

## **CONTO DE FADAS: proposta de seqüência didática**

Izolinda Jesus Duque da Costa<sup>1</sup>

**RESUMO.** Considerando que a leitura tem sido tratada, no âmbito escolar, como mera decodificação, destacamos neste trabalho a importância de que a leitura seja tratada com um processo de interação no qual leitor, texto e autor devem interagir para que a leitura se realize em sua plenitude significativa. Neste sentido, ganha destaque específico a importância da ativação, no processo de leitura, dos conhecimentos de mundo que os alunos possuem, comumente chamados conhecimentos prévios, essenciais para a compreensão do texto. Tendo em vista a proposta "A importância dos conhecimentos prévios no ensino-aprendizagem da leitura", o material didático escolhido foi uma seqüência didática sobre o gênero Conto de Fadas, focalizando o clássico Cinderela/A Gata Borralheira, de Charles Perrault e dos Irmãos Grimm, para que uma turma de quinta série do Ensino Fundamental percebesse a variedade de interpretações de uma mesma história, bem como os elementos estruturais desse gênero. Foi preparada, então, uma seqüência de atividades planejadas a partir de uma situação inicial em que os alunos demonstraram seus conhecimentos prévios, bem como suas dificuldades. Detectadas as dificuldades de comunicação, foram desenvolvidos seis módulos com o propósito de saná-las, de maneira que fosse possível encaminhá-los à produção de um novo desfecho para Cinderela/A Gata Borralheira. O gênero escolhido Conto de Fadas foi muito bem aceito, pois ainda exerce fascínio em nossas crianças e com certeza despertou o gosto pela leitura e com isso atingiu o objetivo proposto: interação entre leitor, texto e autor.

**PALAVRAS-CHAVE:** Conhecimentos prévios. Gêneros textuais. Conto de fadas. Leitura interativa.

**ABSTRACT.** Considering that the reading has been negotiated, in the school ambit, as mere decoding as they point out several studies - we detach in this work, the importance that the reading has been treated with an interaction process in which reader, text and author should interact through which the reading takes place in its significant fullness. In this sense, it gets specific prominence, in the present work, the importance of the activation in the reading process, of the world knowledge that the students have already had commonly called previous knowledge, essential for the text understanding. Considering the proposal "The importance of the previous knowledge in the teaching-learning of the reading", the chosen didactic material was a didactic sequence on the style of Tales Fairy, focalizing the classic CINDERELLA,

---

<sup>1</sup> Professora de Língua Portuguesa e Literatura e de Língua Inglesa. Colégio Estadual Olavo Bilac – EFM. Graduada em Letras e Pedagogia pela Faculdade de Ciências e Letras de Campo Mourão - FECILCAM. Campo Mourão–PR. Especialista em Fundamentos da Educação pela Universidade Estadual de Maringá. Integrante da Primeira Turma do Programa de Desenvolvimento Educacional – PDE – da Secretaria de Estado da Educação. Governo do Estado do Paraná.

of Charles Perrault and Grimm brothers, so that a group of fifth grade of elementary school noticed the variety, as well as structural elements of this style. It was prepared, then, a sequence of activities. Once detected the communication difficulties, six modules were developed with the purpose of healing them that it was possible to guide them to the final production, a new end for CINDERELLA. The chosen style Tales Fairy was very well accepted, therefore it has still exerted fascination in our children and it certainly woke up the pleasure for reading with that revived the proposed objective; interaction among reader, text and author.

**KEY WORDS.** Previous knowledge. Textual style. Fairy tale. Interactive reading.

## INTRODUÇÃO

O trabalho com seqüências didáticas permite a elaboração de contextos de produção de uso da linguagem de forma mais próxima da realidade, por meio de atividades e exercícios múltiplos e variados com a finalidade de oferecer aos alunos noções, técnicas e instrumentos que desenvolvam suas capacidades de expressão oral e escrita em diversas situações de comunicação (DOLZ, 2004).

Neste trabalho, será abordada uma proposta de Seqüência Didática desenvolvida com alunos de quinta série do Ensino Fundamental da cidade de Peabiru-PR. Para esta seqüência foi selecionado o gênero “Conto de Fadas”, por se tratar de uma tipologia ainda presente na vida das crianças e por se pressupor que o contato delas com esse gênero seja ainda bem próximo.

Preparamos, então, uma seqüência de atividades planejadas a partir de uma situação inicial, em que os alunos demonstraram seus conhecimentos prévios, bem como suas dificuldades. Detectadas as dificuldades de comunicação, foram desenvolvidos seis módulos com o propósito de saná-las, de maneira que fosse possível encaminhá-los à produção final.

A produção final consistiu na criação de um novo texto em que os alunos puderam utilizar, a seu critério, os personagens e os enredos dos contos que leram no percurso das atividades, permitindo que demonstrassem sua criatividade – dando um final diferente para a história escolhida.

Os passos da Seqüência Didática estão apresentados neste trabalho, após a exposição da fundamentação teórica.

## **1 A leitura como forma de interação**

Segundo Leffa (1996), ler é olhar para uma coisa e ver outra. A leitura não se dá por acesso direto à realidade, mas por outros elementos dessa realidade, formando um triângulo onde o ponto intermediário funciona como um espelho que oferece imagens fragmentadas do mundo. Dessa forma, para o autor, a leitura só acontecerá se houver um conhecimento prévio desse mundo.

O mesmo autor considera que a leitura se processa através da língua, no entanto, ela também pode acontecer por meio de sinais não-lingüísticos, ou seja, não se lê apenas a palavra escrita, mas também o próprio mundo.

Em sentido mais geral, para o autor, ler é usar segmentos da realidade para chegar a outros segmentos. Dessa forma, tanto a palavra escrita como outros objetos podem ser lidos, desde que os mesmos ajam como elementos intermediários, indicadores de outros elementos.

Em princípio, o processo de leitura pode ser definido, de acordo com Leffa (1996), contrastando-se duas definições: ler é extrair significado do texto e ler é atribuir significado ao texto, sendo que na primeira a leitura se dá do texto para o leitor, e na segunda do leitor para o texto.

Ao abordar a primeira definição, Leffa (1996) apresenta uma analogia de que o texto é uma mina com possíveis corredores subterrâneos, cheia de riquezas, mas que precisa sempre ser explorada pelo leitor – daí o verbo extrair e o foco no texto.

Já na segunda definição, em que se destaca o verbo atribuir, o foco é dado ao leitor e, de acordo com esta acepção, um mesmo texto pode provocar no leitor, ou mesmo na leitura, uma visão diferente da realidade.

Para que o leitor possa ter uma visão diferenciada da realidade, é necessário que esta seja estimulada pela presença do texto. Para isso, o autor destaca que deve haver uma dependência da bagagem de experiências prévias que ele traz para sua leitura. O texto em si não contém a realidade, apenas reflete partes dessa realidade, permeada de inúmeras lacunas que o leitor vai preenchendo com o seu conhecimento prévio do mundo.

Ao definir a leitura como um processo de extração ou atribuição de significados, encontram-se, em ambos casos, problemas mais ou menos intransponíveis, pois nenhuma dessas duas definições abarca a amplitude do processo aqui destacado. Isso porque, como destaca o autor, a leitura é um processo complexo que não permite que se fixe apenas em um dos pólos, excluindo o outro. É importante, portanto, considerar um terceiro elemento: o que acontece quando leitor e texto se encontram, ou seja, o processo de interação entre leitor e texto.

Para melhor explicar a importância da interação entre leitor e texto na forma como se concebe a leitura, Leffa (1996, p.17) faz uma analogia entre o processo de leitura e uma reação química: “Na leitura, como na química, para termos uma reação é necessário levar em conta não só os elementos envolvidos, mas também as condições necessárias para que a reação ocorra”. O simples embate do leitor com o texto não caracteriza o ato de leitura. Para que a compreensão aconteça, tem que haver afinidade entre leitor e texto, ou seja, tem que haver a intenção de ler.

Existindo essa condição básica de intencionalidade, de acordo com o autor, inicia-se o processo de interação entre o leitor e o texto. A leitura é um processo constituído de vários processos, que tanto podem ocorrer de forma simultânea como seqüencial. Esses processos, no entanto, como bem destaca Solé (1998), devem ser mediados pelo professor, em um trabalho interativo no qual entra em jogo, entre outras habilidades, a atualização dos conhecimentos prévios que os alunos possuem, ponto de importância no processo de leitura e que tem destaque no presente estudo.

## 1.2 O processo de ensino da leitura e os conhecimentos prévios

Considerando o fato de que a leitura é ensinada, ou seja, “requer uma intervenção explicitamente dirigida a essa aquisição” (SOLÉ, 1998, p.18), torna-se essencial verificar qual o papel dos conhecimentos prévios na aprendizagem desse processo.

Os conhecimentos prévios, também conhecidos como “conhecimentos de mundo” ou “bagagem de mundo”, entre outras denominações, segundo Leffa (1996), abrangem o conhecimento lingüístico e o conhecimento de mundo e está organizado em estruturas denominadas esquemas. Segundo o conceito básico da teoria de esquemas, destacada por Ausubel et al (1980), para que o indivíduo possa compreender o mundo, ele precisa ter dentro de si uma representação do mundo. Pode-se relacionar a teoria de Ausubel à teoria de esquemas, segundo Leffa (1996), na medida que se destaca a importância da relação entre o material a ser aprendido e a estrutura cognitiva do indivíduo.

Verificamos que a aprendizagem não acontece apenas se colocarmos o conhecimento novo sobre o antigo, mas sim por um processo de interação, ou seja, uma espécie de encaixe entre a estrutura cognitiva do indivíduo e o material a ser aprendido, de forma que a informação absorvida fique guardada dentro de uma estrutura hierárquica altamente organizada. Sem que esse encaixe ocorra, não haverá aprendizagem significativa (LEFFA,1996).

Podemos, dessa forma, comparar o conhecimento de mundo a blocos armazenados de forma organizada na nossa memória. A esse respeito, Koch (2002, p. 63) afirma que:

O conhecimento de mundo se estabelece e se armazena na memória não isoladamente, mas que se organiza e representa na mente em conjunto, em blocos, como unidades completas de conhecimento estereotípico, chamadas de conceitos e modelos cognitivos globais.

Segundo Magalhães (1996), ao passo que uma leitura é feita, os processos inferências, provindos dos conhecimentos e armazenados pela memória, geram expectativas, de acordo com o conhecimento acumulado do leitor. A resposta a

essas expectativas será dada por meio das informações explícitas e implícitas do texto, pois serão dele inferidas. Da apropriação dessas informações, acontecerá uma representação mental, dinâmica, podendo ser modificada por outras inferências, provenientes da representação mental inicial.

De acordo com a teoria de esquemas, as informações provindas do meio são acrescentadas à memória, pois a mente humana não tem espaços vazios a serem preenchidos, na verdade, o novo dado será incorporado ao que já existe. Leffa (1996), ao escrever sobre a teoria dos esquemas, teve por objetivo descrever uma teoria de como o leitor constrói o sentido de um texto, sendo que o mesmo se caracteriza principalmente por apresentar apenas parte das informações necessárias à sua compreensão. Os dados fornecidos pelo texto serão acionados a outros dados, fornecidos pelo leitor. Assim, os dados do leitor preenchem as lacunas deixadas pelo texto e, na medida que isso vai acontecendo, dá-se a construção do sentido.

É importante salientar, segundo Leffa (1996), que o leitor não apenas contribui para complementar os dados do texto, ele deve fazê-lo de forma adequada, ou seja, ele não pode compreender algo sobre o qual nada sabe, na verdade, o leitor precisa ter um conhecimento prévio para que haja compreensão sobre o texto em questão.

Miras (1999), lembra que a atualização e a disponibilidade dos conhecimentos prévios dos alunos são condições necessárias para que se realize uma aprendizagem o mais significativa possível, pois sem o engajamento destes conhecimentos ao novo objeto de aprendizagem, não é possível que ocorra a leitura compreensiva, já que “a compreensão de um texto é um processo que se caracteriza pela utilização de conhecimento prévio: o leitor utiliza na leitura o que ele já sabe, o conhecimento adquirido ao longo de sua vida” (KLEIMAN, 1989, p. 13).

Segundo Vygotsky (2001), o processo de construção do conhecimento ocorre em uma complexa dinâmica interativa, tendo como elementos essenciais: o aluno, como sendo o sujeito do conhecimento; os conteúdos e os significados; o professor que atua como mediador. Essa concepção supõe um caminho em direção à identificação e à análise dos mecanismos mediante os quais ocorre o conhecimento.

Transportando essas considerações para o âmbito da leitura, podemos entender o destaque da interação nesse tipo de conhecimento.

Cabe frisar, portanto, que acreditamos na importância da leitura ser concebida como um trabalho que requer, essencialmente, interação entre leitor e texto e, mais especificamente, entre os conteúdos presentes no texto e os conhecimentos de mundo que o leitor possui, pois “a leitura não é nem atribuição nem extração de significado, mas resultado da interação adequada entre os dados do texto e o conhecimento prévio do leitor” (LEFFA, 1996, p.44).

### **1.3 O trabalho com os gêneros discursivos**

Segundo Lopes-Rossi (2002), é arriscado considerar os textos para leitura ou escrita, visando apenas à organização do discurso, pois com isso pode-se limitá-los a fórmulas ou esquemas, fugindo, portanto, de seu propósito enunciativo.

De acordo com Bakhtin (apud LOPES-ROSSI, 2002), o conceito de gênero discursivo relaciona-se a formas típicas de enunciados, podendo ser faladas ou escritas, conforme haja necessidade na comunicação social. São exemplos de gêneros discursivos orais: palestra, piada, provérbio, uma conversa, etc. Já o conto, o poema, a carta são exemplos de gêneros escritos.

Dentro do estudo dos gêneros, temos o estudo da organização textual, ou seja, as características de cada texto, pois cada gênero do discurso organiza-se de uma maneira específica. Ainda segundo Lopes-Rossi (2002), esse tema foi muito discutido na década de 1980, na época o mesmo era conhecido como “superestrutura textual”.

Segundo Fávero (1995), a superestrutura textual pode ser caracterizada como a forma global de um texto, definindo sua organização e as relações hierárquicas entre seus fragmentos, como também são elementos de ordem cognitiva, dependentes culturalmente, provenientes de processos descritivos de variadas formas textuais.

Além das características lingüístico-textuais específicas dos gêneros, há as características discursivas que se referem às condições de produção e circulação do gênero, sendo estas provenientes de respostas a certas perguntas que irão situar o leitor. De acordo com Lopes-Rossi (2002, p.28):

Além das características lingüístico-textuais típicas dos gêneros - incluindo todos os aspectos gráficos -, que podem ser observadas, estudadas e conhecidas pela materialidade do texto e de seu suporte, há outras - as características discursivas - que não são visíveis. Estas, de modo geral, referem-se às condições de produção e de circulação do gênero na sociedade e são reveladas com respostas a perguntas do tipo: Quem escreve (em geral) esse gênero discursivo? Com que propósito? Onde? Quando? Como? Com base em que informações? Como o redator obtém as informações? Quem escreveu este texto que estou lendo? Quem lê esse gênero? Por que o faz? Onde o encontra? Que tipo de resposta pode dar ao texto? Que influência pode sofrer devido a essa leitura? Em que condições esse gênero pode ser produzido e pode circular na nossa sociedade?

Conforme a autora, dominar um gênero não significa dominar todos. Cada gênero deve ser trabalhado e posto em prática em atividades sociais ou educativas de acordo com suas características peculiares. Na escola, a disciplina de língua portuguesa, e outras que envolvam o trabalho com gêneros, devem oferecer aos alunos condições de se apropriarem dos gêneros através de projetos pedagógicos que visem a desenvolver o conhecimento, a leitura, enfim, todos aspectos que levem às funções sociais do gênero estudado, quer na forma oral, quer na forma escrita.

O trabalho de leitura com gêneros discursivos não quer dizer que o objetivo final seja sempre a produção escrita, mas para que isso aconteça são necessárias atividades de leitura para contribuir com a produção dos diversos gêneros. Para tanto, uma alternativa é promover atividades de leitura com base em seqüências didáticas.

## **2 A proposta do trabalho em sala de aula**

O trabalho com seqüências didáticas permite a elaboração de contextos de produção de forma precisa, por meio de atividades e exercícios múltiplos e variados, com a finalidade de oferecer aos alunos noções, técnicas e instrumentos que

desenvolvam suas capacidades de expressão oral e escrita em diversas situações de comunicação (DOLZ, 2004).

Por essa razão, propusemos uma seqüência didática a alunos de quinta série do Ensino Fundamental de uma escola de Peabiru-PR. Para tanto, foi selecionado o gênero “Conto de Fadas”, por se tratar de uma tipologia ainda presente na vida das crianças e por se pressupor que o contato delas com esse gênero seja uma realidade.

O conto de fadas remete a um mundo habitado por seres maravilhosos: fadas, magos, bruxas, anões, gigantes, gênios, princesas, animais falantes, etc. Tudo o que acontece nele, por mais estranho que possa parecer, é cercado de encantamento e magia. O bem sempre vence o mal, e os finais são “felizes para sempre” (MACHADO, 1994). Justamente por causa desse encantamento, acreditamos que esse tipo de conto prenderá a atenção dos alunos nas atividades propostas.

Dentre todos os escritores de contos de fadas, destacamos Charles Perrault e os Irmãos Grimm, pois os mesmos são autores, em versões diferentes, do clássico conto “Cinderela” ou “A Gata Borralheira”.

Segundo Pondé (1985), os Irmãos Jacob e Wilhelm Grimm, consagraram-se graças às versões dos contos populares que recolheram e publicaram, tornando-se sucesso no mundo todo. A autora nos mostra como os Irmãos Grimm reaproveitaram as fontes populares na versão da Gata Borralheira, demonstrando uma forma diferente da de Perrault, mas sem deixar de ser igualmente bela e poética.

Pondé (1985) traça um paralelo entre as duas versões da Gata Borralheira. Para tanto, citamos primeiro a versão de Perrault, na qual: o maravilhoso se mostra fiel às raízes do povo; utilizam-se recursos da fada em relação ao casamento com o príncipe; a submissão feminina serve de pretexto para a união da burguesia com a nobreza. Já na narrativa dos Irmãos Grimm, temos: o maravilhoso mais próximo do sentimento religioso; a presença do romantismo de modo mais amadurecido; o casamento com o príncipe, com a ajuda de um pássaro encantado, remetendo à religião.

A seqüência didática trabalhada com os alunos abordou as duas versões do conto “Cinderela” ou “A Gata Borralheira”, a de Perrault e a dos Irmãos Grimm. As atividades foram planejadas a partir de uma situação inicial em que os alunos demonstraram seus conhecimentos prévios, bem como suas dificuldades. Depois disso, foram desenvolvidos quatro módulos com o propósito de resolver o problema com as dificuldades e encaminhá-los à produção final, que consistiria na criação de um novo texto em que os alunos poderiam utilizar, a seu critério, os personagens e os enredos dos contos que leram no percurso das atividades, permitindo, contudo, que demonstrassem sua criatividade e criassem um desfecho diferente.

## **2.1 O Desenvolvimento da proposta**

Antes de iniciar o trabalho com o gênero selecionado, apresentamos aos alunos o trabalho a ser desenvolvido, esclarecendo as especificidades do gênero conto de fadas, planejadas para a execução por meio de etapas, ou seja, módulos organizados em torno do tema principal.

Feitos os esclarecimentos a respeito do trabalho, passamos a análise oral da primeira atividade realizada pela turma. Para tanto, realizamos com os alunos um debate, a partir das seguintes perguntas:

- Você sabe o que é um conto de fadas?
- Conhece algum(ns)?
- Normalmente, do que tratam os contos de fadas?

Os alunos demonstraram conhecer e saber o que é um conto de fada (pelo menos no que diz respeito à estrutura básica), sabem que esse gênero possui príncipes, princesas, madrastas, reis, rainhas, castelos, bruxas, anões, gigantes, contem magia e encantamento. São conhecedores de que os heróis e heroínas enfrentam perigo, mas que no final sempre terminam felizes.

Após essa contextualização, questionamos subjetivamente, sem fornecer nenhuma base teórica, o que é um conto de fadas. Ainda através da expressão oral, relembramos os contos de fadas que eles conheciam. Desse modo, realizamos um trabalho dirigido, escrevendo no quadro os títulos dos contos mais famosos de Perrault e dos Irmãos Grimm: Branca de Neve e os Setes Anões, Rapunzel, Chapeuzinho Vermelho, João e Maria, Bela Adormecida, Cinderela, O Gato de Botas, O pequeno Polegar e O Príncipe Sapo.

A abordagem feita girou em torno das questões elencadas abaixo:

- Desses contos, quais vocês conhecem?
- Quem lembra a história de pelo menos um desses contos?
- E os personagens, quem são?
- Como termina a história?

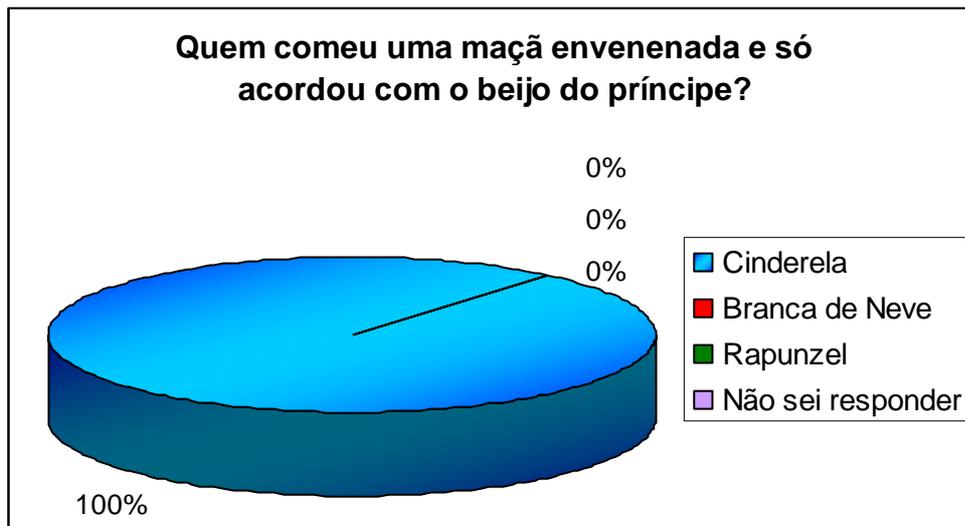
Após anotar todos os títulos no quadro, percebemos que os alunos estavam envolvidos, apesar de não conhecerem todos os contos. Também observamos que a maioria deles já havia mantido algum contato com esse gênero.

Muitos quiseram contar histórias para a sala, outros sabiam versões diferentes que também foram apresentadas. Ao concluir essa primeira atividade, percebemos que o gênero conto de fadas pode e deve ser trabalhado nas quintas séries, e até mesmo em outras séries, pois encantam pessoas de qualquer faixa etária, uma vez que reproduzem em seu enredo a passagem por todos os estágios da vida humana.

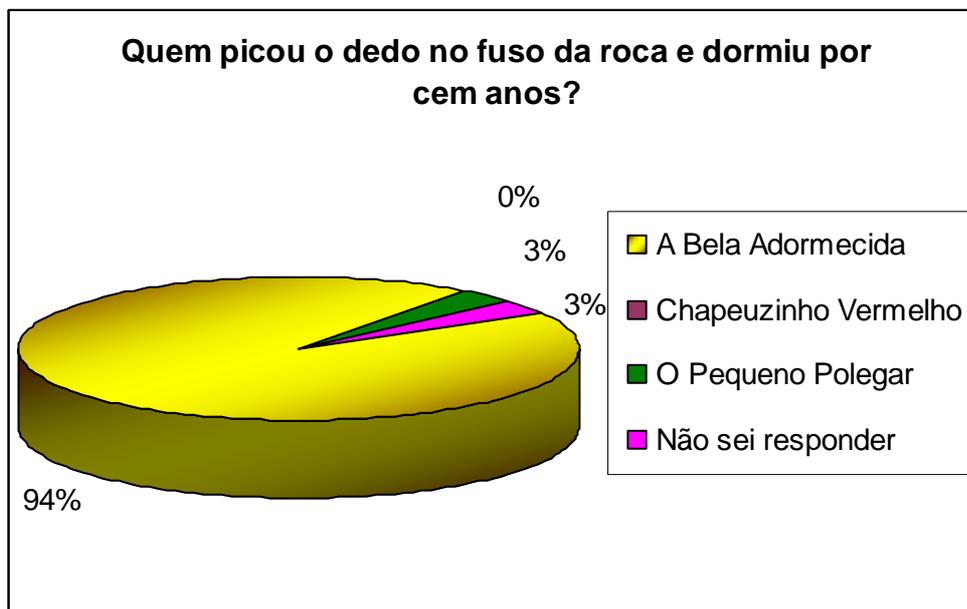
## **2.2 Conhecimentos prévios dos alunos sobre o gênero Contos de Fadas**

Depois da atividade abordada no item anterior, foi aplicado um questionário para verificar os conhecimentos prévios dos alunos em relação ao gênero conto de fadas:

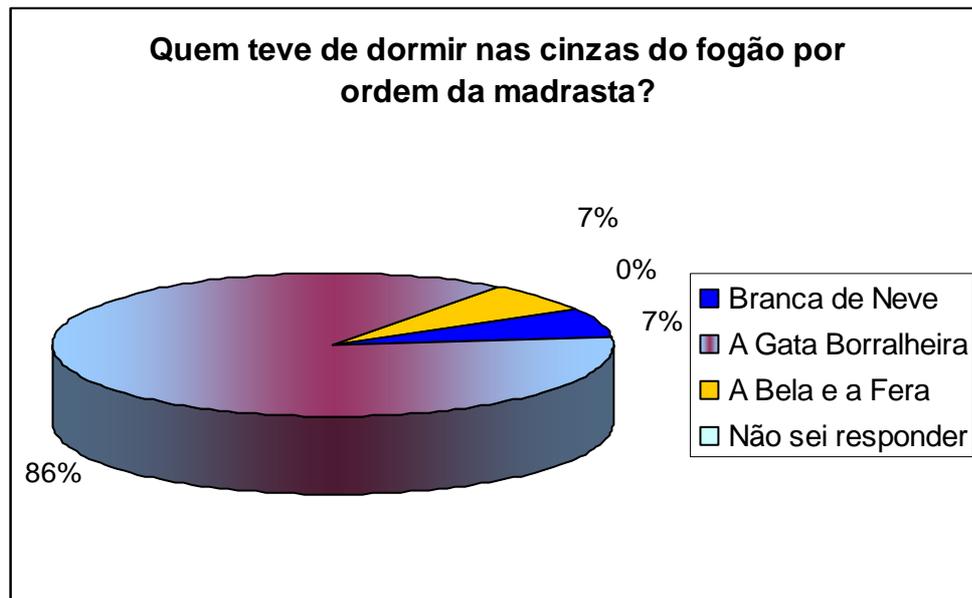
1) Responda às questões, tentando se lembrar de algumas histórias:



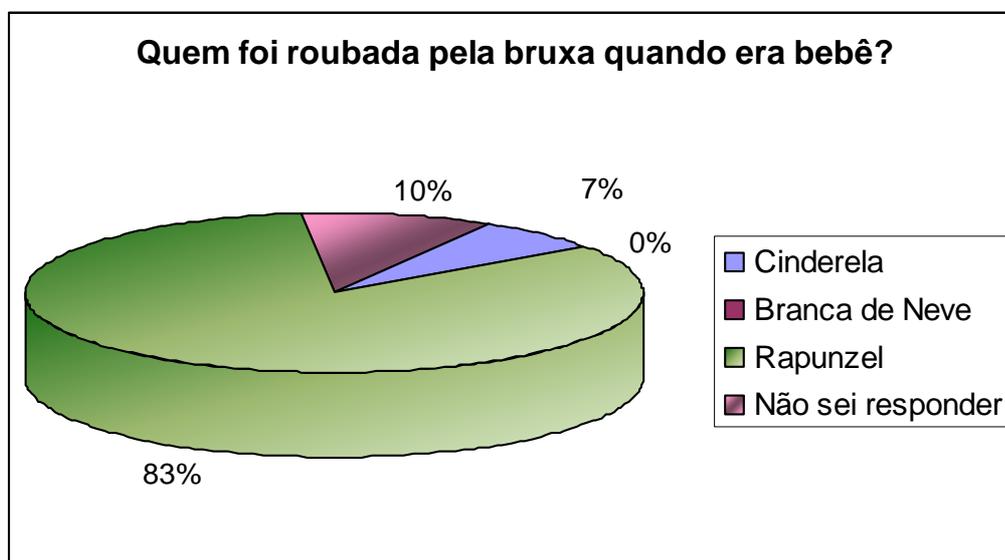
Todos os alunos demonstraram reconhecer a história pela pista fornecida no enunciado da questão. Pelo gráfico apresentado e pela atividade oral desenvolvida, constatamos que esse conto é conhecido pela totalidade das crianças pesquisadas.



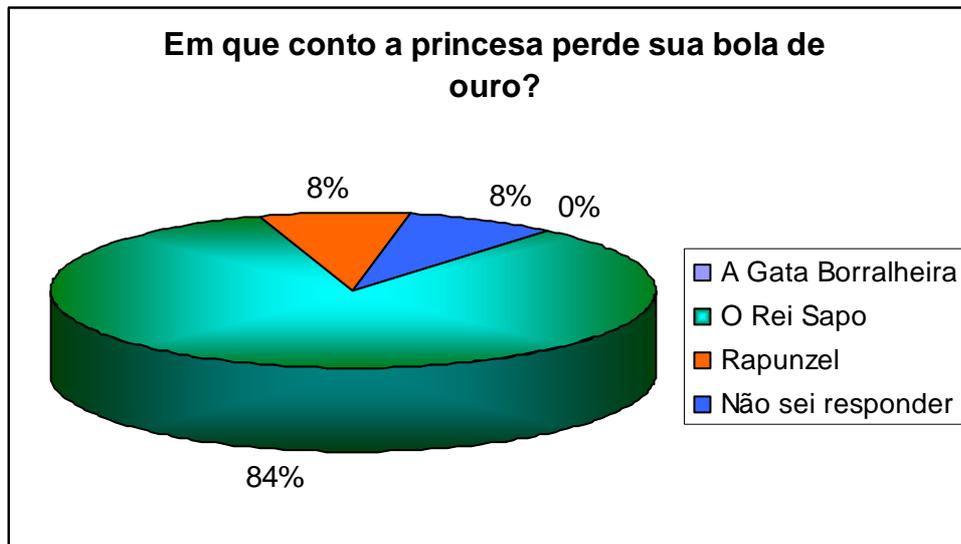
Apesar de o enunciado estar claro e objetivo, acreditamos que alguns alunos não sabem o que significam “fuso” e “roca”, e esse fato impossibilitou que se atingisse 100% dos alunos pesquisados. Esse conto também é popular e está na lista dos preferidos pelas crianças.



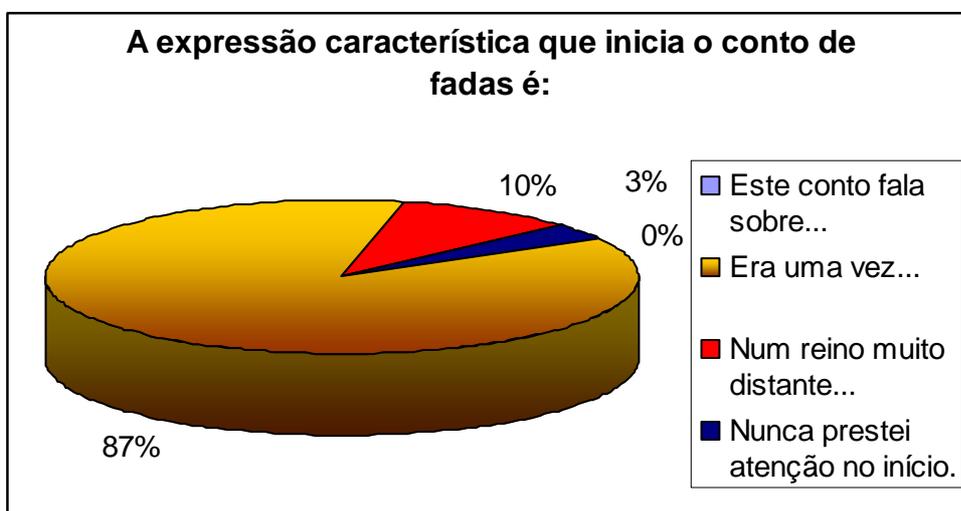
Pelos dados oferecidos no enunciado, percebemos que os alunos conhecem os personagens, suas características físicas, porém, quando nos referimos a aspectos psicológicos ou detalhes do enredo, o número de acertos diminui. Constatamos assim, que 86% das crianças não conheciam o fato abordado na questão.



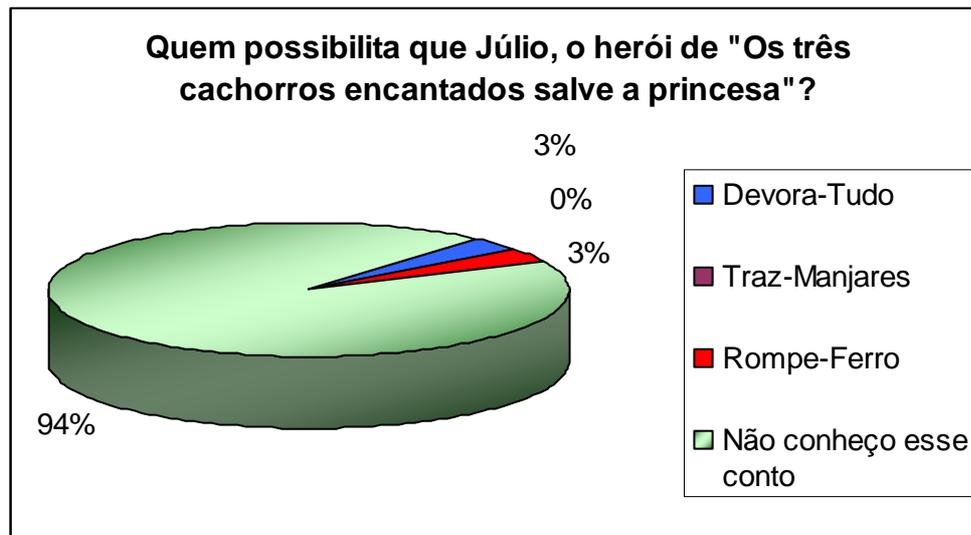
Tal como na questão anterior, nesta pergunta, os alunos demonstraram dúvida quanto ao conto certo, questionando se não havia outros contos como a “Feiurinha”, que não estavam entre as respostas possíveis. Apesar das dúvidas, 83% das respostas foram corretas, 7% optaram pelo conto “Cinderela”, relacionando a figura da madrasta com a da bruxa, provavelmente por causa das más atitudes da primeira no decorrer da história.



Menos conhecido do que os outros, o conto “O rei sapo” obteve 70% das respostas. Os alunos demonstraram conhecer outra versão da história “A princesa e o sapo”, mas identificaram posteriormente elementos típicos do gênero estudado.



Com esta questão, percebemos que os alunos conhecem o predomínio da expressão “Era uma vez”, típica das introduções das narrativas. Consideramos isso um dado importante, uma vez que os alunos utilizam-na em suas produções, reconhecendo-a como uma característica específica desse gênero.



Este gráfico apresenta um resultado diferenciado por se tratar de um conto desconhecido. 94% dos alunos responderam que não conhecem o conto “Os três cachorros encantados”, o que serve para constatarmos que apenas os clássicos são mais difundidos pela escola.

### 2.3 Módulo 1: O contato com o conto de fadas Cinderela/A Gata Borralheira

O conto de fadas selecionado para este trabalho é Cinderela ou A Gata Borralheira. Essa escolha se deu por ser um dos contos mais conhecidos pelos alunos. Desse modo, solicitamos que os alunos ativassem seus conhecimentos sobre esse conto, suscitando neles suas impressões primeiras e situações cotidianas sobre o mesmo, através das seguintes questões:

- Você conhece o conto de fadas “Cinderela/A Gata Borralheira”?
- Se sim, vocês leram, assistiram ou apenas ouviram falar sobre ele?
- Como é, resumidamente, a história deste conto de fadas?
- O que acham deste conto?
- Vocês gostam deste conto?

Explicamos, então, que Cinderela e A Gata Borralheira são duas versões diferentes para o mesmo conto e apresentamos as versões de ambos, que compõem o livro da

coleção “Trabalhando com os gêneros do discurso: Conto de fadas”, de Eliana Gagliardi e Heloisa Amaral (2001), da editora FTD.

#### 2.4 Módulo 2: Diferenças entre as duas versões

Neste momento, entregamos aos alunos a primeira versão do conto “Cinderela”, e fizemos uma discussão sobre ele. Logo após apresentamos a segunda versão, A Gata Borralheira, fazendo novamente a discussão e pedindo para eles realizarem uma análise comparativa, contemplando os itens do quadro abaixo:

ITENS	A GATA BORRALHEIRA	CINDERELA
Autor		
Pai		
Mãe		
Ser fantástico		
Amigos		
Inimigos		
Duração do baile		
Roupagem		
Meio de transporte		
Término do encanto		
Localização da princesa		
Desfecho		

Neste momento, os alunos perceberam que é possível (re)ler um texto sob outro ponto de vista, através de outra versão. Comprovamos, assim, que a triangulação proposta por Leffa (1996), ocorre de fato, gerando nova interpretação e ampliando o nível de conhecimento do leitor.

Como dissemos anteriormente, em química é preciso misturar os elementos para que haja uma reação. Na leitura não é diferente: é necessário que o leitor se envolva intimamente com o texto, que se configura num veículo de significados; que o autor

seja de fato um interlocutor implícito para que possa trocar impressões sobre e com o texto e o leitor; e o leitor se transforme - ou seja transformado - em receptor ativo. Assim os elementos – autor, texto e leitor – interagem, construindo novas significações a partir da leitura.

É importante ressaltar que o trabalho com qualquer gênero textual, em que seja possível mostrar outras versões das histórias, enriquece o processo de ensino da leitura, reconstruindo a história do leitor através da quebra da expectativa, ou seja, quando há alterações (no enredo, no desfecho), o leitor passa pelo estado de decepção e adquire um novo conhecimento.

### **2.5 Módulo 3: O conto de fadas através do filme “Cinderela”**

No módulo 3, utilizando a TV *pendrive*, passamos o filme “Cinderela” (desenho da Walt Disney), para desenvolver uma atividade de interpretação, na qual foram contemplados, no nível de observação, os mesmos itens abordados na atividade anterior: características das personagens. É importante salientar aqui que dos trinta e dois alunos da turma, apenas nove já haviam assistido ao filme na escola em que estudaram no ano anterior. Observamos o quanto eles ficaram encantados, pois queriam rever o filme.

### **2.6 Módulo 4: Filme “Cinderela 2: Os Sonhos se Realizam”**

No módulo 4, a exemplo do anterior, passamos o filme “Cinderela 2: Os Sonhos se Realizam”, com os mesmos objetivos. Com esse filme, os alunos puderam perceber que as histórias sempre podem continuar depois do “foram felizes para sempre”.

Nesse módulo, houve uma discussão a respeito das seguintes questões:

- Você já assistiu a esse filme?
- Para você, Cinderela conseguiu realizar seus sonhos?
- O que você pensou ao assistir Cinderela 2?

- Você imaginava uma continuação dessa forma? Explique:
- Ao invés de mudar sua forma de ser ao se tornar uma princesa, Cinderela fez com que todos a aceitassem como ela era. Você acha que ela agiu certo ou tinha que se portar de acordo com sua nova posição social?
- E você, mudaria seu jeito de ser ao ascender socialmente?

Neste momento, ouvimos e respeitamos a opinião dos alunos sobre a polêmica envolvendo a última questão, ressaltamos a posição favorável no que diz respeito à manutenção de personalidade e caráter, porém atentando ao cuidado de não impor nossa opinião.

## **2.7 Módulo 5: sistematização do conhecimento sobre o gênero**

No módulo 5, foram realizados alguns apontamentos acerca do gênero “Conto de Fadas” (histórico, escritores, outros tipos de contos, etc.). Também foram explorados os elementos básicos da narrativa. Logo após, pedimos aos alunos para que retirassem esses elementos das duas versões lidas, com o objetivo de que percebessem que alguns elementos mudam de uma versão para outra.

Os alunos retiraram dos textos lidos os seguintes elementos componentes dos contos de fadas: heroína, herói, antagonista, elementos mágicos, seres sobrenaturais, onde e quando se passa o conto, conflito, solução do conflito e recompensa recebida no final do conto.

## **2.8 Módulo 6: ampliando o repertório**

Concluído o último módulo, outros contos de fadas de Charles Perrault e dos Irmãos Grimm foram levados aos alunos, para que percebessem a variedade, bem como os elementos estruturais do gênero Conto de Fadas. A partir das leituras e atividades realizadas, solicitamos que eles produzissem um novo desfecho para Cinderela/A Gata Borralheira.

Nessa atividade, a maioria das crianças optou por modificar o final do conto A Gata Borralheira, pois não aceitaram o fato de os passarinhos furarem os olhos das irmãs malvadas. Com isso, percebemos que os alunos tendem a negar a violência e a vingança, pois mesmo as irmãs sendo cruéis, não aceitaram o final destinado a elas. Quanto ao conto Cinderela, a maioria disse que o final era perfeito e que não o mudariam. Dessa forma, concluímos que os conhecimentos prévios que possuem remetem a histórias com finais felizes.

## **2.9 Produção final: criando um novo desfecho**

Ao final do trabalho, concluímos que os alunos já tinham um embasamento suficiente sobre os contos de fadas. A partir das leituras e atividades realizadas, solicitamos que produzissem um novo desfecho para Cinderela/ A Gata Borralheira. Com isso, eles demonstraram sua criatividade e comprovaram os conhecimentos adquiridos com essa prática.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A escola deve proporcionar condições para que os alunos tenham acesso ao conhecimento, e é através da leitura que isso se tornará possível. Afinal, é na escola que os alunos vão para aprender. É na escola que devem aprender o que é essencial para sua vida social e cidadã.

Temos verificado que nossos alunos não são incentivados a ler, nem no ambiente escolar, nem no familiar. Acreditamos que esse fato se dá por conta do tratamento que tem sido dado ao ato de ler nessas instituições.

Tal como os demais processos, a leitura deve ser ensinada na escola como uma prática constante a ser aplicada nos contextos familiar e social. E como toda prática, é necessário que seja cultivada e tratada de forma efetiva, pois só se aprende a ler lendo.

Dentro desse contexto, levamos em consideração a necessidade de incentivar o hábito da leitura e com essa perspectiva desenvolvemos este trabalho para verificar os conhecimentos prévios que os alunos possuem por meio de uma Seqüência Didática. Temos estudado este formato de material didático e chegamos à conclusão de que, realmente, a Seqüência Didática proporciona condições de aplicar com qualidade estratégias de leitura, de produção de textos e do trabalho com a linguagem, configurando-se, portanto, como um recurso didático-pedagógico eficiente.

Pudemos perceber, durante toda intervenção, que nossos alunos ainda se encantam com contos de fadas. Quando se trabalha com esse tipo de gênero textual, certamente estamos fazendo com que os alunos recuperem parte de sua infância em que conversavam com princesas, fadas, bruxas e personagens encantados. Por meio dessas histórias lidas pelos alunos, ou contadas pelos professores, é possível que experimentem formas diferentes da vida real. Assim, a presença dos contos de fadas na escola e em casa torna-se um estímulo à leitura e, com isso a criança fará uma melhor interpretação, escreverá melhor e terá um amplo repertório de informações.

De acordo com as Diretrizes Curriculares Estaduais da disciplina de Língua Portuguesa, o professor deve ser um leitor contínuo para que possa selecionar textos e obras para trabalhar na sala de aula, tendo em vista que a escola deve instrumentalizar o aluno, fazendo-o aprimorar suas opiniões a respeito do que lê.

Ao finalizar esta intervenção realizada como uma das atividades do PDE em parceria com a SEED, acreditamos que o trabalho desenvolvido tenha contribuído para despertar o gosto pela leitura e que os alunos podem demonstrar por outros gêneros textuais o mesmo interesse que tiveram com os contos de fadas.

## REFERÊNCIAS

AUSUBEL, D.P.; NOVAK, J.D.; HANESIAN, H. **Psicologia educacional**. Rio de Janeiro: Interamericana, 1980.

DOLZ, Joaquim et al. **Gêneros orais e escritos na escola**. Trad. e org.: Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas/SP: Mercado de Letras, 2004.

FÁVERO, Leonor L. **Coesão e coerência textuais**. 3. ed. São Paulo : Ática, 1995.

GAGLIARDI, Eliana; AMARAL, Heloisa. **Trabalhando com os gêneros do discurso**: Conto de fadas. São Paulo: FTD, 2001.

KLEIMAN, A. **Texto e leitor**: aspectos cognitivos da leitura. Campinas/SP: Pontes, 1989.

KOCH, Ingedore G. Villaça; TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Texto e coerência**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

LEFFA, V. **Aspectos da leitura**: uma perspectiva psicolinguística. Porto Alegre/RS: Sagra DC Luzzatto, 1996.

LOPES-ROSSI, Maria Aparecida Garcia (org.). **Gêneros discursivos no ensino de leitura e produção de textos**. Taubaté/SP : Cabral Editora, 2002.

MACHADO, Irene A. **Literatura e Redação** : conteúdo e metodologia da Língua Portuguesa. São Paulo: Scipione, 1994.

MAGALHÃES, M. I. dos S. (org.) **As múltiplas faces da linguagem**. Brasília: UnB, 1996.

MIRAS, M. Um ponto de partida para a aprendizagem de novos conteúdos. In: COLL, C. **O construtivismo na sala de aula**. São Paulo: Ática, 1999.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes Curriculares de Língua Portuguesa Para a Educação Básica**. Curitiba, 2006.

PONDÉ, Glória. **A arte de fazer artes**: como escrever histórias para crianças e adolescentes. [S.l.] : Editora Nórdica, 1985.

SOLÉ, I. **Estratégias de leitura**. 6. ed. Porto Alegre/RS: Artmed, 1998.

VYGOTSKY, L. **Psicologia pedagógica**. São Paulo, 2001.