
Contos de fada – uma experiência em alfabetização com crianças das classes populares

Ana Maria de Paula Siqueira

Mestre em educação – Psicologia da Educação – PUC

Professor Adjunto II da Universidade Guarulhos e Professor da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

São Paulo- SP [Brasil]

amsiqueira@pucsp.br

A investigação deste trabalho refere-se ao período entre 1984 e 1996, quando ocorreu a implantação do Ciclo Básico de Alfabetização e da Jornada Única, no Estado de São Paulo. Esta investigação procurou levar em conta o problema de acesso, permanência ou evasão de crianças das classes populares, com proposta diferenciada de inovação em alfabetização. Esta pesquisa é resultado da preocupação com o elevado número de crianças excluídas do processo de alfabetização e também pelo rendimento insatisfatório daquelas que se encontram matriculadas em nossas escolas. Fundamentamo-nos nas teorias de Jean Piaget, Emília Ferreiro, Ana Teberosky, Lev Vigotsky, Henri Wallon e outros para discussão, reflexão, análise e realização das atividades feitas em sala de aula pelas crianças. Voltamos um breve olhar para a situação da escola nas décadas anteriores, com o intuito de situar melhor o contexto atual e apresentar uma experiência, inspirada na teoria construtivista, que nos levou a alguns resultados que julgamos positivos e animadores de novas experiências.

Palavras-chave: Alfabetização. Construtivismo. Escola democrática. Políticas.

1 Introdução

A essência da escrita aqui apresentada é mostrar como ocorreu a assimilação dos mecanismos de leitura e escrita para o exercício da cidadania, num grupo de crianças das classes populares que, por caminhos pedagógicos inovadores, superaram com “sucesso o fracasso escolar”, com uma experiência feita a partir da reescrita de textos tipo “contos de fada”. Quando nos referimos ao sucesso das crianças, procuramos apontar também quais foram os fatores políticos educacionais, teóricos e práticos e as normas legais que contribuíram para tal sucesso. Nossa experiência como alfabetizadora, capacitadora da Fundação para o Desenvolvimento da Educação, no Curso de Alfabetização Teoria e Prática, e como Assistente Técnico Pedagógico do Ciclo Básico de Alfabetização ajudou-nos na coleta e compilação de vários dados, justificando a desmistificação de “fracasso escolar” entre as crianças das classes populares.

Esta investigação considerou o problema do acesso e permanência ou evasão das crianças advindas das classes populares, com proposta diferenciada de inovação em alfabetização. Portanto, a investigação surgiu da preocupação com o elevado número de crianças excluídas do processo de alfabetização e também pelo rendimento insatisfatório daquelas que se encontravam matriculadas em nossas escolas. Durante a investigação, trabalhamos com um grupo de professores de Língua Portuguesa e do Ciclo Básico de Alfabetização e com, aproximadamente, 1.200 crianças (da periferia da Zona Leste de São Paulo, onde se concentra grande parte da população de baixa renda) sem pré-escola e retidas há mais de 2 ou 5 anos, com uma proposta construtivista de alfabetização para crianças de classes populares. Consideramos

essa população significativa, uma vez que o aumento da oferta de vagas e matrículas não havia garantido a efetiva permanência dos alunos matriculados nas escolas da região e a qualidade do ensino oferecido a eles. O Curso Alfabetização: teoria e prática dos Projetos especiais da Fundação para o Desenvolvimento da Educação (FDE) facilitou o trabalho de investigação, uma vez que foi por meio dos encontros semanais com o grupo de professores envolvidos que tivemos possibilidade de acompanhar a construção do conhecimento das crianças para a aquisição da leitura e da escrita. Fundamentamo-nos nas teorias de Jean Piaget (1994), Emília Ferreiro, Henri Wallon, Lev Vygotsky, Ana Teberosky, Telma Weissz e outros, para discussão, reflexão, análise e realização das atividades de reescrita de textos do tipo contos de fada, em sala de aula. Nosso objetivo era que a escola atuasse no sentido de que a criança aprendesse a ler e a escrever, para se tornar um sujeito produtor de texto e inserir-se num contexto social mais amplo porque, de acordo com a Psicogênese, cabe a escola a tarefa social de ensinar; a criança não tem obrigação de transpor sozinha a interação com o objeto que, fora da escola, ela não teve a oportunidade de conhecer. As atividades criativas elaboradas pelas crianças resultaram, a princípio, em grande fonte de possibilidades para o prosseguimento das investigações, pois boa parte delas mostrava que, no repensar a prática, em conjunto com o professor, poder-se-ia propor outras alternativas de trabalho no cotidiano escolar. Assim, numa atividade coordenada de preparo, aplicação, acompanhamento e avaliação da rotina do professor, pudemos observar como as crianças na escola democrática se apropriam da leitura e escrita, passando a utilizá-las num contexto extra-escolar.

2 Metodologia

Foi tentando detectar os fatores que ainda mantinham alto o índice de crianças sem domínio dos mecanismos de leitura e escrita, no Ciclo Básico de Alfabetização, que buscamos realizar o trabalho ora descrito, julgando ser a sua aplicação uma das maneiras de atenuar o problema. Partindo da premissa de que a construção de conhecimentos é tarefa que cabe, particularmente, ao professor, procurou-se discutir durante o curso as seguintes questões: a) o problema da alfabetização nas classes populares; b) o trinômio teoria/preconceito/mito – “crianças das classes populares não aprendem”; c) o professor como interventor da aprendizagem, na formação de leitores e escritores; d) a construção do conhecimento, baseada nos teóricos construtivistas, aliando teoria aplicada à prática; e) o uso dos textos tipo contos de fada, para atingir a produção de outros textos coesos e coerentes; f) materiais alternativos para um trabalho engajado com o projeto do curso; g) sugestões de atividades aliando a teoria à prática, e h) a aquisição e o domínio da leitura e escrita. Como ponto de partida, foram propostas atividades com as quais os professores já estavam habituados, para não lhes tolher a liberdade de ação pedagógica. Para nortear o trabalho do professor, priorizamos: Texto – Produção Oral – a ênfase na oralidade tinha como intuito valorizar a competência lingüística da criança, enquanto falante da língua materna; Texto – Produção Escrita – como os professores tinham compreendido que as crianças podiam ler e escrever, mesmo antes de adquirirem os mecanismos básicos de leitura e escrita, ficava claro que só se aprende a ler lendo, e, só se aprende a escrever escrevendo, o que tornou natural a relação da criança com a escrita. As crianças,

a princípio, deveriam ouvir um conto narrado pelo professor e reescrevê-lo; posteriormente, deveriam assistir a um conto pela televisão e reescrevê-lo, e, finalmente, numa outra etapa, tentar fazer a leitura e escrita de um conto por meio da literatura infantil.

Optamos por sortear algumas escritas das crianças para compor o *corpus* de nossa apresentação.

“Cinderela – Patrícia Juliana – 7 anos

Era rei um filia e rei se caso
O rei morreu e a Cinderela ficou com
a madasta
A madasta ficava chemmendo
a Cinderela
Cinderela cinderela javou javou
Cinderela que ir comigo no baile
meninas mispere e
Secolar é meu e se vistido é meu
- fada madrinha pegou a vara majica
e empeistou o vistidio cinderela meia
noite voce ficara sem o vistidio e sem a
caroça e votaralnormau
e ela foi a obaile e dansou com prisipi
O jaé meia noite euprisiso eu
vou imbora
O ratinho pegou a xave do bonso e
subiu ea prio
O quarto e ela saio. E vivio felizes
para sempre.”

Nessa reescrita, as marcas da oralidade podiam ser vistas no lugar de parágrafos, pontuações e entonações, por exemplo:

- Cinderela! Cinderela! (“Cinderela cinderela”)
- Já vou! Já vou! (“javou javou”)

- Meninas me esperem! (“meninas miaspere”)
- Oh! Já é meia noite! Eu preciso ir embora. (“O jáé meia noite euprisiso eu vou imhora”)
- E voltará ao normal (“e votaraInoormau”)

“O Chapeuzinho Vermelho – Fábio Antonio – 12 anos
(1ª_ escrita) – 18/05/93

“eumveiseminina samada chapaaeuinhovermeio temcaipuetoca vovó diu savezario.

[Era uma vez uma menina chamada Chapeuzinho Vermelho que tem]
[Capuz e toca que a vovó lhe deu de aniversário.]

a mãe faisedozinho e minina vai levara vovo? Naofalalobomau queloboomau comeclinacia.

[A mãe fez docinhos e disse, menina leva para a vovó. Não fala com o lobo mau que o lobo mau come crianinha.]

cqvssetafezenoaiseulobomau? (cq- lê como qui, qui).

[O que é que você está fazendo aí seu lobo mau?]

- geiramina netina.

[Cheirar a minha netinha].”

“O macaco e a velha – Fábio Antonio – 12 anos (2ª_ escrita) - 17/06/93

- A velha morava lainsima do moro.

E na casa e na frente tem o jardim

E a trais da casa tem pé de bananeiras

Eai jatava madurinas e não da papega as banana.

- Eai ela viu o macaco paseando e xamou o macaco.

“Seu macaco filo da mãe”

Sadai sua boneca senão vou tida um tapa pau

Misouta sua boneca senão vou tida uma tapa prau.”

Assim como, a Patrícia Juliana, Fábio Antonio ainda não domina os recursos que a Língua Portuguesa lhe oferece; portanto, cria hipóteses e faz uso da oralidade transcrevendo: “lainsima”, “saidai”, “jatava”, “papega”, “madurinas” e “misouta”.

Observamos que, nas reescritas, havia sempre a introdução do texto, intercalada de pequenas ações, seguida de desenvolvimento e conclusão, conservando-se, assim, a seqüência lógica das ações. Os finais eram súbitos, e às vezes ocorria o aparecimento de personagens que surgiam apenas para cumprir sua ação no discurso e desapareciam sem nenhuma explicação, como a fada madrinha.

Nas reescritas, as marcas da oralidade podiam ser vistas no lugar de parágrafos, ortografia, pontuações e entonações. Outras marcas puderam ser vistas quando as crianças buscavam a norma culta para seu discurso, tais como parênteses, aspas, travessão, interrogação, muitas vezes colocados no texto, talvez mais por hipótese estética ou espacial do que para a verdadeira intenção.

3 Resultados

Após análise de várias produções, informava-se ao grupo que, ao professor, como interventor no processo ensino-aprendizagem, caberia mostrar às crianças que, quando se subs-

tituem as marcas da oralidade por recursos que são próprios ao texto, esses lhes possibilitariam uma estrutura mais clara de reescrita e daria maior qualidade às suas produções. Nosso objetivo era que a escola atuasse para que a criança aprendesse a ler e a escrever a partir dos contos de fada, para se tornar um produtor de textos, inserindo-se num contexto social mais amplo. Notamos que a oportunidade de aplicação das noções adquiridas é que leva a criança à efetivação da aprendizagem. Ao ensinar a aprender, havia, por parte de todos, a preocupação com o desenvolvimento e preparo para o que vai além das exigências da escola. Dessa maneira, nossa proposta com o grupo era de que a escrita deixasse o seu aspecto exclusivamente escolar, pensar, representar, comunicar com prontidão, para se tornar reconstrução, construção e redefinição da prática pedagógica do professor. No processo de escrita dos contos de fada, observamos que, na aproximação do alfabético com o ortográfico, as crianças reviam as hipóteses formuladas, registrando a forma pela qual elas haviam optado. No início, entretanto, para elas era difícil fazer a reescrita, pois traziam assimilada uma imagem de alfabetização em que se aprendem primeiro as vogais, sílabas simples, sílabas complexas e assim sucessivamente. Ministrando conteúdo de ensino/professor, tendo como base a escola e o seu Plano de Trabalho e o trabalho professor/aluno em sala de aula, constituiu um grande desafio para o grupo, pois o conhecimento teórico – que mostrava grande distância entre teoria e prática – tornou-se objeto de reflexão sobre o ensinar e o aprender na escola. Assim, o trabalho do grupo abriu várias possibilidades de reflexão para mudanças sobre o processo de aprender na escola, e o entendimento pedagógico como opção por essa ou aquela teoria, como instrumental para orga-

nização de sua ação como educador, compreendendo o aluno como sujeito da aprendizagem. Segundo Ferreiro e Teberosky (1986, p. 26),

O sujeito que conhecemos através da teoria de PIAGET é um sujeito que procura ativamente compreender o mundo que o rodeia, e trata de resolver as interrogações que este mundo provoca. Não é um sujeito que espera que alguém que possui um conhecimento o transmita a ele, por um ato de benevolência. É um sujeito que aprende basicamente através de suas próprias ações sobre os objetos do mundo, e que constrói suas próprias categorias de pensamento ao mesmo tempo que organiza seu mundo. A teoria de Piaget não é uma teoria particular sobre um domínio particular, mas sim um marco de referência teórico, muito mais vasto, que nos permite compreender de uma maneira nova “qualquer” processo de aquisição de conhecimento.

As teorias dos autores construtivistas contribuíram para que os professores entendessem a forma como ocorre o aprendizado, os objetivos da educação básica formal e como fazer sua intervenção pedagógica no processo de aquisição de leitura e escrita. Portanto, baseando-se em tais teorias, o grupo pôde analisar como se dá o processo de alfabetização e a compreensão desse processo, buscando saber que concepções de língua escrita a criança tem, e como usá-la como função social. Assim, num trabalho com o uso de textos do tipo contos de fada, pudemos observar como as crianças se apropriaram da escrita, passando a utilizá-la num contex-

to extra-escolar. Vejamos, nos exemplos a seguir, o uso da escrita como função social, em cartas enviadas pelas crianças a várias pessoas, como esta para o diretor da Fundação para o Desenvolvimento da Educação:

“Senhor diretor da fundação
Estou escrevendo-lhe esta cartinha para pedir: para eu e meus colegas ir para a Fundação... Não vamos fazer nenhuma bagunça. Porque na Fundação é lugar de gente sibilizada. Tem que ser esse mês porque no outro, sabemos se a professora falta?”(Bruno 9 anos).

“Carta para o Papai Noel
“Papai Noel eu gostaria muito de ganhar uma barbi, sempre eu quis, só que nuca pude Ter e também queria que minha mãe comprasse uma casa e queria que logo o meu pai arrumasse emprego, e o me patrinho resolvesse logo os ploplemas da aposentadoria porque isso da uma dor de cabeça.”
(Débora – 10 anos)

O uso da escrita como função social também surgiu num processo de interlocução entre as crianças e a pesquisadora. As cartas, vindas por meio dos professores, deixavam claro que as crianças estavam fazendo uso correto da escrita como função social, isto é, usando o “modo de dizer por escrito”.

“[...] eu quero reclamar, que a professora está dando muita lição e estória [...] e é só lição, ela quase não dá desenho para nós pintar [...] Quando eu chego na classe eu já vejo lição

de casa, e eu espero que isso mude.”
(Alexandre – 9 anos).

“[...] e agora eu e meus colegas estamos reclamando muito de tanto trabalho que nós feiz. E nós feiz tanto trabalho que vou te falar! Nós queremos um trabalho de desenho e colagem, porque nós só faiz estória e lição e prova.” (Fernando – 9 anos).

“[...] estou escrevendo está carta é pelo trabalho que você passa para a professora e ela passa para nós. Eu e meus colegas queríamos que a senhora mande menos lição. Falasse para a professora deixar de dar estórias de livro e filme comprido [...]” (Raphael – 12 anos).

“[...] mas eu quero agradecer a você de perto, mas não dá então: vou agradecer por esse papel. Eu quero te agradecer por eu saber ler e a escrever e a professora também porque ela também já ensinou muito.” (Francine – 9 anos).

A partir dos textos, tipo carta, escritos pelas crianças, foi possível constatar a veracidade da assertiva de Emília Ferreiro (p. 23),

Aprender a grafar as palavras, ou reconhecer as palavras já grafadas, é apenas uma ínfima porção da aprendizagem da língua escrita. Aprender a “abrir” e “fechar” por escrito é tão importante como aprender a fazê-lo na linguagem oral. É difícil levar a cabo uma comunicação bem sucedida, cara

a cara, quando não se domina as maneiras de abrir e fechar uma conversa. Quando conseguimos fazê-lo, pode-se dizer muitas coisas com um texto, e, quando se deixam as crianças falarem (por escrito) elas falam mesmo, e isto dá muito medo aos educadores.

Aqui a psicogênese da língua escrita deu sua contribuição fundamental, demonstrando, na aquisição da escrita, seu caráter evolutivo, comprovando seu desenvolvimento natural nas elaborações cognitivas das crianças, nas produções dos textos. Ficou claro ainda que, para se alfabetizar, não há necessidade de estabelecer regras de fixação entre os sons e as letras, pronúncia, percepção, maturidade ou coordenação motora, mas oferecer às crianças situações reais de aprendizagem, com alternativas e tomadas de decisão, para que elas saiam do estágio de linguagem oral para a aquisição prática da escrita.

As produções relatadas mostram que a proposta dos contos de fada para alfabetização de crianças das classes populares funcionou tanto para a alfabetização – no sentido mais amplo – quanto para o exercício da cidadania por pequenos cidadãos, que passaram a questionar o “poder” instituído na sala de aula.

4 Conclusão

Observamos ainda que as informações obtidas por meio da apreensão, apropriação e transformação de significados oriundos dos contos de fada, num mundo cheio de milagres, mostravam às crianças que cada informação contida na língua escrita nos contos, servia agora para a comunicação. Essa comunicação, assim como a construção do conhecimento, foi

possível em razão das atividades, até então desenvolvidas, a de oralidade, de leitura e de escrita, que se entrelaçaram para que atingíssemos o objetivo: leitura e escrita de texto. Para o grupo, pesquisadora e professores, o uso da língua nas produções foi tido como verdadeira expressão de uma cultura, porque houve, por parte de todos, respeito e liberdade às formas de como a criança se expressava para atingir a norma padrão, a fim de comunicar-se com outras pessoas – intervenções, que ocorriam sem interromper o processo criativo da criança, acreditando-se em seu potencial lingüístico; busca para ampliação do vocabulário de todas as crianças; grande incentivo à liberdade de expressão para que cada uma, dentro de suas possibilidades, construísse sua visão de mundo. Houve, por vezes, necessidade do estabelecimento de limites indispensáveis ao desenvolvimento, em razão das estruturas individuais, pois acreditamos não bastar apenas oferecer às crianças oportunidades de aprendizado ou orientá-las nesse sentido, mas também em várias ocasiões, mostrar-lhes as interdições necessárias, pois essas significavam apoio, ou o próprio substantivo da segurança para a criança. As crianças eram submetidas a situações reais, a fim de que, a partir de certas confrontações pudessem se situar de forma mais realista diante da vida. A circulação das produções das crianças mostrou-se de grande utilidade, por sua função social, pois levou-as a apreender o mundo e a confirmar suas idéias e pensamentos sobre leitura e escrita, num mundo em que a cultura oral e a escrita são muito importantes para a formação ideológica e alcance do sonho de ascensão pequeno burguesa. Essa aprendizagem que consideramos significativa, muito mais que decorrência de um processo de maturação intelectual, permitiu a construção de um processo de autodescoberta

e um exercício de vontade de constituir-se uma via de acesso aos bens culturais e ao exercício da cidadania por crianças das classes populares que se iniciaram no processo de alfabetização. A permanência do professor alfabetizador com a mesma turma, durante os dois anos da pesquisa, foi considerada conveniente e benéfica, do ponto de vista pedagógico, pois propiciou a oportunidade de dar seqüência ao processo de ensino-aprendizagem sem a retomada de conteúdos pelos alunos defasados em idade-série. Além disso, levou-se em consideração a criança como um ser que já chegava à escola com um potencial lingüístico. Esse potencial, explorado por intermédio dos contos de fada, tornou-se, durante a investigação, forma mais rápida e conveniente de transformar o processo de aprendizagem em conteúdo de ensino. Em síntese, para que os novos caminhos descobertos fossem um processo de aprendizagem realmente efetivo, julgou-se conveniente acompanhar o professor no momento de transformar a teoria em prática, orientando-o na maneira de interferir no

processo de aquisição de leitura e escrita, por meio de mudanças em sua postura e, metodologicamente, em sua prática na sala de aula.

Referências

FERREIRO, Emilia e TEBEROSKY, Ana. *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Arte Médicas, 1986.

_____. *A formação de leitor*. In: Revista de La Educacion del Pueblo. Montividéu, n. 51/7/92 – publicado: GIZ, 1993.

FREIRE, Paulo. *Educação como Prática de Liberdade*. São Paulo: Paz e Terra, 1994.

PIAGET, Jean. *O juízo moral na criança*. São Paulo: Summus, 1994.

WALLON, Henry. *As origens do caráter da criança*. Tradução de Heloysa Dantas S. Pinto, São Paulo: Nova Alexandria, 1995.

_____. *As origens do pensamento da criança*. São Paulo: Manole, 1989.

_____. *Psicologia e educação da infância*. Lisboa: Estampa, 1975.

WEISZ, Telma. *Por trás das letras*. In: Programas I, II, III e IV, São Paulo: FDE/CENP, 1992.