Também não podemos deixar de citar que os bebês e crianças precisam ter como direito assegurado uma escola publica de qualidade, e para isso, precisamos compreender que todas as pessoas que trabalham direta e indiretamente na unidade educacional são educadores, portanto precisam participar ativamente desse processo, contribuindo para que os espaços sejam realmente acolhedores, primando sempre pelo respeito, pela diversidade, pelo ser humano e por uma escola democrática que atenda a todos e que seja de todos.

Essa forma de trabalhar, tão valorizada na bibliografia da educação infantil, é um grande desafio para o professor, pois não basta ter a intenção, é preciso saber como fazer isso. Vale dizer ainda, em relação ao protagonismo das crianças, que elas de um modo geral aproveitaram intensamente todas as oportunidades que tinham de brincar, dialogar e aprender. Percebe-se que as crianças e bebês têm uma alegria de estar na escola, o que certamente reflete o comprometimento dos profissionais.

O (a) educador (a) da Infância deve ter um papel fundamental como "observador", que intervém para oferecer, em cada circunstância, os recursos necessários à atividade infantil, de forma a desafiar, promover interações, despertar a curiosidade, mediar conflitos, garantir realizações, experimentos, tentativas, promover acesso à cultura, possibilitando que as crianças construam ainda mais culturas infantis.

REFERÊNCIAS

SÃO PAULO. **Currículo integrador da infância paulistana**, SME/DOT, 2015.

SÃO PAULO. **Indicadores de Qualidade na Educação Infantil Paulistana**, SME-DOT, 2015.

ROCHA, Eloisa A. C.; KRAMER, Sonia. **Educação Infantil: Enfoques em diálogo**. 3ª Campinas, SP: Papirus, 2011. p. 157-176, p. 195-210.

OSTETTO, Luciana. **Planejamento na educação infantil: mais que a atividade, a criança em foco**. Disponível em: http://www.drbassessoria.com.br/29PLANEJAMENTONAEDUCACAOINFANTIL.pdf. Acesso em 01/março/2018.

SÃO PAULO. **Organização do tempo e do espaço na Educação Infantil**. BARBOSA, Maria Carmem Silveira; HORN, Maria da Graça Souza, 2001, p.67.

Pedagogia com a infância. Currículo na Educação Infantil. Disponível em: http://www.youtube.com/watch?v=wQg64RQiho. Acesso em 01/março/2018.

A importância dos contos de fadas na Educação Infantil

Cícera Aparecida das Flôres

RESUMO

Este artigo apresenta resultados parciais de pesquisa que investiga a relação entre o discurso narrativo oral e a construção do discurso escrito, pelo acompanhamento longitudinal de dois grupos de 15 alunos cada, da Infantil I e Infantil II do Ensino de Educação Infantil, sendo que é desenvolvido um trabalho de intervenção formativa com um desses grupos. Seu objetivo principal é analisar o processo de textualização do gênero narrativo sob dois ângulos: o do produto texto e o da interferência da escola neste processo, para o que é utilizada a teoria interacionista sócio discursiva (Bronckart, 1999; Schneuwly e Dolz, 1999; Vygotski, 1988).

PALAVRAS-CHAVES: Narrativas orais e escritas. Desenvolvimento da linguagem escrita. Intervenções formativas. Transposição didática. Interacionismo sócio discursivo.

ABSTRACT

This work presents partial results of an investigation concerning the relationship between oral narrative discourse and the construction of written discourse in child development. Two groups of 15 children are observed longitudinally throughout their First to Segund year of elementary schooling (Ensino de Educação Infantil, in Brazil). In one of the school classes our research team develops a work of educational intervention. The focus of the investigation is to analyze the textualization process in the development of narrative genres under two perspectives: from the point of view of the text as a product, and from the point of view of the school's interference in the process. The theoretical framework assumed is that of the socio-discursive interactionism (Bronckart, 1997; Schneuwly & Dolz, 1999; Vygotsky, 1988). Key words: written and oral narratives; written language development; formative intervention; didactic transposition; socio-discursive interactionism Bronckart, 1997; Schneuwly & Dolz, 1999; Vygotsky, 1988).

KEYWORDS: Imaginary. Movie. Aesthetic. Postmodern.

UM POUCO DA HISTÓRIA DA PESQUISA

O projeto "A importância dos contos de fadas na Educação Infantil" representa, sob a forma de um envolvimento com a realidade escolar, a continuidade de pesquisas em torno de questões sobre desenvolvimento da linguagem da criança na fase de pré letramento, com ênfase em narrativas orais. Nesse sentido, objetiva aproximar as pesquisas pensadas sob o prisma de aquisição e desenvolvimento da linguagem do contexto escolar, transpondo-as para uma reflexão pedagógica, a partir do acompanhamento longitudinal de dois grupos de alunos, do Infantil I a Infantil II. Em um dos grupos é desenvolvido o trabalho de intervenções formativas; o outro é o grupo controle. A escola onde se desenvolve a pesquisa é municipal, na periferia de uma cidade da região metropolitana de São Paulo, e a maioria dos alunos que a frequenta é de classes menos favorecidas, no máximo, de classe média baixa. Trata-se de uma escola pequena, em que funciona em período integral. O principal objetivo do projeto é analisar o processo de textualização da narrativa sob dois ângulos: o do produto texto e o da interferência da escola no processo de apropriação do escrito pela criança. Este projeto encontra-se em sua fase inicial, uma vez que começou em agosto de 2018. É preciso referir também que o projeto foi concebido sem que a escola onde seria desenvolvido estivesse escolhida. Essa tarefa não foi fácil, em parte pela falta de interesse das escolas em desenvolver projetos de parceria, mas, sobretudo, pela falta de estímulo do professor da turma escolhida, uma vez que a maioria parece não medir os benefícios que possa vir a ter com a quebra de seu paradigma docente. Finalmente, quando se chegou a uma escola receptiva, foi bastante difícil convencer o professor da turma. Escolhida para a intervenção pedagógica. Seu principal argumento - "as crianças são um problema" - era justificado pelo de fato de os alunos serem turbulentos. As idades oscilavam entre (quatro a seis anos), de forma que vislumbrava ser impossível realizar um trabalho com eles. Nesse ínterim, o papel do pesquisador ia se desenvolvendo: observação da turma, envolvimento de seus mestrandos, entrevista individualizada com as crianças, recolhimento dos poucos textos por elas escritos durante o ano de 2018. Era agosto, o ano ameaçava findar, quando...

PARADOXOS DO PESQUISADOR

Procurou-se discutir com as docentes envolvidas princípios do interacionemos sociodiscursivo, de concepções de linguagem que estão por trás do trabalho com a língua materna e perspectivas de realização de um trabalho centrado na produção oral do aluno. Nesse sentido, foram analisadas também as dificuldades que os poucos textos das crianças deixaram entrever, mas a professora persistiu na alegação de dificuldades pessoais para dar início a um trabalho diferenciado. No papel de observadora participante, pude constatar que as interações da professora com a turma eram evidenciadas pelo tom de voz muito elevado da docente e pela proposta de trabalhos sempre individuais e absolutamente previsíveis. Ainda que transparecesse afetividade nas relações, a docente não permitia que as crianças fossem interlocutoras do processo pedagógico. Eram absolutamente passivas, expostas a longos trabalhos de cópias. O trabalho com língua materna focalizava sobretudo aspectos gramaticais e ortográficos, desvinculados do contexto de produção. Eram feitas leituras compreensivas de textos curtos, muitas vezes copiados do quadro, e sempre seguidos por questionário com perguntas de respostas fechadas e previsíveis realizadas através de folhas individuais de exercícios de ligação ao objeto destacado. Quando perguntadas sobre o que escreviam, mesmo nas entrevistas individuais, as crianças respondiam, invariavelmente "TEXTOS", sem conseguir explicitar finalidade:

> P: Hmmm!
>
> S: Me conta uma coisa, você gosta de fazer?
>
> P: Gosto de desenhar
>
> S: Ah, é?
>
> S: isso é muito legal. O que você gosta de escrever?
>
> P: O que eu escrevo?
>
> S: O que é que você gosta mais?
>
> P: Fazer texto.
>
> S: Que tipo de texto que você faz?
>
> P: Sobre os bichos, essas coisas, sobre, como vou dizer?...
>
> (P: Pedro – 6 anos)

Por menos dogmático que pareça, conversa com a supervisora educacional da escola em conjunto com a professora indicou a única saída. Cabia-me sair do papel de observadora e encarar o de docente, com o objetivo de demonstrar que, mesmo crianças tidas como difíceis, são capazes.

O DESENVOLVIMENTO DO TRABALHO

Foi escolhido como tipo de discurso constitutivo das atividades de linguagem a que nos dedicaríamos a narração. Um dos aspectos envolvidos diz respeito a como se estruturam as narrativas, o que significa ter em mente um esquema narrativo, como apresentado por Adam

(1985) e Labov (2001). Esse último conceitua narrativa mínima como aquela que tem uma complicação e uma resolução. A análise dos textos anteriormente produzidos pela turma apontou que, mesmo sob o rótulo de narrativa e a partir de título sugestivo - "um passeio inesquecível", faltava a todos a característica mais marcante da ação complicadora. Também grande parte das narrativas orais produzidas durante as entrevistas faz um relato de ações, sem uma ação complicadora, como é possível depreender pela transcrição a seguir de entrevista realizada com uma das crianças:

> Sueli: E aí então me conta uma historinha que você lembra.
>
> Ana: Essa porta aí é meia maluca... deixa eu me lembrar ah a do Patinho Feio é a única que eu me lembro.
>
> Su: Então me conta.
>
> 1. Ana: Ah! É a do Puff que eu me lembro, a do Patinho Feio não é tão boa assim. Ah, o Puff no livrinho dizia que ele era um ursinho que era muito feliz, que ele pulava de um lado pro outro com seus amigos que era o tigrão, o Porco, se eu não me engano é o Coelho e eu não sei os outros que tem. Ah! Que ele era muito feliz, que ele pulava, no anoitecer ele ia para casa, ele tomava banho, fazia seu dever (es) de casa, e no outro dia, ele alevantava de manhã, tomava banho, se arrumava e ia para o colégio e aí depois que ele chegava do colégio ele ia brincar de novo e aí depois de noite ele ... só me lembro essa parte (Ana –5 anos)

Planejei, em conjunto com a professora, uma proposta de trabalho com gêneros textuais em sequências didáticas, com base em Schneuwly e Dolz (1996, 1999), Schneuwly (2002), Bronckardt (1999), Cordeiro et al. (2004) e Machado (2000). O ponto a ser afirmado foi a hipótese de que "é através dos gêneros que as práticas de linguagem se encarnam nas atividades dos aprendizes" (Schneuwly e Dolz, 1999, p. 6). Foram, então, consideradas as regularidades do uso desse gênero em diferentes atividades de linguagem, sob um triplo ponto de vista: (a) dos conteúdos e conhecimentos veiculados pelo texto; (b) das estruturas comunicativas comuns aos textos vistos como pertencentes ao gênero escolhido; (c) das configurações específicas das unidades linguísticas que compõem o texto (Schneuwly e Dolz, 1999, p. 7). O gênero escolhido foi o de contos de fadas, pelo interesse que as crianças, na entrevista, revelaram ter na leitura de títulos desse gênero. Partiu-se, então, para a organização da sequência didática que orientou a intervenção pedagógica feita. Inicialmente, caracterizou-se o gênero de referência, para estudar como transformá-lo em objeto de aprendizagem. Fica sempre marcante a necessidade de ultrapassar o que Schneuwly (2002, p. 238-239) caracteriza como gênero escolar, marcado pelo fato de pertencer, simultaneamente, a dois lugares sociais, o da situação de referência que tenta reproduzir o tema proposto e o da situação escolar da escrita,

> Definida notadamente pelo fato de que o aluno deve escrever para mostrar que ele sabe escrever e por aprender a escrever, de que escreve a mesma coisa e, ao mesmo tempo, que numerosos outros de seus condiscípulos, de que ele sabe que seu texto corresponde a uma ficção de situação à qual ele pode se identificar mais ou menos", sem que se efetive uma troca

Sem que se efetive uma troca comunicacional. Para tal fim, procurou-se, inicialmente, refletir sobre a "escolarização" do gênero de referência O gênero "conto de fadas" é considerado um gênero simples (Canvat, 2003, p. 173-174), no qual pode operar uma relação de conformidade, isto é, de duplicação, entre o texto e seu gênero, por se tratar de um gênero fortemente restringido por fórmulas predeterminadas pela tradição. O uso de recursos lingüísticos é simples e direto. Os nomes de seus personagens representam as suas características (Bruxa Onilda). As palavras formam uma imagem visual, principalmente na descrição de elementos fantásticos e mágicos. A metamorfose das personagens, a magia, o encanto, o uso de talismãs e a força do destino são também constantes neste gênero (Jolles, 1993). Os contos de fada clássicos apresentam o mesmo esquema narrativo, no qual as dificuldades materiais do personagem são apresentadas na situação inicial. A partir do desenvolvimento da ação, esse cotidiano é alterado pela interferência do elemento mágico, o que permite a emancipação do herói e o clássico final feliz na resolução e na situação final. As personagens são planas, geralmente poucas e sem complexidade psicológica. São, na maioria, jovens em idade de casar. As qualidades físicas ou morais são nítidas em cada personagem. O tempo e o espaço são indeterminados, por isso, são comuns expressões genéricas do tipo: "era uma vez", "há muito tempo", "num certo dia" e "num lugar distante". (Zilberman, 1982) observe-se que se optou pelo uso de contos de fadas ditos renovados, em lugar dos tradicionais, para permitir uma melhor inserção do mágico na realidade atual. A sequência didática sobre o gênero conto de fadas foi organizada em sete oficinas, a partir de uma ordem determinada para dar conta da dificuldade que se pretendeu vencer (a ausência de complicação no texto narrativo). Foi explicado aos alunos que eles teriam "oficinas de ESCREVER" por dois meses. Nelas estudariam os contos de fada, sendo desenvolvidas atividades para que refletissem sobre suas características e pudessem produzir eles mesmos contos de fadas, com acontecimentos mágicos. O primeiro texto produzido por

eles não teve orientação específica, a não ser que deveriam apresentar um personagem inventado que se encontraria com uma bruxa. Na análise desse primeiro texto, foi possível verificar que a maioria mostrou conhecimento sobre a magia como componente básico dos contos de fada, mas, em grande parte não foi possível caracterizar a mudança de uma situação inicial, que se dá, sobretudo, por uma ação complicadora. Nas produções finais, foi possível checar a reversão desta análise inicial.

AS OFICINAS:

Oficina 1 – O que é um conto de fadas? Apresentação da personagem que acompanhará o trabalho, a partir da distribuição do livro As memórias da Bruxa Onilda (Larreuta e Capdevilla, 2002). Leitura comentada da história. Exploração das principais características do gênero: a presença da magia e do encanto; os personagens típicos, as características de tempo e espaço indeterminados; os nomes típicos dos personagens; os momentos de apresentação dos personagens e suas dificuldades na situação inicial; a presença de uma complicação que atua sobre a situação inicial, a interferência do elemento mágico para resolução deste problema; o final feliz. Escolha pelas crianças de um personagem para os seus contos de fada, que os acompanhará em todas as oficinas. Escrita de texto com a descrição deste personagem e apresentação à classe. Distribuição da história: No zoológico, com novas aventuras da Bruxa Onilda, para leitura em casa e escrita de um conto semelhante com seu personagem.

Oficina 2 – Nós podemos escrever um conto de fadas A partir do sorteio de um dos personagens inventados, composição coletiva de uma narrativa em que a Mulher Gata se encontra com a Bruxa Onilda, mediante proposta oral de segmentos, seguida de escrita no quadro. O objetivo da Oficina foi cumprido, uma vez que as crianças entenderam o que é escrever um conto de fadas (presença do mágico) e sua característica de complexidade (vários acontecimentos) e a obrigatoriedade de conflito (marca do enredo). Observação: nesta oficina, evidenciaram-se problemas de ortografia, de diferentes ordens, o que exigiu um trabalho paralelo sobre a questão. De pronto, foi tratado o problema da grafia m antes de p e b, tendo ficado evidente que essa regra era sabida pelas crianças, mas não havia sido apropriada. Cada criança foi convidada a escrever uma palavra com essa dificuldade no quadro. As palavras não podiam ser iguais, o que trouxe dificuldades para os últimos, mas mostrou um vocabulário ampliado, pelo uso de "emborrachado", "bombachudo", por exemplo. Como se trata de problema muito grave para a maior parte da turma, desenvolve-se, atualmente, oficina específica, sob forma de laboratório, em horário especial.

Oficina 3 – Um conto de fadas apresenta vários acontecimentos (modificação da situação inicial e ações que respondem à nova situação) Análise da história A guerra, sob o ponto de vista de seu enredo. Escrita no quadro dos "grandes acontecimentos". Em grupos de quatro, elaboração de uma história coletiva com grandes acontecimentos, que envolvam o personagem da capa de seus cadernos (personagens galácticos, que determinaram a separação dos grupos) e a Bruxa Onilda. Leitura e avaliação dessas histórias realizadas pelo conjunto da turma, a partir do critério de apresentarem vários acontecimentos, terem um enredo, um conflito. A leitura foi feita por mim, para que não houvesse interferência de quem lia o texto e a consequente relação texto=aluno. Li com ênfase os textos, sempre perguntando: Há vários acontecimentos? A história monta um enredo? Observação: foi possível detectar que todos os textos cumpriram esses quesitos.

Oficina 4 – É preciso reescrever o texto para que ele se aperfeiçoe Introdução do procedimento de reescrita dos textos. Foi escolhido, aleatoriamente, um dos textos de cada grupo já analisado tematicamente na aula anterior, que foi copiado tal e qual em folha especial. Cada aluno leu individualmente o texto recebido e assinalou o que imaginava ser um erro, escrevendo a forma certa ao lado. Após, em conjunto, foram assinalados os erros, devendo reescrevê-lo corretamente no quadro quem o descobrisse. Vencidos os problemas ortográficos (letra maiúscula e trocas), passou-se a outros questionamentos. Nenhuma criança apontou problemas de pontuação (blocos de oração estavam presentes em todos os textos), mas foram capazes de identificar os casos de discurso direto e corrigiram essas marcas. Mesmo a necessidade de ponto de interrogação não foi percebida e teve que ser assinalada por mim, a partir de dramatização de leitura. Resolvi deixar de lado os problemas dos blocos de oração, por entender que mereciam um estudo à parte, uma vez que nenhum leitor se ocupou disso. Observação: a sequência didática atualmente em desenvolvimento na turma tem como um dos objetivos ultrapassar a questão dos blocos de oração, tendo sido escolhido o gênero 'peça de teatro infantil'.

PRIMEIROS RESULTADOS

A avaliação das produções finais dos alunos demonstra que o objetivo de construção de um texto inserido no gênero de escolha foi atingido. Apresenta-se, a seguir, uma análise preliminar dessas produções, a partir da proposta de Bronckart (1999). Essa análise preliminar tratou do que chama de "infraestrutura geral", ou seja, o nível mais profundo do texto, de acordo com o gênero de texto escolhido, a pertinência do conteúdo temático desenvolvido no texto e as seqüências que o organizam. Foram investigadas as seguintes características (apresentadas junto ao percentual de ocorrências):

Léxico típico: Marcas temporais indefinidas (era uma vez, um dia.…): 70,6% Nome de personagem como representativo de suas características (Bruxa Onilda, fada xx,): 100% Nomes que remetam diretamente ao conto de fadas (castelo, vassoura de bruxa): 88,2% Situações típicas: Presença de encantamento, magia: 100% Interferência do elemento mágico no cotidiano: 70,6% **Personagens típicos (excluindo-se a Bruxa, presente na proposta do texto)**

Outros personagens mágicos (Vampiro, outras bruxas, Frankenstein, Homem Aranha, ...): 41,2% Antagonistas: 47,1% Protagonistas: 100% Sequência narrativa (Adam, 1985) Situação inicial • Momento: 88,2% (um dia, era uma vez, no dia das bruxas...) • Lugar: 65% (castelo, praia, rua, floresta, casa da bruxa...) • Personagens: 100% (de 2 a 6 personagens) • Dificuldades do personagem= 65%

Complicação • Evento modificador da situação inicial: 100% • Metamorfose dos personagens: 53% Ações variadas Diversidade de ações: 70,6% Interferência do elemento mágico no cotidiano: 65% Resolução da complicação: 94,1% Situação final • Final feliz: 88,2% • Novo estado de equilíbrio: 88,2% (na maior parte, ligada à resolução, do tipo "viveram felizes para sempre

Esses resultados dão-nos alento para a continuidade do projeto, ainda mais que, na primeira produção analisada, não havia mostras de que os alunos conheciam os elementos da sequência narrativa, muito certamente, em função de que não era tratada adequadamente a questão de produção de qualquer tipo de texto. Nesse sentido, a presença da sequência narrativa se mostra muito evidente, pelos percentuais elevados em todos os seus elementos. A escolha de um gênero considerado simples, como é o caso dos contos de fada, certamente contribuiu para este desempenho.

Por outro lado, problemas de língua, como ortografia e pontuação, se mantiveram e precisarão ser corrigidos com a evolução do trabalho. Para isso, estão sendo planejadas novas sequências didáticas de forma a refletir sobre uma aprendizagem da escrita que permita ir além do fato de que "escrever se aprende escrevendo".

PRIMEIRAS CONCLUSÕES

Reconhece-se a dificuldade permanente de transposições didáticas, desde a distância entre o que acabamos de escrever sobre o gênero em questão, baseado em teorias de referência (saber 'savant'), até chegar ao saber ensinado (Perrenoud, 1998). Pensasse nas relações que ficam entre eles, relativas aos saberes escolhidos para ensinar e os efetivamente ensinados e, finalmente, entre os saberes ensinados e aqueles integrados pelos alunos, nosso objetivo final (Garcia Debanc, 1998).

Com relação aos alunos, o trabalho até agora desenvolvido comprova a afirmação de Schneuwly (2002, p. 241) de que se aprende a escrever a partir da apropriação dos utensílios da escrita, no sentido vygotskiano de que essa apropriação permite transformar a relação com o próprio processo psíquico da produção de linguagem. "As pesquisas em didática mostram que o cacife da aprendizagem da escrita – e, consequentemente, de sua aprendizagem – é a transformação do sistema pela construção de um novo sistema que reorganize de outra forma os diferentes componentes que intervêm na produção de um texto" (Schneuwly, 2002, p. 242).

A maior dificuldade constatada é na mediação do professor de classe. Como fazê-lo se apropriar de conceitos com os quais trabalhamos e acreditamos? Como desempenhar o papel que entendemos ser do professor de Língua Portuguesa: o de leitor proficiente do texto de seu aluno, de forma a interagir com ele e qualificá-lo, para que possa atuar na vida real, tendo se apropriado do sistema linguístico, na medida em que constitui a si próprio como locutor e aos outros como interlocutores?

Diante de um professor de escola fundamental pública, com formação de ensino médio, perto da aposentadoria e com remuneração escassa, essas dificuldades aumentam. Enfim, não há soluções mágicas (a Bruxa Onilda não poderá nos ajudar, infelizmente): a interação que propomos que ocorra como central no processo de sala de aula também acaba sendo determinante na nossa relação com o professor.

REFERÊNCIAS

ADAM, J.M. 1985. **Le texte narratif**. Paris, Nathan.

BRONCKART, J-P. 1999. **Atividade de linguagem, textos e discurso: por um interacionismo sócio-discursivo**. São Paulo, Educ.

CANVAT, K. 2003. **L'écriture et son apprentisage: une question de genres? Etat des lieux et perspectives**. Pratiques, 117/ 118 :171-180.

CORDEIRO, G.S.; AZEVEDO, I.C.M. e MATTOS, V.L.P. 2004. **Trabalhando com seqüências didáticas: uma proposta de ensino e de análise de narrativas de aventuras de viagens**. Calidoscópio, 2(1):29-37.

GARCIA-DEBANC, C. 1998. **Transposition didactique et chaïne de reformulations des savoirs: le cas de connecteurs**. Pratiques, 97-98:133-152.