam com casamento e os bons vencem;
- “O guardador de porcos” apresenta linguagem provinda da narrativa popular.

Os elementos apresentados acima estão subjacentes aos primeiros contos escritos por Andersen. Posteriormente este estilo, se altera. Duarte, Silva (1995, p. 61) ressalta:

Iniciada a libertação dos modelos, labora os motivos por si próprio, aligeira o estilo, combinando o espírito, a sentimentalidade, o patético e a sátira, o pitoresco e a clareza. [...] conserva o tempo rápido, o tom divertido e a moral ligeira. [...] a natureza e o mundo dos animais tornam-se dominantes e as associações e metáforas aí se firmam. [...] revela-se também interesse pelos símbolos e mitos [...].

Algumas idéias são fundamentais em seus contos: a existência é maravilhosa, é preciso sofrer para vencer, há forças boas que auxiliam os infelizes, porém virtuosos. Há, às vezes, presença do autor nos contos, isto é os aspectos inerentes à sua personalidade e vida estão presentes e se manifestam de forma literária. Andersen se identifica com as personagens diferentes e marginalizadas. No conto “O patinho feio”, por exemplo, o patinho sofre dificuldades e humilhações até descobrir seu valor; assim como a vida do autor.

Os seres humanos são assexuados, talvez pudesse especular e pensar que este fato se relaciona à sua própria vida, isto é, seus amores impossíveis. Duarte, Silva (1995, p. 67): “O amor não realizado é um tema freqüente e também com animais, plantas e objetos inanimados, deixando transparecer os amores infelizes do autor.”

O ambiente dos homens é, em geral, dinamarquês; embora não os evidencie. As personagens dos contos comportam-se como seres humanos e muitos são andrógenos.

O fantástico está presente no que é diferente do habitual nos homens e nos seres/personagens. A fantasia possui espaço e tempo limitados.

Outro aspecto relevante nas obras de Andersen é a presença do mundo infantil. Para Duarte, Silva (1995, p. 67):

O mundo infantil revela-se em variadíssimos aspectos, brinquedos e divertimentos, a infância, os animais ainda novos, etc. As crianças participam activamente na acção, há numerosos episódios com crianças e cenas de crianças como vinhetas finais. As crianças imitam o mundo dos adultos que ocupam também o seu lugar nos divertimentos infantis. Assinala-se a devoção das crianças.

Em relação ao tipo de linguagem utilizada em seus contos, 156 no total, noto que apenas parte deles são dedicados às crianças. Parece que ele escreve para adultos e, em especial, para o público leitor que precisa ter conhecimentos prévios para entender os provérbios, citações, fatos, acontecimentos e pessoas contemporâneas. A natureza é expressão imagética; além disso, criou palavras e expressões. Para Duarte, Silva (1995, p. 76): “[...] Andersen se interessa mais pela eficiência da linguagem do que pela sua beleza”.

Um dos aspectos estilísticos marcantes é o reforçamento retórico, por exemplo, o uso de advérbios reforçando a frase dentre outros. Outro aspecto inerente nos contos é a expressão dada sobre a relação proximal entre o autor e os contos/personagens. Como, por exemplo, no conto “O rouxinol e o imperador da china” (LOPES, 2002, p. 1): “O palácio do imperador era o mais lindo do mundo, feito da melhor porcelana, muito caro muito frágil. A gente tinha de ter cuidado ao tocar qualquer coisa, de tão delicado!”

Andersen publicou, até 1848, 45 contos e em 1852 publicou 24 histórias. Duarte, Silva (1995, p.77) apresenta os conceitos e diferenças de contos e histórias, segundo Andersen, da seguinte maneira:

[...] Andersen deu-nos uma explicação, o novo título é “um nome que não é escolhido arbitrariamente” e acrescenta “o nome que vejo na nossa língua ser mais adequado para meus ‘contos’, em toda a sua extensão e natureza; a língua popular coloca a narrativa simples e a descrição de mais ousada fantasia sob este título; as histórias de amor, as fábulas e as narrativas são nomeadas pelas crianças, pelos camponeses e pela gente do povo com o curto nome de ‘histórias’”.

Nota-se que após 1855 Andersen manteve suas idéias acerca do que seria conto ou histórias. Contudo, ora não deixava claro se o que escrevera era conto ou história, às vezes, trocava uma designação pela outra, ora nem as diferenciava tornando-os únicos. Por fim, a designação de conto ou história perdeu seu significado para Andersen.

Ainda vale ressaltar que além de Andersen, Swazenberg (apud DUARTE, SILVA 1995) considerava o conto mais próximo do sentimento e da fantasia e a história mais da razão e realidade.

Sobre o público a quem destinava suas obras Andersen afirmava que não escrevia somente para as crianças, mas também para os adultos. Considerava que seus contos não eram ingênuos, mas possuíam certa dose de infantilidade. Ao longo dos anos começa a pensar em um público mais adulto e se alguns deles são impróprios para as crianças, estes mantêm forma infantil para que elas possam entender. O autor concebe a criança como um ser pequeno e fraco e se coloca neste papel. Duarte, Silva (1995, p. 80) ressalta que: “A maneira como é tomada a criança faz com que a diferença entre o mundo dos adultos e o mundo infantil não seja grande, o que é novo na literatura moderna”. Andersen coloca-se como uma criança pequena, fraca e humilde.

Os motivos/temas presentes em sua obra são: a pobreza, os seres dotados, a morte, a imortalidade; sendo estes, constantes preocupações na vida do autor. Para Berendsohn (apud DUARTE, SILVA 1995) apenas um sexto dos contos não indica relação com a morte e dá exemplos de como surge de pontos inesperados.

Em contraposição à morte, a vida é marcante nos contos. Para Duarte, Silva (1995, p. 79):

Todos os estratos dos contos são dominados pela vida e pelo movimento, na acção que muda, nas descrições dos ambientes ricos de impressões, nas alterações dos pontos de vista, nos compassos criando nos tons de linguagem, com alterancias sempre surpreendentes.

Embora Andersen tenha feito várias viagens, ele conta dinamarquesmente seus contos, isto é, não apenas transparecem aspectos paisagísticos, históricos e culturais, mas transforma figuras da literatura estrangeira em tipos dinamarqueses. Enfim, nas suas obras revela-se sua personalidade e seu país de origem.

Duarte, Silva (1995) apresenta três fases nas obras de Andersen: nos primeiros dez anos não possui um formato claro, a partir de 1835 encontra a expressão apropriada; a segunda fase é marcada pelo conto trágico e a terceira fase (1851) mostra-se integrado à sua arte.

Mas, afinal, o que há de atual nas obras de Andersen? E o que a eterniza?

Um dos trechos que mais me marcou é o comentário de Duarte, Silva (1995, p. 86) sobre a afirmação de Borgronbech acerca da projeção de Andersen:

Muito nos ensina a ver e a viver, abrindo-nos os olhos para o mundo a nossa volta, pois a existência é bela e rica. O mal e o bem não são absolutos, tudo depende de como enfrentamos os destinos. Aguça-nos o olhar para o que é ingênuo nos homens e dá-nos o dom incompreensível da poesia, ao mesmo tempo em que pela simplicidade de expressão torna a sua mensagem compreensível para todos.

Além de Borgronbech outras pessoas sofreram influências literárias de Andersen e relatam isto com entusiasmo como Toge Hoeg, J.P. Jacobsen, Herink Pontoppidan, Johannes Jorgensen, Johnes V. Jensen, Jacob Paludan, Karen Blixen, Holger Drachmann, Peter Seeberg, Augusto Strinberg, Selma Lagerlöf, Thomas Mann, Yeats, Humbert Wolf dentre outros.

No jornal “Politiken” do ano do centenário de nascimento de Andersen, em 1905, há o seguinte comentário do Profº Consiglieri Pedroso (a 12 de março de 1905): “Andersen é europeu, mesmo mais do que europeu, pertence a todo mundo civilizado”. (apud DUARTE, SILVA 1995, p. 91).

Os contos de Andersen foram traduzidos para mais de 100 línguas ocupando o segundo lugar depois da Bíblia.

Erik Dal estudou as traduções das obras de Andersen e afirma que muitas “adaptações” nada têm a ver com o original e que há muitas perdas. Assim mesmo, a Alemanha é o país que melhor traduziu a obra de H.C. Andersen. Já na Inglaterra elas são medíocres e retratam a chamada “indústria Andersen”. Note o que afirma Erik Dal (apud DUARTE, SILVA p. 1995, p. 93):

A Inglaterra o país acima de todos com edições medíocres, estando a “indústria Andersen” aí bem representada, onde “agrada especialmente às damas pedagogas poder podar Andersen para os seus pequenos leitores...”

comenta ainda que “a estupidez desejando o bem, que mete na barreira que a arte da linguagem e a humanidade de forma açucarada e restrita é ainda mais desagradável do que o “cinismo mercantil” que corta aos contos um certo número de páginas.

Além disso, Erik Dal (apud DUARTE, SILVA 1995, p. 93) faz críticas mais contundentes:

[...] por ignorância ou deliberadamente, tradutores e adaptadores modificam freqüentemente o original não somente por incompreensão de certas sutilezas que assim traíram, mas também para adaptar os contos às normas habituais, orais ou pedagógicas ou para obedecer a fins de ordem prática e comercial.

Para que as obras de Hans Christian Andersen pudessem ser lidas em diferentes países e línguas, foram realizadas versões, adaptações, traduções e recriações que são transposições de um texto de um determinado idioma para outro com características diferenciadas. Esta pesquisa propôs que alguns professores da E.E. João Sebastião Lisboa, de Presidente Prudente – SP, recebessem orientação sobre como trabalhar com contos de Hans Christian Andersen em sala de aula. Selecionei para isto: “O patinho feio” por ser uma das obras mais conhecidas pelas crianças e “O rouxinol e o imperador da China” (embora o título original seja “O rouxinol” manteve o título da coleção estuda) por ser esta obra constituinte da coleção “Literatura em minha casa” e supostamente menos conhecida pelas crianças.

O próximo capítulo apresentará os objetivos e a metodologia, definidos para este estudo.

CAPÍTULO 2

CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA

2.1 Objetivos da pesquisa

2.1.1 Objetivo geral

- Orientar professores sobre como trabalhar com contos clássicos, particularmente os escritos por Hans Christian Andersen, em sala de aula, em uma 4ª série do ensino fundamental.

2.1.2 Objetivo específico

- Verificar se o professor utiliza as obras *O patinho feio* e *O rouxinol e o imperador da China* em sala de aula e como desenvolve atividades relacionadas a estes textos;
- Planejar e orientar um trabalho sistematizado junto aos professores com as referidas obras;
- Identificar as contribuições da realização deste trabalho para o professor fazendo uso de um instrumento avaliativo – questionário – ao término das atividades desenvolvidas na escola.

2.2 Percurso metodológico

Para este trabalho de investigação é necessária minha aproximação como pesquisadora, dos sujeitos envolvidos no processo educativo no âmbito escolar. Assim sendo, justifica-se o emprego da pesquisa ou abordagem qualitativa. André (1995, p. 17) a define como:

[...] naturalística ou naturalista porque se contrapõe ao esquema quantitativista de pesquisa (que divide a realidade em unidades passíveis de mensuração, estudando-as isoladamente, defendendo uma visão holística

dos fenômenos, isto é, que leve em conta os componentes de uma situação em suas interações e influências recíprocas.

Partindo do pressuposto de que a abordagem qualitativa concebe o sujeito e o mundo real em um processo vivo, indissociável e interdependente justifico a inserção e a escolha deste tipo de abordagem, para esta investigação, uma vez que privilegio um momento do trabalho, desenvolvido na escola, juntamente com professores e alunos.

Uma das formas de se fazer pesquisa na abordagem qualitativa é a pesquisa de campo, isto é, por meio da coleta direta de informação no local onde acontecem os fenômenos. No caso desta pesquisa, ocorreu através do estudo de caso que consiste na observação detalhada “de um caso particular levando em conta o seu contexto e sua complexidade”. (ANDRÉ, 1995, p. 50).

André (1995) e Triviños (1987), indicam algumas vantagens do estudo de caso:

- A capacidade de revelar situações vivas do dia-a-dia escolar, sem prejuízo de sua complexidade e de sua dinâmica natural;
- A chance de ampliar as experiências do pesquisador, pelo aprofundamento dos conhecimentos sobre o fenômeno estudado, levando-o a descobrir novos significados e estabelecer novas relações;
- A possibilidade em fornecer informações relevantes para as tomadas de decisões;
- A facilidade de compreensão dos relatos, por serem expressos em linguagem clara e acessível.

Este método de pesquisa oferecerá oportunidades significativas para estudar questões sobre a escola, pois revela o cotidiano, permite compreender as questões referentes à teoria e à prática educativa relacionando-as porque não busca apenas perceber as dificuldades e/ou problemas das práticas escolares, mas viabilizar a melhoria e o aperfeiçoamento da ação educativa estabelecendo uma relação dialógica entre o pesquisador e o sujeito visando a melhoria e a solução da situação vigente.

A pesquisa de campo foi realizada em uma escola pública estadual de Presidente Prudente – SP, “E.E. João Sebastião Lisboa”, por ser uma escola aberta ao desenvolvimento de pesquisas relativas à leitura e literatura, em dois períodos escolares (manhã e tarde), em uma 4ª série do ensino fundamental (crianças com aproximadamente 10 anos de idade), envolvendo os professores que atuam nestas salas, por serem os responsáveis diretos do trabalho pedagógico, mas principalmente porque se dispuseram a participar e a colaborar com a pesquisa.

Os critérios de escolha dos professores pautou-se primeiramente pelo fato de os professores darem aulas na 4ª série, segundo por estarem disponíveis para a pesquisa (tempo e interesse) e devido as suas necessidades e interesse em aprofundar conhecimentos sobre a literatura infantil em sala de aula.

Por uma questão ética, a identidade dos participantes foi preservada. Este fato contribui para um desenvolvimento mais espontâneo, ao mesmo tempo mais fidedigno da pesquisa.

As professoras que lecionam no período da manhã foram denominadas de M1 e M2 e aquelas que lecionam no período da tarde foram denominadas de T1 e T2, portanto foram quatro professoras que participaram desta pesquisa.

As obras literárias selecionadas para este estudo foram: “O patinho feio” por ser mais conhecida pelas crianças devido à intensa circulação desta obra na escola inclusive pelos vídeos produzidos pelos estúdios da Walt Disney e “O rouxinol e o imperador da China” uma obra pouco conhecida das crianças devido a pouca divulgação na escola e em filmes. Contudo, esta obra faz parte da coleção “Literatura em minha casa” e foi introduzida na escola para alunos da 4ª série.

Com o intuito de obter dados para esta investigação, recorri a variadas fontes de informação: o que se procura em torno dos fatos ou fenômenos que se quer investigar, ou seja, os fundamentos teóricos, os lugares, os materiais, ou conjunto de circunstâncias que permitiram conhecer as questões que se desejava responder e esclarecer.

As atividades de campo priorizaram: elaboração e execução de um questionário semi-aberto a ser respondido pelo corpo docente da escola para verificar se o professor realiza um trabalho com literatura em sala de aula e se conhece e/ou já utilizou as seguintes obras: “O patinho feio” e “O rouxinol e o imperador da China” em sala de aula.

Caso não houvesse um trabalho sistemático com a literatura infantil, de modo geral, proporia algumas reuniões de orientação para que os professores compreendessem e refletissem sobre a importância da literatura em sala de aula e que os mesmos construíssem em parceria com a pesquisadora uma ação junto às crianças utilizando as referidas obras.

Além disso, foi aplicado um questionário ao término dos trabalhos de campo para verificar a contribuição desta pesquisa para os docentes, ou seja, se eles passaram a realizar periodicamente atividades pedagógicas com as obras literárias, se a opção pelas obras literárias e pelas atividades vem obedecendo a um critério qualitativo de escolha e se passaram a ser geradora de reflexões e análises em relação ao texto escolhido e os resultados obtidos com este trabalho.

Plano de trabalho:

- Planejamento e execução de atividades com os professores com o foco nas obras citadas;
- Registro processual dos resultados alcançados, bem como sua divulgação através da comunicação oral de trabalhos e publicações em anais e revistas especializadas.

A aplicação do questionário visa a extrair informações sobre fatos e conhecer alguns aspectos sobre as representações e percepções que os informantes têm de si e de suas experiências. Por esta razão fiz opção por este instrumento.

Ainda, considero o questionário semi-aberto o mais adequado por ser mais flexível podendo as respostas dos entrevistados serem analisadas em sua plenitude.

2.3 O questionário

O questionário aplicado às professoras da 4ª série do ensino fundamental encontra-se em apêndice e no tópico seguinte apresentarei sua análise. (APÊNDICE 1 – Questionário elaborado para aplicação junto às professoras, p.117)

A primeira parte do questionário pretendeu colher informações sobre a formação acadêmica e continua das professoras, bem como, seu tempo de experiência no magistério público. A segunda parte apresenta dados relativos ao aspecto pedagógico e profissional especificamente ligado às seguintes palavras-chave: Hans Christian Andersen, leitura, literatura infantil e formação de professor.

A análise dos dados do questionário foi realizada junto com os dados coletados nas reuniões semanais, em HTPC, entre as professoras (sujeitos da pesquisa) e eu como pesquisadora. As docentes serão denominados como: professor M 1 e M 2 (duas professoras que atuam no período da manhã) e T 1 e T 2 (duas professoras que atuam no período da tarde).

As reuniões foram realizadas, geralmente, uma vez por semana, em HTPC, compreendendo 1 hora/aula durante quatro meses contínuos para o desenvolvimento da pesquisa.

Eventualmente também fui à escola para orientar as professoras, durante o período de aula (enquanto os alunos tinham aulas de Artes e Educação Física eu orientava as professoras na Sala dos Professores) especificamente quanto ao (re) planejamento das atividades com as

obras “O patinho feio” e “O rouxinol e o imperador da China”. Estes encontros eventuais duraram três dias.

2.3.1 Levantamento de dados: quem são as professoras

Considero a primeira parte, “Identificação e Formação”, essencial para compreendermos quem são as professoras, quais foram suas trajetórias de formação, se possuem algum tipo de experiência no magistério porque acredito que estes dados fornecem pistas que explicam, porém nem sempre justificam determinadas atitudes e concepções de aprendizagem que as professoras possuem.

Confirmei a hipótese de que a formação inicial e contínua interferem na prática pedagógica das professoras em sala de aula. O questionário e as reuniões de orientação revelaram que as docentes apresentaram definições, idéias e práticas aprendidas em um curso de capacitação da Secretaria Estadual de Educação/CENP, isto é, os conceitos de leitura compartilhada e roda de conversa mencionados no questionário são apresentados no “Programa de formação de professores alfabetizadores: Letra e vida”⁷ em seu módulo 2, unidade 5, texto 6: “O que são poemas, canções, cantigas de roda, adivinhas, trava-línguas, parlendas e quadrinhas”, e em particular, no tópico situações de aprendizagem.

Neste tópico o programa “Letra e vida” será citado inúmeras vezes. Vale ressaltar que os conceitos e as atividades desenvolvidas pelas professoras apóiam-se nos conhecimentos adquiridos durante o curso. Todavia, o que eu percebo é que, muito embora o curso seja de formação continuada as professoras têm se apropriado inadequadamente de conceitos e desenvolvido atividades que em nada seguem o proposto pelo curso. Por outro lado, não significa dizer que tomei o curso como parâmetro para minhas análises. Contudo, devo considerar o fato de as professoras freqüentarem este curso e serem orientadas no sentido de desenvolverem, em sala de aula, atividades que são sugeridas, estudadas e discutidas pelo curso e durante o curso.

⁷ O Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA) foi criado em 1999 cuja supervisora pedagógica é Telma Weisz. Representa um esforço de várias instituições educacionais federais, estaduais, municipais, públicas e particulares, no sentido de desenvolver, de forma contínua, mecanismos e ações eficazes para a capacitação de educadores que trabalham com a formação inicial do aprendiz. Este programa é um curso de aprofundamento de professores que tem por objetivo desenvolver todas as competências necessárias a todo professor que ensina a ler e escrever. É um curso de 160 horas (75% destinado aos encontros semanais, na DE e 25% ao trabalho pessoal, em local de livre escolha) destinado para professores da rede estadual que atuam no ensino fundamental e é organizado em três módulos com coletânea de textos e vídeos.

Quadro 1 - Primeiro curso superior que fez

M1	Letras, Faculdade de Ciências e Letras de Dracena, concluído em 1974.
M2	Ciências Sociais, FAFI, concluído em 1979.
T1	Letras, UNOESTE, concluído em 1985.
T2	Pedagogia, UNESP (Pedagogia Cidadã), concluído em 2005.

Quadro 2 - Outro curso superior

M1	Não.
M2	Formação Universitária – PEC, UNESP, concluído em 2002.
T1	Pedagogia, UNOESTE, concluído em 1987.
T2	Não.

Os dados coletados informam que duas professoras (M 2 e T 2) tiveram formação acadêmica através do PEC – Formação Universitária e Pedagogia Cidadã, cursos estes oferecidos pela FCT/UNESP, campus de Presidente Prudente, recentemente concluídos por um dos sujeitos no ano de 2002 (M 2) e pelo outro em 2005 (T 2).

Além disso, a professora M 2, cursou Ciências Sociais, oferecido pela antiga FAFI (UNESP), sendo este concluído em 1979 e não se caracteriza especificamente pela formação de professores polivalentes que atuam no ensino fundamental. A professora T 2 cursou Pedagogia pela UNOESTE, tendo concluído o curso em 1987.

Sendo assim, conclui-se que antes de realizarem o curso “Programa de educação continuada – Formação universitária” estas duas professoras (M2 e T2) não possuíam formação universitária específica na área em que atuam o que explica algumas dificuldades em suas práticas em sala de aula, porém não as justifica.

Contudo, outras duas professoras têm graduação em Letras, tendo concluído em 1974 (M 1) e 1985 (T 1). Presumo que estas professoras têm uma compreensão maior sobre: a linguagem, a leitura e a formação do leitor.

Quadro 3 – Participação em eventos de capacitação

M1	8 pela SEE-SP, 5 conferências e palestras e 5 Mini-cursos e oficinas.
M2	2 pela SEE-SP e 2 conferências e palestras.
T1	2 pela SEE-SP e 1 conferências e palestras.

T2	3 Pela SEE-SP.
----	----------------

Estas quatro professoras estão constantemente em busca do aprimoramento de sua formação, através de cursos oferecidos pela Secretaria Estadual de Educação, em média realizaram dois cursos oferecidos pela CENP, além das participações em conferências, palestras, mini-curso e oficinas oferecidas por outras instituições educativas.

Considero este dado importante porque caracteriza um quadro de professores abertos à mudança e receptivos, pois em alguns momentos do questionário e das reuniões de orientação oferecidas pela pesquisadora, referiram-se a conceitos, concepções e procedimentos apreendidos durante os cursos de formação da CENP como, por exemplo, o “Letra e vida”, o “Teia do saber”, dentre outros.⁸

Nenhuma das professoras realizou cursos de pós-graduação.

Quadro 4 - Tempo de magistério

M1	28 anos.
M2	24 anos e 6 meses.
T1	21 anos.
T2	20 anos.

O dado acerca do tempo de magistério, de 20 a 28 anos de atuação, complementa os sobre a formação inicial e contínua das professoras. Embora duas das professoras (M 2 e T 2) atuem há muitos anos, apenas recentemente tiveram a “oportunidade” de se aperfeiçoarem, em nível superior na área em que atuam; e que, mesmo, estando “prestes a se aposentarem” (observação feita pelas professoras), ainda querem aprender mais e melhorar sua atuação em sala de aula. Tal interesse se mostrou muito positivo e importante para efetiva realização de um trabalho de qualidade, na escola, com a literatura infantil; além de contribuir para a construção de uma escola de excelência.

Quadro 5 – Atividades que realiza em tempo livre

M1	Assistir televisão.
----	---------------------

⁸ Vale ressaltar que a pesquisadora foi recentemente efetivada na função de professor PEB I da Secretaria do Estado da Educação, tendo oportunidade de participar dos cursos “Letra e vida” e “Teia do saber” tendo acesso aos materiais bibliográficos e fílmicos divulgados nestes programas de formação, o que proporcionou uma melhor análise e compreensão dos relatos das professoras.

M2	Assistir televisão, fazer serviços domésticos.
T1	Leitura.
T2	Leitura.

Em relação às atividades que realizam em tempo livre, duas professoras relataram que possuem o hábito da leitura, para as outras duas o tempo é dividido entre as tarefas domésticas e a televisão. Embora tenham afirmado que lêem, não posso dizer qual tipo de leitura realizam (literária, informativa, com fins didáticos).

2.3.2 Aspectos pedagógicos e profissionais das professoras

Considero que a segunda parte, “Aspectos pedagógicos e profissionais”, responde a alguns objetivos específicos da pesquisa: “Verificar se o professor utiliza as obras ‘O patinho feio’ e ‘O rouxinol e o imperador da China’ em sala de aula e como desenvolve atividades relacionadas a estes textos”.

De acordo com os dados coletados na questão 1 do questionário: “Escolha, como exemplo, uma obra literária infantil. Descreva a sequência que você, geralmente, utiliza para desenvolvê-la. (Escolha da obra, da técnica de contar histórias, como a inicia, como procede logo depois, como conclui o assunto, como verifica se os alunos estão compreendendo)”.

Quadro 1 – Descrição do trabalho com uma obra literária.⁹

M1	1º passo) falo do título; 2º passo) leio com ênfase, gestos e mímicas; 3º passo)questionamento.
M2	De acordo com a sequência das aulas, que complemente as noções morais, intelectuais, criativas, que auxilie o aluno ou que seja do interesse do aluno, com gravuras, dramatizações e críticas.
T1	Chapeuzinho Vermelho: primeiro os alunos escolhem qual a obra que eles queriam, depois li para eles várias versões da obra, assistimos alguns vídeos e depois eles reescrevem a história.

⁹ Os dados apresentados nos quadros estão demonstrados integralmente.

T2	Chapeuzinho Vermelho: num primeiro momento faço a leitura de três versões da história. Procuro ler com entonação, fazendo suspense para dar maior empolgação a história. Num segundo momento, faço um círculo promovendo a roda de conversa, onde verifico se compreenderam a história.
----	---

Para as professoras (M 1, M 2, T 1 e T 2) a atividade com literatura se resume em: o professor contar a história para os alunos e depois discutir os aspectos morais. Os conceitos apresentados aqui foram apreendidos pelas professoras no curso “Letra e vida”, e discutidos com as mesmas, durante as atividades de orientação e avaliação dos trabalhos realizados em classe. Para o melhor entendimento das respostas dadas revelaram-me que contar histórias é um ato diferente de ler, “a leitura é diferente de contar”. Veja no módulo 2¹⁰, unidade 6, texto 4: “Aprender a linguagem que se escreve”, do curso “Letra e vida”:

Ao ler um história o professor deve fazê-lo sem simplificá-la, sem substituir termos que considera difíceis. Não é porque a linguagem é mais elaborada que o texto se torna incompreensível. É justamente o contato com a linguagem escrita como ela é que vai fazendo com que ela se torne mais acessível (p. 2).

Tendo em vista o exposto acima, posso afirmar que o ato de contar histórias é contrário à leitura, isto é, ao contar uma história o professor faz do seu jeito, com suas palavras, substituindo, aumentando ou simplificando-a, já a leitura é realizada na íntegra. Embora as professoras tenham aprendido que ler histórias é melhor que contá-las porque o aluno terá acesso ao texto na íntegra, elas optaram inicialmente pelo reconto.

Contudo, a segunda parte do trabalho com literatura infantil em sala de aula, interpretação da obra, é realizada de acordo com as orientações oferecidas pelo curso “Letra e vida”, porém de forma equivocada foi interpretada pelas professoras, isto é:

- O módulo 2 sugere um trabalho, após a leitura de um texto, da seguinte forma: pesquisa de outros textos, rodas de conversa ou de leitura, escrita individual ou coletiva, reflexão sobre a escrita, aprendendo com outros, gravação, produção de um livro e projetos.
- As professoras entenderam que não deveriam realizar interpretações sistematizadas das obras porque esta atuação aniquilaria, nos alunos, o prazer pela leitura. Embora

¹⁰ O programa de formação de professores alfabetizadores: “Letra e vida” possui três coletâneas de textos que são denominadas de módulos. Os módulos são guias e trazem orientações aos professores, diretrizes e dicas para o bom andamento das aulas. O módulo 1 é composto de 85 textos distribuídos em 11 unidades com foco nos processo inicial de alfabetização (fases da escrita etc). O módulo 2 é composto de 83 textos distribuídos em 10 unidades com foco no roteiro e planejamento de atividades de leitura e escrita (foi o módulo mais citado pelas professoras durante a pesquisa). O módulo 3 é composto de 84 textos distribuídos em 8 unidades com foco nos projetos didáticos, normas ortográficas e pontuação.

afirmassem que realizam a leitura compartilhada e a roda de conversa orientada pelo curso.

Veja o que afirma o texto do módulo 2, unidade 5, texto 6: “O que são poemas, canções, cantigas de roda, adivinhas, trava-línguas, parlendas e quadrinhas” utilizadas em duas situações de aprendizagem, leitura compartilhada e roda de conversa, que as professoras citaram no questionário e realizam em sala de aula:

- Leitura compartilhada (professor e alunos) de textos conhecidos: em alguns momentos da rotina da sala de aula, o professor pode ler junto com os alunos alguns textos (adivinhas, cantigas de roda, parlendas, quadrinhas, ou trava-línguas) que os alunos conheçam bastante, para que possam inferir e antecipar significados durante a leitura. Os textos que serão lidos podem estar afixados em sala em forma de cartaz, escritos na lousa ou impressos no livro do aluno.
- Rodas de conversa ou de leitura: sentar em roda é uma boa estratégia para socializar experiências e conhecimentos, pois favorece a troca entre os alunos. A roda de conversa permite identificar o repertório dos alunos a respeito do texto que está sendo trabalhado e também suas preferências. A roda de leitura permite compartilhar momentos de prazer e diversão com a leitura. No caso dos trava-línguas, é interessante propor um concurso de trava-línguas – falar sem tropeçar nas palavras. (p. 4-5).

As professoras interpretaram esta orientação da seguinte forma: “não devemos elaborar aqueles questionários exaustivos, como realizávamos antigamente, tendo como referência os questionários de interpretação de textos apresentados pelos livros didáticos e também não podemos contar as histórias do nosso jeito, sendo assim devemos fazer uma leitura compartilhada dos textos e depois, no segundo momento, realizar a roda de conversa”.

Percebo concepções equivocadas das professoras. Elas entenderam que se a orientação dada pela SEE/CENP é incentivar o prazer da leitura nos alunos, então o professor não deve pedir “tarefas”, sendo assim, embora os alunos vão à biblioteca semanalmente, eles não souberam-me responder se os alunos lêem as obras que retiram, se gostam das mesmas e que obras lêem. Enfim, justificam o trabalho assistemático (entendido como um trabalho planejado com uma determinada obra considerando as intenções didáticas) com as obras literárias como incentivo prazeroso à leitura.

Além disso, noto que a orientação dada no curso “Letra e vida” não foi claramente compreendida pelas professoras, isto é, a leitura compartilhada deve ser desenvolvida com “textos que os alunos conhecem e sabem de cor” (este termo é utilizado freqüentemente na coletânea de textos do curso “Letra e vida” e refere-se a: cantigas, poemas, canções, trava-línguas, parlendas, ou seja textos conhecidos popularmente), este é o princípio básico,

portanto este trabalho deve ser realizado com os seguintes tipos de texto: poemas, canções, cantigas de roda, adivinhas, trava-línguas, parlendas e quadrinhas, e não com obras literárias as quais possuem estrutura complexa, e no caso de algumas obras com versões diferentes; já a atividade de roda de conversa tem como princípio básico a troca entre os alunos e a identificação do repertório dos mesmos acerca dos textos (poemas, canções, cantigas de roda, adivinhas, trava-línguas, parlendas e quadrinhas). Para as professoras é na roda de conversa que se discutem os aspectos morais da história.

Uma das professoras (T 1) afirmou que lê obras escolhidas pelos alunos, depois procura várias versões da obra, assiste ao filme produzido pelos estúdios da Walt Disney sobre a obra; e por fim, os alunos reescrevem a história de seu jeito. Considero que embora a professora trabalhe com diferentes versões, ela não realiza comparações entre as mesmas, sendo o trabalho do aluno resumido à reescrita da história, ou seja, não há uma intencionalidade didática, não há uma produção significativa final (entendo como significativo o trabalho com versões que envolvam uma análise comparativa, a escolha e justificativa do leitor acerca de uma obra que mais lhe agradou, dentre outros).

A questão 2:

Você acha que as diversas obras literárias podem ser trabalhadas da mesma forma?

() Sim () Não

Em caso afirmativo, elenque três características em que o trabalho com uma obra é semelhante ao trabalho das demais:

Em caso negativo, elenque três características em que o trabalho com uma obra é diferente do trabalho das demais:

Quadro 2 – As obras literárias podem ou não ser trabalhadas da mesma forma?

M1	Não, porque é possível ler a história ou apresentar a sequência de figuras ou fazer teatro com a montagem dos acontecimentos.
M2	Sim, porque todas têm título, autor, ilustrações coloridas, porque destaco os personagens e tem os comentários próprios das obras pelo aluno.
T1	Não, porque é possível utilizar gravuras, ou flanelógrafo e contar a história mudando o tom da voz a cada personagem.
T2	Não, porque cada obra que é trabalhada tem objetivos diferentes.

Entre as professoras uma delas respondeu, diferentemente das outras três, a esta pergunta. Para uma professora (M 2) as obras literárias devem ser trabalhadas da mesma forma porque apresentam sempre título, autor, ilustrações coloridas e destaca as personagens;

e depois de ler a história é realizado um comentário das obras pelos alunos. Considero que esta professora tenha priorizado apenas os aspectos essenciais de um texto para responder a esta questão, ora todo texto escrito possui um autor, personagens (no caso de contos) e um título, mas nem toda obra literária possui ilustração colorida.

Para as outras três professoras (M 1, T 1 e T 2) não se deve trabalhar as obras literárias da mesma forma, as justificativas se enquadram em dois aspectos: primeiro porque possuem objetivos diferentes, a afirmação destas professoras deixou-me em dúvida se estavam se referindo à ideologia do texto ou aos objetivos do trabalho realizado com estas obras em sala de aula. Dúvida esta que foi sanada nas reuniões de orientações oferecidas por mim, estes objetivos referem-se aos didáticos (gramatical e moralização da história). E a segunda se refere às técnicas de contar histórias.

A terceira questão refere-se ao modo que o professor trabalha com as obras literárias, veja a questão em sua íntegra: “Todo professor tem um modo de contar histórias e trabalhar com obras literárias. Cite três características que marcam seu método”.

Quadro 3 – Características que marcam o modo de contar histórias

M1	1) Ler histórias e questioná-la. 2) Mostrar através do teatro, dramatização. 3) Ler histórias envolvendo expressão de rosto, um gancho para despertar a curiosidade.
M2	1) Circundar aspectos antes da narração (despertar interesse). 2) Apresentação do livro. 3) Narração com dramatização.
T1	1) Leio para eles em capítulos para suspense. 2) Peço para eles lerem e depois contá-las. 3) Peço para eles lerem e depois confeccionarem um livrinho.
T2	1) Procuro ler obras de interesse do aluno. 2) Faço sempre um levantamento do conhecimento prévio a respeito da obra. 3) Procuro também dramatizar dando informação para prender a atenção dos alunos.

Para as professoras o trabalho com uma obra literária em sala de aula se resume a dois momentos: leitura pelo professor da obra que pretende apresentar para os alunos, às vezes obras de interesse do aluno e narração com dramatização para prender a atenção dos mesmos e “confeção de um livrinho”.

Em reunião de orientação oferecida por mim, questionei como seria feita esta dramatização. A atividade consistia em o professor mudar a entonação de voz, gestos com o uso do livro. Outro equívoco, desta vez sobre a técnica de contar história; afinal dramatizar não se esgota em ler com entonação, com “caras e bocas” como afirmam as professoras, a dramatização está ligada à obra teatral, é uma atividade complexa que requer tempo de trabalho.

Tendo em vista o exposto e considerando as técnicas de contar histórias de Coelho, B. (1997) considero que as professoras realizam apenas uma leitura do livro com entonação, ritmo e respeito à pontuação. Já a confecção do livrinho é a reescrita da história pelo aluno.

As questões quatro e cinco se interligam, o objetivo era identificar se as professoras atribuem o não desenvolvimento ou o desenvolvimento não adequado com as obras literárias a fatores externos, isentando sua responsabilidade, ou conseguem perceber-se como sujeitos do processo, veja as questões: “Cite três fatores externos que impedem você de desenvolver um trabalho melhor com a literatura infantil?” e “E no que depende só de você? O que falta especificamente na sua prática para torná-la melhor?”

Quadro 4 – Fatores externos que impedem o trabalho com a literatura infantil

M1	1) T.V., computador, jogos de video-game. 2) Falta de cooperação dos pais (incentivar a leitura). 3) Hábito de leitura.
M2	1) Outras matérias a desenvolver que ocupam o pouco tempo disponível. 2) É feita a leitura quando possível (2 por mês). 3) Esse trabalho é feito pela classe, com retirada de livros na biblioteca.
T1	1) Falta de esclarecimento para escolher a melhor forma ou recurso mais adequado para contá-las. 2) A maioria das crianças não têm o hábito pela leitura. 3) Acho que o trabalho com a literatura deve-se começar já nas series iniciais.
T2	1) Melhor conhecimento sobre o método correto de se trabalhar.

Quadro 5 – Fatores internos (pessoais) que impedem o trabalho com a literatura infantil

M1	Tempo de elaborar melhor a história com cartaz, projetor e outros.
M2	Saber prepará-las com mais artefatos, som, materiais e tempo para prepará-las.
T1	Falta de orientação sobre que tipo de histórias contar, como escolher os livros.

T2	Não respondeu.
----	----------------

Para duas das professoras (T 1 e T 2) o fator externo que interfere para o melhor desenvolvimento de um trabalho com a literatura infantil se enquadra no aspecto pessoal porque afirmam que falta-lhes melhor conhecimento sobre o método correto de trabalhar. Sendo que uma delas não respondeu a questão quatro (T 2).

Já a professora (M 2) apresentou três fatores externos: “outras matérias a desenvolver ocupam o pouco tempo disponível, é feita a leitura quando possível (duas vezes no mês) e esse trabalho é feito pela classe com a retirada semanal dos livros na biblioteca”. Os fatores internos apontados pela professora são: “saber prepará-los com mais artefatos, som, materiais e tempo para prepará-los”.

Para outra professora (M 1) os fatores externos são: a televisão e os jogos de vídeo game que interferem na não formação do leitor, bem como a falta de incentivo dos pais dos alunos para a leitura. Para uma das professoras (T 1) o hábito da leitura é incumbência dos pais e deve ser trabalhado ainda com a criança pequena, ou no máximo na escola, nas séries iniciais (1ª e 2ª séries).

Posso concluir que as professoras não identificam com clareza quais são os aspectos externos (institucionais, de políticas pública, estrutural) e internos (pessoal). As professoras (M 1 e M 2) demonstram uma preocupação com o tempo e um descontrole do mesmo, este fator reflete a falta de planejamento e a ausência de clareza de objetivos sobre o que se pretende fazer. Além disso, isentam-se do processo de trabalho com literatura e delegam-no exclusivamente aos alunos sem orientação e acompanhamento, e de forma escassa (duas vezes ao mês a professora lê uma obra e discute na “roda de conversa” seus aspectos morais).

As professoras (T 1 e T 2) isentam-se do trabalho de formação do leitor considerando a família a principal responsável por esta formação.

Embora as professoras (M 1 e T 1) tenham cursado Letras, levando-me a inferir que elas teriam uma melhor compreensão sobre: a linguagem, a leitura e a formação do leitor, foram justamente as que negaram esta hipótese.

As questões seis, sete e oito pretenderam detectar se a professora trabalha com as obras de Hans Christian Andersen em sala de aula, e particularmente, com as obras: “O patinho feio” e “O rouxinol e o imperador da China”:

6.Você já trabalhou com as obras de Hans Christian Andersen em sala de aula?

() Sim () Não

7.Você já trabalhou com a obra “O patinho feio” em sala de aula?

() Sim () Não

Descreva a sequência que você utilizou para desenvolvê-la.

8. Você já trabalhou com a obra “O rouxinol e o imperador da China” em sala de aula?

() Sim () Não

Descreva a sequência que você utilizou para desenvolvê-la.

Quadro 6 – Já trabalhou com as obras de Hans Christian Andersen em sala de aula

M1	Sim.
M2	Não.
T1	Não.
T2	Sim.

Quadro 7 – Já trabalhou ou não com a obra “O patinho feio” e como o fez

M1	Sim, lendo a história, sequência com figuras, teatro (poderia ter trabalhado, falta tempo), dramatização (idem acima).
M2	Sim, pré-preparação da apresentação do livro; mostrar o livro, fazendo observar a capa, desenhos, cor; leitura do livro – dramatização momentânea; desenho e produção de texto.
T1	Não.
T2	Não.

Quadro 8 – Já trabalhou ou não com a obra “O rouxinol e o imperador da China” e como o fez

M1	Não.
M2	Não.
T1	Não.
T2	Sim, na leitura compartilhada e depois na roda de conversa, onde discutimos vários aspectos da história. É uma obra com muito significado que chega causar emoção.

Ao responder estas três questões (Já trabalhou com as obras de Andersen? Já trabalhou com “O patinho feio” em sala de aula? Como? Já trabalhou com “O rouxinol e o Imperador da China” em sala de aula? Como?), uma das professoras (M 2) demonstrou o não conhecimento do autor e de suas respectivas obras porque afirmou que não havia trabalhado com as obras de Andersen, mas logo abaixo afirmou que havia trabalhado com a obra “O patinho feio”, descrevendo-o: “pré preparação da apresentação do livro; mostrar o livro fazendo observar a

capa, desenhos e cor; leitura do livro – dramatização momentânea; e desenho e produção do texto”.

Considerando a resposta dada no questionário e as perguntas feitas durante as reuniões de orientação entre eu e as professoras, identifiquei que elas não realizam um trabalho sistematizado com a literatura infantil porque, primeiramente, acreditam que pode aniquilar o gosto e o prazer pela leitura; segundo porque os objetivos a serem alcançados com o trabalho das obras referem-se a aspectos gramaticais como: pontuação, verbos e; não literárias como: tipologia textual, ideologia (versus moralização da história), personagens, enredo, semântica.

Durante nossos encontros propus às professoras que trabalhassem de forma sistematizada a literatura infantil partindo de: análise estrutural e ideológica da obra, elaboração de técnica de contar história para os alunos, atividade de interpretação textual considerando os aspectos: gramatical, semântico e pragmático e produção textual considerando o contexto (Para quem se escreve? Qual a finalidade social da escrita? Qual a estrutura textual? Dentre outros).

A professora M 1 afirmou que havia trabalhado com a obra “O patinho feio”, desenvolvendo: leitura com apresentação de figuras e dramatização (entonação de voz e gestos).

A maioria das professoras realiza uma conversa após a leitura do texto sobre moralização da história da seguinte forma: “- Estão vendo não se pode maltratar alguém só porque ele é diferente de nós!”, esta análise da obra realizada pelas professoras precedeu a análise da obra pelos alunos. Ao perceber este tipo de atividade sugeri que após a leitura da obra as professoras discutissem-na realizando questionamentos para que os alunos percebessem implicitamente a ideologia textual, que utilizassem estratégias de leitura para a compreensão do texto (antecipação, inferência, decodificação e verificação) conforme propõe o módulo 1, unidade 7, texto 8 da coletânea de textos do curso “Letra e vida”.

Procurei refletir e discutir sugestões respaldadas em orientações que as professoras têm recebido em seus cursos de capacitação. A professora T 2 afirmou que conhecia as obras de Andersen e que havia trabalhado com “O rouxinol e o imperador da China” descrevendo a sequência do trabalho da seguinte forma: “Na leitura compartilhada e depois na roda de conversa, onde discutimos vários aspectos da história. É uma obra com muito significado que chega causar emoção”.

Propus que as professoras realizassem uma releitura do texto: “O que são poemas, canções, cantigas de roda, adivinhas, trava-línguas, parlendas e quadrinhas”, proposto pelo curso “Letra e vida”, módulo 2, unidade 5, texto 6, para que verificassem o sentido das

atividades de leitura compartilhada e roda de conversa e que discutíssemos durante a reunião de orientação.

Além disso, fica claro no questionário e nas conversas mantidas por mim, durante as reuniões de orientação, que o trabalho com interpretação textual e produção não é realizado sistematicamente para “não tirar o prazer da leitura dos alunos”, assim os respectivos professores não têm clareza sobre a contribuição da leitura e destas obras para a formação do leitor.

Detectei nas conversas e relatos que as professoras, antes de realizarem cursos de formação continuada, didatizavam as histórias, ou seja, usavam obras literárias de caráter estético para ensinar um conteúdo, uma moral, e agora passaram para a quase ausência (duas vezes ao mês e de forma simplificada) de trabalho sistematizado com as obras. Interessante notar que as interpretações equivocadas das professoras em relação aos temas discutidos no curso de capacitação que visa a formação continua está provocando um descompasso entre o teórico e o prático inviabilizando um trabalho significativo com a leitura em sala de aula quando devia, de fato, priorizá-lo e incentivá-lo.

A última questão foi proposta com o objetivo de identificar qual a concepção do professor sobre a importância da literatura, bem como sua contribuição para a formação do leitor, tendo sido elaborada de forma que as professoras não percebessem, de maneira explícita, seu objetivo, partindo-se da hipótese que uma questão explícita, como: O que é literatura infantil? Quais as contribuições do trabalho com literatura em sala de aula para a formação do leitor, que entre outras questões; oportunizaria ao professor relatar o que socialmente se consideraria uma resposta adequada às questões. Procurei elaborar uma questão que não possibilitasse uma resposta socialmente ou pedagogicamente esperada, mas que de fato, demonstrasse o trabalho que o professor realiza em sala de aula.

As respostas que considero socialmente aceitáveis a estas questões são definidas por Coelho, B. (1997, p. 11-13) da seguinte forma:

[...] a história alimenta a imaginação. [...] permite a auto identificação, favorece a aceitação de situações desagradáveis, ajuda a resolver conflitos, acenando com esperança. Agrada a todos, de modo geral, sem distinção de idade, de classe social de circunstância de vida. [...] é fonte de prazer e contribui para o desenvolvimento da criança em seus diferentes aspectos psico-social e cognitivo.

Além disso, considero importante oferecer ao leitor a idéia do que seriam as respostas, dadas pelas professoras, às questões apresentadas; a fim de identificar se elas relatariam as

idéias e concepções aprendidas durante a realização deste curso, como anteriormente havia mencionado em outras questões.

A última questão ficou assim: “Se houvesse uma reforma escolar que propusesse tirar o trabalho com literatura infantil do currículo, que argumentos você utilizaria para mostrar a importância da mesma?”

Quadro 9 – Importância da literatura infantil

M1	1) Desenvolve a leitura e escrita. 2) Alfabetiza sanando dificuldades ortográficas. 3) Interpretação de qualquer texto.
M2	1) Nessa faixa etária os livros são importantíssimos. 2) Enriquece a criatividade e o letramento. 3) Forma idéias críticas e de comentários.
T1	1) Melhorar a capacidade de se expressar. 2) Quem lê consegue interpretar e produzir textos melhores. 3) Utilizam a linguagem oral com eficácia e tem domínio para produzir textos coesos e coerentes.
T2	1) Fazem parte da vida das crianças e ajudam na linguagem oral e escrita. 2) Ajudam a criança recriar através dela. 3) Facilita em muito a aprendizagem de forma gostosa e muitas delas trazem lições de vida que podem ser relacionadas com o cotidiano da criança.

A resposta dada pela professora M 1 foi: “Desenvolve a leitura e escrita, alfabetiza sanando dificuldades ortográficas e possibilita a interpretação de qualquer texto”, pela professora M 2: “Nesta faixa etária os livros são importantíssimos, enriquece a criatividade e o letramento, e forma idéias críticas e de comentários”, pela professora T 1: “Melhora a capacidade de se expressar, quem lê consegue interpretar e produzir textos melhores, utilizam a linguagem oral com eficácia e tem domínio para produzir textos coesos e coerentes” e pela professora T 2: “Fazem parte da vida das crianças e ajudam na linguagem oral e escrita, ajudam a criança recriar através dela, e facilita em muito a aprendizagem de forma gostosa e muitas delas trazem lições de vida que podem ser relacionadas com o cotidiano da criança”.

Ao analisar estas respostas considero que as professoras apresentaram algumas idéias, simplificadas, de acordo com o exposto na coletânea de textos, do módulo 2, do curso “Letra

e vida”, no que tange à compreensão de que a escrita representa a fala, a recriação de textos, a contribuição para o letramento e o exercício da imaginação.

Contudo, as práticas de sala de aula (leitura da obra e discussão dos aspectos morais), anteriormente relatadas, não favorecem o cumprimento dos argumentos expostos, pelas professoras, sobre a importância de se trabalhar com a literatura infantil. Elas afirmaram que o trabalho com literatura infantil facilita a interpretação de diferentes tipos de textos, bem como a produção textual supondo que com a simples leitura de uma obra o aluno adquirirá competência leitora e escritora.

Ao encerrar este tópico, dentro do Capítulo 2, quero deixar claro que meus comentários e análise sobre as respostas das professoras não tiveram, em nenhum momento a intenção de culpabilizar somente as professoras. Vale lembrar que existem aspectos internos e externos ao sistema escolar de toda a ordem e eles contribuem para que os problemas ligados sobretudo à ação docente apresente falácias que prejudicam, não somente a aprendizagem dos alunos como, igualmente, o trabalho do professor.

CAPÍTULO 3

A LITERATURA INFANTIL COMO

COMPONENTE SIGNIFICATIVO PARA UMA

EFETIVA AÇÃO DOCENTE

A primeira atividade de campo realizada consistiu em as professoras responderem a um questionário semi-estruturado seguido de reuniões de orientação semanais. Durante o tempo destinado às reuniões de Horário Pedagógico Coletivo (HTPC), as professoras da 4ª série dirigiam-se à sala dos professores para reuniões de orientação comigo; enquanto os outros professores ficavam na reunião de HTPC. A realização desta atividade foi possível pela inserção das professoras da 4ª série na pesquisa e mediante a autorização da direção da escola.

Vale ressaltar que este trabalho teve êxito devido à participação, a compreensão e entrega incondicional das professoras e da direção da escola.

Para as reuniões de orientação tomei como ponto de partida as respostas e a análise dos questionários aplicados aos professores para definir o aporte teórico. Desta maneira configurou-se o *corpus* teórico. Fiz uso de dois tipos de materiais: textos elaborados por mim, resultado de leituras realizadas sobre esta temática, além de outros textos selecionados a partir do que se encontra publicado e disponível para consulta considerando sobretudo, autores consagrados.

Na primeira reunião com as professoras expliquei os procedimentos e organização de nossos trabalhos e encontros e como cheguei aos textos que iríamos ler e discutir em nossas reuniões. Os textos receberam uma gradação qualitativa que iria do mais simples, para o mais complexo. Textos que seriam lidos durante as reuniões e textos para serem lidos em casa e discutidos na reunião seguinte. Todavia, outros textos poderiam compor o universo de nossas discussões, desde que fossem de interesse do grupo e pudessem contribuir com os estudos e atividades a que nos propusemos realizar.

Para tanto entreguei uma pasta para cada participante e bloco de papel para que pudessem organizar os materiais de leitura, estas pastas continham identificação (nome e título do projeto).

Estes textos ¹¹ foram elaborados e selecionados para que as professoras compreendessem e refletissem sobre a importância da literatura infantil em sala de aula e que as mesmas construíssem em parceria comigo uma ação junto às crianças utilizando as obras “O patinho feio” (ANEXO 1) e “O rouxinol e o imperador da China” (ANEXO 2) como base.

Dentre os temas discutidos destaco:

1. Concepções sobre linguagem e leitura;
2. O que são os contos clássicos literários? Por que devemos lê-los?;

¹¹ Estes textos de autores consagrados encontram-se em anexo e os textos elaborados por mim (temas de 1 a 12) estão no *corpus* deste trabalho.

3. Definindo o conto clássico;
4. Hans Christian Andersen: quem foi e o que o fez famoso?;
5. Aspectos literários sobre as obras de Hans Christian Andersen;
6. A relação entre leitura e escola;
7. A formação do leitor;
8. A escolarização da literatura infantil;
9. Textos didáticos e didatizados;
10. A ideologia nos livros infantis;
11. Hora da história: por que contar história e como fazê-la;
12. Atividades para depois da leitura da história: a cópia, a leitura oral, o vocabulário, o questionário, a produção textual.

Estes temas foram transformados em textos encontram-se no *corpus* deste trabalho, tendo sido apresentados e discutidos com as professoras. O texto constituinte da coletânea de textos do módulo 2, unidade 5, texto 6: “O que são poemas, canções e cantigas de roda, adivinhas, trava-línguas, parlendas e quadrinhas” do programa “Letra e vida” foi relido na reunião de orientação para que rediscutíssemos os conceitos apresentados no tópico situações de aprendizagem que inclui: leitura pelo professor, leitura compartilhada (pelo professor e alunos) de textos conhecidos, leitura coletiva, leitura dirigida, leitura individual, pesquisa de outros textos, rodas de conversa ou de leitura, escrita individual, escrita coletiva, reflexão sobre a escrita, aprendendo com os outros, gravação, produção de um livro e projetos de leitura e escrita. Este texto encontra-se em anexo (ANEXO 3).

O texto do módulo 2, unidade extraordinária, texto 5 “Dez importantes questões a considerar: variáveis que interferem nos resultados do trabalho pedagógico” (ANEXO 4) da coletânea de textos do “Letra e vida” foi discutido na reunião de orientação, em especial, o tópico: o planejamento prévio do trabalho pedagógico e o planejamento de uma rotina de trabalho pedagógico.

Também foram entregues às professoras: “O patinho feio” de Mary França (1997) e “O rouxinol e o imperador da China” de Lopes (2002), e sugerida a leitura de: CHIAPPINI, L. Aprender e ensinar com textos didáticos e paradidáticos. São Paulo: Cortez, v. II, 1998 e COELHO, B. Contar histórias: uma arte sem idade. São Paulo: Ática, 1997.

3.1 A relação entre leitura e escola

E consensual que a missão fundamental da escola é ensinar a ler e escrever, mas isto realmente ocorre? É possível ensinar a ler na escola? Professores, alunos, pais e comunidade percebem a importância do ensino da leitura na escola, na seqüência, como a literatura infantil poderá contribuir para uma leitura significativa e qualitativa? Ainda mais, que a escola é responsável pela formação do leitor crítico? Responder a estas questões torna-se fundamental para podermos refletir sobre a inserção de um projeto de ação que envolva a literatura infantil em sala de aula.

Para Goldin (apud LERNER, 2002, p. 14): “[...] é preciso ler para formar leitores e escritores, mas principalmente é preciso reler, conversar, pensar, discutir, ensaiar, brincar e analisar [...] e voltar a fazê-lo muitas vezes”.

Ensinar a ler transcende a alfabetização, o real desafio é tornar os alunos participantes da comunidade de leitores. Lerner (2002) apresenta o que é possível e necessário fazermos para criar esta comunidade.

Por necessário Lerner (2002) entende ser a condição de preservarmos na escola o sentido da leitura como prática social. O fato é que esta é uma tarefa árdua e difícil. Precisamos pois, conhecer bem as dificuldades e/ou problemas os quais envolvem esta prática, criando planos de ação com a finalidade de dar conta de atender a esta necessidade e a busca pelo sentido da leitura.

Algumas dificuldades deverão ser enfrentadas, como:

1. A tensão entre a tendência à mudança e à conservação.
2. A tensão entre os propósitos escolares (que os alunos aprendem a ler) e os extra-escolares (que pratiquem socialmente o ato de leitura).
3. A relação saber-duração (tempo superficial) versus a preservação do sentido (profundidade).
4. A tensão entre duas necessidades institucionais: ensinar e controlar a aprendizagem.

Para Lerner (2002) é possível propiciar aos alunos situações de leitura com atividades de temporalidades diferentes. Para que haja momentos de leituras aprofundadas de certos textos e, ao mesmo tempo, se possa ler vários textos, gêneros literários diferentes, autores, é importante o momento da leitura pessoal sem avaliação daquilo que foi lido.

Por fim Lerner (2002, p. 24) conclui que:

É assim que podem ser resolvidas as dificuldades antes apresentadas. Para resolvê-las, antes de mais nada é preciso conhecê-las: se ignorássemos; não poderíamos enfrentá-las, e elas continuariam, inalteráveis, obstruindo nossos esforços. Analisar e enfrentar o real é muito duro, mas é imprescindível quando se assume a decisão de fazer tudo o que é possível para alcançar o necessário: formar todos os alunos como praticantes da cultura escrita.

Para Lerner (2002) há dois “tipos de alunos”: os que lêem decifrando o sistema de escrita, que oralizam um texto selecionado por outro, geralmente o professor, e que são dependentes da letra do texto e da autoridade do outro. E há o aluno que é praticante da leitura, que escolhe o material de leitura para solucionar problemas, que é crítico, que lê nas entrelinhas e que é capaz de dialogar com diferentes tipos de textos e autores.

Vale ressaltar que tanto um quanto outro tipo de aluno depende da ação do professor em relação às atividades de leitura. Lerner (2002) acredita que a formação do professor leitor é condição necessária, mas não suficiente para a mudança.

Embora sejam necessárias condições institucionais para que a mudança se concretize, ater-me-ei apenas aquelas que dizem respeito à formação do professor leitor porque dela depende o trabalho em sala de aula.

Primeiramente, devemos refletir enquanto professores o que dificulta a formação de leitores. Como sanar estas dificuldades? Que projeto deverá ser executado para atingir os fins propostos?

Lerner (2002, p. 81) afirma que:

Diversidade de propósitos, diversidade de modalidade de leitura, diversidade de textos e diversidade de combinações entre eles [...]. A inclusão dessas diversidades (FERREIRO, 1994) assim como sua articulação com as regras de exigências escolares é um dos componentes da complexidade didática que é necessário assumir quando se opta por apresentar a leitura na escola sem simplificações, velando por conservar sua natureza e, portanto, sua complexidade como prática social.

Tendo em vista o exposto acima, compreendo que a gestão do tempo, a apresentação dos conteúdos e a organização de atividades são de fundamental importância. Afinal, como afirma Lerner (2002, p. 92): “[...] devemos administrar o tempo de tal modo que o importante ocupe sempre o primeiro lugar”. Como analisei no questionário as professoras envolvidas com a pesquisa possuem dificuldade em administrar o tempo. Sugeri pois, que organizassem uma rotina semanal. De acordo com o módulo 2, unidade extraordinária, texto 5 do curso “Letra e vida”:

Para organizar uma rotina semanal do trabalho pedagógico, é fundamental definir previamente: todas as áreas a serem trabalhadas, a frequência com que serão trabalhadas (por exemplo: Língua Portuguesa todos os dias, com duração de 90 minutos etc.); a melhor forma de tratar didaticamente os conteúdos (projetos, atividades permanentes, atividades sequenciadas [...]); os textos e os tipos de atividade a serem propostos durante a semana (tanto em sala de aula como em casa), e a respectiva frequência. (p. 16)¹²

Além disso, ao contrário de responsabilizar o professor pelo controle da avaliação devemos, sim, compartilhar com os alunos este controle em situações didáticas convenientes porque o professor pode ensinar a ler de três formas:

1. O professor se coloca no papel de leitor: é eficaz quando as crianças ainda não sabem ler, então o professor cria variadas situações em que lê diversos tipos de textos. As crianças sentam ao redor do professor, e ele lê com emoção, evita as interrupções das crianças no momento em que conta a história e ao terminá-la transmite suas impressões sobre o texto e a partir destes comentários desencadeia a conversa com as crianças.
2. O professor delega a leitura às crianças (individual ou coletiva): o professor lê o livro e depois entrega às crianças para que possam se ater ao que mais lhes chama atenção.
3. O professor sugere estratégias eficazes para a compreensão do texto, a leitura compartilhada: esta forma é apropriada para textos difíceis. As crianças lêem, o professor incentiva a não pararem diante das dificuldades. Primeiro realizam uma leitura global (prazerosa), depois se realiza uma segunda leitura visando compreender cada parte do texto. O professor intervém quando necessário sugerindo que os alunos estabeleçam relação entre as partes e o todo, o que pode ser lido nas linhas e entrelinhas e, as intenções do autor e a confrontação de diferentes pontos de vista dos alunos para melhorar a compreensão do texto.

Para finalizar Lerner (2002, p. 101) responde a questão: “É possível ler na escola?”:

[...] se se consegue produzir uma mudança qualitativa na gestão do tempo didático, se se concilia a necessidade de avaliar com as prioridades de ensino e da aprendizagem, se se redistribuem as responsabilidades de professor e alunos em relação à leitura para tornar possível a formação de leitores autônomos, se se desenvolvem na sala de aula e na instituição projetos que dêem sentido à leitura, que promovam o funcionamento da escola como uma microsociedade de leitores e escritores em que participem crianças, pais e professores, então... sim é possível ler na escola.

¹² Este texto, apresentado no módulo 2, unidade extraordinária, texto 5, é uma adaptação do original, “Rotina”, de autoria de Rosa Maria Antunes de Barros e Rosa Dutoit coordenadoras gerais do Programa de Formação de Professores Alfabetizadores: Letra e Vida.

Enfim, por acreditar que é possível promover o desenvolvimento dos interesses e motivação da leitura e do hábito de ler na escola apresentarei a seguir algumas considerações acerca da formação do leitor.

3. 2 A formação do leitor

Uma obra de arte está sempre aberta e suscetível a diferentes significados. Por isso, cada leitura que fazemos de uma obra é sempre única, pois descobrimos sentidos novos. Este fato remete para Heráclito (c. 540-480 a.c.). Segundo o filósofo, a característica primeira da natureza é sua constante capacidade de transformação: “Tudo flui”. Ele afirmava que: “Não podemos entrar duas vezes no mesmo rio. Isto porque quando entro pela segunda vez no rio, tanto eu quanto ele já estamos mudados”, (apud GAARDNER, 1995, p. 47).

Assim entendo a leitura que fazemos de uma obra de arte, sempre única, e é esta característica de constante transformação que a faz tão atraente, nova, curiosa, que a faz resistir ao tempo por mais que os séculos passem e a sociedade se modifique.

Para que este processo de busca de sentidos aconteça é necessário aprendizagem, experiência e maturidade, pois estas condições adquirimos à medida que nos formamos leitores.

Para Chartier (2001) uma história da leitura deve, pois, levar em conta as formas de compreensão, apropriação e utilização dos textos.

A passagem da oralidade para a escrita é um fato marcante na história. Em particular, os contos que foram recolhidos e recontados por escritores demonstram a força da cultura de massa se alastrando. Embora o sentido seja da oralidade para a escrita, a sociedade de massa não possui realmente acesso ao livro como meio de comunicação cultural. Desse modo, há um sentimento avesso às letras e, conseqüentemente, aos livros e à literatura.

Para Aguiar (2004) precisamos estabelecer as relações complementares entre a leitura e a escrita, percebendo que podemos ler todos os sinais, dos livros e do mundo, buscando recuperar a intenção dos textos em relação a seus receptores, com base nas marcas gráficas e em todos os aspectos disponíveis. Enfim, devemos agregar as modalidades oral e escrita para melhor compreensão do mundo.

Alguns pesquisadores afirmam ainda que viver rodeado de material escrito não garante a formação do leitor, mas o exemplo de pais, avós, amigos, professores e outras pessoas é um aspecto decisivo na formação do leitor. (SOUZA, 1992).

O entusiasmo, o comprometimento demonstrado através da leitura conjunta, do diálogo sobre os assuntos lidos, das trocas dos livros, dos relatos de experiências de leitores é que mobilizam novos leitores.

O interesse pela leitura é, portanto, uma atitude favorável em relação ao texto, oriunda de uma necessidade de que pode se tornar conhecimento genérico de ocorrências atuais, seguir uma instrução, recrear-se, estudar. O indivíduo busca, no ato de ler, a satisfação de uma necessidade de caráter informativo ou recreativo que é condicionada por uma série de fatores, sendo um dos mais importantes a idade e a escolaridade do leitor, além do sexo e do nível sócio-econômico.

Podemos falar em idades de leitura, desde a mais simples até a mais complexa, mas estas etapas não são rígidas e podem se manifestar em momentos diferentes na vida de cada um. O que importa é pensar que todo sujeito que se torna leitor passa por essas fases e volta a elas quando sente necessidade.

Em todos os momentos buscamos nossos livros preferidos entre aqueles que desenvolvem os temas que centralizam nossa vida.

Contudo, não podemos nos ater à satisfação das preferências de leitura. Precisamos, sobretudo, provocar novos interesses, de modo a multiplicar nossas práticas leitoras.

Para Aguiar (2004, p. 28) “o ato de ler só funciona quando parte do interesse do leitor, que varia segundo diversos fatores pessoais e sociais”.

Segundo Silva (2003, p. 60):

[...] os bons livros, aqueles dos quais gostamos e pelos quais nos apaixonamos, são exatamente aqueles que nos mostram as coisas, nos desenrolam as idéias que não tínhamos visto ainda, até o momento da leitura; daí, também, a voracidade com que lemos esses livros, na ânsia de ver e enxergar vertentes da vida para os quais estamos total ou parcialmente cegos no momento anterior à leitura.

Contudo, vale ressaltar que ninguém pode desejar uma coisa se não souber da sua existência; neste sentido devemos oferecer ao leitor um repertório vasto de tipologias textuais.

A tese aqui defendida não é a de transformar e usar os livros em trabalho escolar de modo a esgotá-los por completo; mas fazê-lo companheiro do leitor em busca de seu auto-conhecimento e das coisas referentes, de um modo geral, ao mundo exterior. Afinal, a

leitura de um livro deve ser uma atitude dialética que nos faz refletir sobre algumas questões instigantes e pertinentes, como:

- O que os textos disseram a mim?
- O que eu digo aos textos?
- Qual foi a maior contribuição da leitura deste tipo de texto para a minha vida?

Além disso, vale ressaltar que o *habitus* de ler é incorporado se têm como base modelos de comportamento tirados do meio (pais, professores e grupo de amigos). O hábito se constrói pelo processo de socialização e pela atividade regular, mas para que isto aconteça é necessário satisfazer primeiro os interesses do leitor, depois as necessidades para que enfim ele possa reconhecer os benefícios da leitura em sua vida e internalizar este hábito.

As influências educacionais e ambientais na promoção do interesse pela leitura ocorrem em várias instâncias:

- Promoção pelos pais;
- Promoção pela escola de educação básica;
- Promoção pelo professor.

Tendo em vista estas três instâncias formadoras de leitores priorizo o trabalho junto ao professor porque acredito que seu *status* profissional é capaz de mobilizar as outras instâncias, isto é, escola e família.

Considero que o fato de o próprio professor ser leitor constitui em aspecto importante para que ele tenha mais argumentos para incentivar o hábito de leitura nas crianças. A formação do professor leitor não pode depender exclusivamente de aspectos pessoais (personalidade), mas inclui os aspectos profissionais, ou seja, de formação acadêmica para que ele tenha condições de promover de forma sistemática e consciente projetos de ação que viabilizem a formação de alunos leitores.

Para tanto, elegi alguns passos para a construção de projetos de ação visando o trabalho com leitura:

- Leitura prazerosa do texto;
- Exame cuidadoso acerca da teoria do conto, gêneros literários, etc;
- Análise da estrutura narrativa das obras;
- Planejamento e execução de projetos de ação que visem focar uma obra literária em seu aspecto estético e não didático;
- Avaliação dos resultados alcançados.

Bamberger (1987, p. 75) propõe o seguinte:

Aos professores em exercício deveria ser oferecida a oportunidade de se informarem regularmente acerca dos livros infantis e da moderna pesquisa sobre a leitura, através de reuniões, cursos especiais, trabalhos em grupos e seminários.

O processo permanente de formação do professor leitor implica o trabalho que realizará com seus alunos como mediador de um outro processo, o que se refere à formação do aluno leitor. O papel mediador do professor nesta atividade é fundamental, sobretudo porque estabelece uma relação com a leitura prazerosa, porém sistemática e organizada, ao mesmo tempo em que busca revelar o texto do ponto de vista literário bem como social; considerando suas implicações ideológicas.

3.3 A escolarização da literatura infantil

Há duas perspectivas em torno da relação entre literatura infantil e a escola. Para Soares (1999, p. 17) na primeira perspectiva a escola se apropria da literatura, escolarizando-a, didatizando-a, pedagogizando-a utilizando-se do termo “literatura escolarizada” para melhor interpretá-la; na segunda, a literatura é produzida para a escola, para seus objetivos, para ser consumida pela clientela. A autora utiliza o termo “literalizar a escolarização infantil” para melhor interpretar o tipo de relação estabelecida entre a escola e a literatura.

Vale mencionar que a literatura infantil sempre teve um caráter educativo, formador, por isso ela é vinculada à escola. Além disso, devemos refletir sobre o que é literatura infantil e juvenil, o conceito de infância compreendido em cada sociedade e momento histórico. Outro aspecto importante é que no Brasil, em particular, a literatura cresce vinculada ao desenvolvimento da educação refletindo no mercado editorial e sendo influenciado por ele.

No entanto, inicialmente, vou ater-me às relações entre literatura infantil e escolarização como a apropriação, pela escola, para atender a seus fins específicos, de uma literatura destinada às crianças ou que pelo menos às interessa.

Ao mencionar o termo escolarização devemos deixar de lado os ranços pejorativos e entender que não há escola sem escolarização de conhecimento e que o surgimento da escola está indissociavelmente ligado à constituição dos “saberes escolares”. Soares (1999, p. 20-21) ressalta que o processo de escolarização compreende:

“[...] a ordenação de tarefas e ações, procedimentos formalizados de ensino, tratamento peculiar dos saberes por seleção ou exclusão, de conteúdos, pelo modo de ensinar e de fazer aprender esses conteúdos são inevitáveis e de essência na escola, é isto que a institui e a constitui.

Não se pretende a negação da escolarização da literatura, mas o modo como ela é feita, ou seja, a deturpação, falsificação, distorção da mesma que acaba desenvolvendo nas crianças, resistência ou aversão ao livro ou ao ato de ler. O que se pretende é discutir como promover a escolarização da literatura como se deve, enfim, trabalhar o texto literário na escola de modo a conduzir os alunos às práticas de leitura literária que ocorrem no contexto social e às atitudes do leitor que se quer formar.

Por fim, entendo que a questão fundamental é saber como realizar, de maneira adequada, a escolarização da literatura infantil e qual a diferença entre textos didáticos e didatizados.

3.4 Textos didáticos e didatizados

Para Silva, A. C.; Sparano, M. E; Cerri, M. S. A. e Carbonari, R. (1998) os textos que circulam na escola, geralmente, são didáticos e/ou didatizados. Por didático compreendo o livro que tem uma finalidade utilitária, ele é adotado pelo professor para fins pedagógicos, são manuais.

Os textos didatizados possuem outras funções em sua essência, mas ao serem introduzido na escola sofrem um processo de didatização. Em síntese, para Silva, A.C; Sparano, M. E; Cerri, M. S. A. e Carbonari, R. (1998) o processo de didatização ocorre em dois níveis:

1. O primeiro nível de didatização é encontrado no livro didático: o autor do livro seleciona textos, que não foram escritos visando o ensino, e elabora uma proposta de trabalho sobre eles. Ao professor cabe transmitir o processo de didatização do material que leva a seus alunos.
2. O segundo nível, o professor é o sujeito do processo, ele pesquisa diferentes tipos de texto e os traz para a sala de aula com a sua proposta de trabalho. O professor manuseia o material coletado de três formas:

- 2.1. O professor pesquisa em outros manuais didáticos e leva o material aos alunos sem uma elaboração própria;
- 2.2. O professor consulta vários manuais didáticos, seleciona um texto e elabora uma proposta de trabalho;
- 2.3. O professor pesquisa em diversas fontes bibliográficas, de diferentes tipologias textuais e, com o que considera adequado, elabora sua proposta de trabalho, instaurando como sujeito do processo de didatização.

Para as autoras (1998, p. 76):

[...] hoje ocorre nas escolas uma naturalização do processo de didatização, segundo os moldes do manual didático. O texto, mesmo que “original”, está fadado a se encaixar em modelos de exercícios preestabelecidos pelo livro didático, presente implícita ou explicitamente em sala de aula, e que os textos didatizados, da maneira que este trabalho os concebe, está ausente da sala de aula devido à institucionalização do manual didático.

Ainda segundo as mesmas autoras (1998) a literatura infantil inserida na escola, algumas vezes, sofre um processo de didatização. Alguns professores acreditam que as obras literárias foram escritas com a finalidade de ensinar e após a leitura da história tem-se o hábito de trabalhar exaustivamente sua moral para que os alunos tenham comportamentos mais adequados, sejam mais disciplinados. Durante as reuniões de orientação as professoras verbalizaram estes procedimentos. Enfim, acreditam e concebem estas obras como paradidáticas, embora não tenham clareza quanto à definição deste conceito.

Por obras paradidáticas compreendo os textos que foram escritos com fins didáticos que utilizam o aspecto estrutural (narrativa/conto) para ensinar algo.

Yasuda e Teixeira (1998, p.167) definem os livros paradidáticos como: “as obras produzidas para o mercado escolar sem as características funcionais e de composição do manual didático”.

Para os sujeitos da pesquisa “qualquer obra literária é paradidática porque todas possuem uma moral da história”, vale mencionar que em nenhum momento, antes da intervenção da pesquisadora, as professoras utilizaram e/ou compreendiam o significado de ideologia. Sendo assim foi necessário explicitar a diferença entre moral da história e ideologia.

3. 5 A ideologia nos livros infantis

O termo ideologia é entendido como um instrumento de dominação de classe (concepção marxista-engeliana). Essa definição é apresentada por Chauí (1994), em seu livro “O que é ideologia”. Para a autora todo texto é ideológico porque a palavra é ideologia.

Ao longo da história da literatura infantil, observa-se o fato de que os livros, geralmente, cumprem uma função muito específica, ou seja, adequar-se a determinados interesses e intenções.

Sendo assim, os livros possuem funções que extrapolam o limite da diversão, uma vez que incutem no leitor, de forma sutil ou explícita, idéias, valores, atitudes, hábitos entre outros aspectos.

Portanto o professor ao escolher ou indicar um livro de literatura para o aluno deve considerar a ideologia presente no livro. Mas esta não é uma tarefa fácil, porque a função da ideologia é camuflar, obscurecer, não explicitar, para que as pessoas não tenham como percebê-la. Para tanto, o professor precisa saber identificar os aspectos ideológicos presentes na história e o papel que cumprem em cada livro.

Por moral da história entendo os valores que são apresentados nos livros de forma explícita, em geral, ao término escreve-se “Moral da História”, característica do fabulário, pois inculca valores e princípios que, de um modo geral, representam padrões sociais. Compreendo que as obras literárias devem oferecer ao leitor, no aprofundamento da leitura do texto, a percepção nas entrelinhas da ideologia subjacente ao mesmo.

Tendo discutido os temas: a relação entre leitura e escola, a formação do leitor, a escolarização da literatura infantil, textos didáticos e didatizados e a ideologia nos livros infantis entendo que uma das questões fundamentais é saber como realizar, de maneira adequada, a hora da história envolvendo os motivos que justificam o conto de determinada obra, como contá-la e quais atividades realizar depois da leitura da história.

CAPÍTULO 4

ORIENTANDO A AÇÃO DOCENTE

4.1 Hora da história: orientações aos professores

Esta sugestão de trabalho tem por objetivo orientar as professoras, de um modo geral, a participarem do dia-a-dia da educação de seus alunos através da literatura infantil.

Pesquisas afirmam que o envolvimento do professor no incentivo à leitura nos alunos é fundamental. O professor é capaz de despertar o interesse e a curiosidade deles incentivando a aprendizagem. Por isso, o seu compromisso é indispensável. Para que isto aconteça é recomendável que acompanhe a vida escolar deles, valorize suas tarefas, os estimule a gostar de aprender e a serem curiosos também na vida fora da escola. Neste sentido, o papel mediador do professor para a formação do leitor ganha dimensões e define compromissos. A proposta deste capítulo foi a de, partindo dos vínculos que se estabelece entre o professor leitor, escola, literatura e ensino oferecer sugestões e orientar atividades sobre que tipo de histórias contar, como escolher os livros infantis, como organizar o ambiente para a leitura e como contar histórias.

Considero importante que as professoras estimulem o hábito e o gosto pela leitura nos alunos em parceria com a família e a comunidade.

Por que contar histórias? Como contar histórias? Coelho, B. em “Contar histórias: uma arte sem idade” (1997) oferece um caminho metodológico para realizar estas atividades. Considero este livro uma das melhores e mais adequadas contribuições teóricas acerca do tema em discussão.

4.1.1 Por que contar histórias?

Para Souza (1992) a infância é o melhor momento para iniciar as crianças no mundo dos livros, pois é neste período que elas revelam maior interesse pela leitura. Porém é justamente na infância que, hoje em dia, as crianças são atraídas pela televisão e acabam tendo uma fixação por atividades que não incentivam o hábito de ler e podem inclusive aniquilá-lo.

Segundo Souza (1992) o contato com o livro é de extrema importância porque na leitura, através dos sentidos, a criança é atraída pela curiosidade, pelo formato, pelo manuseio fácil e pelas emoções que o livro pode propiciar.

De um modo geral, crianças de sete anos gostam de histórias sobre crianças, animais, encantamento, aventuras e fadas. As de oito anos gostam de histórias de fadas e histórias vinculadas à realidade. E as crianças de dez anos em diante gostam de aventuras, narrativas de viagens, explorações, invenções, fábulas, mitos e lendas. Vale ressaltar que Coelho, B. (1997) afirma não ser possível delimitar que tema interessa à criança de uma determinada idade, a autora apenas faz uma aproximação relativa. Afinal uma pessoa adulta, por exemplo, pode continuar gostando de histórias de fadas e bichos.

4.1.2 Como contar histórias?

Coelho, B. (1997) apresenta várias idéias sobre como contar histórias. Selecionei aquelas as quais considerei essenciais para a finalidade do trabalho que propus desenvolver com as professoras.

Para a autora é necessário que as professoras leiam as histórias para si próprias, divirtam-se com elas. Depois devem estudá-las, isto é, devem captar a mensagem e identificar os seus elementos essenciais.

Ainda segundo a autora quando identificamos com clareza os elementos essenciais da história fica fácil perceber a qualidade literária da obra. Para Coelho, B. (1997) os elementos essenciais da narrativa são¹³:

- Introdução: objetiva localizar o trecho da história no tempo: “Era uma vez [...]” ou “No tempo em que os bichos falavam [...]”, no espaço: “Numa floresta distante [...]”; apresentar as personagens e caracterizá-las: “Três porquinhos decidiram fazer uma casa para morar”. O narrador deve utilizar uma voz pausada, clara e uniforme.
- Enredo: é a sucessão de episódios, os conflitos que surgem e a ação das personagens. O narrador deve contá-los na íntegra, pois apresentam muitos detalhes, deve dar suspense aos episódios. As variações de voz do contador, com breves e oportunas pausas preparam o momento culminante que é o clímax, por exemplo: “O lobo vai descendo, descendo [...] (pausa). O lobo cai no caldeirão de água fervendo!”.
- Desfecho: é quando a história acaba, “Lingüicinha convidou Sabugo e Salsicha para morarem em sua casa, os três juntos, felizes!”.

¹³ Esta síntese foi elaborada por mim, como pesquisadora.

Antes de iniciar a narração da história é preciso estabelecer uma conversa que facilite a compreensão do enredo e evite as interrupções. É necessário fazer comentários não muito longos sobre a história que se vai ler, por exemplo, se está relacionada a algum animal doméstico ou se explora a temática do medo, fale com as crianças sobre seus próprios medos e pergunte-lhes do que têm medo.

O contador de histórias deve ficar sentado e não se movimentando de um lado para outro porque isto faz com que os alunos prestem atenção nele e não na história.

Os alunos devem ficar sentados numa posição descontraída, na almofada ou no chão.

Toda hora é boa para contar histórias desde que não seja antes das refeições ou do sono do aluno, caso ele fique em tempo integral na escola, para que ele possa soltar a imaginação, se identificar com a história e sentir prazer em ouvi-la.

Não faça chantagens com os alunos: “se ficarem quietos, conto uma história”, “se isso”, “se aquilo”. Não faça da leitura uma obrigação, nem a utilize como um castigo. Nunca os obrigue a ler. Para fazer do aluno um leitor, ele precisa ler com prazer.

A duração da narrativa é de 5 a 10 minutos para os pequenos e de 15 a 20 minutos para os maiores. Quando os alunos gostam da história, eles não se satisfazem em ouvir a história apenas uma vez, pedem mais e mais (“Conte de novo!” ou “Conte outra vez!”).

Para contar a história é preciso escolher a melhor forma ou recurso mais adequado para apresentá-la. Segue em síntese as principais idéias apresentadas por Coelho, B. (1997):

1. A simples narrativa: se processa por meio da voz do narrador, de sua postura.
2. Utilizando o livro durante a narrativa: porque a ilustração é bastante rica e completa o texto. Essa apresentação incentiva o gosto pela leitura e contribui para o desenvolvimento da seqüência lógica do pensamento infantil, através do livro o aluno observa as imagens, a grafia das letras, acompanha de uma forma clara o começo, o meio e o fim da história.
3. Utilizando gravuras: recomenda-se a reprodução das gravuras em tamanho maior para facilitar a visualização pelos alunos. As gravuras permitem que o aluno observe os detalhes da imagem, organize seu pensamento, identifique facilmente as idéias centrais e secundárias do texto. Sem perceber os alunos se familiarizam com as noções de introdução, enredo, clímax e desfecho. A medida que o professor conta a história ele fixa as gravuras na lousa, uma por vez. Depois que o professor contar a história os alunos podem reconstituir a história fixando novamente as gravuras na lousa.
4. Utilizando flanelógrafo: no flanelógrafo, cada personagem é colocado, individualmente, no quadro, o que transmite a idéia de movimento. É recomendável que o professor utilize este recurso quando o cenário da história for único, por exemplo: em uma floresta. Coelho, B.

recomenda que primeiro o professor escolha o livro para depois escolher a técnica de contar histórias.

5. Utilizando desenhos: este recurso é recomendável no caso de histórias de poucas personagens e traços rápidos e fáceis. Este recurso aguça a curiosidade dos alunos e o interesse pelo desenho.
6. Com interferências do narrador e dos ouvintes: a interferência consiste na participação ativa dos alunos e pode variar de gestos ao uso da voz (cantado com repetição de um estribilho, ou falado com repetição de uma palavra ou uma frase que se repetem em determinados momentos do enredo).

Coelho, B. (1997) sugere em seu livro que o narrador pode cantar antes, durante ou depois de narrar a história,

4.2 As atividades para depois da leitura de história

As atividades depois da leitura da história devem ser planejadas para não caírem no imprevisto e devem estar de acordo com os objetivos previamente definidos pela professora . O professor poder ler para que os alunos tenham os primeiros contatos com determinado tipo de texto (leitores iniciantes), ler pelo prazer dentre outros. Enfim deve refletir sobre as estratégias de leitura e o grau de compreensão do leitor/ouvinte acerca do texto.

As estratégias de leitura contribuem para:

- Entender para que vou ler?
- Ativar o conhecimento prévio;
- Refletir sobre o título, fonte, letras, negrito, ilustração (aspecto estético e gramatical do texto);
- Estabelecer previsões e hipóteses sobre o texto;
- Interpretar os objetivos propósitos do escritor;
- Promover perguntas dos alunos sobre o texto (aspecto semântico e gramatical);
- Estimular inferências; verificar as previsões do texto.

O grau de compreensão de um texto depende:

- Do grau de maturidade do sujeito leitor;

- Do nível de complexidade do texto;
- Do objetivo da leitura;
- Do grau de conhecimento prévio do assunto tratado;
- Do conhecimento lexical do leitor.

As atividades podem permear as atividades após a leitura de histórias são: a cópia, a leitura oral, o vocabulário, o questionário, a produção textual. Sendo indispensáveis alguns esclarecimentos sobre os mesmos porque as professoras mencionaram que realizam algumas destas técnicas de forma inadequada.

Por fim, compreendo ser necessário discorrer sobre cada uma das técnicas (cópia, leitura oral, vocabulário, questionário e produção textual) porque elas foram trabalhadas nas reuniões de orientação oferecidas por mim a fim de modificar as práticas das professoras.

4.2.1 A cópia

Para Silva, A.C. e Carbonari, R. (1998) a cópia é uma das formas mais frequentes de circulação de textos em sala de aula. Ela exerce diferentes funções:

- Recurso didático-pedagógico: exercício de treino ortográfico, cuja finalidade é que o aluno memorize a correta grafia;
- Recurso técnico-instrumental: é um instrumento de circulação de textos;
- Forma de preenchimento do tempo;
- Recurso disciplinar e punitivo: para inibir a conversa e a desordem;
- Registro de conteúdo: é a cópia de textos e exercícios contidos em materiais que o aluno tem à sua disposição.

Considero que o registro do material didático não é significativo porque o aluno tem acesso a ele. A cópia é significativa para registrar informações e conteúdos novos, copia-se o que é relevante e/ou aquilo que não consta em lugar de fácil acesso.

4.2.2 A leitura oral

Em síntese Silva, A.C. e Carbonari, R. (1998) afirmam que o ato de ler oralmente ocorre de duas formas, com objetivos diferentes:

1. Leitura oral como atividade mecânica: mera emissão da voz;
2. Leitura oral como produção de sentido: que podem ser agrupados em quatro grupos:
 - 2.1. Leitura pressuposta: o professor compreende que ao ler em voz alta, uma única vez, o aluno compreendeu o texto;
 - 2.2. Leitura instrumental: estratégia mecânica com ênfase na emissão da voz, pontuação, entonação e ritmos adequados;
 - 2.3. Leitura seguida de trabalho de aprofundamento do texto (concepção monológica da aprendizagem): após a leitura oral o professor realiza uma breve explicação do texto, não permitindo a participação do aluno;
 - 2.4. Leitura seguida de trabalho de aprofundamento de texto (concepção dialógica da aprendizagem): após a leitura oral há questionamento ou problematização do tema abordado. Os alunos participam dando suas opiniões pessoais.

Além da intencionalidade da atividade de leitura oral temos os sujeitos envolvidos na e pela atividade com diferentes funções:

1. O professor: ele lê o texto para que os alunos tenham um modelo de leitura;
2. Um aluno predeterminado: o leitor é escolhido pelo professor que escolhe um ou mais alunos para realizar a leitura do mesmo texto, podendo ser um aluno atento à atividade ou um “distraído”;
3. Um aluno voluntário: atendo à solicitação do professor, um aluno se oferece espontaneamente para ler;
4. Leitura em coro: é realizada coletivamente por todos os alunos da classe, de forma pausada e sem expressão.

Para Silva, A. C. e Carbonari, R. (1998) o bom leitor está relacionado, geralmente na escola, àquele que “diz” adequadamente o texto, e possui a função de manter os alunos ocupados e atentos durante a realização da atividade. Para a autora a verbalização da leitura fluente é importante porque é um treino desta habilidade, contudo é necessário realizá-la como um conjunto de procedimentos que levarão o aluno à leitura crítica do texto.

Segundo Silva, A. C. e Carbonari, R. (1998, p.111):

Tomando-se os atos de leitura e escrita como forma de conhecimento do homem e do mundo, a atividade motora de copiar não leva o aluno a atribuir valores ao que transcreve, pois ele não reflete sobre o que copia. Também a leitura oral mecanicista não contribui para tal conhecimento, pois a realização sonora da palavra escrita não implica necessariamente a consciência daquilo que está sendo reproduzido. Agindo dessa forma, a escola, em vez de formar leitores críticos, capazes de moverem livremente dos significados específicos para os gerais, dos significados superficiais para os literais, para os implícitos, forma apenas leitores acríticos.

4.2.3 Vocabulário

O estudo do vocabulário segundo Evaristo (1998) é indispensável para a compreensão de textos, logo a presença de dicionários na sala é de grande valia. De modo geral, nos livros didáticos e outros livros de apoio pedagógico o glossário facilita para os alunos compreenderem o significado das palavras, apresentando uma ou no máximo duas significações, sendo necessário ao aluno apenas substituir uma palavra do texto por aquela apresentada no glossário. Em outros casos, o professor elabora seus glossários supondo que os alunos não saberão o significado de certas palavras no texto. O professor diz o significado antes mesmo dos alunos perguntarem e, às vezes, diz o significado após o questionamento do aluno de forma rápida e precisa, não o deixando refletir sobre o novo termo.

Para Evaristo (1998) a tentativa de facilitar e agilizar o processo de leitura causa um problema, isto é, impede-se que o aluno tenha contado com outras possibilidades de sentido. O trabalho com dicionário possibilita que o aluno adquira as seguintes noções:

- Sinonímia, homonímia e polissemia;
- Pronúncia correta;
- Classe das palavras;
- Flexões de gênero e número;
- Orientações sintáticas;
- Expressões que auxiliam na contextualização;
- Ortografia.

Segundo Evaristo (1998, p.139-140):

Um trabalho que vise também à autonomia no trato com a língua escrita – seja na produção ou compreensão – não deve prescindir da atenção especial para com alguns elementos: a contextualização das palavras e a verificação de suas relações com outras da língua; os diferentes níveis de língua e as funções da linguagem, reveladores de sentidos; a função do dicionário como

instrumental não apenas no auxílio às questões semânticas, mas complementar à gramática, de maneira que a construção de sentidos se dê a partir da não-dissociação dos vários aspectos formais que compõem um texto.

4.2.4 Questionário

A aplicação de um questionário segundo Evaristo (1998), geralmente é realizado na escola, de forma oral e/ou escrita com a seguinte estrutura: questões iniciais versam sobre o aspecto temático, ligam-se à compreensão literal, para respondê-las é necessário estar atento e memorizar os detalhes explícitos do texto, é possível localizar rapidamente as respostas pedidas, procura-se identificar os personagens e a idéia principal, são explorados os aspectos informativos com desfecho na produção textual (ênfase no aspecto conteudístico).

Para Evaristo (1998) o trabalho deve ser desenvolvido de forma gradual, que envolva os vários níveis de compreensão leitora como: gramatical (relativo à gramática), semântico (relativo à significação vocabular, o sentido das palavras) e pragmático (relativo à pragmática, ao conjunto de regras e formalidades da sociedade).

Ao trabalhar a interpretação do texto em nível gramatical o professor elabora questões que levem o aluno a compreender os aspectos estruturais da narrativa, isto é, as questões propostas versam sobre o reconhecimento de detalhes, no caso personagens, idéia principal do parágrafo, tempo, espaço, sua organização e estruturação textual, é fácil e rápido localizar as respostas no texto.

No nível gramatical, o texto enquanto objeto vinculador de uma mensagem está atento ao destinatário havendo o diálogo do texto com outros textos. Segundo Brandão e Micheletti (1998, p. 19): “Cabe ao leitor mobilizar seu universo de conhecimento para dar sentido, resgatar a interdiscursividade, a fonte enunciativa desses outros discursos que atravessam o texto”.

No nível semântico há um trabalho de atribuição de sentidos assentado na colaboração mútua de interação leitor-texto. O texto se transforma numa proposta de sentido com múltiplas possibilidades de interpretação, colocando o leitor no movimento de expansão de sentidos e/ou filtragem da interpretação mais pertinente.

Segundo Brandão e Micheletti (1998, p. 19-20):

A operação do leitor para pôr em funcionamento o texto é uma atividade cooperativa de recriação do que é omitido, de preenchimento de lacunas, de desvendamento do que se oculta nos interstícios do tecido textual. [...] Ou ainda, para usar a linguagem de Eco (1968:40), todo trabalho de leitura pressupõe estar atento à dialética entre forma e abertura, entre a obra e o interprete.

No nível pragmático, o texto está atento a seu destinatário, mobilizando estratégias que tornem possível e facilitem a comunicação. Cabe ao leitor utilizar seu universo de conhecimento para dar sentido ao texto havendo uma relação dialógica entre texto-leitor-texto.

4.2.5 A produção textual

A produção de textos na escola, segundo Chiappini (1998), deve ser uma atividade permanente e fundamentada em propósitos comunicativos autênticos, por exemplo: conservar na memória, comunicar-se a distância, informar algo, organizar o pensamento. Enfim, escreve-se para ser lido, e não para o professor somente atribuir uma nota.

O texto produzido deve circular na classe, na escola (mural, revista ou jornal da escola) o professor deve formar no aluno o hábito da escrita e o aluno deve gostar que outros leiam o que escreveu.

Deve-se propiciar ao aluno uma variedade de temas e tipologias textuais. A escrita deve incluir opinião pessoal e exploração crítica daquilo que foi lido.

O trabalho deve ser explicitado aos alunos de forma clara com intenções especificadas como: destinatário, aspectos formais e técnicos da escrita, ortografia, vocabulário, pontuação, gramática, estrutura textual e organização adequados ao nível da classe e articulado ao desenvolvimento das competências lingüísticas e comunicativas.

Tanto as sugestões apresentadas por Coelho, B. (1997), quanto as atividades a serem desenvolvidas após a leitura presentes em Chiappini (1998) são caminhos que possibilitam ao professor a elaboração de um projeto significativo com a leitura. Formar o aluno leitor implica optar por uma ação consciente e sistematizada pelo professor. Uma proposta de trabalho que possa ser avaliada antes, durante e depois de realizada a atividade com a literatura.

CAPÍTULO 5

“O PATINHO FEIO” EM SALA DE AULA

O planejamento de atividades a serem desenvolvidas com as obras: “O patinho feio” e “O rouxinol e o imperador da China”, foi elaborado em três etapas pelas professoras participantes da pesquisa: análise da obra, confecção de material para a técnica de contar histórias e planejamento de atividades de interpretação e produção textual para depois da leitura do conto.

Vale ressaltar que as professoras, por solicitação própria, se agruparam por períodos, isto é, duas professoras do período da manhã (uma ficou incumbida de planejar os trabalhos com a obra “O patinho feio” e a outra com “O rouxinol e o imperador da China” e depois trocaram as produções) as duas professoras do período da tarde organizaram-se obedecendo aos mesmos critérios.

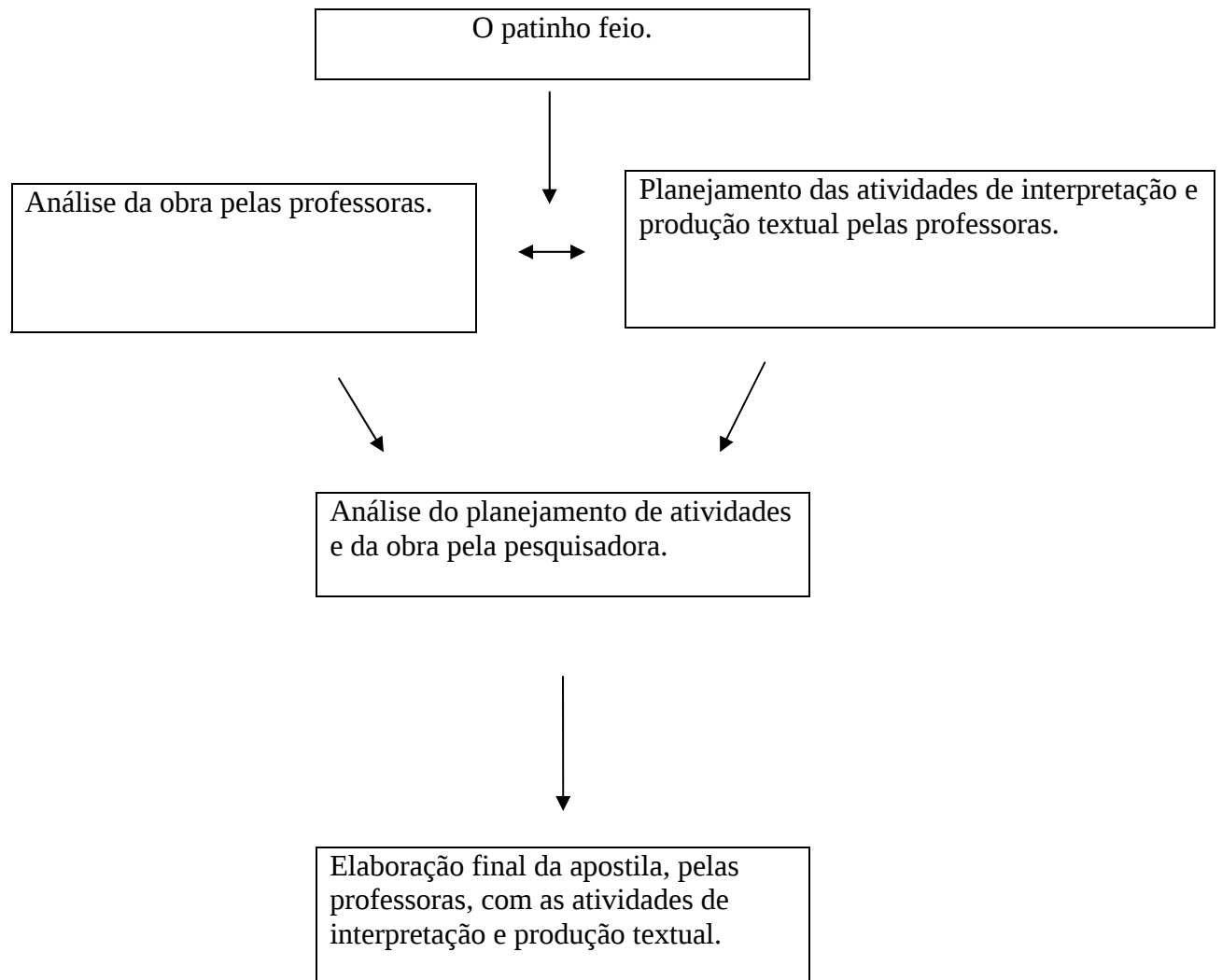
Outro aspecto importante é que em todos os momentos da pesquisa os sujeitos do período da manhã demonstraram maior envolvimento com a mesma porque tornaram-se pesquisadores (procurando várias versões das obras, livros sobre a cultura chinesa, CD com o canto do rouxinol, busca na Internet e em bibliotecas, dramatização dentre outros).

Além disso, as professoras optaram por trabalhar o texto de Mary França, mas com as ilustrações de Márcia Franco porque julgaram as ilustrações de Eliardo França “inadequadas, os traços são diferentes do convencional” (sic).

Concordei com o fato de as professoras utilizarem outra ilustração porque o foco deste trabalho diz respeito às atividades com a literatura infantil em sala de aula e a utilização de dois contos do escritor dinamarquês H. C. Andersen. Reconheço a importância de um trabalho com o texto visual. Contudo, devo manter-me fiel ao que está proposto no projeto desta investigação.

A seguir apresento a primeira versão da análise da obra e planejamento de atividades das professoras na **íntegra**, seguida da análise e reorientação deste mesmo material, realizada por mim. Em apêndice, consta a versão final da apostila elaborada pelas professoras sobre a obra “O patinho Feio”.

Fluxograma das atividades:



5.1 Atividades planejadas pelas professoras M 1 e M 2

5.1.1 Análise da obra: na perspectiva das professoras¹⁴

1. Enredo:

Vale esclarecer que este enredo é de criação livre das professoras do período da manhã.

Uma pata chocava seus ovos e passando alguns dias nasceu um patinho todo desajeitado. Era o patinho feio. Todos o maltratavam e sentindo muito rejeitado, resolveu abandonar o local.

Enfrentou muitos perigos, desafios, rejeição, maus tratos por outros animais e resolveu mais uma vez procurar o seu caminho onde enfrentou um grande inverno, ficando preso no gelo. Um camponês apareceu salvando-o e levando-o para casa para reanimá-lo. Na casa do camponês, aconteceu algumas travessuras e apavorado, resolveu fugir chegando até um parque com muitos cisnes nadando no lago. Aproximou até eles com receio que iria levar bicadas. Mas quando, se atirou na água, viu refletida a própria imagem o qual ficou feliz por ser um lindo cisne. (sic).

2. Espaço:

Campo, sítio, lago, casa e neve.

3. Tempo:

A história é contada no tempo em que os bichos falavam, conversavam.

4. Personagens:

A personagem principal é o Patinho feio. As personagens secundárias são: pata, galinha, gato, mulher, homem, crianças, cachorro, camponês, cisnes, marrecos e caçadores.

¹⁴ A análise apresentada a seguir foi elaborada pelas professoras, em horário e local de sua preferência. Sendo, portanto, de inteira responsabilidade das docentes a organização, a síntese e a interpretação da história.

5. Justificativa:

A importância da literatura é levar o aluno a ser um leitor competente e crítico, que saiba construir hipóteses e elaborar sínteses, interpretar textos simples e complexos, analisar criticamente as informações recebidas, conseguindo assim relacioná-las com a realidade.

Quando trabalhar com o nome da obra podemos exemplificar as várias situações com a própria vivência do alunado. Isto vem a ser chamarisco na curiosidade da história e vem apетecendo o gosto pela leitura, como também as ilustrações, cores, desenhos, etc.

6. Técnica:

Foi contada através de ilustrações na lousa, expressão de rosto, gestos, tom de voz e movimento corporal.

7. Aspectos ideológicos:

A história transmite que o “bonito” sempre está em evidência e é mais privilegiado. Isso acontece no começo da história como no fim.

Vendo o lado da moral mostra o preconceito, desigualdade e a falta de amor ao próximo.

8. Proposta de atividades:

As questões de interpretação textual foram:

- 1) O que você imagina quando mostramos a figura do Patinho Feio?
- 2) Quem é realmente o Patinho Feio?
- 3) Em que época acontece a história?
- 4) Quando aconteceu os desentendimentos e o Patinho Feio resolveu ir embora? (sic).
- 5) Qual a decisão que tomou para não discutir com o gato e a galinha?
- 6) Onde ele foi socorrido por um camponês?
- 7) Em um determinado momento ele passou a gostar mais de si por quê?

A proposta de produção textual foi: Reconte a história com as suas palavras.

5.1.2 Análise e avaliação das atividades propostas. Reorientação¹⁵

No enredo há um lapso de tempo entre o inverno e a chegada da primavera, pois no inverno o patinho fica preso no gelo e o camponês aparece para libertá-lo e levá-lo para casa, mas os filhos do camponês o assustaram e o patinho foge. Além disso, o inverno tem um significado mais amplo. Este é o período em que o caráter, a personalidade e as decisões do patinho firmam-se. Ele não se transforma em cisne de uma hora para outra, ele sempre foi um cisne. O inverno representa o tempo de espera.

Em relação ao espaço a neve não se enquadra no item espaço e sim ao tempo, pois a história é demarcada temporalmente pelas estações do ano.

Sobre personagens as professoras M 1 e M 2 apresentam um homem e um camponês como sendo duas personagens distintas, contudo história o homem é um camponês.

Porém há outras personagens que não foram citadas e outros espaços igualmente importantes. As professoras ao contarem a história mutilam o texto, relativamente ao enredo e ao próprio conteúdo da mensagem.

Na justificativa as professoras apresentam aspectos inerentes às atividades que irão desenvolver atribuindo a importância do trabalho com literatura infantil à capacidade do aluno “elaborar síntese, interpretar textos simples e complexos, analisar criticamente as informações recebidas” e não atribuem aspectos inerentes ao texto literário, como comenta Machado (2002, p. 110): “A imersão em histórias passadas no quotidiano costuma modificar o jovem leitor no sentido de olhar de modo diferente para o ambiente em que vive, a realidade que o cerca”.

Quanto à técnica, há o emprego da simples narrativa com o uso das ilustrações do livro, xerocopiadas e pintadas pelas próprias professoras. Este fato demonstra um trabalho com uma técnica que antes de minha intervenção não era realizada. Normalmente as professoras faziam uso da simples narrativa com alteração na entonação da voz bem como expressão gestual.

A idéia de que a obra literária possui uma intencionalidade educativa (educar para transformar os comportamentos inadequados) está impregnada nas concepções das professoras e requer um trabalho longo, complexo e sistematizado para a mudança deste paradigma. Para as professoras a ideologia principal da obra é o belo. Contudo este não é o

¹⁵ A análise do planejamento de atividades de interpretação e produção textual foi realizada pela pesquisadora e posteriormente apresentada e discutida com os professores em reunião de orientação.

aspecto central, a ênfase recai sobre a busca da identidade, este sim é o tema no entorno do qual se constrói o enredo.

Não foi, totalmente, possível modificar esta concepção devido o pouco tempo disponível para tratar de tantos assuntos como: concepção de linguagem, leitura, formação de leitor, dentre outros.

Em termos quantitativos este fato não compromete a contribuição do trabalho sobre como trabalhar com os contos de Hans Christian Andersen, selecionados como *corpus* da pesquisa, nas séries iniciais do ensino fundamental, e em particular, as orientações às professoras porque outras concepções fundamentais foram modificadas, como por exemplo: a responsabilidade pela formação do hábito de leitura nos alunos não é papel exclusivo da família (como pensavam anteriormente) ou das professoras da 1ª e 2ª séries.

Em relação ao questionário foi necessária uma reorientação para que as professoras pudessem replanejar as questões de interpretação e produção textual. Para tanto, durante as reuniões de orientação foram discutidos os objetivos de cada atividade proposta pelas professoras (atividade x objetivo), ficando as questões assim reformuladas:

Na questão 1: “O que você imagina quando mostramos a figura do patinho feio?” As professoras pretendem que os alunos ao responderem esta questão possam: relacionar a história com a imagem e verificar as hipóteses do leitor sobre suas expectativas em relação ao livro. Porém, isto somente será possível se for realizado com o aluno um trabalho para este fim, caso contrário, o aluno não responderá à expectativa do professor.

Na questão 2: “Quem é realmente o patinho feio?” Esta questão não aborda, claramente, o que significa não ser aquilo que até então pensávamos que éramos, contudo responde à pergunta. Depois de reelaborada ficou assim: “2) Você já se considerou um patinho feio em algum momento de sua vida? Por quê? 3) O que significa não ser mais um pato e sim um cisne?”. Pretendemos que os alunos ao responderem estas questões possam: identificar-se com a história (nível pragmático). Repete-se aqui a mesma observação da questão anterior, sobre o trabalho com o aluno.

Na questão 3: “Em que época acontece a história? E onde ela ocorre?” Não há problemas de enunciação.

Na questão 4: “Quando aconteceram os desentendimentos e o patinho resolveu ir embora?” O enunciado na primeira parte “Quando aconteceram os desentendimentos” não é claro quanto à intencionalidade. Depois de reelaborada ficou assim: “5) Por que os outros animais não gostaram do patinho feio? Como eles reagiram a sua presença? 6) Quando o patinho feio resolveu ir embora? Por quê?”. Pretendemos que os alunos ao responderem estas

questões possam: perceber a ideologia subjacente ao texto: o belo externo x interno, discriminação e preconceito.

Na questão 5: “Qual a decisão que tomou para não discutir com o gato e a galinha?” O enunciado pode ser complementado. Depois de reelaborada ficou assim: “7) Por que o patinho feio se desentendeu com o gato e a galinha? 8) Se você estivesse no lugar do patinho feio como agiria?”. Pretendemos que os alunos ao responderem estas questões possam: perceber a ideologia inerente ao texto (busca da identidade) e interajam com o texto. Além disso, foi necessário discutirmos sobre contar ou ler a história na íntegra, visto que ao contar a história as professoras omitiam algumas partes importantes do texto. As professoras então perceberam que como esta é uma obra rica em detalhes o melhor procedimento seria ler a história em sua íntegra.

Na questão 6: “Onde foi socorrido por uma camponês?” É necessário uma complementação do enunciado, isto é, incluir uma questão que trate além do local a causa. A questão foi reelaborada assim: “9) Onde, como e por que o patinho feio foi socorrido pelo camponês?”. Pretendemos que os alunos ao responderem estas questões possam: observar a seqüência da história.

Na questão 7: “Em determinado momento ele passou a gostar de si. Por quê?” É necessário uma complementação do enunciado, isto é, incluir mais uma questão. a questão reelaborada ficou assim: “10) Em qual momento ele passou a gostar de si. Por quê? 11) Você gosta do seu jeito de ser? Por quê?”. Pretendemos que os alunos ao responderem estas questões possam: identificar-se com a personagem (nível pragmático de compreensão textual) e identificar e aceitar seu próprio EU.

A proposta de redação era: “Reconte a história com as suas palavras”. A proposta de produção textual de recontar a história é bastante desenvolvida em sala de aula (relato das professoras). Assim sugeri a utilização de outras tipologias textuais. A proposta de produção textual reelaborada ficou assim: “Se o patinho feio fosse escrever uma carta de despedida para sua mãe, para explicar-lhe o motivo de sua saída de casa, como escreveria?”. Pretendemos que os alunos ao elaborarem esta proposta de produção textual possam: aprender a escrever uma carta (tipologia textual), mas isto quando houver uma intenção, nem sempre o texto se configura como tal.

Em suma, as questões de interpretação e produção textual, planejadas pelas professoras, e analisadas, avaliadas e reorientadas pela pesquisadora ficaram com a seguinte redação final¹⁶:

Questões de interpretação textual.

- 1) O que você imagina quando mostramos a figura do patinho feio?
- 2) Você já se considerou um patinho feio em algum momento de sua vida? Por quê?
- 3) O que significa não ser mais um pato e sim um cisne?
- 4) Em que época acontece a história? E onde ela ocorre?
- 5) Por que os outros animais não gostaram do patinho feio? Como eles reagiram a sua presença?
- 6) Quando o patinho feio resolveu ir embora? Por quê?
- 7) Por que o patinho feio se desentendeu com o gato e a galinha?
- 8) Se você estivesse no lugar do patinho feio como agiria?
- 9) Onde, como e por que o patinho feio foi socorrido pelo camponês?
- 10) Em qual momento ele passou a gostar de si. Por quê?
- 11) Você gosta do seu jeito de ser? Por quê?

Produção textual.

- 1) Se o patinho feio fosse escrever uma carta de despedida para sua mãe, para explicar-lhe o motivo de sua saída de casa, como escreveria?

5.2 Atividades planejadas pelas professoras T 1 e T 2

5.2.1 Análise da obra: na perspectiva das professoras¹⁷

Enredo:

Vale esclarecer que este enredo é uma criação livre das professoras do período da tarde.

¹⁶ As sugestões de alteração foram construídas entre a pesquisadora e as professoras e comumente aceitas.

¹⁷ A análise apresentada a seguir foi elaborada pelas professoras, em horário e local de sua preferência. Sendo, portanto, de inteira responsabilidade das docentes a organização, a síntese e a interpretação da história.

Numa linda tarde de verão, uma pata resolveu fazer seu ninho embaixo de uma folhagem. Entre os ovos que ela chocava um era maior, mesmo assim ficou deitada sobre eles, pois precisava chocá-los até que os patinhos saíssem.

Depois de alguns dias, o grande ovo começou a partir-se. Ao vê-lo sua mãe percebeu que ele era diferente dos outros, muito grande e feio. Todos o maltratavam com bicadas na cabeça, ele era empurrado, atormentado pelos patos e também pelas galinhas.

O patinho decidiu então ir embora, e caminhou pelo bosque em busca de um lugar solitário onde ninguém iria rir dele. Encontrando uma casinha abandonada, no bosque, ali passou todo inverno, estava sozinho, mas ninguém iria chamá-lo de feio.

Ao chegar a primavera resolveu sair para dar uma volta, ao abrir as asas, elas bateram movimentando o ar mais forte que antes, e o carregaram para longe. Antes que entendesse como aquilo tinha acontecido ele se viu num grande jardim. Da mata saíram três maravilhosos cisnes brancos, ruflavam as asas e flutuavam luminosamente sobre a água.

Ele voou para a água e nadou em direção aos famosos cisnes. De repente olhou e viu sua própria imagem refletida ali, mas não era a imagem de um pato feio e pardo, mas sem de um lindo cisne.

Ficou agradecido por todas as necessidades, todas as angústias que havia passado, por poder sentir todo o esplendor, toda felicidade de agora. Os grandes cisnes nadaram ao redor dele, afogando-o com seus bicos. Enfim, achou uma companheira bela como ele e nunca mais se sentiu solitário.(sic).

1. Espaço:

A história acontece em uma pequena fazenda, cortada por vários canais, em cujas margens brotavam plantas de todo tipo.

2. Tempo:

Antigamente, no tempo em que os bichos falavam.

3. Personagens:

A personagem principal é o patinho feio e as secundárias são: galo, gato, galinha, mulher, velha, pata, peru etc.

4. Justificativa:

A literatura desperta o interesse e as curiosidades das crianças e incentiva a aprendizagem.

É importante trabalhar o nome da obra para que as crianças fiquem atraídas pela curiosidade e pelas emoções que o livro pode conter e tomem gosto pela leitura.

5. Técnica:

Simple narrativa com ilustração do próprio livro.

6. Aspectos ideológicos:

O livro fala sobre o preconceito, tendo como moral: que devemos aceitar as pessoas como elas são e não julgar pelas aparências.

7. Proposta de atividades:

As questões de interpretação textual são:

- 1) O que aconteceu em uma pequena fazenda?
- 2) Por que a pata se sentia aborrecida em chocar seus ovos?
- 3) O que aconteceu quando as cascas dos ovos começaram a se romper?
- 4) Vendo que o ovo maior demorava a romper, qual foi o conselho que a pata velha deu a pata choca?
- 5) Passando alguns dias o ovo grande se rompeu. Qual foi a reação da pata choca?
- 6) O patinho feio foi bem aceito pelas outras aves?
- 7) O que o patinho feio fez ao ver que não era bem aceito ali?
- 8) Quais foram os lugares por onde o patinho passou depois que fugiu?
- 9) Ao terminar o inverno e com a chegada da primavera, o que aconteceu com o patinho?
- 10) Chegando no grande jardim ele deparou-se com um grande lago e viu sair da mata três lindos cisnes. Qual foi a reação do patinho?
- 11) Vendo os cisnes ir em sua direção o que o patinho pensou?
- 12) Ao curvar a cabeça por cima da água esperando a morte, o que ele viu refletido na água?
- 13) Como termina a história?
- 14) O que você aprendeu com a história?

A proposta de redação é:

1) Continue a história:

“Realmente é bonita e agradável a vida no campo.

Num desses lugares muito ensolarado, havia uma pequena fazenda, cortada por vários canais, em cujas margens brotavam plantas de todo tipo, algumas de folhas grandes.

Debaixo de uma dessa folhagens, uma pata fez seu ninho. Estava deitada sobre os ovos, precisava chocá-los até que os patinhos saíssem, mas [...]”.

5.2.2 Análise e avaliação das atividades propostas. Reorientação¹⁸

No enredo faltou informar quem maltratava o patinho feio.

A temporalidade da história se percebe pelas estações do ano.

Na justificativa as professoras apresentam, adequadamente, aspectos inerentes à literatura infantil como comenta Machado (2002, p. 110): “A imersão em histórias passadas no quotidiano costuma modificar o jovem leitor no sentido de olhar de modo diferente para o ambiente em que vive, a realidade que o cerca”. Contudo faltou abordar o aspecto principal da história que é a busca da identidade.

Quanto à técnica, não houve alteração daquilo que faziam antes para o que fizeram depois de minha intervenção. As professoras continuam alegando falta de tempo para a não utilização de outras técnicas.

Em relação à ideologia subjacente ao texto, as professoras não fazem distinção entre moral da história e ideologia.

As questões de interpretação são exaustivas, com foco no nível gramatical e reconstituição de toda a história, não é necessário refletir, apenas localizar as informações no texto e copiá-las, com exceção da última questão que é de caráter pessoal.

Sendo assim, esta proposta de atividades recebeu maior intervenção e foi reestruturada da seguinte forma:¹⁹

¹⁸ A análise do planejamento de atividades de interpretação e produção textual foi realizada pela pesquisadora e posteriormente discutida com as professoras em reunião de orientação.

¹⁹ As sugestões de alteração foram construídas pela pesquisadora e as professoras consensualmente.

Questões de interpretação textual:

- 1) Onde e em que tempo acontece a história?
- 2) Quem são as personagens?
- 3) Por que o patinho feio não foi bem aceito pelos outros animais? Como ele reagiu a esta rejeição?
- 4) Quais foram os lugares onde o patinho esteve?
- 5) O que significa a água do lago onde o patinho feio se viu refletido?
- 6) Ao ver sua própria imagem refletida na água o que ele pensou?
- 7) Você já se sentiu, em algum momento de sua vida, como um patinho feio? Por quê?
- 8) Qual a mensagem da história?

A proposta de produção textual propõe uma continuidade da história em um período de equilíbrio, e não de desequilíbrio ou clímax, veja:

Realmente é bonita e agradável a vida no campo.
Num desses lugares muito ensolarado, havia uma pequena fazenda, cortada por vários canais, em cujas margens brotavam plantas de todo tipo, algumas de folhas grandes.
Debaixo de uma dessas folhagens, uma pata fez seu ninho. Estava deitada sobre os ovos, precisava chocá-los até que os patinhos saíssem, mas [...].

A continuidade deste trecho é:

[...] mas já estava cansada de ficar ali tanto tempo. Estava ficando aborrecida, pois nem visitas ela recebia. Os outros patos preferiam nadar pelos canais em vez de subir a terra para conversar com ela, embaixo das folhas.

A proposta de produção textual reelaborada, parte do seguinte fragmento de frase, para a escrita da continuidade da história (clímax: podemos inferir várias coisas sobre a aparência do novo patinho):

Por fim, uma após outra, as cascas começaram a romper-se. Mas o ovo maior ainda estava inteiro. Depois de mais uns poucos dias, o grande ovo começou a partir-se:
- Piu, piu, piu” – piava o filhote, enquanto saía da casca.
A pata olhou bem pra ele e disse: [...].

As professoras optaram pela reescrita da história como produção textual porque nas avaliações elaboradas pelo SARESP, geralmente, solicita-se dos alunos este tipo de texto. Nestas avaliações é dado um trecho de um conto clássico para que o aluno dê continuidade à história.

Embora eu tenha realizado intervenções objetivando que as professoras percebessem ser possível elaborar outras propostas de produção textual, utilizando diversas tipologias

textuais, concordei que realizassem uma proposta condizente com aquilo que são constantemente avaliadas (reescrita de texto).

Além disso, mesmo fazendo algumas restrições às propostas de redação elaboradas pelo SARESP, entendo que como as professoras trabalham para uma instituição que valoriza e enfatiza este tipo de produção textual é compreensível que optem por realizar aquilo pelo qual são “cobradas”, afinal trabalham para uma determinada instituição escolar que possui concepções de ensino-aprendizagem coerentes com as propostas e os princípios educacionais que defendem.

Em alguns momentos avaliamos as propostas elaboradas pela Secretaria Estadual de Educação no que tange, por exemplo, à diferenciação entre contar e ler histórias, a ênfase na leitura de obras literárias pelos alunos dentre outros.

Contudo, também notamos propostas que não são tão significativas para a aprendizagem dos alunos, como por exemplo a ênfase na reescrita de texto. Ainda que a reescrita seja interessante a maneira como é focada acaba empobrecendo a proposta, isto é as professoras ora só fazem reescrita e não trabalham mais com outras tipologias, ora trabalham exaustivamente a reescrita de textos e uma vez no ano com determinada tipologia. Por exemplo: trabalha-se carta e bilhete somente no primeiro bimestre e reescrita três vezes na semana ao longo do ano.

Devo esclarecer que durante a pesquisa estive constantemente trabalhando com propostas da SEE, como por exemplo: o programa “Literatura em minha casa”, “Letra e vida”, “Teia do saber”, “SARESP”.

Mesmo que o foco da pesquisa não seja avaliá-los é impossível deixar de mencioná-los, visto que o trabalho foi desenvolvido em uma escola estadual onde, apesar de em alguns momentos, as professoras não concordarem ou não terem compreendido claramente as propostas da SSE são constantemente “cobradas” para assumirem estas propostas e concepções, isto é “vestir a camisa” da instituição.

CAPÍTULO 6
“O ROUXINOL E O IMPERADOR DA CHINA”
EM SALA DE AULA

6.1 Atividades planejadas pelas professoras M 1 e M 2

6.1.1 Análise da obra: na perspectiva das professoras²⁰

1. Enredo:

Vale esclarecer que este enredo é de criação livre das professoras do período da manhã.

Um rouxinol que cantava tão docemente que até o pobre pescador, sempre muito ocupado parava para ouvir. Gente de todo lugar, livros, versos eram feitos e falados sobre o rouxinol da China. Mas o imperador foi o último a saber sobre o pássaro e ficou indignado, chamou o seu cavaleiro mais importante e de grande destaque na corte, pedindo-lhe que encontrasse esse pássaro para que cantasse para ele. Mas este cavaleiro não o encontrou.

Todos saíram perguntando sobre o maravilhoso rouxinol que o mundo inteiro conhecia, menos a corte do imperador.

Finalmente encontraram uma pobre menina, ajudante de cozinha que conhecia e indicou o local do rouxinol.

O rouxinol foi encontrado e concordou em cantar para o imperador com boa vontade. Foi colocado no meio do salão principal do castelo em um poleiro de ouro e cantou, encantou e deixou todos comovidos até as lágrimas. Foi um sucesso. E agora ele deveria ficar na corte com uma gaiola só dele com permissão para sair duas vezes ao dia e uma vez à noite, acompanhado de doze criados e passeava no povoado onde todos se encantavam com ele.

Certo dia, o imperador recebeu um pacote e dentro dele um rouxinol artificial, todo coberto de diamantes, rubis, safiras que se moviam e dando corda, cantava uma das músicas do verdadeiro rouxinol. Em volta do pescoço uma fita onde estava escrito “O rouxinol do imperador da China”. E colocaram os dois para um dueto, o que não foi muito bom. Mas passaram só a ouvir o rouxinol artificial trinta e nove vezes sem parar. E quando o imperador quis ouvir o verdadeiro, este havia voado para longe.

E o rouxinol artificial ganhou o lugar destaque até que um dia ele parou de funcionar e não houve concerto, apesar dos esforços que fizeram. Passaram-se os anos e o imperador ficou doente, outro foi colocado em seu lugar e o povo todo aflito com a doença do velho imperador.

²⁰ A análise apresentada a seguir foi elaborada pelas professoras, em horário e local de sua preferência. Sendo, portanto, de inteira responsabilidade das docentes a organização, a síntese e a interpretação da história.

E no silêncio mórbido do castelo, o imperador pediu novamente o canto do rouxinol artificial, mas nada funcionava. Até que uma linda canção quebrou o silêncio lá fora em meio aos galhos das árvores.

O rouxinol verdadeiro ouvindo falar da doença do imperador viera oferecer esperança e conforto com o seu canto.

E a morte foi dando lugar à vida e o imperador se recuperou da doença e agradecia muito ao rouxinol verdadeiro e arrependido da sua ingratidão.

E quando o imperador pediu que ficasse para sempre com ele, o rouxinol disse que não poderia ficar, porque tinha que cantar não só para os que eram felizes, mas também para os que estavam tristes e que ele viria sempre que pudesse.

E o imperador compreendeu e aceitou o pacto, feliz com as promessas.(sic).

2. Espaço:

Ocorre na China, nos palácios suntuosos, na floresta, nos jardins com flores maravilhosas e lagos cristalinos.

3. Tempo:

Antigamente, no tempo diferente do moderno, onde ocorria muitas magias.

4. Personagens:

A personagem principal é o rouxinol e as outras são: o imperador e sua corte, a menina e o pescador.

5. Justificativa:

O trabalho com obras infantis na 4ª série é muito importante, porque é nessa faixa etária que eles mais se interessam por textos diferentes, que despertam e complementam a sua curiosidade e aumentam a sua criatividade e linguagem, auxiliam no letramento, na ortografia e na produção de novos textos. Além de recrear e divertir, ler por ler simplesmente. O que eles adoram e fazem suas retiradas de livros semanalmente nas bibliotecas e comentam comigo sobre o que leram.

6. Técnica:

Simples narrativa com auxílio de imagens (retro-projetor), televisão com imagens da China (castelos, vestuário, jardins etc).

7. Aspectos ideológicos:

Demonstra encanto, magia e sabedoria. Os valores transmitidos são: a gratidão, o desprendimento no coração sem valores materiais, mas com solidariedade e com propósito de ajudar, reconhecer a beleza, o encanto puro que há na vida.

8. Proposta de atividades:

As questões de interpretação textual são:

- 1) Onde ocorre a história?
- 2) Em que tempo, diferente do mundo moderno você observou?
- 3) Em quais comportamentos o rouxinol modificou? O que seu canto provocou?
- 4) Quais as personagens principais da história?
- 5) O narrador é personagem ou observador?
- 6) O que você achou do comportamento do imperador e da corte com a vinda do rouxinol artificial?
- 7) Qual o valor do rouxinol verdadeiro e do artificial?
- 8) O que cada um dos rouxinóis provocou nos comportamentos das personagens da história?
- 9) Qual foi a atitude final do rouxinol verdadeiro? E do imperador?

A proposta de redação será feita a partir de uma imagem da história o aluno deve contar sua história e continuar a frase: “No meio do salão principal, onde ficava o imperador, puseram um poleiro de ouro para o rouxinol”.

6.1.2 Análise e avaliação das atividades propostas. Reorientação²¹

No enredo as professoras apresentaram idéias equivocadas sobre a história, como por exemplo: “Gente de todo lugar, livros, versos eram feitos e falados sobre o rouxinol da China”. Na verdade, a única pessoa que comentou por meio da escrita de um livro sobre o rouxinol foi o imperador do Japão.

²¹ A análise do planejamento de atividades de interpretação e produção textual foi realizada pela pesquisadora e posteriormente discutida com as professoras em reunião de orientação.

Em relação ao tempo o que marca o enredo é a passagem dos anos. E ao espaço é o império chinês.

Na justificativa as professoras atribuem aspectos inerentes ao texto literário, como: “leitura prazerosa, aguça a curiosidade e a criatividade”; e aspectos inerentes às atividades que irão desenvolver atribuindo a importância da literatura infantil ao “auxílio no letramento, na ortografia e na produção de novos textos”. Contudo, não trabalham com a ortografia, a literatura é utilizada como pretexto, e não como consequência, para ensinar conteúdo de Língua Portuguesa.

Quanto à técnica houve uma mudança significativa no trabalho desenvolvido pelas professoras (simples narrativa) tendo em vista o planejado para esta obra, como: apresentação da imagem através de transparências; confecção de uma caixa de televisão com imagens da arquitetura, vestimenta e cultura, de modo geral, da China; ambientalização (som com o canto do rouxinol, incenso, sino, dentre outros). Para a realização desta técnica a professora pesquisou em bibliotecas, Internet, casa de colecionadores de pássaros, colônia chinesa, dentre outros.

A ideologia apresentada pelas professoras foi: “Demonstra encanto, magia e sabedoria. Os valores transmitidos são: a gratidão, o desprendimento no coração sem valores materiais, mas com solidariedade e com propósito de ajudar, reconhecer a beleza, o encanto puro que há na vida”. O aspecto central é o vazio da vida em sociedade e a incompreensão da gente da corte, os ricos de espírito conseguem ver algo a mais.

Para tanto lemos e discutimos sobre “A ideologia nos livros infantis” e solicitei que percebessem a ideologia subjacente nos contos “O patinho feio” e “O rouxinol e o imperador da China” esta foi uma tarefa difícil e necessitou de muitos encontros e discussões para que as professoras percebessem o sentido de ideologia versus moral e de como poderiam trabalhar a ideologia sem didatizá-la, moralizá-la, ou mesmo que pudessem refletir sobre como poderiam instigar os alunos a perceberem a ideologia subjacente aos textos.

Em relação ao questionário sobre interpretação textual foram necessárias discussões em reuniões de orientação entre as professoras e eu para verificar se a atividade atingia os fins (atividade x objetivo), bem como a proposta de produção textual.

Na questão 1: “Em que país acontece a história?”. Não há problemas de enunciação. Pretendemos que os alunos ao responderem esta questão possam: identificar o espaço onde ocorre a história.

Na questão 2: “De que forma diferente de nós eles viviam?”. A pergunta exerce função questionadora, dependendo do trabalho que é feito e, se bem trabalhada, lida com as diferenças culturais entre outros aspectos.

Na questão 3: “Quais idéias e valores sobre a vida o rouxinol modificou? O que seu canto provocou?”. Nesta questão cabe às professoras trabalharem com os alunos para que eles possam responder a estas questões. Pretendemos que os alunos ao responderem esta questão possam: perceber a ideologia subjacente ao texto: em que Andersen satiriza o vazio da vida em sociedade e a incompreensão da gente da corte, os ricos de espírito conseguem ver algo a mais.

Na questão 4: “Quais as personagens principais da história?”. Não há problemas com o enunciado. Pretendemos que os alunos ao responderem esta questão possam: identificar as personagens da história (nível gramatical).

Na questão 5: “O narrador é personagem ou observador?”. Este enunciado foi cancelado visto que em nenhum momento foram trabalhados estes conceitos.

Na questão 6: “O que você achou do comportamento do imperador e da corte com a vinda do rouxinol artificial?”. Não há problemas no enunciado. Pretendemos que os alunos ao responderem esta questão possam: perceber a ideologia inerente ao texto e interajam com o mesmo. Vale mencionar que os alunos responderão o que desejamos se forem trabalhados neste sentido, ou seja, os alunos somente perceberão os aspectos ideológicos presentes no texto a partir do momento em que o professor também os compreende para planejar situações em que os alunos são levados a perceber a ideologia subjacente aos textos.

Notei que ao longo desta pesquisa a ideologia foi um dos pontos mais difíceis de ser trabalhado com as professoras: o que é, como identificá-la, como elaborar questões que levem os alunos a refletirem sobre a mesma identificando-a por si mesmos, sem que o professor dê respostas prontas.

Como havia mencionado anteriormente as professoras tinham o hábito de ao término da história dizerem a moral, por exemplo na obra “O patinho feio”: “Estão vendo não podemos discriminar o outro só porque ele é diferente de nós”. Aqui há dois problemas: o professor antecipa a resposta do aluno, anulando a possibilidade de perceber quais são as leituras e qual é o nível de entendimento que o aluno demonstra sobre o texto, ainda, cria no aluno o hábito de esperar pela resposta do professor.

Foram precisos muitos encontros e discussões para deixar claro que somente receberíamos respostas positivas dos alunos se trabalhássemos realmente com eles, se os fizesse mergulhar na obra, para isto era necessário primeiro o mergulho do professor.

Na questão 7: “Qual o valor do rouxinol verdadeiro e do artificial?” Aqui as professoras referem-se ao valor qualitativo, para que o aluno pudesse perceber a ideologia do texto.

Na questão 8: “O que cada um dos rouxinóis provocou no comportamento das personagens da história?”. Não há problemas no enunciado.

Na questão 9: “Qual foi atitude final do rouxinol verdadeiro e do imperador?” Não há problemas no enunciado.

Nas questões 8 e 9 pretendemos que os alunos ao respondê-las possam: identificar-se com a história (nível pragmático de compreensão textual).

Além disso, as professoras propuseram aos alunos uma apresentação teatral da história, formando grupos responsáveis pelo cenário, figurino, maquiagem e sonoplastia e quem seriam os atores e diretor geral.

Esta proposta de atividades recebeu minha intervenção e foi reestruturada da seguinte forma:²²

Interpretação textual:

- 1) Em que país acontece a história?
- 2) De que forma diferente de nós eles viviam?
- 3) Quais idéias e valores sobre a vida o rouxinol modificou? O que seu canto provocou?
- 4) Quais as personagens principais da história?
- 5) O que você achou do comportamento do imperador e da corte com a vinda do rouxinol artificial?
- 6) O que cada um dos rouxinóis provocou no comportamento das personagens da história?
- 7) Qual foi a atitude final do rouxinol verdadeiro e do imperador?

A proposta de redação será feita a partir de uma imagem da história o aluno deve reescrever a história continuando a frase: “No meio do salão principal, onde ficava o imperador, puseram um poleiro de ouro para o rouxinol”. Esta proposta de produção textual é semelhante àquelas pedidas nas avaliações do “SARESP”.

²² As sugestões de alteração foram construídas entre a pesquisadora e as professoras e aceitas consensualmente.



FIGURA 2 – O rouxinol e o imperador da China. Fonte: LOPES, C.R. O rouxinol e o imperador da China. Ilustrações de Claudia Scatamacchia. São Paulo: Global, 2002 (Coleção Literatura em Minha Casa).

6.2 Atividades planejadas pelas professoras T 1 e T 2

6.2.1 Análise da obra: na perspectiva das professoras²³

1. Enredo:

Vale esclarecer que este enredo é de criação livre das professoras do período da tarde.

O palácio do imperador da China era uma das maravilhas do mundo. Turistas do mundo todo vinham visitá-lo, mas ficavam fascinados pelo canto de um rouxinol que ali vivia.

O imperador ficou sabendo disso por intermédio de um livro escrito por um dos visitantes, surpreso chamou o primeiro ministro que acabou achando o seu pássaro e emocionado com o seu canto pediu que ficasse morando nos castelo.

Um dia, o imperador do Japão deu ao imperador da China um rouxinol mecânico enfeitado de pedras preciosas. Encantado com o presente não percebeu que o verdadeiro havia fugido.

²³ A análise apresentada a seguir foi elaborada pelas professoras, em horário e local de sua preferência. Sendo, portanto, de inteira responsabilidade das docentes a organização, a síntese e a interpretação da história.

Uma noite o mecanismo do rouxinol quebrou-se. Um experiente relojoeiro foi chamado para fazer o conserto, mas avisou que o rouxinol poderia cantar só uma vez ao ano.

Um dia o soberano adoeceu gravemente. Apesar de muito rico, ele estava sozinho, até que uma noite ao abrir os olhos se deparou com a morte sentada ao seu lado. Então, pediu ao rouxinol mecânico que cantasse para ele mais uma vez, sem obter resposta. De repente ouviu uma linda melodia que emocionou até a morte que acabou indo embora.

O imperador acabou ficando bom com a volta do rouxinol verdadeiro e percebeu o quanto tinha sido ingrato com ele, pediu-lhe desculpas e que nunca mais o abandonasse.

O rouxinol aceitou desde que o imperador deixa-se ele viver em liberdade. (sic).

2. Espaço:

A história acontece na China, numa floresta que se estendia até o mar.

3. Tempo:

Antigamente, no tempo em que os bichos falavam.

4. Personagens:

A personagem principal é o rouxinol verdadeiro e as secundárias são: o imperador, o primeiro ministro, a empregada, a morte, etc.

5. Justificativa:

A literatura passa mensagens importantes que podemos trazer para o cotidiano das crianças, fazendo com que elas façam o uso em suas vidas.

É importante trabalhar também o nome da história para que as crianças possam indicar aos colegas, servindo de incentivo à leitura.

6. Técnica:

Simples narrativa com ilustrações do próprio livro.

7. Aspectos ideológicos:

Passa às crianças que não podemos nos apegar às coisas apenas pelo seu valor material e sim pelo afetivo, pelos sentimentos que trazem no coração.

8. Proposta de atividades:

As questões de interpretação textual são as seguintes:

- 1) Apesar do palácio do imperador ser uma das maravilhas do mundo, porém o que mais encantava os turistas que vinham admirá-lo?
- 2) O imperador ficou sabendo que em seu reino havia um rouxinol que maravilhava os visitantes. Como ele ficou sabendo disso? E quem o ajudou a encontrar o rouxinol?
- 3) Ao receber um rouxinol mecânico do imperador do Japão. Qual foi a reação do imperador e o que aconteceu com o rouxinol verdadeiro?
- 4) Qual foi sua reação ao ouvir o rouxinol? E o que ele pediu ao pássaro?
- 5) Uma noite o mecanismo do rouxinol quebrou-se. Qual foi o aviso dado pelo relojoeiro que o consertou?
- 6) Com a doença do soberano quem veio buscá-lo uma noite? Sabendo que ia morrer o que ele pediu ao rouxinol mecânico? E por que o pássaro não entendeu?
- 7) Ao saber da doença do imperador o rouxinol verdadeiro apareceu e cantou uma linda melodia. Qual foi a reação da morte? E o que aconteceu ao imperador?
- 8) Qual foi a condição que o rouxinol impôs para ficar sempre junto ao imperador?
- 9) Se você fosse o rouxinol, voltaria ao palácio? Por quê?

Na proposta de redação o aluno deveria continuar escrevendo a história dando continuidade à frase: “Na China existia um imperador que morava em um castelo, uma das coisas mais bonitas que existia no mundo. Mas apesar de ser uma maravilha, os turistas que vinham admirá-lo ficavam maravilhados com o canto de um rouxinol [...]”.

6.2.2 Análise e avaliação das atividades propostas. Reorientação²⁴

O enredo foi apresentado com uma interpretação de tentativa de simplificação e/ou resumo, pelas professoras, que deixa margem à dúvida sobre qual versão utilizaram. Contudo ao questioná-las, ambas afirmaram que utilizaram a versão apresentada pela coleção “Literatura em minha casa” (LOPES, 2002).

²⁴ A análise do planejamento de atividades de interpretação e produção textual foi realizada pela pesquisadora e posteriormente discutida com os professores em reunião de orientação.

Em relação ao tempo o que marca o enredo é a passagem dos anos. E ao espaço é o império chinês.

A justificativa foi bem apresentada pelas professoras.

Quanto à técnica continuou o emprego da simples narrativa com a apresentação das imagens do próprio livro. Não houve alteração da técnica anteriormente realizada para depois da minha intervenção sobre o pretexto de falta de tempo. Segundo as professoras, “é mais fácil ler a história com o livro, assim não temos trabalho. Os alunos não se interessam muito porque a imagem fica reduzida para uma classe numerosa, mas não tem jeito, não temos tempo”.

Para as professoras a ideologia principal da obra é a riqueza de coração sendo superior à material. Contudo este não é o aspecto central, a ênfase recai sobre: a beleza artificial do rouxinol mecânico que é confrontada com a autenticidade do verdadeiro, apenas os nobres de espírito conseguem perceber a beleza do rouxinol verdadeiro, este sim é o tema em torno do qual se constrói o enredo.

Em relação ao questionário foi necessária uma reorientação para que as professoras pudessem replanejar as questões de interpretação e produção textual. Esta proposta de atividades recebeu minha intervenção e foi reestruturada da seguinte forma:²⁵

Questões de interpretação textual:

- 1) Por que apenas a nobreza não conhecia o canto do rouxinol?
- 2) Qual a diferença entre o rouxinol mecânico e o artificial? Se você fosse o imperador da China qual dos rouxinóis preferiria?
- 3) Podemos inferir qual motivo da doença do imperador? Esta questão foi reelaborada: Para você qual o motivo da doença do imperador?
- 4) Por que o rouxinol verdadeiro, no final da história, voltou para o palácio entrando no quarto do imperador?
- 5) No final da história, o imperador passou a perceber a beleza do rouxinol verdadeiro. Qual era a beleza do rouxinol e o que mudou no imperador?
- 6) Se você fosse o rouxinol, voltaria para o palácio? Por quê?
- 7) Você já se sentiu, em algum momento de sua vida, como o rouxinol quando foi esquecido por todos diante da beleza do rouxinol artificial? Por quê? Esta questão foi modificada: Você já se sentiu, em algum momento de sua vida, como o rouxinol verdadeiro? Por quê? Considero esta questão um tanto complexa porque há várias passagens no texto em que esta

²⁵ As sugestões de alteração foram construídas entre a pesquisadora e as professoras e consensualmente aceitas.

situação pode ser identificada, porém cabe ao aluno, seguindo a orientação do professor, escolher um desses momentos para responder esta questão.

As questões de interpretação são de caráter pessoal e com foco no nível pragmático de compreensão textual.

A proposta de produção textual apresenta uma continuidade da história em um período de equilíbrio, e não de desequilíbrio ou clímax, veja:

Na China existia um imperador que morava em um castelo, uma das coisas mais bonita que existia no mundo. Mas apesar de ser uma maravilha, os turistas que vinham admirá-lo ficavam maravilhados com o canto de um rouxinol [...]. (LOPES, 2002, p. 4).

A proposta de produção textual reelaborada, parte do seguinte fragmento de texto, para a escrita da continuidade da história (clímax: quando o imperador adoece): “A morte continuava a olhar com suas órbitas vazias, o imperador, e o palácio estava silencioso, terrivelmente silencioso’. (LOPES, 2002, p. 8).

QUEM CONTA UM CONTO ... AUMENTA UM PONTO

O objetivo principal desta pesquisa foi o de orientar as professoras sujeitos desta investigação, como trabalhar com dois dos contos de Hans Christian Andersen em sala de aula: “O patinho feio” e “O rouxinol e o imperador da China”.

Para tanto, foi indispensável a aplicação de um questionário a quatro professoras que lecionam na E.E. João Sebastião Lisboa, junto à 4ª série porque acredito serem os melhores mediadores para proporem e planejem um trabalho com a literatura infantil e defenderem o trabalho com a leitura na escola. Vale lembrar que a escola se constitui em espaço instituído para o desenvolvimento de habilidades leitoras e o gosto pelo livro literário. Por meio da análise das experiências vividas e relatadas pelas professoras foi possível traçar suas necessidades para enfim auxiliá-las com algumas contribuições teórico-metodológicas.

Tendo em vista os dados coletados por meio do questionário e dos relatos obtidos durante as reuniões periódicas de orientação notei que as professoras realizam cursos de formação continuada fazendo constante referência a estes conceitos, concepções e procedimentos adquiridos, com a frequência aos mesmos. Embora, em alguns casos, apresentem interpretação equivocada do material escrito, refiro-me essencialmente à coletânea de textos do “Letra e vida”.

Um dos primeiros temas discutidos pelo grupo em nossas reuniões foi sobre as concepções de linguagem e escrita.

Uma das professoras (M 1), ao responder a última pergunta do questionário acerca da importância da literatura infantil, afirmou que: “Desenvolve a leitura e a escrita, alfabetiza sanando dificuldades ortográficas e possibilita a interpretação de qualquer texto”.

Este pequeno fragmento explicita as concepções expressas por uma professora, mas comum a todas; e não se refere à terceira concepção de linguagem como um processo de interação humana e tampouco à concepção de leitura como uma compreensão crítica do ato de ler. As professoras apresentam compreensão simplificada de linguagem e escrita como se para ter competência leitora bastasse ler alguns livros sem que houvesse, necessariamente, uma intervenção sistematizada do professor. Lê-se para decifrar letra e para não escrever errado.

Algumas professoras demonstraram acreditar que cabe às professoras de 1ª e 2ª séries, e, em especial, à família, formar crianças leitoras, como se pelo fato de lecionarem na 4ª série não lhes coubesse tal responsabilidade. Além disso, notei que é comum às quatro professoras atribuir motivos externos para o não desenvolvimento adequado do trabalho com literatura infantil em sala de aula.

Acredito que durante a pesquisa esta idéia tenha sido abandonada. Hipótese que foi comprovada por meio do questionário final que foi aplicado.

Em relação ao ato de leitura as professoras explicitaram que não deveriam realizar nenhuma discussão sobre o que foi lido com as crianças para não tirar o prazer da leitura.

Tentando não didatizar as obras acabaram por abandonar seus leitores mirins, sem orientá-los a: Como escolher o livro? Qual a ideologia subjacente à obra? O que mais gostou ou menos gostou e por quê?. Enfim, orientações acerca dos aspectos: gramatical, semântico e pragmático.

Acredito que cabe ao professor instigar nos alunos o prazer, a curiosidade e o mergulho profundo nas obras que lêem, como afirmam Fonseca e Geraldi (2002, p. 112): “Parece-nos que devemos – enquanto professores – propiciar maior número de leituras ainda que a interlocução (adentramento) que nosso aluno faça hoje com o texto esteja aquém das possibilidades que o texto possa oferecer.”

Tendo traçado este cenário foi necessário discutirmos sobre os contos clássicos e porque devemos lê-los.

Para uma das professoras (M 2) as obras literárias devem ser trabalhadas da mesma forma porque são iguais. Para as outras professoras, as obras devem ser trabalhadas diferentemente porque o objetivo é transmitir moral, condutas de comportamento e os livros possuem morais diferentes.

Estas idéias demonstram que para as três professoras o importante é ensinar algo e para a outra (M 2) as obras são iguais porque considera os aspectos essenciais (existência de autor e ilustrador, começo, meio e fim, etc). Assim, discutimos sobre a definição de contos clássicos e a tipologia textual apresentada por Kaufman (1995).

Depois de discutirmos estas concepções sobre linguagem, leitura e contos clássicos, ou melhor, depois de construirmos juntas o alicerce teórico partimos para as questões metodológicas.

Para tanto usei como suporte os contos de Hans Christian Andersen selecionados, previamente, para o trabalho. Solicitei como diagnóstico que as professoras registrassem por escrito (respondendo ao questionário) que tipo de trabalho com a literatura infantil desenvolviam em sala de aula.

Acredito que embora tenham tido recentemente acesso a cursos de formação continuada e estes tenham provocado reflexões sobre suas práticas ainda não provocaram mudanças sólidas.

As professoras demonstraram estar em conflito teórico-metodológico entre o que faziam e as idéias e práticas que acreditam ser necessárias incorporarem a seu cotidiano escolar, considerando o contexto sócio-histórico educativo atual.

Sendo assim, a possível contribuição desta pesquisa para as professoras pode ser percebida por meio do questionário final.

Não foi tarefa fácil analisar o questionário aplicado inicialmente porque ao avaliar as respostas, das professoras cheguei a conclusões apresentadas no Capítulo 2, causando-me preocupação e, ao mesmo tempo, alertando-me para o trabalho que teria pela frente. Porém, ao contrapor-las aos relatos compartilhados durante as reuniões de orientação e ao planejamento de atividades com as obras “O patinho feio” e “O rouxinol e o imperador da China” identifiquei mudanças importantes e consistentes em suas concepções e práticas.

Para um melhor esclarecimento apresento um quadro confrontando as concepções e práticas das professoras antes de iniciado o processo (colhidas por meio do questionário inicial) e após seu término (colhidas por meio do questionário final). Neste sentido passo a responder o último dos quatro objetivos firmados no início desta investigação.

Antes: como pensavam e como agiam	Depois: como pensam e como agem	Comentário
As atividades com a literatura infantil resumiam-se em: o professor contar histórias para os alunos, depois discutir os aspectos morais.	Realizam atividades planejadas e seqüenciadas com as obras literárias, considerando as sugestões expostas neste trabalho tendo como parâmetro os livros de Coelho, B. (1997) e Chiappini (1998).	Foi atingido o objetivo específico: discutir a opção, a seleção e o trabalho com os contos do escritor dinamarquês Hans Christian Andersen. Além disso, por meio do questionário final, detectei que utilizaram a apostila (teórica e metodológica) para o planejamento de atividades com outras obras literárias.

Não realizavam interpretações sistematizadas das obras porque acreditavam que esta atuação aniquilaria, nos alunos o prazer pela leitura.	Realizam atividades antes, durante e depois da leitura de obras literárias.	Perceberam que interpretação textual e leitura prazerosa, não são atividades antagônicas, pois a interpretação enriquece a leitura e consolida o prazer pela mesma.
Realizavam leitura compartilhada e roda de conversa com compreensão distorcida destes conceitos.	Realizam leitura compartilhada e roda de conversa com compreensão mais precisa sobre em que consistem estas atividades.	Compreenderam, por meio da releitura dos textos da coletânea de textos do “Letra e vida” os conceitos de leitura compartilhada e roda de conversa.
Os alunos iam semanalmente à biblioteca escolar retirar livros e as professoras não sabiam o que os alunos liam e se faziam realmente a leitura destes livros.	As professoras sabem o que os alunos lêem porque instituíram a hora da leitura, diariamente, durante a qual um aluno realiza a leitura para a classe da obra que retirou na biblioteca.	Realização da hora da leitura como atividade permanente e diária. Percebem a importância da literatura em sala de aula instituindo-a como atividade permanente e significativa.
A professora T 1 realizava a leitura de várias versões para seus alunos, porém não comparava as obras e não realizava um trabalho de análise das mesmas.	Realiza leitura de várias versões seguida de atividades de interpretação e produção textual.	As professoras perceberam que podem realizar a leitura de várias versões de uma mesma história com atividades planejadas de interpretação e produção textual.

Para a professora M 2 as obras literárias deviam ser trabalhadas da mesma forma porque considerava o aspecto estrutural do texto. Já para as professoras M1, T 1 e T 2 as obras deviam ser trabalhadas da mesma forma porque a moral de cada história é diferente.	Para as professoras as obras podem apresentar uma mesma estrutura textual porque são do mesmo gênero (tipologia textual), e deve-se trabalhar todos os aspectos da obra, isto é gramatical, semântico e pragmático.	O trabalho com as obras literárias em sala de aula passou a ser planejado, respeitando suas peculiaridades (tipologia textual) e o objetivo de formar leitores.
Realizavam a dramatização de histórias que consiste no professor ler com entonação.	Perceberam que o conceito de dramatizar é amplo e refere-se à obra teatral.	Diferenciam o tom de dramatizar com a leitura oral com uso de recursos gestuais e sonoros pelo professor. Procuram mudar conceitos e práticas, visando a melhoria do trabalho em sala de aula.
Para as professoras os fatores externos (institucionais, de políticas públicas e estrutural) e internos (pessoal) interferiam no melhor desenvolvimento de um trabalho com a literatura infantil	Reconhecem o seu papel na transformação da realidade	Continuam abertas à mudança, procuram cursos de formação continuada e mudaram suas práticas e concepções acerca da literatura em sala de aula
Delegavam aos professores de 1ª e 2ª séries e à família a responsabilidade de formar leitores.	Percebem-se construtores na formação de alunos leitores como um processo contínuo de responsabilidade de todos, escola e família em parceria.	Trabalham com a literatura infantil em sala de aula de forma planejada percebendo-se como sujeitos no processo de formação de alunos leitores.

Trabalhavam com as obras “O patinho feio” e “O rouxinol e o imperador da China” em sala de aula, mas possuíam conhecimentos equivocados sobre Andersen, bem como sobre suas obras, particularmente em relação ao caráter ideológico em seus contos.	Trabalham com as obras “O patinho feio” e “O rouxinol e o imperador da China” em sala de aula de maneira planejada, possuem conhecimento sobre vida e obra de Andersen e conseguem perceber o caráter ideológico no conto.	Trabalham de forma sistematizada a literatura infantil, em particular as obras de Andersen, partindo da análise estrutural e ideológica da obra, elaboração de técnica de contar histórias, atividade de interpretação textual considerando os aspectos gramaticais, semânticos e pragmáticos e produção textual considerando o contexto.
Moralizavam a história.	Compreenderam a diferença entre ideologia e moral, embora ainda tenham dificuldade em perceber a ideologia.	Percebem a ideologia subjacente a obra literária e realizam questionamentos para que os alunos percebam a ideologia implícita no texto.
Ora didatizavam as histórias, ora passaram para a quase ausência (duas vezes ao mês de forma simplificada) de trabalho sistematizado com as obras literárias para “não tirar o prazer da leitura dos alunos”.	Incentivam, priorizam e realizam trabalhos sistemáticos com as obras literárias.	Perceberam que trabalhar com a obra não significa tirar o prazer da leitura, pelo contrário o mergulho que o professor auxilia os alunos a fazerem na obra incentiva-os a ler e compreendê-las melhor.

Para as professoras o trabalho com a literatura infantil facilitaria a interpretação de diferentes tipos de textos, bem como a produção textual, supondo que com a simples leitura de uma obra o aluno adquiriria competência leitora e escritora.	Percebem que para se formar a competência leitora e escritora devem ser trabalhadas atividades adequadas, pois a aquisição de competências e habilidades não acontece espontaneamente no aluno.	Trabalham com a literatura infantil em sala de aula, visando a formação da competência leitora e escritora dos alunos.
--	---	--

Para que as contribuições e os resultados obtidos com os cursos de formação continuada consolidassem suas idéias e práticas tiveram a necessidade de um tempo para a reflexão e amadurecimento. Comumente acreditei que as contribuições deste trabalho poderiam ser avaliadas por meio do questionário final, pois tinha como hipótese que as atitudes possíveis ou prováveis de mudanças na prática docente, relativamente ao trabalho com a literatura infantil, ocorreriam no período do planejamento para o novo ano escolar perpassando pelo diálogo constante entre ação-reflexão-ação.

Pude verificar, por meio do questionário final, que este trabalho provocou mudanças concretas nas atividades didáticas das professoras.

Quanto a mim, sei que esta não foi tarefa fácil para as professoras e tampouco foi fácil, enquanto pesquisadora, comprovar a contribuição deste trabalho e torná-lo relevante no que concerne ao aspecto social e educacional, mas tenho certeza que, por meio de nossas discussões, instalou-se um conflito positivo e dinâmico entre as professoras. Tenho a certeza de que o olhar e o trabalho com a leitura dos contos clássicos não serão mais os mesmos.

Pude detectar por meio do questionário final que todas as professoras trabalharam com a apostila teórica: material entregue nas reuniões e prática: as obras “O patinho feio” e “O imperador da China”, e que gostaram do material e utilizaram-se dele.

Além disso, relataram que foi importante participar do projeto, congratularam-me pela iniciativa e afirmaram estarem abertas a novos projetos que venham a contribuir com suas práticas em sala de aula.

Por fim, percebi que todas as professoras compartilham a idéia de Goldin (apud LERNER, 2002, p. 14): “[...] é necessário ler para formar leitores e escritores, mas

principalmente é preciso reler, conversar, pensar, discutir, ensaiar, brincar e analisar [...] e voltar a fazê-lo muitas vezes”. Segundo a professora M1: “Concordo plenamente. É o que estamos trabalhando, adorei participar do projeto porque trouxe muitas contribuições para minha prática, já mudei muitas coisas na rotina da sala, agora a literatura infantil realmente faz parte e é importante na formação dos meus alunos”.

REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA

AGUIAR, V. T. A formação do leitor. In: Ceccantini, J. L. C. T. Pereira, P. F.; Zanchetta, J. (org.) . **Pedagogia Cidadã: Cadernos de Formação – Língua Portuguesa**. São Paulo: UNESP. Pró – Reitoria de Graduação, 2004, v. 1, p. 17 – 30.

ALMEIDA, M. I. **O sindicato como instância formadora dos professores**. São Paulo: Faculdade de Educação/ USP (TESE DE Doutorado), 1999.

ANDRÉ, M. E. D. **Etnografia da prática escolar**. Campinas, SP: Papirus, 1995.

BAMBERGER, R. **Como incentivar o habito de leitura**. São Paulo: Ática, 1987.

BRANDÃO, H. H. N. & MICHELETTI, G. Teoria e prática de leitura. In: CHIAPPINI, L. **Aprender e ensinar com textos didáticos e paradidáticos**. v. II, São Paulo: Cortez, 1998, p. 17 - 30.

BRASIL, CENP. **Documento de apresentação do programa de formação de professores alfabetizadores**: Letra e Vida. Governo do Estado de São Paulo. Secretaria do Estado da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas, 2003.

_____. **Programa de formação de professores alfabetizadores**: Letra e Vida. Coletânea de textos do módulo 2. Governo do Estado de São Paulo. Secretaria do Estado da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas, 2003.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Língua Portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 2001.

CALVINO, I. **Por que ler os clássicos?** Tradução Nelson Moulin. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

CHARTIER, R. **A história cultural**: entre práticas e representações. Tradução Maria Manuela Galhardo. Lisboa: Difel, 1990.

CHAUÍ, M. **Convite à filosofia**. São Paulo: Ática, 1994

CHIAPPINI, L. A circulação de textos na escola: um projeto de formação - pesquisa. In: CHIAPPINI, L. **Aprender e ensinar com textos didáticos e paradidáticos**. v. II, São Paulo: Cortez, 1998, p. 7 - 16.

COELHO, B. **Contar histórias**: uma arte sem idade. São Paulo: Ática, 1997.

DUARTE, Silva. **Andersen e sua obra**. Lisboa, Portugal: Livros Horizontes, 1995.

EVARISTO, M. C. Compreendendo textos: o questionário e o vocabulário.. In: CHIAPPINI, L. **Aprender e ensinar com textos didáticos e paradidáticos**. v. II, São Paulo: Cortez, 1998, p. 117 - 142.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler: em três artigos que se complementam**. São Paulo: Autores Associados/ Cortez, 1989.

FRANÇA, E. **O patinho feio**. São Paulo: Ática, 1997.

GAARDNER, J. **O mundo de Sofia: romance da história da Filosofia**. Tradução João Azenha Junior. São Paulo: Cia das Letras, 1995.

GERALDI, J.W. (org.) **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 2002.

GOTLIB, N.B. **Teoria do conto**. São Paulo: Ática, 1995.

KAUFMAN, A. M. **Escola, leitura e produção de textos**. Tradução de Inajara Rodrigues. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

LERNER, D. **Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

LOPES, C.R. **O rouxinol e o imperador da China**. Ilustrações de Claudia Scatamacchia. São Paulo: Global, 2002 (Coleção Literatura em Minha Casa).

MACEDO, J. B. **Do documento à História da História ao documento**. Arquivos Nacionais. Torre do Tombo. Lisboa, Portugal, 1995.

MACHADO, AM. **Como e porque ler os clássicos desde cedo**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2002.

MEIRELES, CECÍLIA. **Problemas da literatura infantil**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.

MENIN, A M.C.S. **O patinho feio de Hans Christian Andersen: o “abrasileiramento” de um conto para crianças**. Assis: Universidade Estadual Paulista, 1999.

MIZUKAMI, M.GN. **Ensino: as abordagens do processo**. São Paulo:EPU, 1986.

MYILUS, J. **Hans Christian Andersen**. Tradução Daniel S. Babenco. Real Ministerio de Relaciones Exteriores/Departamento de Información. Dinamarca: Flemming Axmark, 1997.

SILVA, A. C.; SPARANO, M. E.; CERRI, M. S. A. & CARBONARI, R. A leitura do texto didático e didatizado. In: CHIAPPINI, L. **Aprender e ensinar com textos didáticos e paradidáticos**. v. II, São Paulo: Cortez, 1998, p. 31 - 94.

SILVA, A. C. & CARBONARI, R. Cópia e leitura oral: estratégias para ensinar? In: CHIAPPINI, L. **Aprender e ensinar com textos didáticos e paradidáticos**. v. II, São Paulo: Cortez, 1998, p. 95 - 116.

SILVA, E.T. **O ensino da leitura e a leitura no ensino**. In: Silva, E.T. Conferencias sobre leitura. São Paulo: Cortez, 2003.

SOARES, M. A escolarização da literatura infanto-juvenil. In: Martins, A.A.; Brandão, H. M. E. & Machado, M. Z. V. **Escolarização da leitura literária**: o jogo do livro infantil e juvenil. Belo Horizonte: Autêntica, 1999, p. 17 – 48.

SOUZA, R.J. **Narrativas infantis**: a literatura e a televisão de que as crianças gostam. Bauru: Universidade do Sagrado Coração, 1992.

TRIVIÑOS, A N. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

YASUDA, A. M. B. G. & TEIXEIRA, M. J. C. (colab.). In: CHIAPPINI, L. **Aprender e ensinar com textos didáticos e paradidáticos**. v. II, São Paulo: Cortez, 1998, p. 167 - 196.

BIBLIOGRAFIA

- ABREU, A.S. **A arte de argumentar: gerenciando razão e emoção**. São Paulo: Ateliê editorial, 2000.
- ALBERGARIA, L. **Do folhetim à literatura infantil: leitor, memória e identidade**. Belo Horizonte: Lê, 1996.
- ANDRÉ, M.E.D. **Etnografia da prática escolar**. Campinas, São Paulo: Papirus, 1995.
- ARROYO, L. **Literatura infantil brasileira**. São Paulo: Melhoramentos, 1988.
- BACHELARD, G. **A poética do espaço**. Tradução Antonio de Pádua Danesi. São Paulo: Martins Fontes, 1993 (Coleção Tópicos).
- BARTHES, R. **O prazer do texto**. São Paulo: Perspectiva, 2002.
- CARVALHO, B. V. **A literatura infantil: visão histórica e crítica**. São Paulo: Global, 1989.
- CITELLI, B. **Produção e leitura de textos no ensino fundamental**. São Paulo: Cortez, 2001. (Coleção Aprender e ensinar com textos, v. 7).
- COELHO, N. C. **Panorama histórico da literatura infantil/juvenil: das origens indo-européias ao Brasil contemporâneo**. São Paulo: Ática, 1991.
- COELHO, N. N. **Literatura infantil: teoria, análise e didática**. São Paulo: Ática, 1991.
- COELHO, N.N. **O conto de fadas: símbolos, mitos e arquétipos**. São Paulo: Difusão Cultural do Livro, 2003.
- COELHO, N.N. **O conto de fadas**. São Paulo: Ática, 1987.
- DALLA ZEN, M. I. H. **Histórias de leitura na vida e na escola: um a abordagem lingüística, pedagógica e social**. Porto alegre, RS: Mediação, 1997.
- DUARTE, Souza. **Hans Christian Andersen: uma visita em Portugal, em 1866**. Lisboa: Ministério da Educação e Instituto de Cultura e Língua Portuguesa, 1984.
- _____. **Histórias maravilhosas de Andersen**. Tradução Heloisa Jahn. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.
- EVANGELISTA, A.A.M. ET AUTRI. **Professor – leitor, aluno – leitor.: reflexões sobre a avaliação do texto escolar**. Intermédio/Cadernos CEALE, v. III, ano II, out. 98. Belo Horizonte, MG: Formato.
- FEITAS, M. C. (org.) **História social da infância no Brasil**. São Paulo: Cortez, 1997.

FERRARI, T.A. **A metodologia da pesquisa científica**. São Paulo: McGraw Hill do Brasil, 1982.

HEGEL, G. W. F. **Estética**. Tradução de Álvaro Ribeiro e Orlando Vitorino. Lisboa, Portugal: Guimarães, 1993 (Coleção Filosofia & Ensaio).

HUCK, C. **Children Literature – in the elementary school**. N.Y.: McGraw Hill, 2001.

JAUSS, H. R. **A história da literatura como provocação à teoria literária**. São Paulo: Ática, 1994.

JAUSS, H. R. **A literatura e o leitor: textos de estética da recepção**. Coord. e trad: Luiz Costa Lima. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979 (Coleção Literatura e teoria literária, v. 36).

JESUALDO. **A literatura infantil**. Tradução de James Amado. São Paulo: Cultrix, 1985.

KLEIMAN, A. **Oficina de leitura: teoria e prática**. Campinas, SP: Pontes (Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1993).

LAJOLO, M. & ZILBERMAN, R. **Literatura infantil brasileira: história e histórias**. São Paulo: Ática, 1988 (Série Fundamentos).

LAJOLO, M. **Literatura: leitores e leituras**. São Paulo: Moderna, 2001.

PROPP, V. I. **Morfologia do conto maravilhoso**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1984.

RANGEL, M. **Dinâmicas de leitura para sala de aula**. Petrópolis: Vozes, 1990.

REIS, C. **Técnicas de análise textual: introdução à leitura crítica do texto literário**. Coimbra, Portugal: Almedina, 3ª ed., 1992. EAGLETON T. **Teoria da literatura: uma introdução**. Tradução de Waltensir Dutra. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

SHNEUWLY, B.; DOLZ, J. (colab.) **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução de Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas, S P: Mercado de Letras, 2004.

SOLÉ, I. **Estratégias de leitura**. Tradução de Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artmed, 1998.

TODOROV, T. **As estruturas narrativas**. São Paulo: Perspectiva, 1970.

TREVIZAN, Z. **O texto é pretexto: leitura e redação na sala de aula**. Presidente Prudente, SP: Universidade do Oeste Paulista – GRAFOESTE, 1994.

WEISZ, T. **O diálogo entre o ensino e a aprendizagem**. São Paulo: Ática, 2000.

ZABALA, A. **Como trabalhar com conteúdos procedimentais em sala de aula**. Tradução de Ernani Rosa. Porto alegre, RS: Artes Médicas, 1999.

ZILBERMAN, R. **Estética da recepção**. São Paulo: Ática, 1989.

ZILBERMAN, R (org). **Leitura em crise na escola:** as alternativas do professor. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1985 (Novas Perspectivas 1).

APÊNDICE

1 Questionário elaborado para aplicação junto às professoras

Prezado(a) professor(a),

Este levantamento de dados destina-se ao cumprimento das atividades propostas pelo projeto Hans Christian Andersen: o conto maravilhoso, nas séries iniciais, contribuição para a formação de professores apresentado ao Programa de Pós-graduação em Educação, para a área de concentração: Formação de professores, linha de pesquisa: Formação de professores e práticas educativas da FCT/UNESP.

Pretende-se, de modo geral, verificar as contribuições das obras de Hans Christian Andersen para a formação do professor leitor e de modo particular analisar se o professor utiliza as obras “O rouxinol e o imperador da China” e “O patinho feio” em sala de aula e como desenvolve as atividades.

Sabemos que as melhores referências para pensar essa questão são os próprios professores que, a partir da análise de suas experiências, podem fornecer dados significativos para nos auxiliar na pesquisa.

Contamos com a sua colaboração e, desde já, agradecemos por dispensar parte de seu valioso tempo.

Atenciosamente.

Profª mestranda Rosana da Silva Santos Jurazeky.

Profª Drª Ana Maria da Costa Santos Menin.

PARTE I – IDENTIFICAÇÃO E FORMAÇÃO

1. Qual foi o primeiro curso superior que você fez? _____
() Concluído (ano: _____) () Em andamento
Instituição: _____

() Pública () Particular
 2. Você fez outro curso superior?
() Sim () Não
Qual? _____

() Concluído (ano: _____) () Em andamento
Instituição: _____

() Pública () Particular
 3. De quantos eventos de capacitação você participou nos últimos três anos?
Capacitação e aperfeiçoamento pela SEE: _____
Conferências e palestras: _____
Mini-cursos e oficinas: _____
 4. Pós-graduação:
() Especialização (360 horas). Qual? _____
() Mestrado. Qual? _____
() Doutorado. Qual? _____
 5. Quanto tempo você tem, ao todo, de magistério? _____
 6. Qual atividade você realiza nos tempos livres?
-

PARTE II – ASPECTOS PEDAGÓGICOS E PROFISSIONAIS

1. Escolha, como exemplo, uma obra literária infantil. Descreva a seqüência que você, geralmente, utiliza para desenvolvê-la. (por exemplo: desde a escolha da obra, da técnica de contar histórias, como a inicia, como procede logo depois, como conclui o assunto, como verifica se os alunos estão compreendendo).

2. Você acha que as diversas obras literárias podem ser trabalhadas da mesma forma?

() Sim () Não

Em caso afirmativo, elenque três características em que o trabalho com uma obra é semelhante ao trabalho das demais:

1. _____
2. _____
3. _____

Em caso negativo, elenque três características em que o trabalho com uma obra é diferente do trabalho das demais:

1. _____
2. _____
3. _____

3. Todo professor tem um modo de contar histórias e trabalhar com obras literárias. Cite três características que marcam seu método.

1. _____
2. _____
3. _____

4. Cite três fatores externos que impedem você de desenvolver um trabalho melhor com a literatura infantil?

1. _____
2. _____
3. _____

5. E no que depende só de você? O que falta especificamente na sua prática para torná-la melhor?

6. Você já trabalhou com as obras de Hans Christian Andersen em sala de aula?

() Sim () Não

7. Você já trabalhou com a obra “O patinho feio” em sala de aula?

() Sim () Não

Descreva a seqüência que você utilizou para desenvolvê-la:

8. Você já trabalhou com a obra “O rouxinol e o imperador da China” em sala de aula?

() Sim () Não

Descreva a seqüência que você utilizou para desenvolvê-la:

9. Se houvesse uma reforma escolar que propusesse tirar o trabalho com literatura infantil do currículo, que argumentos você utilizaria para mostrar a importância da mesma?

1. _____
2. _____
3. _____

2 ANÁLISE DA PESQUISA

1. Você trabalhou a apostila (teórica: refere-se ao material entregue nas reuniões e prática: refere-se as obras “O patinho feio” e “O rouxinol e o imperador da China”) sobre a literatura infantil?

() Sim () Não

2. O que você achou do material?

() Ótimo () Bom () Regular () Fraco

Justifique a resposta:

3. De que maneira você utilizou a apostila?

4. Você gostou de participar do projeto? Por quê?

() Sim () Não

5. Quais as críticas e sugestões que você faria para melhorar este projeto?

6. O que você pensa sobre esta afirmativa de Goldin (apud LERNER, 2002, p. 14): “[...] é necessário ler para formar leitores e escritores, mas principalmente é preciso reler, conversar, pensar, discutir, ensaiar, brincar e analisar [...] e voltar a fazê-lo muitas vezes”. Concorda ou discorda e porquê?

3 Apostila elaborada pelas professoras (M 1 e M 2) sobre a obra: “O patinho feio”

Questões de interpretação textual.

- 1) O que você imagina quando mostramos a figura do patinho feio?
- 2) Você já se considerou um patinho feio em algum momento de sua vida? Por quê?
- 3) O que significa não ser mais um pato e sim um cisne?
- 4) Em que época acontece a história? E onde ela ocorre?
- 5) Por que os outros animais não gostaram do patinho feio? Como eles reagiram a sua presença?
- 6) Quando o patinho feio resolveu ir embora? Por quê?
- 7) Por que o patinho feio se desentendeu com o gato e a galinha?
- 8) Se você estivesse no lugar do patinho feio como agiria?
- 9) Onde, como e por que o patinho feio foi socorrido pelo camponês?
- 10) Em qual momento ele passou a gostar de si. Por quê?
- 11) Você gosta do seu jeito de ser? Por quê?

Produção textual.

- 1) Se o patinho feio fosse escrever uma carta de despedida para sua mãe, para explicar-lhe o motivo de sua saída de casa, como escreveria?

4 Apostila elaborada pelas professoras (M 1 e M 2) sobre a obra: “O rouxinol e o imperador da China”

Interpretação textual:

- 1) Em que país acontece a história?
- 2) De que forma diferente de nós eles viviam?
- 3) Quais idéias e valores sobre a vida o rouxinol modificou? O que seu canto provocou?
- 4) Quais as personagens principais da história?

- 5) O que você achou do comportamento do imperador e da corte com a vinda do rouxinol artificial?
- 6) O que cada um dos rouxinóis provocou no comportamento das personagens da história?
- 7) Qual foi a atitude final do rouxinol verdadeiro e do imperador?

Produção textual:

Observe a imagem e conte sua história continuando a frase: “No meio do salão principal, onde ficava o imperador, puseram um poleiro de ouro para o rouxinol”.



FIGURA 2 – O rouxinol e o imperador da China. Fonte: LOPES, C.R. O rouxinol e o imperador da China. Ilustrações de Claudia Scatamacchia. São Paulo: Global, 2002 (Coleção Literatura em Minha Casa).

5 Apostila elaborada pelas professoras (T 1 e T 2) sobre a obra: “O patinho feio”

Questões de interpretação textual:

- 1) Onde e em que tempo acontece a história?
- 2) Quem são as personagens?
- 3) Por que o patinho feio não foi bem aceito pelos outros animais? Como ele reagiu a esta rejeição?
- 4) Quais foram os lugares por onde o patinho esteve?
- 5) O que significa a água do lago onde o patinho feio se viu refletido?
- 6) Ao ver sua própria imagem refletida na água o que ele pensou?
- 7) Você já se sentiu, em algum momento de sua vida, como um patinho feio? Por quê?
- 8) Qual a mensagem da história?

Produção textual:

- 1) Conte sua história continuando a frase.

“Por fim, uma após outra, as cascas começaram a romper-se. Mas o ovo maior ainda estava inteiro. Depois de mais uns poucos dias, o grande ovo começou a partir-se:

- Piu, piu, piu” – piava o filhote, enquanto saía da casca.

A pata olhou bem pra ele e disse: [...]”.

6. Apostila elaborada pelas professoras (T 1 e T 2) sobre a obra: “O rouxinol e o imperador da China”

Questões de interpretação textual:

- 1) Por que apenas a nobreza não conhecia o canto do rouxinol?
- 2) Qual a diferença entre o rouxinol mecânico e o artificial? Se você fosse o imperador da China qual dos rouxinóis preferiria?
- 3) Para você qual é o motivo da doença do imperador?
- 4) Por que o rouxinol verdadeiro, no final da história, voltou para o palácio entrando no quarto do imperador?

- 5) No final da história, o imperador passou a perceber a beleza do rouxinol verdadeiro. Qual era a beleza do rouxinol e o que mudou no imperador ?
- 6) Se você fosse o rouxinol, voltaria para o palácio? Por quê?
- 7) Você já se sentiu, em algum momento de sua vida, como o rouxinol verdadeiro? Por quê?

Produção textual:

Conte sua história continuando a frase:

“A morte continuava a olhar com suas órbitas vazias, o imperador, e o palácio estava silencioso, terrivelmente silencioso”.

ANEXOS

1 O conto: “O patinho feio”²⁶

Que agradável é a vida no campo!

É lindo no verão ver o amarelo do trigo, ver a aveia verde, bem verde, e o feno empilhado em muitas pilhas pelo campo afora. Nesses dias de verão, a cegonha passeia com suas pernas compridas e vermelhas, falando em egípcio, pois foi em egípcio que sua mãe lhe ensinou a falar. Longe, depois dos campos, vêm-se grandes árvores formando imensas florestas, onde se pode encontrar profundos lagos. Realmente, é bonita e agradável a vida no campo!

Num desses lugares muito ensolarado, havia uma pequena fazenda, cortada por vários canais, em cujas margens brotavam plantas de todo tipo, algumas de folhas tão grandes que, embaixo delas, uma criança pequena podia ficar de pé. Assim, debaixo de uma dessas folhagens, uma pata fez seu ninho.

Estava deitada sobre os ovos. Precisava chocá-los até que os patinhos saíssem, mas já estava cansada de ficar ali tanto tempo. Estava ficando aborrecida, pois nem visitas ela recebia. Os outros patos preferiam nadar pelos canais em vez de subir a terra para conversar com ela, embaixo das folhas.

Por fim, uma após outra, as cascas começaram a romper-se.

- Piu! Piu! Piu! ... – diziam os filhotes.

Todos eles estavam nascendo, botando a cabeça do lado de fora.

- Cuac! Cuac! Cuac! ... – dizia a pata vendo os patinhos saindo o mais rápido que conseguiam, olhando ao redor deles, para todos os lados, sob grandes folhas verdes.

- Como é grande o mundo! – eles pensaram. E olhavam, olhavam ...

A mamãe pata gostava de vê-los assim, olhando todo aquele verde, pois o verde faz muito bem aos olhos.

Naturalmente, agora eles tinham muito mais espaço que dentro dos ovos.

- Vocês pensam que o mundo é só isto? – falou a pata. - O mundo, meus filhotes, estende-se para muito além do jardim, até o campo da igreja, onde, também eu, nunca estive. Ah! ... espero que todos já estejam fora dos ovos! – E resolveu verificar mas ... o ovo maior ainda estava inteiro. – Como demora! Já ando cansada disto – disse a pata, deitando novamente sobre aquele ovo.

²⁶ Fonte: FRANÇA, E. O patinho feio. São Paulo: Ática, 1997.

- Olá! Como vão as coisas? – perguntou uma velha pata que veio visitá-la.

- Um ovo esta demorando demais... – disse a pata choca. – A casca ainda não rompeu. Mas, veja os outros, veja como são lindos! São os patos mais bonitos de toda a redondeza e são muito parecidos com o pai que, aliás, nunca vem me visitar.

- Deixa-me ver o ovo que não quer quebrar-se – disse a velha pata. – Com certeza é ovo de peru. Já me enganaram assim, uma vez. Depois de muito, muito trabalho, nasceram filhotes de peru. Eles tinham medo de água. Não consegui fazê-los entrar no lago. Eu gritava, gritava e nada... Não havia maneira de fazê-los nadar. Deixa-me ver o ovo. Ah!... parece ovo de peru! É melhor deixar este ovo de lado e se ocupar em ensinar os outros a nadar.

Mas a pata choca disse ainda.

- Vou ficar um pouco mais em cima dele. Se fiquei até agora, posso ficar um pouco mais.

E a velha pata foi-se embora resmungando:

- Você é quem sabe!

Depois de mais uns poucos dias, o grande ovo começou a partir-se:

- Piu! Piu! Piu!... – piava o filhote, enquanto saía da casca.

A pata olhou bem para ele. Como era grande. E como era feio.

- Ele é enorme! – ela disse. – E não se parece com nenhum dos outros. Mas também não parece filhote de peru. Bem... logo, logo vou descobrir. Ele terá que nadar! Mesmo que seja preciso eu lhe dar muitas bicadas.

O dia seguinte amanheceu radiante. O sol brilhava. O verde das plantas parecia ainda mais verde. A pata saiu com toda a sua família para o canal.

Tibum!... – a pata se jogou na água.

- Cuac! Cuac! Cuac! – dizia ela chamando seus filhotes. E, um após outro, pularam atrás dela. A água cobria suas cabeças mas num instante apareciam de novo, e flutuavam maravilhosamente. As perninhas se moviam sozinhas e todos estavam muito bem dentro da água, até o filhote feio e pardo.

- Não, não é um peru! – disse a mãe pata. – Olhem como ele move perfeitamente as perninhas e como ergue a cabeça. Ele é, com certeza, meu filho! E, reparando bem, não é tão feio. Cuac! Cuac! Cuac!... Agora venham comigo que vou lhes mostrar o mundo e quero apresentar todos vocês aos habitantes do quintal mas... é preciso ter muito cuidado! É preciso ficar sempre bem perto de mim, para que ninguém os atropеле, e é preciso ter muito cuidado com o GATO!

Entraram no quintal dos patos. Havia uma grande confusão. Muito barulho. E uma terrível briga! Alguns bichos disputavam um peixe.

Foi o gato que acabou agarrando o peixe.

- Assim é como acontecem as coisas neste mundo – disse a mamãe pata, que também gostaria de apanhar aquele peixe. – Agora usem as pernas. Vamos andar. E quando passarmos em frente àquela pata velha, ali bem do outro lado, inclinem a cabeça em sinal de respeito. Ela tem sangue espanhol, por isso é tão grande. Vocês estão vendo um pano vermelho na perna dela? É a marca mais importante que um pato pode receber. Agora vamos!

E saíram a pata e seus patinhos para continuar o passeio:

- Cuac! Cuac! Cuac!... – dizia ela. – Nada de encolher os dedos dos pés para dentro. Um patinho bem, educado anda com as patas bem separadas como fazem seu pai e sua mãe. Muito bem, muito bem... Agora inclinem a cabeça e digam: Cuac! Cuac! Cuac!...

Todos obedeceram. Os outros patos que estavam pela redondeza olhavam para o novo bando:

- Vejam o que temos aqui: mais um bando para viver conosco em nosso quintal, como se já não tivéssemos gente de sobra! E olhem bem aquele pato. Vejam como é feio. Ah!... esse nos não queremos aqui.

- Ah!... esse nos não iremos tolerar!

E uma pata voou para cima do patinho feio e dava bicadas e mais bicadas na cabeça dele.

- Deixe-o em paz – disse a mãe pata. – Ele não faz mal a ninguém.

- Não faz mal a ninguém – disse à pata que o bicara - mas ele é grande e feio, e diferente dos outros, por isso merece umas bicadas.

A velha pata, a de pano amarrado na perna, veio chegando:

São bonitos os seus filhotes. São tão bonitos, menos este aqui, que nasceu assim meio desajeitado. Espero que a senhora dê um jeito nele.

Não vou dar jeito nenhum, madame! – disse a mamãe pata. – Ele não é bonito mas é muito bondoso e nada tão bem quanto qualquer outro pato. Aliás, nada até bem melhor. E tem possibilidades de melhorar com a idade, ficar mais bonito e talvez, até diminuir de tamanho. Ele ficou tempo demais dentro do ovo, por isso não saiu com boa figura.

Mamãe pata fez um carinho no seu patinho feio, passando o bico em seu pescoço e continuou:

- Além disso, é um pato macho. Não importa se é feio ou bonito. Ele será forte e, com certeza, saberá abrir seu caminho no mundo.

- Os outros patinhos são muito lindos – disse novamente a velha pata. – Enfim, fiquem como se estivessem em sua própria casa e se acharem algum peixe, não façam cerimônia.

Depois disto todos se sentiram muito à vontade. Só o patinho feio, aquele que nasceu por último, era empurrado, bicado, atormentado pelos patos e também pelas galinhas.

Todos faziam comentários:

- Olhem pra ele, é grande demais!

O peru macho, que tinha esporas e por isso acreditava ser o imperador, inchava-se todo, como um navio com suas velas ao vento, avançava contra o patinho que gritava, gritava e ficava sempre com a cabeça toda vermelha. Ele não sabia o que fazer nem aonde ir. Estava desesperado por parecer tão feio e ser tão maltratado no seu próprio quintal. Foi assim dia após dia. Até os irmãos o maltratavam. Estavam sempre dizendo:

- Tomara que o gato pegue você! Tomara que o gato...

Eram as galinhas que o beliscavam, os patos que o bicavam, a cozinheira, que levava sobras ao quintal, que lhe dava pontapés. Até sua mãe chegou a dizer:

- Não sei o que daria para vê-lo a léguas e léguas daqui.

Assim, o patinho correu, correu e voou por cima da cerca, fugindo. Na mata, os passarinhos assustados levantaram vôo.

- Deve ser porque sou muito feio – pensou o patinho, fechando os olhos e correndo ainda mais.

Chegou a um grande pântano, onde viviam os patos selvagens. Ele se sentia tão cansado que ficou a noite toda ali. Pela manhã os patos selvagens vieram examinar o visitante:

- A que classe de animal você pertence?

E o patinho se voltou de um lado para outro cumprimentando a todos o melhor que pôde.

- Você é muito feio – disseram os patos selvagens - mas nós não nos importamos com isso, desde que você não se case com uma de nossa família.

Pobre pato! A última coisa que ele queria era se casar. Ele só queria ficar em paz, longe do seu quintal.

Depois de dois dias inteiros, chegaram dois gansos selvagens. Tinham aquele jeito meio amarrotado, meio atrapalhado de dois gansos recém-nascidos. Tinham saído do ovo há pouco tempo.

- Olá, Companheiro! – eles disseram. – Você é tão feio que até parece simpático. Quer vir conosco e ser ave de arribação? Não muito longe daqui, há um outro pântano onde vivem lindas gansas. Você é muito feio, mas pode ter sorte com elas.

Pou!... Pou!... – ressoou através do ar. Os dois gansos selvagens conheceram a morte, e a água tornou-se vermelha de sangue.

Pou! Pou!... – soou outra vez. E bandos inteiros de gansos selvagens levantaram vôo dos juncos. A grande caçada continuava. Os caçadores estavam até sentados em troncos de árvores que se estendiam por cima da água. A fumaça azul levantava-se como nuvens através das árvores e pairava sobre a água. E os cães de caça vieram. Os juncos, os bambus quebravam-se para todos os lados quando passavam. Era assustador para o pobre patinho. Ele virou a cabeça e a colocou entre as asas. Mas, nesse momento, um medonho e imenso cão chegou bem perto dele. Tinha a língua para fora e um feroz brilho nos olhos. Empurrou o nariz contra o patinho, mostrando os dentes afiados e... se foi sem atacá-lo.

- Oh! Graças a Deus! – suspirou o patinho. – Sou tão feio que até o cachorro não quis me morder.

Ele ficou deitado, quieto, muito quieto, enquanto os tiros ressoavam através dos juncos, e as armas, uma após a outra, faziam fogo.

Foi só perto do entardecer que voltou o silêncio. O pobre patinho não se atrevia a sair. Esperou várias horas antes de olhar ao redor, e então saiu do pântano às pressas, tão rápido quanto pôde. Correu por campos prados. Veio, então, uma grande tempestade, que o impedia de seguir o seu caminho.

À noitinha, o patinho chegou a um casebre. O casebre estava tão estragado, tão remendado, que ele não conseguia descobrir por onde podia entrar. Ficou ali, de pé. E o vento continuava. Soprava, soprava com tanta força que quase o carregou. Ele foi obrigado a sentar-se em cima de sua própria cauda para não ser levado pelo vento. Mas o vento continuava, aumentando sempre. De repente, o patinho percebeu que uma das dobradiças da porta estava solta, deixando espaço suficiente para um pequeno pato passar. E assim ele fez.

Ali vivia uma mulher com seu gato e sua galinha. O gato, que a mulher chamava de “Filhinho”, sabia arquear as costas e ronronar; sabia soltar faíscas pelos olhos quando alguém lhe esfregava os pêlos pelo lado errado. A galinha, que a mulher chamava de “Novelinho”, tinha pernas muito, muito curtas e punha bons ovos. A mulher gostava dela como se fosse sua própria filha.

Pela manhã, o patinho estranho foi notado. O gato começou a ronronar e a galinha, a cacarejar.

- O que é isto? – disse a mulher, olhando pra ele. Mas ela não enxergava bem e pensou que o patinho fosse uma pata gorda que estivesse perdida por ali.

- Isso é um prêmio raro! – ela disse. – Agora eu terei ovos de pata. Só espero que não seja um pato. Vamos ver.

O patinho feio foi aceito, como experiência, por três semanas. Mas nenhum ovo feio.

O gato era o senhor da casa e a galinha era a senhora, que sempre dizia:

- Nós e o mundo!

Ela pensava que eles eram a metade do mundo e, ainda por cima, a melhor metade. O patinho dizia que era possível ter uma opinião diferente sobre este assunto, mas a galinha não concordava.

- Você sabe pôr ovos? – ela perguntava.

- Não.

- Então você tenha a gentileza de segurar a sua língua.

E o gato dizia:

- Você sabe curvar o seu lombo e ronronar e soltar faíscas?

- Não.

- Então você não pode dar nenhuma opinião enquanto pessoas sensíveis estão falando.

E o patinho se sentou num canto e ficou triste, melancólico. Logo começou a pensar no ar livre e na luz do sol e sentiu um estranho desejo de flutuar na água. Ele não resistiu e contou à galinha sobre a sua vontade.

- O que você está pensando? – gritou a galinha. – Você não tem nada para fazer, por isso é que tem essas fantasias. Ponha ovos ou faça ron... ron... que isto passa.

- Mas é tão gostoso boiar na água – disse o patinho. – É tão refrescante enfiar a cabeça embaixo da água e mergulhar até o fundo!

- Sim, pode-se realmente ter muito prazer nisso – disse a galinha. – Mas parece que você está ficando louco. Pergunte ao gato sobre isto, eu sei que ele é um animal muito esclarecido, pergunte se ele gosta de boiar na água ou ir até o fundo. De mim nem quero falar. Pergunte à nossa patroa, a velha. Ninguém no mundo sabe mais que ela. Você pensa que ela deseja nadar e deixar a água passar sobre a sua cabeça?

- Vocês não me compreendem – disse o patinho.

- Nós não compreendemos você?! Então quem irá compreendê-lo? Você não quer ser mais inteligente que a patroa e o gato – isto para não falar de mim. De mim nem quero falar. Não seja vaidoso, criança! Seja grato por todo o bem que você tem recebido. Você não conseguiu um quarto quente e nossa companhia, da qual pode aprender alguma coisa? Você é um tagarela, e não é nada agradável ficar junto de você. Você precisa acreditar em mim, eu falo pelo seu próprio bem. falo coisas desagradáveis, mas é por elas que se conhecem os verdadeiros amigos. Você deve logo aprender a pôr ovos ou a ronronar ou faiscar os olhos.

- Eu penso que vou sair pelo mundo afora – disse o patinho.

- Pois então vá! – respondeu a galinha.

E o patinho foi-se embora.

Boiou e mergulhou, mas era sempre desprezado por todas as criaturas, porque era feio demais.

O outono chegou. As folhas na mata tornaram-se amarelas e marrons. O vento batia nelas, elas dançavam, dançavam pelo ar, até cair no chão. O ar era frio, muito frio. As nuvens pairavam baixas, pesadas, carregadas de granizo e flocos de neve. Empoleiradas nas cercas, os corvos ficavam gritando: “Croac! Croac! Croac!...”

O pobre patinho não estava bem. Certa tarde, num desses dias em que o pôr-do-sol parece mais lindo que nunca, veio um bando de grandes e formosas aves. Eram de uma brancura resplandecente, com longos e flexíveis pescoços; eles eram os cisnes. Soltaram gritos muito peculiares, abriram as longas e esplendidas asas e voaram daquela região fria, em busca de terras quentes, para embelezar os lagos. Voaram subindo, subindo cada vez mais alto. E o feio e pequeno pato sentiu-se completamente estranho. Rodou, rodou na água, fazendo uma roda, esticou o pescoço bem alto, na esperança de ver melhor as aves lá em cima, voando. Soltou um grito tão estranho que até ele se espantou. Teve medo de si próprio. Oh!... não poderia esquecer jamais aquelas aves belas e felizes! Quando todas desapareceram ao longe, quando mais não se podia ver nenhuma delas no céu, ele mergulhou até o fundo. Quando veio à tona, estava completamente fora de si. Não sabia que aves eram aquelas, não sabia para onde iam, mas gostava delas mais do que já tinha gostado de alguém. Não era inveja. Como poderia querer para si tanta beleza quanto a que elas tinham? Já ficaria muito feliz se tivessem permitido a sua companhia. Ah!... Pobre e feia criatura!

O inverno chegou frio. Muito frio! O patinho era obrigado a nadar, para evitar que a água congelasse inteiramente. Mas, cada noite, o espaço que ele tinha para nadar ficava menor

e menor. O frio era tão forte que a crosta de gelo estalava. O patinho precisava mover continuamente os pés, para a água não endurecer ao seu redor.

Mas, por fim, ele estava tão exausto, que ficou completamente imóvel, preso dentro do gelo.

Pela manhã bem cedo, veio um camponês que, vendo o que tinha acontecido, quebrou o gelo com seu sapato de madeira e libertou o patinho. Ele o levou para casa, dando-o de presente à sua mulher.

Dentro de casa, o patinho reanimou-se. As crianças queriam brincar com ele, mas o patinho pensou que quisessem maltratá-lo e, assustado, fugiu. Foi cair direto no latão de leite, derramando todo o leite na sala. A mulher bateu palmas e o patinho, ainda mais assustado, voou dentro da tigela de manteiga e depois dentro da barrica de farinha e pulou fora. Estava com um aspecto terrível! A mulher gritou e tentou acertá-lo com a brasa do fogão. As crianças tombavam umas sobre as outras, tentando pegar o patinho, e riam e gritavam! Felizmente a porta estava aberta e a pobre criatura por ela saiu, indo se esconder entre os arbustos, na neve caída recentemente, e ali ficou deitado e exausto.

Seria muito melancólico se eu fosse contar toda a miséria, todos os momentos de aflição e tristeza que o patinho passou naquele duro inverno.

Estava o patinho no pântano, entre os juncos, quando o sol brilhou outra vez e a cotovia voltou a cantar: era a bela primavera! Então ele pôde abrir as asas, elas bateram, movimentando o ar mais forte que antes, e o carregaram para longe. Antes que entendesse como aquilo tinha acontecido, ele se viu num grande jardim onde os sabugueiros exalavam perfumes e lançavam seus longos galhos verdes sobre a água dos canais. Oh!... aquela beleza só era igual à beleza de outras primaveras!

Da mata saíram três maravilhosos cisnes brancos; ruflavam as asas e fluavam luminosamente sobre a água. O patinho conhecia as esplêndidas aves e sentiu-se oprimido por uma tristeza muito peculiar.

- Eu vou voar até eles, até as aves reais, e elas irão matar-me porque, do jeito que sou feio, não deveria me aproximar. Mas não me importo. Melhor ser morto por elas que ser bicado por patos, pelas galinhas ou tratado a pontapés pela cozinheira que levava sobras ao quintal ou ainda sofrer tanta miséria no inverno.

- E voou para a água e nadou em direção aos formosos cisnes. Eles olharam para o patinho e vieram nadando ao seu encontro.

- Matem-me! – disse a pobre criatura e curvou a cabeça por cima da água, nada esperando além da morte. Mas... o que ele viu, nessa água tão clara?

Era a sua própria imagem refletida ali. Mas não era a imagem de pato feio e pardo. Era um cisne que ele via refletido no espelho da água!

Não importa ter nascido um pato pardo e feio, quando se nasce de um ovo de cisne!

Ficou agradecido por todas as necessidades, todas as angustias que havia passado, por poder sentir todo o esplendor, toda a felicidade de agora. Os grandes cisnes nadaram ao redor dele, afogando-o com seus bicos. No jardim vieram crianças que atiravam pão e pipoca na água. E a menor delas gritava:

As outras crianças pulavam contentes e diziam:

- Sim, um cisne novo chegou!

Elas bateram palmas e dançaram; correram para o pai e a mãe; pão e bolo foram atirados dentro da água; e eles todos disseram:

- O novo, o que chegou, é o mais belo de todos. Tão jovem e belo!

E os velhos cisnes curvaram suas cabeças ante ele. Ele se sentiu verdadeiramente embaraçado e escondeu a cabeça sob as asas, por não saber o que fazer. Ficou feliz, mas não ficou soberbo. Pensou como tinha sido perseguido e maltratado, e agora ouvia que era a mais bela de todas as aves. Até o sabugueiro inclinava seus ramos ante ele.

O sol brilhava cálido e amigo. Ruflando as asas, curvando o gracioso pescoço, ele gritou bem do fundo do seu coração:

- Eu nunca sonhei tanta felicidade quando era um patinho feio!

2 O conto: “O rouxinol e o imperador da China”²⁷

Na China, como você deve saber, o imperador é chinês, e os que moram lá também. Esta história aconteceu há muito, muito tempo atrás, mas é bom ouvir histórias antigas antes que sejam esquecidas.

O palácio do imperador era o mais lindo do mundo, feito da melhor porcelana, muito caro, muito frágil. A gente tinha de ter cuidado ao tocar qualquer coisa, de tão delicado! No jardim havia flores maravilhosas. Nas mais lindas havia sininhos de prata que tocavam quando as pessoas passavam, assim ninguém deixava de vê-las.

Tudo no jardim do imperador era arrumado com jeito de agradar, e o jardim era tão grande que nem o jardineiro sabia bem onde acabava.

Indo até o final do jardim, chegava-se a uma floresta encantadora, com árvores altas e lagos profundos. A floresta ia até o mar azul, tão profundo que grandes barcos podiam navegar à sombra de suas árvores.

Ali vivia um rouxinol, que cantava tão docemente que até o pobre pescador, sempre muito ocupado, quando saía para pescar à noite, parava para ouvir.

- Mas é muito lindo!

Depois ia trabalhar e esquecia o pássaro. Mas na noite seguinte, quando ouvia o rouxinol, parava outra vez e dizia:

- Mas é muito lindo!

Gente de todo o mundo visitava a cidade do imperador, o palácio e o jardim. Todos ficavam impressionados com tanta beleza, mas, quando o rouxinol cantava, diziam:

- É o melhor de tudo aqui!

Voltando para sua terra, escreviam livros sobre as maravilhas da viagem e o pássaro nunca era esquecido. Até davam bastante destaque. Poetas escreviam lindos versos sobre o rouxinol que cantava na floresta, junto do mar profundo.

Os livros andaram pelo mundo até cair nas mãos do imperador. Sentado em seu trono de ouro, o imperador ficou lendo, balançando a cabeça, bem satisfeito com as descrições das belezas de sua cidade, de seu palácio, de seu jardim.

²⁷ Fonte: LOPES, C.R. O rouxinol e o imperador da China. Ilustrações de Claudia Scatamacchia. São Paulo: Global, 2002 (Coleção Literatura em Minha Casa).

Então ele leu: “Mas o melhor de tudo, mesmo, é o canto do rouxinol”.

- O quê? Existe um pássaro como esse no meu próprio jardim e eu não sabia! Tive de saber lendo um livro!

Chamou o seu cavaleiro mais importante. Ele era tão importante que quando alguém de posição inferior lhe dirigia a palavra ele dizia simplesmente “P”, que não quer dizer absolutamente nada.

- Dizem que existe por aqui um pássaro maravilhoso chamado rouxinol – falou o imperador – e dizem que é a melhor coisa de todo o meu império. Por que ninguém me falou sobre ele?

- Eu também nunca ouvi falar dele – disse o cavaleiro. – Nunca foi apresentado à corte.

- Quero que venha cantar para mim esta noite – ordenou o imperador. – Todo mundo sabe o que eu tenho, menos eu!

- Nunca ouvi falar dele, - repetiu o cavaleiro – mas vou procurá-lo e encontrá-lo.

Mas é mais fácil dizer o que fazer. O cavaleiro subiu e desceu escadas, procurou em todos os longos corredores e passagens escondidas; ninguém tinha ouvido falar do rouxinol. Então voltou e disse ao imperador que a história toda devia ser invenção de quem escrevera os livros.

- Veja Vossa Majestade Imperial, não dá para acreditar em tudo o que se lê nos livros, que são cheios de invenções. Pode ser até magia negra!

- Mas o livro que li sobre o rouxinol foi presente do imperador do Japão, portanto, não deve ser mentira. Quero ouvir o rouxinol! E tem de ser esta noite! Se não aparecer esta noite, mandarei bater na barriga de toda corte logo depois do jantar!

- Tsing-pe! – exclamou o cavaleiro. E saiu correndo pelo palácio, subiu e desceu escadas, passando por todas as salas e todos os corredores. Sempre seguido por metade da corte, pois ninguém queria receber golpes na barriga.

Todos saíram perguntando sobre o maravilhoso rouxinol que o mundo inteiro conhecia, menos a corte do imperador.

Finalmente encontraram uma pobre menina, ajudante de cozinha, que disse:

- O rouxinol? Conheço muito bem o rouxinol, o canto dele é lindo! Toda noite tenho autorização para levar sobras do jantar para a minha mãe, que está muito doente. Ela mora perto do mar. Na volta, quando me canso, paro na floresta e fico ouvindo o rouxinol. Fico com lágrimas nos olhos, é como se minha mãe me beijasse!

- Mocinha, - disse o cavaleiro – eu te darei um emprego fixo na cozinha do castelo, com direito a assistir o jantar do imperador, se você nos levar até o rouxinol, pois ele foi convocado para uma recepção esta noite.

Todos foram para a floresta onde o rouxinol costumava cantar. No caminho, uma vaca começou a mugir.

- Oh! Encontramos o rouxinol! – Exclamaram os cortesãos. – Que voz forte para um animal tão pequeno! Já ouvimos este canto antes.

- Não, isso é uma vaca mugindo! – Disse a menina. – Ainda estamos longe do lugar.

Então eles ouviram sapos coaxando no pântano.

- Glorioso! – Exclamou o pregador da corte. – Parecem sinos do templo!

- Não, isso são sapos – disse a menina da cozinha. – Mas acho que vamos ouvir logo o canto do rouxinol.

Então o rouxinol começou a cantar.

- É ele! Ouçam, ouçam, ele está ali! – Disse a menina, apontando um passarinho cinza pousado nos galhos de uma árvore alta.

- Será possível? – Disse o cavaleiro. – Eu nunca teria imaginado, ele é tão sem graça, quase sem cor! Deve ter perdido o brilho quando viu tanta gente importante.

- Rouxinolzinho! – Gritou bem alto a menina. – Nosso gracioso imperador quer que você cante para ele.

- Com muito prazer! – Respondeu o rouxinol, e cantou tão bonito que era uma alegria ouvir.

- Parecem sininhos de cristal! – suspirou o cavaleiro. – Vejam como vibra a sua gargantina! É incrível como nós nunca o ouvimos cantar! Ele vai fazer muito sucesso na corte.

- Devo cantar outra canção para o imperador? – Perguntou o rouxinol, pensando que o imperador estava ali.

- Meu bom e querido rouxinolzinho, tenho o prazer de convidá-lo para uma festa na corte, hoje à noite, quando você encontrará Sua Majestade Imperial com sua musica deliciosa – disse o cavaleiro.

- Meu canto é melhor aqui nos bosques verdes – disse o rouxinol. Mas foi com eles de boa vontade.

Quanta limpeza por todo o palácio! As paredes e o chão, que eram de porcelana, brilhavam com a luz de mil lanternas de ouro.

As flores mais bonitas do jardim, com seus sininhos, foram colocadas pelos corredores. Com tanta gente passando para lá e para cá, os sinos começaram a tocar tão alto que as pessoas não conseguiam ouvir a própria voz.

No meio do salão principal, onde ficava o imperador, puseram um poleiro de ouro para o rouxinol. A menininha, que agora tinha o título de Imperial Criada de Cozinha, teve licença para ficar atrás da porta. Todos os membros da corte estavam presentes, vestindo suas melhores roupas, e olhavam para o pequeno pássaro cinza. O imperador balançava a cabeça aprovando.

O rouxinol cantou tão lindamente que as lágrimas encheram os olhos do imperador e rolaram pelo seu rosto. Depois ele cantou mais bonito ainda, atingindo o coração de todos. O imperador ficou tão feliz que ofereceu o seu chinelinho de ouro ao pássaro cantor. Era uma grande honra.

O rouxinol agradeceu, mas não aceitou, dizendo que já tinha recebido recompensa.

- Vi lágrimas nos olhos do imperador e isso é um tesouro. As lágrimas de um imperador têm um poder especial e são recompensa suficiente para mim.

E mais uma vez cantou com sua voz doce e encantadora.

- É a coisa mais linda que ouvi! – Diziam as senhoras, que passaram a encher a boca com água e gargarejar quando falavam, tentando imitar o rouxinol.

Os empregados e as camareiras também estavam satisfeitos, o que não é pouca coisa, porque são difíceis de agradar.

Sim, o rouxinol foi um grande sucesso.

Agora ele deveria ficar na corte, com uma gaiola só dele e permissão para sair duas vezes durante o dia e uma vez à noite. Doze criados deveriam sair com ele, cada um segurando uma fita de seda amarrada à patinha do pássaro. É claro que passear assim não tinha a menor graça!

A cidade toda falava do pássaro maravilhoso, e quando duas pessoas se encontravam, uma dizia “rou” e a outra dizia “xinol”. Depois suspiravam, cada uma sabendo exatamente o que a outra queria dizer. Onze crianças foram batizadas com esse nome, mas não havia música em nenhuma delas.

Certo dia, o imperador recebeu um grande pacote onde estava escrito *Rouxinol*.

- Mais um livro sobre o nosso famoso pássaro – disse o imperador.

Mas não era um livro.

Era um pequeno objeto mecânico dentro de uma caixa: um rouxinol artificial, parecido com o verdadeiro, mas todo coberto de diamantes, rubis e safiras. Dando corda no

pássaro artificial, ele cantava uma das músicas do verdadeiro, movendo a cauda para cima e para baixo, brilhando como prata e ouro. Em volta do pescoço ele tinha uma fita onde estava escrito: “O rouxinol do imperador do Japão é insignificante diante do rouxinol do imperador da China”.

- Magnífico! – Exclamaram todos.

E deram ao moço que trouxe o presente o título de Supremo Portador de Rouxinóis Imperiais.

- Agora eles podem cantar juntos, teremos um belo dueto.

Os dois cantaram juntos, mas não ficou muito bom. O rouxinol verdadeiro cantava do seu jeito, e o pássaro artificial seguia o movimento dos cilindros dentro dele.

- Não é culpa do pássaro novo – disse o mestre da música do imperador. – Ele mantém o ritmo com perfeição e pertence à minha escola musical.

Então o pássaro artificial cantou sozinho e fez tanto sucesso quanto o verdadeiro. Com a vantagem de ser muito mais bonito, pois brilhava como uma jóia.

Cantou a mesma música trinta e três vezes sem se cansar. Todos teriam ficado felizes em ouvir a música de novo, mas o imperador achou que já era hora de ouvir o rouxinol de verdade.

Mas onde ele estava? Sem ninguém perceber, ele voou para fora. Para fora e para longe, de volta à sua amada floresta.

- O que significa isto? – Quis saber o Imperador.

As pessoas comentavam que o fato era desonroso e que o rouxinol era uma criatura ingrata.

- Ainda ficamos com o melhor! – Disseram.

Então, o rouxinol artificial teve de cantar de novo a mesma música. Como era muito difícil, as pessoas ainda não sabiam a canção de cor.

O mestre da música se desmanchou em elogios. Chegou até declarar que ele era melhor que o verdadeiro, não só pelas belas penas cobertas de diamantes, mas também por sua arte.

- Vossa Majestade Imperial, senhoras e senhores, como podem ver, nunca se pode dizer qual a música que o pássaro verdadeiro vai cantar, mas com o artificial esse problema não existe. É possível abri-lo, ver como ele foi montado, como funciona as engrenagens, os cilindros, perceber o poder da inteligência humana que o criou, descobrir de onde vem a música.

- É exatamente o que nós achamos – disseram todos.

O mestre da música teve permissão para mostrar o pássaro ao povo no domingo seguinte. O imperador ordenou que todo o povo o ouvisse cantar. E todos ouviram e ficaram alegres como se estivessem embriagados de chá, porque os chineses tomam muito chá. E exclamavam “Ó! ó! ó! ó!”, aprovando. Só o pobre pescador, que sempre ouvia o rouxinol verdadeiro, disse:

- A música é boa e bem parecida com a do verdadeiro, mas falta alguma coisa, eu não sei o que é.

O rouxinol verdadeiro foi expulso dos domínios do imperador.

O rouxinol artificial ganhou lugar sobre uma almofada de seda, perto da cama do imperador, e todos os presentes em ouro e jóias que ganhou ficaram a sua volta. Ele recebeu o título de Supremo Cantor da Imperial Cabeceira e foi colocado à esquerda, porque o imperador achava melhor ao lado do coração, e até coração de um imperador fica do lado esquerdo.

O mestre da música escreveu uma obra em vinte e cinco volumes sobre o pássaro mecânico. Era um texto longo e erudito, cheio de palavras difíceis em chinês, e os membros da corte fizeram de conta que o tinham lido, por medo de parecerem burros ou receberem golpes na barriga.

Um ano passou. O imperador, a corte e todos os chineses conheciam de cor cada nota da música do pássaro mecânico, e gostavam ainda mais por isso. Podiam cantar juntos até os moleques na rua cantavam “tsi, tsi, cloc, cloc, cloc”. O imperador cantava também, era uma delícia!

Uma noite, quando o pássaro cantava para o imperador deitado em sua cama, ouviu-se “póimmm! Zzrr!”, um estalo e as engrenagens começaram a girar muito rápido, zumbindo. E a música parou.

O imperador pulou da cama e chamou seu próprio médico. Mas o que ele podia fazer?

Foram buscar o relojoeiro, que falou muito e remexeu dentro do pássaro até que conseguiu dar um jeito. Mas avisou que era preciso muito cuidado porque os dentes das engrenagens estavam gastos e não seria possível trocá-los sem prejudicar a música. Foi muito triste!

Agora o pássaro só podia cantar uma vez por ano, e mesmo assim era perigoso.

O mestre da música fez um discursinho cheio de palavras difíceis, dizendo que o pássaro estava tão bem quanto antes. Portanto, devia estar mesmo, é claro!

Cinco anos se passaram e todo o país estava aflito. O povo amava o imperador, que estava muito doente. Um novo imperador já tinha sido escolhido, e o povo na rua perguntava ao cavaleiro mais importante como estava o velho imperador.

Ele balançava a cabeça e só dizia “P!”

Frio e pálido, o imperador estava deitado em seu enorme e magnífico leito. Todos na corte achavam que ele já estava morto e iam correndo saudar o novo imperador. Os camareiros saíram para fofocar e as damas de companhia ofereciam café nas salas onde estavam reunidos os cortesãos. Pelos corredores e salões foram espalhados tapetes para abafar o som dos passos. Havia um grande silêncio, um silêncio enorme!

Mas o imperador ainda não tinha morrido. Imóvel e pálido estava deitado em sua cama imperial, cercada de longas cortinas de veludo, com pesados dosséis bordados a ouro. No alto havia uma janela aberta e o luar brilhava sobre o imperador e se refletia nos diamantes do pássaro mecânico.

O imperador mal conseguia respirar, era como se alguma coisa estivesse sobre o seu peito. Abriu os olhos e viu que era a morte. Ela usava a coroa imperial sobre a cabeça, numa das mãos tinha a espada e na outra o magnífico estandarte do imperador.

Rostos estranhos espiavam pelas dobras das grandes cortinas: alguns eram sombrios e feios, outros simpáticos e suaves. Eram as más e boas ações do imperador que o olhavam enquanto a morte sentava em seu coração.

- Lembra-se disto? – Cochichava uma.

- E daquilo? – Cochichava outra.

Falavam de coisas que fizeram frias gotas de suor rolares pelo rosto do imperador.

- Não, eu não sabia! – Gritou o imperador. – Música! Toquem o grande tambor chinês! Eu não quero ouvir o que estão dizendo! Música! Música!

Mas elas continuavam e a morte, balançando a cabeça como os chineses, concordava com tudo o que elas diziam.

- Música, música! – Pedia o imperador. – Cante, meu passarinho dourado, cante. Dei-lhe ouro e jóias, eu mesmo pendurei meu chinelinho de ouro em seu pescoço. Agora, cante para mim!

Mas o pássaro continuou quieto. Não havia ninguém para lhe dar corda e assim não podia cantar. A morte continuava a olhar, com suas órbitas vazias, o imperador, e o palácio estava silencioso, terrivelmente silencioso.

Então uma linda canção quebrou o silêncio. Era o rouxinol de verdade pousado num galho lá fora. Ouvira falar da doença do imperador e viera oferecer esperança e conforto com seu canto.

Enquanto ele cantava, os fantasmas começaram a desaparecer, o sangue voltou a circular mais forte pelo corpo enfraquecido do imperador. Até a morte ouvia encantada e dizia:

- Canta mais, rouxinolzinho, canta mais!

- Canto se você me der essa magnífica espada de ouro! Canto se você me der este lindo estandarte! Canto se você me der a coroa do imperador!

E a morte foi entregando os tesouros, um para cada canção, e o rouxinol não parava de cantar. Cantou o jardim tranqüilo e silencioso de um cemitério, onde crescem rosas brancas e árvores antigas e a relva está sempre fresca, regada pelas lágrimas dos tristes. Então a morte sentiu falta de seu próprio jardim e saiu flutuando pela janela como uma névoa branca e fria.

- Obrigado! Obrigado! – Murmurou o imperador. – Meu passarinho celeste, agora eu o conheço bem! Mande expulsá-lo de meus domínios e mesmo assim você espantou com sua música todas aquelas visões ruins e tirou a morte do meu coração. Como posso recompensá-lo?

- Já me recompensou! – Respondeu o rouxinol – Na primeira vez em que cantei, seus olhos se encheram de lágrimas, nunca esquecerei aquelas lágrimas. São as jóias que alegam o coração de um cantor. Mas agora durma para recuperar as forças. Eu vou continuar cantando.

O rouxinol cantou, e o imperador dormiu profundamente e deliciosamente.

O sol entrava pela janela quando ele acordou, sentindo-se forte e saudável. Nenhum dos camareiros voltara, porque achavam que ele tinha morrido, mas o rouxinol continuava cantando.

- Deve ficar comigo para sempre – disse o imperador. – Cante quando quiser e eu prometo quebrar em pedacinhos o pássaro artificial.

- Não faça isso! – Pediu o rouxinol. – Ele cantou bem enquanto foi possível, fique com ele. Não posso fazer meu ninho num palácio. Deixe-me vir aqui sempre que tiver vontade e ficarei no galho em frente a sua janela para cantar por toda a noite para alegrar seu coração e trazer pensamentos bons. Cantarei não só os que são felizes, mas também os que são tristes, o bem e o mal que acontecem e podem ser escondidos de seus ouvidos. Um pássaro cantor voa por toda parte, pousa na cabana do pescador pobre, ou no teto do

camponês, de gente que mora muito longe da corte. Amo o seu coração mais do que sua coroa, embora ela tenha algo tão sagrado. Eu virei cantar sempre, mas precisa me prometer uma coisa...

- O que quiser! – Ofereceu o imperador. E ficou ali, em pé, com seu manto imperial, segurando sua espada de ouro sobre o peito.

- Peço apenas que não diga a ninguém que tem um passarinho que lhe conta tudo, vai ser melhor assim.

E o rouxinol saiu voando.

Os camareiros entraram para ver o imperador morto e ficaram espantados. E o imperador disse:

- Bom dia!

3 (M.2 U. 5 T.6) O que são poemas, canções, cantigas de roda, adivinhas, trava-línguas, parlendas e quadrinhas²⁸

As adivinhas, as cantigas de roda, as parlendas, as quadrinhas e os trava-línguas são antigas manifestações da cultura popular, universalmente conhecidas e mantidas vivas através da tradição oral.

São textos que pertencem a uma longa tradição de uso de linguagem para cantar, recitar e brincar. A maioria deles é de domínio público, ou seja, não se sabe quem os inventou: foram simplesmente passados de boca a boca, das pessoas mais velhas para as pessoas mais novas.

Os poemas servem para divertir, emocionar, fazer pensar. Geralmente têm rimas e apresentam diferentes diagramações. São textos com autoria, isto é, geralmente sabemos quem os fez.

Todos nos conhecemos poemas, pois são textos de conhecimento popular. São parecidos com as canções, assim como as quadrinhas e os trava-línguas, “brincam” com os sons das palavras e com o seu significado.

“A poesia nada mais é do que uma brincadeira com as palavras. Nessa brincadeira, cada palavra pode e deve significar mais de uma coisa ao mesmo tempo: isso aí é também isso ali. Toda poesia tem que ter uma surpresa. Se não tiver não é poesia: é papo furado!” J. Paulo Paes.

²⁸ Fonte: BRASIL/CENP. Programa de formação de professores alfabetizadores: Letra e Vida. Coletânea de textos do módulo 2. Governo do Estado de São Paulo. Secretaria do Estado da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas, 2003.

Convite

Poema de Jose Paulo Paes

Poesia

é brincar com palavras
como se brinca
com bola, papagaio, pião

só que
bola, papagaio, pião
de tanto brincar
se gastam.
As palavras não:
Quanto mais se brinca
Com elas
Mais novas ficam.

Como a água do rio
Que é água sempre nova.

Como cada dia
Que é sempre dia.

Vamos brincar de poesia?

Tenho sede

Canção de Dominginhos e
Anastácia.

Traga-me um copo d'água
Tenho sede
e esta sede pode me matar
Minha garganta pede
Um pouco d'água
E os meus olhos pedem
Teu olhar
A planta pede chuva
Quando quer brotar
O céu logo escurece
Quando vai chover
Meu coração só pede
Teu amor
Se não me deres
Posso até morrer.

As cantigas de roda são textos que servem para brincar e se divertir. Com bastante frequência se encontram associadas a movimentos corporais em brincadeiras infantis.

Cai balão.

Cai, cai balão

Cai, cai balão

Aqui na minha mão.

Não cai não, não cai não

Cai na rua do sabão.

As adivinhas servem para divertir e provocar curiosidade. São textos curtos, geralmente encontrados na forma de perguntas: o que é, o que é? Qual é? Como? Qual é a diferença?

O que é o que é? Que caiem pé e corre deitado?

Resposta: a chuva.

Os trava-línguas brincam com o som, a forma gráfica e os significado das palavras. A sonoridade, a cadencia e o ritmo dessas composições encantam adultos e crianças. O grande desafio é recitá-los sem tropeços na pronuncia das palavras.

O rato e a Rita

O rato roeu a roupa do rei de Roma,

O rato roeu a roupa do rei da Rússia,

O rato roeu a roupa do rei de Rodovalho...

O rato a roer roia.

E a rosa Rita Ramalho

Do rato a roer se ria.

As parlendas são conjuntos de palavras com arrumação rítmica em forma de verso, que podem rimar ou não. Geralmente envolvem alguma brincadeira, jogo, ou movimento corporal.

Boca de forno

Forno

Tira um bolo Bolo

Se o mestre mandar!

Faremos todos!

E se não for?

Bolo!

As quadrinhas são estrofes de quatro versos, também chamados de quartetos. As rimas são simples, assim como as palavras que fazem parte do seu texto.

Roseira, dá-me uma rosa;

Craveiro, dá-me um botão;

Menina, dá-me um abraço,

Que eu te dou meu coração.

É fundamental lembrar...

A presença desses textos na sala de aula favorece a valorização e a apreciação da cultura popular, assim como o estabelecimento de um vínculo prazerosos com a leitura e a escrita.

Quando os alunos ainda não lêem e escrevem convencionalmente, atividades de leitura e escrita com esses textos, que pertencem à tradição oral e as crianças conhecem de memória, podem possibilitar avanços nas hipóteses dos alunos a respeito da língua escrita.

Situações de aprendizagem

A seguir você encontrará uma lista de situações de sala de aula que possibilitam a aprendizagem da língua escrita por meio de atividades de leitura e escrita com textos de tradição oral.

As sugestões que seguem servem para trabalhar com vários textos: adivinhas, cantigas de roda, parlendas, quadrinhas e trava-línguas, por isso é necessário que, ao trabalhar cada um deles, você construa uma sequência de atividades que considere pertinentes para ensinar a seus alunos.

Tirando dúvidas

As seqüências de atividades são planejadas e orientadas com o objetivo de promover uma aprendizagem específica e definida. São seqüenciadas com intenção de oferecer desafios com graus diferentes de complexidade, para que os alunos possam ir paulatinamente resolvendo problemas a partir de diferentes proposições.

Referencial curricular nacional para a educação infantil, MEC.

Leitura pelo professor:

É importante que o professor faça a leitura de vários textos do mesmo gênero (adivinhas, cantigas de roda, parlendas, quadrinhas ou trava-línguas), de modo que os alunos possam se apropriar de um amplo repertório do texto em questão. Essa atividade de leitura pode ser diária (na hora da chegada, na volta do recreio...), ou semanal. O importante é que os alunos tenham um contato freqüente com os textos, para que possam conhecê-los melhor.

Leitura compartilhada (professor e alunos) de textos conhecidos:

Em alguns momentos da rotina de sala de aula, o professor pode ler junto com os alunos alguns textos (adivinhas, cantigas de roda, parlendas, quadrinhas ou trava-línguas) que os alunos conheçam bastante, para que possam inferir e antecipar significados durante a leitura. Os textos que serão lidos podem até estar afixados na sala em forma de cartaz, escritos na lousa ou impressos nos livros do aluno.

Leitura coletiva:

Ler, cantar, recitar e brincar com textos conhecidos. É fundamental que os alunos possam vivenciar na escola situações em que a leitura esteja vinculada diretamente ao desfrute pessoal, à descontração e ao prazer.

Leitura dirigida:

Propor atividades de leitura em que os alunos tenham de localizar palavras em um texto conhecido. Por exemplo: o professor lê o texto inteiro e depois pede aos alunos que localizem uma palavra determinada (ex: “piano”, na parlenda “Lá em cima do piano”). A intenção é que possam utilizar seus conhecimentos sobre a escrita para localizar e ler as palavras selecionadas.

Leitura individual:

Quando os alunos conhecem bastante os textos, já podem começar a lê-los individualmente. E nesse caso é importante que tenham objetivos com a atividade de leitura. Por exemplo: ler para escolher a parte de que mais gosta, ler para depois recitar em voz alta para todos etc.

Pesquisa de outros textos:

Os alunos podem pesquisar outros textos do mesmo gênero em livros, na família e na comunidade. Podem, por exemplo, entrevistar pais, avós e amigos a respeito de

adivinhas, cantigas de roda, parlendas, quadrinhas ou trava-línguas que conhecem; ou procurar textos conhecidos no livro do aluno. No caso dos poemas, também é possível pesquisar autores da comunidade, autores conhecidos no Brasil inteiro etc.

Rodas de conversa ou de leitura:

Sentar em roda é uma boa estratégia para socializar experiências e conhecimentos, pois favorece a troca entre os alunos. A roda de conversa permite identificar o repertório dos alunos a respeito do texto que está sendo trabalhado e também suas preferências. A roda de leitura permite compartilhar momentos de prazer e diversão com a leitura. No caso dos trava-línguas, é interessante propor um concurso de trava-línguas – falar sem tropeçar nas palavras.

Escrita individual:

Escrever segundo suas próprias hipóteses é fundamental para refletir sobre a forma de escrever as palavras. Por isso é importante criar momentos na rotina de sala de aula em que os alunos possam escrever sozinhos. Por exemplo: pedir que os alunos escrevam uma parlenda que conhecem de memória, ou que escrevam a cantiga de roda preferida. Vale ressaltar que, quando propomos a escrita de textos que os alunos conhecem de memória, em que não há destinatário específico, é fundamental aceitar as hipóteses e não interferir diretamente nas produções: não se deve corrigir, escrever embaixo ou coisa do tipo.

Tirando dúvidas

Nessas atividades de escrita, o alunos que ainda não sabe escrever convencionalmente precisa se esforçar para construir procedimentos de análise e encontrar formas de representar graficamente aquilo que se propõe escrever. É por isso que está é uma boa atividade de alfabetização: havendo informação disponível e espaço para reflexão sobre o sistema de escrita, os alunos constroem os procedimentos de análise necessários para que a alfabetização se realize.

Escrita coletiva:

O professor escreve na lousa, ou em um cartaz, o texto que os alunos ditam para ele. Nesse caso é absolutamente necessário que todos os alunos conheçam bem a cantiga de roda, a parlenda ou a quadrinha que será ditada. Durante o processo de escrita, é fundamental que o professor discuta com os alunos a forma de escrever as palavras, pois

isto favorece a aprendizagem de novos conhecimentos sobre a língua escrita. Quando for possível, liste coletivamente os títulos dos textos de que os alunos mais gostam.

Reflexão sobre a escrita:

Sempre que for possível favoreça a reflexão dos alunos sobre a escrita, propondo comparações entre palavras que começam ou terminam da mesma forma (letras, sílabas ou partes de palavras).

Aprendendo com os outros:

A interação com bons modelos é fundamental na aprendizagem, por isso é importante que os alunos possam compartilhar atos de leitura e observar outras pessoas lendo, recitando ou cantando os textos que estão estudando. Desta forma podem aprender a utilizar uma variedade maior de recursos interpretativos: entonação, pausas, expressões faciais, gestos... O professor pode chamar para a sala de aula alguns familiares ou pessoas da comunidade que gostem de ler, recitar ou cantar para os outros. Também é possível levar para a sala de aula gravações de pessoas lendo, cantando ou recitando.

Gravação:

Se possível, grave em fita cassete a leitura ou recitação dos alunos de seus textos preferidos. Essa fita pode compor o acervo da classe, ou ser um presente para alguém especial.

Produção de um livro:

Seleção de textos preferidos para a produção de uma coletânea (livro). Cada aluno pode escrever um de seus textos preferidos.

Projetos:

As propostas de aprendizagem também podem ser organizadas por meio de projetos que proponham aos alunos situações comunicativas envolvendo a leitura e a escrita das adivinhas, cantigas de roda, parlendas, quadrinhas ou trava-línguas. Essas propostas de trabalho podem contemplar todas as séries, cada aluno contribuindo de acordo com suas possibilidades. Exemplos: propor a realização de:

- Um mural/painel de textos para colocar na entrada da escola;
- Um recital ou coral para as pessoas da comunidade;
- Um livro de textos, para presentear alguém ou para compor a biblioteca da escola.

Como os textos produzidos nos projetos têm um leitor real, o professor deve torná-lo o mais legível possível, com mínimo de erros, traduzindo a escrita dos alunos ou revisando as escritas em que só faltam algumas letras.

Tirando dúvidas

Os projetos são excelentes situações para que os alunos produzam textos de forma contextualizada; além disso, dependendo de como se organizam, exigem leitura, escuta de leituras, produção de textos orais, estudo, pesquisa ou outras atividades. Podem ser de curta ou média duração, envolver ou não outras áreas do conhecimento e resultar em diferentes produtos: uma coletânea de textos de um mesmo gênero (poemas, contos de assombração ou de fadas, lendas etc.), um livro sobre um tema pesquisado, uma revista sobre vários temas estudados, um mural, uma cartilha sobre cuidados com a saúde, um jornal mensal, um folheto informativo, um panfleto, cartazes de divulgação de uma festa na escola, um único cartaz...

Parâmetros curriculares nacionais de língua portuguesa – MEC.

4 (M2 U.E T.5) – Dez importantes questões a considerar: variáveis que interferem nos resultados do trabalho pedagógico²⁹

Neste texto, recuperamos as principais questões didáticas que foram tratadas no módulo 1 – algumas de forma mais explícita, tematizadas nos textos e programas de vídeo, outras apenas anunciadas. A proposta agora é sistematizar essas questões, para favorecer seu estudo e sua utilização em atividades propostas nas unidades do módulo 2.

Como sabemos, o desafio de organizar a prática pedagógica na alfabetização a partir do modelo metodológico da resolução de problemas se expressa, principalmente, no planejamento de situações de ensino e aprendizagem ao mesmo tempo difíceis e possíveis, ou seja, em atividades e intervenções pedagógicas adequadas às necessidades e possibilidades de aprendizagem dos alunos. Uma prática desse tipo pressupõe uma preocupação do professor em:

- favorecer a construção da autonomia intelectual dos alunos;
- considerar a diversidade na sala de aula e atendê-la;
- favorecer a interação e cooperação;
- analisar o percurso de aprendizagem e o conhecimento prévio dos alunos;
- mobilizar a disponibilidade para a aprendizagem;
- articular objetivos de ensino e objetivos de realização dos alunos;
- criar situações que aproximem, o mais possível, a “versão escolar” e a “versão social” das práticas e dos conhecimentos que se convertem em conteúdos na escola;
- organizar racionalmente o tempo;
- organizar o espaço em função das propostas de ensino e aprendizagem;
- selecionar materiais adequados ao desenvolvimento do trabalho;
- avaliar os resultados obtidos, e redirecionar as propostas se eles não forem satisfatórios.

Para desenvolver um trabalho pedagógico orientado por esses propósitos, é preciso que o professor se torne cada vez mais capaz de:

- analisar a realidade, que é o contexto da própria atuação;

²⁹ Fonte: BRASIL/CENP. Programa de formação de professores alfabetizadores: Letra e Vida. Coletânea de textos do módulo 2. Governo do Estado de São Paulo. Secretaria do Estado da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas, 2003.

- planejar a ação a partir da realidade à qual se destina;
- antecipar possibilidades que permitam planejar intervenções com antecedência;
- identificar e caracterizar problemas (obstáculo, dificuldades, distorções, inadequações...);
- priorizar o que é relevante para a solução dos problemas identificados e ter autonomia para tomar as medidas que ajudam a solucioná-los;
- buscar recursos e fontes de informação que se mostrem necessários;
- compreender a natureza das diferenças entre os alunos;
- estar aberto e disponível para a aprendizagem;
- trabalhar em colaboração com os pares;
- refletir sobre a própria prática;
- utilizar a leitura e a escrita em favor do desenvolvimento pessoal e profissional.

O que garante os resultados

A observação da realidade, e algumas pesquisas sobre o ensino e a aprendizagem vêm indicando que há um conjunto de variáveis que interferem nos resultados (positivos ou negativos) do trabalho pedagógico. As principais são as seguintes:

1. A concepção de ensino e aprendizagem do professor e o nível de conhecimento profissional de que ele dispõe.
2. A crença do aluno na sua própria capacidade de aprender e o reconhecimento e a valorização dos seus próprios saberes.
3. O contexto em que as situações de ensino e aprendizagem acontecem.
4. O contrato didático que rege as situações de ensino e aprendizagem.
5. A relação professor-aluno.
6. O planejamento prévio do trabalho pedagógico.
7. As condições de realização das atividades propostas.
8. A intervenção do professor durante as atividades.
9. A gestão da sala de aula.
10. A relação da família com a aprendizagem dos alunos e com a proposta pedagógica.

A seguir, discutiremos cada uma dessas questões, analisando-as especificamente sob o ponto de vista da alfabetização.

1 A concepção de ensino e aprendizagem do professor e seu nível de conhecimento profissional

Por muitos anos se acreditou que o fundamental para alfabetizar os alunos era o treino da memória, da coordenação motora, da discriminação visual e auditiva e da noção de lateralidade. O que se pôde ver, nas últimas décadas, a partir das pesquisas sobre como se aprende a ler e escrever, é que a alfabetização é um processo de construção de hipóteses sobre o funcionamento e as regras de geração dos sistema alfabético de escrita; que esse não é um conteúdo simples, mas, ao contrário, extremamente complexo, que demanda procedimento de análise também complexos por parte de quem aprende; que, como já se pôde constatar desde então, por trás da mão que escreve e do olho que vê, existe um ser humano que pensa e, por isso, se alfabetiza.

Hoje sabemos que, no processo de alfabetização, crianças e adultos – independentemente da classe social e até mesmo da proposta de ensino – formulam estranhas hipóteses, muito curiosas e muito lógicas. Progridem de idéias bastante primitivas, pautadas no desconhecimento da relação entre fala e escrita, para idéias geniais sobre como seria essa relação, tão logo compreendem que fala e escrita se relacionam: alguns – crianças e adultos – com atenção quase exclusiva em quantas letras, outros em quais letras, outros conflituados com a coordenação entre quantas letras e quais letras se utiliza para escrever. Depois de uma árdua trajetória de reflexão sobre essas questões, finalmente é possível compreender qual a natureza da relação entre fala e escrita, é possível desvendar o mistério que o funcionamento da escrita representa para todos os analfabetos. Nesse momento, crianças e adultos conquistaram a escrita alfabética, alfabetizaram-se, no sentido estrito da palavra.

Pois bem, tanto a pesquisa acadêmica quanto a observação dos professores que ensinam crianças e adultos a ler e escrever vêm comprovando que a estratégia necessária para um indivíduo se alfabetizar não é a memorização, mas a reflexão sobre a escrita. Essa constatação, legitimada cientificamente, pôs em xeque uma das crenças mais antigas, nas quais a escola apóia as práticas de ensino, o que desencadeou uma verdadeira revolução conceitual, uma mudança de paradigma. É esse o momento de transição, de transformação de idéias e práticas cristalizadas ao longo de muitos anos.

Mas, se não é por um processo de memorização, como então é isso de aprender a ler e escrever refletindo sobre a escrita?

Em primeiro lugar, é preciso considerar que há conteúdos escolares que se aprende, sim, por memorização. Tudo que não requer construção conceitual, por ser de simples assimilação, se aprende memorizando: nomes em geral (das letras, por exemplo), informações e instruções simples (como “em português, escrevemos da esquerda para a direita”), respostas e adivinhações, números de telefone, endereços etc.

Mas o grande equívoco, no qual a concepção tradicional de ensino e aprendizagem esteve apoiada por muito tempo, é considerar que todos os conteúdos escolares, de um modo geral, são aprendidos por memorização. Não são, hoje sabemos.

Para aprender a ser solidário, a trabalhar em grupo, a respeitar o outro, a preservar o meio ambiente, é preciso vivenciar situações exemplares em que esses conteúdos representam valores. Não adianta memorizar a informação de que é preciso ser solidário, respeitar os outros, cuidar da natureza... isso não basta para aprender o valor e a necessidade dessas atitudes.

Para aprender a interpretar textos, redigir textos, refletir sobre eles, refletir sobre a escrita convencional, não basta memorizar definições e seqüências de passos a serem desenvolvidos. É preciso exercitar essas atividades com frequência, para poder realizá-las com habilidade, com desenvoltura. Procedimentos – quaisquer procedimentos – são aprendidos pelo uso.

E para aprender conceitos e princípios complexos, como é o caso da escrita alfabética – ou seja, para se alfabetizar – não basta memorizar infinitas famílias silábicas, como se pensava: isso significaria tratar um conteúdo caracterizado por um elevado grau de complexidade como uma informação simples que poderia ser assimilada com facilidade, apenas por memorização.

Para compreender as regras de geração de nosso sistema de escrita é preciso um processo sistemático de reflexão sobre suas características e sobre seu funcionamento. Quer dizer, para se alfabetizar, o indivíduo tem que aprender a refletir sobre a escrita (um procedimento complexo que, para ser desenvolvido, depende de exercitação freqüente) e tem de compreender o funcionamento do sistema alfabético de escrita (um conteúdo

conceitual complexo, que para ser aprendido requer a construção de interpretações sucessivas, que se superam umas às outras).

A crença do professor a respeito de como os alunos aprende influencia decisivamente suas formas de ensinar – corresponde ao que chamamos concepção de ensino aprendizagem. Além disso, também seu conhecimento profissional tem grande influência nos resultados do trabalho pedagógico que desenvolve.

Entre todos os tipos de saber que integram o conhecimento profissional do professor, há três mais determinantes dos resultados do trabalho pedagógico: o conhecimento dos processos de aprendizagem dos alunos, dos conteúdos a serem ensinados, e das formas de ensinar para garantir de fato a aprendizagem. Ou seja, no caso da alfabetização, conhecendo como os indivíduos aprendem a ler e escrever e conhecendo as características dos conteúdos de Língua Portuguesa que têm lugar na alfabetização, será ainda preciso dominar os procedimentos didáticos que permitem uma adequada mediação entre o sujeito que aprende e o que é objeto de seu conhecimento. Do contrário não se poderá planejar intencionalmente uma prática pedagógica que se pretenda eficaz para promover a aprendizagem de todos os alunos.

2 A crença do aluno na sua própria capacidade de aprender e o reconhecimento e a valorização dos seus próprios saberes

O desenvolvimento de diferentes capacidades – cognitivas, afetivas, físicas, éticas, estéticas, de inserção social e de relação interpessoal – se torna possível por meio do processo de construção de conhecimentos, o que depende de condições de aprendizagem de natureza subjetiva e objetiva. A aprendizagem depende, em grande medida, de como o processo educativo se organiza em suas diferentes dimensões, ou seja, de condições mais objetivas. As propostas pedagógicas devem resultar o “cruzamento” dos objetivos de ensino definidos e das possibilidades de aprendizagem dos alunos. Mas as condições mais subjetivas têm enorme influência nesse processo: o conhecimento prévio do aluno, a crença na própria capacidade, a disponibilidade e a curiosidade para aprender, a valorização dos saberes que possui e o sentimento de pertinência ao grupo de colegas são alguns dos fatores que explicam por que, a partir de um mesmo ensino, há sempre lugar para a construção de diferentes aprendizagens.

Acreditar na própria capacidade é decisivo não só para a aprendizagem escolar, mas também para o desenvolvimento pessoal como um todo. Especialmente quando a proposta pedagógica tem como eixo metodológico a resolução de problemas, considerar-se capaz de assumir riscos de experimentar situações desafiadoras (possíveis, porém difíceis) é pré-requisito para a aventura do conhecimento.

O sentimento de incapacidade em geral traz consigo outros tantos que comprometem as possibilidades de aprender: falta de respeito por si mesmo, baixa auto-estima, e nenhuma autoconfiança. Isso faz com que as pessoas fujam dos desafios e que, quando são obrigadas a enfrentá-los, tenham certeza de que vão conseguir fazer o que é preciso.

Sabemos o quanto é difícil fazer com que os alunos adultos e os multirrepetentes se arrisquem, porque eles geralmente se acham “burros” – afinal, não conseguiram aprender o que deveriam no tempo certo. Todo professor que já trabalhou com alunos assim sabe que o primeiro passo, nesse caso, é criar condições para elevar sua auto-estima, e para que reconheçam e valorizem os saberes que possuem, localizando exatamente o que lhes falta. É muito freqüente ouvir desses alunos coisas como “Eu não sei nada”. Quando isso ocorre, é preciso criar um contexto que contribua decisivamente para superar esses sentimentos e atitudes, que muitas vezes inviabilizam completamente a aprendizagem – um contexto de afeto real, de colaboração, de solidariedade, de expresso e reconhecimento dos talentos pessoais, de respeito aos saberes de cada um, de aceitação do direito de errar sem ser punido...Os sucessos na aprendizagem escolar, o reconhecimento dos colegas e as novas amizades podem ter um enorme “poder de cura” nesse caso.

3 O contexto em que as situações de ensino e aprendizagem acontecem

A aprendizagem não é o resultado apenas de ações pedagógicas especialmente planejadas: a partir do momento que nasce, o ser humano começa a aprender – tanto o que lhe é ensinado de forma intencional quanto o que pode aprender pelo simples fato de estar vivo - ao conviver com outras pessoas em ambientes sociais diversificados. Muitas das coisas que sabemos não nos foram ensinadas formalmente.

Quando temos consciência desse fenômeno, nos empenhamos em cuidar do contexto escolar em que as situações de ensino e aprendizagem acontecem. Não podemos formar leitores, por exemplo, se não houver livros e atos significativos de leitura e escrita

na sala de aula. Não podemos formar escritores, se convidarmos os alunos a escrever seus próprios textos apenas ocasionalmente, e somente depois que estiverem alfabetizados. Não podemos seduzir nossos alunos a escrever da forma que sabem, se corrigirmos o tempo todo tudo o que escrevem. Não ensinaremos nossos alunos a trabalhar em grupo, se essa meta não for expressa em atos cotidianos em sala de aula. Não faremos nossos alunos respeitarem os colegas que têm dificuldades se não expressarmos, como professores, nosso próprio respeito por eles.

Às vezes, o contexto da sala de aula ensina até mais do que aquilo que planejamos intencionalmente. E o contexto da escola, para além da sala de aula, também ensina.

Em parte é por essa razão que se defende a importância de a escola definir coletivamente seu projeto educativo: tudo aquilo que não é processo formal de ensino e aprendizagem que transcorre na sala de aula também educa. O jeito de as pessoas se relacionarem, as atitudes dos adultos para com as crianças, a relação estabelecida com as famílias e com a comunidade, o funcionamento geral da escola, a dinâmica do intervalo de recreio, o esquema de uso da quadra e do pátio interno, o tipo de sanção que se utiliza, as prioridades que se faz... tudo isso, a respeito de nossa intenção, representa situações de ensino aprendizagem.

4 O contrato didático que rege as situações de ensino e aprendizagem

De acordo com os Referenciais para a formação de professores, contrato didático são as regras próprias da escola que regulam, entre outras coisas, as relações que os alunos e professores mantêm com o conhecimento e com as atividades escolares, estabelecendo direitos e deveres em relação às situações de ensino e de aprendizagem, e modelam os papéis dos diferentes atores do processo educativo e suas relações interpessoais. Representa o conjunto de condutas específicas que os alunos esperam dos professores e que estes esperam dos alunos, e que regulam o funcionamento da aula e as relações professor-aluno-conhecimento. Como toda instituição, a escola organiza-se segundo regras de convívio e de funcionamento que vão se constituindo ao longo do tempo, determinadas por sua função social e pela cultura institucional predominante.

Essas regras e expectativas que determinam os papéis a serem desempenhados na escola estabelecem direitos e deveres em relação também às situações de ensino e

aprendizagem dos conteúdos escolares, que ocorrem na sala de aula – criam contratos implícitos que, normalmente, se tornam observáveis apenas quando são transgredidos.

O imaginário social esta povoado de representações (crenças e expectativas, na verdade) mais ou menos cristalizadas sobre esses diferentes papéis e sobre os elementos que compõem a instituição escolar e suas práticas. Quando a proposta pedagógica subverte o funcionamento convencional da escola ou da sala de aula, a consciência do professor sobre essas questões é muito importante para a reflexão sobre sua prática e para a compreensão de acontecimentos que, às vezes, são aparentemente incompreensíveis.

Um exemplo: historicamente, a responsabilidade pela correção dos textos escolares sempre foi do professor. Se tivermos como o objetivo didático que os próprios alunos tomem para si a responsabilidade de analisar criticamente seus textos e, conseqüentemente, corrigi-los, tanto nosso próprio papel (de professor) como o dos alunos estão sendo subvertido. Eles passam a assumir parte da responsabilidade, diferente da de realizar a correção – agora teremos de ensinar os alunos a desenvolver atitude crítica e procedimentos de análise das inadequações diante de seus próprios textos; e precisaremos fazer um tipo de correção diferente da que fazíamos até então. Esse novo objetivo cria novas necessidades para a prática; e exige mudanças em um contrato didático antigo em relação à correção de textos produzidos. Se compreendermos as implicações disso, fica mais fácil entender, por exemplo, as eventuais resistências dos alunos em realizar o árduo trabalho de revisão do que produzem.

Outros aspectos permeados por representações cristalizadas pela tradição pedagógica – em relação aos papéis e as responsabilidades das “partes envolvidas” – são a avaliação e a disciplina: muitas das dificuldades e mal-entendidos vivenciados nas escolas que procuram inovar suas práticas se localizam justamente aí. A inexistência de um contrato claro – e compartilhado por todos – a respeito das concepções de base, das formas de transposição dessas concepções para a prática e dos papéis que devem desempenhar os atores do processo educativo favorece a projeção de diferentes representações dos envolvidos nas relações que têm lugar na escola e, dessa forma, acabam sendo inevitáveis os mal-entendidos e freqüentes conflitos. Essas são situações – avaliação e uso da liberdade/autoridade no espaço público da escola – em que o contrato não pode ser

ambíguo e pouco explícito, para não provocar interpretações distorcidas que, ainda assim, certamente acontecerão.

Vejam outras situações em que as representações pessoais interferem consideravelmente nas relações educativas. Em uma escola orientada pela concepção construtivista, e por um modelo de ensino por resolução de problemas, o aluno deve realizar as atividades propostas como consegue; pode errar; deve justificar o procedimento utilizado, em vez de apenas dar respostas esperadas; pode interagir com seus pares; não deve ter medo do professor; pode circular pelo espaço; deve expressar suas opiniões; pode contestar... normas incomuns na educação tradicional. Isso, no entanto, não significa que não deva se esforçar para dar o melhor de si, que o erro tenha o mesmo valor de acerto, que não precise se comprometer com os melhores resultados, que possa conversar a todo momento com quem tiver vontade e circular pelo espaço a seu bel-prazer, que possa tratar o professor “de igual para igual”, impor sua vontade a qualquer preço e ser mal-educado...

Uma escola em que tais atitudes apareçam como a tônica do cotidiano mostra que o contrato não foi definido adequadamente, que as normas, as regras, as responsabilidades, as obrigações recíprocas e os papéis não estão claros para ninguém, principalmente para os educadores. Isso significa que, por falta de acordos negociados a priori, os acontecimentos e as situações escolares estão sendo interpretados de acordo com perspectivas e expectativas pessoais; significa que, por falta de um contrato explícito, há lugar para a projeção de representações pessoais a respeito das normas, das regras, das responsabilidades, das obrigações recíprocas e dos papéis que cabem a cada um.

Quando isso ocorre, é preciso uma razoável capacidade de análise e de distanciamento por parte dos educadores para que possa identificar quais são de fato os problemas, pois não se pode encontrar soluções para problemas que não foram identificados adequadamente. Quando se toma o efeito pela causa, por exemplo, sabemos que não há resolução possível...

Para um professor sair da condição de “apresentador de aulas” e conquistar, por um lado, um nível de profissionalismo condizente com as demandas que estão hoje colocadas, e por outro lado, o status de educador, ele precisará desenvolver sua capacidade de análise crítica. Isso implica exercício de outras duas capacidades: a de refletir sobre a própria

prática e a de “colocar-se no lugar do outro” – especialmente do aluno – buscando, tanto quanto possível, analisar as coisas a partir também da sua perspectiva.

Por que isto está acontecendo? Por que os alunos agem dessa maneira? Qual o efeito das minhas propostas e das minhas atitudes na conduta dos alunos? Qual a melhor solução para essa questão? Será que o que estou propondo é, de fato, relevante? Estou tendo distanciamento para avaliar essa situação?... Se tiverem um espaço de discussão coletiva, os professores movidos por esse tipo de inquietação, pela busca de respostas a perguntas desse tipo, pelo compromisso com a qualidade de sua práticas, certamente encontrarão boas soluções para as dificuldades que enfrentam no dia-a-dia. É por essa razão que tem sido consensual a defesa de espaços coletivos de discussão do trabalho pedagógico e a ênfase na reflexão sobre a ação (especialmente por meio da escrita) como exercício fundamental na profissão docente.

A transformação das práticas de ensino depende, em grande medida, da modificação do contrato que rege as relações envolvidas nessas práticas. E isso é algo que depende da tomada de consciência da natureza e dos efeitos desse contrato e da discussão coletiva dos educadores (entre si, com os pais e com os alunos) sobre as necessárias revisões no contrato didático convencional, para atender às novas necessidades colocadas por outros propósitos educativos. É preciso desvendar o contrato que rege as relações que têm lugar na escola e estabelecer quais são as modificações desejáveis e factíveis, analisando suas prováveis consequências. E compartilhar, com todos, as novas bases nas quais se assentam os direitos e deveres atuais dos atores do processo educativo.

5 A relação professor-aluno

“Para compreender a fundo a relação professor-aluno, a interferência de expectativas, representações e crenças do professor sobre a aprendizagem de crianças, jovens e adultos, vale ressaltar algumas particularidades a respeito das relações interpessoais”. Num contexto – como a escola – onde os papéis são definidos a partir da função social da instituição, as relações entre as pessoas são também reguladas pelo ‘contrato’ que rege o funcionamento institucional. Alunos e professores regulam uns aos outros o tempo todo e, querendo-se ou não, uma relação de poder é instaurada entre eles.

Como possui uma autoridade que emana da condição de quem educa, o professor exerce sobre os alunos uma influência que extrapola o âmbito da relação pessoal informal.

Um professor que acredita, por exemplo, que um determinado aluno não é capaz de aprender por uma ou por outra razão, por mais que não queira demonstrar, agirá com ele como se não pudesse de fato aprender. E isso revelará ao aluno que seu professor não crê em sua capacidade – e dificilmente essa percepção do julgamento do adulto responsável pelo ensino na escola terá uma influência negativa em seu autoconceito e em sua aprendizagem. E o contrário também ocorre: acreditando firmemente que o aluno pode aprender e que pode ensiná-lo, o professor acaba por agir com ele de forma a ajudá-lo a tornar-se mais capaz.

A compreensão da natureza da relação que se estabelece com os alunos é uma conquista da maior importância, que pode levar o professor a desenvolver sensibilidades e capacidade de analisar a própria conduta, identificar quando ele incide na dos alunos, assim como quando as atitudes dos alunos são determinantes da sua.”³⁰

6 O planejamento prévio do trabalho pedagógico

6.1 A adequada escolha dos textos e das atividades de leitura e escrita

Defender a importância do trabalho pedagógico com a diversidade textual na alfabetização não significa considerar que os alunos possam realizar todo tipo de atividade com qualquer tipo de texto³¹. É preciso ter critérios de seleção, considerando, por exemplo: a complexidade do texto, o nível de dificuldade da atividade em relação ao texto escolhido, a familiaridade dos alunos com o tipo de texto, a adequação do conteúdo à faixa etária e a adequação dos textos selecionados e da proposta de atividade às necessidades de aprendizagem dos alunos.

Os textos mais adequados para o trabalho pedagógico de alfabetização – isto é, aqueles que favorecem a reflexão dos alunos não-alfabetizados sobre as características e o funcionamento da escrita – são os que oferecem a eles situações possíveis de leitura e escrita. Sem dúvida, essas situações serão difíceis para esses alunos, uma vez que ainda não estão alfabetizados, mas precisam representar um desafio possível: evidentemente, um indivíduo que não sabe ainda ler e escrever só pode ser solicitado a fazer isso se a tarefa

³⁰ In Referenciais para a formação de professores, cit.

³¹ É importante ressaltar que um texto não se define por essa extensão: texto é todo trecho falado ou escrito que constitui um todo coerente dentro de uma determinada situação discursiva, dentro de uma situação social real. “o nome que assina um desenho, a lista do que deve ser comprado, um conto ou romance, todos são textos. A palavra ‘pare’ pintada no asfalto em um cruzamento, é um texto cuja extensão é de uma única palavra”. (PCN de Língua Portuguesa, Brasília, MEC/SEF, 1997)

proposta estiver – ainda que parcialmente – dentro de suas possibilidades, se ele achar que pode tentar e conseguir... como se sabe, as atividades de leitura e escrita serão desafiadoras se forem ao mesmo tempo difíceis e possíveis.

6.1.1 Atividades de leitura

Para isso são adequados os textos em que os alunos podem utilizar estratégias de leitura que não restrinjam à decodificação – o fato de não estarem ainda alfabetizados significa justamente que ainda não sabem decodificar inteiramente a escrita. Essas estratégias (de seleção, antecipação, inferência e verificação) são utilizadas em situações em que eles têm informações parciais sobre o conteúdo do texto e podem utilizar tudo que sabem para descobrir o que está escrito. Por exemplo, sabem que se trata de uma lista de histórias lidas pelo professor para a classe, e devem encontrar onde está escrito cada título. Ou sabem que o texto é uma receita, e devem descobrir quais são os ingredientes. Ou que é uma história em quadrinhos com personagens conhecidos, e devem achar os nomes de alguns deles. Ou que são as instruções de um jogo que conhecem bem, e devem encontrar uma ou outra...

Para esse tipo de atividade, são adequados os seguintes textos: listas³² (de animais, frutas, cores, brinquedos, títulos, nomes etc), receitas, histórias em quadrinhos curtas, regras de jogos conhecidos, bilhetes curtos em que se tenha uma informação geral sobre o conteúdo...

Há também situações em que é possível realizar atividades de leitura sem estar alfabetizado, até mesmo quando não se conhece o valor sonoro convencional das letras, quando não se pode contar com a ajuda que esse conhecimento oferece nas atividades em que a proposta é “ler sem ainda saber ler”. É o caso de textos que os alunos sabem de cor (não a escrita deles, mas o conteúdo), em que a tarefa é descobrir o que está escrito em cada parte, tendo apenas a informação do que trata o texto (por exemplo: “Esta é a música Pirulito que bate-bate), onde começa e onde termina. São poemas, quadrinhas, parlendas, adivinhas, cantigas de roda, canções populares, diálogos canônicos de contos clássicos, desde que sejam conhecidos (como, por exemplo, “- Espelho, espelho meu, existe alguém

³² neste texto, sempre que nos referimos a listas estaremos tratando de listas de objetos, ações, nomes etc. de uma mesma categoria, e não de listas de palavras começadas com as letras a, b, c ... Nas situações de leitura, uma lista deste tipo não permite antecipar o que está escrito, pois as possibilidades são muitas e, dessa forma, oferecem enorme dificuldade para os alunos.

mais bela do que eu:” ou “- Que olhos tão grandes você tem, vovó!/ - São para te ver melhor!/ - Que orelhas tão grandes você tem, vovó!/ - São para te ouvir melhor!”, entre outros). A tarefa de ler esses textos obriga os alunos a ajustar o que sabem que está escrito com a escrita, pondo em uso tudo o que sabem a respeito. A seu favor eles têm a disposição gráfica do texto em versos, o que permite que se orientem para descobrir “onde está escrito o quê”.

Em qualquer tipo de situação, o aluno deve pôr em uso todo o conhecimento que possui sobre a escrita e receber informações parciais sobre o conteúdo que tornem a atividade proposta um desafio compatível com suas possibilidades.

No caso da alfabetização de adultos, evidentemente os textos oferecidos para leitura devem ser pertinentes à faixa etária e aos interesses do grupo: músicas de seu repertório no lugar de cantigas de roda, provérbios e “frases de caminhão” no lugar de parlendas infantis, e assim por diante.

6.1.2. Atividades de escrita

Se considerarmos que os alunos não-alfabetizados podem escrever de acordo com suas próprias hipóteses, isso significa que supostamente poderiam escrever qualquer tipo de texto, desde que não seja esperado que o façam convencionalmente. De qualquer forma, não é apropriado, por exemplo, solicitar a escrita de um texto longo que vá oferecer grandes dificuldades, sendo que não se obterá como resultado uma escrita convencional. São mais adequados trechos de histórias conhecidas, bilhetes, cartas curtas, regras de jogo, além dos demais textos indicados acima, para as atividades de leitura.

A prática pedagógica tem demonstrado que, quando se pretende trabalhar com a diversidade textual nas classes de alfabetização, nas situações em que se lê para os alunos praticamente todo gênero é adequado, desde que o conteúdo possa interessar, pois o professor atua como mediador entre eles e o texto. Mas se o texto se destinar à leitura pelos próprios alunos é preciso considerar suas reais possibilidades de realizar a tarefa, para que o desafio não seja muito difícil. Se a situação for de produção oral do texto, há que se considerar que, em princípio, os alunos não alfabetizados podem produzir quaisquer gêneros, desde que tenham bastante familiaridade com eles, seja por meio da leitura feita pelo professor ou por outros leitores. E quando se trata de produzir textos por escrito, isto é, de escrever textos de próprio punho, as possibilidades se restringem, pois a tarefa requer a

coordenação de vários procedimentos complexos relacionados tanto com o planejamento do que se pretende expressar quanto com a própria escrita.

É preciso, portanto, saber o que se pode propor aos alunos em cada caso: quando o professor lê para eles, quando eles próprios é que têm que ler, quando produzem os textos sem precisar escrever e quando precisam escrever eles próprios.

Além disso, é importante considerar que há uma série de variações que se pode fazer nas atividades de uso da língua que permitem contar com diferentes propostas a partir de situações muito parecidas, que se alteram apenas em um ou outro aspecto. Essas variações podem ser de:

- Material (lápis, caneta...), instrumento (à mão, à máquina, no computador...) e suporte (em papel comum ou especial, na lousa, com letras móveis...);
- Tipo de atividade: escutar, ler, escrever, recitar, ditar, copiar, etc.;
- Unidade lingüística (palavra, frase, texto);
- Tipo (gênero) de texto;
- Modalidade (oral ou por escrito);
- Tipo de registro ou de instrumento utilizado (com ou sem gravador, com ou sem vídeo, ou por escrito);
- Conteúdo temático (sobre o quê);
- Estratégia didática (com ou sem preparação previa, com ou sem ajuda do professor, com ou sem consulta...);
 - Duração (mais curta, mais longa...) e frequência (pela primeira vez, freqüentemente...);
 - Tamanho e tipo de letra;
 - Circunstância, destino e objetivo (quem, onde, quando de que modo, a quem, para que...etc.);
 - Tipo de agrupamento (individual, em dupla, em grupos maiores);
 - Com ou sem algum tipo de restrição explícita (sem erros, com pontuação, com letra bonita, com separação entre as palavras etc.).³³

³³ Texto adaptado a partir do item “Quinze possíveis variações: instruções de uso”, In: Aprendendo a escrever, de Ana Teberosky. São Paulo: Ática.

“Uma atividade se transforma em outra se, por exemplo, de individual passa a ser em dupla ou realizada com toda a classe – e vice-versa. O mesmo ocorre se for feita com ajuda ou sem ajuda, com ou sem consulta, com ou sem rascunho, de uma só vez ou em duas ou mais vezes, no caderno ou em papel especial, para ser exposto num mural, com letras móveis, com cartões, na lousa, no computador ou escrito a lápis...

Quando se acredita que a alfabetização é um processo que se desenvolve a partir da análise e da reflexão que o aluno faz sobre a língua, não há muito o que “inventar” em relação às situações de ensino e aprendizagem. As atividades específicas de reflexão sobre o sistema de escrita, como já se discutiu em vários momentos, devem basicamente se constituir em contextos de uso dos conhecimentos que os alunos possuem, de análise das regularidades da escrita, de comparação de suas hipóteses, com a dos colegas e com a escrita convencional, de respostas e desafios, de resolução de problemas.”³⁴

6.2 Escolha da forma de organização dos conteúdos

Além da seleção dos conteúdos a serem trabalhados e do tipo de atividade específica que será proposto, há ainda outra importante decisão pedagógica, relacionada ao tratamento dos conteúdos: a depender dos objetivos que se tem, eles podem ser trabalhados na forma de “atividades permanentes, atividades seqüenciadas, atividades de sistematização, atividades independentes ou projetos”.³⁵

- Atividades permanentes: são as que acontecem ao longo de um determinado período de tempo, porque são importantes para o desenvolvimento de procedimentos, de hábitos ou de atitudes. É o caso de atividades como: leitura diária feita pelo professor; roda semanal de leitura; oficina de produção de textos; hora de notícias; discussão semanal dos conhecimentos adquiridos etc.
- Atividades seqüenciadas: são as planejadas em uma seqüência encadeada: o que vem a seguir depende do que já foi realizado (e aprendido) anteriormente. Por exemplo: atividades para alfabetizar, para ensinar a produzir textos de um determinado gênero, para ensinar ortografia ou o uso de certos recursos gramaticais etc.

³⁴ Parâmetros em Ação – Alfabetização. Brasília, MEC/SEF, 1999.

³⁵ Conforme Deli Lerner, In: “è possível ler na escola?”, revista *Lectura y vida*, ano 17, mar. 1996.

- As atividades de sistematização: embora não decorram de propósitos imediatos, têm relação direta com os objetivos didáticos e com os conteúdos: são atividades que se destinam à sistematização dos conteúdos já trabalhados.
- As atividades independentes: são aquelas que não foram planejadas a priori, mas que fazem sentido num dado momento. Por exemplo: “em algumas oportunidades, o professor encontra um texto que considera valioso e compartilha com os alunos, ainda que pertença a um gênero ou trate de um assunto que não se relaciona às atividades previstas para o período. E, em outras ocasiões, os próprios alunos propõem a leitura de um artigo de jornal, um poema, um conto que os tenha impressionado e que o professor também considera interessante ler para todos. Nesses casos, não teria sentido renunciar à leitura dos textos em questão, pelo fato de não ter relação com o que está fazendo no momento, nem inventar uma relação inexistente”³⁶.
- Os projetos: são situações didáticas em que o professor e os alunos se comprometem com um propósito e com um produto final: em um projeto, as ações propostas ao longo do tempo têm relação entre si e fazem sentido em função do produto que se deseja alcançar. É o caso de atividades como jogral, dramatização, apresentação pública de leitura, produção de livro, de jornal, de texto informativo e outras similares.³⁷

“Uma proposta pedagógica que privilegia o trabalho com projetos, se justifica por princípios que se expressam em necessidades de natureza didática: a compreensão do aluno enquanto sujeito da própria aprendizagem; a elaboração junto com os alunos de propostas a serem implementadas na classe; a construção de algumas certezas compartilhadas e a discussão de muitas incertezas (o que permite maior compreensão da natureza de um empreendimento coletivo e melhor relacionamento entre o grupo); a contextualização das propostas de ensino, considerando que a aquisição de conhecimento é sempre mediada pelo modo de aprender dos alunos e pelo modo de ensinar dos professores; a máxima aproximação entre “versão escolar” e “versão social” do conhecimento, o que requer o planejamento de situações escolares à semelhança das práticas sociais (com o cuidado de

³⁶ Delia Lerner, idem, *ibidem*.

³⁷ In: Por trás do que se faz, Cadernos da TV Escola – Língua Portuguesa, vol. 1. Brasília, MEC/SEED, 1999. e também: Parâmetros em Ação – Alfabetização, cit.

não produzir simplificações ou distorções nos conhecimentos a serem trabalhados); o fato de a ação educativa ter que responder ao mesmo tempo a objetivos de ensino e objetivos de realização do aluno – nem sempre coincidentes.”³⁸

Entretanto, a defesa dos projetos como modalidade privilegiada de organização dos conteúdos escolares não significa que tudo possa ser abordado por meio de projetos. É tarefa do professor identificar qual a melhor forma de abordar o que deve ensinar aos alunos: há conteúdos que não demandam um tratamento por meio de projetos, há conteúdos que não têm uma contextualização possível, há conteúdos que precisam ser sistematizados, e outros não, há conteúdos que são recorrentes em toda a escolaridade, e outros circunstanciais... o fundamental é saber que os conteúdos escolares são ensinados para que os alunos desenvolvam diferentes capacidades (ou seja, estão a serviço dos objetivos de ensino): a forma de abordá-los deve ser aquela que melhor atende ao propósito de desenvolver essas capacidades.

A difusão e a defesa de propostas de ensino apoiadas em projetos de trabalho acabaram por criar no Brasil, nos últimos anos, uma concepção equivocada de que todas as situações de ensino e aprendizagem que têm lugar na sala de aula deveriam ser relacionadas, de alguma forma, com projetos em curso na série. Frequentemente, observamos formadores e professores demonstrando grande preocupação com questões do seguinte tipo: “Em que projetos essas atividades estariam contextualizadas?”, “Essas atividades não seriam ‘soltas’ demais?”, e assim por diante.

Ou seja, a preocupação metodológica de contextualizar as propostas de ensino e aprendizagem em projetos assumiu uma importância maior do que o atendimento dos objetivos que expressam as capacidades que se pretende que os alunos desenvolvam. Por exemplo: se o objetivo é que os alunos escrevam de forma adequada sob todos os aspectos, depois que estiverem alfabetizados será necessário ensinar conteúdos ortográficos (como a tematização de regras que permitam compreender as razões de uso de mp, mb, rr, r, s, ss, etc.). se as atividades propostas nos projetos de escrita, que demandam revisão dos textos

³⁸ Os objetivos de ensino representam capacidades que se pretende que os alunos desenvolvam e os objetivos do aluno relacionam-se a necessidades pessoais, quase sempre de realização imediata. Por exemplo, quando o professor lê diferentes (e bons) textos para os alunos todos os dias, certamente pretende que eles tenham contato com a diversidade textual, que se familiarizarem com a linguagem, que se interessem pela leitura em função do que se pode “ganhar” através dela, que compreendam algumas características dos diferentes gêneros Para o aluno, os objetivos já são de outra natureza: ele com certeza busca emoções provocadas pelos conteúdos dos textos (se forem literários) ou novos conhecimentos (se forem informativos).

produzidos pelos alunos, não forem suficientes para garantir progressivamente a compreensão dessas normas ortográficas, será necessário realizar atividades de sistematização que por certo não estarão vinculadas a um projeto específico.

Da mesma forma, algumas atividades de reflexão sobre a escrita para aprender a ler e escrever não têm lugar em projetos algum: são necessárias porque atendem a determinados objetivos em relação à alfabetização dos alunos. Não há problema pedagógico algum no fato de serem eventualmente “descontextualizadas” dos projetos da série. É o caso das atividades permanentes de leitura e escrita que devem estar garantidas na rotina diária do professor: quando os alunos ainda não estão alfabetizados – e acreditamos que é por meio de atividades de reflexão sobre a escrita que eles vão avançar em seus conhecimentos, e sabemos que a reflexão é um procedimento que para ser aprendido precisa ser exercitado com frequência – garantiremos atividades de alfabetização pautadas na reflexão sobre a escrita todos os dias, independente de estarem ou não contextualizadas em um ou outro projeto da série.

A lógica curricular que nos parece mais adequada é a seguinte: objetivos definem conteúdos e estes definem o tratamento metodológico que será dado aos conteúdos, para garantir da melhor forma possível a conquista dos objetivos. Não faz sentido que a opção metodológica seja anterior à definição dos objetivos (as capacidades que se pretende desenvolver) e dos conteúdos (o que ensinar para tanto).

6.3 Planejamento de uma rotina de trabalho pedagógico³⁹

A rotina de trabalho pedagógico concretiza, na sala de aula, as intenções educativas que se revelam na forma como são organizados o tempo, o espaço, os materiais, as propostas e intervenções do professor. Por essa razão, a rotina que estabelecemos para a classe é também uma situação de ensino e aprendizagem, a despeito de não ser necessariamente planejada como tal.

Se, por exemplo, a leitura é realizada apenas uma vez ou outra, na semana de trabalho, e a escrita é uma atividade freqüente, o que estamos ensinando para os alunos – involuntariamente – é que a escrita é mais importante do que a leitura. Se o trabalho com as áreas de História, Geografia e Ciências ocorre apenas nas semanas que antecedem a avaliação bimestral, estamos ensinando é que os conteúdos dessa áreas servem apenas para

³⁹ Este texto é uma adaptação do original “rotina”, de autoria de Rosa Maria Antunes de Barros e Rosa Dutoit.

estudar às vésperas da prova. Se todos os dias há atividades de ditado e cópia, estamos ensinando que é por meio do ditado e da cópia que se aprende a escrever. E assim por diante... Nossas concepções inevitavelmente se expressam na priorização das atividades propostas na sala de aula, na forma como agimos durante as atividades e no uso que fazemos do tempo.

Para organizar uma rotina semanal do trabalho pedagógico, é fundamental definir previamente: todas as áreas a serem trabalhadas, a frequência com que serão trabalhadas (por exemplo: Língua Portuguesa todos os dias, com duração de 90 minutos etc.); a melhor forma de tratar didaticamente os conteúdos (projetos, atividades permanentes, atividades sequenciadas ...); os textos e os tipos de atividades a serem propostos durante a semana (tanto na sala de aula como em casa), e a respectiva frequência.

Só então será possível distribuir tudo isso no tempo disponível durante uma semana de trabalho, estabelecendo as devidas prioridades. A forma de organizar a rotina semanal que tem se mostrado mais prática é por meio de uma tarefa de dupla entrada com espaço para indicar todas as propostas planejadas para cada dia da semana.⁴⁰

6.4 Organização da classe em função dos objetivos da atividade e das possibilidades de aprendizagem dos alunos

“Como bem sabemos, a diversidade é inevitável na sala de aula: teremos sempre alunos com níveis de compreensão e conhecimento diferentes e, por isso, é preciso conhecer, analisar e acompanhar o que eles produzem, para adequar as propostas, considerando os ritmos e as possibilidades de aprendizagem, cuidando para que a ‘música não vibre alto demais’, ou que sequer seja ouvida por eles”(M1U5T4). Nesse sentido, o desafio é conhecer o que eles pensam e sabem sobre o que se pretende ensinar (o que indica suas reais possibilidades de realizar as tarefas), para poder lançar problemas adequado às necessidades de aprendizagem.

Considerando que, inevitavelmente, as classes são sempre heterogêneas, há três tipos de organização do trabalho pedagógico, para situações de atividade tanto individual como em parceria: momentos em que todos os alunos realizam a mesma proposta; momentos em que, diante de uma mesma proposta ou material, realizam tarefas diferentes;

⁴⁰ Para entender melhor como isso pode ser feito, ver o texto “Planejar é preciso”, in: Cadernos da TV Escola – Língua Portuguesa, vol. 1, cit. E também em Parâmetros em Ação – Alfabetização, cit.

e momentos de propostas diversificadas, em que os grupos têm tarefas diferentes em função do que estão precisando no momento.

A opção por organizar ou não os alunos em duplas, grupos de três ou de quatro, em um único grupo que reúne toda a classe, ou individualmente, depende especialmente dos objetivos da proposta e do grau de familiaridade dos alunos com ela. Se o tipo de proposta não é familiar, possivelmente será preciso que o professor realize uma (ou mais vezes) a atividade com todo o grupo de alunos, dando as necessárias explicações e ensinando os procedimentos. Depois, quando a proposta for de que os alunos realizem a tarefa por si mesmos, em grupo ou individualmente, será preciso que o professor funcione como parceiro experiente, dando grande assistência a todos (porque estão aprendendo a trabalhar com uma proposta nova). E, por fim, depois que se apropriaram do tipo de proposta e dos respectivos procedimentos, os alunos certamente precisarão de menos auxílio do professor.

Vejamos um exemplo: se é a primeira vez que propomos uma atividade de leitura aos alunos não-alfabetizados, provavelmente eles vão dizer que não sabem, ou não podem fazer, porque não sabem ler. Será necessário, então, que façamos na lousa com eles, problematizando alguns aspectos que lhes permitam usar seus conhecimentos e se conscientizar de que conseguiram “ler sem saber ler”, mostrando que se trata de um desafio possível, sugerindo possibilidades, oferecendo algumas pistas e coisa que valha.

Se, por um lado, esse tipo de situação requer o grupo todo atento à intervenção do professor, as situações de avaliação da competência pessoal dos alunos exigem atividades individuais. Em caso contrário, como o professor poderá identificar o que cada um de seus alunos sabe, se estavam trabalhando com outros colegas?

No caso das atividades cotidianas, entretanto, a prática tem mostrado que o trabalho em colaboração é muito mais produtivo para a aprendizagem dos alunos: especialmente as duplas (mas tem os trios e grupos de quatro) têm se revelado uma boa opção, se os critérios de agrupamento forem adequados. Esse tipo de agrupamento favorece que os alunos socializem seus conhecimentos, permitindo-lhes confrontar e compartilhar suas hipóteses, trocar informações, aprender diferentes procedimentos, defrontar-se com problemas sobre os quais não haviam pensado... Entretanto, como sabemos, o fato de estarem sentados juntos não garantirá que trabalhem coletivamente. É preciso criar mecanismos que os ajudem a aprender esse importante procedimento, que é o trabalho em colaboração de fato:

por exemplo, em algumas situações, pode-se oferecer uma única folha para a realização da tarefa; em outras, definir claramente qual o papel de cada aluno na dupla ou no grupo, e assim por diante. Em qualquer caso, até aprenderem a trabalhar juntos, terão de contar com muita ajuda do professor.

Quando a opção por trabalho em parceria, para organizar os agrupamentos é preciso considerar os objetivos da atividade proposta, o conhecimento que os alunos possuem e a natureza da atividade. As interações, os agrupamentos, devem ser pensados tanto do ponto de vista do que se pode aprender durante a atividade como do ponto de vista das questões que cada aluno pode levar para pensar. Um outro fator importante a considerar, além do conhecimento que os alunos possuem, são suas características pessoais: seus traços de personalidade, por um lado, e a disposição de realizar atividades em parceria com um determinado colega, por outro. Às vezes, a tomar pelo nível de conhecimento, a dupla poderia ser perfeita, mas o estilo pessoal de cada um dos alunos indica que é melhor não ajudá-los, pois o trabalho tenderia a ser improdutivo (M1U5T4).

6.5 Definição do tipo de ajuda pedagógica que será oferecida aos alunos e dos grupos específicos que serão acompanhados mais de perto

Além de contribuir com a aprendizagem ao selecionar conteúdos pertinentes, planejar atividades adequadas e formar agrupamentos produtivos, o professor também tem um papel fundamental durante a realização da atividade – ao circular pela classe e colocar perguntas que ajudam os alunos a pensar, problematizar as respostas dadas por eles, pedir que um leia algo demais, apresentar informações úteis e, sempre que for apropriado, socializar as respostas, questionar e discutir como foram encontradas. Para funcionar assim, como um parceiro que ajuda a aprender, precisa estar atento aos procedimentos utilizados pelos alunos para realizar as tarefas propostas e aos conhecimentos que revelam enquanto trabalham.

O professor sabe que é impossível acompanhar de perto todos os alunos a cada dia: é preciso distribuir esse tipo de acompanhamento ao longo das semanas. Tendo isso em conta, será muito útil para ele a manutenção de um instrumento de registro no qual coloque a data, o nome dos alunos que foram observados mais criteriosamente naquele dia, o tipo de questões colocadas/reveladas por eles etc, ou seja, uma espécie de “mapa”, que facilita a

documentação das informações em relação à aprendizagem e ao desempenho dos alunos, além de permitir o planejamento da intervenção junto a todos.

Sabemos que o professor é um informante privilegiado na sala de aula, mas não é o único: se as atividades e os agrupamentos forem bem planejados, os alunos também aprenderão muito uns com os outros, mesmo que o professor não consiga intervir diariamente com cada um. Por outro lado, vale lembrar que a possibilidade de circular pela classe fazendo intervenções é facilitada pelo trabalho em grupo – quando se tem uma classe numerosa, com todos trabalhando individualmente, é muito mais difícil intervir com cada um e, ao mesmo tempo, “controlar” a classe. Se o professor tem, por exemplo, 36 alunos divididos em 18 duplas que já sabem trabalhar em parceria, será preciso “controlar” 18 agrupamentos que tendem a funcionar bem, e não 36 alunos que o tempo todo requisitam apenas o professor. De mais a mais, com 18 duplas, é perfeitamente possível intervir com todas a cada uma ou duas semanas, no máximo – o que significa acompanhar mais de perto cerca de três agrupamentos por dia (M1U7T3).

Mas às vezes se faz necessário, além disso, montar um esquema de apoio pedagógico mais sistemático e intensivo com os alunos cujo desempenho está se distanciando da média da classe. É o que chamamos de “apoio pedagógico”⁴¹.

Em qualquer experiência educativa, os alunos se desenvolvem de forma e em ritmos distintos entre si. A função principal da avaliação é justamente identificar as ajudas específicas que cada um necessita ao longo de seu processo de aprendizagem. Há aqueles que, dependendo da dificuldade que apresentam e/ou da natureza do conteúdo ensinado, precisam apenas de uma explicação dada de outra forma, ou de um pouco mais de empenho, ou de maior exercitação em atividades suplementares. Mas há alunos que requerem uma intervenção pedagógica complementar – seja pelo tipo de dificuldade apresentada, pela natureza do conteúdo, ou pelas duas razões.

De modo geral, a resposta encontrada para essa questão nas escolas públicas é a recuperação final (do semestre ou do ano letivo) ou, no caso de muitas escolas privadas, a solicitação de acompanhamento por um professor particular. Entretanto, é papel da própria escola oferecer acompanhamento permanente aos alunos com desempenho insatisfatório,

⁴¹ Para conhecer alguns exemplos concretos, ver “Depoimento da professora Rosa Maria” e “Depoimento da professora Marly” (M2U1T5).

pois a recuperação final não garante uma intervenção pedagógica mais específica ao longo do processo de ensino e aprendizagem.

Nesse sentido, há duas propostas que consideramos mais adequadas: o apoio pedagógico permanente na sala de aula (que muitos educadores chamam de “recuperação paralela”) e o grupo de apoio pedagógico extra-classe⁴². Nos dois casos, o trabalho só faz sentido se for planejado em função das dificuldades apresentadas pelos alunos.

O apoio pedagógico permanente é dado dentro do horário escolar, em algumas aulas semanais (geralmente de abril a novembro), sempre que possível pelo professor titular da classe em parceria com outro colega. O professor também pode fazer isso sozinho – vai dar um pouco mais de trabalho, mas não é algo muito difícil.

O grupo de apoio pedagógico extra-classe pode acontecer mais ou menos na mesma época, fora do período de aulas, direcionado para os alunos em relação aos quais o professor identificar a necessidade de acompanhamento mais sistemático, além do realizado na própria classe, durante as aulas. O grupo deve ser formado por poucos alunos e ter a proposta de trabalho especialmente planejada pelo professor da classe, ou por quem for coordenar o grupo (se não for o próprio professor), e pelo profissional responsável pela coordenação pedagógica da escola. A periodicidade, a carga horária e os conteúdos a serem trabalhados se definem em função das demandas.

Esse tipo de trabalho tem se mostrado fundamental por várias razões, das quais destacamos duas:

- Representa uma possibilidade privilegiada do professor investigar as causas das dificuldades dos alunos, pelo fato de atender a um grupo reduzido, o que favorece o planejamento de intervenções didáticas que incidam nas causas (e não nos efeitos) dos problemas apresentados.
- Configura um espaço de investigação psicopedagógica: além de seu valor em si mesmo, o trabalho de apoio pedagógico funciona como uma espécie de “laboratório”, cujo resultado pode contribuir para a aprendizagem de todos os alunos. Se o professor levar à discussão com seus pares e com a coordenação

⁴² No livro *O diálogo entre o ensino e a aprendizagem*, de Telma Weisz (São Paulo, Ática, p. 75 e 99), há dois depoimentos de professoras que relatam como organizaram esse tipo de trabalho em suas escolas. Esses mesmos depoimentos estão transcritos no módulo “Alfabetizar com textos” (p. 77 – 85) de *Parâmetros em Ação – Alfabetização*, cit.

pedagógica o que observar, investigar e concluir a respeito dos motivos de certas dificuldades, isso favorecerá o planejamento de intervenções adequadas que, por sua vez, poderão ser adotadas em classe, com os demais alunos.

No entanto, esse tipo de trabalho requer um contrato didático muito claro, para que os alunos (e mesmo os pais) entendam com clareza seus reais objetivos: assim será possível evitar que se considere que é uma proposta para “reforçar alunos fracos”, como acontece em algumas escolas.

6.6 Antecipação das eventuais dificuldades dos alunos decorrentes do grau de familiaridade com a proposta

O conhecimento do conceito de contrato didático e a possibilidade de analisar as questões implicadas na relação professor-aluno-conhecimento são condições que nos permitem antecipar dificuldades e, conseqüentemente, planejar intervenções pedagógicas adequadas.

A familiaridade com a proposta de atividade é um aspecto sobre o qual precisamos refletir com muita seriedade. Vejamos por quê.

Tudo que propomos aos alunos pela primeira vez, ou apenas esporadicamente, pode “não dar certo”. Se não tivermos essa clareza, jamais introduziremos inovações na prática pedagógica; o “novo” requer um tempo de adaptação (que nem sempre ocorre de forma tranqüila e harmoniosa), além de persistência, paciência e firmeza de nossa parte para fazer os alunos se familiarizarem com o que está sendo proposto, em uma renegociação do contrato didático até não existente.

Quando se trabalhou com os alunos separados, em carteiras individuais, e se pretende desenvolver atividades com agrupamentos, certamente eles precisarão algumas semanas para se habituar à nova forma de organização da classe. Quando nunca se propôs que os alunos escrevam textos (principalmente se ainda não estão alfabetizados), e isso passa a acontecer na sala de aula, eles provavelmente vão ter dificuldades para se adaptar à “novidade”. Quando muitos alunos da classe estão acostumados a fazer ditado e copia diariamente, tenderão a reivindicar que essas atividades sejam realizadas com freqüência e resistirão às propostas em que precisam pensar muito, explicar os procedimentos utilizados, ouvir os colegas e levar em conta seus pontos de vista para realizar uma tarefa comum. E assim por diante.

Por serem humanos, tanto os professores quanto os alunos tendem a resistir ou desconfiar do novo, em um primeiro momento... O habitual é mais confortável que o desconhecido, e a familiaridade é uma relação construída em um processo muitas vezes demorado. Essa visão de processo pode nos ajudar a compreender por que as coisas nem sempre saem conforme o planejado, e a saber como proceder para introduzir propostas com as quais os alunos não estão familiarizados.

6.7 A definição da consigna

Temos chamado de consigna⁴³ à forma de fazer uma determinada proposta aos alunos. Alguns educadores preferem chamar esse tipo de enunciado de “comanda”, ou mesmo de enunciado. O nome, na verdade, não importa: trata-se de uma instrução geralmente acompanhada de algumas orientações relacionadas à execução de uma dada tarefa, feita oralmente, por escrito, ou das duas formas.

Muitas vezes, o resultado inadequado de uma proposta é fruto de uma consigna malfeita ou confusa, principalmente quando os alunos não têm muita familiaridade com o que está sendo solicitado.

Vejamos como exemplo uma consigna feita oralmente:

“Vocês devem reescrever, em duplas, a história ‘Os três porquinhos’, um ajudando o outro, procurando fazer tudo da melhor maneira possível”.

Uma orientação aparentemente clara e precisa como essa pode ter um resultado totalmente inesperado. A idéia de um ajudar o outro e fazer tudo da melhor maneira possível pode ser entendida como “para ficar um bom trabalho, quem sabe mais deve ajudar quem sabe menos” – e, se for assim, o aluno considerado menos sabido pode ficar com uma participação totalmente passiva durante a atividade.

Muitas das provas externas⁴⁴ aplicadas nas salas de aula desconsideram essa variável: não basta os alunos terem familiaridade com as propostas em si; é preciso que também conheçam o tipo de enunciado que explica o que é para ser feito. Quando temos consciência das variáveis que interferem nos resultados das propostas apresentadas aos alunos, fica mais fácil compreender o que pode estar por trás desses resultados.

⁴³ Esse termo foi “importado” do espanhol, idioma que é usado exatamente com o mesmo significado.

⁴⁴ O que chamamos de “provas externas” são as atividades de avaliação realizadas por outros profissionais que não o próprio professor da classe – o coordenador pedagógico da escola, um outro professor, ou uma instituição que realize avaliação de desempenho no sistema de ensino.

A certeza de que aquele que ouve ou lê pode não compreender exatamente o que foi dito, oralmente ou por escrito, deve ter como consequência uma atenção maior de nossa parte, bem como a consciência de que podemos ser mal interpretados mesmo que julgemos dar uma orientação totalmente clara – afinal, a compreensão da consigna é a compreensão não só do que deve ser feito, mas também de algumas intenções implícitas do professor... Circular pela classe, observando como os alunos realizam as tarefas propostas é uma forma de verificar se as orientações foram bem compreendidas e, quando não, corrigir a falha em tempo.

7 As condições de realização das atividades propostas

Conforme já foi discutido em vários momentos neste curso, e de acordo com as concepções que orientam nossa proposta de alfabetização, uma atividade é considerada uma boa situação de aprendizagem quando:

- Os alunos precisam pôr em jogo tudo o que sabem e pensam sobre o conteúdo em torno do qual o professor organizou a tarefa;
- Os alunos têm problemas a resolver e decisões a tomar em função do que se propõem a produzir;
- O conteúdo trabalhado mantém suas características de objeto sociocultural real – por isso, no caso da alfabetização, a proposta é o uso de textos, e não de sílabas ou palavras soltas;
- A organização da tarefa garante a máxima circulação de informações possível entre os alunos – por isso as situações propostas devem prever o intercâmbio e a interação entre eles.

Sabemos que nem sempre é possível garantir todas essas condições ao mesmo tempo, mas é importante procurar assegurá-las.

8 A intervenção do professor durante as atividades

Embora muitos especialistas e educadores defendam que a intervenção pedagógica não é apenas o que o professor faz durante as atividades, enquanto os alunos trabalham – mas também as decisões que toma antes e depois, em função do seu conhecimento sobre o que eles sabem e de suas observações sobre como procedem ao realizar as tarefas – trataremos a seguir especificamente da intervenção pedagógica do professor durante as

atividades, o que inclui a consigna e as orientações gerais relacionadas à realização da tarefa proposta.

Algumas dessas orientações gerais implicam:

- Informar os alunos sobre o que se pretende com a atividade, levando-os a perceber que estão fazendo algo que responde a um certo tipo de objetivo, e/ou de necessidade;
- Preparar os alunos antes de toda e qualquer mudança ou novidade que for ocorrer em relação a: uso do tempo, organização do espaço, forma de agrupamento, utilização dos materiais, propostas de atividade e demais aspectos que interferem nos resultados do trabalho pedagógico;
- Apresentar as atividades de maneira a incentivar os alunos a darem o melhor de si mesmos e a acreditarem que sua contribuição é relevante para todos;
- Criar um ambiente favorável à aprendizagem e a o desenvolvimento de autoconceito positivo e de confiança na própria capacidade de enfrentar desafios (por meio de situações em que eles, por exemplo, são incentivados a se colocar, a fazer perguntas, a comentar o que aprenderam etc.).
- Se, por um lado, esse tipo de contexto geral de ensino e aprendizagem é necessário, por outro, não garante nem substitui a intervenção direta do professor enquanto os alunos trabalham. Esse é um momento privilegiado não só para avaliar a adequação das propostas à medida que elas se concretizam, na ação dos alunos, como para fazer colocações que respondem a suas necessidades de aprendizagem – é quando podemos oferecer informações, problematizar respostas ou procedimentos, orientar a ação etc. Nos programas de vídeo utilizados neste curso há inúmeras situações em que se pode observar e analisar como os professores procedem durante a realização das atividades.

É importante considerar que a problematização é um dos mais relevantes tipos de intervenção, do ponto de vista pedagógico. Nesse tipo de situação, a atitude do professor é fundamental por três razões principais. Em primeiro lugar, se queremos que os alunos expressem seus procedimentos, opiniões e idéias, precisamos saber lidar com eles, especialmente quando são equivocados. Não é possível pretender que façam as atividades de maneira que sabem e, ao mesmo tempo, corrija-los sempre que erram; se isso ocorrer,

com certeza deixarão de produzir, ou farão apenas aquilo de que tiverem certeza, para não passarem pelo desconforto de ter seu erro apontado.

Em segundo lugar, é preciso saber dosar o nível de desafio. Se acreditamos que desafiador é aquilo que é difícil e possível ao mesmo tempo, temos que saber “o quanto o aluno agüenta” ser questionado; para tanto, é imprescindível identificar – e/ou inferir – os conhecimentos prévios que ele possui sobre o conteúdo trabalhado.

Em terceiro não se deve perder de vista que a problematização é um procedimento que rompe com o contrato didático clássico, de uma proposta tradicional, no qual a regra é o professor perguntar para avaliar o que os alunos sabem, e não para ajudá-los a pensar. Se isso não estiver claro para os alunos, é possível que não compreendam as razões das perguntas, e que lidem mal com esse tipo de situação.

A intervenção direta do professor durante as atividades, evidentemente, é condição para que os alunos avancem em seus conhecimentos. Entretanto, também a atividade proposta deve ser, em si, portadora de desafios; deve colocar um problema real de forma que, para tentar solucioná-lo, os alunos mobilizem tudo que já sabem sobre aquele conteúdo. Sendo assim, não basta que a atividade seja interessante, ela precisa favorecer a construção e a utilização de conhecimentos. Quanto mais a atividade estiver adequada às necessidades de aprendizagem, e quanto mais criteriosamente planejados forem os agrupamento, maiores serão as possibilidades de os alunos evoluírem em seu processo de alfabetização, mesmo se não puderem contar a todo instante com a intervenção direta do professor.

9 A gestão da sala de aula

A gestão da sala de aula envolve inúmeros aspectos, mas aqui trataremos apenas daqueles relacionados ao gerenciamento do tempo e à apresentação de propostas alternativas, em função do planejamento pedagógico e do ritmo de realização das atividades pelos alunos. “Pilotar” adequadamente uma sala de aula exige muito conhecimento, talento e capacidade de improvisar de forma inteligente, pois a atuação de professor se apóia em competências relacionadas principalmente à resolução de situações-problema. Como se pode observar, várias competências profissionais do professor, indicadas no início deste texto, se relacionam direta ou indiretamente à gestão da sala de aula.

Vejamos uma situação típica. O que fazer com os alunos que terminam as atividades rapidamente? O que fazer com os que nunca terminam? Como orquestrar essas diferenças de ritmo?

A incapacidade de lidar com essas situações pode criar na classe um tal nível de desorganização que leve o professor a sonhar com uma homogeneidade – que jamais conseguirá – no ritmo de realização de tarefas. Nesse caso, há dois pontos a considerar: um que é a organização de uma rotina de trabalho já deve responder ao menos parcialmente às questões; e o outro é que o professor precisa criar um tipo de funcionamento para aula de maneira a dar, ao mesmo tempo, espaço e resposta para as diferenças de ritmo. Alguns exemplos:

- Organizar as atividades alternativas para os alunos mais rápidos e deixá-las em folhas separadas sobre a mesa, em uma ordem conhecida para todos – assim, à medida que forem terminando as tarefas, poderão apanhar as folhas, na seqüência. Para que esse tipo de proposta seja eficaz, o contrato didático que estabelece essa organização da aula deve estar claro para todos; as atividades devem ser familiares e interessantes, não soando como simples “passatempo”, e os alunos precisam poder realizá-las individualmente e com autonomia;
- Utilizar parte do quadro-negro (ou quadro alternativo que existe em muitas salas de aula) para indicar as atividades que os alunos mais rápidos devem realizar assim que terminarem a tarefa. Isso pode ser feito por escrito, quando eles já sabem ler, ou utilizando o recurso do desenho, quando ainda não sabem – por exemplo, o desenho de um livro ou gibi indicará que devem apanhar um desses materiais para “ler”.

Considerando essas duas alternativas para os alunos mais rápidos, há que se pensar também no que fazer com os mais lentos. O professor precisa ter claro que é possível negociar com esses alunos, em função de suas características pessoais e das razões pelas quais retardam a execução da tarefa: se podem parar o que estão fazendo e iniciar outra atividade, ou é indispensável que terminem o começado; se é o caso de o próprio professor escrever o que falta (por exemplo, no caso de uma cópia da agenda do dia, ou da proposta de lição de casa); se vale a pena insistir para que terminem, por terem atrasado devido a conversas fora de hora ou simples dispersão.

É importante ressaltar, entretanto, que é a capacidade do professor de observar os alunos durante as atividades e, a partir daí, prever o que pode ocorrer, que lhe permitirá organizar uma rotina levando em conta os diferentes ritmos e criar propostas alternativas que atendam às necessidades dos mais rápidos e dos mais lentos. Com o tempo, é possível antecipar de maneira muito precisa quanto tempo uma atividade vai demandar deste ou daquele aluno e, conseqüentemente, quais propostas precisarão estar “guardadas no bolso do colete”. É a observação atenta que permite o monitoramento do uso do tempo pelos alunos enquanto eles trabalham, e a criação de soluções alternativas imediatas.

10 A relação da família com a aprendizagem dos alunos e com a proposta pedagógica

A educação é um espaço de intersecção da família e da escola, com influências recíprocas. Por exemplo: se a família considerar a criança “burra”, dificilmente ela se achará de aprender na escola. E se o professor a julgar pouco capaz, dificilmente os pais acreditarão em sua possibilidade de aprender facilmente (o que poderá até se confirmar na prática, independente da real capacidade da criança).

O que trataremos neste item, no entanto, é apenas a relação da família com a aprendizagem dos alunos e com a proposta pedagógica.

As pessoas geralmente tendem a avaliar o que vivem e observam a partir de suas experiências anteriores. Assim, os pais de alunos têm como referência sua própria experiência escolar (se a tiverem), ou suas representações sobre o que deveriam ser (quando nunca estudaram). Por isso operam, habitualmente, com as idéias predominantes na sociedade: “escola é lugar de aprender – quem não aprende tem algum problema”; “o professor sabe muito bem o que está fazendo”; “a necessidade de disciplina justifica ‘certos excessos’ nas escolas”; “escola forte é aquela que reprova muito”; “esse negócio de ciclo prejudica os alunos, porque eles perdem a motivação para aprender”; “escola é lugar de escrever muito no caderno e falar pouco”; e assim por diante.

Não só por essa razão, mas também porque a família tem direito a isso, é preciso estabelecer um diálogo permanente sobre a proposta pedagógica desenvolvida, as expectativas em relação à aprendizagem dos alunos e os papéis que cabem à escola e à família, respectivamente.

Evidentemente, esses papéis devem ser ajustados às condições reais: não faz sentido solicitar que pais analfabetos ajudem seus filhos na escrita das lições de casa, mas é

perfeitamente possível quando se trata de famílias de classe média. Pais analfabetos podem, por exemplo, contar aos filhos histórias de sua infância, ou “causos”, ditar uma lista de compras, cantar cantigas para a criança registrar no papel, ensinar a fazer contas “de cabeça”, se souberem. Por outro lado, não será possível pedir com frequência esse tipo de apoio a pais que trabalham fora o dia inteiro e só chegam em casa à noite, quando as crianças já estão dormindo.

A escola não tem o direito de modificar, total ou parcialmente, uma proposta pedagógica que as famílias conhecem sem discussão previa. Mesmo que os pais se importem muito com o desempenho dos filhos, precisam estar a par do que se faz na escola. Em caso contrário podem inclusive, com o tempo, funcionar como elemento de resistência no processo de transformação do trabalho pedagógico: se não entendem as “novidades” que acontecem na escola, talvez façam comentários inadequados com outros pais e com as próprias crianças.

As reuniões de pais – e também, sempre que possível, as conversas particulares entre o professor e a família – representam uma ótima oportunidade de estabelecer um diálogo sobre o ensino e a aprendizagem dos alunos. Nesse caso, além de explicar os objetivos das propostas feitas na sala de aula, é preciso deixar claro o quanto os alunos estão aprendendo, mostrar seus trabalhos, comparar suas produções em diferentes momentos, procurando “tornar observável” o que geralmente pode passar despercebido ou ser mal compreendido.

Têm se mostrado muito eficazes as mostras de trabalhos dos alunos, especialmente quando organizadas como evento para a comunidade, ou para a cidade. Também nesse caso, é necessário criar dispositivos que permitam “tornar observável” o que geralmente pode passar despercebido ou ser mal compreendido: apresentar descrições em cartazes, explicações do professor ou dos alunos em papéis e outros recursos que contribuam nesse sentido.

O que já discutimos a respeito do papel das expectativas em relação professor-alunos-conhecimento e da familiaridade com as propostas feitas aos alunos sobre os resultados do trabalho pedagógico serve como referência para analisar também a forma de os pais se relacionarem com o ensino e a aprendizagem de seus filhos.

Quanto mais a família e a escola estiverem afinadas a respeito do que deve ser o processo educativo, mais os alunos tendem a ganhar em aprendizagem, pois se cria uma complementaridade entre o que ocorre em casa e na sala de aula. Cabe à escola criar tais condições: se formos esperar uma ação espontânea das famílias nessa direção, é provável que não ocorra.

11 Por que nem sempre conseguimos ensinar a todos?

Há aproximadamente dez anos, o Drº Saul Cypel, neurologista e professor da Faculdade de Medicina da Universidade de São Paulo, estudioso das dificuldades de aprendizagem escolar, fez a seguinte afirmação em um seminário em São Paulo⁴⁵:

Recentemente, o Instituto Nacional de Psiquiatria Infantil da Venezuela publicou relatório sobre o atendimento no ano de 1984, mostrando que cerca de 30% das crianças que procuravam aquele serviço traziam como queixa a dificuldade escolar; e estudo detalhado desse grupo mostrou que mais de metade se apresentava dentro de processo normal de desenvolvimento; outras crianças mostravam alterações diversas de comportamento, e somente 2% tinham dificuldades na leitura. Essas cifras correspondiam às observadas em nosso grupo de trabalho, e vêm sendo confirmadas também em outros locais, como na Inglaterra. Estamos saindo dos números aberrantes onde as dificuldades de aprendizagem aconteciam em até 30% dos escolares, para números mais corretos, entre 1 a 3%.

Essa afirmação é emblemática da posição assumida por muitos estudiosos das dificuldades de aprendizagem que, após o contato com as pesquisas de Emília Ferreira e seus colaboradores, puderam compreender o que acontecia com as crianças que eram consideradas portadoras dessas dificuldades. A opinião desses especialistas trouxe uma enorme contribuição para os educadores, especialmente para os alfabetizadores, uma vez que desmitificou algumas das causas do fracasso escolar. Se considerarmos a hipótese de que 3% dos alunos podem ter de fato um comprometimento real no aprendizado da leitura e da escrita (o máximo que os especialistas hoje admitem como aceitável), isso corresponderia a 1 aluno, em média, em uma classe de 35 – sendo que a média de 1 aluno tanto pode significar que existam dois quanto que não haja nenhum (o que é muito diferente de acreditar que 30% têm dificuldade para aprender!). Isso, evidentemente, não quer dizer que todos os alunos aprendem no mesmo ritmo e com a rapidez que desejamos: há aqueles

⁴⁵ In: Caderno Idéias, fundação para o desenvolvimento da educação (FDE). São Paulo, Secretaria Estadual de Educação.

que de fato demoram mais, por diversas razões. Mas o importante é saber que a demora, em certas aprendizagens, é apenas uma questão de tempo, e não de impossibilidade.

Por essa razão, cada vez mais os educadores vêm procurando nas suas propostas de ensino as razões da ineficácia da aprendizagem. Quando as atividades “não dão certo”, geralmente o problema está relacionado a uma das dez variáveis abordadas neste texto, e não à falta de capacidade dos alunos. Esse redirecionamento do olhar dos educadores tem uma grande importância política, pois revela a seriedade de uma atitude profissional: a responsabilidade pelos resultados do próprio trabalho.

Em uma categoria como o magistério, que luta as duras penas pela profissionalização, essa atitude é uma grande conquista. Significa que os professores começam a se sentir responsáveis não só pelo sucesso, mas também pelo fracasso na aprendizagem de seus alunos, tal como se espera que os médicos se sintam responsáveis pelo fracasso na cura dos seus doentes; os engenheiros, pelo fracasso nas construções e máquinas que projetam; os advogados, pelo fracasso na defesa de seus clientes; os publicitários, pelo fracasso das campanhas que inventaram.

Referencias Bibliográficas

BROUSSEAU, Guy. Os diferentes papéis do professor. In: Cecilia Parra & Irmã Saiz (org.). **Didática da Matemática – reflexões pedagógicas**. Porto Alegre: Artmed, 1996.

CHARNAY, Roland. Aprendendo com a resolução de problemas. In: Cecília Parra & Irmã Saiz (org.) **Didática da Matemática – reflexões pedagógicas**. Porto Alegre: Artmed, 1996.

LERNER, Delia. **El conocimiento didactico como eje del proceso de capacitación**. Buenos Aires, Argentina: mimeo, 1996.

_____. **Capacitação em serviço e mudança da proposta didática vigente**. Texto apresentado no projeto “Renovação de praticas pedagógicas na formação de leitores e escritores”. Bogotá, Colômbia, outubro de 1995.

_____. **El lugar Del conocimiento didático em la formación Del maestro**. Texto apresentado no Primeiro Seminário Internacional “Quem é o professor do terceiro milênio?”. Bahia, agosto de 1995.

MINISTERIO DA EDUCAÇÃO, Secretaria do Ensino Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (1ª a 4ª série)**. Brasília/DF, 1997.

_____. **Referenciais para a Formação de Professores.** Brasília/DF, 1998.

_____. **Parâmetros em ação – Alfabetização.** Brasília/DF, 1999.

PERRENOUD, Philippe. **Avaliação – da excelência à regulação das aprendizagens:** entre duas lógicas. Porto Alegre: Artmed, 1999.

_____. **Pedagogia diferenciada – das intenções à ação.** Porto Alegre: Artmed, 2000.

_____. **Dez novas competências para ensinar.** Porto Alegre: Artmed, 2000.

SOLÉ, Isabel. Disponibilidade para aprender e sentido da aprendizagem. In: **O construtivismo na sala de aula.** São Paulo: Ática, 1994.

TEBEROSKY, Ana. **Aprendendo a escrever.** São Paulo: Ática, 1994.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa – como ensinar.** Porto Alegre: Artmed, 1998.