

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

CAROLINE SANCHEZ MASSUIA

**OS CONTOS DE FADAS E AS PRÁTICAS EDUCATIVAS:
O USO DO GÊNERO EM UMA ESCOLA MUNICIPAL DE
PRESIDENTE PRUDENTE**

Presidente Prudente
2011

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

CAROLINE SANCHEZ MASSUIA

**OS CONTOS DE FADAS E AS PRÁTICAS EDUCATIVAS:
O USO DO GÊNERO EM UMA ESCOLA MUNICIPAL DE
PRESIDENTE PRUDENTE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado em Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia – UNESP, Campus de Presidente Prudente/SP, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Renata Junqueira de Souza.

Linha de pesquisa: Infância e Educação.

Presidente Prudente
2011

Massuia, Caroline Sanchez.
M372c Os contos de fadas e as práticas educativas : o uso do gênero em
uma escola municipal de Presidente Prudente / Caroline Sanchez
Massuia. - Presidente Prudente : [s.n.], 2011
183 f.

Orientadora: Renata Junqueira de Souza
Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista,
Faculdade de Ciências e Tecnologia
Inclui bibliografia

1. Contos de fadas. 2. Práticas educativas. 3. Produção de texto.
I. Souza, Renata Junqueira de. II. Universidade Estadual Paulista.
Faculdade de Ciências e Tecnologia. III. Título

CDD 370

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente Deus, pelas oportunidades e graças derramadas em minha vida, também por esta conquista tão esperada.

À Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo – FAPESP, pela bolsa concedida, sem a qual esta pesquisa não seria possível.

À Professora Doutora Renata Junqueira de Souza, que me acompanhou durante a graduação em pedagogia e no mestrado, agradeço pelas orientações, ensinamentos, conselhos e todos os momentos que passamos juntas.

Agradeço a todos os docentes da Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual Paulista - Júlio de Mesquita Filho e aos professores do curso de pedagogia da mesma instituição, que não só me formaram professora, mas me ensinaram a acreditar na educação.

Agradeço também aos meus professores dos anos escolares, que me inspiraram a seguir seus passos.

Às docentes, diretoras e coordenadora da Escola Municipal Doutor Pedro Furquim, que me permitiram realizar a pesquisa e dela participaram, com paciência e dedicação.

Aos meus pais, Célio e Sônia, pela vida, pelo incentivo e apoio, pela paciência e carinho sempre a mim dedicados. Agradeço também ao meu irmão, Júnior, que esteve ao meu lado em todos os momentos me apoiando e auxiliando.

À minha família, que com pequenas atitudes e gestos me auxiliavam e davam força para seguir em frente.

Aos amigos que fizeram e fazem parte da minha vida, agradeço todos os momentos bons que aliviam o cansaço.

Por fim, agradeço a todos que contribuíram, direta ou indiretamente, para a realização desta pesquisa.

“Era uma vez uma garotinha de um vilarejo, a mais bonita que se pode imaginar: a mãe a adorava, e a avó mais ainda. Essa boa senhora tinha mandado fazer para ela um pequeno capuz vermelho que lhe caía tão bem que todo mundo a chamava de Chapeuzinho Vermelho...”

(CHARLES PERRAULT)

RESUMO

O presente estudo está ligado à linha de pesquisa Infância e Educação e tem como objetivo verificar o trabalho de leitura e escrita a partir do conto de fadas em uma escola municipal de Presidente Prudente, visto que a escola representa um espaço privilegiado para que a criança entre em contato com a literatura. Considerando que a criança hoje tem mais acesso a aparelhos eletrônicos, como televisão, *videogame* e computador, o papel da escola para promover o acesso do aluno à literatura fica ainda maior, principalmente no Ensino Fundamental, período propício à formação do leitor. A escolha dos contos de fadas deve-se ao fato de suas histórias agradarem à grande maioria das crianças de qualquer idade e, também, por serem ideais para se trabalhar a produção de texto, devido a sua estrutura. Para verificar o uso dos contos de fadas em salas de aula, realizamos entrevistas com professoras de classes do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental de uma escola municipal, pretendendo averiguar suas concepções sobre o gênero e o uso que fazem dele em suas aulas. Após as entrevistas, algumas aulas de português de uma professora de 5º ano que demonstrou interesse pela pesquisa foram observadas e ela também recebeu uma formação sobre o tema, com informações teóricas e propostas de atividades práticas a serem aplicadas posteriormente. Com isso, foi possível comparar sua prática, antes e depois da formação recebida. Os resultados obtidos na pesquisa reforçam o gosto pelo gênero entre crianças de séries iniciais, a falta de formação docente para perceber a importância do trabalho com os contos de fadas, bem como a possibilidade de construir leitores ávidos a partir de um trabalho contínuo e específico em sala de aula.

Palavras Chaves: Conto de fadas, práticas educativas e produção de texto.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Nomenclatura dos sujeitos	63
Quadro 2 - Identificação dos sujeitos	64
Quadro 3 - Formação inicial e em nível superior	65
Quadro 4 - Especializações dos sujeitos pesquisados	66
Quadro 5 - Palestras ou cursos sobre leitura	68
Quadro 6 - Sobre cursos feitos que trataram de conto de fadas	69
Quadro 7 - Concepções sobre a importância da leitura	70
Quadro 8 - Definição de conto de fadas	72
Quadro 9 - Sobre a concepção da importância do conto de fadas na escola	74
Quadro 10 - Sobre utilizar o conto de fadas durante as aulas	77
Quadro 11 - Como realiza o trabalho com o conto de fadas	78
Quadro 12 - Sobre a leitura do conto de fadas	81
Quadro 13 - Sobre o trabalho realizado com as histórias lidas	83
Quadro 14 - Sobre a avaliação das atividades	85
Quadro 15 - Sobre a realização de alguma atividade utilizando conto de fadas durante o ano 2009	88
Quadro 16 - Sobre a reação das crianças quando se trabalha o conto de fadas	91
Quadro 17 - Se fosse planejar alguma atividade este ano, que atividade seria	92

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	9
1 A IMPORTÂNCIA DA LEITURA NA ESCOLA	12
1.1 Leitura na escola	13
1.2 Interesses de leitura	18
1.3 O professor mediador de leitura	23
2 O CONTO DE FADAS	27
2.1 Sobre o conto de fadas	27
2.2 Origem das histórias	30
2.3 Importância dos contos de fadas	33
2.3.1 <i>As relações entre os contos de fadas e os leitores</i>	33
2.3.2 <i>A criança e o conto de fadas: importância na</i> <i>construção do leitor</i>	37
2.3.3 <i>O conto de fadas: estrutura e ideologias</i>	40
2.3.4 <i>O uso do conto de fadas na sala de aula:</i> <i>possibilidades de ler e escrever</i>	46
3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	50
3.1 O estudo de caso	50
3.2 A escolha do local da pesquisa	52
3.3 A entrevista e a escolha dos sujeitos	53
3.4 A pesquisa-ação	54
3.4.1 <i>Escolha da professora observada e as observações</i> <i>iniciais</i>	55
3.5 A formação: minicurso	56
3.6 As observações finais, após o minicurso	57
3.7 Análise de dados	57
4 ANÁLISE DAS ENTREVISTAS	61
4.1 A escola: história e clientela	61
4.2 O conto de fadas e as entrevistas: identificação e formação dos sujeitos, suas concepções e práticas com leitura e escrita	62
4.2.1 <i>Identificação e formação dos sujeitos pesquisados</i>	64
4.2.2 <i>Concepções sobre leitura e conto de fadas dos sujeitos</i>	

<i>entrevistados</i>	70
4.2.3 <i>Práticas escolares das entrevistadas: o ensino da</i> <i>leitura e da escrita com contos de fadas</i>	76
5 AS RELAÇÕES FORMATIVAS: O USO DO CONTO DE FADAS	
ANTES E DEPOIS DA INTERVENÇÃO	95
5.1 O Conto de fadas, seus suportes textuais e usos	95
5.1.1 <i>O livro didático</i>	95
5.1.2 <i>O minicurso: primeiro, segundo e terceiro encontros...</i>	105
5.1.3 <i>O livro infantil</i>	107
5.2 O conto de fadas e a produção de textos	112
5.2.1 <i>A produção de texto antes da intervenção</i>	113
5.2.2 <i>O minicurso: quarto e quinto encontros...</i>	116
5.2.3 <i>A produção de texto depois da intervenção</i>	117
CONCLUSÃO	122
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	125
APÊNDICES	133
Apêndice A – Entrevista semiestruturada para professores	134
Apêndice B – Conteúdo do minicurso	135
ANEXO	163

INTRODUÇÃO

Iniciei, no ano de 2005, o curso de Pedagogia na Faculdade de Ciências e Tecnologia (FCT-UNESP) na cidade onde resido – Presidente Prudente. No primeiro ano do curso, conheci parte do trabalho de literatura infantil realizado pela Prof. Dra. Renata Junqueira de Souza, pelo qual passei a me interessar cada vez mais, principalmente, em relação aos contos de fadas. Naquele momento, porém, apenas lia as histórias, revisitando os clássicos já conhecidos na infância.

No ano seguinte, quando cursava o segundo ano de Pedagogia, ingressei no projeto de extensão universitária “A Hora do Conto”, que atendia escolas públicas e particulares de Presidente Prudente e região, com o objetivo de oferecer contação de histórias e realizar diferentes atividades com as crianças que frequentavam o projeto. Durante o tempo que desenvolvi esse trabalho, participava de reuniões nas quais todo o grupo, além de preparar as histórias e atividades que seriam utilizadas nos atendimentos às crianças, também estudava diferentes autores e teóricos da literatura infantil. Assim, passei a estudar os contos de fadas, suas origens, seus autores, as diferentes versões, os temas e significados etc., e o gênero tornou-se o tema do meu projeto de pesquisa realizado para a disciplina “Pesquisa em Educação” do curso de Pedagogia, cursada em 2006.

A partir do terceiro ano, comecei a elaborar minha pesquisa de Iniciação Científica, intitulada “Os Contos de Fadas e as Preferências Infantis: o perfil dos leitores mirins de uma escola de séries iniciais de Presidente Prudente”, orientada pela professora Renata Junqueira de Souza. Essa pesquisa se estendeu até o final de 2008, ano em que concluí a graduação (no segundo semestre desse mesmo ano, a pesquisa foi contemplada com bolsa FAPESP).

Durante todo esse tempo, tive algumas oportunidades de apresentar meu trabalho em congressos e eventos, dividindo com outros pesquisadores temas em comum, geralmente relacionados à leitura e à literatura.

Parte da pesquisa de Iniciação Científica me permitiu aplicar um questionário com os alunos de 1^a a 4^a série¹ do Ensino Fundamental de uma escola

¹ Nomenclatura utilizada no período em que a pesquisa de Iniciação Científica foi realizada.

municipal de Presidente Prudente. A aplicação do instrumento teve como objetivo traçar o perfil do leitor mirim com relação ao conto de fadas. Como resultado pude perceber que apesar de as crianças gostarem dos contos e os conhecerem, eles geralmente são pouco trabalhados na escola. A grande maioria dos alunos mencionou que a escola possui livros de contos de fadas na biblioteca e até na própria classe, mas poucos revelaram existir um trabalho específico com o gênero em sala de aula.

Ao me inscrever para participar do processo seletivo do mestrado UNESP, em 2008, tinha como objetivo dar continuidade ao projeto de Iniciação Científica que, na época da inscrição, estava sendo finalizado. O projeto inicial do mestrado sofreu algumas alterações, resultando na presente pesquisa, também contemplada com bolsa FAPESP. Este trabalho, portanto, consiste nos resultados da pesquisa realizada sobre o uso do conto de fadas em uma escola municipal de Presidente Prudente, a mesma em que desenvolvi o trabalho de Iniciação Científica.

A escolha do conto de fadas deve-se ao fato de serem essas histórias, clássicos da literatura infantil, conhecidas mundialmente por praticamente todas as crianças, estando no rol de suas preferências. Cabe também apontar que possuem um forte conteúdo simbólico, importante para a criança em desenvolvimento. Constituem, enfim, ferramenta ideal para o ensino da estrutura do texto narrativo, já que são ricos em acontecimentos e envolvem sempre um maniqueísmo que permite o desenvolvimento de várias ações.

Como na pesquisa realizada durante a graduação trabalhei apenas com os alunos, a intenção foi estender a investigação, procurando verificar as concepções que o professor tem sobre o conto de fadas, o trabalho que ele realiza (ou não) com o gênero em sala de aula e as justificativas para a presença ou ausência de atividades com esse tipo de texto.

Com esse propósito, realizei uma pesquisa bibliográfica sobre leitura na escola, pois parti do pressuposto de que essa atividade é imprescindível para a vida e para a aprendizagem do aluno, incluindo aí o conto de fadas, considerando-se sua origem, seus temas, autores etc. Sobre esses assuntos, discorro nos primeiro e segundo capítulos do presente estudo.

O terceiro capítulo traz a apresentação da metodologia da pesquisa, onde descrevo todo o processo de escolha da escola, de seleção das professoras² entrevistadas e da que seria observada, a qual, além de permitir que suas aulas fossem assistidas, consentiu participar de momentos de formação continuada (intervenções), visando à aplicação posterior em aulas específicas com contos de fadas, para que se pudesse avaliar os avanços na formação da professora com relação ao uso do gênero.

No capítulo quatro, exponho e analiso as entrevistas, caracterizando a escola e, a partir dos dados obtidos, tento traçar o perfil das professoras participantes da pesquisa, suas concepções sobre conto de fadas e o trabalho que realizam com esse tipo de texto.

A descrição dos momentos de observação em sala de aula, bem como da formação e do resultado obtido é o tema do quinto capítulo desta pesquisa, onde elaboro uma comparação entre as práticas de ensino de leitura do conto de fadas e de produção textual, observadas antes e depois da formação.

Cabem aqui alguns esclarecimentos sobre a professora que participou desse trabalho. Em primeiro lugar, ressalta-se o fato de ela ter aceitado contribuir para a pesquisa, tendo suas aulas de português observadas. Em segundo lugar, o de trabalhar com uma classe de 5º ano, série em que consideramos interessante trabalhar a produção textual a partir do conto de fadas. A observação de suas aulas de português ocorreu enquanto trabalhava o conto *A Bela e a Fera*, texto presente em uma unidade do livro didático. E, ainda, por se tratar de um estudo de caso ela foi a única convidada para receber a formação, já que seria inviável realizar a pesquisa com as sete docentes entrevistadas, tendo em vista que poderíamos mais facilmente discutir novas práticas a partir do que já havia sido feito.

Por fim, na conclusão, analiso os avanços e as mudanças que foram observadas na prática da docente, sujeito da pesquisa.

² Utilizaremos sempre o termo “professora”, pois todos os sujeitos desta pesquisa são do sexo feminino.

1 A IMPORTÂNCIA DA LEITURA NA ESCOLA

Atualmente, a leitura chegou às telas dos computadores, e milhares de pessoas têm acesso à internet e leem para se informar. Além disso, podem baixar livros e outros tipos de materiais de leitura pelo computador. Livrarias e até algumas bibliotecas públicas têm se preocupado em oferecer ao leitor um espaço agradável, onde ele tenha autonomia para escolher o livro de sua preferência.

Presentes há muito na vida do homem, a leitura e a escrita foram sendo construídas historicamente e surgiram a partir da necessidade do registro para se evitar o esquecimento. Lentamente elas foram se aperfeiçoando, ganharam força e tornaram-se mais complexas e indispensáveis para a vida nas sociedades letradas, que exigem das pessoas o domínio dessas habilidades a todo momento, para a comunicação, a informação e o lazer.

Sabemos, também, que a escrita teve papel fundamental na evolução das ciências e, conseqüentemente, da cultura humana. Como destaca Britto (2003), ela possibilitou a formalização do pensamento e a memória passou a ser registrada. Esse processo permitiu o avanço do conhecimento e estabeleceu uma cultura da escrita, que, por sua vez, fez emergir novos produtos culturais e novas formas de participação na sociedade.

Essas observações remetem à percepção de que o fenômeno da cultura escrita – ou mais exatamente, da sociedade de cultura escrita – tem uma dimensão que vai além daquela em que se situam os indivíduos. O desenho urbano, as formas de interlocução no espaço público, as expressões de cultura, os princípios e constrangimentos morais, as leis, a organização da indústria e do comércio, tudo isso é parte da sociedade de cultura escrita (BRITTO, 2003, p.50)

Para que o sujeito se insira nessa sociedade tão complexa, torna-se imperioso que ele saiba utilizar os meios que o habilitem a realizar uma leitura autônoma, a desenvolver o raciocínio abstrato e a utilizar a escrita para fazer o seu próprio registro.

Quanto mais o sujeito participa da cultura escrita, mais ele utilizará textos escritos, dos quais fará uma leitura autônoma e, ainda, conviverá melhor com o raciocínio abstrato e utilizará a escrita para registro próprio.

Por isso pode-se dizer que participar da sociedade de escrita implica conhecer e poder utilizar os objetos e discursos da cultura escrita, o que implica deter a informação, saber manipulá-la e inseri-la em universos referenciais específicas (BRITTO, 2003, p.51).

Ao discorrer sobre a importância da leitura e da escrita para quem vive em sociedades modernas, o olhar volta-se para a escola, cuja finalidade é conduzir os alunos na aprendizagem dessas habilidades.

1.1 Leitura na escola

Muitas crianças não possuem contato com a leitura e com a literatura em suas casas ou em outros ambientes, e é só quando ingressam na escola que passam a conhecer os diversos materiais escritos e suas diferentes funções. Portanto, cabe à instituição escolar ensinar às crianças a importância da leitura, em diferentes situações, como ela pode auxiliar na vida cotidiana e, também, tornar-se fonte de lazer e de distração. Muitas pessoas, ao tentarem conceituar leitura, restringem-se ao conceito limitado de decodificação, mas diferentes autores compreendem-na como algo mais amplo e complexo.

A leitura é um processo riquíssimo que não cabe em conceituações restritivas. Considerá-la simples decodificação de sinais providos de sentido próprio não basta. Há que se encarar o leitor como atribuidor de significados; e nessa atribuição, leva-se em conta a interferência da bagagem cultural do receptor sobre o processo de decodificação e interpretação da mensagem. (SOUZA, 1992, p. 2).

É importante para o aluno que a escola tenha a preocupação de trabalhar com diferentes tipos de texto, nas suas diversas funções (informar, distrair, ensinar etc.), para que a criança vá se familiarizando com esses materiais e passe a incorporá-los em seu dia a dia.

Para Solé (1987 apud SOLÉ, 1998, p.22), “leitura é um processo de interação entre o leitor e o texto; neste processo tenta-se satisfazer (obter uma informação pertinente para) os objetivos da leitura”. Com essa afirmação, a autora

pressupõe que o leitor seja ativo, que tenha objetivos próprios para guiar a leitura (se informar, seguir instruções, desfrutar do texto etc.), os quais devem ser considerados quando se quer ensinar as crianças a ler e a compreender. No ensino da leitura, é preciso mostrar-lhes também que cada texto transmite uma mensagem ou informação, e que ao ler, poderão, autonomamente, fazer sua própria interpretação.

Daí ser fácil entender que o significado do que lê também depende de quem lê. Para Solé (1998), o leitor constrói o sentido do texto, pois o compreende a partir de suas próprias experiências, expectativas e conhecimentos prévios.

Para ler necessitamos, simultaneamente, manejar com destreza as habilidades de decodificação e aportar ao texto nossos objetivos, idéias e experiências prévias; precisamos nos envolver em um processo de previsão e inferência contínua, que se apóia na informação proporcionada pelo texto e na nossa própria bagagem, e em um processo que permita encontrar evidência ou rejeitar as previsões e inferências antes mencionadas (SOLÉ, 1998, p. 23)

No entanto, fazer com que os alunos desenvolvam esse processo, tão importante para se adquirir autonomia nas sociedades letradas, é ainda um dos grandes desafios da escola.

Uma pesquisa, realizada no segundo semestre de 2009 pelo Indicador de Alfabetismo Funcional - INAF – do Instituto Paulo Montenegro, e publicada em relatório para apresentar as análises e interpretações mais recentes sobre os níveis de alfabetismo da população adulta brasileira, revela uma melhora ocorrida nos últimos nove anos. Dados demonstram que de 2001-2002 à data da pesquisa, a porcentagem de alfabetizados funcionalmente subiu de 61% para 72%, enquanto o índice de analfabetos funcionais caiu de 39% para 28%, no mesmo período.

Para esclarecer o significado das expressões que acompanham esses números, é preciso descrever os quatro níveis de alfabetismo que o INAF define:

- analfabetismo: condição dos que não conseguem realizar tarefas simples que envolvam leitura ou números;
- alfabetismo rudimentar: condição daquele que consegue encontrar uma informação em um texto curto, ler e escrever números usuais;
- alfabetismo nível básico: condição daqueles que leem e compreendem textos de média extensão, localizando informações, leem números na casa dos milhões e resolvem problemas matemáticos utilizando as diferentes operações;

- alfabetismo nível pleno: condição daqueles que não têm restrições quanto à leitura e interpretação de textos, leem textos longos, analisando e relacionando suas partes, comparando e avaliando informações; na matemática, resolvem problemas que exigem maior planejamento e controle e, também, interpretam tabelas e gráficos.

Em relação à nomenclatura utilizada pela citada pesquisa, portanto, o analfabetismo funcional reúne os dois primeiros níveis, e o alfabetizado funcionalmente se insere nos níveis de alfabetismo básico e pleno. Em que pese a melhora nos resultados, no entanto, segundo esse estudo, 28% da população ainda são compostos por analfabetos funcionais, dos quais 7% são considerados analfabetos.

Observando esses dados, é possível notar que ainda há, no Brasil, milhares de pessoas excluídas da sociedade letrada, que não utilizam a leitura e a escrita diariamente e, que, com certeza, enfrentam enormes problemas por não terem autonomia ao lidar com materiais escritos.

Souza & Santos (2004) declaram que a escola, muitas vezes, prioriza a prática da leitura na perspectiva behaviorista-skinneriana, que se baseia no estímulo-resposta, reduzindo a atividade à simples decodificação de signos linguísticos. As autoras defendem como uma metodologia mais significativa para o ensino da leitura a abordagem cognitivo-sociológica, que “concebe a leitura como um processo de compreensão abrangente” (SOUZA & SANTOS, 2004, p. 80), o qual envolve componentes sensoriais, emocionais, intelectuais, fisiológicos, neurológicos, bem como culturais, econômicos e políticos. Sob essa perspectiva, o professor deve assumir o papel de mediador entre os alunos e os materiais de leitura, cujo acesso lhes deve ser facilitado e incentivado.

Para isso, evidentemente, é necessário que o professor seja um leitor e que goste de ler, de forma que reconheça bons materiais e faça boas escolhas para indicá-las aos seus alunos, pois só assim será capaz de despertar nas crianças o gosto e o interesse pela leitura.

É comum, porém, que os trabalhos realizados na escola não demonstrem preocupação com a formação do gosto do aluno pela leitura, preocupando-se muito mais com o cumprimento de tarefas como fichas de leitura ou “interpretação de textos” do livro didático. É preciso, pois, dar liberdade ao leitor para que ele escolha aquilo que lhe interessa, pois se tiver que fazer leituras por obrigação, ao invés de prazer, terá repulsa pela literatura e pelos livros.

A escola, nesse caso, constitui um espaço privilegiado para a formação do leitor, e para que isso aconteça é preciso que ela promova o contato dos alunos com livros de caráter estético que permitem à criança “vivenciar a história e as emoções, colocando-se em ação por meio da imaginação” (SOUZA & SANTOS, 2004, p. 81), tendo assim, uma visão mais crítica do mundo.

Para um trabalho de leitura com tais objetivos, o professor deve recorrer a livros literários, deixando de lado os didáticos e paradidáticos (que combinam informação com ficção), na verdade os materiais mais utilizados na escola. Souza & Santos (2004) consideram que “esse tipo de obra é pedagogizante, pragmática e tenta converter a narrativa artística em um artefato de utilidade imediata” (p. 82).

Além dessa escolha equivocada e da pouca vivência leitora do professor, as autoras citam ainda como problema presente na escola a falta de bons livros de literatura para serem utilizados pelos docentes, que acabam usando o que têm em mãos. Souza & Santos (2004) apontam que uma alternativa possível para começar a resolver os problemas da leitura na escola “seria formar o professor, inicialmente, como leitor de literatura infantil, instrumentalizá-lo para estabelecer relações dialógicas entre texto e leitor” (p. 84). Assim, como conhecedor da literatura infantil, poderia reconhecer, nessas obras, possibilidades de discussões e temas diversos para serem incluídos em suas aulas.

Almeida (2006) assinala que, nas aulas de português, muitos professores apenas falam e não escutam os seus alunos, transformando sua relação com eles semelhante à que desenvolvem com a televisão, a de apenas um expectador, sem possibilidade de dialogar.

Nessa mesma direção, Leite (2006) afirma que, na escola, a língua não é explorada em todas as suas possibilidades de análise, haja vista que os estudos de literatura e de gramática são separados e que as crianças só conhecem a gramática depois de alguns anos de escolaridade. Mas para a autora,

Nos últimos vinte anos, com o aprofundamento dos estudos de lingüística e de teoria literária, tem ficado cada vez mais claro que o material com que trabalha a literatura é fundamentalmente a palavra e que, portanto, estudar literatura significa também estudar língua e vice-versa. (LEITE, 2006, p. 18)

Ainda que, como ressalta Leite (2006), as mudanças esbarrem com frequência nos programas impostos ou no modo tradicional de ensinar, os professores de português estão sempre buscando maneiras criativas de desenvolver o trabalho com linguagem em sala de aula, por meio da produção de textos, levando o aluno a assumir criticamente sua função de sujeito do discurso, como falante e como escritor. Para a autora, um trabalho não alienado supera a concepção tradicional de literatura, de língua e de saber, e se a escola conseguir colocá-lo no centro das preocupações pedagógicas, entendido como prática de um sujeito agindo sobre o mundo, afirmando sua liberdade e fugindo à alienação, ela (escola) estará formando a capacidade linguística plural nos alunos.

Assim concluímos que o ensino de português precisa integrar a leitura, a escrita, a literatura e também o ensino de gramática, deixando as práticas repetidas de anos e anos e partindo para novas, que integrem todo o trabalho e que sejam interessantes para os alunos, assim como para os professores.

Se o objetivo último do processo é o domínio ativo e passivo da variedade culta da língua portuguesa, os caminhos possíveis me parecem aqueles apontados pela pesquisa psicolinguística, na área da aquisição da linguagem. Claudia Lemos (1982) demonstra que a criança, muito antes de analisar as formas linguísticas, utiliza-as na interação linguística efetiva. (GERALDI, 2006, p. 90)

Por isso, para o autor, o trabalho efetivo com a língua precisa englobar as três áreas “essenciais” (leitura de textos, produção de textos e análise linguística) para que se chegue ao domínio da língua padrão.

Quanto à leitura, Geraldi (2006) ainda destaca as diferentes funções que ela pode ter, dependendo do interesse do leitor:

- a) a leitura como busca de informações: a característica principal desta atividade é o fato do leitor ter como objetivo extrair uma informação do texto;
- b) a leitura como estudo do texto: esta é a mais praticada nas aulas de literatura, podendo ser realizada com textos dissertativos (para encontrar os argumentos, contra-argumentos etc.) ou também

com textos narrativos, observando as personagens e seus comportamentos;

- c) a leitura do texto como pretexto: neste o texto pode ser utilizado como pretexto para estudar algum tema, ou para a realização de dramatizações ou ilustrações;
- d) a leitura como fruição do texto: esta atividade muitas vezes é esquecida na escola, onde toda leitura é feita para preencher fichas, ou responder questões. Tem como objetivo o prazer do leitor, e é, para Geraldi (2006), o maior incentivo à leitura.

Desse modo, é importante apresentar ao aluno todas as formas de leitura e não apenas a leitura escolarizada, com o objetivo único de retornar o conteúdo respondendo questões. O estudante deve aprender a utilizar a leitura também fora da escola, em sua vida cotidiana, buscando informações, aprendendo ou entretendo-se.

Para tanto, é essencial que na escola a criança tenha contato com textos diversos e que satisfaçam seus interesses, como, por exemplo, o conto de fadas, sobre o qual passaremos a discorrer a seguir. Antes, porém, é interessante ponderar sobre os interesses de leitura, verificando onde esse gênero se encaixa.

1.2 Interesses de leitura

Sabemos que cada leitor possui seu gosto pessoal, que vai mudando conforme o tempo passa, de acordo com sua idade, sexo e também classe social. Muitos autores estudam a preferência das crianças em relação os tipos de leitura ao longo da infância, visando contribuir para a escolha dos livros e histórias a serem apresentadas para elas.

Segundo Aguiar (1996), a sociologia da leitura “tem como objetivo estudar o público alvo como elemento atuante do processo literário, considerando que suas mudanças em relação às obras alteram o curso de produção das mesmas” (p. 23). Esse estudo leva em conta os aspectos que podem interferir no gosto dos leitores/consumidores, como sexo, classe social, idade, profissão etc. Dessa forma, volta

sua atenção para o leitor e não se preocupa apenas com o autor e a obra, atentando para as experiências vividas e as influências de todos os fatores sociais que podem controlar a quantidade e a qualidade do consumo.

A sociologia da leitura, desde seus primórdios, volta-se para pesquisas que analisam a formação do público leitor, levando em conta as preferências da leitura das diferentes camadas da população, bem como o consumo da literatura de massa. (AGUIAR, 1996, p. 24)

A autora, quando trata da literatura na escola, afirma que geralmente se confunde a formação do leitor com a formação do conhecedor de literatura, voltada mais para a transmissão de conhecimentos sobre escolas e gêneros literários do que em ensinar a ler. Para ela, a educação formal despende muito tempo transmitindo informações sobre autores e obras e cobrando exercícios de análise dos textos para emissão de juízos. Esse trabalho acaba resultando em fracasso, pois nem se ensina literatura, nem se forma o leitor, considerando que o aluno não é incentivado para isso.

Seria mais interessante se a escola tivesse a preocupação de despertar o leitor que há em cada criança, de forma que ela, em contato com diferentes tipos de texto, incorpore a leitura em seu dia a dia.

Para formar esse consumidor de literatura, Aguiar (1996) adverte que é necessário desenvolver o gosto e a predisposição interna para a leitura. O ato de ler busca satisfazer uma necessidade imediata, que pode ser de caráter informativo ou recreativo. Em busca de se informar, a pessoa recorre a jornais, revistas, mapas, receitas, bulas, manuais e também livros, material onde encontra a informação de que precisa, ou instruções para realizar algo. Já o papel recreativo da leitura está ligado ao prazer que o leitor procura nos textos ficcionais ou poéticos, que suprem seu desejo de evasão e/ou desafio.

Na leitura de caráter recreativo, o gosto do leitor é atendido e ele vai se identificando com os elementos da realidade apresentada. Em alguns momentos pode ocorrer de a narrativa romper com suas expectativas, proporcionando o diálogo com o texto e renovando o prazer da leitura.

Ler ficção e poesia é, portanto, duplamente gratificante. Quando se entra em contato com o conhecido, tem-se a satisfação de encontrar a si mesmo no próprio texto, num processo rápido de identificação que facilita a acomodação. Na experiência com o desconhecido, acontece a descoberta de modos alternativos de ser e de viver. A tensão entre esses dois pólos, o

confortável conhecido e o estranho desconhecido, patrocina a forma mais agradável e efetiva de leitura (AGUIAR, 1996, p.26)

Aguiar (1996) ainda evidencia que um leitor competente deve ser capaz de selecionar textos de acordo com sua necessidade e expectativas, conhecer lugares onde se encontram os materiais de leitura, frequentar espaços mediadores de leitura, localizar dados na obra, ser capaz de dialogar com o texto, trocar impressões com outros leitores, posicionar-se diante da crítica, ser receptivo a novos textos, ampliar seu horizonte de expectativas e ter consciência da contribuição da leitura para seu crescimento como leitor e ser humano.

Outros autores também discorrem sobre o gosto da leitura direcionado pelo sexo do leitor. Souza (1992) cita Anne Anastasi (1974), que pesquisou os interesses demonstrados por meninos e meninas, chegando à conclusão de que as preferências são marcadas, principalmente, por fatores culturais presentes na forma com são criados. Enquanto os meninos preferem temas referentes a aventuras, viagens e explorações, as meninas gostam de histórias de amor e romances, contos que tenham crianças como protagonistas e enredos que envolvam a vida em família. Como se vê, a criança incorpora a influência cultural e desenvolve um conceito nítido dos papéis que a sociedade atribui a homens e mulheres, segundo o qual eles precisam ser mais agressivos e elas, mais passivas.

Alguns estudos consideram também o interesse pela leitura de acordo com a idade do leitor, pontuando os gostos por faixa etária. De acordo com Silva (2006), que faz uma divisão por idade escolar, dos 7 aos 9 anos, a criança interessa-se pelas histórias de fadas, bem como por histórias de animais e encantamento, com ambientes próximos e conhecidos (família e comunidade), histórias humorísticas e vinculadas à realidade. A partir dos 10 anos, o interesse volta-se para aventuras, narrativas de viagens, explorações e invenções, bem como fábulas, mitos e lendas.

O interesse do leitor, portanto, varia de acordo com a idade e a maturidade; “a criança, o adolescente e o adulto têm preferências por textos diferentes. Mesmo dentro de cada período da vida humana, esses interesses modificam-se à medida que se dá o amadurecimento do indivíduo” (AGUIAR e BORDINI, 1993, p. 19).

Neste sentido, Bamberger (2008) também classifica os interesses de leitura por faixa etária, mostrando que cada criança ou jovem, de acordo com idade e

série escolar, apresentam uma predileção por determinados assuntos, seguindo as definições de Schlibe e A. Beinlich.

Para ele, na ‘Idade dos livros de gravuras e dos versos infantis’ (2 a 5 ou 6 anos), a criança faz pouca distinção entre o mundo interior e o exterior, está na fase do pensamento mágico e experimenta o mundo a partir de si mesma. Neste momento, segundo o autor, ocorre a separação entre o ego e o meio ambiente, por isso os livros de gravuras são úteis ao apresentar objetos sozinhos, separados do meio onde a criança vive. Os versos infantis mostram-se também como objeto do gosto da criança, por seu ritmo e pelo jogo com as palavras isoladas.

A outra etapa (de 5 a 8 ou 9 anos) é a da idade dos contos de fadas, quando a criança encontra-se na fase do realismo-mágico, e seu desenvolvimento é “essencialmente suscetível à fantasia”. No início desta fase, ela gosta, principalmente, dos contos de fadas, por seu ambiente familiar, e o interesse ainda está fortemente marcado pelos versos, o ritmo e o amor à poesia.

Dos 9 aos 12 anos, Bamberger (2008) destaca que a criança, já se distanciando do mundo da fantasia, vive a “Idade das histórias ambientais ou da leitura ‘fatal’ ”, quando busca o realismo com um pano de fundo mágico e aventuroso. É preciso ressaltar que, nesta fase, o interesse pelos contos de fadas e pelas sagas continua, mas se inicia um novo gosto, agora, pela aventura.

Dos 12 aos 14 ou 15 anos, o adolescente se interessa por histórias de aventura, o que Bamberger chama de “realismo aventuroso ou a fase de leitura não-psicológica orientada para o sensacionalismo”. Nesta etapa, o autor resalta que, no caso das meninas, a “criança rebelde” surge como interesse principal, bem como livros de aventuras, romances sensacionais, viagens, histórias ordinárias e de um sentimentalismo barato.

Por fim, chegamos à “Idade dos anos de maturidade ou o ‘desenvolvimento da esfera estético-literária da leitura’ ” (dos 14 anos a 17 anos). Neste momento, o leitor valoriza a trama, a forma e o conteúdo do material de leitura, seu interesse é marcado por aventuras de conteúdo mais intelectual, incluindo livros de viagens, romances históricos, biografias, histórias de amor, atualidades, literatura engajada e materiais relacionados a preferências vocacionais.

Retomando as primeiras fases descritas por Bamberger (2008), percebemos que, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, o gosto da criança volta-se

para os contos de fadas, já que esse interesse surge aos 5 e se estende até aproximadamente os 12 anos. Portanto, é conveniente que o professor utilize essas histórias, que já são do interesse de seus alunos, para trabalhar a produção de texto, visando, como objetivo maior, a formação de leitores.

Ligado ao aspecto da idade, o nível de escolaridade, segundo Aguiar e Bordini (1993), também afeta e influencia a preferência do leitor, cujas características são descritas em cinco fases:

1ª Pré-leitura (pré-escola): nesta fase as crianças estão sendo preparadas para a alfabetização, portanto gostam de livros com muitas gravuras, histórias curtas e rimas, e descobrem o sentido mais pelo aspecto visual do que pelo verbal.

2ª Leitura compreensiva (1ª e 2ª séries): este é o período da alfabetização, quando a criança começa a decodificar o código escrito, mas ainda gosta dos livros da fase anterior.

3ª Leitura interpretativa (3ª a 5ª séries): nesta etapa a criança passa a decodificar o que é lido, adquirindo fluência na leitura; mantém a mentalidade mágica, buscando nos contos e lendas os elementos simbólicos necessários às suas vivências (Aguiar, 2011).

4ª Iniciação à leitura crítica (6ª e 7ª séries): nesta fase o aluno não só interpreta o que é lido, mas se posiciona diante dos fatos, iniciando juízos de valor; os livros de aventuras com personagens jovens são os preferidos.

5ª Leitura crítica (8ª série ao 2º grau): neste período o “aluno elabora seus juízos de valor e desenvolve a percepção dos conteúdos estéticos” (AGUIAR e BORDINI, 1993, p.21); também passa a ter uma postura crítica diante dos textos, questionando suas possibilidades de atuação na sociedade adulta, e sua preferência volta-se para livros que tratam de problemas sociais e psicológicos.

Um terceiro fator que influencia a preferência do leitor, além do sexo e da idade é, segundo Aguiar e Bordini (1993), o nível socioeconômico. Para as autoras, os estudantes pertencentes a segmentos menos favorecidos preferem histórias com elementos mágicos (que apontam a possibilidade de um mundo melhor), enquanto os das classes mais altas preferem histórias mais engajadas (que servem como instrumento de apropriação do real).

Conhecendo o interesse de leitura de seus alunos, o professor pode ir além do que eles gostam, aguçando sua curiosidade para textos que representem o real de forma mais abrangente e profunda. De acordo com Aguiar e Bordini,

Quando o ato de ler se configura, preferencialmente, como atendimento aos interesses do leitor, desencadeia o processo de identificação do sujeito com elementos da realidade representada, motivando o prazer da leitura. Por outro lado, quando a ruptura é incisiva, instaura-se o diálogo e conseqüente questionamento das propostas inovadoras da obra lida, alargando-se o horizonte cultural do leitor. O dividendo final é novamente a prazer da leitura, agora como apropriação de um mundo inesperado. (p. 26)

Assim, a partir das preferências do leitor mirim, é preciso que o docente introduza no cotidiano escolar primeiramente obras e livros que agradem as crianças, de um modo que as faça, aos poucos, tornarem-se leitoras e, depois, ofereça obras que possam ir ampliando seu gosto.

1.3 O professor mediador de leitura

Sabemos que o professor tem papel fundamental para colocar os alunos em contato com a leitura, fazendo a mediação entre os estudantes e o livro, promovendo o acesso aos materiais de que eles gostam, incentivando o hábito de ler.

Souza (2009) enfatiza que a atitude do docente em relação a esse objetivo pode ser um diferencial, pois ele se torna um facilitador ao oferecer “ao aluno possibilidades de construir significado, ao trazer a leitura, especialmente a literária, como parte importante da rotina escolar e não como uma atividade mecânica de emissão de voz” (p. 35). Com essa postura, ele assume a função de mediador da atividade, estimulando assim que o aluno amplie seu repertório de leitura, tornando-se leitor.

Para Magnani (1989), cabe “ao educador romper com o estabelecido, propor a busca e apontar o avanço, para além da dicotomia valorativa entre quantidade e qualidade” (p. 92), ou seja, fazer com que seu aluno vá além do conhecido, problematizando-o e transformando-o.

De acordo com o pensamento de Vygotsky (2001), toda educação é de natureza social, e o comportamento humano é formado por condições sociais e

biológicas, sendo que estas determinam a base, e aquelas se concretizam no convívio com outros sujeitos. Para o autor, o professor deve ter consciência de que não é ele quem educa o aluno, mas é o próprio aluno que se educa à medida que incorpora diferentes experiências e influências do meio em que vive. Daí que o papel do educador seja o de orientar seus alunos para que construam seu conhecimento a partir de experiências vividas: “Educar significa, antes de mais nada, estabelecer novas reações, elaborar novas formas de comportamento” (Vygotsky, 2001, p. 65).

Se o desenvolvimento humano, segundo Vygotsky (1993, 1998) in Souza (2009), é um processo que se inicia com nascimento e vai até a morte do indivíduo, é na interação com o outro e com a cultura que ele ocorre. A escola torna-se, assim, o espaço onde a criança interage a todo momento, onde, enfim, ela adquire os meios para intervir de maneira competente no mundo e conduzir o seu próprio crescimento. É importante ressaltar que além da interação com seus pares, a relação com os adultos também é fundamental, pois é por meio dela que a criança começa a desenvolver os processos psicológicos superiores mais complexos, cabendo então ao professor promover o contato do aluno com o mundo.

O mesmo ocorre em relação à leitura, pois, como afirma Souza (2009):

O leitor não nasce pronto e seu processo de leitura vai-se construindo, com base nas experiências e relações que estabelecerá, durante sua constituição enquanto leitor; entretanto, a sua formação dependerá dos ideais e percepções que os professores, pelos quais ele passar, terão sobre o ato de ler. (p. 45).

Considerando que nem sempre as crianças pertencem a famílias que cultivam o hábito de ler, o papel do docente no ensino da leitura torna-se ainda mais importante.

Além de incentivar o hábito de leitura, para Souza (2009), o professor mediador precisa dar o direito à criança de escolher o que será lido, de acordo com o seu desejo e necessidade. Também cabe ao professor estimular o debate do texto lido entre os alunos, já que eles não recebem as informações passivamente, mas precisam refletir sobre elas.

O autor ainda sugere que gradativamente o professor vá inserindo obras com níveis de dificuldade cada vez maiores para a faixa etária dos alunos, sempre atuando como mediador entre a criança e o livro, de forma a trabalhar na zona de

desenvolvimento proximal, conceito elaborado por Vygotsky, que se refere à capacidade potencial do aluno para solucionar problemas, com ajuda do professor.

Com base em Vygotsky (1993, 1998), Souza (2009) afirma que a mediação ocorre quando o sujeito do conhecimento não tem acesso direto aos objetos, mas sim a recortes da realidade, possibilitando a construção do conhecimento com uma interação mediada por várias relações com outros sujeitos. O mediador, portanto, se antecipa ao desenvolvimento do aluno, auxiliando-o a realizar tarefas que sozinho não conseguiria.

Para Magnani (1989), o professor que tem como objetivo formar o leitor, precisa buscar uma diversidade de livros, bem como de autores e gêneros, ampliando os horizontes do leitor. Para iniciar o trabalho com leitura, o docente pode levar para a sala de aula materiais de que os alunos gostem, como histórias em quadrinhos ou de programas televisivos que, depois de lidos e vistos, podem servir de temas para discussão sobre os conteúdos e as diferentes maneiras de escrever. Após esse trabalho inicial, outros gêneros devem ir aos poucos sendo introduzidos.

Mas para Silva, Ferreira e Scorsi (2009), garantir o acesso dos estudantes a bons livros, apesar de ser uma grande conquista, não forma o leitor. É importante que haja um tempo reservado para leitura dentro da escola, durante as aulas. Segundo as autoras, para “que o interesse pela leitura ocorra, faz-se necessário apresentar os livros aos leitores em formação. Há que se investir na mediação de leitura” (SILVA et. al., 2009, p. 52).

A partir dessa afirmação, chegamos novamente à importância do papel do professor na formação do leitor. Já que, para formá-lo, não basta que tenha acesso ao material, ele precisa de alguém que o oriente e que lhe ofereça oportunidades de leitura. Só assim o aluno chegará a ser um leitor, levando o hábito para outros espaços, que não seja a escola. Por isso é fundamental não só garantir o trabalho de leitura literária em sala de aula, como investir na formação de docentes que atuem como mediadores no desenvolvimento dessa tarefa.

Não podemos esquecer também do preparo docente para a seleção dos livros destinados aos alunos, pois “para escolher o que se vai apresentar, ler ou propor é preciso conhecer e poder apreciar o que está disponível” (SILVA et. al., 2009, p. 53). E isso com certeza será feito mais facilmente por um professor que, além de ter

conhecimento sobre as obras encontradas no mercado, seja uma pessoa que goste de ler, para que com seu entusiasmo suscite nos alunos o gosto pela leitura.

Colomer (2007) discorre sobre a necessidade de haver um acervo adequado na escola, formado por obras de qualidade, mas que também facilitem a leitura das crianças que estão sendo alfabetizadas, respeitando assim o momento e as possibilidades do leitor mirim.

Sabemos também, mais pela prática do que pela pesquisa, que a importância do corpus passa por sua flexibilidade e sua adequação a distintas funções, momentos e leitores. Assim, pode-se afirmar que um bom corpus não é sinônimo das “melhores obras”, mas inclui também livros de séries, onde os pequenos possam descansar e assimilar o aprendizado através da repetição, ou livros que fortaleçam sua auto-imagem positiva como leitores, ao sentirem-se capazes de ler livros mais grossos, embora de qualidade inferior, etc. (COLOMER, 2007, p. 113)

Como o objeto desta pesquisa é o conto de fadas, passaremos a seguir a defini-lo e situá-lo historicamente, mostrando suas características mais marcantes como material de leitura em séries iniciais.

2 O CONTO DE FADAS

2.1 Sobre o conto de fadas

O conto de fadas faz parte da literatura infantil clássica e tem como temas histórias que todos - crianças, jovens ou adultos - conhecem, pois já se encantaram ou continuam encantando ao ler ou ouvir essas narrativas que atravessaram os séculos.

Ainda hoje, é importante que as novas gerações conheçam os contos de fadas, com a consciência de que essa literatura, atualmente reconhecida como clássica, surgiu da tradição oral (antes mesmo da escrita), quando as histórias eram contadas por pessoas do povo com o objetivo de distração e entretenimento.

Coelho (1991a) afirma que vivemos um momento propício à volta da visão mágica do mundo. Desde os anos 1950/60, o realismo mágico vem sendo uma das correntes mais fecundas da literatura. “O maravilhoso, o imaginário, o onírico, o fantástico (...) deixaram de ser vistos como pura fantasia ou mentira, para ser tratados como portas que se abrem para determinadas verdades humanas” (COELHO, 1991a, p. 9). Essa tendência é facilmente percebida nos dias atuais, pois grandes sucessos do cinema e os livros mais vendidos, principalmente destinados ao público jovem, baseiam-se em histórias de amor entre seres sobrenaturais, aventuras de bruxos e de super-heróis que salvam os “simples mortais”.

É comum que o conto de fadas e o conto maravilhoso sejam tratados como sinônimos, ou confundidos um com o outro. Mas segundo Coelho (1991a), essas duas formas de narrativa exploram problemáticas bem diferentes, que se referem a duas atitudes humanas. Enquanto o conto de fadas é a representação da luta do eu para a realização interior no nível existencial, no conto maravilhoso a realização é exterior, no nível social.

O conto de fadas é marcado pela magia feérica, tendo como personagens reis, rainhas, príncipes, princesas, fadas, gênios, bruxas, gigantes, anões e objetos mágicos; o tempo e espaço dessas narrativas não são conhecidos, pois elas não os descrevem. No início da história, o leitor ou ouvinte é levado para o tempo do “Era uma

vez...” ou “Em certo reino...”, onde os animais falam, donzelas dormem durante cem anos e a magia reina, como aponta Propp (2002).

Seu eixo gerador consiste em uma problemática existencial. Sendo assim, as histórias são marcadas pela realização existencial do herói, normalmente representada pelo casamento, ideal a ser alcançado após o enfrentamento de diversos obstáculos ou provas, como por exemplo, os contos *Cinderela*, *Chapeuzinho Vermelho* e *Bela Adormecida*.

Já no conto maravilhoso, segundo Coelho (1991a), as fadas nunca estão presentes e a narrativa se desenvolve no cotidiano mágico, com personagens como animais falantes, gênios, duendes e objetos mágicos. O tempo e espaço das narrativas são reconhecíveis ou familiares. Seu eixo gerador é uma problemática social, na qual o herói se realiza no âmbito socioeconômico. Alguns exemplos de conto maravilhoso são *Aladim e a Lâmpada Maravilhosa*, *Ali Babá e os 40 Ladrões*, e *Simbad, o Marujo*.

Mesmo com essas diferenças, é fácil, no entanto, perceber as semelhanças, e por isso é que existe, ainda, a confusão. Contos de fadas e contos maravilhosos são repletos de magia e encantamento, suas histórias se passam em lugares desconhecidos ou distantes, possuem personagens e objetos mágicos, mostram a bondade e a maldade bem definidos e, dessa forma, encantam crianças e adultos.

Coelho (1993) comenta sobre a importância do lúdico nas histórias infantis para crianças em formação, pois aquilo que não divertir, emocionar ou interessar não irá transmitir ao leitor mirim uma experiência duradoura ou fecunda.

A autora caracteriza a ficção como:

toda narrativa escrita em prosa literária (linguagem artística construída pelo pensamento lógico-poético); estruturada em capítulos longos ou breves e que, segundo o dicionário de Littré, procura excitar o interesse pela pintura das paixões, dos costumes ou pela singularidade das aventuras. (COELHO, 1993, p. 143)

Igualmente, indica as três principais formas do gênero ficção - o conto, a novela e o romance - que se diferenciam umas das outras por suas estruturas narrativas e visões de mundo.

Coelho (1993) afirma, ainda, que o conto possui uma visão de mundo que corresponde a um fragmento de vida, um momento significativo que permite ao leitor intuir o todo do mundo ao qual o fragmento pertence, onde há um motivo central

– conflito, situação ou acontecimento – estruturando-se em poucas páginas: “Tudo no conto é condensado, a efabulação se desenvolve em torno de uma única ação ou situação; a caracterização das personagens é breve; a duração temporal é curta (...). Daí sua pequena extensão material” (p. 68). Há muito tempo, o gênero tem-se revelado uma forma privilegiada da literatura popular e da infantil, como por exemplo o conto citado pela autora, *Chapeuzinho Vermelho*.

A novela, de acordo com Coelho (1993), tem como característica uma longa narrativa estruturada por várias pequenas narrativas. Sua estrutura reflete uma visão de mundo intrincada, que corresponde a um universo heterogêneo e complexo, onde os acontecimentos se dão ao acaso e as personagens também convivem mais ou menos por acaso.

A estrutura novelesca resulta da seqüência de diversas unidades dramáticas ou diferentes motivos que se encadeiam entre si, através de um elemento coordenador e casual (e não, causal) que, por acaso, participa (ou testemunha) dos acontecimentos. (COELHO, 1993, p. 68)

São exemplos de novela, *D. Quixote de La Mancha*, *Alice no País das Maravilhas*, *Aventuras de Pinóquio* e outros. Também as novelas televisivas e os seriados para televisão se encaixam neste gênero.

Já o romance, afirma Coelho (1993), tem como visão de mundo um universo organizado, uno, compreendido em sua globalidade e explicado pela lógica, seguindo a lei de causa e efeito. Sua estrutura se desenvolve em torno de um único eixo dramático (motivo/ situação problemática ou nuclear), e todos os acontecimentos estão diretamente ligados ao eixo central da narrativa.

No romance, tudo quando acontece está diretamente ou indiretamente ligado à situação nuclear, nada ali deve existir por si só. Não é a forma privilegiada para a literatura infantil, pois sua natural extensão narrativa, centrada em um problema-eixo, exige uma capacidade de concentração e atenção que os intelectualmente imaturos não possuem. (COELHO, 1993, p. 69).

Alguns contos de fadas que hoje são oferecidos às crianças nasceram na forma de romances – com inúmeras peripécias ligadas a uma situação nuclear – que só depois foram condensadas e transformadas em contos, como *Branca de Neve e os Sete Anões*, *A Pele de Asno*, *A Bela e a Fera*, *Grisélidis* e outros.

Para Coelho (1993), existem também pequenos romances que são destinados ao público infantil como *A Sereiazinha*, *O Rouxinol*, *O Patinho Feio* e *Os Sapatinhos Vermelhos*, de Hans C. Andersen, narrativas que assim se caracterizam devido às muitas aventuras que desenvolvem a situação central e, também, à longa passagem de tempo em cada um deles. Para concluir, a autora aponta a existência de subgêneros dentro dos gêneros básicos (conto, novela e romance), tais como: fábulas, apólogos, parábolas, alegorias, contos de fadas, contos maravilhosos, lendas, mitos, estórias, historietas, contos jocosos, crônicas, ficção científica, romance policial, entre outros.

Elegemos para esta pesquisa o conto de fadas, pois conforme o exposto até o momento, além de interessar às crianças, o gênero, de cuja origem trataremos a seguir, tem uma estrutura que facilita a leitura e a produção de textos.

2.2 Origem das histórias

Coelho (1991a) afirma que a literatura maravilhosa provém de fontes muito antigas, de séculos antes de Cristo. Segundo a autora, estudos mostram que os textos, resultado de uma produção anônima e coletiva do povo, revelavam suas maneiras de ver e sentir a vida. Embora saibamos que os vestígios mais remotos têm sua origem em fontes orientais e célticas, não é possível determinar com precisão quais foram os primeiros textos, denominados “puros”.

Algo, porém, tornou-se evidente: teria havido um fundo comum a todas elas, pois de outra forma não se poderia explicar a coincidência de episódios, motivos, etc., em contos pertencentes a regiões geograficamente tão distantes entre si e com culturas, línguas e costumes absolutamente diferentes. (1991a, p. 17)

Muitos estudiosos apontam o oriente como o berço da fonte mais antiga da literatura popular maravilhosa do mundo ocidental, já que é de origem oriental a coletânea mais importante, intitulada *Calila e Dimna* e que, segundo Coelho (1991a), surgiu no século VI, na Índia, de cujas histórias resultam as narrativas de dois livros:

Pantshatantra (apólogos usados pelos pregadores budistas a partir do século V) e a epopeia indiana, *Mahabarata* (escrita entre os séculos IV a.C. e IV d.C).

O livro *Calila e Dimna* foi escrito em sânscrito, traduzido para diversas línguas e levado para diferentes lugares, difundindo-se pela Antiguidade, entre os séculos VI e XIII, por meio de suas diversas versões (persa, sírio, hebraico, latim, árabe e línguas vulgares).

Segundo Coelho (1991a), o livro tem como tema central a luta pelo poder e mostra exemplos de boa conduta, mas seu aspecto mais importante é a visão mágica do mundo, onde o real e o imaginário confundem-se, tornando difícil distinguir seus limites. Suas narrativas têm como eixo gerador a história de um rei da Índia que pede ao príncipe dos filósofos para lhe contar histórias que ilustrem uma situação exemplar. A partir daí, vão sendo apresentadas diferentes narrativas como fábulas e apólogos, e pelo menos duas delas - *O Anacoreta e a Rata* e *Ilaz, Chadarm e Irakht* - seriam as precursoras do conto de fadas.

Também foram encontrados manuscritos egípcios na Itália, mais antigos que a coletânea indiana, com idade calculada em cerca de 3.200 anos, com algumas narrativas semelhantes às indianas. Mas seguindo a diferenciação entre o conto maravilhoso e o conto de fadas, esses manuscritos estariam mais próximos deste, pois tratam de paixões e amores que podem trazer a realização ou a destruição do ser.

Ainda de acordo com Coelho (1991a), outra fonte indiana seria o livro de *Sedenbar* (ou *O Livro dos Enganos das Mulheres*), que também foi traduzido para diferentes línguas e cujas histórias se desenvolvem em torno do eixo paixão, ódio e sabedoria. Além dessa, outra fonte, *As Mil e Uma Noites*, mais conhecida atualmente, apresenta Sherazade, uma contadora de histórias. O livro foi completado no final do século XV, mas só chegou ao mundo europeu no século XVIII, quando Antoine Gallandi traduziu a obra para o francês, em 1704, época em que as fadas começavam a entrar na moda. Com suas 305 histórias traduzidas por Gallandi, “As mil e uma noites traziam a malícia e o alegre imoralismo dos antigos fabliaux franceses, porém com maior requinte ou finura” (COELHO, 1991a, p. 25). Assim, essas narrativas revelavam ao leitor uma cultura diferente da cristã.

Outra fonte comum das narrativas atuais vem do povo celta, que não tinha o espírito guerreiro e atuou em todo o processo de formação e transformação da cultura ocidental, com seus valores espirituais e sua inteligência prática e criadora. Foi

nas criações poéticas celtas que nasceram as mulheres sobrenaturais das quais se originaram as fadas.

Segundo Coelho (1991a), presentes no folclore europeu ocidental, as fadas são seres fantásticos ou imaginários, de grande beleza, que se apresentam sob a forma de mulher. “Dotadas de virtudes e poderes sobrenaturais, interferem na vida dos homens, para auxiliá-los em situações-limite, quando já nenhuma solução seria possível” (p. 31).

...na ilha do Sena, nove virgens dotadas de poder sobrenatural, meio ondinas (gênios da água) e meio profetizas, que, com suas imprecções e seus cantos imperavam sobre o vento e sobre o Atlântico, assumiam diversas encarnações, curavam enfermos e protegiam os navegantes (MANTOVANI, 1974 apud COELHO, 1991a, p. 32-33)

Quando essas mulheres sobrenaturais encarnam o mal, apresentam-se como bruxas. Ambas, fadas e bruxas mostram a dualidade da mulher nas histórias maravilhosas. Nos contos eslavos também aparece a antifada, chamada de Baba-Yaga, que é velha, feia, corcunda e vive em uma cabana na floresta.

A fada é a deusa-mãe-bondosa que protege e garante a felicidade para sempre. A bruxa é a deusa-madrasta-malvada que persegue e tenta impedir a realização da jovem. Ambas têm poder, mas o bem sempre é o vencedor, segundo a moral ingênua, por isso a felicidade está garantida. E a moral burguesa também. (MENDES, 2000, p. 94)

Durante a Idade Média, o conto de fadas continuou a ser transmitido, sendo que, nessa época, em terras do Ocidente europeu, começam a surgir dois tipos de literatura, uma culta e outra popular. Esta, durante os séculos IX e X, começa a circular, oralmente ou em manuscritos, e assim se espalhou, permaneceu viva durante muitos anos e é chamada hoje de literatura folclórica e literatura infantil.

Naquele período, as histórias tinham caráter moralizante e religioso e eram vistas como “atividade superior do espírito”. Coelho (1991b) ressalta que as histórias nascidas durante a Idade Média refletiam a violência vivida pelos narradores, um tempo em que era preciso ter a esperteza e a coragem de várias personagens das histórias para vencer algumas dificuldades da vida.

Não é difícil imaginarmos o que terá sido a violência do convívio humano nesse período medieval, quando as forças selvagens, opostas e poderosas se

chocam, lutando pelo poder. O fato é que as marcas dessa violência ficaram impressas em muitas narrativas ‘maravilhosas’ que nasceram nessa época. (COELHO, 1991b, p. 33)

Por isso, segundo Coelho (2003), é comum haver nos contos medievais personagens cruéis, como diabos e lobisomens. Também é possível encontrar marido que brutaliza a esposa (como em *Grisélidis*), pai que deseja a filha (*Pele de Asno*), miséria que faz com que o pai abandone seus filhos (*João e Maria*), gigante comedor de crianças (*João e o Pé de Feijão*) entre outros temas. Quando traduzidos e destinados para o público infantil, alguns autores como Perrault e os irmãos Grimm retiram os aspectos violentos presentes nos contos.

Assim, com o passar do tempo, a violência vai desaparecendo das histórias de acordo com o refinamento dos costumes da humanidade. Com isso, muitos contos perdem parte de sua agressividade original, como em *Chapeuzinho Vermelho*, em cuja primeira versão, escrita por Perrault, a menina e a avó eram devoradas pelo lobo e que, em versões posteriores, como a dos irmãos Grimm, são salvas pelo caçador que mata o animal.

Após essa breve retomada da origem dos contos, é importante discorrer sobre a relevância desse tipo de narrativa na construção do imaginário infantil. Afinal, que criança não sonhou em ser a *Bela Adormecida* ou não esperou a chegada do lobo na casa da vovozinha?

2.3 Importância dos contos de fadas

2.3.1 As relações entre os contos de fadas e os leitores

Coelho (2003) acredita que os contos de fadas estão longe de ser superados e precisam ser reconhecidos como nova fonte de conhecimento de vida. Para ela, essas histórias são verdadeiros auxiliares na formação dos indivíduos. Além disso, enfatiza que este é um momento propício para se voltar para o maravilhoso, onde o

homem busca o verdadeiro sentido da vida, buscando responder a pergunta “Quem sou eu?” Dessa forma, torna-se interessante voltar aos tempos onde o mítico dominava.

A autora mostra a relação dos contos de fadas com os mitos antigos e os arquétipos da mente humana, sendo que os primeiros explicavam o mundo para as pessoas que ainda não haviam desenvolvido a ciência, e o segundo está presente na mente de qualquer pessoa, independente do lugar e da época em que vive.

Os mitos e arquétipos são matéria-prima da literatura maravilhosa e os símbolos são as formas de linguagem que expressam e tornam comunicável a literatura. Mas no mundo dos mitos, dos arquétipos e dos símbolos não há demarcações claras que os separam. Toda a bibliografia existente sobre eles não os caracteriza individualmente: os termos são usados de forma aleatória e o mesmo fato pode receber qualquer uma das denominações. Com base em diversos teóricos, Coelho (2003) apresenta a seguinte definição: “os mitos nascem na esfera do sagrado, arquétipos correspondem à esfera humana e símbolos pertencem à esfera da linguagem” (p. 85).

O mito, que é uma narrativa sobre deuses e divindades em quem o povo acredita fielmente, também é considerado por Propp (2002) como uma origem possível do conto. O mito e o rito são determinados pelo pensamento. No entanto, enquanto este tem intenções pragmáticas (como dançar para fazer chover), o outro tem intenções sociais (explica acontecimentos). Mas a intenção de Propp não é interpretar os contos, mitos e ritos, e sim buscar suas causas históricas.

Segundo Mendes (2000), é impossível saber quando surgiram os primeiros registros sobre os deuses, mas sabe-se que, no Egito e na Mesopotâmia, as primeiras divindades eram femininas como a Lua, deusa do amor, da fertilidade e protetora das colheitas. Quatro mil anos antes de Cristo, os semitas e indoeuropeus invadiram o Egito e a Mesopotâmia e levaram consigo seus deuses masculinos, que substituíram as deusas: Deus-Pai, Javé ou Jeová, deus dos vencedores. Esse era o início da sociedade patriarcal. Na Idade Média, os contos são difundidos, tendo as fadas como “herdeiras” das deusas.

Alguns autores ainda afirmam que os mitos possuem relação com o sentimento religioso: “O pensamento mítico nasceu como uma das primeiras manifestações do que seria mais tarde, o pensamento religioso” (COELHO, 2003, p. 86). Cada povo da Antiguidade possui seus mitos, relacionados com sua religião e cultura. Eles são sobrenaturais, explicam a origem do universo, os fenômenos da

natureza, nascimentos e mortes, sempre sob a determinação dos deuses, o que lhes confere um significado religioso-psicológico-histórico. Ainda que alguns deuses tivessem muitas virtudes, como Atena e Apolo, numa época de lutas e guerras, é normal que muitos fossem violentos, incestuosos, devoradores de crianças, adúlteros, vingativos etc. Considerando, com Coelho (2003), que o mito nasceu de uma necessidade religiosa, estudá-lo é importante para o homem moderno, por supor que nele está a raiz de sua cultura e até de suas histórias particulares.

Para Mendes (2000), o mito, considerado sagrado, deixou o conto como seu herdeiro, pois, usado como arte, nasceu após a desvinculação entre a história e sua narração ritualística, quando o mito passa a se transformar em conto popular. Ainda que tenha perdido as características religiosas, sem a ligação com a religião o conto não teria conquistado espaço na literatura, na criação artística.

Os arquétipos, derivados dos mitos, segundo a autora são forças vitais, manifestadas como atitudes, ideias ou até comportamentos no âmbito humano. Situados no inconsciente coletivo, que seria um reservatório espiritual a que todas as pessoas têm acesso, eles são “grandes forças ou impulsos da alma humana” (COELHO, 2003, p. 92), como o amor, o ciúme, a inveja, o ódio, o desejo, a vontade de domínio, o narcisismo e a fé, entre outros. Nas diferentes caracterizações que recebe, uma determinada linha o define como sendo protótipo, ou seja, manuscrito que serve à crítica; outra o define como situações de mitos que misturam o humano com o sagrado. Um exemplo seria a história de Prometeu, homem-titã que tentou roubar o fogo sagrado para se tornar imortal, criando, assim, o arquétipo de ânsia da imortalidade.

Contos de fadas mais conhecidos, como *Cinderela*, *Branca de Neve e os Sete Anões* e *A Bela Adormecida*, mostram a disputa pelo poder feminino, representado pela beleza que desperta a inveja em bruxas, madrastas e até em irmãs. Segundo Mendes (2000), situações como proibições, casamento, inveja, castigo e desobediência são arquétipos do mundo feminino e, por isso, são encontrados em várias histórias e mitos.

Outros arquétipos também estão presentes em *Cinderela*. O conto mostra a mãe boa (representada pela fada madrinha, que lhe dá condições de ir ao baile) e a mãe má (a madrasta, que a explora e maltrata). No baile, *Cinderela* encontra o príncipe, com quem se casará e será feliz para sempre, mostrando, assim, que ela já está madura. Perrault, que criava uma moral para cada história, ao encerrar o conto, se refere ao

principal predicado feminino: “A beleza é para o sexo um raro tesouro/ Que ninguém cansa de admirar” (apud MENDES, 2000, p. 44).

Os símbolos, por sua vez, de acordo com Coelho (2003), configuram figuras de linguagem, presentes em poemas e narrativas, e é por meio da linguagem simbólica que mitos e arquétipos tornam-se comunicáveis, pois ela estabelece uma ponte entre o real e o imaginário. Não fosse por ela, com sua origem mítica e arquetípica, os contos de fadas não teriam condições de se espalhar pelo mundo.

Com base nos estudos de Freud e Jung sobre os sonhos, Mendes (2000) afirma que ambos consideravam que a linguagem dos sonhos, dos mitos e dos contos é a mesma, ou seja, a “linguagem simbólica”. Para os freudianos, todos os três expressam impulsos reprimidos quando criança, de origem sexual. Já os seguidores de Jung acreditam que os sonhos e histórias populares têm origem no inconsciente, nas imagens da psique humana.

Mendes (2000) conclui que Jung fala sobre arquétipos, que são formas de pensamento. Símbolos da experiência humana básica, esses pensamentos estão presentes em qualquer indivíduo e se relacionam a nascimento, maternidade, casamento, morte, poder, magia etc., e são encontrados em mitos e contos de fadas, mesmo que os leitores não percebam. Várias histórias, por exemplo, tratam de uma personagem criança que tem problemas com os pais, passa por diversas provas, usa magia, vence e se casa, tornando-se “feliz para sempre”.

Os contos de fadas falam diretamente com o leitor ou ouvinte, pois foram histórias que surgiram ao longo dos anos, narradas por pessoas do povo que incluíam nas narrativas seus desejos e vontades. Eles tratam de experiências tipicamente humanas, presentes em qualquer lugar e época. Sendo assim, o leitor identifica-se com o herói, pois suas dificuldades e provações estão presentes na vida de todos.

Não se precisa de nenhuma capacidade especial, nenhum conhecimento intelectual específico para entender os contos, pois eles nos dizem algo sobre o ser humano que às vezes não sabíamos como formular, e o dizem de maneira bem, simples. (BONAVENTURE, 1992, p. 9)

As narrativas retratam a época em que foram escritas, quando a miséria e a fome faziam com que pais abandonassem seus filhos na floresta, como retrata Mendes

(2000). Também mostram o fraco vencendo o mais forte, revelando verdadeiros sonhos do povo de vencer na vida, para tornarem-se verdadeiramente felizes.

Para Coelho (1991a), estudando a literatura de outras épocas é possível perceber os desejos do povo que contava e ouvia essas histórias. Os contos de fadas fazem parte dessa heterogênea matéria narrativa que guarda esse saber fundamental. Para a autora “a literatura é sem dúvida, uma das expressões mais significativas dessa ânsia permanente de saber e de domínio sobre a vida, que caracteriza o homem de todas as épocas” (p. 10-11).

A busca pelo sentido da vida sempre foi uma característica humana, segundo Bettelheim (2002), que começa na infância e vai se desenvolvendo pela racionalidade da criança até a idade adulta. Daí a importância de oferecer aos pequenos o material dos contos de fadas, que pode se tornar ferramenta fundamental no seu desenvolvimento. E é sobre a relação dos contos de fadas com o leitor em formação que discorreremos a seguir.

2.3.2 A criança e o conto de fadas: importância na construção do leitor

Como já mencionado anteriormente, os contos de fadas foram criados por artistas do povo (anônimos) e se difundiram oralmente. Não são obras de um único autor e detalhes foram sendo acrescentados ou suprimidos. Durante séculos, suas histórias permaneceram vivas apenas na tradição oral (sendo contadas de geração para geração).

A princípio destinavam-se ao público adulto, quando eram contados apenas oralmente e também depois, com suas primeiras publicações. Só com o advento da Idade Moderna é que se cria o conceito de infância como uma fase especial, pois, como afirma Barco et al. (2001), na Idade Média, não havia separação entre a infância e idade adulta. A partir daí é que surgem as primeiras adaptações dos contos populares para as crianças. Em seguida, já com a Revolução Industrial, que marca o momento em que a criança conquista seu lugar na família, surge então a literatura infantil como gênero literário.

A corte prestigiava os contos de fadas que circulavam entre o “povo”, pois as histórias representavam bons comportamentos, pelos quais, o bem era

recompensado e a maldade gerava desgraças. Dessa forma, é possível verificar a ideologia burguesa presente nessas histórias, que circulavam na classe oprimida, servindo aos interesses dominantes (Mendes, 2000).

Com o avanço do capitalismo, vem também a necessidade de educar os jovens, e a burguesia passa a dedicar um tratamento especial para esta fase. Assim, a literatura infantil ganha mais espaço, juntamente com outros materiais culturais, e os adultos começam a se preocupar em oferecer textos adequados para a infância. Além de adaptações para as crianças, das histórias anteriormente destinadas a adultos, alguns autores começam a escrever especialmente para o público infantil, como Hans Christian Andersen, chamado de “Pai da Literatura Infantil”.

É notável que os contos de fadas oferecidos às crianças conquistaram o gosto infantil e atenderam ao objetivo de educar as novas gerações, mostrando exemplos de conduta e padrões de comportamento que valorizavam o casamento e os papéis sociais bem definidos, bem como as condutas próprias do homem e da mulher.

Como, de acordo com Bettelheim (2002), a criança precisa “se entender” num mundo “desconcertante” e dar sentido aos seus sentimentos, é importante que receba uma educação moral com a qual ela reconheça as vantagens de uma boa conduta, mas que a dirija de maneira sutil. Nos contos de fadas, os pequenos encontram explicações para seus sentimentos e exemplos significativos de um comportamento desejável.

Ao ler um conto de fadas, a criança se identifica com o herói e aprende as vantagens de um comportamento moral de forma positiva. É bem verdade que as histórias mostram, de maneira polarizada, tanto o lado bom com o mau, ensinando assim que é possível escolher o tipo de pessoa que se quer ser.

Os contos de fadas, segundo o autor, sofreram ao longo dos séculos algumas modificações e, aos poucos foram, se tornando mais refinados, transmitindo significados manifestos e encobertos, atingindo a mente consciente, a pré-consciente e a inconsciente.

Também Coelho (1991a) acredita que os contos de fadas carregam consigo uma herança de sentidos ocultos e essenciais para a vida de todo ser humano.

Desde sempre o homem vem sendo seduzido pelas narrativas que, de maneira simbólica ou realista, direta ou indiretamente, lhe falam da vida a ser vivida

ou da própria condição humana, seja relacionada aos deuses, seja limitada aos próprios homens. (p. 10)

Ao contrário dos outros autores apresentados, Darnton (1986) acredita que os contos de fadas revelam a mentalidade do povo e a visão de mundo das pessoas comuns.

Os contos são documentos históricos. Surgiram ao longo de muitos séculos e sofreram diferentes transformações, em diferentes tradições culturais. Longe de expressarem as imutáveis operações do ser interno do homem, sugerem que as próprias mentalidades mudaram. (DARNTON, 1986, p. 26)

De acordo com o autor, não há símbolos nos contos de fadas. Os contadores de histórias do século XVIII retratavam a realidade em que viviam, como a versão primitiva de Chapeuzinho Vermelho, que parece um pesadelo, incluindo estupro, incesto, canibalismo, morte etc. As histórias orais “retratavam um mundo de brutalidade nua e crua” (p. 29).

Ouvindo e lendo as histórias e pesquisando outros documentos, Darnton (1986) descreve como era a vida nas aldeias no século XVIII, onde havia uma constante luta contra a morte, pois existiam muitas doenças e pouca comida. Bebês recém-nascidos morriam frequentemente e eram enterrados informalmente, sendo bastante difícil chegar à idade adulta.

Darnton cita que, entre 1840 e 1914, muito se pesquisou sobre os contos orais franceses. Os estudiosos folcloristas ouviam diversas versões das histórias contadas pelos camponeses (que eram ouvidas na infância) e concluíam que:

Como todos os contadores de histórias, os narradores camponeses adaptavam o cenário de seus relatos ao seu próprio meio; mas mantinham intactos os principais elementos, usando repetições, rimas e outros dispositivos mnemônicos. (DARNTON, 1986, p. 30-31).

E são essas características, que permaneceram nos textos e se mantêm até hoje, que facilitam a leitura para as crianças, as quais, segundo Bettelheim (2002), muitas vezes necessitam encontrar ajuda para continuar sua busca interior, o que podem encontrar na literatura a elas destinada.

Para o autor, os contos de fadas ajudam os pequenos a lidar com certos problemas de maneira inconsciente, sem fazer uso da razão; assim, eles podem se sentir

compreendidos e aprendem a lidar com sentimentos e problemas. É dessa forma que essas histórias contribuem para o desenvolvimento infantil.

Diante do exposto, fica explícita a importância desse tipo de texto para o trabalho em sala de aula, pois, por apresentar a dicotomia do bem e o mal, pode suscitar debates sobre temas diversos e relevantes para a formação das crianças.

Além disso, é também material privilegiado para ajudar alunos das séries iniciais a perceber os elementos da narrativa importantes para o ato da escrita – construção do tempo, do espaço, do personagem, das relações entre as personagens, o clímax e o desfecho – do que trataremos a seguir.

2.3.3 O conto de fadas: estrutura e ideologias

Propp (2002) apresenta uma vasta contribuição para a interpretação dos contos de fadas, pois analisou diversas histórias do folclore russo para traçar as várias funções das personagens, bem como a estrutura dessas narrativas. De acordo com o autor, o folclore deixou de ser visto como uma “filosofia abstrata”, parte da literatura, para se tornar uma “ciência autônoma”, da qual se procurou obter uma análise mais concreta sob uma visão marxista.

O autor define o conto maravilhoso como material “tão rico e tão variado que não é possível estudar o fenômeno que ele representa, em sua totalidade e em todos os países” (PROPP, 2002, p. 03). Para ele, um motivo só pode ser estudado dentro do sistema do assunto; e os assuntos precisam ser estudados em suas relações significantes dos motivos entre si.

Nos contos russos, Propp distingue uma categoria de personagens chamados por ele de doadores, cuja função é auxiliar o herói em alguma dificuldade – em alguns contos, o doador já está morto. O apogeu do conto é quando o protagonista recebe seu auxiliar mágico. O auxiliar passa a fazer os serviços, levando o herói para países distantes, resgatando princesas e matando dragões; mas o herói ainda é herói, pois “o auxiliar é a expressão de sua força e talentos” (PROPP, 2002, p. 195).

O auxiliar mágico assume diversas formas e funções. Pode ser um anel, que dá ao herói a capacidade de se transformar em animal, situação em que o herói e o animal são uma única personagem.

Propp (2002) aponta que, nas sociedades primitivas, a força física e a beleza eram as características mais importantes de uma pessoa. Isso pode ser visto nos contos em que o herói deve participar de competições atléticas para casar-se com a princesa.

Nos contos russos, porém, as princesas se apresentam com duas facetas: a da jovem e bela, à espera de um noivo prometido; e a da outra, com um lado perverso, maldoso, disposta a matar, afogar e mutilar seu pretendente. Cabe ao herói domar e tomar posse de sua noiva.

Após o casamento, este ainda passa por alguns perigos. Na noite de núpcias, a princesa tenta matá-lo, apertando-o com uma mão magicamente pesada, ou sufocando-o com uma almofada. O noivo pode morrer misteriosamente, ou o dragão que visita a princesa durante a noite pode matá-lo. Para evitar a sua morte, o herói deixa com que seu auxiliar mágico passe a primeira noite com a princesa.

Esses perigos não estão claramente explicitados em outros contos: “materiais ameríndios e siberianos mostram que o perigo não vem absolutamente da força da mão: é de cunho puramente sexual” (Propp, 2002, p. 403). Narrativas gregas e asiáticas, por sua vez, mostram uma mulher (deusa) que pretende matar seu companheiro na primeira noite, sendo que a morte pode ser substituída pela castração.

Uma personagem muito importante, relacionada à princesa, é o rei – seu pai. Para Propp (2002), a “princesa não pode ser estudada sem o pai, nem o momento do casamento pode ser desvinculado do momento da coroação do herói” (p. 366). A donzela pode se aliar ao pai para derrotar o herói ou pode juntar-se ao seu noivo para matar seu criador. Para casar-se com a princesa, o herói precisa realizar tarefas difíceis, que provem que ele merece o “prêmio”. Algumas das tarefas parecem ser impossíveis, como quando o rei anuncia publicamente que dará a mão de sua filha a quem conseguir beijar a princesa no alto da torre, montado em seu cavalo.

Em alguns contos, quando o herói desposa a princesa, ela exige que ele resolva alguns enigmas e, se não conseguir, terá sua cabeça cortada, e a de sua mãe também. Há trabalhos diversos impostos por várias personagens (pela princesa, pelo

czar, pelo feiticeiro hostil), mas o verdadeiro herói consegue realizar todas as tarefas que lhe são propostas.

Quando o rei coloca a mão de sua filha à disposição de um jovem que consiga cumprir as exigências, ele oferece também o seu reino. O rei, que está mais velho, oferece sua filha e o seu trono. Em alguns contos, o novo rei deve matar o pai da princesa, que, às vezes, fica do lado de seu pai.

Propp (2002) também considera o rito de iniciação como a base mais antiga do conto. Nas sociedades tribais, os mitos eram sagrados e, por meio deles é que os mais velhos transmitiam para toda a tribo o conhecimento acumulado. “Os mitos não só fazem parte da vida como são parte de cada indivíduo separadamente. Privá-lo de sua narrativa equivale a privá-lo da vida” (p. 443). O mito é ligado diretamente à tribo, com a sua produção, organização social e crenças.

O rito de iniciação constituía uma escola, um ensinamento no sentido próprio do termo. Os jovens eram iniciados em todas as concepções míticas, ritos, rituais e procedimentos da tribo (...) tratava-se não de adquirir conhecimentos mas habilidade, não de conhecer o imaginário do mundo da natureza mas de exercer influência sobre ele (PROPP, 2002, p. 115)

O autor ressalta que, na América do Sul, os ritos eram cruéis. Numa das versões, após entrarem na chamada “cabana do espírito”, os jovens tinham as costas cortadas e sofriam diversos ferimentos, sobre os quais se colocava pimenta. Nos contos, Yagá (uma personagem feminina má que morava em uma cabana na floresta) também espancava os heróis que iam até sua casa.

As torturas dos ritos tinham como finalidade moldar um guerreiro e ensinar aos jovens que deviam obediência aos mais velhos. O iniciante sentia dor, fome, sede, medo (pois era deixado em uma cabana sem comida nem bebida) e também chegava à loucura, pois ingeria bebidas alucinógenas. Alguns contos retratam o herói que se irrita e perde a razão, ao passar pelas provas.

Além de Propp, outros autores também trataram dos temas presentes nos contos de fadas. O medievalista Gaston Paris, citado por Braga (1915 apud COELHO, 2003) foi um dos primeiros que tentou sintetizar os assuntos das narrativas, relacionando-os com mitos geradores:

- SOL: príncipe encantado, herói, amante que perde sua forma horrenda, morto que renasce, cavaleiro, tesouro etc.;

- AURORA: criança, bebê, donzela, filha da feiticeira, esposa fiel ou sofrida;
- NOITE: velha ruim, ogressa, madrasta, lobo mau, saco usado para roubar crianças etc.;
- DIA: filhos desejados que têm aparência monstruosa, crianças maltratadas, irmão que mata ou salva etc.

O antropólogo Wundt (1905, apud COELHO, 1993) estudou contos e mitos, tentando provar que os contos surgiram de fantasias coletivas e que não eram criações individuais. Para o autor, os mitos surgiram a partir de histórias divertidas, que distraíam as pessoas e espantavam o medo.

Mendes (2000) aponta que, na tradição oral, era comum haver personagens como irmãos desprezados e jogados às cinzas e mulheres identificadas por meio de um sapato perdido. Nos contos *Cinderela* e *Bela Adormecida*, as donzelas são perseguidas por mulheres mais velhas: Cinderela, pela madrasta e pela mãe do príncipe (na versão original, desconhecida no Brasil), que deseja comer seus filhos.

Algumas vezes, as mulheres recebiam castigos devido a seus “defeitos” como, por exemplo, a curiosidade. No conto, também praticamente desconhecido no Brasil, *Barba Azul*, de Perrault, o marido se casava e dava à mulher várias chaves do palácio, mostrando um único quarto em que ela não deveria entrar. Depois de avisá-la, ele esperava a mulher abrir aquela porta e se deparar com os corpos de outras esposas curiosas que ele colecionava. No final da história, a atual esposa (heroína) pede proteção divina, se salva e herda uma grande fortuna.

Em algumas histórias, as mulheres são apresentadas submissas ao homem e com papéis insignificantes. Na narrativa d’ *O Gato de Botas* não há fadas, e a princesa só aparece para se casar com o filho do moleiro e fazer dele um príncipe. Na história d’ *O Pequeno Polegar*, fadas e princesas também não existem, e as únicas mulheres são a mãe e a mulher do gigante, ambas dominadas por ele.

Outros temas comuns aos contos de fadas são as crianças abandonadas e a pequenez da personagem principal, como *João e Maria* (Irmãos Grimm), *O Pequeno Polegar* (Perrault) e *Polegarzinha* (Andersen).

Sobre esses aspectos Mendes afirma:

Apresentando as fadas, mulheres divinas, boas ou más, como símbolo do poder feminino e as mulheres terrenas, premiadas ou castigadas, como símbolo da submissão ao poder masculino, os contos de Perrault cumprem uma dupla função: preservam os temas mitológicos da Antiguidade e transmitem a ideologia familista da classe burguesa que, no fim do século XVII, já se preparava para assumir o poder. (2000, p. 105-106).

Outro teórico que desenvolveu estudos sobre os contos de fadas foi Claude Bremond. Enquanto Propp disserta sobre as funções das ações descritas nos contos, relacionando 33 delas, Bremond (1971), considerando a estrutura da narrativa, afirma que as ações são melhoramentos ou degradações obtidas ou evitadas. Ele traça o mapa das possibilidades lógicas da narrativa, indicando uma sequência elementar, com três fases obrigatórias:

- a- uma função que abra a possibilidade do processo sob forma de conduta a conservar ou de acontecimento a prever;
- b- uma função que realize esta virtualidade sob forma de conduta ou de acontecimento em ação;
- c- uma função que feche o processo sob forma de resultado esperado. (BREMOND, 1971, p.111).

O autor francês destaca que, na narrativa, ocorre “uma sucessão de acontecimentos de interesse humano” (p. 114), que são significativos e se organizam em uma série temporal estruturada. A partir desse pensamento, a narrativa pode classificar-se em um dos dois tipos fundamentais de sequenciação:

- 1º Degradação possível – processo de melhoramento/ausência do processo de melhoramento – melhoramento obtido/melhoramento não obtido;
- 2º Melhoramento a obter – processo de melhoramento/ausência do processo de degradação – degradação produzida/degradação evitada.

Esses processos ocorrem em diferentes sequências que se alternam, *por junções sucessivas, por enclave e por emparelhamento*, gerando, assim, a narrativa.

Por *junções sucessivas*, alterna-se o processo de melhoramento com o de degradação, repetindo-se um após o outro. Muitas vezes, a narrativa é iniciada com um

processo de degradação, como por exemplo, a pobreza, do qual a personagem evolui por um processo de melhoramento, ou mesmo por um outro de degradação.

Por *enclave*, “o fracasso de um processo de melhoramento ou de degradação em curso resulta da inserção de um processo inverso que o impede de atingir a seu termo normal” (BREMONT, 1971, p. 115). Neste, interrompe-se o processo de melhoramento com a degradação possível ou o inverso.

Por *emparelhamento*, “a mesma série de acontecimentos não pode ao mesmo tempo, e na sua relação com um mesmo agente, se caracterizar como melhoramento e como degradação” (p. 116); ou seja, o melhoramento do herói caracteriza a degradação do adversário, e o melhoramento deste resulta na degradação daquele.

Segundo Bremond (1971), quando se analisa um conto é preciso reavaliar a noção de herói e de vilão, pois cada personagem é herói de si mesma, e seus parceiros recebem o nome de aliados ou adversários, podendo haver inversão das qualificações quando se inverte o ponto de vista. O autor explica que o processo de melhoramento se dá quando o herói atinge algum objetivo, como tornar-se belo, curar-se ou enriquecer. Também é preciso que ele supere algum obstáculo, atingindo, assim, o melhoramento esperado.

No decorrer da narrativa, o herói pode encontrar aliados (beneficiários) ou adversários (agentes dotados de iniciativa e interesses próprios), mas para que atinja o melhoramento, ele deve cumprir uma tarefa. Durante a realização do trabalho, em troca de favores ou promessa de compensação futura, o herói poderá encontrar ajuda em seus aliados, dos quais são citados quatro tipos: associado, solidário, credor e devedor. É preciso também eliminar o adversário – o que pode acontecer sem uma ação do herói, e de forma pacífica ou hostil. Muitas vezes, no final do conto, o malfeitor recebe um castigo, sendo que “a recompensa do serviço prestado e a vingança do prejuízo sofrido são as duas faces da atividade retribuidora” (BREMONT, 1971, p. 126). Quando a narrativa chega à culminância do processo de melhoramento do herói, ela pode terminar, ou então prosseguir, o que exige iniciar um novo processo de degradação.

Assim, a narrativa se fecha com melhoramento, degradação e reparação, e o “narrador” pode, ou não, repetir o ciclo, quantas vezes desejar.

Quando o homem, na experiência real, combina um plano, explora na imaginação dos desenvolvimentos possíveis de uma situação, reflete sobre a marcha da ação empreendida, rememora as fases do acontecimento passado, ele narra para si mesmo as primeiras narrativas que podemos conceber (BREMONT, 1971, p. 134)

Em suma, podemos concluir, independente do ponto de vista da análise, que os contos de fadas possuem uma estrutura narrativa comum, na qual poucos elementos são modificados. Essa característica promove e favorece a compreensão dos alunos, que podem utilizar esse material, se bem trabalhado, para desenvolver as capacidades de entender e produzir um texto escrito.

2.3.4 O uso do conto de fadas na sala de aula: possibilidades de ler e escrever

Como já mencionado, o conto de fadas faz parte da literatura mundial, conhecido por muitos povos em diferentes épocas e culturas. Suas histórias também fazem parte da vida da maioria das crianças, que em algum momento já as ouviram e apreciaram.

Consistem, pois, um gênero que pode ser contado em sala de aula, discutido e lido pelos alunos. Para Abramovich (1997), por “lidar com conteúdos essenciais da condição humana, é que esses contos de fadas são importantes, perpetuando-se até hoje...” (p. 120). Para a autora, que enfatiza a importância de se trabalhar diversos gêneros da literatura infantil na escola, os contos de fadas possuem valor fundamental para a vida da criança, pois

Falam de tristezas, de desconfortos, de revelações, de sexualidade... Nos falam de vida e da morte, de ciclos que se iniciam e que se fecham... Nos falam da dificuldade de ser crianças ou jovens, de como é preciso provar nossa capacidade a cada instante, de como temos que nos afirmar como pessoa. (ABRAMOVICH, 1997, p. 137)

Segundo a autora, os contos de fadas tratam de temas como o medo, traições, sentimentos de perda, carências, abandono, dificuldades próprias da infância, mas igualmente de amor e de autodescobertas. Abordam a fantasia de sonhar e desejar, o que permite perceber que os sonhos podem ser coletivos e, também, que podem

acabar sendo substituídos por outros, favorecendo a capacidade de imaginar e recriar a realidade.

Silva (2006) pondera sobre a importância de utilizar, em sala de aula, um texto já conhecido do público infantil. Nada mais adequado, portanto, do que incluir o conto de fadas no ambiente escolar, pois o professor estará trabalhando com um gênero do qual tanto ele próprio como os alunos já têm conhecimento. No entanto, é preciso alguns cuidados ao se trabalhar com essas histórias, principalmente no que concerne à escolha dos textos e à forma de apresentá-los.

Abramovich (1997) considera que, apesar de a leitura de histórias para crianças antes do processo de alfabetização ser uma prática importante e que favorece o desenvolvimento do gosto pela literatura, ela precisa ser mantida também com os alunos já alfabetizados, pois “uma das atividades mais fundantes, mais significativas, mais abrangentes e suscitadoras dentre tantas outras é a que decorre do ouvir uma boa história, quando bem contada” (ABRAMOVICH, 1997, p. 24), um prazer que acompanha o homem pela vida toda.

Por isso, o adulto que for contar um conto de fadas, precisa estar preparado para narrar toda a história, até com seus momentos de angústia ou crueldade. Caso tiver a intenção de mudá-la, é melhor deixar que a criança leia sozinha. Abramovich (1997) pontua que, nessas histórias, cada elemento possui um papel significativo que, se for retirado ou suprimido, impede a criança de compreender integralmente o conto. A autora refere-se, ainda, à adaptação dos contos feita pelo cinema ou por editoras: “Ao adocicá-los, pasteurizá-los, ao retirar-lhes os conflitos essenciais, tirou também toda sua densidade, significado e revelação...” (p. 121).

A partir do exposto, é possível perceber a importância do conto de fadas para a criança, pois ao contar uma história em sala de aula, o professor está formando o leitor e incentivando a leitura. O aluno pode igualmente ler o livro escolhido por ele ou pelo professor. Segundo Abramovich (1997), “ao ler uma história, a criança também desenvolve todo um potencial crítico” (p. 143), pensa, duvida e questiona, percebendo que se pode mudar de opinião. O trabalho com leitura precisa estar presente na rotina escolar, o que não significa, porém, que a atividade deva obedecer a um esquema rígido e repetitivo.

Pereira et al. (2006) lembram que é preciso variar os tipos de textos, tendo em vista que cada gênero apresenta um modo de organização, como o romance,

os contos de fadas, as cantigas de roda, as músicas ou os poemas de cordel, todos, porém, com narrativas que remetem ao “relato de acontecimentos ou fatos, reais ou imaginários, envolvendo ação e movimento, no transcorrer do tempo” (p. 34).

Abramovich (1997) também chama a atenção para a necessidade de discutir com os alunos sobre o que foi lido, para que eles possam expressar seu gosto pela história e se concordam ou não com o que foi narrado: dizer se a história é boa, se é muito comum, se é curta ou longa demais, como chegou ao fim (rápido demais, ou muito demorado), como são as personagens, se apareceram durante toda a história e se tiveram importância na narrativa.

Me parece que a preocupação básica seria formar leitores porosos, inquietos, críticos, perspicazes, capazes de receber tudo o que uma boa história traz, ou que saibam por que não usufruíram aquele conto... Literatura é arte, literatura é prazer... Que a escola encampe esse lado. É apreciar – e isso inclui criticar... (ABRAMOVICH, 1997, p. 148).

Carvalho (1997) considera igualmente que a discussão sobre o livro, após a leitura, é importante. A autora realizou um trabalho com a obra “*A Terra dos Meninos Pelados*”, de Graciliano Ramos, com o qual verificou que com a atividade de debater o assunto da leitura, o aluno compreende melhor a narrativa, bem como alguns de seus elementos, que não haviam sido percebidos antes. Por isso ela ressalta o papel do educador no momento do diálogo estabelecido a partir da leitura:

A presença do professor enquanto mediador de leitura crítica é fundamental em sala de aula, bem como a participação dialógica dos alunos a respeito da história, questionando, refletindo, sugerindo e mesmo recompondo a narrativa para com isso chegar à significação do texto literário. (CARVALHO, 1997, p. 31)

Nessa interação, os alunos podem perceber que a interpretação do texto narrativo é bastante rica e permite leituras distintas, sempre, no entanto, com base nas intenções do autor para não fugir completamente do tema abordado.

A autora enfatiza ainda o papel do professor na seleção do material destinado ao trabalho com os alunos, incluindo os contos de fadas, lembrando que:

Este tipo de literatura que visa sempre aprofundar a compreensão da significação do texto literário, partindo da leitura primária, afetiva, acaba por estabelecer um vínculo mais estreito com a realidade de vida dos alunos, fazendo-os refletir sobre sua posição no mundo em que vivem. E esse parece

ter sido sempre o papel desempenhado pela literatura no decorrer dos tempos. (CARVALHO, 1997, p. 32)

Pereira et al. (2006) trabalham com diversos gêneros textuais e os modos de organização do discurso, observando suas marcas linguísticas e propondo atividades para a sala de aula. Segundo as autoras,

O trabalho de leitura/produção de texto na escola, deve portanto, favorecer ao aluno a identificação e incorporação de estratégias de organização do discurso que garantam sua unidade e eficiência, já que um enunciado oral ou escrito é considerado um texto quando forma um todo coeso e coerente. (PEREIRA, et al., 2006, p. 28)

Ainda que para Bremond (1971) as diferentes maneiras pelas quais se dão os acontecimentos num enredo é que diferenciam uma história das outras, com base em autores como Propp, Santos (2003) afirma que os contos de fadas possuem uma estrutura fixa, com começo meio e fim, em que a história se inicia com uma situação geralmente equilibrada, mas que logo é interrompida por um conflito, exigindo, assim, uma ação para restaurar o equilíbrio no final da história. Essa sequência razoavelmente simples facilita a compreensão do aluno e o auxilia no momento de produzir um texto.

Enfim, a atividade com literatura deve incluir não apenas contar histórias para as crianças ou fazer com que elas leiam, mas também desenvolver um trabalho que lhes permita perceber a estrutura dos textos, sem esquecer, certamente, a importância de dialogar sobre o que foi lido e propor que elas também escrevam, aplicando os conhecimentos obtidos com a leitura.

Tomando por base que a presente pesquisa pretende discutir a leitura e a escrita do conto de fadas na prática da sala de aula, uma metodologia e alguns procedimentos para coleta de dados foram selecionados, os quais passaremos a descrever no próximo capítulo.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O procedimento metodológico eleito para a realização desta pesquisa foi a investigação qualitativa, que permite ao pesquisador ter contato direto e prolongado com a situação que está sendo pesquisada, possibilitando-lhe vivenciar a realidade, ou seja, ter “o ambiente natural como sua fonte direta de dados” (LÜDKE e ANDRÉ, 1986, p. 11);

Para Lüdke e André (1986), a pesquisa qualitativa

envolve a obtenção de dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada, enfatiza mais o processo do que o produto e se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes. (LUDKE e ANDRÉ, 1986, p. 13).

Seguindo essa metodologia, a pesquisa se dividiu em cinco momentos distintos:

1. pesquisa bibliográfica;
2. entrevistas com professores;
3. seleção de uma professora cujas aulas seriam observadas;
4. trabalho de formação sobre o conto de fadas com a professora observada;
5. observação de novas aulas, utilizando o conto de fadas, para verificar possíveis mudanças no trabalho.

No momento da pesquisa bibliográfica, foi realizado o levantamento do material que permitiu um aprofundamento teórico-metodológico sobre o ensino do conto de fadas e as vantagens de sua utilização no Ensino Fundamental, bem como sua importância para o desenvolvimento da criança, atentando para diferentes maneiras de utilizá-lo, com vistas à melhoria do trabalho com leitura e produção de texto na escola.

3.1 O Estudo de Caso

Como estratégia de pesquisa, o estudo de caso foi selecionado, considerando que há algumas décadas esse método vem sendo valorizado, principalmente após a Conferência de Cambridge, realizada em 1975 (ANDRÉ, 1984). De acordo com a autora, o termo tem sentido amplo e inclui vários métodos, pretendendo retratar o particular como legítimo em si mesmo e enfatizando o “caso”, que representa um sistema delimitado, podendo ser uma instituição, um currículo, um grupo ou uma pessoa.

Yin (2005) também oferece sua contribuição em relação ao tema:

Um estudo de caso é uma investigação empírica que:

- investiga um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real, especialmente quando
- os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos (YIN, 1981 apud YIN, 2005, p.32).

André (1984) discute as características fundamentais do estudo de caso, afirmando, em síntese, que ele consiste na busca pela descoberta, na análise do objeto dentro do contexto em que está inserido, na representação de diversos pontos de vista, mesmo que sejam conflitantes e na utilização de diferentes fontes de informação. Nesse sentido, o estudo de caso deve ser feito de modo que, ao final, seja possível fazer generalizações naturalísticas; assim, o pesquisador poderá se perguntar o que ele pode ou não usar desse trabalho. O “caso” enfatiza o singular, o particular, e dessa forma o objeto é tratado como único, como uma representação singular da realidade. É preciso generalizar seus resultados e essa generalização “aqui é tratada como processo subjetivo e não como um ato de inferência lógica (ou estatística). O reconhecimento de semelhanças ou aspectos típicos ocorre no domínio do indivíduo” (p. 52).

Ainda segundo a autora, os estudos de caso devem permitir interpretações alternativas, apresentando, para isso, grande massa de dados brutos (que gere diferentes interpretações), descrevendo os métodos utilizados e o processo de triangulação. Além disso, é preciso apresentar os pontos de vista dos diferentes participantes e suas reações ao relatório do estudo. Dessa forma, será possível que o leitor compreenda a situação em sua complexidade própria e faça julgamentos sobre as implicações do estudo.

Quanto ao registro, no estudo de caso, ele é feito de forma direta e clara, ilustrado com citações, exemplos e descrições, tudo para aproximar o leitor das

experiências vivenciadas naquele momento, e o objeto é tratado como único, “uma representação singular da realidade que é multidimensional e historicamente situada” (Lüdke e André, 1986, p. 21).

Sob essa orientação metodológica, esta pesquisa tem como objeto de investigação os conceitos que têm e as práticas que desenvolvem os docentes do Ensino Fundamental de uma escola municipal de Presidente Prudente em relação ao ensino da leitura e escrita usando o conto de fadas. Após uma abordagem geral, uma das professoras entrevistadas foi escolhida para ter seu trabalho observado, especificamente nas atividades realizadas no uso do conto de fadas nas aulas de português, verificando como utiliza esse material. Assim se caracteriza como um estudo de caso, pois buscamos, no caso particular de uma escola, pesquisar as concepções e práticas educativas das docentes, sujeitos desta pesquisa.

3.2 A escolha do local da pesquisa

A pesquisa foi desenvolvida na Escola Municipal “Dr. Pedro Furquim”, a mesma onde a pesquisadora já havia realizado seu trabalho de iniciação científica. Além disso, essa unidade escolar recebe, já há alguns anos, alunos da UNESP, para atividades de estágios e projetos de extensão, facilitando, assim, a aceitação da diretora e das professoras em receber alunos e permitir observações e intervenções.

A “Dr. Pedro Furquim” é uma escola pública municipal da cidade de Presidente Prudente, localizada em um bairro periférico, que atende aproximadamente 550 alunos da Educação Infantil até o 5º ano.

Na ocasião do trabalho de iniciação científica, a ênfase recaiu nas preferências dos alunos com relação aos contos de fadas – se eles gostavam dessas histórias, se costumavam buscar livros do gênero na biblioteca e se o professor trabalhava com esse tipo de texto em sala de aula. Por essa razão, consideramos interessante continuar na mesma escola em que ocorreu a pesquisa inicial, para que houvesse a possibilidade de se trabalhar com algumas das professoras que já conheciam a pesquisadora e o objeto de pesquisa – o conto de fadas – agora, porém, privilegiando as concepções do professor.

Antes de iniciar o trabalho, houve uma conversa prévia com a diretora, a vice-diretora e a coordenadora pedagógica, quando apresentamos a pesquisa e os objetivos. Após o consentimento dessas profissionais, foram realizadas duas visitas, durante o Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo - HTPC, oportunidade em que a pesquisa foi novamente apresentada, desta vez para as professoras. Em seguida foram convidadas a participar da pesquisa e questionadas sobre a possibilidade de serem observadas.

3.3 A entrevista e a escolha dos sujeitos

Após a conversa inicial com as professoras foram escolhidas sete docentes que trabalham do primeiro ao quinto ano, as quais seriam posteriormente entrevistadas.

A grande vantagem da entrevista sobre as outras técnicas é que ela permite a captação imediata e corrente da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos. Uma entrevista bem-feita pode permitir o tratamento de assuntos de natureza estritamente pessoal e íntima, assim como temas de natureza complexa e de escolhas nitidamente individuais. (LÜDKE & ANDRÉ, 1986, p.34)

As entrevistas tinham como objetivo verificar o uso dos contos de fadas pelas professoras, bem como sua formação acadêmica, focando sua experiência com a leitura e com gênero conto de fadas, suas concepções sobre esse tipo de texto e o trabalho realizado em anos anteriores.

Visando a uma maior abrangência, optamos por selecionar docentes de todas as séries para serem entrevistadas. Foram escolhidas então uma professora de 1º ano, uma de 2º e uma de 3º; dos 4º e 5º anos, duas foram as selecionadas. Cabe destacar que essa diferença teve como motivo o fato de que se pretendia trabalhar com o uso do conto de fadas nessas séries, em atividades de leitura e produção de texto.

As sete professoras selecionadas foram entrevistadas em encontros que ocorreram na escola - na biblioteca ou nas salas das professoras - em datas e horários previamente agendados, nos dias do HTPC, antes do início da reunião, com a coordenadora da escola. Para facilitar a análise do material, as entrevistas tiveram

gravação de áudio, com permissão das entrevistadas, e depois foram integralmente transcritas.

A entrevista (APÊNDICE A, p. 134) era constituída de perguntas sobre a formação da professora, sobre sua concepção de leitura e de conto de fadas, sobre a importância de ambas na escola, sobre o trabalho que realiza com o gênero na série em que trabalha, sobre algum trabalho realizado no ano anterior (2009) - já que a pesquisa foi realizada no início do ano letivo de 2010 - e sobre como faria um trabalho envolvendo o conto de fadas com a série atual.

3.4 A pesquisa-ação

Na etapa seguinte do estudo, quando se efetivaram as observações em sala de aula e o trabalho de formação com a docente, a metodologia utilizada foi a pesquisa-ação, que é definida por Michel Thiollent (1994) como:

um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo e participativo (p. 14).

São muitas as áreas de conhecimento em que a pesquisa-ação pode ser aplicada, como comunicação social, serviço social, organização, tecnologia, práticas políticas e também na educação.

Na área da educação a pesquisa-ação é utilizada em investigações que envolvam formação de adultos, educação popular e outros temas. Thiollent (1994) ressalta que nos 1º e 2º graus da educação é rara sua aplicação, mas nos últimos anos tem se notado uma maior abertura a este tipo de pesquisa.

A pesquisa-ação promove a participação dos usuários do sistema escolar na busca de soluções aos seus problemas. Este processo supõe que os pesquisadores adotem uma linguagem apropriada. Os objetivos teóricos da pesquisa são constantemente reafirmados e afinados no contato com as situações abertas ao diálogo com os interessados, na sua linguagem popular. (THIOLLENT, 1994, p. 75)

A pesquisa-ação se mostra ideal em estudos onde se tem algo a “dizer” ou a “fazer” no contexto investigado. Segundo Thiollent (1994), não “se trata de simples levantamento de dados ou de relatórios a serem arquivados. Com a pesquisa-ação os pesquisadores pretendem desempenhar um papel ativo na própria realidade dos fatos observados” (p. 16). Ou seja, nessa modalidade, é preciso que haja um trabalho coletivo envolvendo o pesquisador e os sujeitos da situação investigada, já que todos atuarão juntos na resolução dos problemas encontrados e na avaliação das ações desenvolvidas, de forma que ampliem seu “nível de consciência” diante da realidade.

Por fim, o objetivo maior da pesquisa-ação é promover a discussão com os pesquisados, para que se conscientizem da situação vivida e reflitam sobre ela para gerar novas práticas que possam transformar a realidade. Assim o pesquisador estabelece o diálogo constante, divulga e discute os resultados encontrados e cria condições para que os próprios envolvidos realizem transformações.

Na presente pesquisa, um dos objetivos era formar uma das docentes participante da pesquisa, ou seja, após a observação promovida no momento do chamado minicurso, tentamos mudar algumas práticas da docente para resolver problemas encontrados e minimizar possíveis equívocos, por meio da reflexão sobre sua prática.

3.4.1 Escolha da professora observada e as observações iniciais

No terceiro momento do estudo, após as entrevistas, convidamos uma das professoras de 5º ano para uma participação maior na pesquisa, tendo suas aulas de português observadas. Com a proposta pretendemos verificar o trabalho da docente com os contos de fadas, bem como analisar as versões das histórias utilizadas, os exercícios trabalhados e a proposta de produção textual. As observações das aulas de português tiveram duração de um mês e, naquele momento, foram apenas registrados os textos trabalhados e as explicações da professora.

É importante evidenciar que a docente observada foi a que aceitou a nossa presença em sua sala de aula durante o trabalho com uma unidade do livro didático adotado pela escola. Tendo como título “As histórias e seus mistérios”

(ANEXO, p. 163) a seção do livro apresentava como texto principal o conto de fadas *A Bela e A Fera*. Foi possível, assim, observar como a professora utilizou o material. Vale lembrar que as descrições e análises dessas observações estão contidas no capítulo quatro.

3.5 A formação: minicurso

No quarto momento da pesquisa, a professora observada recebeu uma formação sobre o conto de fadas, ocasião em que foram lidos e discutidos textos elaborados pela pesquisadora e pela orientadora, com o objetivo de serem mais didáticos, tratando especificamente dos temas que seriam discutidos e trabalhados em cada momento da formação: definição do conto de fadas, diferenciação entre conto de fadas, conto maravilhoso e texto fantástico, autores de contos de fadas – Charles Perrault, Irmãos Grimm e Hans C. Andersen –, estrutura do conto de fadas e, por último, gráficos organizadores e trabalho com reescrita dos contos.

Tal capacitação teve como objetivo principal formar a professora com relação ao trabalho com conto de fadas, definindo o gênero e diferenciando-o de outros tipos de textos, com base nas características estruturais, além de apresentar alguns autores e suas obras. Foram também entregues atividades práticas para que ela utilizasse em sala de aula. A cada encontro, a docente recebia um texto teórico escrito e copilado pela pesquisadora sobre o assunto a ser trabalhado, que era lido e discutido. Do mesmo modo, depois da leitura sempre havia uma atividade prática que pudesse auxiliar na compreensão da teoria.

Além dos textos teóricos, livros de contos de fadas, em boas versões, próximas das publicadas pelos três autores estudados, eram apresentados à professora, que os lia e comparava com outras versões, tão modificadas, que transformaram a história, comprometendo a narrativa. Neste momento, o objetivo principal era fazer com que a docente reconhecesse o valor de versões próximas das originais, já que são mais detalhadas e significativas para a criança. Em suma, o curso teve duração de cinco encontros, que ocorreram na escola, antes do horário de HTPC, com duração de

aproximadamente duas horas cada um. Os textos lidos com a professora encontram-se no apêndice da pesquisa.

3.6 As observações finais, após o minicurso

Por último, no quinto momento, a professora que recebeu o curso planejou, com base nesse estudo, quatro aulas sobre o conto de fadas para seus alunos. Essas aulas foram observadas para verificar se as leituras e a formação contribuíram para a melhoria da prática.

Desenvolvidas em quatro dias, as aulas se desenvolveram de acordo com os horários e a disponibilidade da professora. Dessa forma, aconteceram no mês de junho, nos dias 16, 18, 23, e 28 e se iniciavam às 7h10, com duração de aproximadamente 1h40. Apenas a última aula, em que foi proposta a produção de textos, teve a duração de 2h20. Nesta etapa, o registro dos textos utilizados e das atividades propostas pela professora também foi feito.

Por fim, o material recolhido (entrevistas, observação, curso e observação das aulas após o curso) foi analisado seguindo a orientação de Lüdke & André (1986, p. 45): “a análise está presente em vários estágios de investigação, tornando-se mais sistemática e mais formal após o encerramento da coleta de dados”, com base na bibliografia e nos documentos utilizados.

3.7 Análise dos dados

A análise de dados ocorreu no final da coleta, após as entrevistas e observações das aulas, centrando a atenção nos dados obtidos e procurando estabelecer categorias que pudessem auxiliar na compreensão dos eventos observados.

De acordo com Lüdke & André (1986), esta etapa do trabalho configura,

num primeiro momento, a organização de todo o material, dividindo-o em partes, relacionando essas partes e procurando identificar nele tendências e padrões relevantes. Num segundo momento essas tendências e padrões são reavaliados, buscando-se relações e inferências num nível de abstração mais elevado. (LÜDKE & ANDRÉ, 1986, p. 45).

Por esses dois processos passou o material recolhido durante a pesquisa, no caso, as transcrições das entrevistas das sete professores das séries iniciais da escola escolhida e o registro das observações das aulas da professora (sujeito principal da pesquisa), antes e depois do minicurso.

Walker (1980 apud LÜDKE & ANDRÉ, 1986) sugere que quando o período de observação precisa ser abreviado, a intensa comunicação entre o pesquisador e os sujeitos pesquisados pode compensar o pouco de tempo em campo. Além disso, o relato minucioso e a explicação detalhada desses momentos podem auxiliar na validade das informações. No caso desta pesquisa, a docente foi observada, antes da capacitação, durante um mês (10 aulas – aproximadamente 20 horas) e, depois da intervenção, nova observação de aulas com o uso do conto de fadas ocorreu durante quatro dias, totalizando aproximadamente 10 horas.

Na análise de dados também foi utilizada a chamada análise de conteúdo, metodologia criada nos Estados Unidos, a partir do início do século XX, para analisar textos divulgados pela imprensa, incluindo propagandas, que teve H. Lasswell como um dos primeiros estudiosos a aplicá-la, realizando trabalhos com publicidade desde 1915.

Na interpretação de dados, a análise de conteúdo oscila entre dois polos: o rigor da objetividade e a fecundidade da subjetividade. Em alguns momentos, a grande preocupação é a análise do discurso, a formulação de quadros e gráficos, mas em outros, o que entra em jogo é a inferência do pesquisador sobre os dados obtidos e trabalhados. Laurence Bardin (2010) descreve a análise de conteúdo como um conjunto de instrumentos metodológicos cada vez mais sutis, em constante aperfeiçoamento, que se aplicam a discursos diversos. Trata-se então não de um instrumento, mas de técnicas de análise a serem aplicadas nas comunicações, um leque de apetrechos que se adaptam a um vasto campo: as comunicações. Segundo o autor, a “ análise de conteúdo (...) é um método muito empírico, dependente do tipo ‘fala’ a que se dedica e do tipo de interpretação que se pretende como objectivo” (BARDIN, 2010, p. 32).

Quem analisa os documentos costuma interpretá-los utilizando a inferência (dedução lógica) para gerar conhecimentos sobre o emissor da mensagem ou sobre o meio em que vive.

Se a descrição (a enumeração das características do texto, resumida após tratamento) é a primeira etapa necessária e se interpretação (a significação concedida a estas características) é a última fase, a inferência é o procedimento intermédio, que vem permitir a passagem, explícita e controlada, de uma à outra. (BARDIN, 2010, p. 41)

As deduções lógicas, por sua vez, têm como objetivo responder a duas questões: o que levou o emissor a determinado enunciado e que consequências o enunciado pode gerar (no caso de uma campanha publicitária, por exemplo).

Como nesta pesquisa a entrevista foi utilizada para obter determinadas informações sobre as docentes pesquisadas e suas práticas, como afirma Bardin: “lidamos então, com uma fala relativamente espontânea, comum discurso falado, que uma pessoa – o entrevistado – orchestra mais ou menos à sua vontade. Encenação livre daquilo que esta pessoa viveu, sentiu e pensou” (2010, p. 89).

Com as entrevistas, portanto, procuramos levantar um leque de informações importantes para a pesquisa, já que nelas o emissor revela detalhes que poderiam ser esquecidos com a simples aplicação de um questionário. Por outro lado, elas permitem que o entrevistador considere aquilo que não foi dito, que ficou nas entrelinhas, como as pausas, por exemplo, em determinados momentos.

Bardin (2010) sugere que a análise de conteúdos contemple três fases distintas: a pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos resultados, inferências e interpretações. A pré-análise é a fase da organização propriamente dita. Este período é marcado pelas intuições, mas tem como objetivo maior sistematizar as ideias iniciais, de maneira a conduzir a um esquema preciso de desenvolvimento das operações sucessivas num plano de análise. Consiste enfim na escolha dos documentos a serem analisados, com a formulação de hipóteses e objetivos para fundamentar a interpretação final. No momento de exploração dos dados, o trabalho é mais cansativo e mecânico, pois o material é codificado e enumerado em funções previamente formuladas. Na terceira fase, os dados são trabalhados para tornarem-se significativos, com a elaboração de quadros e tabelas que condensem as informações obtidas, tornando-as mais claras para o leitor.

Embora tenha sido formulada a princípio para análise e interpretação de textos das comunicações, a análise de conteúdos também pode ser utilizada em pesquisas no campo da educação.

Segundo Oliveira, Ens, Andrade e Mussis (2003):

Na área de educação, a análise de conteúdo pode ser, sem dúvida, um instrumento de grande utilidade em estudos, em que os dados coletados sejam resultados de entrevistas (diretivas ou não), questionários abertos, discursos ou documentos oficiais, textos literários, artigos de jornais, emissões de rádio e de televisão. Ela ajuda o educador a retirar do texto escrito seu conteúdo manifesto ou latente. (p. 5)

Com esse propósito, a análise de conteúdo foi utilizada nesta pesquisa, em que as falas das entrevistas foram transcritas e organizadas em tabelas, a partir das quais foi possível formular hipóteses e inferências, posteriormente interpretadas e comentadas pelo pesquisador, com base também no pensamento de alguns teóricos da educação, para validar afirmações.

4 ANÁLISE DAS ENTREVISTAS

Antes de iniciar a análise das entrevistas, consideramos importante apresentar a escola onde foi realizada a pesquisa.

4.1 A escola: história e clientela

A Escola Municipal “Dr. Pedro Furquim” está localizada na Avenida Ibraim Nobre, 1635, no Parque Furquim. Suas atividades tiveram início em 16/02/1978, sob a direção do Professor Haroldo Ângelo Alessi, sendo inaugurada oficialmente em 12/09/1979, já com o Professor Carlos Marson no cargo de diretor.

No dia 30 de março de 1999, a unidade escolar foi municipalizada pelo Convênio Estado/Município, conforme Decreto 13.587/99. Hoje atende cerca de 550 alunos, sendo 150 da Educação Infantil e 400 do Ensino Fundamental, na grande maioria oriundos de bairros localizados no entorno da instituição escolar: Vila Marcondes, Vila Luso, Vila Furquim, Parque Furquim, Jardim Itapura I e II, Parque Alvorada e, ainda, de algumas favelas localizadas próximas à escola. Recebe também algumas crianças do Lar Santa Filomena, orfanato instalado nas adjacências, onde vivem meninos e meninas que perderam os pais ou foram retirados de sua família por diferentes motivos, bem como outras, da zona rural, que utilizam o transporte escolar para frequentar as aulas. A faixa etária atendida compreende alunos entre 03 anos e meio a 12 anos.

Esses bairros compõem a zona leste da cidade de Presidente Prudente, área antiga, onde há outras escolas e uma faculdade particular. Nela também se encontram estabelecimentos comerciais como padarias, mercados, sorveterias, supermercados, agência de correios, sacolões, lanchonetes, açougues, farmácias etc. Trata-se de um bairro beneficiado com rede de água, esgoto e rede elétrica. Suas ruas são todas asfaltadas e bem arborizadas.

A escola tem um ambiente agradável, um grande espaço externo, onde as crianças correm e brincam, o que se ouve logo quando dela se aproxima. Tem um

prédio de médio porte, com 13 salas de aula, nas quais há espaço suficiente para 30 alunos em cada uma (a média de estudantes por sala). Há, ainda, uma sala de informática que é utilizada pelos alunos em horário pré-agendado. Além disso, atende alunos especiais, e alguns deles recebem cuidados de estagiárias fixas, que cuidam dessas crianças durante todo o período escolar.

Os alunos contam também com uma biblioteca pequena, criada no segundo semestre de 2007, onde há vários livros de literatura infantil de boa qualidade e obras de autores renomados, livros de poesia e também paradidáticos. Além desses materiais de leitura, a biblioteca oferece os livros didáticos dos anos anteriores para consulta, bem como materiais de estudo para os professores como, por exemplo, as Diretrizes Curriculares e a LDB (Lei de Diretrizes e Bases). Os alunos fazem os empréstimos às sextas-feiras, e todas as crianças levam um livro para casa e o trazem na semana seguinte, mas só podem retirar outro, se trouxerem o emprestado na semana anterior. Não há, no entanto, no Projeto Político Pedagógico da escola, nenhuma menção ao trabalho de incentivo à leitura. Quem cuida da biblioteca é uma professora readaptada, responsável apenas pelos empréstimos de livros e pela preservação do acervo, não havendo em sua rotina nenhuma atividade relacionada à mediação de leitura ou à formação do aluno leitor.

Quanto à organização da escola, no que concerne aos horários, no período da manhã funcionam classes da Educação Infantil, 1º, 4º e 5º anos do Ensino Fundamental. No período da tarde, pré-escola e 1º ano também são atendidos juntamente com classes de 2º e de 3º anos. É interessante perceber que os horários de recreio são distintos, separando os alunos da Educação Infantil das outras duas séries.

Após essa breve apresentação da história da escola, sua localização, clientela e funcionamento, passamos à análise das entrevistas feitas com sete professoras de 1º a 5º ano da instituição escolar.

4.2 O conto de fadas e as entrevistas: identificação e formação dos sujeitos, suas concepções e práticas com leitura e escrita

A entrevista foi estruturada em três partes. A primeira tinha como meta identificar as participantes e levantar dados sobre sua formação; a segunda buscava elucidar as concepções que tinham sobre a importância da leitura e dos contos de fadas; e terceira, verificar a metodologia utilizada por elas quando trabalham com esse gênero literário.

Já que optamos por não revelar os nomes das participantes da pesquisa, um quadro foi elaborado (Quadro 1) com a nomenclatura utilizada para a identificação dos sujeitos. As referências às professoras serão feitas com a indicação dos códigos a elas atribuídos, ou seja, P (para professora), acrescido do número referente ao ano escolar em que elas lecionam e de uma letra que informa a turma com que trabalham (A ou B). Assim, P4B se refere à professora do 4º ano B.

Quadro 1 - Nomenclatura dos sujeitos

Sujeito	Série que leciona	Período em que leciona	Nomenclatura recebida	Legenda
1	1º ano	tarde	P1	Professora 1º ano
2	2º ano	manhã	P2	Professora 2º ano
3	3º ano	tarde	P3	Professora 3º ano
4	4º ano	manhã	P4A	Professora 4º ano A
5	4º ano	manhã	P4B	Professora 4º ano B
6	5º ano	manhã	P5A	Professora 5º ano A
7	5º ano	manhã	P5B	Professora 5º ano B
Total				7 professoras das séries iniciais

Fonte: autora

O questionário que orientou as entrevistas trazia, na parte inicial, perguntas referentes à idade e ao sexo dos sujeitos, bem como sobre o tempo em que atuam no magistério, tempo de docência na escola em questão e na série que lecionam atualmente. Nesse momento também foi abordada a formação dos sujeitos – quando ocorreu, em que instituição, se possuem magistério, se cursaram alguma especialização após a faculdade, se frequentaram cursos ou palestras sobre leitura e contos de fadas – visando conhecer melhor o preparo dessas professoras e compreender se elas valorizam a formação continuada e/ou em serviço.

A segunda parte do questionário procurou explicitar as concepções que as docentes tinham sobre a importância da leitura e dos contos de fadas na escola, bem

como a própria definição de contos de fadas. Dessa forma, pretendeu-se verificar como concebem esse gênero e se o consideram relevante no trabalho em sala de aula.

Na última etapa - metodologia utilizada pelas professoras - as perguntas eram sobre como elas realizam o trabalho com o conto de fadas, se realizaram algum no ano de 2009, como ele se desenvolveu, se pretendiam realizar um projeto utilizando contos de fadas em 2010, e como seria essa atividade.

A análise dos dados será apresentada na seção seguinte, de acordo com a divisão dos assuntos da entrevista descrita anteriormente.

4.2.1 Identificação e formação dos sujeitos pesquisados

O Quadro 2 foi elaborado a partir dos dados obtidos considerando os quesitos necessários para identificar as participantes da pesquisa.

Quadro 2 - Identificação dos sujeitos

Sujeito	Sexo	Idade	Série que leciona	Tempo de magistério	Tempo nesta escola	Tempo nesta série
P1	feminino	29 anos	1° ano	10 anos	2 anos	3 anos
P2	feminino	44 anos	2° ano	15 anos	10 anos	2 anos
P3	feminino	34 anos	3° ano	15 anos	2 anos	2 anos
P4A	feminino	40 anos	4° ano	11 anos	2 anos	6 meses
P4B	feminino	32 anos	4° ano	10 anos	6 anos	6 meses
P5A	feminino	39 anos	5° ano	21 anos	11 anos	13 anos
P5B	feminino	42 anos	5° ano	22 anos	12 anos	11 anos

Fonte: autora

A totalidade de sujeitos do sexo feminino representa bem o corpo docente do Ensino Fundamental, formado em sua grande maioria por mulheres, o que corrobora a ideia de Lima (2007), quando afirma que “o magistério tornou-se um profissão predominantemente feminina, principalmente entre os professores polivalentes dos anos iniciais” (p. 151). Provavelmente uma das causas dessa realidade é o fato de o magistério estar, ainda, muito relacionado com o cuidado, o carinho e o instinto maternal característicos das mulheres, concepção, segundo a autora, presente nos anos 1970.

Quanto à idade, as professoras entrevistadas são relativamente jovens, mas com uma boa experiência no magistério. Aproximadamente 28,5% delas lecionam há mais de 20 anos, outros 28,5%, há 15 anos e os 42,8% restantes, há 10 anos.

Merece destaque a P5A, selecionada para ter algumas de suas aulas de português observadas e receber formação específica para o uso do conto de fadas, após a qual ministrou um módulo de quatro aulas, utilizando o material trabalhado na capacitação. Observa-se que atua há 21 anos no magistério, 12 deles na escola “Dr. Pedro Furquim” e 11, com classe de 5º ano (antiga 4ª série). Em relação às demais participantes, a maioria das entrevistadas trabalha na escola em que a pesquisa foi realizada há mais de 5 anos e só três, há apenas 2 anos. As professoras com mais tempo na mesma série são também as que têm mais experiência no magistério (21 e 22 anos), lecionando há mais de 10 anos no 5ª ano.

Com as respostas obtidas a respeito da formação inicial e em nível superior foi elaborado o Quadro 3, a seguir.

Quadro 3 - Formação inicial e em nível superior

Sujeito	Formação	Instituição	Ano de conclusão
P1	Magistério	CEFAM	1999
	Pedagogia	UNESP	2003
P2	Ed. Física	UNESP	1986
	Pedagogia	UNESP	1990
P3	Pedagogia	UNESP	1998
	História	UNINOVE (SP)	2009
P4A	Magistério	Escola Estadual de Regente Feijó	1990
	Letras	UNOESTE	2001
P4B	Magistério	CEFAM	1995
	Pedagogia	UNESP	2000
P5A	Magistério	Mato Grosso do Sul	1989
	Pedagogia	UNOESTE	2003
P5B	Magistério	Escola Estadual de Sandovalina	1986
	Matemática	UNOESTE	1995

Fonte: autora

O curso de Magistério em nível de 2º grau representa a formação inicial de cinco das sete professoras, o que corresponde a 71,4% das entrevistadas, e foi com essa habilitação que começaram a lecionar. Destaca-se que duas delas cursaram o CEFAM (Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério), um projeto que, segundo Leite (1994), “tinha o objetivo de apoiar pedagógica e

financeiramente as unidades da federação, que manifestassem interesse em desenvolver ações na área do magistério” (p. 65). No Estado de São Paulo, foi estruturado para formar o professor que atuaria na pré-escola e nas quatro primeiras séries do primeiro grau, num curso com duração de quatro anos, em regime de horário integral e que oferecia bolsa de estudos aos alunos no valor de um salário mínimo.

Com exceção de duas entrevistadas, cuja habilitação em nível superior é Letras, uma, e Matemática, a outra, a formação das demais professoras, incluindo as formadas pelo CEFAM, é Pedagogia, cursada, pela maioria, em instituições públicas. Lima (2007), apoiada em Tanuri (2000), afirma que os cursos de Pedagogia foram criados no Brasil, em 1939, com uma dupla função: formar bacharéis, para atuarem como técnicos em Educação, e os licenciados, para atuarem como professor. Essa concepção mantinha a teoria afastada da prática, pois em três anos se formava o bacharel que, depois, teria mais um ano de didática, para se tornar professor. A autora ressalta que, em 1969, o Parecer nº 252 indicou como finalidade do curso de Pedagogia “preparar profissionais da educação assegurando possibilidade de obtenção do título de especialista, mediante complementação de estudos” (p. 94). Dessa forma, tem como objetivo, no mesmo plano curricular, “formar profissionais para todos os níveis da Educação: Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental, educação de jovens e adultos, Ensino Médio, gestores, tecnólogos entre outros” (LIMA, 2007, p. 97).

Conhecida a formação inicial e superior das professoras, elas foram questionadas sobre a formação continuada, com o propósito de perceber se investiram em seu crescimento profissional.

Quadro 4 - Especializações dos sujeitos pesquisados

Sujeito	Especialização	Instituição	Ano
P1	Avaliação do Ensino- Aprendizagem	Particular	2005
P2	Gestão	Pública	1992
	Produção Textual	Pública	1994
	Psicopedagogia	Particular	2008
	Matemática	Particular	2008
	Semiótica	Particular	2009
	Inclusão	Particular	2009
P3	Educação Especial	APAE (Rancharia)	2003
P4A	Gestão Escolar	Particular	2009
P4B	Avaliação do Ensino-Aprendizagem	Particular	2002
P5A	Transversalidade e pluralidade na educação	Particular	2004
P5B	Problemas de aprendizagem	Particular	2005

Fonte: autora

Como afirma Lima (2007), “A formação contínua nos mostra que ser professor significa estar sempre se construindo, num processo que tem início, mas não tem fim. Formação contínua é um processo constante do aprender a profissão de professor” (p. 102). Sob essa perspectiva, uma das questões da entrevista dizia respeito à frequência a cursos de especializações *lato sensu*, ou seja, o interesse era saber se as docentes, com tanta experiência no magistério, haviam cuidado também da sua formação continuada.

Nota-se que 100% das entrevistadas fizeram especializações, na grande maioria em instituições particulares. Embora muitos dos cursos frequentados não tivessem como tema assuntos relacionados ao processo de ensino e aprendizagem em sala de aula, não se reduz a sua importância, tendo em vista a construção dos saberes docentes, como afirma Lima (2007):

O conjunto de saberes, em sentido amplo, engloba conhecimentos habilidades/ou aptidões e atitudes, que fundamentam o ato de ensinar no ambiente escolar, ou seja, significa saberes mobilizados de modo eficiente pelos professores durante a ação em sala de aula. (LIMA, 2007, p. 107)

Merece destaque, no entanto, o fato de que somente as P1, P2 e P4B tenham frequentado cursos mais diretamente ligados ao dia a dia da sala de aula.

Outro dado a se ressaltar é que os cursos são recentes. Isso demonstra um hiato de tempo muito longo entre a formação das professoras (em média há mais de 14 anos) e a continuação de seus estudos. Apenas a professora P2 iniciou sua formação continuada em 1992, ou seja, dois anos após a conclusão do seu curso de Pedagogia e é, também, a que mais possui especializações, incluindo uma referente a produção textual, assunto que pode ajudar em sua prática docente.

Para esta pesquisa era importante discutir também a formação que as professoras tiveram sobre leitura, assunto tratado no próximo quadro.

Quadro 5 - Palestras ou cursos sobre leitura

Sujeito	Palestras ou cursos sobre leitura
P1	<i>“Apenas no Congresso Municipal de Educação.”</i>
P2	<i>“Nas especializações em Semiótica e Produção Textual, além de Congressos e cursos oferecidos pela SEDUC.”</i>
P3	<i>“Letra e Vida, na Diretoria de Ensino (2007) e Teia do saber (2007-2008), em uma instituição particular.”</i>
P4A	<i>“Na Diretoria de Ensino (2003), cursos a distância (2008), alfabetização e Letra e Vida (2006)”</i>
P4B	<i>“Disciplinas da faculdade e do magistério.”</i>
P5A	<i>“Cursos de 30h, palestras e exposições de trabalho em congressos.”</i>
P5B	<i>“Alguns em congressos e delegacias de ensino, ultimamente não tenho feito nenhum.”</i>

Fonte: autora

Considerando que o dia a dia escolar pode aprimorar o trabalho do professor, Lima (2007) enfatiza, no entanto o necessário embasamento teórico para a construção de uma prática cada vez mais eficaz.

A experiência acumulada na vida, refletida e analisada mediante o confronto com as teorias e as práticas próprias e de outros constrói, gradativamente, o jeito de ser de cada professor. A história de vida do professor, nela incluída sua história de vida escolar, é muito significativa por que essa profissão é uma das poucas que proporciona a imersão no espaço próprio do trabalho antes mesmo de tornar-se um profissional. (p. 108)

A autora (2007), baseada em Fusari (1997), valoriza também cursos feitos fora da escola, em congressos regionais, estaduais e nacionais, oportunidades onde os professores podem conhecer pessoas, materiais, autores e obras, bem como trocar experiências, enriquecendo-se pessoal e profissionalmente. Além disso, ressalta a relevância de o professor frequentar livrarias, museus, teatros, shows etc., atividades essas tão importantes para a construção dos saberes docentes, citados anteriormente.

Reiterando a importância da formação continuada, Lima (2007) lembra que, diante das muitas mudanças que ocorrem no cotidiano escolar, esse processo formativo não deve representar apenas uma solução para a formação inicial insuficiente, mas deve ser visto como essencial para o desenvolvimento profissional docente.

Observando o Quadro 5, percebe-se que são poucas as menções a cursos sobre leitura. A maioria das professoras refere-se a cursos e palestras realizados em congressos, com destaque para o Congresso Municipal de Educação, evento realizado anualmente na cidade de Presidente Prudente, do qual participam todos os professores

da rede municipal (Educação Infantil e Ensino Fundamental) e outros interessados. As professoras citam também cursos oferecidos pela Secretaria Municipal de Educação e pela Diretoria Estadual de Ensino. Chama a atenção ainda que a professora P4B diz ter estudado sobre leitura apenas nas disciplinas cursadas na faculdade e no magistério.

Direcionando a entrevista para o tema deste trabalho, questionamos a formação das professoras sobre os contos de fadas, indagando se haviam participado de algum curso sobre o tema.

Quadro 6 – Sobre cursos feitos que trataram de conto de fadas

Sujeito	Cursos feitos
P1	“Nenhum.”
P2	“Cursos na UNESP, sobre gêneros textuais, englobando o conto de fadas.”
P3	“Disciplina optativa durante o curso de pedagogia.”
P4A	“Especificamente não.”
P4B	“Disciplina no curso de pedagogia.”
P5A	“Especificamente não, mas já trabalhamos em HTPC e reuniões como trabalhar com diferentes tipos de texto, também fiz um curso na Secretaria de Educação que tratava do trabalho com diferentes tipos de texto, incluindo o conto de fadas.”
P5B	“Nenhum, recentemente não.”

Fonte: autora

Ainda que duas professoras mencionem ter realizado trabalhos com os contos de fadas em disciplinas do curso de Pedagogia, e outras duas, ter participado de cursos que enfocaram os diferentes gêneros textuais, incluindo esses contos, é possível perceber que a maior parte das entrevistadas nunca fez um curso específico sobre o gênero em questão.

Segundo Souza & Santos (2004), muitos professores do Ensino Fundamental se queixam da falta de formação específica em leitura, mas é preciso considerar o fato de muitos deles não gostarem de ler e não terem tempo para isso. Ainda segundo as autoras, a formação docente, muitas vezes, não capacita os profissionais para distinguir livros de literatura de livros didáticos ou paradidáticos.

Com o propósito de avaliar a necessidade de os professores conhecerem melhor a literatura infantil e as técnicas para a prática da leitura em sala de aula, investigamos as concepções que as entrevistadas detêm sobre a importância da leitura, como definem o conto de fadas e sua importância na escola. As informações obtidas serão expostas nos quadros subsequentes.

4.2.2 Concepções sobre leitura e conto de fadas dos sujeitos entrevistados

Quadro 7 - Concepções sobre a importância da leitura

Sujeito	Você considera importante o trabalho com leitura na escola?
P1	<i>“Muito, imprescindível desde as séries iniciais. Porque mesmo a criança que não é alfabetizada, ela gosta da parte da leitura (...) todo dia você fazendo a leitura com as crianças vai despertando o interesse deles pela leitura, se você não tiver gosto por ler para eles, eles não vão se tornar leitores...”</i>
P2	<i>“Sim, porque só se aprende a ler, lendo; escrever, escrevendo. A criança que interage com a leitura vai muito bem e, também a leitura, além de servir para a parte pedagógica, serve para leitura de mundo (...) você pode ler pelo simples prazer de ler, ler para aprender... Todo momento você está lendo.”</i>
P3	<i>“Importantíssimo, a leitura é importante por tudo. Tudo na nossa vida é leitura... é tudo leitura, incentivar a leitura é estimular o acesso ao conhecimento.”</i>
P4A	<i>“Eu acho muito importante, eu acho importante não só o trabalho, mas você ensinar eles a ler por prazer, eu gosto muito de ler sem cobrar nada (...) Na sala de aula a gente trabalha com diferentes tipos de texto, mostrando as diferenças, as características de cada um, faz interpretação...”</i>
P4B	<i>“Sim, muito. Primeiro para que os alunos tenham gosto pela leitura, para ampliar o acesso à informação e para desenvolver melhor a escrita. Hoje as crianças estão muito afastadas da leitura (...) então é importante para ampliar esse repertório deles.”</i>
P5A	<i>“Fundamental, através da leitura a gente vai descobrir o aprendizado dos alunos, adquire conhecimento através da leitura. Troca de experiências de interpretação de um aluno com o outro, essa troca é fundamental para que a criança aprenda e adquira conhecimentos.”</i>
P5B	<i>“Considero muito importante, o aluno tem que ler muito, tem que estimular de algum jeito a leitura, para que ele desperte esse gosto. É muito importante. A leitura ajuda na interpretação, na escrita, na argumentação e na maneira de se expressar.”</i>

Fonte: autora

Para embasar a discussão sobre a questão descrita no Quadro 7, recorreremos a Bamberger (2008), que afirma ser importante reservar, na escola, um tempo para a prática de leitura dos alunos. O autor se apoia em pesquisas que revelam o desenvolvimento dessa prática em países em que se lê muito, como por exemplo, na França, onde os alunos dispõem de duas horas para leitura - combinando-as com o ensino de artes, geografia etc. - tempo estendido ainda mais no decorrer dos anos escolares, de forma que as crianças vão se habituando a ler em diferentes situações. Embora a escola pesquisada reserve tempo para seus alunos frequentarem e retirem livros na biblioteca, percebe-se, na fala das docentes, uma preocupação em sistematizar

o ato de ler, que deve servir para que os alunos: “ampliem o acesso à informação e para desenvolver melhor a escrita” (P4B).

Essa concepção é prevalente nas respostas das entrevistadas, tendo em vista que 85,7 % delas (P1, P2, P3, P4A, P4B e P5B) relacionaram a leitura ao objetivo pragmático de aprender, como se vê, por exemplo, na fala:

Estimular o acesso ao conhecimento. (P3)

Soares (2003) considera que a escolarização da literatura infantil e juvenil pode ocorrer de duas formas: na primeira, a literatura é escolarizada (a escola se apropria dela); na segunda, a escolarização infantil é literalizada (a escola produz sua própria literatura para crianças). No entanto, a autora afirma que

Não há como evitar que a literatura, qualquer literatura, não só a literatura infantil e juvenil, ao se tornar “saber escolar” se escolarize, e não se pode atribuir, em tese, como dito anteriormente, conotação pejorativa a essa escolarização, inevitável e necessária; não se pode criticá-la, ou negá-la, por que isso significaria negar a própria escola. (SOARES, 2003, p.21)

Para a autora, é necessário que a escola incorpore a literatura, que o professor utilize bons livros em suas salas, fazendo a “escolarização adequada da literatura”, ajudando assim na formação do leitor, já que muitas crianças não têm contato com livros e com a literatura fora da escola.

Todas as professoras revelam considerar a leitura muito importante, sendo que a maioria diz visar à formação do hábito da leitura em seus alunos, procurando despertar o gosto das crianças pela atividade. Enquanto a entrevistada P4A conta que costuma ler para os alunos sem “cobrar nada” depois da leitura, mas, logo em seguida, já afirma que ensina as características dos diferentes tipos de texto, revelando certa sistematização que se opõe a “não cobrar leitura”, as P3 e P5A citam a leitura como uma forma de adquirir conhecimentos, não mencionando, no entanto, a atribuição de sentido, tão importante no momento de ler.

Souza & Santos (2004) mostram que a literatura permite que o leitor tenha autonomia para produzir diversas leituras, contribuindo tanto para a produção do conhecimento como para a formação do leitor crítico. Assim, ressaltam que, na formação inicial, seria interessante formar o professor como “leitor de literatura infantil” (p. 84), fazendo-o conhecer o acervo literário riquíssimo de que se dispõe.

Somente a professora P5A mostra uma concepção um pouco mais relacionada às habilidades que o ato de ler é capaz de desenvolver nos alunos. A leitura precisa ser trabalhada na escola de modo que ensine seus alunos a compreender o texto (COLOMER & CAMPS, 2002), para o que é importante também a ativação dos conhecimentos prévios do leitor, os quais, como afirma Kleiman (1999), permitem que o ele faça as inferências necessárias para relacionar o texto a um todo coerente.

Quanto à questão sobre a definição de conto de fadas, os dados são apresentados no quadro a seguir.

Quadro 8 - Definição de conto de fadas

Sujeito	Para você, o que é conto de fadas?
P1	<i>“Só me lembro dos clássicos, Branca de Neve, Cinderela, A Bela e a Fera. Eles trazem um ensinamento para a vida das crianças, na questão da Bela e a Fera (...) a Bela se apaixonou inicialmente pela Fera, que era totalmente diferente dela, foi depois que ela conheceu o príncipe, então ela amou além do visual dele (...)”</i>
P2	<i>“Contos de fadas são histórias que utilizam a fantasia e a imaginação, que sai da realidade do cotidiano da criança, utilizam muito a imaginação, a fantasia e o impossível.”</i>
P3	<i>“Conto de fadas, pra mim é uma forma de fazer com que o aluno viaje pelas situações que os autores colocam (...)”</i>
P4A	<i>“Pra mim é todo tipo de texto que tem seres como fadas, bruxas, príncipes, princesas, tem as características de muitas vezes começar com ‘Era uma vez’ e sempre tem final feliz.”</i>
P4B	<i>“São essas histórias encantadas mesmo, que desenvolvem a imaginação, que mexem com o imaginário dos alunos.”</i>
P5A	<i>“O conto de fadas pra mim são histórias.... bem imaginárias, que trabalham muito o mistério, são histórias muito misteriosas, que têm sempre um lado de vingança, um lado do mal, mas sempre acabam com o bem, é sempre o bem vencendo o mal e sempre tem o lado do ‘felizes para sempre’, que eu acho interessante (...)”</i>
P5B	<i>“Ah.... um enigma, é uma história que encanta, é o encanto, normalmente a criança se encanta, quando ela lê, quando você consegue trabalhar e vê o que ela interpretou, a criança se encanta com todo o desenrolar da narrativa, dos acontecimentos, a criança se encanta com esse desenrolar.”</i>

Fonte: autora

Ao definir o gênero conto de fadas, a maioria das professoras citou a fantasia, a imaginação e o encantamento como características marcantes das histórias. Além disso, também representam uma forma de fazer o aluno sair da sua realidade, “viajando” por diferentes situações e desenvolvendo sua imaginação.

Conto de fadas, pra mim é uma forma de fazer com que o aluno viaje. (P3)

De fato essas qualidades são traços distintivos dos contos de fadas, histórias que sempre trazem um problema ligado à realidade, o qual desequilibra a tranquilidade e a ordem das personagens (Propp, 2002). No desenvolvimento, chega-se ao clímax, que dará prosseguimento a um conflito gerado pela rivalidade entre o bem e o mal. A solução se dá no plano do fantástico, com a intervenção da magia, quando a vida das personagens volta à ordem, no desfecho da narrativa, e todos seguem “felizes para sempre”.

Embora esse fechamento seja uma característica muito relacionada aos contos de fadas, isso nem sempre foi assim. Como enfatiza Aguiar (1988), foram os Irmãos Grimm que incluíram o final feliz na maioria de suas histórias, mesmo aqueles contos que terminavam tragicamente nas versões contadas por suas fontes. Quando a entrevistada P4 aponta o final feliz como característica do gênero, revela assim o desconhecimento de versões mais antigas das histórias.

A mesma professora lembra, ainda, que os contos de fadas são histórias que se iniciam com “Era uma vez”, e em que há fadas, bruxas, príncipes e princesas. Essa compreensão é enfatizada por Propp (2002), quando declara que os contos normalmente começam com essa expressão ou com a indicação “Em certo reino distante”, que conduzem o ouvinte/leitor a uma atmosfera especial, seguidas depois pela descrição do lugar e das situações vividas pelo herói.

É interessante notar que as duas professoras do 5º ano citaram o mistério como uma das características do conto de fadas, relacionando o assunto à unidade do livro didático que trata o conto *A Bela e a Fera* como uma história de mistério.

O conto de fadas pra mim são histórias.... bem imaginárias, que trabalham muito o mistério. (P5A)

Ah.... um enigma, é uma história que encanta. (P5B)

Cabe aqui lembrar que o mistério não é uma marca tão presente nos contos de fadas. Na verdade, o mistério se faz mais presente nos textos fantásticos e, por essa razão, nas atividades de formação com a professora P5A, foram-lhe apresentados textos para ela pudesse diferenciar o conto de fadas do conto maravilhoso e do texto fantástico.

Coelho (1991a) discorre que, desde os anos 1950/60, o realismo mágico vem sendo uma das correntes mais fecundas da literatura. Porém, o “maravilhoso, o

imaginário, o onírico, o fantástico (...) deixaram de ser vistos como pura fantasia ou mentira, para ser tratados como portas que se abrem para determinadas verdades humanas” (p. 9).

O último ponto interessante a considerar é que algumas professoras, como a P1, citaram o ensinamento que o conto de fadas traz para a vida da criança, como no caso d’ *A Bela e a Fera*, em que a princesa amou primeiramente a Fera e depois conheceu o príncipe. É ressaltada assim, a ideologia presente nas histórias que, na maioria das vezes, ensina o que é “correto” para seu leitor. Bettelheim (2002) afirma que o conto de fadas traz um ensinamento moral para a vida da criança, mostrando um exemplo de comportamento correto e as vantagens de se ter um bom comportamento, já que os malfeitores são sempre castigados.

Após a investigação sobre a concepção que os sujeitos desta pesquisa têm sobre o conto de fadas, foi relevante buscar saber se o consideram importante na escola. É o que registramos no quadro a seguir.

Quadro 9 – Sobre a concepção da importância do conto de fadas na escola

Sujeito	O trabalho com o conto de fadas é importante?
P1	<i>“Bastante, assim como qualquer outro livro, é um universo diferente para a criança, muitas crianças não têm acesso aos livros em casa, a gente trabalha com uma clientela muito carente, então os únicos livros que eles têm são da escola e da biblioteca. E na biblioteca tem uma coleção só com os clássicos dos contos de fadas, tem todos, acho que tem doze livrinhos lá.”</i>
P2	<i>“Eu acho os contos de fadas importantes, as crianças precisam trabalhar a fantasia, a imaginação, porque um conto é uma coisa fantasiosa, gostosa prazerosa, pra criança e pra gente também, eu particularmente gosto de fábulas, de contos (...) tem contos que mostram que é importante sonhar, que você pode conseguir o que você sonha. Muitas crianças daqui da periferia tem uma realidade muito dura e eu acho importante resgatar a fantasia. o sonho, faz parte da criança, o faz de conta, então faz parte do desenvolvimento da criança trabalhar isso. O brincar, as cantigas de roda, que (...) resgatar as coisas do tradicional que agora está sendo esquecido por causa da era da tecnologia, então não se lê mais histórias, não se conta mais histórias, agora é tudo pela internet e eu acho que não é por aí, não.”</i>
P3	<i>“Eu particularmente gosto, ah... porque o conto faz com que eles viajem. É tão mágico, os contos de fadas.”</i>
P4A	<i>“Eu acho que sim, importante, por que são coisas diferentes daquilo que é a realidade e você vê, que eles se interessam em escutar coisas que eles não conhecem porque a vida deles é muito diferente de um conto de fadas. Às vezes eu paro no meio da história, por ser muito extensa e vou lendo um pouco por dia e sempre tem aqueles alunos que a hora que você para diz: ‘Ah, mais já?’ querendo que você retome e termine a história no dia.”</i>

P4B	<i>“Sim, tanto pra desenvolver esse hábito pela leitura, esse interesse, quanto pra depois, ele tendo esse hábito de ler conto de fadas, não vai ser só conto de fadas, ele vai ampliar esse hábito para outros tipos de texto, eu acho que é importante também para desenvolver a criatividade, a imaginação, valores sem contar a contribuição para o aprendizado escolar.”</i>
P5A	<i>“Considero importante porque é até de interesse dos alunos, eles gostam são histórias que a mãe já contou, a avó já contou, são histórias que ele conhece, já têm conhecimento prévio.”</i>
P5B	<i>“Eu acho interessante sim, por que além de ajudar em tudo que eu falei da interpretação e da argumentação, desperta... o encanto, e a criança acaba gostando de ler, deveria ser mais trabalhado, mas infelizmente, sei lá, se é falta de tempo.”</i>

Fonte: autora

Todas as professoras consideram o conto de fadas importante, não só pela magia e encantamento que desperta nos alunos como também por mostrar-lhes uma realidade diferente da que vivem, sem contar que são histórias de que as crianças gostam e que conhecem antes mesmo de ingressar na escola.

Essa visão é corroborada por Baldi (2009) quando afirma que:

É preciso alimentar a imaginação de nossos alunos, compartilhar leituras com eles e oferecer-lhes experiências de fruição para que descubram os encantos da literatura como uma forma de arte que possibilita conhecerem melhor a si mesmos, ao mundo e aos que os cercam, para que se tornem pessoas mais sensíveis, mais críticas, mais criativas. (BALDI, 2009, p. 8)

Questão trabalhada por muitos autores é levantada pela fala da entrevistada P1:

[...] muitas crianças não têm acesso aos livros em casa, a gente trabalha com uma clientela muito carente, então os únicos livros que eles têm são da escola e da biblioteca.

Souza & Santos (2004), por exemplo, ressaltam o papel da escola como espaço que pode suprir essa carência lembrando que

Nela é imprescindível que a criança conheça livros de caráter estético, diferentes dos pedagógicos e utilitaristas, usados na maioria das escolas. O livro estético (ficção ou poesia) proporciona ao pequeno leitor a oportunidade de vivenciar a história e as emoções, colocando-se em ação por meio da imaginação, permitindo-lhe uma visão mais crítica do mundo. (p. 81).

A professora P4B, por sua vez, mostra preocupação com a formação do leitor, pois acredita que a criança, a partir dos contos de fadas, pode chegar a outras leituras, tornando-se, assim, um leitor, que lê e usufrui os diversos gêneros.

[...] Não vai ser só conto de fadas, ele vai ampliar esse hábito para outros tipos de texto.

Sua concepção aproxima-se à de Barco et al. (2001) que, apoiados em Bettelheim (2002), concordam que o conto de fadas pode ser o ponto de partida para a formação do leitor, pois fala diretamente com a criança, sintetizando os fatos, o que facilita a compreensão. No entanto, acrescentam: “Além do conto tradicional, existem inúmeros livros modernos que também se comunicam com a infância através de uma linguagem que fala ao coração e à mente” (BARCO et al., 2001. p. 49).

O próprio Bettelheim (2002), no entanto, reforça que os contos de fadas sejam trabalhados na escola, pois, na leitura desse gênero, o aluno tem contato com temas que não estão presentes em muitas histórias modernas, por exemplo, problemas existenciais como a morte, o envelhecimento, os limites da existência humana e o desejo da vida eterna. No conto de fadas, segundo o autor, a abordagem desses assuntos é feita de forma simples e “confronta a criança honestamente com os predicamentos humanos básicos” (BETTELHEIM, 2002, p. 15).

É também papel da escola realizar o encontro de seus alunos com os clássicos da literatura. Segundo Calvino (1993), o clássico sempre nos ensina alguma coisa, não algo que necessariamente não sabíamos, mas nos faz descobrir algo que já sabíamos e tínhamos esquecido, ou que não tinha recebido o verdadeiro sentido. Pensamento absolutamente pertinente quando relacionado ao conto de fadas, considerado um clássico da literatura infantil.

Concluindo a análise do Quadro 9, retomamos a fala da entrevistada P5B, que sugere a falta de tempo como causa para a ausência de um trabalho planejado com o gênero conto de fadas. Como aponta Souza (1992), são muitos os fatores que dificultam a atuação do professor com a leitura, como os baixos salários e a carga horária que impede a pesquisa para o preparo das aulas. Por isso, segundo a autora, os docentes acabam por utilizar em sala de aula apenas os textos do livro didático.

4.2.3 Práticas escolares das entrevistadas: o ensino da leitura e da escrita com contos de fadas

Quadro 10 – Sobre utilizar o conto de fadas durante as aulas

Sujeito	Costuma utilizar o conto de fadas?
P1	<i>“Só para leitura, nesse primeiro momento só para leitura, com os mais velhos, dá pra fazer outros tipos de trabalhos, eu faço a leitura e interpretação com os pequenos, mas com os mais velhos dá pra fazer a reescrita, dá pra transformar o final da história; com os pequeninos é mais na oralidade mesmo (...) mas eu não fico só com os contos de fadas, eu gosto muito de trabalhar com fábulas também, eu uso as crianças para fazer os personagens da história.”</i>
P2	<i>“Sim.”</i>
P3	<i>“Sim, eu tenho um projeto de conto de fadas, que eu estou fazendo esse ano. No ano passado nós fizemos vários livrinhos: Branca de Neve, Chapeuzinho Vermelho, Os Três Porquinhos.”</i>
P4A	<i>“Costumo.”</i>
P4B	<i>“Sim, em sala de aula, quando eu utilizo o conto de fadas geralmente, eu faço leitura, geralmente eu uso o conto de fadas original, não essas adaptações. Quando são essas adaptações, que são esses livrinhos menores... geralmente as próprias crianças leem, então a gente faz revezamento e aí a gente discute (...)”</i>
P5A	<i>“Costumo, porque é de interesse do aluno, eu trabalho também com o DVD, que facilita muito o trabalho, eu utilizo muito a imagem (...) mas a gente trabalha também as leituras, até para comparar alguns autores e reescritas do texto, pego várias editoras que trazem formatos diferentes das histórias.”</i>
P5B	<i>“Normalmente no empréstimo da biblioteca sempre aparecem um ou outro que pegam o conto de fadas, e quando desperta o interesse e tem mais de um comentário da história, você acaba aproveitando esse momento para fazer uma interpretação da história (...)”</i>

Fonte: autora

Praticamente todas as entrevistadas disseram que costumam utilizar o conto de fadas em suas aulas, ainda que duas tenham apenas respondido afirmativamente, não sendo possível, todavia, na entrevista, fazer com que elas falassem como o fazem, e uma delas (P5B) tenha afirmado trabalhar somente quando um dos alunos empresta o livro da biblioteca e demonstra interesse pelo gênero.

De acordo com a fala da professora que leciona para o primeiro ano (P1), ela utiliza os contos de fadas apenas para leitura e interpretação oral, já que seus alunos se encontram em fase de alfabetização. É interessante notar que duas docentes que lecionam para quarto e quinto ano comentaram ler os contos para seus alunos. A importância do trabalho com a oralidade é lembrada por Baldi (2009), pois considera que mesmo já sabendo ler, as crianças continuam se deliciando com uma história bem contada.

A entrevistada P4B demonstra a preocupação em utilizar boas versões das histórias, pois existem muitas adaptações que impedem a compreensão do leitor. É

importante que a docente tenha esse cuidado, pois há versões dos contos de fadas que alteram demais o conteúdo, comprometendo a narrativa e tirando dela temas relevantes para serem trabalhados com as crianças (Bettelheim, 2002). Por essa razão, o professor precisa ter conhecimento sobre o conto de fadas, para que possa levar para a sala de aula histórias que tenham significados profundos e importantes para a criança. E cabe a ele, também, oferecer às crianças diferentes gêneros textuais, cumprindo seu papel de principal mediador de leitura para a criança em idade escolar.

Enquanto a entrevistada P3 diz estar desenvolvendo um projeto com o conto de fadas, em que ela, após contar diferentes histórias, realiza um trabalho com a escrita dessas histórias e uma apresentação teatralizada no final, pela resposta da docente P5A, por sua vez, é possível inferir que ela parte do interesse dos alunos para escolher os textos que vai utilizar em sala de aula.

Costumo, porque é de interesse do aluno.

Por fim, a professora P5A, afirma fazer um trabalho utilizando diferentes autores (versões distintas) e também o vídeo, para que os alunos os comparem. Essa prática também é importante, pois mostra à criança que os contos de fadas são histórias antigas, contadas de diferentes formas e por diferentes autores, que se espalharam pelo mundo e, assim, sofreram modificações.

De acordo com Machado (2002), os contos de fadas são

uma forma de produção cultural que tem seu próprio sentido, lentamente elaborado pelos diferentes elementos da narrativa, à medida que a história se desenrola e se encaminha para seu final, consolidando seu significado profundo. (p.75).

Justamente por isso, a preocupação seguinte foi indagar como acontece o trabalho com os contos de fadas em sala de aula, tema do próximo quadro.

Quadro 11 - Como realiza o trabalho com o conto de fadas

Sujeito	Como utiliza o conto de fadas?
P1	<i>“Tem momentos que eu faço a leitura da história para eles mostrando o que tá acontecendo, também eu uso eles como personagens e depois eu vou perguntando para eles: vocês acharam certo o que tal personagem fez? O que vocês fariam se estivessem no lugar dele? (...) A interpretação é oral, é tudo na oralidade.”</i>

P2	<i>“(...) Pergunto o que eles conhecem de conto, o que eles trazem de casa (...) Eles sempre conhecem Chapeuzinho Vermelho e aí a gente faz um trabalho com as histórias que eles conhecem (...) então essas histórias que já estão inseridas muitas vezes no contexto deles, precisam ser lembradas, e mais enriquecidas, e a gente pede pra mãe contar o conto que o filho mais gosta (...) eles vão escrever este conto que a mãe fez o relato e trazer para sala de aula (...) A partir dos contos que chegaram nós fazemos o trabalho, fazemos um trabalho com o conto clássico e também um trabalho com outro ponto de vista. Mudando o ponto de vista, o tempo, por exemplo: a história da Chapeuzinho Vermelho de antigamente – o clássico, aí eu trago para eles uma história mais moderna (...) então a partir desse material eles vão criar uma história atual (...) Nós temos também a utilização dos vídeos que eles conhecem, temos muito material nos CDs, utilizo clássicos da Walt Disney (...)”</i>
P3	<i>“Primeiro eu conto a história, eu passo o filme e depois eu coloco nos livrinhos as cenas da história e eles reescrevem. E depois, no final, eu fecho pedindo para que eles criem uma história misturando todos os contos de fadas.”</i>
P4A	<i>“Com leitura, interpretação às vezes produção de texto, a gente pode também trabalhar artes através do conto de fadas.”</i>
P4B	<i>“Geralmente eu não utilizo para trabalhos com gramática, essas coisas. Eu utilizo muito pelo prazer mesmo. Mas se tem alguma situação que eu possa estar aproveitando, contextualizando algum trabalho de sala de aula eu até uso, mas geralmente não. Eu trabalho muito a ilustração, a gente conversa bastante, faz roda da conversa, pra ver se eles entenderam (...) então eles fazem produção, contando várias situações, que aparecem no texto.”</i>
P5A	<i>“A priori temos uma proposta do nosso projeto educacional da 4ª série e vamos buscando coisas, até peço para que os alunos tragam, trago o que tenho, trabalho com DVD, com os livros que a biblioteca nos proporciona, até livros que procuramos atualizar e o próprio livro didático que a gente tem e vamos fazendo o trabalho buscando relacionar com outros temas.”</i>
P5B	<i>“Normalmente a criança que pega a história gosta do conto, e se ela quiser comentar, ela comenta, e nós interpretamos, na roda da conversa. Roda da conversa é quando você comenta sobre a leitura que você fez. A própria criança que emprestou o livro lê a história.”</i>

Fonte: autora

Este quadro revela o modo como as professoras trabalham os contos de fadas. Iniciamos a análise com o depoimento da entrevistada P1, que prioriza atividades orais, tendo em vista que trabalha com 1ª ano. No entanto, a docente afirma analisar e discutir com os alunos os comportamentos das personagens. Essa prática pode trazer o risco de que a utilização do texto seja pretexto para ensinar uma possível moralidade da história, ou seja, uma postura que a docente espera que seus alunos adquiram. A esse respeito, Perrotti (1986) pondera que, no discurso utilitário, o narrador assume papel de professor e o leitor torna-se aluno, e acrescenta: “somente quando a literatura para crianças e jovens abandona o utilitarismo é que podemos ver nascer uma tendência que se quer comprometida prioritariamente com a Arte e não com a Pedagogia” (p. 14).

A professora P4B revelou utilizar a literatura pelo prazer de ler e, para isso, ela costuma fazer rodas de conversa em que os alunos falam sobre suas leituras. Também a professora P5B disse ter contato com as histórias nessa atividade, quando a criança comenta sobre a história lida. Verifica-se com isso que, quando esse momento é bem explorado, os alunos podem trocar experiências e ampliar conhecimentos e sua bagagem cultural.

A respeito da roda da conversa, Rosseti-Ferreira et al. (1998) afirmam que ela pode ser um instrumento eficaz para que a criança aprenda a ouvir o outro, além de representar um espaço para que cada um possa expor sua opinião. Outra vantagem é que a fala auxilia o pensamento, pois “A criança utiliza a fala para pensar. A linguagem possibilita pensarmos sobre mais coisas, pois nos dá acesso a algo que não está concretamente presente, mas pode ser pensado e elaborado enquanto palavra, enquanto conceito” (p. 79).

É interessante notar o trabalho da entrevistada P3, que após trabalhar com contos de fadas sob a forma de filmes e livros, fecha a tarefa pedindo que as crianças escrevam uma história misturando diversos contos. Este tipo de prática também é relatado por outras professoras (P2, P3 e P4B), que partem do trabalho de leitura dos contos na versão inicial e pedem, posteriormente, a produção de um texto diferente, ou seja, a reescrita da história, agora com elementos que a criança vai inserir, de acordo com sua criatividade.

Já a professora P2 parte dos conhecimentos prévios que os alunos possuem das histórias, pois lhes pede que escrevam a história da maneira como a mãe lhes contou e, em seguida, apresenta diferentes versões do mesmo conto. Ela citou diversas vezes trabalhar com releituras, com versões mais modernas das histórias, mudando até o ponto de vista. Verifica-se, então, que essa professora envolve os pais no processo com o intuito de resgatar e conhecer as diferentes versões que as famílias reproduzem. Isso é relevante, pois Machado (2002) ressalta que a leitura pode ser feita na versão original ou por meio de boas adaptações. Para a autora, as adaptações, de elaboração mais simples, podem cumprir o papel de formar o gosto do leitor, o qual, mais tarde, vai se interessar pelas formas originais dos contos e também por outros materiais e gêneros. A docente também se preocupa igualmente com o conhecimento prévio dos alunos.

Pergunto o que eles conhecem de conto, o que eles trazem de casa. (P2)

Essa fala demonstra que a professora sabe da importância de partir do conhecimento prévio dos alunos para realizar atividades de leitura, o que é confirmado por Kleiman (1999, p. 13): “A compreensão de um texto é um processo que se caracteriza pela utilização do conhecimento prévio: o leitor utiliza na leitura o que ele já sabe, o conhecimento adquirido ao longo de sua vida.” A ativação dos conhecimentos, portanto, é essencial para a compreensão do aluno, já que eles permitem ao leitor fazer inferências sobre o texto lido.

Finalmente, a professora P5A parece ser a única a sugerir que desenvolve um trabalho planejado, quando afirma ter um projeto educacional do ano, em que prevê a utilização de diferentes materiais para explorar os contos de fadas, relacionando-os com outros temas.

Conhecendo as formas como as professoras trabalham com o conto de fadas, a etapa seguinte foi investigar onde buscam os textos que utilizam em suas aulas, questão abordada no próximo quadro.

Quadro 12 – Sobre a leitura do conto de fadas

Sujeito	Para realizar a leitura dos contos de fadas, de onde retira os livros?
P1	<i>“Eu uso muito a biblioteca da escola (...) todo dia eu realizo uma leitura diferente, ou do livro que eles pegam na biblioteca ou do livro que tem na cestinha, então eles já conhecem bastante, e mesmo não sabendo ler, eles vão vendo a figura e vão contando a história.”</i>
P2	<i>“É feita leitura com entonação para eles, eles precisam conhecer as histórias, com a entonação, mudando a voz para os personagens e é claro que é preciso se preparar para uma leitura dessa, mas a gente vai planejar e preparar o material que precisa confeccionar (...) Costumo pegar dos clássicos, aqui da escola tem um acervo com vários clássicos, não sei se é original, mas é próximo. Eu não gosto daqueles livrinhos fininhos sem qualidade. Eu procuro usar livros de autores consagrados (...)”</i>
P3	<i>“Antes da leitura eu faço uma votação na sala, é bem democrático, os que eles mais gostam são Cinderela, Os Três Porquinhos, Branca de Neve, Chapeuzinho Vermelho; com Chapeuzinho Vermelho eu trabalhei diferentes versões: A (des) história de Chapeuzinho Vermelho, Chapeuzinho Amarelo e a tradicional.”</i>
P4A	<i>“Eu leio. A escolha da história depende do ano, dos alunos, essa semana eu estou com um livrinho que eu comecei a ler “O Príncipe Feliz”, depois tem “O Gigante Egoísta” e “Um Amigo Dedicado”, são contos de fadas que não são tão comuns aqui, eu gosto de buscar alguns mais diferentes. Mas já trabalhei com Chapeuzinho Vermelho, às vezes a gente trabalha através de filmes (...)”</i>
P4B	<i>“Contos de fadas assim, eu já trabalhei com vários, desde esses mais conhecidos que eles já sabem de cor e salteado como outros, como O Gato de Botas, que é</i>

	<i>um conto que eles quase não têm acesso à história, O Patinho Feio eles também quase não conhecem. Eles conhecem mais esses como Chapeuzinho Vermelho.”</i>
P5A	<i>“Leio quando está dentro do contexto de um tema, por exemplo, a gente vai falar sobre Os Três Porquinhos faço a primeira leitura, depois os alunos trazem outros formatos que eles têm dessa história e depois a gente faz a escrita e a interpretação desses textos, a produção deles da forma que entenderam, eu conto sim. Geralmente utilizo livros que as crianças também trazem de casa, como já tinha dito, os alunos têm acesso a esses livros, os DVDs, a própria biblioteca da escola e outros que a gente pesquisa com trocas de amigas, uma tem um livro diferente do outro, já aconteceu da gente pesquisar na biblioteca municipal, trazemos outros livros de lá, fazemos empréstimos (...)”</i>
P5B	<i>“Já levei, A Bela e a Fera, Chapeuzinho Vermelho, os mais procurados, Branca de Neve, esse normalmente é bem procurado pelas crianças, a Cinderela, ente outros. Nós temos na biblioteca, não são muitos, mas temos um acervo até bom.”</i>

Fonte: autora

Para a maioria das entrevistadas, a biblioteca da escola, cujo acervo elas consideram bom, é o recurso com que contam para escolher os livros a serem trabalhados com os alunos. Apenas a professora P5A afirmou pedir aos alunos que tragam obras que tenham em casa e, também, fazer trocas com amigas e pesquisar na biblioteca municipal da cidade.

Sobre esse aspecto, notamos a importância do espaço da biblioteca escolar como local de cultura, que guarda um bem cultural – o livro. Assim, é importante resgatar o que dizem Souza & Giroto (2009) a respeito da biblioteca como espaço de mediação para formar leitores: “A maximização dos recursos da biblioteca supõe que cada atividade seja identificada a partir de suas características próprias e encontre seu local apropriado.” As autoras sugerem ainda a realização da “hora do conto” – momento de contação de histórias para as crianças – na biblioteca escolar, já que esta representa o local apropriado para a busca de informações, materiais de leitura e formação do leitor.

Já para Baldi (2009), uma biblioteca escolar ideal seria o espaço com o qual toda a comunidade pudesse ter uma relação de proximidade e usufruir de um bom acervo. “Nele, alunos e professores devem viver momentos muito especiais, de encontros e reencontros com seus autores ou textos preferidos, criando e mantendo uma relação de respeito e valorização pelo livro” (BALDI, 2009, p. 17).

Em geral, as professoras declararam se preocupar com a oferta de variados contos de fadas para seus alunos, mas a professora P4A demonstrou certo desconhecimento sobre o gênero, quando citou algumas histórias que não o compõem, como *O Príncipe Feliz*, *O Gigante Egoísta* e *Um Amigo Dedicado*.

Ao levar o conto de fadas para a sala de aula, o professor deve partir do interesse do aluno, pois, como aponta Bettelheim (2002), para prender a atenção da criança, uma história precisa distraí-la e despertar sua curiosidade. Por meio desses textos, a criança começa a buscar significado para sua existência, o que estimula o desenvolvimento de sua imaginação e do seu intelecto.

Contar histórias, ler em voz alta, como aponta Abramovich (2006), desperta o prazer em pessoas de todas as idades, por isso esse trabalho precisa ser realizado em todas as séries do Ensino Fundamental. Em se tratando desse gênero, Silva (2006) enfatiza que, ao contar um conto de fadas, o narrador pode utilizar apenas a sua voz, pois nenhuma ilustração será tão rica quanto a imaginação das crianças, ao pensar no vestido da Cinderela ou na beleza do castelo do príncipe, por exemplo.

Na escola, a leitura das histórias normalmente é seguida de alguma atividade com elas. Por essa razão, as professoras foram questionadas sobre como realizam o trabalho com as histórias lidas.

Quadro 13 – Sobre o trabalho realizado com as histórias lidas

Sujeito	Trabalho realizado com os contos
P1	<i>“Leitura, interpretação oral, discussão e depois peço para contarem a história olhando as ilustrações do livro.”</i>
P2	<i>“Trabalho as diferentes versões e não adianta eu ficar só no contar, trabalho, por exemplo, os portadores de texto, aqui tem receita, jornal, então eles têm que produzir depois, vão fazer uma receita pra vovó do lobo mau, ou vão criar uma reportagem sobre o que aconteceu nesta história, ou fazer uma música, a partir da história que gostou, ele tem a história clássica e a partir dessa história ele tem que ir montando a história. Por exemplo, têm outros que trabalham bilhete, carta, carta oficial; nós temos uma variedade (...)”</i>
P3	<i>“Leitura, interpretação, reescrita e no fim do ano passado eu fiz um teatro, onde misturei todos os contos de fadas, eu reproduzi os vestidos no TNT e as crianças apresentaram a peça para os pais.”</i>
P4A	<i>“Pra começar eu leio para eles, depois a gente lê juntos, comenta sobre o texto, vê as características, por que ele é diferente de uma fábula, de um texto informativo. Interpretação, ilustração, depende, cada vez a gente faz de uma maneira.”</i>
P4B	<i>“Com leitura, interpretação (geralmente em roda de conversa) ilustrações e produção. Geralmente não cobro gramática, ortografia (posso até trabalhar com algumas palavras, mas nada formalizado). Trabalho muito com a leitura pelo prazer, para eles estarem ouvindo, sendo estimulados a estarem usando a imaginação. Com isso eu consigo várias outras coisas, tem vários outros objetivos, porque quando eles iniciam com a leitura fica muito mais fácil fazer os outros trabalhos (...) eu tento desvincular um pouco de conteúdo.”</i>
P5A	<i>“Leitura, produção, imagem, DVD, pra fazer os três porquinhos, montamos um livro, e trabalhei ortografia, gramática e até a própria escrita. Dentro da escrita a gente avalia tudo, a pontuação, o uso do parágrafo a formação de frases (...) foi</i>

	<i>em cima da interpretação que eles tinham das histórias, cada um fez da sua maneira. Eles fizeram a reescrita da história.”</i>
P5B	<i>“Normalmente nós fazemos interpretação e dramatização dos fatos (...) No ano passado eu trabalhei com a confecção de personagens que mais marcaram, da história que mais gostou e apareceu a Cinderela, a mãe fez a bonequinha e a criança apresentou a personagem, duas coisas chamaram a atenção (...) Mas era para descrever a personagem, como ela era e a criança descreveu, chamou muito a atenção. Mas essa leitura eles pegam semanalmente e foi a criança que escolheu a história na biblioteca. Nesse caso elas descreveram vários personagens.”</i>

Fonte: autora

A questão sobre o trabalho realizado a partir do conto de fadas foi incluída devido à preocupação sobre como o gênero “conto” é utilizado em sala de aula. Verificamos a atuação das docentes entrevistadas uma tendência a utilizar o conto de fadas para a produção textual, principalmente entre as que trabalham com as séries mais adiantadas, como como as seguintes falas comprovam:

Leitura, interpretação, reescrita e no fim do ano passado eu fiz um teatro.
(P3)

Com leitura, interpretação (geralmente roda da conversa) ilustrações e produção. (P4B)

Leitura, produção, imagem DVD... (P5A)

A professora P3, além de afirmar que realiza um trabalho com leitura e reescrita, declara que no final do ano preparou uma apresentação de teatro para os pais dos alunos. Apesar de ser esse um tipo de atividade de que as crianças gostam, não é possível inferir como esse trabalho foi feito.

Uma questão importante é levantada pela entrevistada P2, que revelou trabalhar com diversos portadores de texto, como carta, receita etc., de forma integrada ao conto de fadas. Geraldi (2004) considera que o trabalho com diferentes textos em sala de aula permite às crianças estabelecer uma ligação entre o que já sabem com o que passarão a produzir, tendo as novas informações como modelo. Assim,

conceber um texto como unidade de ensino/aprendizagem é entendê-lo como um lugar de entrada para este diálogo com outros textos, que remetem a textos passados e que farão surgir textos futuros. Conceber um aluno como produtor de textos é concebê-lo como participante ativo deste diálogo contínuo: com textos e com leitores. (p. 22)

A interação do aluno com diferentes textos favorece a compreensão de que cada um deles cumpre uma função, como informar, entreter ou ensinar algo, o que é confirmado por Koch (2006), que complementa: “Desse modo, todo gênero é marcado por sua esfera de atuação que promove modos específicos de combinar, indissoluvelmente, conteúdo, temática, propósito comunicativo, estilo e composição” (p. 107).

A entrevistada P4B demonstrou novamente sua preocupação com a leitura como fruição, como se vê em sua fala:

Trabalho muito com a leitura pelo prazer, para eles estarem ouvindo, sendo estimulados a estarem usando a imaginação.

No entanto, não se percebe, na afirmação da docente, a forma como desenvolve atividades que propiciem a compreensão da leitura, num trabalho que, como afirma Kleiman (1999), o leitor possa formular hipóteses, partindo do seu conhecimento prévio, confirmando-as ou não, por meio de uma ação consciente e controlada por si mesmo.

A professora P1, por sua vez, trabalha com a interpretação oral, principalmente, como já afirmamos antes, devido ao nível em que atua. Como as crianças ainda não dominam perfeitamente a leitura, o papel do professor como motivador da leitura é muito importante na vida do aluno, seja sugerindo obras, realizando atividades, promovendo discussões ou tirando possíveis dúvidas. Assim ele estará agindo “para levar a criança a se encontrar como o mundo contido no livro, como também para estimulá-la a decodificar os sinais gráficos que lhe abrirão as portas do mundo da escrita” (COELHO, 2000, p. 35).

Quadro 14 - Sobre a avaliação das atividades

Sujeito	Maneira de avaliar
P1	<i>“Com o primeiro ano é muito difícil isso acontecer.”</i>
P2	<i>“Depende do objetivo. Tem produção pra avaliar a criatividade da criança, mas nós vamos avaliar também a estrutura textual que foi escolhida, se ele escolhe rap, ele vai usar uma estrutura textual pra isso, poesia, bilhete, então a estrutura tem que estar de acordo com o gênero que ele escolheu (...). Avalio também a pontuação, o parágrafo (...) a questão do tempo também, se ele fez um texto no presente, no passado, ver a concordância verbal desses textos (...) a questão artística também, porque você pode ilustrar o seu texto, eu procuro não dar desenhos prontos (...)”</i>

P3	<i>“Avalio a participação, envolvimento. Mas quando se fala em conto de fadas, todos se envolvem satisfatoriamente, eles gostam muito.”</i>
P4A	<i>“Eu gosto de corrigir individual, primeiro eu vou corrigindo aqueles que conseguem fazer sozinhos, eles vão fazendo e trazendo pra corrigir. Aqueles que não conseguem (...) falam pra mim e a gente corrige, faz junto na lousa, eles copiam. A gente vai analisando durante as aulas, mas a nota a gente só dá na avaliação, mas quando você vai dar uma nota na avaliação você já sabe o que aquele aluno é, a avaliação é só um documento.”</i>
P4B	<i>“O que eu preciso saber é se eles estão entendendo a história, então nesse caso eu faço as rodas de conversa, aí eu vejo o que cada um entendeu. Em outros momentos, a gente faz a ilustração de algumas partes do livro, pra ver se a criança está ou não entendendo. Por exemplo, se a criança consegue perceber que uma hora a pessoa tem que ser agressiva, outra hora ele tem que ser doce, pra ver se a criança tem essa noção da conduta do personagem. Além disso, as ilustrações ficam expostas na sala, e a produção eu recolho para corrigir.”</i>
P5A	<i>“Depois eu trabalho a organização, a estética do trabalho, a escrita, interpretação e corrijo durante a execução do trabalho, depois de fazer os livros, fizemos uma exposição do livrinho na escola, então eu trabalhei a parte artística do aluno e também a escrita através da interpretação dele, fiz a correção durante a execução do livro trabalhado.”</i>
P5B	<i>“Interpretação do que ela fez, o que chamou atenção dela, o que ela gostou da história. O ano passado nós trabalhamos com Os Três Porquinhos também, confeccionamos o livro, esse eu tenho o material de uma aluna. Nesse eu avaliei a reescrita e a interpretação que fizeram.”</i>

Fonte: autora

Recorrendo a alguns teóricos que tratam do tema avaliação, ressaltamos a visão de Perrenoud (1993), para quem essa atividade tem como função mostrar ao professor como suas práticas estão sendo recebidas pelos alunos.

Uma avaliação só é formativa se resultar numa forma ou outra de regulação da ação pedagógica ou das aprendizagens. No caso mais elementar, teremos pelo menos uma modificação do ritmo, do nível global ou do método de ensino para o conjunto da turma. O professor que constata que uma noção não foi entendida, que suas instruções não são compreendidas ou que as atitudes e os métodos de trabalho propostos não resultam, retomará o problema desde o início, renunciará a determinados objetivos de desenvolvimento para se debruçar sobre os fundamentos, modificará a sua planificação didática, etc. (PERRENOUD, 1993, p.177)

Assim concebida, a avaliação aponta quando há necessidade de uma mudança no ensino, na gestão da turma ou na atenção aos alunos com dificuldades, enfim, para uma reorganização do trabalho pedagógico.

Ao tratar do tema, e especificamente ligado à atividade de leitura, Menin (2010) acrescenta que, ao avaliar o aluno, o professor também está sendo avaliado, já que, para a autora, a aprendizagem dos alunos está diretamente relacionada à atuação do professor e ao seu grau de comprometimento.

Importante lembrar que avaliar as atividades de leitura dos alunos implica em avaliar a própria competência leitora do professor. Isto porque o ensino, seja ele de leitura ou não, deve ser planejado e replanejado, levando em conta as aprendizagens e não-aprendizagens dos alunos. (p. 116)

De um modo geral, para verificar o que os alunos aprenderam, a maioria das professoras afirmou realizar a avaliação durante a execução do trabalho, constatando se as crianças estão ou não entendendo a história e a atuação das personagens. Também avaliam a participação e o envolvimento dos alunos na condução das tarefas. Além da avaliação durante o processo, apontam para uma variedade de instrumentos, pois alguns alunos podem não ter facilidade com uma única “prova”, mesmo tendo compreendido o conteúdo avaliado.

Menin (2010) caracteriza a avaliação, chamando a atenção para o levantamento de critérios que definem o foco da atividade avaliativa.

Avaliar é criar situações em que o aluno possa demonstrar o que e como aprendeu, se ainda tem dúvidas ou se ainda não aprendeu. Para isto, utilizamos em avaliação de critérios que são indispensáveis tanto para a elaboração de atividades avaliativas, quanto para a correção destas atividades. (p. 121)

Sob essa perspectiva, observamos que a entrevistada P2 disse avaliar todo o texto, desde a estrutura escolhida pelo aluno, até a pontuação e a ortografia. As duas professoras do quinto ano, por seu turno, em relação à atividade que realizaram no ano de 2009 - a elaboração de um livro d' *Os Três Porquinhos*, em que os alunos escreveram a própria história a partir das ilustrações dadas pelas professoras – declararam ter avaliado a produção dos alunos considerando vários aspectos, como a reescrita, a interpretação e a até a parte artística.

Mais uma vez devido a lecionar para o primeiro ano, a professora P1 afirmou ser difícil realizar a avaliação. No entanto, se ressaltou, em respostas a outras questões, que realiza as atividades oralmente, poderia também avaliar a compreensão e o interesse das crianças por meio da oralidade. Para Frade (2004), não é preciso esperar que a criança saiba ler para que tenha acesso aos conteúdos do texto: “Os professores assumem, eles mesmo, o papel de leitores, mediando o aspecto da decifração, para que os alunos tenham acesso aos diferentes aspectos da significação” (p. 179). Assim, ainda

que a aprendizagem da leitura ocorra ao longo do ano, a leitura deve estar presente durante todo o processo.

Pretendendo saber se as professoras realizaram alguma atividade no ano anterior à pesquisa (2009), utilizando-se do conto de fadas, algumas questões foram formuladas e as respostas estão no próximo quadro.

Quadro 15 - Sobre a realização de alguma atividade utilizando conto de fadas durante o ano 2009

Sujeito	Atividade realizada
P1	“Ano passado, eu trabalhava com o primeiro ano, e não fiz nenhum trabalho específico com o conto de fadas, (...) neste ano eu trabalhei o conto de fadas, com a história A Bela Adormecida, trabalhei o filme e a história contada no livro, eu contei e a bibliotecária também contou, depois vimos o filme, então as crianças tiveram três visões da mesma história (...)”
P2	“Fizemos o ‘funk’ do Joãozinho e o Pé de Feijão, trabalhamos as histórias originais e as interpretações (...). A história d’Os Três Porquinhos e a Verdadeira História dos Três Porquinhos (...) Esse é o que mais trabalho, junto com Chapeuzinho Vermelho e João e o Pé de Feijão. Eu sempre passo um filme por semana (...) Com a Verdadeira História dos Três Porquinhos eu trabalho, receita, bilhete e jornal, seria ‘lead’ jornalístico, porque eles não fizeram um jornal, seria um ‘lead’, uma manchete.”
P3	“Fiz o projeto ‘Conto de Fadas’. Vou falar da Cinderela: primeiro a gente trabalhou a importância da leitura, eu falei pra eles o que era conto de fadas, contei a história, depois eu passei o filme e depois nós montamos os livrinhos. Os alunos reescreveram a história, e a reescrita é feita individual e coletiva. Durou mais ou menos um mês.”
P4A	“Realizei, eu leio bastante pra eles, o ano passado a gente trabalhou com João e o Pé de Feijão. Esse conto veio no livro didático, a gente leu durante alguns dias e depois tinha a interpretação e produção de texto.”
P4B	“Fiz vários, não só com o conto de fadas, mas com outros tipos de histórias, mas assim o que eles mais gostaram, acho que porque estava no auge, foi o Fantástico Mistério de Feiurinha, que eu trouxe a reportagem falando que ia sair o filme, então antes eu trabalhei com o livro, li e é na forma de atos de teatro, então tem a fala dos personagens, então eu fazia essa leitura, ou a gente selecionava alguns alunos da sala pra fazer cada personagem, pra fazer essa leitura. Depois nós tivemos a caracterização dos personagens, cada criança fez como imaginava cada personagem, porque assim, as princesas já eram mais velhas, eram casadas, a maioria estava grávida, então assim pra desenvolver mesmo. E assim foi gostoso porque como estava coincidindo com o filme, eles se interessaram bastante. Durou três meses.”
P5A	“Durante o ano passado foi realizada a atividade sobre o Lobo Mau (proposta pelo livro didático), os contos trabalhados foram Os Três Porquinhos e Chapeuzinho Vermelho. Foi um capítulo do livro, durou mais ou menos um mês de trabalho porque nós usamos cada capítulo um mês. Fizemos a leitura, interpretação oral e escrita, produção.”
P5B	“Fiz o livro d’Os Três Porquinhos, a roda de leitura e a confecção dos personagens que mais chamou a atenção. Poderia ser um personagem de qualquer história, porque eles vão fazer o empréstimo na biblioteca, eles não escolhem só contos de fadas, cada aluno escolheu seu personagem. (...) Com Os

	<i>Três Porquinhos nós pegamos o livro, lemos a história, interpretamos, trabalhamos parte por parte, e depois tivemos a reescrita em cima das ilustrações.”</i>
--	--

Fonte: autora

Foi muito interessante ter incluído uma questão sobre o uso dos contos de fadas no ano anterior ao da pesquisa, pois as entrevistas foram realizadas no primeiro bimestre do ano letivo (2010), quando as professoras ainda estavam organizando o material a ser trabalhado e conhecendo seus alunos. No entanto, afirmaram já ter lido contos de fadas em classe desde o início do novo ano escolar.

Indagadas sobre o trabalho realizado com os contos no ano anterior, todas as professoras mencionaram ter desenvolvido diferentes atividades utilizando o gênero, sendo que a maioria envolveu a reescrita das histórias, incluindo, assim, a produção de texto, como revela a fala da docente P3:

Os alunos reescreveram a história, e a reescrita é feita individual e coletiva.

Baldi (2009) afirma que as produções textuais a partir das histórias trabalhadas ampliam e aprofundam o nível de apropriação do aluno quanto aos elementos do texto, lembrando, porém, que:

As propostas devem remeter, de preferência, àquilo que o texto ou o momento do trabalho sugerir: escrever um outro final para a história, uma outra estrofe para o poema, o próximo capítulo, o mesmo capítulo lido como se fosse narrado por um outro personagem, de um outro ponto de vista, e assim por diante. (BALDI, 2010, p. 58)

As entrevistadas P2 e P4B mencionaram trabalhos realizados com releituras dos contos de fadas, como o *Funk das Histórias* e *O Fantástico Mistério de Feiurinha*, de Pedro Bandeira.

Fiz vários, não só com o conto de fadas, mas com outros tipos de histórias, mas assim o que eles mais gostaram, acho que por que estava no auge, foi o Fantástico Mistério de Feiurinha. (P4B)

As professoras que não mencionaram a atividade de reescrita citaram a leitura de contos de fadas como exemplo do trabalho realizado no ano. A docente P4A, por exemplo, afirmou:

... eu leio bastante pra eles, o ano passado a gente trabalhou com João e o Pé de Feijão.

Sobre a importância dessa atividade na escola para o desenvolvimento dos alunos, Baldi (2009) afirma:

podemos pensar a leitura de literatura como uma das formas de acesso a outras referências que nos permitem sonhar ou sair de uma situação de controle racional, sem medo de nos perdermos, ou seja, que nos permitem os deslocamentos, a liberdade, o exercício da curiosidade e do espírito aventureiro de que tanto precisamos para enriquecer nossa vida e nos mantermos saudáveis. (p. 9)

E a autora enfatiza a relevância da literatura quando considera que alunos “que ouvem, lêem, interagem e curtem histórias sempre, todos os dias, desde que entram na escola, apresentam grande vantagem em relação aos que não fazem isso, ou fazem pouco” (BALDI, 2009, p. 10).

Também para Coelho (2000) a narração é importante, pois por meio dela se revela às crianças o valor da linguagem, levando-as a descobrir “que a invenção literária é um processo de construção verbal, inteiramente dependente da decisão do autor” (p. 153), o que muito poderá auxiliá-las na produção de seus próprios textos.

Silva & Carbonari (1997), por sua vez, apontam que a leitura deve ser abrangente, indo além da simples decodificação dos signos escritos, devendo ocorrer de forma dinâmica, de modo que o leitor possa ampliar o significado daquilo que foi lido. E para isso, qualquer texto literário pode ser levado para a sala de aula, mas o professor precisa estar atento para não transformar a atividade com literatura em tarefa cansativa ou mecânica, como o preenchimento de fichas de leituras, sem reflexão sobre o que foi lido.

Como a realização de uma atividade pode ser abalizada pela reação que provoca, as professoras foram inquiridas também sobre como as crianças reagiram em face das atividades propostas nos trabalhos com o conto de fadas.

Quadro 16 – Sobre a reação das crianças quando se trabalha o conto de fadas

Sujeito	Reação dos alunos
P1	<i>“Ah... eles ficam encantados, teve da Branca de Neve que nós fizemos a leitura dramatizada, eu escolhi os personagens, e tinha a princesa e o príncipe para acordar a Branca de Neve no final. Nossa! As crianças ficaram loucas no final, porque tinha o beijo do príncipe e da princesa pra poder acordá-la, então eles têm um encantamento muito grande pelos contos de fadas.”</i>
P2	<i>“Gostam, principalmente quando há a dramatização, a confecção de fantasias, quando elas estão participando, e também a leitura com entonação pelo professor, é bem bacana, porque não é só o aluno ler a história, ele precisa ouvir o professor contar com entonação, no ápice da história você faz aquele suspense, eles gostam bastante.”</i>
P3	<i>“Eles gostam muito, porque essas histórias misturam realidade e ficção.”</i>
P4A	<i>“Eles gostam, eu acho que tem coisas que não existem na realidade, então eles gostam.”</i>
P4B	<i>“Elas gostam, é um dos momentos que elas mais se envolvem. Tem gente que acha que é perda de tempo parar a aula para trabalhar conto de fadas, eu penso ao contrário, eu penso que eu ganho trabalhando contos de fadas, esse tempo que você dispensa pra isso, mas você ganha depois.”</i>
P5A	<i>“Olha eles até reagem de maneira satisfatória, eles gostam de ver quando o bem vence o mal. Eu conto, eles têm aquele lado da aventura dos contos, sempre o bem vencendo o mal, reagem com prazer e interesse e participam. Mostram conhecer a histórias, que já vem de casa com esse conhecimento prévio, pois já ouviu alguém contar, já viu filmes (...) Cada autor traz de uma forma diferenciada, ele vê que no final o bem sempre vence o mal.”</i>
P5B	<i>“Existem diversas reações, existem as que gostam e também as que não gostam, que gostam mais de outras coisas. Mas normalmente, quando você trabalha com entusiasmo, as crianças se empolgam também, tem muito disso, de como fazer a leitura, as diferentes maneiras de ler, maneiras de interpretar, de apresentar os personagens, descobrir o que eles têm, as características deles. Então a criança gosta dependendo da maneira como você trabalha também.”</i>

Fonte: autora

Os relatos demonstram o gosto e o interesse das crianças pelos contos de fadas. Como disseram as entrevistadas, os alunos ficam encantados com as histórias. A entrevistada P4B, além de afirmar que o tempo que ela despense contando histórias e trabalhando com os contos é recompensado depois com o rendimento dos alunos, revela também a participação prazerosa dos leitores mirins:

Elas gostam, é um dos momentos que elas mais se envolvem. (P4B)

Foi relevante verificar, na fala da professora P5B, que quando se trabalha com entusiasmo, as crianças também se empolgam, deixando o trabalho mais interessante. É bem verdade que um professor não consegue despertar o interesse do

aluno por literatura ou nenhum outro conteúdo escolar se não for entusiasmado e capaz de mostrar o significado do que está sendo estudado.

A dramatização aparece novamente como um trabalho do qual as crianças gostam e com que muito se envolvem:

Gostam principalmente quando há dramatização. (P2)

De fato, nos cinco primeiros anos do Ensino Fundamental, a criança aprecia os contos de fadas e se interessa por suas histórias, juntamente com outras. Trabalhando, portanto, com o gênero, pelo menos algumas vezes durante o ano, o professor estará apresentando ao aluno um conteúdo de leitura que lhe interessa e que, como aponta Bettelheim (2002), fala diretamente à sua mente.

Coelho (2003) também acredita que os contos de fadas são verdadeiros auxiliares na formação de mentes, que estão longe de ser superados, e que suas histórias precisam ser reconhecidas como nova fonte de conhecimento de vida. Assim, por constituírem material tão rico e apreciado pelos pequenos devem ser levados para a escola.

Depois do relato sobre as atividades já realizadas, as professoras foram questionadas a respeito do que pretendiam fazer em 2010 em relação aos contos de fadas, e como seria esse trabalho.

Quadro 17 - Se fosse planejar alguma atividade neste ano, que atividade seria?

Sujeito	Atividade
P1	<i>“Eu gosto muito da Branca de Neve (...) eu faria leitura, interpretação, dá pra fazer a listagem dos personagens da história, dá pra fazer dramatização com as próprias crianças, o desenho, o desenho é bem legal porque eles retratam bem aquilo que eles entenderam da história, enquanto tem aqueles que só fazem um rabisco, mas tem aqueles que desenharam bem a situação (...)”</i>
P2	<i>“Esse ano eu pretendo trabalhar esse conto d’Os Três Porquinhos, mas como eles são pequenos, vou usar as varetinhas pra contar (...) eu conto a história e depois eles contam a história através desse recurso das varetinhas. Esse recurso eu já utilizei em outros anos. Tem várias histórias interessantes, eu teria que selecionar, a biblioteca empresta livro toda sexta e eu peço pra mãe ler junto (...) é uma leitura prazerosa. Uma coisa que eu trabalho bastante é a capa do livro, a criança pega o livro e vai ler, e eu peço sempre pra algum aluno mostrar a capa do seu livro, falar o nome da história, do autor e fazer uma divulgação do seu livro, uma propaganda do seu livro (...)”</i>
P3	<i>“Esse ano eu já estou começando a usar o conto de fadas, eu já comecei com a leitura, porque todos os dias nós fazemos uma leitura, e essa semana foi só dos contos de</i>

	<i>fadas. Segunda, eu li Branca de Neve, terça, eu li Os Três Porquinhos, e depois vou começar a confeccionar os livrinhos, o mesmo projeto que eu fiz no ano passado, com atividades de interpretação e reescrita, e no final pretendo fazer a apresentação do teatro.”</i>
P4A	<i>“Esse ano... eu não gosto de trabalhar esses que são muito conhecidos, eu acho que eu procuraria algum mais diferente, mas trabalhar de maneira mais diferente eu não trabalho não, eu vejo que faço sempre assim mais ou menos nessa linha, sabe, leitura, interpretação, ilustração. Eu não uso muito as histórias mais conhecidas, porque eu acho que eles já conhecem muito, já viram filmes, eu gosto de procurar livros diferentes na biblioteca, não só de contos, (...) esse ano eu li para eles Ali Babá e os 40 Ladrões, que eu fui lendo um capítulo por dia, depois eu li um informativo, só pra ir mostrando pra eles, pra eles ir vendo as diferenças.”</i>
P4B	<i>“Eu ainda não pensei em conto de fadas esse ano, pra trabalhar especificamente... eu ainda não conheço bem as crianças, então eu tenho que conhecer, a minha sala é uma sala que tem bastante dificuldade, aí tem relação com o que eles gostam. Assim tem vários que eu trabalho, não tem um específico. Mas eu busco despertar o interesse pela leitura, desenvolver situações comunicativas, onde eles possam expressar sentimentos, emoções, opiniões, e também o interesse pela leitura, a autoestima, as atitudes e a conduta, também desenvolver o hábito de ouvir e despertar a criatividade e a imaginação.”</i>
P5A	<i>“Esse ano eu vou trabalhar A Bela e a Fera. Ainda não planejei esse trabalho, mas eu vou trabalhar o que eles já sabem, o que eles conhecem da história, vou fazer um levantamento do que eles conhecem da história A Bela e a Fera e... vou trabalhar com filmes e até ver o filme da Xuxa, que fez um apanhado das histórias, que diz que é uma continuação das histórias (...) Vamos tentar o clássico da história a Bela e a Fera e trabalhar interpretações depois, o que eles entendem da história, dentro eu vou trabalhar gramática, ortografia, produção. Trazer produção diferenciada, que traga o mistério pra fazer uma relação com essa história que vai ser apresentada (...)”</i>
P5B	<i>“Faria uma pesquisa na minha sala. Para trabalhar hoje, por exemplo, eu vou trabalhar... faria uma pesquisa para ver o gosto e qual conto eles gostariam que eu trabalhasse. Depois eu contaria na roda de leitura a história, interpretaria o que precisa, parte por parte, pra depois dramatizar. Eu acho que a dramatização do personagem da história é muito importante, a criança gosta e se empolga bastante. Coloca a criança dentro da história.”</i>

Fonte: autora

Como as entrevistas foram realizadas em fevereiro de 2010, o Quadro 17 apresenta as intenções de trabalho dos sujeitos para o ano letivo que se iniciava. Enquanto algumas das professoras manifestaram o interesse de repetir o trabalho já realizado em anos anteriores, como P1, P2 e P3, a entrevistada P5A declarou o propósito de realizar um trabalho com o conto apresentado em uma unidade do livro didático. Já a professora P5B pensou em fazer uma pesquisa na sala para saber que história as crianças gostariam de ouvir, para depois discutir, interpretar e dramatizar. A professora P4B, por fim, ainda não havia planejado nenhum trabalho específico, mas novamente manifestou preocupação com a formação do leitor, pensando em oferecer o conto de fadas para despertar o interesse da leitura nos alunos.

De uma forma ou de outra, a preocupação com a trabalho utilizando a literatura é uma constante nos relatos das professoras. No entanto, é preciso ressaltar a importância de mostrar ao aluno que o texto literário pode distrair e divertir, evitando que o veja apenas como um conteúdo escolarizado.

Se entendermos leitura como um dos caminhos de inserção no mundo e de satisfação de necessidades amplas do ser humano (estáticas, afetivas, culturais, além das intelectuais), é de se esperar que as propostas nesse sentido estejam direcionadas para a superação de uma visão utilitarista das linguagens em que é privilegiado apenas seu domínio técnico (SOUZA & SANTOS, 2004, p. 81).

Merece destaque ainda a afirmação da professora do 2º ano:

Uma coisa que eu trabalho bastante é a capa do livro, a criança pega o livro e vai ler, e eu peço sempre pra algum aluno mostrar a capa do seu livro, falar o nome da história, do autor.

Como aponta Abramovich (1997), esse trabalho deve ser feito, pois é uma forma de abordagem ao material escrito com a qual o aluno precisa se familiarizar e que deve incorporar, para utilizá-la em todas as futuras experiências de leitura que tiver.

A entrevistada P4A, por sua vez, manifestou sua vontade de trabalhar textos não tão conhecidos, o que pode representar certa resistência às histórias mais tradicionais dos contos de fadas.

Este ano... eu não gosto de trabalhar esses que são muito conhecidos, eu acho que eu procuraria algum mais diferente. (P4A)

Essa visão é compartilhada por muitos docentes que, por não conhecerem bem os contos, consideram as histórias ultrapassadas. Todavia, nas entrevistas, as próprias docentes revelaram o interesse e a participação satisfatória dos alunos nas atividades que utilizam contos de fadas. Por isso, é papel do professor promover o contato do aluno com materiais interessantes durante o ano letivo, que incentivem a construção do gosto pela leitura.

5 AS RELAÇÕES FORMATIVAS: O USO DO CONTO DE FADAS ANTES E DEPOIS DA INTERVENÇÃO

Este capítulo está estruturado para apresentar: a) as observações realizadas em sala de aula, quando a professora desenvolveu o trabalho com o conto de fadas utilizando basicamente o livro didático; b) a intervenção e a forma como se desenvolveu a formação; c) como ocorreram as aulas após a intervenção. Esse trabalho teve como referência uma comparação entre dois aspectos: o conto de fadas e seus suportes textuais e o conto de fadas e a produção de texto.

5.1 O conto de fadas e seus suportes textuais e usos

5.1.1 O livro didático

Para iniciar a análise do trabalho com o conto de fadas desenvolvido pela professora observada, é relevante informar, em primeiro lugar, que o livro adotado pela escola para a série em questão é *Projeto Prosa de Língua Portuguesa*, de Angélica Prado e Cristina Hüle, publicado pela Editora Saraiva (ANEXO p. 163). Em segundo lugar, que a unidade didática utilizada pela professora nos dias das observações, intitulada “*A história e seus mistérios*”, era introduzida com o texto *A Bela e a Fera*, um dos motivos que dirigiu a escolha por observar essa docente, ainda que, já se pode adiantar, o conto fosse apresentado claramente modificado, conferindo-lhe uma forte tendência ao mistério e ao terror. Além disso, o texto se resumia a um trecho da história, terminando com reticências, o que provocava certa falta de sentido no final da narrativa.

Para constatar essa primeira impressão, realizei uma breve pesquisa sobre o conto *A Bela e a Fera*, incluindo sua origem e simbologia. Na obra *Contos de fadas: edição comentada e ilustrada*, de Maria Tatar (2004) encontra-se uma versão do conto em questão escrita por Jeanne-Marie Leprince de Beaumont, ou Madame de Beaumont.

Segundo Tatar (2004), Madame de Beaumont escreveu a versão mais conhecida do conto *A Bela e a Fera*, em 1756, em uma revista destinada a meninas e moças. Sua história retrata bem as virtudes esperadas de uma moça com boa criação, já que Bela preferiu os sentimentos que vão além das aparências e conseguiu um casamento “fundado na virtude”, enquanto suas irmãs, invejosas e maliciosas, são transformadas em estátuas duras e frias.

Esse conto, para Tatar (2004), ilustra o amor romântico, que pode transcender as aparências físicas, além de retratar também as angústias da mulher em relação ao casamento arranjado, costume da época. Sua origem mais antiga é o conto *Eros e Psique*, do século II d.C., presente no livro *Metamorfozes de Lúcio*, e uma outra versão que recebeu é a história *O Asno de Ouro*, escrita por Apuleio de Madura.

O conto *A Bela e a Fera*, que trata do amor ideal, para o qual as aparências não importam, está, na versão presente no livro didático, portanto, bem distante do verdadeiro tema da história original, transformado em uma história de mistério e terror.

Esse é um grave problema dos livros didáticos que, na condição de um dos materiais mais utilizados em sala de aula, talvez as únicas fontes de leitura para algumas crianças, podem desestimular a formação do aluno leitor por não apresentarem o texto completo, o que dificulta a compreensão da história.

Muitas vezes os trechos reproduzidos não contêm a apresentação, o desenvolvimento e a conclusão da narrativa, fazendo com que esta perca o sentido. Para Silva et. al. (1998),

Os fragmentos, geralmente, são inadequados, mal recortados dentro da obra, fazendo-se necessária uma introdução (às vezes, infeliz) do autor do manual, antecedendo o texto. [...] o que ocorre com o texto inadequado é que no desenrolar da história cria-se uma expectativa, descreve-se o conflito, mas o fragmento termina antes do desfecho, gerando no aluno/leitor um sentimento de frustração (1998, p. 65).

Ao não encontrar textos completos no livro didático, o aluno também não busca complementar suas leituras procurando as obras das quais os textos foram retirados, mesmo porque não tem preparo para isso, ficando exposto assim apenas a informações fragmentadas obtidas no livro didático.

Nas observações realizadas em sala de aula foi possível notar a falta de interesse dos alunos em buscar o texto em sua versão completa, nem mesmo foram lidas as referências do texto, dando uma intenção à autora da narrativa lida.

As atividades propostas pelo livro didático também não exploram como deveriam os sentidos do texto e a possibilidade de se utilizar um conto de fadas como um modelo para a produção textual, como proponho nesta pesquisa. A seguir, foram transcritas as questões de interpretação para melhor visualização da atividade:

Questões de interpretação:

- 1- *No primeiro parágrafo a autora descreve a Fera. Relacione a descrição apresentada com o título da história. Discuta com os colegas.*
- 2- *O que Abdenos foi fazer em um “jardim negro, oculto no fundo de um despenhadeiro sem fim”? Responda no caderno.*
- 3- *Como Abdenos conseguiu se livrar da morte? O que o levou a tomar essa decisão? Responda no caderno.*
- 4- *No caderno, responda: como Bela chegou ao castelo da Fera?*
- 5- *No conto aparecem alguns conflitos. Eles são provocados pelos personagens. Copie a tabela no caderno e complete-a com as informações pedidas.*

Personagem que provocou o conflito	Ação que provocou o conflito	Conflito	Solução do conflito
	<i>Colheu uma rosa no jardim negro</i>		
<i>Irmãs de Bela</i>			<i>Bela sonhou com tanta força que regressou ao castelo</i>

- 6- *A Bela e a Fera podem ser considerados personagens provocadores de conflitos ou solucionadores de conflitos?*
- 7- *Junto com um colega, selecione um dos provérbios populares que esteja relacionado com a história. Depois explique no caderno.*
 - a) *O que os olhos não vêem o coração não sente;*
 - b) *Quem ama o feio, bonito lhe parece;*
 - c) *As aparências enganam;*
 - d) *Mais vale um pássaro na mão do que dois voando;*

Das sete questões apresentadas no primeiro exercício para interpretação do texto, quatro podem ser respondidas apenas retirando-se informações ou trechos da narrativa. Ainda que essas questões sejam importantes por envolverem a leitura da

narrativa, é preciso trabalhar também com a reflexão dos alunos sobre o texto lido. Silva et al. apontam os problemas presentes em geral nas tarefas apresentadas no livro didático:

Não há propostas de releitura nem de aprofundamento temático. Pode-se supor que a concepção de leitura que se esconde nas entrelinhas do livro didático exclui a característica dialógica do texto, pois, além deste ser um recorte descontextualizado de uma outra obra, o caráter fragmentário do manual impossibilita o estabelecimento de relações do texto com outros textos lidos e vivenciados pelo aluno. (SILVA et. al., 1998, p. 40)

Ainda segundo Silva et al. (1998), devido ao fato de os exercícios de interpretação de texto do livro didático serem geralmente empobrecedores, é preciso que o professor reconheça essa falha e oriente seus alunos a buscar uma interpretação pessoal, permitindo visões variadas de acordo com a vivência de cada um, e não se limitando àquela apresentada pelo “exemplar do professor”.

A dificuldade dos estudantes em responder questões que exijam um nível maior de reflexão é facilmente percebida, mas é muito importante que consigam interpretar um texto, indo além da cópia de trechos, e a escola representa o espaço ideal para ensinar-lhes a ser reflexivos diante de textos escritos.

No caso das aulas observadas, é interessante a primeira questão proposta nos exercícios de interpretação do texto *A Bela e a Fera*, pois estimula a discussão entre os alunos e permite que a professora explique o que significa “descrição”, já que o primeiro parágrafo consiste na descrição de uma fera. A sexta questão diz respeito às funções dos personagens, separando-os em provocadores ou solucionadores de conflito, de acordo com suas ações dentro da narrativa, e a última trabalha os ditados populares. Apesar de ser uma proposta interessante, os ditados populares não têm ligação nenhuma com a história inicial, aí provavelmente incluídos devido à aparência da Fera, que no final se mostra uma boa pessoa, o que se aproxima de dois ditados utilizados na atividade: “As aparências enganam” e “Quem ama o feio, bonito lhe parece”.

A partir dessas questões, a docente fez algumas explicações sobre descrição, ensinando que esta pode estar presente nas produções dos alunos e tornar a narrativa mais interessante, oferecendo ao leitor detalhes sobre as personagens e os locais presentes no texto.

Todas essas questões estavam presentes no livro didático, e a professora seguiu sua orientação durante toda a observação. Como já mencionamos, o fato de o

livro ter sido adotado pela escola, nem sempre significa que seja um material abrangente, com todos os assuntos que precisam ser trabalhados em sala de aula.

É preciso lembrar, porém, que muitas vezes o livro didático adotado pelas escolas não foi selecionado pelos professores, que deveriam ser os responsáveis por escolher o material com que vão trabalhar durante o ano todo. Numa pesquisa realizada por Neves (2002), verificou-se que 60% dos docentes não participaram do processo de seleção do livro, doado pelo governo, e que a escolha foi encaminhada por outro professor. O mesmo estudo revelou ainda que os professores têm uma visão positiva do livro didático, mas 60% dos entrevistados também disseram complementar os exercícios encontrados nesse material, ampliando o conteúdo estudado, tendo o livro didático como ponto de partida.

Por outro lado, segundo Evaristo (1998), o uso do manual didático direciona o trabalho do professor, calando sua voz, sem contar ainda que, e em muitos casos, possui equívocos de ordem conceitual e didática. Além disso, não considera o contexto do aluno, suas experiências e concepções, sendo papel do professor planejar suas aulas de modo a atender as expectativas de seus alunos.

Voltando ao caso observado, após as questões de interpretação de texto, assim como em grande parte dos livros didáticos, no livro da classe analisada são incluídos exercícios de gramática, na seção “*Palavra Puxa Palavra*”.

Palavra Puxa Palavra

Responda as questões em seu caderno.

1- *Leia novamente o primeiro parágrafo da história:*

*“Geralmente se diz que a Fera era um animal **marrom** de **pequenas** orelhas levantadas, unhas **afiadas** e dentes **pontiagudos** como os de um javali. Uma criatura bem **alta**, e de **horrível** aspecto, mas com olhos **maravilhosos**, **bondosos**, de onde saía uma luz que revelava um coração **terno** e **caloroso**.”*

- a) Copie esse trecho retirando as palavras destacadas.*
- b) Compare o trecho original da história com o trecho que você escreveu. Converse com um colega e juntos analisem a importância das palavras que foram retiradas.*
- c) Escreva um parágrafo que descreva a Bela utilizando alguns dos adjetivos retirados do texto. Você pode alterar o gênero (masculino/feminino) e o número (singular/plural) dos adjetivos para concordar com os substantivos.*

2- *Observe a ilustração:*

*Uma ilustração com Bela, Abdenos e a Fera. Abdenos diz: **Minha filha, você é bela**. E a Fera diz: **Bela, você me encanta**.*

A Palavra *Bela* tem o mesmo significado nas duas falas? Explique.

3- Leia as frases extraídas do texto.

- “Era um anel de pérola que imediatamente começou a derreter”
- “Despediu-se de seu estranho amigo, colocou de novo o anel mágico no dedo e imediatamente despertou na casa de seu pai”
- “Desesperada, ela saltou da cama e saiu em busca do anel encantado”

Que palavras foram usadas para caracterizar o anel que *Bela* encontrou em seu travesseiro?

A expressão **de pérola** caracteriza o anel. As duas palavras tem função de adjetivo. Nesse caso, a expressão é chamada de **locução adjetiva**.

4- No caderno, acrescente uma locução adjetiva aos substantivos destacados.

- a) “Entrou no **castelo** e percorreu as salas...”
- b) “Escorreguei na **escada**, mas não cheguei a cair.”
- c) Caminhei pela **estrada** durante três horas até chegar à fazenda.”

5- Escreva estas frases substituindo as locuções adjetivas por adjetivos correspondentes. Veja o exemplo.

- a) Fiz uma pesquisa sobre animais **do mar**.
- b) A cultura **do povo** é o tema do meu trabalho de história.
- c) Fizemos o trabalho **da escola**.

6- Descubra os adjetivos correspondentes às locuções adjetivas. Veja o exemplo.

- a) Meu irmão tem uma força **de leão**.
- b) O bebe precisa da luz **do sol**.

Você já ouviu falar do sistema de captação de água **da chuva**?

Na lousa, a professora passou algumas locuções adjetivas para serem substituídas por seus adjetivos correspondentes.

7- Conheça algumas locuções adjetivas:

Carne de boi – carne bovina
 Carne de porco – carne suína
 Amor de mãe- amor materno
 Amor de pai – amor paterno
 Amor de irmão – amor fraterno
 Ambiente de família – ambiente familiar
 Festa de junho – festa junina
 Orla do mar – orla marítima
 Faixa de idade – faixa etária
 Criança com febre – criança febril
 Canção do povo – canção popular

Nestas atividades, o conto e alguns de seus trechos são usados como pretexto para exercícios gramaticais sobre os adjetivos, já que no texto são encontrados inúmeros exemplos dessa classe gramatical, usados para caracterizar as personagens. Os exercícios também trabalharam as locuções adjetivas, e a professora complementou as atividades passando mais alguns exercícios na lousa.

Em muitos casos, os exercícios de gramática não possuem ligação nenhuma com as outras atividades do livro didático, como confirmam Silva et al.: “Os estudos de gramática e ortografia também não se articulam com os demais itens de cada unidade, a não ser pela utilização de palavras ou expressões desvinculadas do texto” (1998, p. 40).

Como ressalta Neves (2002), é preciso reconhecer a importância dos exercícios de gramática e que o seu ensino é quase uma obrigação docente. Mas o que se espera do professor é que não utilize apenas o livro didático para esse fim, tendo em vista os equívocos em que às vezes este incorre, sem contar o uso do texto que abre a unidade como pretexto para desenvolvimento de exercícios gramaticais.

O exercício seguinte proposto pelo livro didático da classe observada, intitulado “*Sopa de letrinhas*”, foi transcrito a seguir.

Sopa de Letrinhas

Você sabe por que enxergamos a lua de quatro formas diferentes? Não é um enigma nem um mistério... Faça uma pesquisa para descobrir.

*1- Leia em voz alta as palavras **crecidente** e **excepcional**. Em cada uma delas o som do c é representado por duas letras. Que letras são essas?*

Crescente: SC

Excepcional: XC

2- Faça uma tabela como esta, em duas colunas. O professor vai ditar algumas palavras que tem as letras SC e xc. Escreva-as na coluna correspondente:

<i>Crescente (SC)</i>	<i>Excepcional (XC)</i>

3- Com a ajuda do dicionário, confira a escrita das palavras ditadas. Faça as correções, caso seja necessário.

4- Separe as sílabas dessas palavras. O que você observou ao separar as sílabas?

5- Complete as frases com as palavras do exercício 2:

Na minha escola há uma _____ para competição.

As alunos fizeram uma _____ viagem pelas cidades históricas de

Minas Gerais.
 Organizem os números em ordem _____.

6- Copie as frases e complete-as com as palavras dos quadros:

ASCENDER	ACENDER
----------	---------

a) Observei o pássaro _____ aos céus num piscar de olhos.

b) Não é preciso _____ a luz! O dia ainda está claro.

7- Observe as palavras. O que você percebeu em relação ao uso da cedilha?

Desce	Desço	Desça
Cresce	Cresço	Cresça

Neste exercício, é feita uma pergunta sobre as quatro fases da lua, retomando o tema da unidade – o mistério – (já que na pergunta comenta-se que as mudanças da lua não são um mistério). Para responder essa questão, a criança deveria escrever a palavra *crescente*, juntamente com as outras fases da lua (nova, cheia e minguante). A partir da palavra *crescente*, passou-se a estudar o encontro das consoantes SC e XC, nesta e em outras palavras, como *cresço*, *descendente*, *disciplina*, *excelência*, *excepcional* etc. Esta atividade foi realizada a partir do livro e, depois, os alunos corrigiram suas respostas utilizando o dicionário.

Mais uma vez o livro apresenta uma atividade, agora de ortografia, desconectada do texto inicial, utilizando como pretexto as fases da lua, numa ligação forçada com o tema em questão, e apresentando-as como não sendo um enigma ou mistério, tendo em vista que essas mudanças são facilmente explicadas pela ciência.

Este não é um fato isolado, pois, como observa Neves (2002), em pesquisa realizada na cidade de São Paulo, comprovou-se a convicção dos professores de que, ao realizar qualquer tipo de atividade partindo de um texto, estão contextualizando e modernizando seu trabalho, quando na verdade só estão utilizando o texto como pretexto. Nas palavras da autora:

Na verdade, a pesquisa revelou que, para qualquer conteúdo selecionado ou forma de exercitação, os professores se sentem plenamente justificados e consideram que seu estudo está modernizado se, simplesmente, partirem de exemplos concretos e, especialmente, se partirem de textos. Isso, realmente, nada mais significa que usar o texto como pretexto. (NEVES, 2002, p. 42)

Depois da “*Sopa de letrinhas*”, outra atividade de interpretação de texto foi desenvolvida, a intitulada “*Gente que faz*”, que retoma um texto do começo do livro didático, “*O Médico Fantasma*”, para responder novas questões sobre algumas características do conto como, por exemplo, a importância das descrições presentes nas histórias de suspense, trabalhando também o conflito e o clímax da história.

Gente que faz

Releia o texto das páginas 10 e 11 para refletir sobre as características do conto. Depois responda às questões no caderno.

Questões:

- 1- Você acha que um conto precisa ter descrições dos personagens e do lugar onde a ação se desenvolve? Explique.*
- 2- Por que é importante mostrar quando acontece a ação e descrever esse momento?*
- 3- Que recursos são usados para caracterizar os personagens e o lugar?*
- 4- Para que servem todas essas caracterizações?*
- 5- Qual o conflito do conto *O médico-fantasma*?*
- 6- Identifique o clímax desse mesmo conto.*
- 7- Junto com os colegas e o professor, identifique o desfecho do conto *O médico-fantasma*.*
- 8- Agora, responda: o desfecho traz alguma revelação ao leitor?*
- 9- Pela extensão do texto *O médico-fantasma*, você acha que os contos são narrativas curtas ou longas? Converse com os seus colegas e o professor.*

Todas essas características são importantes e foram explicadas pela docente para que os alunos pudessem reconhecê-las nos textos lidos e as incluíssem em suas produções. Mas talvez fosse mais interessante explicá-las sem ter que responder as questões de interpretação, apenas tentando reconhecê-las nos textos lidos, e aqui sugerimos os contos de fadas como sendo o gênero ideal para trabalhar tais características do texto escrito. É certo que depois o professor precisaria analisar outras narrativas, de preferência livros infantis emprestados da biblioteca escolar, e não textos fragmentados do livro didático.

No momento seguinte, na atividade “*Rede de Ideias*” foram inseridos alguns exercícios de ortografia, nos quais se trabalhou o uso de *mal*, *mau*, *bom*, *bem*, *males* e *maus* nos ditados populares. Novamente é preciso reconhecer a importância dos exercícios de ortografia, mas neste caso, eles são trabalhados juntamente com interpretações e produções de texto, quando o interessante é separar essas atividades e não simplesmente misturá-las todas, como se isso fizesse mais sentido.

Rede de Ideias

Organizar

- 1- Procure em jornais ou revistas frases em que apareçam as palavras *bem* e *bom*. Cole-as no caderno e copie-as utilizando a palavra de sentido oposto adequada.
- 2- Copie as frases e complete os provérbios populares com as palavras do quadro.

Mal	Mau	Bom	Bem	Males	Maus
-----	-----	-----	-----	-------	------

- a) Para _____ entendedor, meia palavra basta.
- b) É nos tempos _____ que se conhecem os bons amigos.
- c) Quem _____ ouve _____ responde.
- d) Para grandes _____, grandes remédios.
- e) Antes só do que _____ acompanhado.
- f) Má companhia torna o bom _____ e o mau pior.

- 3- Leia novamente este caso.

Meu avô, João Antônio Marques, por causa do trabalho, muitas vezes tinha que viajar de Rio do Pires, na Bahia, para São Paulo. Então ele vinha a cavalo. A viagem levava meses. Em muitas ocasiões ele topou com mula-sem-cabeça. Aquele animal enorme aparecia na frente dele, cuspidando fogo. O cavalo se assustava, se erguia todo e disparava. Muitas vezes meu avô teve que continuar a viagem a pé, por que caía do cavalo e o animal sumia apavorado.

- a) Por que “João Antônio Marques” aparece entre vírgulas?
- b) Em que trecho a vírgula foi usada para enumerar, encadear as ações?
- c) Se você fosse colocar reticências nesse trecho, onde você colocaria? Que função ela teria? Explique.

Ampliar

- 4- Escreva o “causo” que você contou na atividade da página 33. Siga as mesmas orientações da página 29.
- 5- Converse oralmente com os seus colegas sobre estas questões:
 - a) O que foi mais fácil fazer: escrever ou contar oralmente o “causo”? Por que?
 - b) Escute a opinião dos colegas. A maioria achou mais fácil escrever ou contar?
 - c) Que recursos são necessários para contar oralmente o “causo” a alguém? Que recursos foram necessários para você escrever o “causo”?

Na verdade, mais uma vez, a docente e o material didático utilizam o texto inicial como pretexto para exercícios de gramática.

No final do capítulo, na seção “Convivência”, há mais um texto sobre o medo, intitulado “Como se livrar dos medos”, e questões sobre como as crianças lidam com esse sentimento, sugerindo assim um novo tema, pois são dados como exemplos

medo de injeção, de barata, de cobra, de médico e outros, que não foram citados em nenhum momento anteriormente.

Entre as atividades do livro havia duas propostas de produção de texto, mas elas serão descritas a seguir, no item 5.2.1, onde serão analisadas as proposições antes e depois da formação com a docente.

Descritas as atividades, é possível perceber algumas falhas do livro didático, que utiliza textos fragmentados como pretexto para diversas atividades, como interpretação, ortografia e gramática. Esse material, que se faz presente dentro e fora da sala de aula como material de consulta para alunos e professores, segundo Silva et al. (1998), passou a ser um dos principais instrumentos de aprendizagem das escolas brasileiras.

Em pesquisa realizada há mais de uma década, as autoras traçaram a sequência das atividades do livro didático que continua praticamente a mesma dos dias atuais:

Nas unidades, encontram-se os seguintes passos de trabalho, seguindo a mesma sequência, com poucas alterações: texto, vocabulário, interpretação de texto, gramática, ortografia, proposta de redação. Algumas unidades apresentam textos complementares, incluindo pequenos poemas e cantigas de roda. (SILVA et. al., 1998, p. 36)

5.1.2 O minicurso: primeiro, segundo e terceiro encontros

A partir das observações iniciais, foi elaborado um minicurso para ser trabalhado com a docente, visando aprofundar sua compreensão sobre as particularidades e possibilidades de se trabalhar com o conto de fadas, para assim incluí-lo em sua prática. Para isso foram realizados cinco encontros, quando foram lidos e discutidos textos sobre o assunto (incluídos no Apêndice), os quais consideramos melhor produzir já que necessitávamos de textos mais direcionados para cada assunto trabalhado.

No primeiro encontro, trabalhamos com a definição de conto de fadas (APÊNDICE B, p. 135, Primeira aula), com o objetivo de que a docente percebesse as

particularidades do gênero, bem como a importância dessa leitura para as crianças, principalmente com versões próximas do texto original e não com outras muito adaptadas ou modificadas. Nessa oportunidade, realizamos uma atividade traçando as características de uma mesma história em duas versões diferentes: uma muito adaptada, com alguns equívocos, e outra, semelhante ao texto original e mais detalhada. O conto escolhido foi *A Bela Adormecida*, e por meio desta atividade foi possível mostrar claramente o quanto é preciso ter atenção na escolha do material a ser levado para a sala de aula.

Nos encontros seguintes, sempre retomávamos a discussão da importância da escolha de boas versões, quando apresentávamos bons livros infantis de contos de fadas, que eram lidos para realizar as atividades planejadas.

No segundo encontro (APÊNDICE B, p. 135, Segunda aula), trabalhamos as definições de conto de fadas, conto maravilhoso e texto fantástico, observando as diferenças e particularidades de cada um dos gêneros. Apresentamos também exemplos de cada um e analisamos um texto de cada tipo. O texto maravilhoso escolhido foi *Aladim e a Lâmpada Maravilhosa* e o texto fantástico, *Alice no País das Maravilhas*. Esses textos foram lidos e comparados com os contos de fadas. Cabe ressaltar que a opção por esta atividade ocorreu devido a algumas respostas da entrevista, em que a docente demonstrou não reconhecer com facilidade as características desses textos em comparação com o conto de fadas.

No terceiro encontro (APÊNDICE B, p. 135, Terceira aula), estudamos os principais autores de contos de fadas, conhecidos em nossa época – Perrault, Irmãos Grimm e Andersen – ressaltando que enquanto Perrault e os Irmãos Grimm resgatavam e publicavam histórias que eram contadas oralmente pelo povo, Andersen, conhecido atualmente como pai da literatura infantil, escrevia seus próprios contos. O objetivo desta aula foi mostrar à docente como um mesmo conto de fadas foi escrito por três autores de maneiras diferentes. Para isso levamos duas versões da história *Chapeuzinho Vermelho*, uma escrita por Perrault e outra, pelos Irmãos Grimm. Nos três primeiros encontros, a grande preocupação era mostrar como as boas versões dos contos de fadas são diferenciadas das muitas equivocadas a que os alunos têm fácil acesso. Nas três aulas foram lidas boas versões dos contos de fadas, bem próximas dos textos originais escritos pelos autores apresentados à docente.

No momento seguinte será relatado como ocorreram as aulas após o minicurso, quando a professora trabalhou o conto de fadas em seu suporte original – o livro infantil.

5.1.3 O livro infantil

Após o curso de formação com a professora, ela desenvolveu quatro aulas com sua turma, trabalhando com os contos de fadas e os conteúdos apresentados durante o curso. As aulas aconteciam no primeiro horário da manhã, às 7h10, com duração aproximada de 1h40. Apenas a última aula, destinada à produção de textos, teve duração maior, com aproximadamente 2h20 min.

Para esse trabalho, a docente preparou seu próprio material, o qual foi elaborado a partir do interesse dos alunos, levando em conta a realidade da sua sala de aula. Isso pode ser considerado um avanço, como declara Evaristo (1998): “...a autonomia do professor, no sentido da seleção, preparação, organização e execução das atividades pedagógicas é um passo a ser dado na construção de seu trabalho, e ao qual a submissão ao manual didático se contrapõe” (p. 118).

As aulas se iniciavam com a leitura de um ou dois contos de fadas. Uma grande preocupação da professora, após a formação, foi o uso de versões menos adaptadas das histórias selecionadas para o trabalho em sala de aula. Para isso foram utilizados livros e coleções cujos textos de aproximam das versões originais, e as histórias selecionadas, já conhecidas pelos alunos, foram contadas pela docente, utilizando os livros e mostrando as ilustrações (se presentes). Antes de começar a leitura, a professora comentava qual seria a história do dia, e as crianças sempre relatavam um pouco sobre a narrativa, as personagens e o enredo, conforme o conhecimento que tinham do conto. Em seguida à leitura, propunha uma discussão do conteúdo da história, quando as crianças podiam opinar sobre o enredo e se havia diferença entre o texto lido e a versão que eles conheciam, já que muitas histórias contadas possuíam detalhes desconhecidos pelos alunos que só tiveram contato com versões adaptadas em livros ou na televisão. Após a discussão, a professora explicava

um pouco sobre o conto de fadas, baseada no que foi trabalhado durante a formação, e dava início a uma atividade.

Consideramos importante, neste momento, relatar um pouco como foram as aulas.

Primeira aula (dia 16/06/10)

História: Joãozinho e Mariazinha (Irmãos Grimm, Ed. Kuarup)

A professora leu a história utilizando o livro e mostrando as imagens. Após a leitura, ela perguntou aos alunos quem já conhecia a história e os estimulou a relatar quais eram as diferenças entre a história que eles conheciam e a história lida. Depois, explicou que os contos de fadas são histórias muito antigas e que circularam oralmente durante muitos e muitos anos, antes de serem escritas. Comentou sobre os Irmãos Grimm, que escreveram esta história, onde viveram e como realizaram seu trabalho de reunir diversas narrativas. Em seguida contou que existem outros autores de contos de fadas, como Charles Perrault e Andersen, os mais conhecidos, juntamente com os Irmãos Grimm, mas ressaltou que nem todas as histórias foram inventadas por esses autores e que apenas Andersen produziu os contos que publicou.

Feita a explicação, a professora trabalhou o gráfico organizador – Paralelo entre os Personagens – com o qual é possível comparar as características físicas e psicológicas de duas personagens. Por meio dessa ferramenta, as crianças apontaram as características das personagens (João e Maria) e as semelhanças entre elas. Cada aluno recebeu uma cópia do gráfico para, individualmente, traçar as características. A professora fez a correção na lousa, e cada aluno pôde apresentar suas respostas.

Por fim, as características apontadas foram:

Joãozinho: esperto, corajoso, protetor da irmã, inteligente.

Mariazinha: chorona, preocupada, loira e corajosa.

Semelhanças: irmãos, crianças, pobres, moram na floresta, bons garotos, inocentes e educados.

Segunda aula (dia 18/06/10)

História: João e o Pé de Feijão (Dinah M. Mulock Craik, In: O mundo da criança. Ed. Delta S.A.)

Nesta aula, a história foi lida também utilizando o livro e mostrando as imagens. Como as crianças mais uma vez começaram a apontar diferenças entre a história que ouviam e a que conheciam, a professora ressaltou que existem diversas versões, e que elas se diferenciam umas das outras.

Neste dia, a professora falou sobre as características das personagens, porque percebeu que as crianças se ativeram muito às características físicas na primeira atividade. Explicou que as características podem ser físicas ou psicológicas, sendo que estas podem não estar explícitas no texto, mas que aparecem nas atitudes como, por exemplo, a demonstração de coragem da Maria (da primeira aula) ao empurrar a bruxa para dentro do forno. Após a explicação, foi aplicado mais um gráfico organizador – Características dos Personagens – que os alunos deveriam elaborar, de novo individualmente, pontuando o que percebiam nas diferentes personagens da história. Após a entrega das atividades, a professora fez a correção coletiva na lousa, quando as crianças puderam expressar suas respostas:

João: jovem, esperto, ágil, preguiçoso e extravagante;

Mãe do João: velha, pobre, viúva e brava;

Gigante: grande, malvado, traiçoeiro, comilão e feio;

Mulher do gigante: boa, simples, obediente e triste;

Fada: boa, bonita, elegante, amiga e protetora.

Terceira aula (dia 23/06/10)

Histórias: A Bela Adormecida (Irmãos Grimm, Ed. Kuarup)

Cinderela (Katharine Gibsons, In: O mundo da criança. Ed. Delta S.A.)

Nesse dia, a professora leu as duas histórias, utilizando os livros e mostrando as imagens. Após a leitura, as crianças perceberam que na história que ouviram da Cinderela não havia madrasta. A professora explicou que Perrault foi quem escreveu primeiramente essa história e mencionou novamente a existência de diferentes versões do conto, trazendo algumas a narração de castigos cruéis para a madrasta e suas filhas, e outras, um final feliz para todos os personagens, além de muitas mais.

Foi dessa maneira que a professora explicou que os contos de fadas surgiram em uma época em que o povo contava histórias para distrair-se ao redor de fogueiras e em outros locais. Relatou que Perrault publicou algumas histórias do povo que ele reuniu sob a designação de contos de fadas, e que primeiramente eram

destinadas ao público adulto. Só depois é que os adultos foram se preocupar em oferecer textos específicos para as crianças, de acordo com seu gosto, e assim os contos de fadas foram modificados visando ao público infantil.

Por fim, a professora explicou a estrutura do conto de fadas, que começa apresentando a situação inicial, depois surge o problema que, ao final, é resolvido. Ressaltou, no entanto, que nem sempre é tão simples assim, pois os problemas vão surgindo e se resolvendo, conferindo, nessa sequência, a emoção para a história. Para exemplificar, chamou a atenção para o fato de que, nas histórias lidas, por exemplo, João vai três vezes até a casa do gigante antes de a história ter o final feliz; Cinderela também vai ao baile três vezes antes de perder seu sapatinho e ser encontrada pelo príncipe. Assim ela foi mostrando que as histórias, em seu desenvolvimento, não podem se ater a um único acontecimento, antes de atingir o final.

Nesta aula, as crianças responderam ao gráfico organizador – Teia da Personagem – apenas para apontar com quais personagens as duas heroínas das histórias se relacionam. Após essa atividade, todos os alunos mostraram seu trabalho para a professora ver se estava correto antes de entregar, e não demonstraram dificuldade em desenvolvê-la, por isso não houve correção na lousa. Mas em sua maioria, as crianças ressaltaram, entre outras, a beleza das duas personagens, o casamento feliz com um príncipe e a presença de uma madrasta má.

Quarta aula (dia 28/06/10)

Histórias: Chapeuzinho Vermelho (Irmãos Grimm, Ed Kuarup)

Chapeuzinho Vermelho (Charles Perrault, Companhia das Letrinhas)

Nesta aula, assim como havia ocorrido na formação com a professora, foi realizada uma comparação entre duas versões de uma mesma história, que ela leu, utilizando o livro e mostrando as ilustrações.

Mais uma vez a docente falou um pouco sobre os autores e mostrou que as duas versões utilizadas divergem especialmente no final: enquanto Perrault dá um final trágico à menina que desobedece à sua mãe e conversa com o lobo, os Irmãos Grimm, por sua vez, introduzem uma nova personagem na história – o caçador – que salva a Chapeuzinho e sua avó. A partir desse exemplo, a professora ressaltou que o mesmo ocorreu com várias outras narrativas, que tiveram seu final amenizado pelos Irmãos Grimm.

As crianças puderam falar o que acharam de cada história, dando sua opinião a respeito do final modificado pelos Grimm, e que acabou se tornando a versão mais conhecida da história. Em seguida foi trabalhada a produção de texto, que será abordada adiante.

Analisando o resultado do trabalho realizado pela professora após a intervenção, acreditamos que durante as aulas que tiveram como suporte o livro infantil, ela chegou mais perto do objetivo de formar o leitor, pois os alunos tiveram acesso aos textos completos, ouviram histórias que eram mais significativas e detalhadas, já que foram utilizadas boas versões dos contos de fadas. O avanço consiste na melhor seleção dos textos levados para a sala de aula, escolhidos com maior rigor e cuidado, já que antes do minicurso, os textos utilizados eram os do livro didático ou de edições da Disney.

Mas como aponta Evaristo (1998), a formação do leitor requer um trabalho gradual, que envolva a compreensão do que é lido, e isto depende não só da seleção de textos, como também dos objetivos que dirigem o professor ao trabalhá-los. Daí que a formação do docente é um ponto relevante, pois ele precisa sempre buscar informações sobre o ensino da leitura, baseando-se em teorias para se atualizar e conhecer novos métodos de ensino. “O espaço da leitura apresenta problemas e contradições que precisam ser superados para que os leitores possam ter uma educação melhor” (SILVA, 1995, p. 22). O autor ressalta assim a importância do papel do professor na promoção da leitura, pontuando a necessidade de que seja competente para orientar os alunos e, também, que goste de ler, pois só assim poderá realmente transmitir o gosto pela leitura.

E aqui se insere um novo dado, apontado por Brandão e Micheletti (1998): a importância da arte na escola – que pode evidentemente ser estendida à literatura – para a formação do sujeito:

Na escola predomina a espaço da razão, como se educar fosse depositar conhecimentos; a arte traz o sentimento e a sugestão que educam o espírito; ela constitui a matéria essencial na formação do indivíduo, possibilitando-lhe não só a assimilação possível de conhecimentos, mas a sua transformação e adaptação à vida pessoal e social. (p. 26)

Como produção artística que é, a literatura proporciona ao leitor uma experiência única, como afirmam os autores: “Espécie de mediadora privilegiada, ela

nos transmite uma experiência estética e uma dimensão libertadora, que co-responde aos nossos anseios” (1998, p. 25).

A literatura resiste ao tempo, não se esgota como o discurso informativo dos jornais e noticiários, tem um quê de perenidade, parece sempre ter o que dizer ao homem que a procura, permanece na memória à qual o indivíduo recorre; a linguagem comum serve-nos para as nossas necessidades mais imediatas, assim nossa memória retém, com dificuldade, relatos que não nos prendam por laços mais emotivos. (BRANDÃO, MICHELETTI, 1998, p. 24)

Ainda segundo os autores, a literatura, incluindo aí os contos de fadas, “se sobrepõe ao momento histórico, exerce fascínio permanente. Supera os condicionamentos histórico-sociais da linguagem e permanece, porque nela existe uma verdade eterna” (BRANDÃO, MICHELETTI, 1998, p. 23).

O homem cria com as palavras representações exemplares da memória coletiva, e estas se tornam obras que passam de geração em geração, são lidas em diferentes momentos por diferentes pessoas, as quais, por sua vez, vão produzindo releituras e criando novos discursos em que “passado e presente se juntam no tecido da experiência” (BRANDÃO, MICHELETTI, 1998, p. 23).

Concluindo esta análise, retomamos e enfatizamos a importância da seleção adequada das versões dos contos de fadas utilizadas na escola, citando Silva (1995), que questiona a qualidade dos livros oferecidos aos alunos.

Em relação aos textos, aqui tomados como as sementes para o fornecimento e a dinamização da leitura na escola, percebemos e destacamos uma série de problemas: na maioria das vezes, são artificiais e nada dizem às experiências, aos desejos e às aspirações dos alunos, são de segunda mão, inseridos nos livros didáticos através de critérios duvidosos. (SILVA, 1995, p. 17-18)

A experiência com o trabalho da professora observada parece comprovar que quando os textos não partem do interesse dos alunos, são fragmentados e não promovem uma reflexão sobre a realidade vivida, contribuem, segundo Silva, para a morte da vontade de ler.

5.2 O conto de fadas e a produção de texto

5.2.1 A produção de texto antes da intervenção

A atividade de produção de texto desenvolvida nas aulas observadas é proposta no livro didático com o título “*Fantasma manda recado...*” (ANEXO p. 163), e é iniciada com um novo texto, “*Recado de Fantasma*”, para ser lido e interpretado. No entanto, o texto novamente não é apresentado na íntegra, e a narrativa é interrompida no momento em que o narrador iria relatar uma segunda surpresa, deixando o leitor curioso para conhecer o final, ou frustrado pela interrupção. Nas questões de interpretação são trabalhadas determinadas características dos contos, como o tipo de narrador e a sequência dos acontecimentos da história. Em seguida vem uma proposta de redação, sugerindo aos alunos que concluam a história, formulando o que seria a segunda surpresa vivida pelo narrador.

Se o texto é a base sobre a qual o aluno constrói o significado da leitura e a produção de seu próprio texto, os excertos apresentados nos livros didáticos certamente não contribuem para a formação do leitor/escritor. Segundo Silva et al. (1998),

A fragmentação e a descontextualização presentes no livro didático trazem prejuízo para o trabalho com o texto. Senão se apresenta ao educando, na maioria das vezes, textos com unidade (começo, meio e fim), e as devidas articulações de coesão e coerência, como ele poderá fazer uso desse aparato de modo competente? E, com esse sentimento de incompetência o aluno se vê cada vez mais desmotivado a se aprimorar nos caminhos de leitura e da linguagem. (p. 72)

Silva (1995) afirma que o desestímulo do aluno o transforma num leitor passivo, exposto que fica, ano após ano a:

O retalho de texto, o texto sem contexto, só um tipo de texto, o texto e o teste, a lição sem texto ou só com gravura, o texto fino, o texto curto, tudo isso como pretexto para o consumo rápido acrítico e asséptico de doses homeopáticas de informações. A leitura sem substância, sem significado, sem seqüência, sem unidade e sem aprofundamento. (SILVA, 1995, p. 12)

Retomando a descrição do trabalho dos alunos, depois de terem escrito um final para a história, foi proposta a produção de um conto de terror para montar um livro de contos que os alunos levariam para casa, conhecendo assim a produção de seus

colegas. A professora distribuiu uma ilustração, onde se viam crianças saindo de um casarão numa noite de chuva, a partir da qual os alunos deveriam escrever seu conto.

Embora a proposta de produção de um conto de terror estivesse ligada ao tema da unidade didática, a ilustração acabou limitando as possibilidades das crianças, de modo que as histórias se revelaram muito parecidas umas com as outras, com o desenvolvimento da ação em uma noite de chuva, num casarão.

Durante a produção da história, os alunos podiam tirar as dúvidas com a professora, e as perguntas eram basicamente sobre ortografia e pontuação. Conforme concluía os textos, a professora os corrigia e pedia para que as crianças os reescrevessem, com as correções feitas. Depois de todos os textos “passados a limpo”, a docente os reuniu no livro de contos, proposta do livro didático.

Após esse trabalho, voltaram todos ao livro didático, para a atividade intitulada “*Raio X da escrita*”, que tinha como objetivo fazer com que os alunos refletissem sobre o conto que escreveram, questionando-os se utilizaram descrições, se construíram o conflito, o clímax e o desfecho, se usaram corretamente a pontuação e a ortografia. Assim eles deveriam relatar o que precisava ser melhorado e o que seria possível fazer para que houvesse essa melhora. Na atividade seguinte, as crianças foram convidadas a ler o texto “*O conto se apresenta*”, que também é um trecho de uma história, portanto, com informações não completas, em que são descritas as suas características do conto.

Cabe aqui lembrar que no momento em que a docente foi explicar a estrutura de um conto, ela não retornou aos contos de fadas, textos muito conhecidos pelos alunos e que, por possuírem a estrutura bem marcada, facilitariam a compreensão sobre o texto e sobre como escrever um conto. Seria mais interessante, portanto, que essas atividades que envolvem o estudo dos elementos dos contos fossem trabalhadas antes da produção de texto, de maneira que os alunos pudessem incluir esses elementos no texto que escreveram.

Na atividade seguinte, intitulada “*Conversa vai, conversa vem*”, são apresentados alguns “causos” retirados de livros infantis para apresentar aos alunos. Após sua leitura, sugeria-se que contassem para a classe alguma história misteriosa, vivida por eles ou algum familiar. A professora cedeu um tempo da aula para que cada um pudesse fazer o seu relato, o que deixou os alunos bem animados, todos querendo contar uma história para trocar os seus “causos” com os colegas.

Terminada a sessão de contar “causos”, o livro didático propõe, na sequência, um trabalho com ortografia, fazendo um estudo do uso do advérbio *MAL* e do adjetivo *MAU*, já relatado anteriormente. Após esse exercício, os alunos foram solicitados a escrever a história que contaram aos colegas e responderam questões sobre as dificuldades de se contar e de se escrever uma história. Nesta atividade, as crianças puderam refletir sobre o que é mais fácil para eles, escrever ou contar uma história, e cada um escreveu sua resposta no caderno.

Analisando a atividade de produção de texto, observamos que nem sempre ela vem acompanhada do ensino e do incentivo da leitura, o que proporcionaria aos alunos espelharem-se muitas vezes naquilo que foi lido anteriormente, com a atenção despertada para contemplar os elementos e a sequência presentes nos textos trabalhados.

Essa realidade faz com que Silva (1995) compare o ensino da leitura na escola, por exemplo, com o passo de ganso, um movimento mecanizado e sincronizado, que acontece da mesma forma, ano após ano: os alunos abrem o livro, leem a lição, respondem as questões, repassam a gramática, produzem textos com trinta linhas e as entregam ao professor. Quando o processo termina, tudo se inicia de novo, seguindo os mesmos procedimentos. O autor recorre a outra comparação, agora com o passo do cágado, já que lentamente são instaladas as condutas reprodutoras da leitura: “a imitação, a contemplação passiva, a cópia, o recolhimento na solidão, o ócio descompromissado, a ficha padronizada, a resposta aos questionários” (p. 12). O ideal, segundo ele, seria que o ensino da leitura andasse em “passos largos”, proporcionando às crianças condições de enxergar melhor o mundo e compreendê-lo melhor. Mas para isso é preciso entender a leitura como “um processo dinamizador da produção de sentidos por um grupo de pessoas enquanto transação ou interação entre leitor e diferentes tipos de texto” (p. 13).

Quando a leitura passou a ser responsabilidade da escola, para Silva (1995), ela perdeu sua naturalidade, já que ao invés de ler para melhor compreender a vida, o aluno lê para responder exercícios e fazer provas. É preciso, portanto, resgatar a naturalidade da leitura, conferindo-lhe significado, porque só assim será incorporada na vida dos alunos. Silva (1995) ainda acrescenta: “A promoção da leitura é uma responsabilidade de todo o corpo docente de uma escola e não apenas dos professores

de língua portuguesa. Não se supera uma dificuldade ou uma crise com ações isoladas” (p. 24).

Neves (2002) aponta também os vários equívocos em relação às aulas de redação, baseado em pesquisa realizada na cidade de São Paulo, que analisou o uso do livro didático:

As chamadas “aulas de redação” têm-se limitado a uma encomenda de textos (sob pretextos) aos alunos: dão-se temas, inícios, situações, epígrafes e solicita-se dos alunos que componham um texto sob tal motivação. Os professores entrevistados disseram que insistem muito com os alunos, entre outros:

- a) necessidade de que o texto tenha começo, meio e fim;
- b) necessidade de que ele seja vazado no registro adequado (que, na maior parte das vezes se considera seja o registro formal da língua escrita);
- c) atenção especial à coerência interna. (NEVES, 2002, p. 51)

Foi possível notar as semelhanças entre as preocupações relatadas pelos professores da pesquisa citada por Neves e o que foi verificado na escola durante a observação. Com base nos problemas detectados nas aulas observadas, no minicurso realizado com a docente foram incluídos textos que tratavam da produção escrita bem como propostas de atividades para serem realizadas em sala de aula, temas esses abordados nos quarto e quinto encontros, quando discutimos a possibilidade de utilizar o conto de fadas como ponto de partida para a produção de texto dos alunos.

5.2.2 O minicurso: quarto e quinto encontros

No quarto encontro (APÊNDICE B, p. 135, Quarta aula), apresentamos à professora a estrutura do conto de fadas, segundo Bremond, e as maneiras como esse conteúdo pode ser trabalhado em sala de aula. Também analisamos duas histórias, a partir da teoria estudada – *Os Três Porquinhos* e *Borracheira (O sapatinho de vidro)*. O maior objetivo aqui era que a docente conhecesse a teoria de Bremond para que pudesse transmiti-la a seus alunos, não para analisar contos, mas para produzir textos que seguissem a sequência traçada pelo autor.

Trabalhamos então com os ensinamentos de Bremond, para quem os contos, embora possuam os mesmos elementos, tornam-se únicos, dependendo da forma como seus componentes estruturais são tratados. Assim, os alunos poderão ter sua produção escrita melhorada se entenderem que cada texto, apesar dos já conhecidos começo, meio e fim, poderá ser original e coerente se for constituído com descrições e acontecimentos variados durante o seu desenvolvimento.

No último encontro (APÊNDICE B, p. 135, Quinta aula), sugerimos atividades para a professora trabalhar em sala de aula com o conto de fadas, procurando explorar a estrutura do texto e os elementos da história, com base nos dez fatores estruturantes da narrativa, segundo Nelly Novaes Coelho: o narrador, o foco narrativo, a história, a efabulação, o gênero narrativo, as personagens, o espaço, o tempo, a linguagem e o leitor ou ouvinte.

Chamamos as sugestões de “atividades significativas”, já que deveriam ser realizadas após a leitura de alguns contos e de explicações sobre como produzir um texto. Também trabalhamos com o conceito de reescrita e de como essa prática auxilia a produção dos alunos. Cabe ressaltar que as sugestões de atividade tiveram como fonte as aulas da professora Renata Junqueira de Souza, na disciplina Literatura Infantil, do curso de pedagogia.

O trabalho realizado pela docente, após essa formação e seguindo as orientações e sugestões, será relatado no tópico seguinte.

5.2.3- A produção de texto depois da intervenção

Na atividade de produção de texto realizada após a formação da docente, a grande preocupação foi elaborar uma proposta original que interessasse aos alunos, e da qual participassem, utilizando o que aprenderam nas aulas anteriores sobre a estrutura dos contos de fadas. É preciso ressaltar que durante todas as aulas dadas pela docente após a formação recebida, foram trabalhadas histórias completas, retiradas de livros infantis, próximas das versões originais publicadas pelos autores estudados durante a formação com a professora.

Essa preocupação tem por base o entendimento que os contos de fadas, conhecidos pelas crianças, além de tratarem de temas que fazem parte da vida, são clássicos da literatura que possuem significados em cada elemento, os quais não podem simplesmente ser retirados das histórias sem comprometer o conteúdo original.

Antes da produção de texto ser iniciada, embora a estrutura do conto já tivesse sido trabalhada nas aulas anteriores, ela foi explicada novamente pela professora, para depois propor a atividade selecionada. Retomou assim as principais partes do texto, ressaltando que no início da história é introduzida uma situação que precisa ser melhorada, ou descreve-se algum problema que precisa ser resolvido. Durante o desenvolvimento da narrativa, o herói tenta superar a dificuldade ou melhorar a situação inicial e, para auxiliá-lo – ou atrapalhá-lo – surgem outras personagens que atingem com ele o final da história, com a situação resolvida ou não, culminando com um final feliz ou trágico.

A atividade escolhida foi a “Salada de Contos”, cuja proposta é elaborar uma única história utilizando personagens e elementos de diferentes contos de fadas. Os alunos poderiam, por exemplo, escrever um texto que envolvesse uma menina de capuz vermelho que encontra feijões mágicos e usa sapatos de cristal. A professora optou por essa atividade que havia sido estudada no minicurso, porque, segundo ela, além de representar uma proposta original, com certeza interessaria aos alunos, que produziram um conto a partir de seus interesses.

Para que os alunos se lembrassem dos elementos mais importantes das histórias, a professora elaborou com as crianças o levantamento dos elementos mais marcantes de cada um dos contos trabalhados em sala de aula. Cada aluno fez um quadro em uma folha de papel, os quais foram corrigidos e, em seguida sintetizados, com a participação das crianças, num quadro escrito na lousa, com o seguinte resultado:

História	Elementos
Chapeuzinho Vermelho	capuz vermelho, bolo, vovó, cesta, mãe e caçador
Cinderela	irmãs, príncipe, sapatinho de cristal, fada e carruagem
Joãozinho e Mariazinha	madrasta, pão, casa de doces, bruxa, osso e forno
A Bela Adormecida	treze fadas, castelo, príncipe, espinheiro, roca e beijo para acordar
João e o Pé de Feijão	vaca, pé de feijão, gigante, galinha dos ovos de ouro e harpa

Após a correção do quadro na lousa, a professora explicou que a “Salada de Contos” seria a elaboração de um texto em que fossem utilizados os elementos das diferentes histórias dos contos de fadas, não só dos já estudados em classe, como também de outros que os alunos conhecessem, se fosse de interesse deles. Em seguida os alunos passaram a escrever nas folhas que lhes foram entregues e, à medida que escreviam, mostravam para a professora a fim de conferir se a história estava boa e de apontar erros de ortografia e pontuação. Quando concluída a tarefa, a professora leu alguns textos dos alunos para a classe.

Nesta atividade foi possível perceber o entusiasmo dos alunos que, a cada nova ideia e a cada parágrafo escrito, dirigiam-se à professora para ver se ela gostava de suas histórias. Ao final, a análise dos contos mostrou que cada história era bem diferente das outras, pois as crianças utilizaram elementos e personagens diversos, conferindo originalidade ao seu texto.

O desenvolvimento desse trabalho mostrou-se de acordo com o que afirma Citelli (2008), quando se refere à produção de texto no Ensino Fundamental:

Penso que o processo de criação de textos deve estar assentado em passos muito bem definidos pelo professor. Tanto no circuito da educação formal como da informal, o trabalho com redação tem de levar em conta a existência de fases integradas que possuam objetivos a serem alcançados e formas de avaliação que permitam verificar a realização ou não dos objetivos em causa. (p. 19)

Segundo a autora, o trabalho docente, em qualquer área, incluindo a literatura, sempre implica a organização do trabalho e a definição clara de objetivos, já que na ausência desses cuidados, o ensino acaba espontaneísta, inadequado e não resulta na aprendizagem dos alunos. Quando o professor programa as atividades e sabe por que as está propondo, a “leitura vai sendo incorporada cotidianamente, e o texto literário passa a ser lido com maior interesse e profundidade” (CITELLI, 2008, p. 57).

Comparando-se o resultado desta proposta de produção com a realizada anteriormente, a do conto de terror, na qual os alunos elaboraram seu texto a partir de uma ilustração, com um número exato de personagens e uma situação dada a ser relatada, percebemos que, com mais liberdade para criar e, ao mesmo tempo, orientados, os alunos apresentaram histórias mais ricas e diferenciadas. Devidamente conduzidos pelas etapas de elaboração da escrita, eles vão aos poucos sendo capazes de perceber que seus textos

[...] são compostos de signos verbais que animam a existência de lugares, pessoas, acontecimentos etc. E que a constituição destes elementos passa por alguém – o narrador – que pode acentuar ou arrefecer uma idéia, voltar ou desvelar situações e personagens (CITELLI, 2008, p. 105)

Nas aulas baseadas no minicurso, a professora, seguindo tudo o que foi transmitido na formação, foi além do livro didático, utilizando materiais diferentes e aumentando seu repertório de leitura. Levando em conta que, o professor precisa investir em sua formação para que passe a atuar livremente para fazer suas escolhas no desenvolvimento do trabalho docente, principalmente em relação ao material de leitura para seus alunos,

Tal independência só será conquistada pelo professor se este desenvolver suas próprias habilidades de leitura. É preciso gostar de ler – seja pelo prazer pessoal ou pelo comprometimento com sua opção de trabalho – e criar um repertório significativo, que dê respaldo à necessidade prática do cotidiano escolar, incluindo obras literárias, os chamados paradidáticos, ensaios críticos e outros subsídios que o façam refletir sobre o exercício de sua atividade. (SILVA et. al., 1998, p. 81)

Corroborando esse pensamento, acreditamos ser pertinente ainda incluir uma citação de Ezequiel Theodoro da Silva (1995), que exemplifica bem as responsabilidades de um docente, formador de leitores:

Quem se dispõe a entrar numa sala de aula para ensinar tem de saber satisfatoriamente aquilo que ensina, tem de dominar os conteúdos e suas disciplinas; para orientar a leitura, o professor tem de ser leitor, com paixão por determinados textos ou autores e ódio por outros. (p. 14)

Silva (1995) também dá sua contribuição acrescentando que, mais que um leitor competente, o professor precisa também estar embasado teoricamente para o desenvolvimento de suas tarefas, incluindo o ensino da leitura.

Dentre os pré-requisitos aqui apresentados para o ensino e a dinamização da leitura escolar, o trabalho do professor merece maior atenção! Isso porque, sem um professor que, além de se posicionar como um leitor assíduo, crítico e competente, entenda realmente a complexidade do ato de ler, as demais condições para a produção da leitura perderão em validade, potência e efeito. (SILVA, 1995, p. 22)

Daí a importância de se dar atenção à formação do docente que adentra as salas de aula, não apenas à formação inicial, mas igualmente ao preparo específico de que ele necessita para o trabalho com determinados assuntos, o que significa estar em constante atualização, tanto em leitura como em pesquisa.

CONCLUSÃO

Sabemos que a leitura é um meio eficaz de comunicação, cada dia mais necessário para que as pessoas possam se informar e se relacionar com o mundo, tendo em vista sua presença em todos os momentos da vida cotidiana. Nesse contexto, a escola possui um papel fundamental no que concerne à formação do leitor. Nela milhares de crianças ingressam todos os anos para serem alfabetizadas e lá permanecem durante muito tempo, desenvolvendo suas capacidades, principalmente as relacionadas à escrita e à leitura. No entanto, mais do que ensinar os alunos a decodificar um texto, é preciso formá-los leitores que gostem de ler e compreendam o que leem.

Para atingir esse objetivo, o professor – principal mediador de leitura na escola – deve partir do interesse do leitor mirim, estar atento às preferências de seus alunos, considerando que o gosto das crianças varia de acordo com o seu desenvolvimento. O conto de fadas é definitivamente um gênero que interessa aos pequenos ao longo de muito tempo, pois começam a apreciá-lo desde bem cedo e continuam gostando dele até aproximadamente os 11 anos, período que compreende exatamente a Educação Infantil e os primeiros anos do Ensino Fundamental.

Os contos de fadas são histórias mundialmente conhecidas que surgiram antes mesmo da escrita e foram transmitidas de geração para geração por meio da oralidade. As pessoas contavam estas histórias ao redor de fogueiras para se distraírem e se divertirem. Aos poucos suas narrativas foram sendo registradas, levadas de um lugar para outro, vencendo enormes distâncias e se espalhando pelo mundo. Atualmente são clássicos da literatura e amados por crianças e adultos. Por meio de seus símbolos, revelam o que há de comum na condição humana, tratando de temas relevantes como desejos e vontades que fizeram e fazem parte do inconsciente coletivo, de forma que as narrativas refletem um pouco o seu leitor. Esse material tão rico poderia ser mais bem trabalhado na escola, já que além de encantar as crianças, suas histórias possuem uma estrutura fixa, onde o tempo, o espaço, as personagens, o clímax e o desfecho são bem marcados, o que facilita o ensino da construção do texto, tomando-as como exemplos a serem seguidos quando as crianças começam a produzir textos narrativos.

Por meio das entrevistas – que tiveram como finalidade levantar dados sobre o perfil das professoras, sua formação, suas concepções e metodologia de trabalho ao utilizarem o conto de fadas – verificamos, como ocorre em grande parte das escolas

brasileiras, a predominância do sexo feminino. As entrevistadas, com idade entre 29 e 42 anos, detêm boa experiência no magistério, todas com dez anos ou mais de exercício. Das sete participantes da pesquisa, cinco tiveram como formação inicial o magistério e concluíram depois um curso de licenciatura.

Sobre a frequência a cursos ou palestras, as docentes revelaram ter estudado mais sobre a leitura, tema com que trabalharam em vários cursos, palestras, inclusive especializações. Já os contos de fadas, de acordo com elas, foram tópico apenas de disciplinas do curso de pedagogia ou de reuniões de HTPC. Todavia, mesmo com a pouca formação sobre o gênero, todas revelaram utilizar o conto de fadas em suas aulas, sob diferentes formas de trabalho. Leitura, discussão, reescrita e interpretação foram as atividades mais citadas, mas peças de teatro, roda da leitura, leitura de reescrita das histórias e filmes também foram mencionados.

Algumas docentes relataram discutir com os alunos as atitudes encontradas nos contos de fadas, questionando se as consideram certas ou erradas, e o que fariam no lugar de determinada personagem, explorando assim a moral implícita nas histórias. Houve também quem declarasse valorizar o conhecimento que seus alunos já têm sobre essas histórias, perguntando quem conhece a história e como se lembra dela, solicitando até que tragam a história escrita para dividir com os colegas.

Ao serem questionadas sobre a possível realização de um trabalho com o conto de fadas naquele ano letivo (2010), as entrevistadas revelaram possíveis intenções, como repetir algum projeto já realizado ou utilizar as atividades e os textos já incluídos no livro didático. A partir das respostas obtidas é possível notar que, apesar da falta de formação específica com o gênero, as professoras sempre buscam utilizar o conto de fadas em suas aulas, ainda que apenas lendo e discutindo, ou realizando atividades como interpretação e reescrita. Nenhuma delas, porém, mencionou utilizar o conto de fadas como modelo, para trabalhar com os alunos a estrutura do texto narrativo.

Na segunda etapa do estudo, quando as aulas de uma das professoras foram observadas, a formação foi oferecida e as observações finais, concluídas, foi possível comparar as mudanças ocorridas na prática da docente participante da pesquisa. A princípio algumas falhas foram percebidas no trabalho da professora, as quais tentamos sanar com o desenvolvimento do minicurso. Por exemplo, antes da formação, ela seguia exclusivamente as atividades propostas no livro didático, sem introduzir

nenhum material próprio para utilizar em suas aulas. Outro problema detectado foi a despreocupação com a qualidade das versões das histórias, pois mesmo que, ao trabalhar o capítulo em que havia o conto de fadas *A Bela e Fera*, a docente tenha apresentado duas versões diferentes, ambas eram da Disney e não traziam vários elementos ou acontecimentos presentes na história original.

O que procuramos realizar durante a formação foi minimizar esses e outros equívocos, apresentando e discutindo um pouco a teoria sobre os contos de fadas, bem como maneiras adequadas de utilizá-los em sala de aula. Assim a professora pôde perceber alguns problemas relacionados à sua prática e, após a formação, reformular seu trabalho, seguindo as orientações oferecidas no minicurso. Cabe ressaltar, no entanto, que nas aulas que se seguiram, ela aplicou exatamente as mesmas técnicas para o estudo das características das personagens e da estrutura do conto que lhe foram transmitidas, bem como a sugestão de atividade para produção de texto. Novamente a docente seguiu os passos que lhe foram dados, antes, os previstos no livro didático, e depois, os fornecidos durante a formação. A expectativa era que a docente fosse além do que lhe fora transmitido e construísse sua própria prática, refletindo sobre as necessidades de seus alunos e atendendo aos seus interesses.

É possível afirmar, no entanto, que houve alguns avanços, já que em muitos momentos ao longo do estudo, a docente refletiu e concluiu que realizava certas atividades de forma equivocada, demonstrando seu interesse pelas sugestões que lhe eram passadas para desenvolver o trabalho com o conto de fadas, assim como pelas curiosidades sobre o gênero. No contexto de ensino pesquisado, pode-se considerar que este tenha sido o maior avanço: despertar a reflexão sobre o que está sendo feito e o que poderia, sob nova perspectiva, ser melhorado.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAMOVICH, Fanny. *Literatura infantil: gostosuras e bobices*. São Paulo: Scipione, 1997.

AGUIAR, Vera Teixeira de. O leitor competente à luz da teoria da literatura. *Revista Tempo Brasileiro*. Rio de Janeiro, 1996.

AGUIAR, Vera Teixeira de. Apresentando os autores. In: GRIMM, Jacob e Wilhelm. *Chapeuzinho Vermelho*. Trad. Verônica Sônia Kühle. Porto Alegre: Kuarup, 1988.

AGUIAR, Vera Teixeira de; BORDINI, Maria da Glória. *Literatura: A formação do leitor: alternativas metodológicas*. Porto Alegre: Mercado aberto, 1993.

AGUIAR, Vera Teixeira de. A formação do leitor literário. In: PINHEIRO, Alexandra Santos; RAMOS, Flávia Brocchetto. *Literatura e formação continuada de professores: desafios da prática educativa*. Campinas: Mercado das letras e UFGD, 2011.

ALMEIDA, Milton José de. Ensinar português? In: GERALDI, João Wanderlei (org). *O texto na sala de aula*. São Paulo: Ática, 2006.

ANDRÉ, Marli E. D. Estudo de caso: seu potencial na educação. *Cadernos de pesquisa*, São Paulo, n. 49, p. 51-54, mai 1984.

BAMBERGER, Richard. *Como incentivar o hábito da leitura*. Trad. Octavio M. Cajado. São Paulo: Ática: Unesco, 2008.

BARCO, F. L. M., FICHTNER, M. P., RÊGO, Z. L. G. P., AGUIAR, V. T. de. *Era uma vez... na escola: formando educadores para formar leitores*. Belo Horizonte: Formato, 2001.

BALDI, Elisabeth. *Leitura nas séries iniciais: uma proposta para a formação de leitores de literatura*. Porto Alegre: Editora Projeto, 2009.

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Lisboa - Portugal: edições 70, 2010.

BETTELHEIM, Bruno. *Psicanálise dos contos de fadas*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

BONAVENTURE, Jette, *O Que Conta o Conto?* São Paulo: Edições Paulinas, 1992. (Coleção Amor e Psique)

BRANDÃO, Helen H. Nagamite; MICHELETTI, Guaraciaba. Teoria e prática da leitura. In: BRANDÃO, Helen H. Nagamite; MICHELETTI, Guaraciaba. *Aprender e ensinar com textos didáticos e paradidáticos*. São Paulo: Cortez, 1998.

BREMOND, Claude. A lógica dos possíveis narrativos, In: BARTHES, Roland et al. *Análise estrutural da narrativa*. Vozes, Petrópolis, 1971.

BRITTO, L. P. Sociedade e cultura escrita, alfabetismo e participação. In: RIBEIRO, V. M. *Letramento no Brasil*. São Paulo: Global, 2003.

CAGLIARI, L. C. *Alfabetização & Lingüística*. São Paulo: Scipione, 1989.

CALVINO, Ítalo. *Por que ler os clássicos*. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

CARVALHO, Neuza C. de. Realidade e fantasia: um diálogo constante n'A terra dos meninos pelados, de Graciliano Ramos. In: FARIA, Maria Alice (org). *Narrativas juvenis: modos de ler*. São Paulo: Arte & Ciência, Assis: Núcleo editorial proleitura, 1997.

CITELLI, Beatriz. *Produção e leitura de textos no ensino fundamental*. São Paulo: Cortez, 2008.

COELHO, Nelly Novaes. *O conto de fadas*. São Paulo: Ática, 1991a.

_____. *Panorama histórico da literatura infantil juvenil*. São Paulo: Ática, 1991b.

_____. *Literatura infantil: teoria - análise - didática*. São Paulo: Ática, 1993.

_____. *Literatura infantil: teoria - análise - didática*. São Paulo: Moderna, 2000.

_____. *O Conto de Fadas: símbolos, mitos e arquétipos*. São Paulo: Difusão Cultural do Livro, 2003.

COLOMER, Teresa; CAMPS, Anna. *Ensinar a ler, ensinar a compreender*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

COLOMER, Teresa. *Andar entre livros: a leitura literária na escola*. Tradução: Laura Sandroni – São Paulo. Global: 2007.

DARTON, Robert. *O grande massacre de gatos, e outros episódios da história cultural francesa*. Trad. Sonia Coutinho. Rio de Janeiro: Graal, 1986.

EVARISTO, Marcela Cristina. Compreendendo textos: o questionário e o vocabulário. In: BRANDÃO, Helen H. Nagamite; MICHELETTI, Guaraciaba. *Aprender e ensinar com textos didáticos e paradidáticos*. São Paulo: Cortez, 1998.

FISCHER, Steven R. *História da leitura*. Trad. Cláudia Freire. São Paulo: Editora Unesp, 2006.

FOUCAMBERT, Jean. *A leitura em questão*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

FRADE, Isabel C. A. da Silva. Escolha de livros de alfabetização e perspectivas pedagógicas do ensino de leitura. In: BATISTA, Antônio A. G. *Livros de alfabetização e de português: os professores e suas escolhas*. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2004.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. São Paulo, Cortez: 2003.

GERALDI, João Wanderlei. Prática da leitura na escola. In: GERALDI, João Wanderlei (org). *O texto na sala de aula*. São Paulo: Ática, 2006.

_____. Da redação à produção de textos. In: LEITE, Ligia Chiappini M. (coord.) *Aprender e ensinar com textos*. São Paulo: Cortez, 2004.

INAF Brasil: *Indicador de alfabetismo funcional principais resultados*.

KLEIMAN, Angela. *Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura*. Campinas: Pontes, 1999.

KOCH, Ingedore Villaça. *Ler e compreender: os sentidos do texto*. São Paulo: Contexto, 2006.

LEITE, Lígia Chiappini de Moraes. Gramática e literatura: desencontros e esperanças. In: GERALDI, João Wanderlei (org). *O texto na sala de aula*. São Paulo: Ática, 2006.

LEITE, Yoshie Ussami Ferrari. *A formação do professor em nível de 2º grau e a melhoria do ensino na escola pública*. Campinas: Faculdade de Educação Universidade Estadual de Campinas, 1994. (tese de doutorado)

LIMA, Vanda Moreira Machado. *Formação do professor polivalente e saberes docentes: um estudo a partir de escolas públicas*. São Paulo: Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2007. (tese de doutorado)

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E.D.A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, Ana Maria. *Como e por que ler os clássicos universais desde cedo*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2002.

MAGNANI, Maria do Rosário Mortatti. *Leitura, literatura e escola*. São Paulo: Martins Fontes: 1989.

MENDES, Mariza B. T. *Em Busca dos Contos Perdidos - o significado das funções femininas nos contos de Perrault*. São Paulo: Editora Unesp, 2000.

MENELOGO, Elisabeth Dias da C. W.; MENELOGO, Leandro Wallace. *O significado da reescrita de textos na escola: a (re) construção do sujeito autor*. In: Ciências e Cognição. Rio de Janeiro, Universidade Federal do Rio de Janeiro, vol. 4, março de 2005. Disponível em: www.cienciasecognica.org Pesquisado em 04/06/10.

MENIN, Ana Maria da Costa Santos. *O patinho feio de H. C. Andersen. O "abrasileiramento" de um conto para crianças*. Assis: Unesp/FCL, 1999.

MENIN, Ana Maria da C. S. Avaliar atividades de leitura para quê? In: SOUZA, Renata Junqueira (org). *Ler e Compreender: estratégias de leitura*. Campinas – SP: Mercado das Letras, 2010.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, INEP. O mapa do analfabetismo no Brasil. In: www.inep.gov.br/estatisticas/analfabetismo/. Pesquisado em 04/06/10

MORAIS, José. *A arte de ler*. Trad. Álvaro Lorencini. São Paulo: Editora Unesp, 1996.

NEVES, Maria Helena de Moura. *Gramática na escola: Renovação do ensino da gramática formalismo x funcionalismo análise da gramática escolar*. São Paulo: Linguística Contexto, 2002.

PEREIRA, Cilene da C.; PINILLA, Maria A. M.; COSTA, Maria C. R.; OLIVEIRA, Maria T. I. de. Gêneros textuais e modos de organização do discurso: uma proposta para a sala de aula. In: PAULIUKONIS, Maria A. L.; SANTOS, Leonor W. (orgs). *Estratégias de leitura texto e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006.

PERRENOUD, Philippe. Não mexa na minha avaliação: Para uma abordagem sistemática da mudança pedagógica. In: ESTRELA Alabano; NÓVOA, Antônio. *Avaliação em educação: novas perspectivas*. Portugal: Porto Editora, 1993.

PERROTI, Edmir. O texto sedutor na literatura infantil. Icone, 1986.

PRADO, Angélica e HÜLE, Cristina. *Projeto Prosa: Língua portuguesa*. São Paulo: Saraiva, 2008.

PROPP, Vladimir. *As Raízes do Conto Maravilhoso*. Trad. Rosemary Costhek Abílio e Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

QUEVEDO, Heráclito F. Ler é nossa função essencial (ou não?). In: RÖSING, Tânia M. K. & BECKER, Paulo (org). *Leitura e animação cultural: repensando a escola e a biblioteca*. Passo Fundo: UPF, 2005.

QUEIROZ, Liomar Costa. *Vertentes teórico-metodológicas na (re)escrita de texto*. In: Revista do GELNE. Vol. 4, nº 1, 2002.

Disponível em: www.gelne.ufc.br/revista_ano4_no1_28.pdf Pesquisado em 04/06/10)

ROSSETI-FERREIRA, M. C.; MELLO A. M.; VITORIA, T.; GOSUEN, A.; CHAGURI, A. C. Os fazeres na Educação Infantil. São Paulo: Cortez, 1998.

SANTOS, Caroline Cassiana. *Literatura infantil e formação de professores: possibilidades para o uso do texto literário fantástico em sala de aula*. Presidente Prudente – SP, 2005. Dissertação (mestrado). Faculdade de Ciências e Tecnologia Júlio de Mesquita Filho, UNESP.

SANTOS, Leonor Werneck, *Articulação textual na literatura infantil e juvenil*. Rio de Janeiro, Lucerna, 2003.

SILVA, A. C.; CARBONARI, R Cópia e leitura oral: estratégias para ensinar? In: CHIAPPINI, L. *Aprender e ensinar com textos didáticos e paradidáticos*. São Paulo: Cortez, 1997. Vol. 2.

SILVA, Ana Claudia; SPARANO, Magali Elisabete; CARBONARI, Rosemeire; CERRI, Maria S. Aoki. A leitura do texto didático e didatizado. In: BRANDÃO, Helen H. Nagamite; MICHELETTI, Guaraciaba. *Aprender e ensinar com textos didáticos e paradidáticos*. São Paulo: Cortez, 1998.

SILVA, Betty Coelho. *Contar histórias uma arte sem idade*. São Paulo, Ática, 2006.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. *A produção da leitura na escola: pesquisas x propostas*. São Paulo: Ática, 1995.

SILVA, Lillian L. M. da; FERREIRA, Norma S. de A.; SCORSI, Rosália de A. Formar leitores: desafios da sala de aula e da biblioteca escolar. In: SOUZA, Renata Junqueira de. *Biblioteca escolar e práticas educativas: o mediador em formação*. Campinas – SP. Mercado de Letras: 2009.

SOLÉ, Isabel. *Estratégias de leitura*. Trad. Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SOARES, Magda. *A escolarização da literatura infantil e juvenil*. In: Evangelista, Aracy et al. (org). *Escolarização da leitura literária*. Belo Horizonte: Autentica, 2003.

SOUZA, Renata Junqueira de. *Narrativas Infantis: a literatura e a televisão de que as crianças gostam*. Bauru: Universidade do Sagrado Coração, 1992.

SOUZA, Renata Junqueira de. & SANTOS, Caroline C. Silva dos. A leitura da literatura infantil na escola. In: SOUZA, Renata Junqueira de. (org.). *Caminhos para a formação do leitor*. São Paulo, DCL, 2004.

SOUZA, Renata J.; GIROTTO, Cyntia G. G. S. A hora do conto na biblioteca escolar: o diálogo entre leitura literária e outras linguagens. In: SOUZA, Renata J. *Biblioteca escolar e práticas educativas: o mediador em formação*. Campinas: Mercado de Letras, 2009.

SOUZA, Silvana Ferreira de. *Estratégias de leitura para formação da criança leitora*. Universidade Estadual Paulista (Mestrado), Presidente Prudente: 2009.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. *Psicologia pedagógica*; tradução: Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes: 2001.

YIN, Robert K. *Estudo de caso: Planejamentos e métodos*. Porto Alegre: Bookman, 2005.

LITERATURA INFANTIL UTILIZADA NESTE TRABALHO

CARROL, Lewis. *Alice no país das maravilhas*. Adapt. Nílson José Machado. São Paulo: Scipione, 2006.

CRAIK, Dinah M.M. João e o pé de feijão. Trad. Vera Braga Nunes. In: *O mundo da criança*. Rio de Janeiro: Delta (vol. 3).

GRIMM, Jacob e GRIMM Wilhelm. *Joãozinho e Mariazinha*. Trad. Verônica S. Küle. Porto Alegre: Kuarup, 1988.

_____. *Chapeuzinho Vermelho*. Porto Alegre: Kuarup, 1988.

JACOBS, Joseph. Os três porquinhos. Trad. Vera Braga Nunes. In: *O mundo da criança*. Rio de Janeiro: Delta. (vol. 3)

KERVEN, Rosalind. Aladim e a lâmpada maravilhosa. In: KERVEN, Rosalind. *Aladim e outros contos das mil e uma noites*. Trad. Hildegard Feist. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 1998.

PERRAULT, Charles. *Borracheira* (o sapatinho de vidro). Trad. Francisco Balthar Peixoto. Porto Alegre: Kuarup, 1993.

_____. *Chapeuzinho Vermelho*. Trad. Rosa Freire d'Aguiar . São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2007.

APÊNDICES

APÊNDICE A - Entrevista semiestruturada para professores

IDENTIFICAÇÃO:

1. Nome:
2. Idade:
3. Sexo:
4. Que série leciona:
5. Tempo que atua no magistério (total):
6. Tempo que leciona nesta escola:
7. Tempo que leciona nesta série:

FORMAÇÃO

1. Qual a sua formação? (graduação, magistério, Cefam?)
2. Em que instituição você estudou?
3. Em que ano terminou a graduação?
4. Você fez alguma especialização após a faculdade? Se sim, qual, onde e quando?
5. Já fez algum curso ou palestra que tratou de leitura? Se sim, qual e quando?
6. Você considera importante o trabalho com leitura, na escola? Explique por quê.

CONTO DE FADAS

7. Para você, o que é conto de fadas?
8. Já fez algum curso que tratou sobre uso do conto de fadas em sala de aula? Se sim, qual e quando?

METODOLOGIA

9. Você costuma utilizar o conto de fadas em suas aulas?
10. Como você realiza esse trabalho?
 - 10.1. Você lê conto de fadas para seus alunos? Quais? Como você seleciona o conto que vai ler? Conte uma das versões utilizadas.
 - 10.2. Como você trabalha estes contos? (leitura, produção de textos, gramática, ortografia interpretação, cópia).
 - 10.3. Depois das atividades, como você avalia o trabalho dos alunos? (corrige, recolhe o material, etc).
11. Caso não utilize o conto de fadas, por que não o faz?
12. Você considera importante (interessante) o uso do conto de fadas na escola? Por quê?
13. Durante o ano passado (2009) você realizou alguma atividade usando conto de fadas? Se sim, como foi esse trabalho? (passo a passo). Quanto tempo durou? Que conto foi trabalhado? Pode me mostrar o texto?
14. Quando você trabalha com os contos, como as crianças reagem? Elas gostam? Por quê?
15. Se você fosse planejar atividades de leitura e produção de texto utilizando conto de fadas, qual conto você escolheria? (o que planejaria - objetivo e modo de usar).

APÊNDICE B: Conteúdo do minicurso

Primeira aula: O conto de fadas

Os contos de fadas são histórias provenientes de narrativas orais, que surgiram antes mesmo da escrita. E revelam desejos do povo que inventou essas histórias, narrando-as para sua diversão. Só depois de muitos anos foram reunidas por alguns autores que tinham como objetivos estudá-las, pesquisá-las, preservá-las ou publicá-las para entretenimento.

Essas histórias mostram a realidade de uma época diferente da atual, já que eram contadas por pessoas do povo para entretenimento de uma comunidade.

Hoje, os contos de fadas fazem parte da literatura infantil e muitos estudos mostram sua importância para o desenvolvimento das crianças. Segundo Bettelheim (2002), ao castigar o malfeitor e beneficiar a personagem boa, o conto dá um bom exemplo de conduta para a criança em desenvolvimento, que se identifica com a boa personagem e, ao mesmo tempo, percebe também que o mal existe.

Bettelheim (2002), em seu livro, “Psicanálise dos contos de fadas”, informa que, através dos séculos (ou milênios), os textos sofreram algumas modificações e aos poucos foram se tornando mais refinados, transmitindo significados, manifestos e encobertos, atingindo a mente consciente, a pré-consciente e a inconsciente do leitor ou do ouvinte. Essas histórias tratam de problemas universais e lidam com o ego em germinação, estimulando seu desenvolvimento.

Para o autor, a mensagem que os contos de fadas transmitem ao leitor é que

uma luta contra as dificuldades graves na vida é inevitável, é parte intrínseca da existência humana – mas que se a pessoa não se intimida e se defronta de modo firme com as opressões inesperadas e muitas vezes injustas, ela dominará todos os obstáculos e, ao fim, emergirá vitoriosa. (BETTELHEIM, 2002, p. 14)

Os contos de fadas foram criados por artistas do povo (anônimos) e se difundiram oralmente, não são obras de um único autor: detalhes eram acrescentados ou suprimidos e, durante séculos, eles permaneceram vivos apenas pela tradição oral (contadas de geração para geração). Alguns pesquisadores ainda acreditam que eles

possuem ligações com ritos sagrados, que podem marcar a passagem de uma idade para outra.

É importante ressaltar que essas histórias eram contadas para os adultos, e suas primeiras publicações ainda eram destinadas a esse público. Com o advento da Idade Moderna, surgem as primeiras adaptações dos contos populares para a infância. Assim tem origem a literatura infantil como gênero literário, já na Revolução Industrial, que marca o momento em que a criança conquista seu lugar na família.

Com o capitalismo, emerge a necessidade de educar os jovens, e a literatura infantil ganha mais espaço juntamente com outros materiais culturais. Os adultos, então, sentem necessidade de oferecer às crianças textos que elas compreendam e apreciem. Com isso, os textos já existentes, inicialmente escritos para adultos, passam a ser adaptados, surgindo também histórias escritas especialmente para as crianças, das quais o autor mais famoso é Hans Christian Andersen.

Essas histórias oferecidas às crianças, os contos de fadas, conquistam o gosto do público e atendem ao objetivo de educar as novas gerações, mostrando exemplos de conduta e padrões de comportamento que valorizam o casamento, papéis sociais bem definidos, bem como a postura do homem e da mulher.

Outro elemento marcante nesses contos é sua estrutura. A história tem sua ordem inicial desequilibrada por um problema que o herói procura solucionar, no plano da fantasia, com a presença dos elementos mágicos (fadas, bruxas, anões, duendes, gigantes etc.). A restauração da ordem se dá com uma volta ao real, no desfecho da narrativa.

Algumas análises, como a de Bettelheim (2002), indicam que é possível perceber a presença de metáforas relacionadas, por exemplo, à puberdade e ao início da vida sexual. Em quase todos os textos observa-se a presença da afirmação individual da personagem principal, que se dá pela superação de obstáculos e, como consequência, a obtenção de um papel na sociedade (no caso de algumas personagens femininas, isso ocorre por meio do casamento e do “felizes para sempre”).

Quadro das diferenças, entre as versões.

A Bela Adormecida Irmãos Grimm (Ed. Kuarup)	A Bela Adormecida (Brasileitura)
A história inicia com o rei e a rainha desejando ter uma criança. Depois aparece um sapo que diz que o desejo dos dois se realizará.	A história inicia com o nascimento da princesa Aurora.
Para a festa de comemoração pelo nascimento da criança, o rei chama apenas 12 das 13 mulheres sábias de seu reino, pois tinha apenas doze pratos para servi-las.	Para a festa do batizado o rei chama todas as fadas de seu reino.
A sábia que não foi convidada lança um feitiço: ao completar quinze anos, a princesa espetará o dedo em uma agulha e morrerá.	Na festa de batizado, aparece a bruxa Malévola, que por não ter sido convidada, lança um feitiço: ao completar quinze anos a princesa espetará o dedo no fuso de uma roca e morrerá.
A 12ª sábia ameniza o feitiço: a princesa não morrerá, mas dormirá um sono profundo durante 100 anos.	Uma das fadas ameniza o feitiço: a princesa não morrerá, mas dormirá um sono profundo até que o beijo de um príncipe a desperte.
No dia em que completa 15 anos, a princesa fica sozinha no castelo, entra em um quarto e encontra uma velha fiando, espeta o dedo na agulha e o feitiço se concretiza.	No aniversário de 15 anos, a princesa dá um passeio, sozinha, encontra uma roca, espeta o dedo e cai num sono profundo.
Todos do castelo dormem, e ao redor do palácio cresce um roseiral.	Todos do castelo dormem e ao redor do castelo cresce uma floresta.
Durante cem anos muitos príncipes tentam chegar ao castelo, mas não conseguem.	
Um jovem príncipe chega ao país e decide entrar no castelo para acordar a Bela Adormecida.	Muitos anos depois um príncipe de um país vizinho vai até o castelo.
Tinham se passado cem anos e o roseiral se abre para deixar o príncipe passar. Ele percebe que todos dormem.	O príncipe atravessa a floresta e, ao entrar no castelo, percebe que todos dormem, até os animais.
O príncipe beija a princesa, que desperta feliz.	O príncipe beija a princesa, e todos despertam.
Todos acordam e eles se casam, vivendo felizes para sempre.	Os dois se casam, vivendo felizes para sempre.

Segunda aula: diferenciação de conto de fadas, conto maravilhoso e texto fantástico

Conto de fadas

Muitas vezes os contos de fadas e contos maravilhosos são tratados como sinônimos e, para esclarecer a diferença entre os dois, Coelho (2003) explica que os primeiros giram em torno de uma problemática espiritual, ética e existencial, tudo isso ligado à realização interior por meio do amor. Já os contos maravilhosos têm como eixo gerador a satisfação do corpo e a realização econômica (problemática material-social-sensorial).

No conto de fadas, normalmente, o herói ou heroína tem de enfrentar grandes obstáculos antes de triunfar contra o mal. Para isso envolve algum tipo de magia, metamorfose ou encantamento, e apesar do nome, as fadas não são muito comuns nas histórias.

Propp (2002) ressalta que os contos normalmente começam com a expressão “Era uma vez” ou “Em certo reino”, levando o ouvinte para uma atmosfera especial. Depois dessa contextualização, caracterizam uma família, um rei que tinha uma filha, e os aspectos seguintes só serão descobertos no decorrer do conto. Durante a história aparecem as catástrofes, que podem ter início com o afastamento de um dos membros. Esse afastamento pode ser uma viagem, ou a morte dos pais, ou então um jovem (filho) vai para a floresta colher frutos, de forma que se abre espaço para que uma desgraça aconteça.

A estrutura dos contos de fadas traz sempre um problema ligado à realidade, que desequilibra a tranquilidade dos personagens e a ordem. No desenvolvimento, atinge-se o clímax, o qual vai dar prosseguimento a um conflito gerado pela rivalidade entre o bem e o mal. A solução se dá no plano do fantástico, com a intervenção da magia, quando a vida dos personagens volta à ordem no desfecho da narrativa e todos seguem "felizes para sempre". Neste momento, há um retorno à realidade, mostrando que a fantasia tem suas funções eficazes no universo da literatura infantil, mas que não se pode viver nesse mundo para sempre.

Neste tipo de narrativa, a magia, o herói e os seres mágicos são de suma importância. Os personagens são representados por herói, antagonista, fada, objeto

mágico, heroína, de acordo com a função de cada um. É válido acrescentar fatores interessantes ao enredo das narrativas fantásticas, tais como: afastamento, proibição, transgressão, recepção do objeto mágico, partida, provação dos heróis, marca, reação do herói, deslocamento no espaço, reconhecimento do herói, transfiguração, reconhecimento, desenlace.

Todos os conflitos humanos são resolvidos através da fantasia e o desfecho "felizes para sempre" é uma maneira divertida e positiva de transmitir para as crianças uma visão otimista do mundo. Mostrando os problemas, seu enfrentamento e sua solução, os contos permitem aos leitores participar das aventuras, formular suas perguntas e buscar suas respostas.

Conto maravilhoso

A principal característica do conto maravilhoso é que, no desenvolvimento da história, geralmente seus personagens possuem motivo e motivação comuns, além do encantamento, que é parte fundamental, em que um ser sobrenatural interfere na história de maneira positiva ou negativa. Na verdade, esta é a função que o faz ser tão diferente das narrativas literárias de que se tem conhecimento, pois quando parece não haver mais saída, surge a intervenção de uma fada para salvar o herói do grande conflito e mudar o seu destino.

O enredo envolve sempre a luta do bem contra o mal, em que a solução é encontrada através do encantamento. Dessa forma, o mal age sobre o bem, na intenção de prejudicá-lo, nasce o grande conflito, até que o bem vence, o mal é castigado e todos serão "felizes para sempre". No conto maravilhoso, portanto, uma pessoa de origem humilde, que passa por grandes privações, triunfa ao conquistar riqueza e poder. bons exemplos desse gênero são: "Ali Babá e os 40 Ladrões", "Aladim e a Lâmpada Maravilhosa" e "Simbad, o Marujo".

A grande diferença entre o conto maravilhoso e o conto de fadas é que este possui estilo individual dentro do gênero literário, por se tratar de um marco na literatura infantil, com características e personagens próprios desse tipo de narrativa. O conto maravilhoso, por sua vez, apresenta uma pequena parcela de coerência, mesmo sendo uma narrativa que não está situada em um tempo e lugar conhecidos. Os contos de fadas, com seus príncipes, princesas e bruxas, ultrapassam qualquer tempo, história,

sociedade ou cultura. Eles ainda encantam crianças e adultos, permanecem no imaginário pela atualidade de suas mensagens. Os seus principais e pioneiros autores, os irmãos Grimm, Andersen, Charles Perrault e, não menos importante, o povo, integraram-se às expectativas do leitor e o levaram, levam e continuarão conduzindo-o por essa viagem ao mundo da fantasia através da leitura.

Texto Fantástico

O termo fantástico provém de “fantasia”, ou seja, aquilo que é criado pela imaginação, o que não existe na realidade. O texto fantástico, portanto, possui elementos inverossímeis, imaginários, distante da realidade dos homens.

Para melhor caracterização do texto fantástico, utilizaremos uma citação de Santos (2005), que tratou do tema em sua dissertação de mestrado: “o fantástico ocorreria dentro de uma narrativa que reproduz o mundo tal qual o conhecemos, sendo introduzido, em dado momento, um elemento/fato que não tem explicações pelas leis desse mundo” (p. 46).

Um exemplo de texto fantástico seriam as “Alices” de Lewis Carroll e “As Crônicas de Nárnia”, de C. S. Lewis, assim como os livros de J. R. R. Tolkien, “O Senhor dos Anéis” e “O Hobbit”, incluindo ainda os contos que envolvem o sobrenatural, com seres misteriosos e fantasmas.

Uma característica marcante das histórias na literatura fantástica é o envolvimento da realidade com o imaginário, fazendo que o leitor tenha dúvidas se aquilo que lê é verdade ou não.

Por fim, Santos (2005) conclui: “a literatura fantástica, que brinca com os limites entre os mundos real e irreal, permite à criança a reflexão e recuperação de um sentido outro para a leitura da literatura infantil e leitora de seu mundo” (p. 50).

É comum encontrar pais que dizem não oferecer os contos de fadas ou outras histórias de fantasias aos seus filhos, por acreditar que esses textos fazem com que as crianças passem a crer em coisas que não existem. Mas na verdade, ao ler tais histórias, como contos de fadas, contos maravilhosos ou textos fantásticos, as crianças não acreditam de fato que os animais falam, ou que vovó e neta saem vivas da barriga de um lobo, mas aceitam esses fatos para que a narrativa prossiga, chegando ao seu final.

Características dos contos

Conto de fadas

Joãozinho e Mariazinha

Irmãos Grimm - Editora Kuarup - Porto Alegre, 1988

A história começa apresentando os personagens: um pobre lenhador, sua mulher e um casal de filhos. Por serem muito pobres, o lenhador e sua mulher decidem abandonar as crianças na floresta, iniciando assim o processo de degradação.

Na primeira vez em que as crianças são abandonadas na floresta, elas conseguem voltar, seguindo um caminho feito de pedras por Joãozinho, alcançando assim o melhoramento. Depois de um tempo, o lenhador e a mulher decidem abandonar novamente as crianças na floresta e, dessa vez, Joãozinho faz um caminho de farelos de pão, que são comidos por pássaros. As crianças não conseguem então voltar para casa, completando-se o processo de degradação.

Andando pela floresta, os irmãos chegam até uma casa feita de pão, coberta de bolo e com janelas de açúcar. Eles começam a comer a casinha até que aparece uma velha que os leva para dentro da casa e lhes oferece comida.

Na verdade a velha, que só estava fingindo ser boa, era uma bruxa comedora de crianças. Ela prendeu Joãozinho em uma gaiola e obrigou Mariazinha a trabalhar para ela, iniciando-se assim um novo processo de degradação.

Certo dia, a bruxa decide comer João, e pede para Maria entrar no forno para ver se está quente, mas a bruxa pretendia de fato fechar a porta do forno e assar a menina. Sabendo disso, Maria pede para a bruxa ensiná-la a ver a temperatura, e quando a ela se debruça dentro do forno, Maria fecha a porta, deixando a velha queimar. Inicia-se assim, o processo de melhoramento.

Nesse momento, Joãozinho pula para fora da gaiola e os dois encontram caixas com pedras preciosas dentro da casa da bruxa, enchem seus bolsos e vão para floresta procurar o caminho de casa. Após muito caminhar, chegam até um lago, em cuja travessia são ajudados por um pato e logo avistam sua casa.

Ao chegar, abraçam seu velho pai e descobrem que a mulher havia morrido, entregam as pedras preciosas para o lenhador e vivem sem preocupações, completando-se então o processo de melhoramento.

Conto Maravilhoso

Aladim e a lâmpada maravilhosa

In: Aladim e outros contos das mil e uma noites, Companhia das Letrinhas, São Paulo, 1998.

A história tem início com um mágico malvado que, ao lançar um feitiço, descobre haver na China uma montanha com uma porta, onde se escondiam riquezas inimagináveis. Descobriu também que a única pessoa capaz de abri-la era um garoto chamado Aladim.

O feiticeiro parte para China em busca de Aladim e o encontra, por fim, em um barulhento mercado. O feiticeiro se apresenta como tio do menino e o carrega até a montanha, que se abriu com mais um feitiço. O mágico então explica para o menino que ele deve pegar uma lâmpada, sem mexer em nada, e, para sua proteção lhe dá um anel.

Aladim entra na caverna com o coração aos pulos, pega apenas umas pedras coloridas e logo avista a lâmpada, coloca-a na camisa e sai da montanha. Quando sai, o feiticeiro tenta pegar a lâmpada com rapidez, e o menino não deixa, recebendo um tabefe que o faz cair dentro da montanha. Nesse momento uma pedra veda a saída.

O mágico fica com muita raiva por ficar sem a lâmpada, mas volta para sua casa. Por sua vez, Aladim fica com muito medo e, sem querer, aciona o anel mágico, de onde sai um gênio que diz para ele fazer um pedido. O menino deseja voltar para casa e, ao piscar, se vê diante de sua mãe.

Sua velha mãe diz que ele deveria trabalhar, pois os dois já estavam quase passando fome. Aladim resolve ir vender a lâmpada no mercado e sua mãe, limpá-la, faz surgir um gênio, que se oferece para realizar seus desejos. Aladim deseja comida e os dois se fartam.

Após comer, Aladim mostra as pedras coloridas que pegou na caverna, e a mãe muito contente percebe que são pedras preciosas, o que fez com que ficassem ricos. Os anos se passaram e Aladim tornou-se um rapaz. Certo dia, ele viu a filha do imperador, apaixonou-se e pediu a mão da moça em casamento. O imperador, impressionado com tamanha riqueza, aprovou o casamento. Aladim então desejou um palácio dourado para viver com sua esposa, pedido que o gênio atendeu.

O mágico acompanhava com muita inveja a boa vida de Aladim. Então se disfarçou e voou para a China. Chegando lá, descobriu que Aladim tinha saído para caçar e disfarçou-se de vendedor de lâmpadas. A princesa, sem saber que a lâmpada do marido era mágica, decidiu trocá-la por uma nova.

Feita a troca, o mágico desejou que o castelo e todos os bens de Aladim, inclusive sua esposa, fossem levados para suas terras. O imperador notou que o palácio tinha sumido juntamente com sua filha e chegou à conclusão de que isso era culpa de Aladim. Ao voltar da caça, Aladim foi preso no calabouço e logo percebeu que tudo isso era obra do mágico.

Acionou o gênio do anel, desejando que tudo voltasse ao normal, mas não pôde ser atendido, pois este era mais fraco que o gênio da lâmpada. Aladim então desejou ir até o palácio dourado, onde encontrou a princesa e lhe explicou seu plano.

A princesa deveria se arrumar e oferecer vinho com ervas soníferas ao mágico que, ao beber, dormiu imediatamente. Aladim pegou sua lâmpada de volta, e desejou que seu palácio, bens e esposa voltassem para a China. Lá, eles contaram tudo ao imperador, que ordenou que os guardas queimassem o mágico. A partir daí, Aladim viveu sem contratemplos com sua família.

Texto Fantástico

Alice no País das Maravilhas – Lewis Carrol

Adaptado por Nílson José Machado, editora Scipione, São Paulo, 2006

A história começa com Alice cansada de não fazer nada. Olha para o livro de sua irmã e vê que não há figuras. Começa então a sentir sono, quando é surpreendida por um coelho branco muito estranho, que leva um relógio e diz estar atrasado.

Alice segue o coelho e cai dentro de sua toca, que vira um poço, por onde a menina cai cada vez mais. Quando chega ao fundo, vê uma árvore com uma portinha e uma chave bem pequena. Alice percebe que não pode passar pela porta. Bebe de um frasco que encontra, o que a faz diminuir de tamanho. Em seguida come um pedaço de bolo, que a fez aumentar. Começa a chorar e, ao usar um leque do coelho e suas luvas, começa a diminuir novamente; suas lágrimas formam uma piscina que quase a afoga.

Alice percebe que na piscina nadavam muitos outros bichinhos e todos começaram a correr para se secar de suas lágrimas. Para comemorar, ela lhes dá balas, e eles lhe dão um dedal de presente.

Depois os bichos vão embora e o coelho ordena que Alice entre em sua casa para pegar suas luvas e um leque, mas novamente ela come outra coisa que a faz crescer até não caber dentro da casa do coelho. Então os bichos lhe dão um bolo que a faz diminuir novamente. Alice quer voltar ao tamanho normal e, ao fugir de um cachorro, encontra, em uma plantação de cogumelos, uma lagarta que lhe mostra um cogumelo que faz crescer ou diminuir. Alice come dois pedaços do cogumelo e, controlando a medida, volta ao seu tamanho normal.

Mas logo quer novamente ficar pequena para poder entrar numa casinha que encontra. É a casa da duquesa, muito bagunçada e com um bebê porquinho que não para de chorar. A duquesa, convidada pela rainha para jogar croqué, entrega o bebê para Alice, que o solta fora da casa. Nessa casa Alice também vê um gato sorridente, que tenta ajudá-la a achar seu caminho, mas ela está muito confusa e não sabe para onde ir, de forma que o gato nada pôde fazer.

Andando mais um pouco Alice chega a um jardim onde tomavam chá uma lebre esquisita e um chapeleiro, que a fazem ficar mais confusa e também a insultam por falar sem pensar. Muito brava, ela sai do jardim e chega novamente à portinha da árvore, pela qual passa depois de comer mais um cogumelo para diminuir.

Chega então ao jardim da Rainha de Copas, que é muito brava, grita com seus criados feitos de cartas de baralho e condena todos a terem as cabeças cortadas. Alice inicia um jogo de croqué com a rainha, mas é tudo muito confuso e difícil, e ela acha tudo uma doideira, todo mundo misturado feito salada de frutas.

A Rainha ordena que Alice seja levada até a tartaruga encucada para ouvir sua história. A tartaruga vive deprimida e pensando no passado, o que a torna ainda mais deprimida. Mas havia uma coisa que a fazia feliz: a quadrilha das lagostas, Alice acha a quadrilha bem animada e engraçada, mas de repente ouve-se um grito: “Chegou o momento! Vamos ao julgamento!”.

Era o julgamento do valete, acusado de roubar as tortas feitas pela rainha, e até Alice é chamada para depor, mas a menina, muito maior que todas as pessoas, causou grande alvoroço, derrubando os jurados. O Rei ordena que ele seja tirada de lá, pois media mais de dois mil metros, mas Alice retruca dizendo que não media nem dois

metros, o que não adianta, pois a rainha ordena que lhe cortem a cabeça e todo o baralho avança em direção à menina, que defende o rosto com as mãos.

Nesse momento, Alice ouve sua irmã chamando, pois ela dormira o tempo todo, e tudo faz sentido. A menina conta seu sonho estranho à irmã, que gosta muito da história, tão cheia de detalhes, e a chama, em seguida, para tomar chá.

Terceira aula: autores dos contos de fadas

Sabe-se que os contos de fadas são provenientes de narrativas orais, inventadas pelo povo, tendo surgido antes mesmo da escrita. Durante séculos, elas permaneceram vivas apenas pela tradição oral, contadas de geração para geração. Hoje, ao pensar nessas histórias, logo nos lembramos de Charles Perrault, Irmãos Grimm e Hans C. Andersen. Mas eles não foram os verdadeiros autores dos contos de fadas, e, sim, estudiosos de seu tempo, que reuniram essas narrativas e as publicaram. Agora trataremos de cada autor separadamente, analisando sua época e apresentando as histórias que publicaram e/ou escreveram.

Charles Perrault

Perrault era francês e nasceu no dia 12 de janeiro de 1628, em uma família católica e pertencente à burguesia. Viveu em uma época em que a literatura greco-romana estava no auge.

Em Paris, no tempo de Luís XVI, havia os chamados salões literários. Esses salões eram lugares onde escritores, homens e mulheres, reuniam-se para mostrar suas obras. Nessas reuniões, as mulheres tinham praticamente os mesmos direitos que os homens e recebiam o nome de preciosas. Mas ainda havia homens que as ridicularizavam, não reconhecendo seu valor.

Perrault costumava frequentar os salões literários, cuja influência é possível verificar em suas obras, já que na época eles se tornaram um modismo e era comum publicar contos. O autor sempre dedicava seus contos para mulheres da corte, sem mencionar nomes; chega-se então à conclusão de que as preciosas é que inspiravam Perrault a escrever os Contos da Mamãe Gansa.

As primeiras obras de Perrault, *Pele de Asno*, *Grisélidis* e *Desejos Ridículos*, não foram bem aceitas pelo público. As pessoas tinham certo desprezo por suas histórias, considerando-as “simples bagatelas”. Ao escrever a quarta edição de seu livro “*Contos em Verso*”, Perrault comparou suas histórias às fábulas milésianas, muito apreciadas na Grécia e em Roma, ressaltando a moral cristã, presente em suas obras.

Mendes (2000) buscou as origens dos contos publicados por Perrault, sabendo que várias histórias tiveram início na tradição oral, e até na literatura de cordel antiga. Mas não se tem certeza sobre o que adaptou e o que publicou nos contos que hoje são conhecidos como obra de Charles Perrault que, aos 69 anos, publicou os *Contos da Mamãe Gansa*, mas não assinou. Apenas dedicou o livro à sobrinha do rei, em nome de seu filho, Pierre Perrault Darmancour, com 19 anos na época. Na capa do livro não havia nome de nenhum autor (costume comum na época), e apenas pela dedicatória podia-se conhecer o suposto autor do livro.

Vários autores que escrevem sobre contos de fadas não têm dúvidas sobre quem escreveu esse livro e acreditam que o verdadeiro autor é Charles Perrault, o pai. Essa certeza existe porque antes de o livro *Contos da Mamãe Gansa* ser lançado, três contos dessa coletânea já haviam sido publicados e assinados por ele.

Já os contos cuja autoria ele nunca assumiu agradaram mais ao público, fazendo com que até hoje pesquisadores busquem provas de que Perrault é seu verdadeiro autor. As histórias mais famosas encontram-se no livro *Contos da Mamãe Gansa*: *Cinderela*, *A Bela Adormecida no bosque*, *Chapeuzinho Vermelho*, *Barba Azul*, *Mestre Gato (Gato de Botas)*, *As Fadas*, *Riquê de Topete* e *O Pequeno Polegar*.

Foi com esse livro, publicado em janeiro de 1697, que Perrault ganhou o mundo. E ao publicá-lo, o autor abriu as portas para esses contos populares, que só eram conhecidos na tradição oral, ou publicados em cordéis.

Foi a partir do sucesso do livro de Perrault que esses contos passaram a ser prestigiados e receberam o nome de contos de fadas, mesmo com a presença desses seres em apenas quatro das oito histórias. O poder das fadas está bem visível nos contos *Cinderela* e *Bela Adormecida*: no primeiro, a fada madrinha realiza o sonho da donzela que, depois de ir ao baile e perder seu sapato de cristal, acaba se casando com o príncipe e indo morar no castelo; no segundo, a fúria de uma fada má é que dá início à saga da princesa, fazendo-a dormir por cem anos.

Os contos publicados por Perrault possuem uma estrutura narrativa linear, em que a sequência da narração é igual à sequência dos fatos, numa narrativa em ordem cronológica, estilo herdado da tradição oral.

Sabe-se que o uso de mitos e contos de fadas tem o objetivo de preservar as bases morais e ideológicas. Para isso, tempo e espaço em que a ação ocorre não são determinados, usam-se combinações, oposições e caracterizações, criando assim um universo imaginário, com personagens de características pré-estabelecidas, cujas histórias são contadas de forma linear, com estrutura simplificada. No final dos contos de Perrault, ele sempre colocava uma moral, escrita em forma de verso, advertindo o leitor sobre os comportamentos indesejáveis.

Na Idade Média não havia separação entre infância e fase adulta, portanto não havia nada dedicado às crianças. Com a ascensão da burguesia, esta passou a dedicar um tratamento especial para as crianças, e foi nessa época que surgiu a literatura infantil, quando diversos contos destinados aos adultos foram adaptados para as crianças. Os contos eram cheios de moral e exemplos de comportamentos corretos, as moças representadas eram sempre pacientes, belas e doces, e todos os maus comportamentos eram castigados.

Os contos de Perrault são os preferidos de muitas pessoas e, mesmo que não se saiba quem é o autor e de onde vêm esses contos, adultos e crianças apontam tais histórias como os contos de fadas mais queridos.

No Brasil, são incontáveis as traduções, adaptações, edições e reedições dos contos de Perrault, mas para a Mendes, “essas adaptações, apesar da pobreza literária dos textos, cumpriram a função de preservar entre nós o prestígio dos contos de fadas” (MENDES, 2000, p. 134).

A primeira tradução dos contos de Perrault surgiu no Brasil em 1894. Nessa época, as traduções eram bastante fiéis, como no livro “Contos de Fadas”, de Monteiro Lobato, que traduziu o livro Contos da Mamãe Gansa. Algumas editoras faziam adaptações, eliminando parte da violência dos contos, e a maioria das editoras preferia usar a versão dos Irmãos Grimm, da história Chapeuzinho Vermelho, na qual o caçador salva a menina e sua avó.

Segundo Mendes (2000), a partir de 1960, as adaptações foram se empobrecendo cada vez mais, e as versões publicadas tornaram-se mais curtas, afastando-se mais ainda das histórias originais. Algumas, porém, retomaram os contos

originais, ainda que também com o esperado final feliz para todos os personagens. Nenhum dos livros brasileiros preservou as morais que Perrault colocava ao final de seus contos, e a primeira vez que apareceram foi no livro “Era uma vez... Perrault”, de 1987.

Jacob e Wilhelm Grimm

Os irmãos Jacob e Wilhelm Grimm nasceram em Hanau, na Alemanha, em 1785 e 1786, respectivamente. Eram filólogos, folcloristas e estudiosos da mitologia alemã e da história do Direito alemão. Foram também professores, mas ambos abandonaram o magistério para pesquisar a literatura oral alemã.

Preocupados em recuperar a realidade histórica nacional, os irmãos Grimm empreenderam uma pesquisa que tinha, em princípio, dois objetivos principais: o levantamento dos elementos linguísticos para a fundamentação dos estudos da língua alemã, do ponto de vista filológico, e a fixação dos textos do folclore literário germânico como expressão cultural do povo. Para isso, percorreram as mais longínquas regiões de sua terra, registrando as narrativas orais que transitavam entre as camadas pobres da população, tendo nos habitantes locais informantes indispensáveis. Referiram-se a Katherina Wieckmann, na primeira edição do livro, pois esta era uma camponesa com extraordinária memória, que serviu como referência para o livro.

Os irmãos Grimm começaram sua pesquisa com aproximadamente vinte e sete anos de idade, e contaram com a ajuda dos amigos de sua irmã mais nova, originários de famílias provindas da Suíça e da França, que trouxeram consigo histórias de seus países.

Os pesquisadores realizavam sessões de histórias, com suas fontes e com narradores domésticos, que relatavam contos ouvidos na infância. Naturalmente as histórias contadas eram as que mais agradavam ao público e aos próprios narradores, pois eram aquelas guardadas na memória, e que, mesmo assim, auxiliaram muito a estruturação definitiva dos textos.

Observa-se, portanto, que não houve possibilidade de se reter as fontes, nem se pôde determinar até que ponto as edições francesas de Charles Perrault ou da Baronesa D’Aulnoy eram conhecidas dos jovens. A influência da literatura francesa da época no trabalho final dos autores alemães não se comprova. No entanto, supõe-se que

onze volumes da Biblioteca Azul, de Frieddrich Johan Justin Bertuch, a mais importante coleção de traduções dos contos franceses daquele tempo, estivessem à disposição dos irmãos Grimm, da mesma forma que se percebiam, nas narrativas dos jovens Hassenpflug, muitas referências do folclore francês.

A seleção do material e a organização final do trabalho ultrapassaram em muito o intento inicial de resgatar os textos folclóricos e promover o levantamento de elementos linguísticos para o estudo da língua alemã. À preocupação com o folclore somou-se o interesse crescente pela infância como a idade da formação do homem, interesse comum a toda a sociedade da época. Daí a publicação de “Contos da criança e do lar”, traduzido em muitas línguas e transformado em uma das obras-primas da literatura infantil, integrado definitivamente ao universo mágico das crianças do mundo inteiro.

Convivendo com outras tantas coleções conhecidas além das fronteiras de seus países de origem, os contos de Grimm estão entre os mais conhecidos e aqueles que mais nutrem a fantasia de ouvintes e leitores. Seu sucesso deve-se, de um lado, à extrema capacidade de condensar, de forma mágica, na trajetória das ações das personagens, as mais inconscientes aspirações e necessidades humanas e, de outro, à sua linguagem despojada de artificialismo e expressões de cunho didático-pedagógico. As narrativas visam ao prazer e, se elas educam, é porque trazem consigo a globalidade da experiência humana.

Uma das características mais marcantes dos contos de Grimm é o final feliz: todos os seus contos possuem esse desfecho típico, mesmo aqueles que terminavam tragicamente nas versões contadas por suas fontes. Outro detalhe marcante é o uso de uma linguagem simples, parecida com a fala dos camponeses que narravam oralmente as histórias.

Algumas das histórias mais famosas publicadas pelos irmãos Grimm são: Chapeuzinho Vermelho, A Casinha na Floresta, Joãozinho e Mariazinha, O Pequeno Polegar, Branca de Neve, Rapunzel, O Gato de Botas, Cinderela, A Bela Adormecida, O Lobo e os Sete Cabritinhos, Os músicos de Bremen, O Pássaro Dourado, O Rei Sapo e outras.

Hans Christian Andersen

Hans Christian Andersen nasceu em Odense, na Dinamarca, no dia 2 de abril de 1805, filho de um humilde sapateiro e de uma lavadeira. Hans nunca escondeu sua origem humilde e dizia que seus pais tinham grande nobreza de espírito. Na época em que ele nasceu, havia extremas diferenças sociais em sua cidade, como aponta Menin: “Ao lado de belas propriedades, havia pequenas e desconfortáveis casas, sujeitas ao frio intenso, à chuva e ao vento” (1999, p. 84).

Na infância, Andersen costumava frequentar o teatro da cidade, que promovia diversas apresentações de atores nacionais e internacionais. Seu pai também rodeava o mundo do filho com histórias narradas por ele mesmo. Sua avó paterna costumava levá-lo ao asilo para loucos, onde trabalhava. Lá, Andersen ouvia histórias repletas de medo e terror contadas pelas mulheres ali abrigadas.

Aos 14 anos, mudou-se para Copenhague, com o sonho de ser bailarino e cantor de ópera. No entanto, foi forçado a abandonar o sonho, porque era muito alto para ser bailarino e não tinha voz para ser cantor de ópera.

Andersen, que já havia escrito duas peças para o teatro, (re) começou a escrever e, por não dominar a norma culta do idioma danes, recebeu novamente inúmeras críticas. Passou então a frequentar aulas de gramática, tendo os estudos custeados por um conselheiro do governo dinamarquês.

No período em que permaneceu na escola (1822 a 1827), Andersen foi aconselhado a desistir de escrever, o que nunca aconteceu. Suas peças escritas para o teatro eram assinadas com um pseudônimo e todos os seus trabalhos eram severamente criticados, principalmente pelo uso incorreto da língua.

Andersen também tinha o hábito de viajar e, durante as viagens escrevia relatos, que mais tarde tornaram-se livros e foram publicados. Nesses registros, o autor anotava suas impressões e, com muita sensibilidade, retratava cenas da vida cotidiana.

Como aponta Menin (1999), Andersen subverteu os padrões culturais e sociais de sua época, pois, apesar das inúmeras dificuldades, o escritor dinamarquês transformou a possibilidade em realidade, ao sair de Odense sem estudo e tornar-se um grande escritor.

Em 1822, Andersen escreveu seu primeiro romance, “Tentativas juvenis”, e sua primeira grande obra, “O improvisador”, na qual relata sua viagem à Itália, foi escrita em 1835.

Também em 1835, Andersen começou a escrever histórias para crianças, e seu primeiro conto, “Os companheiros de viagem”, dá início à sua extensa produção desse gênero. Nesse trabalho, H. C. Andersen passou a ser muito elogiado, mas dizia não acreditar nos elogios recebidos. Ainda assim, lançou, nesse mesmo ano, sua primeira coletânea de contos “Contados para crianças”, reunindo, além do já citado: O Isqueiro Mágico, O Pequeno Claus e o Grande Claus, A Princesa e o Grão de Ervilha, As Flores da Pequena Ida, A Polegarzinha e O Menino Malcriado.

Em 1844, Andersen publicou sua segunda coletânea, “Novos contos”, agora retirando a expressão “para crianças”. Suas histórias sempre foram lidas e admiradas por crianças e adultos, pois tratando de temas como a desigualdade e criticando a sociedade, induzem a diversas formas de compreensão dos textos.

A partir desse momento Andersen passou a escrever contos de todos os tipos, produzindo ao todo 156 textos, traduzidos para diversos idiomas e lidos e apreciados até hoje. Entre os seus contos mais famosos estão: O Patinho Feio, O Rouxinol, Rainha da Neve, A Pequena Vendedora de Fósforos, A Sereiazinha, e muitos outros.

Enfim, Andersen, que gostava de ser chamado de poeta, foi um homem de muitas artes: escreveu 3 autobiografias, 13 biografias, 156 contos para crianças, 6 romances, 158 poemas, 5 livros de viagens, aproximadamente 5 peças para teatro, além de cartas reunidas em coletâneas, cadernos, esboços e recortes de gravuras.

Alguns pesquisadores apontam semelhanças entre as obras de Andersen e sua própria vida. Por ter sido criticado, marginalizado e ter vivido uma infância muito difícil, retratou, em algumas, obras personagens que também passam por situações parecidas, podendo ou não triunfar no final.

H. C. Andersen tinha um estilo próprio. Alvo de muitas críticas, não se sujeitava às regras gramaticais da norma culta da língua dinamarquesa de sua época e narrava seus contos de modo simples, franco, distante de convenções literárias de então.

Estudiosos brasileiros afirmam que Andersen, em seus contos, utilizava um tom moral e religioso, mas não impunha seus princípios. A maldade, a dor e o

sofrimento foram tratados com o realismo permitido aos contos, resultado de suas experiências vividas, compartilhadas com seus leitores.

Quarta aula: Estrutura do conto narrativo

A LÓGICA DOS POSSÍVEIS NARRATIVOS (Claude Bremond)

Claude Bremond (1971), em seu texto, “A lógica dos possíveis narrativos”, traça o “mapa das possibilidades lógicas”, onde ele classifica os universos da narrativa, fundamentado em caracteres estruturais seguros e precisos. Bremond continua o trabalho já iniciado por Propp, que analisa as funções dos personagens nos contos, mas propõe algumas mudanças.

Para Bremond (1971), três funções (sequência elementar) correspondem às três fases obrigatórias do processo, sendo elas:

- a- uma função que abra a possibilidade do processo sob forma de conduta a conservar ou de acontecimento a prever;
- b- uma função que realize esta virtualidade sob forma de conduta ou de acontecimento em ação;
- c- uma função que fecha o processo sob forma de resultado esperado (p.111)

É importante lembrar que essas funções não seguem uma sequência dada no início, pelo contrário, o narrador tem a possibilidade de fazer sua sequência, podendo ter as ações seguintes previstas (estado de virtualidade), ou os acontecimentos podem ter lugar, ou não se produzir (atualização), tendo o final previsto atingido, ou frustrado.

Bremond (1971) aponta que toda narrativa segue uma “sucessão de acontecimentos de interesse humano na unidade de uma mesma ação” (p. 114); para o autor, toda narrativa possui essa sequência, e ainda ressalta que é na relação com o projeto humano que os acontecimentos tornam-se significativos e se organizam em uma série temporal estruturada.

A partir desse pensamento, a narrativa pode classificar-se em um dos dois tipos fundamentais de sequenciação:

1º Degradação possível – processo de melhoramento/ausência do processo de melhoramento – melhoramento obtido/melhoramento não obtido;

2º Melhoramento a obter – processo de melhoramento/ausência do processo de degradação – degradação produzida/degradação evitada.

Bremond (1971) aponta que essa sequência pode ocorrer de diferentes formas, combinando processo de melhoramento e de degradação e, assim, desenvolvendo a narrativa, sob a forma de três modalidades: *por junções sucessivas*, *por enclave* e *por emparelhamento*.

Em *junções sucessivas*, alterna-se o processo de melhoramento com o de degradação: muitas vezes, a narrativa é iniciada com um processo de degradação, como por exemplo, a pobreza, do qual é preciso que a personagem evolua por um processo de melhoramento, ou mesmo por um outro processo de degradação, de forma que o sujeito vai sofrendo processos de melhoramento e de degradação alternadamente.

Na modalidade *enclave*, “o fracasso de um processo de melhoramento ou de degradação em curso resulta da inserção de um processo inverso que o impede de atingir a seu termo normal” (BREMOND, 1971, p. 115).

No *emparelhamento*, por sua vez, “a mesma série de acontecimentos não pode ao mesmo tempo, e na sua relação com um mesmo agente, se caracterizar como melhoramento e como degradação” (BREMOND, 1971, p. 116). Essa relação é possível quando a degradação de uma personagem favorece a sorte (melhoramento) de uma outra personagem com interesses opostos.

Segundo Bremond, quando se analisa um conto, é preciso recusar a noção de herói e vilão, pois cada personagem é herói de si mesma, e seus parceiros recebem o nome de aliados, adversários etc., podendo haver inversão das qualificações quando se inverte o ponto de vista.

O autor explica também como ocorrem os elementos básicos da sequência das narrativas, iniciando pelo processo de melhoramento, que pode ser melhoria nos negócios do herói, cura, embelezamento, e tantos outros. Nesse ponto, o narrador dá detalhes de como esse processo ocorreu, de forma que quanto mais detalhes o narrador incluir, mais diferenciada será a narrativa. Quando a narrativa se inicia com o herói em estado deficiente (feio, doente, pobre etc.), o obstáculo de sua vida vai sendo eliminado à medida que se dá o processo de melhoramento, que pode ser obtido por meio da ajuda de um aliado (que não possui interesses próprios), ou de um adversário (que possui seus próprios interesses), deparando-se sempre, porém, com uma tarefa a ser cumprida para que o melhoramento seja atingido.

Para Bremond (1971), o narrador precisa explicar a natureza da tarefa e os meios empregados para realizá-la, assim, ao se deparar com esse obstáculo, o herói pode ter um processo de degradação (não conseguindo realizá-la), ou obter mais uma vez a ajuda de um aliado. Muitas vezes, o aliado ajuda o herói de forma inconsciente, tornando o melhoramento um produto da sorte. Mas a ajuda pode ser obtida por uma troca de favores, em razão do reconhecimento de um auxílio já prestado, ou então, com a promessa de uma compensação futura. Sendo assim, distinguem-se quatro tipos de aliados: associado, solidário, credor e devedor.

É fácil observar, nos contos, o adversário que age contra o herói, fazendo-se necessário que o herói elimine o adversário. A eliminação pode ocorrer sem que o herói faça nada (como quando o adversário morre ou desaparece), mas também pode decorrer da iniciativa do herói, de forma pacífica (o agente se esforça para impedir que o adversário crie obstáculos em seu caminho, ou o transforma em aliado, por meio da negociação), ou hostil (o agente agride o adversário).

O autor trata das vinganças e retribuições presentes nos contos, como o castigo ao malfeitor, que interfere negativamente na vida do herói. Para ele, “a recompensa do serviço prestado e a vingança do prejuízo sofrido são as duas faces da atividade retribuidora” (BREMOND, 1971, p. 126).

Quando o processo de melhoramento é obtido pelo agente, chega-se ao equilíbrio, é o fim da narrativa, mas se a história prosseguir, será preciso iniciar mais um momento de tensão, ou seja, um novo processo de degradação. Este pode começar com a má sorte do herói, uma doença ou aborrecimento. A degradação pode vir também de um erro do herói (uma tarefa invertida, trazendo prejuízos ao agente), com uma obrigação (depois do melhoramento obtido, o aliado credor vem cobrar a dívida do agente).

Segundo Bremond (1971), outra forma de degradação é o sacrifício, uma ação voluntária, “assumida em vista de um mérito a adquirir, ou ao menos que torna o agente digno de uma recompensa” (p. 130). Além do sacrifício, outro exemplo de degradação é a agressão sofrida, pois “resulta de uma conduta que se propõe intencionalmente o dano como objetivo de sua ação” (p. 131), na qual o agente é agredido, sendo que ele pode fugir, sofrer a agressão sem defesa ou negociar com o agressor.

Após a agressão recebida, o herói pode desejar infligir dano ao agressor, pois “todo dano pode tornar-se, na perspectiva de um retribuidor, um malfeito a ser punido” (BREMONT, 1971, p. 132).

O circuito da narrativa se fecha com melhoramento, degradação e reparação, sendo que, ao final, podem surgir novas degradações e reparações. Para o autor:

Quando o homem, na experiência real, combine um plano, explore na imaginação os desenvolvimentos possíveis de uma situação, reflète sobre a marcha da ação empreendida, rememora as fases do acontecimento passado, ele narra para si mesmo as primeiras narrativas que podemos conceber (BREMONT, 1971, p. 134).

Por fim, recorreremos a Souza (1992) para avaliar uma ficha, elaborada a fim de melhor visualizar os pressupostos de Claude Bremond, buscando compreender as normas transmitidas e a ideologia dos textos.

REFERÊNCIA

1. ESTRUTURA

- 1.1- Situação inicial
- 1.2- Processos narrativos
- 1.3- Desfecho

2. PERSONAGENS

- 2.1- Herói
- 2.2- Aliados
- 2.3- Inimigos
- 2.4- Relações

3. NORMAS TRANSMITIDAS

Análise de dois contos segundo a teoria de Bremond

Os Três Porquinhos

JACOBS, Joseph. Os Três Porquinhos. Tradução de Vera Braga Nunes, In: O mundo da criança, Rio de Janeiro: Delta. (vol. 3). Retirado da dissertação de mestrado de Renata Junqueira de Souza

O conto Os Três Porquinhos inicia-se em degradação, pois a pobreza da família obriga os personagens a saírem de sua casa. O melhoramento a obter é a sobrevivência, longe da mãe, “ganhando a vida” sozinhos.

Todos pretendem ter sua própria casa. O primeiro porquinho, de imediato, tem como melhoramento obter um material para construir sua casa, o que acontece quando ele encontra com um homem carregando um feixe de palha e lhe pede um pouco para construir sua casa. O melhoramento inicial é obtido quando a moradia fica pronta e ele se muda para lá. Logo aparece o lobo, que destrói a casa, interrompendo o processo de melhoramento e iniciando uma nova degradação que é completada quando o lobo devora o porquinho.

O segundo porquinho pede a um homem os gravetos que está carregando, para construir sua casa. O processo de melhoramento se repete, pois o personagem constrói sua casa de madeira, mas é interrompido quando o lobo aparece novamente, derrubando a casa e comendo o porquinho, completando mais uma vez o processo de degradação.

O terceiro porquinho inicia um processo de melhoramento construindo sua casa de tijolos. Quando o lobo chega e tenta derrubar a casa assoprando, não obtém sucesso, não completa a degradação. Para completar o malfeito, tenta enganar o porquinho por três vezes, procurando tirá-lo de sua casa para colher nabos, pegar maçãs e ir à feira, mas nas três tentativas o porquinho é que engana o lobo, dirigindo-se aos três lugares antes do horário proposto por ele.

Depois dessas investidas sem sucesso, o lobo tem uma nova ideia para pegar o porquinho: entrar na casa de tijolos pela chaminé, iniciando mais uma vez um processo de melhoramento para o lobo – pegar o porquinho – e um processo de degradação para o porquinho – ser pego pelo lobo. O porquinho também tem uma boa ideia, coloca um caldeirão de água no fogo para ferver, o lobo cai no caldeirão e é comido pelo porquinho no jantar. O porquinho obtém o melhoramento e o lobo (agressor), a degradação.

Os dois primeiros porquinhos constroem casas frágeis, que não conseguem protegê-los do lobo; a preguiça leva-os à morte, pois o lobo é forte o bastante para derrubar casas de palha e de gravetos, assoprando. Mas o terceiro constrói uma casa mais resistente, e com seu esforço e inteligência consegue enganar o lobo.

Esta história elogia o trabalho, pois o personagem que sobrevive é o mais trabalhador, e critica a preguiça, já que os porquinhos mais preguiçosos são mortos com facilidade pelo lobo.

Borrallheira (o sapatinho de vidro)

PERRAULT, Charles, Borrallheira (o sapatinho de vidro), tradutor Francisco Balthar Peixoto. Porto Alegre: Kuarup, 1993.

O texto se inicia com a descrição do casamento do pai de Cinderela com uma mulher muito convencida que tinha duas filhas. Borrallheira era meiga, bondosa e possuía uma beleza incomparável, características herdadas de sua mãe.

A madrasta obrigava Borrallheira a fazer todo o serviço da casa e a dormir no sótão, além de ser chamada de Cinzentona e Borrallheira por suas irmãs postiças. Portanto, o conto começa com degradação da personagem principal: Cinderela havia perdido a mãe, fato não colocado explicitamente neste texto.

Certo dia, o príncipe deu um baile para o qual foram convidadas todas as pessoas importantes da região. As irmãs de Borrallheira (filhas da madrasta) ficaram muito ocupadas escolhendo suas roupas e se arrumando para o evento. Borrallheira, por sua vez, ajudava as irmãs a se arrumarem, ajeitando-lhes os cabelos e passando suas roupas.

No dia do grande acontecimento, as duas irmãs saíram e Borrallheira começou a chorar. Sua madrinha apareceu e perguntou o que estava acontecendo, ao que ela respondeu expondo sua vontade de ir ao baile. A fada pediu uma abóbora, que transformou em uma bela carruagem dourada e, de seis ratos, fez lindos cavalos. Um outro rato virou um cocheiro, converteu seis lagartos em criados e, finalmente, transformou as roupas de Borrallheira em um lindo vestido de ouro e prata, fazendo surgir ainda sapatinhos de vidro. Com a presença da fada madrinha, inicia-se um processo de melhoramento para Cinderela.

Pronta para ir ao baile, a menina foi advertida que deveria estar em casa antes da meia-noite, pois nessa hora o encanto teria fim. Quando Borrallheira chegou ao palácio, foi recebida pelo rei, e todos ficaram em silêncio, espantados com tamanha beleza. O próprio rei se impressionou com a beleza da menina. Borrallheira foi

convidada a se sentar ao lado do príncipe, que fazia várias gentilezas para a moça, e ela fazia outras gentilezas para suas irmãs.

Faltando quinze minutos para a meia-noite, Borracheira despediu-se dos convidados e correu para casa. Ao chegar, agradeceu à fada madrinha e pediu para ir ao baile novamente na noite seguinte, continuação do processo de melhoramento. Quando suas irmãs chegaram contaram tudo para Borracheira, que fingiu não saber de nada.

Na noite seguinte, Borracheira, novamente ajudada por sua madrinha, foi ao baile, e dessa vez, o filho do rei ficou ao seu lado todo o tempo. Mas Borracheira se distraiu e só foi se dar conta que a meia-noite estava chegando quando soou a primeira badalada do relógio. A moça levantou-se e saiu correndo, o príncipe não conseguiu alcançá-la e o que restou dela foi apenas um sapatinho de vidro. Quando passou pelo portão já estava com seu velho vestido e retomava a aparência de camponesa.

Quando suas irmãs voltaram da festa, Borracheira ouviu novamente as histórias da bela dama que havia conquistado o coração do príncipe. Dias depois, o príncipe saiu em busca da dona do sapatinho, mas não encontrava um pé que nele coubesse. Ao chegar à casa de Borracheira, suas irmãs o experimentaram, mas tinham os pés maiores que o sapato, e quando Borracheira pediu para experimentá-lo, calçou o sapato como se tivesse sido feito sob medida. A madrinha apareceu e transformou suas roupas em um belo vestido, e as irmãs a reconheceram como a moça do baile.

Como Borracheira era muito boa, perdoou suas irmãs e as levou para o palácio quando se casou com o príncipe, concluindo a história com melhoramento obtido para todas as personagens.

Borracheira possui inúmeras versões. Nesta, Perrault retira a automutilação das irmãs de Borracheira para que seus pés coubessem no sapato, muito provavelmente devido ao fato de o sapato ser de vidro, o que tornaria o sangue facilmente percebido. Em versões anteriores, o sapato era de pele e, por isso, era possível que a mutilação dos pés das irmãs não fosse descoberta.

Borracheira se submete às maldades da madrasta, após a morte de sua mãe, mas, possuía confiança e segurança, que lhe deram coragem para ir ao baile do príncipe com a ajuda de sua madrinha. As roupas e as joias só realçam a beleza que Borracheira já possuía e ficava escondida por trás dos trajes velhos e das cinzas que cobriam seu rosto.

A grande lição que os leitores podem tirar dessa história é justamente a bondade da protagonista e o perdão para os personagens malfeitores, que são poupados de um castigo.

Quinta aula: Trabalhando a reescrita

Neste momento serão apresentadas algumas atividades envolvendo a reescrita dos contos de fadas, possíveis de serem realizadas com o quinto ano do Ensino Fundamental.

Para a produção textual após a leitura e discussão de um ou mais contos de fadas, sugere-se a reescrita das histórias, podendo ser uma adaptação da história para a realidade atual, ou então com a inserção de diversos personagens de histórias diferentes em uma mesma narrativa.

Antes de apresentar as atividades sugeridas, é preciso fazer algumas considerações sobre a reescrita e como ela se torna relevante no trabalho com produção de texto.

Sabe-se que só é possível aprender a escrever, escrevendo, assim como só é possível aprender a ler, lendo. Rocha (2002, in Menelogo e Menelogo, 2005) afirma que o indivíduo só dominará a escrita se praticar esta atividade, pois não há como ensinar alguém a escrever só com livros e teorias, sem a prática da escrita.

Queiroz (2002) aponta que o homem, como ser social, ao escrever um texto, nele integra suas diferentes experiências, seus conhecimentos prévios e suas trocas com outros sujeitos. Sendo assim, o texto produzido é resultado desse processo de construção, que reflete os conhecimentos prévios, as trocas com os colegas e professores, a linguagem utilizada e o estilo adequado ao uso social.

A importância de reescrever um texto está no fato de provocar o diálogo entre o sujeito-autor com o seu produto-criado, possibilitando um relacionamento mais interativo com seu próprio texto (confrontamento, aguçamento e exclusão de significados). Ao reescrever, o aluno sai do estágio emocional (inspirativo), que gera a primeira escrita, e passa ao estágio de maior racionalização sobre o que foi materializado.

A importância do ato da reescrita de textos reside no fato de que provoca o diálogo do sujeito-autor com seu produto-criado, possibilitando um relacionamento mais interativo com seu próprio texto (...) O aluno sai, ao reescrever, do estágio emocional (inspirativo), que gera a primeira escrita, e passa ao estágio de maior racionalização sobre o que foi materializado. (MENELOGO & MENELOGO, 2005, p. 74)

Ao escrever um texto, é importante que o aluno volte ao escrito para ler e reler, buscando melhoras, sendo que, nesse momento, o aluno e o professor não devem atender apenas aos erros de ortografia e pontuação, é preciso prestar atenção às frases, às formas como o texto está escrito. Lembrando que o texto não é pronto e acabado, a cada nova leitura o autor tem uma nova experiência, por meio da qual reconhece o que pode ser modificado, onde é preciso explicar melhor, o que precisa de mais detalhes e aquilo que pode ser suprimido.

Dessa forma, a reescrita não se reduz à simples “higienização” e correção do texto, ela passa a ser um momento de reflexão sobre aquilo que foi produzido, tornando-se um processo formativo, presente durante todos os momentos da produção de texto. Para este trabalho com produção e reescrita de textos é muito importante, portanto, que o professor conheça os fatores estruturais do texto literário.

A invenção transformada em palavras é o que chamamos de matéria literária. Esta é o corpo verbal que constitui a obra de literatura. As operações que intervêm na invenção literária, desde ideias em germinação até a elaboração da matéria (narrativa, poética ou dramática) são os recursos estruturais ou estilísticos, os processos de composição etc. É, pois, da arte do autor em inventar ou manipular esses processos e recursos, que resulta a matéria literária.

Na composição da matéria narrativa, entram 10 fatores estruturantes:

1. O narrador – a voz que fala, enunciando a efabulação
2. O foco narrativo – o ângulo ou a perspectiva de visão, escolhida pelo narrador para ver os fatos e relatá-los
3. A história – a intriga, argumento, enredo, situação problemática, assunto etc.
4. A efabulação – a trama da ação ou dos acontecimentos, sequência dos fatos, peripécias, sucessos, situações

5. O gênero narrativo – dependente da natureza do acontecimento-de-mundo, implícita na narrativa, podendo assumir três formas distintas: conto, novela e romance
6. Personagens – aqueles que vivem a ação
7. Espaço – ambiente, cenário, paisagem, local
8. Tempo – período de duração da situação narrada
9. Linguagem ou discurso narrativo – elemento concretizador da invenção literária
10. Leitor ou ouvinte – o provável destinatário, visado pela comunicação

Para o trabalho com reescrita de contos de fadas, seguem-se as seguintes propostas, retiradas das aulas da Professora Renata Junqueira de Souza, na disciplina Literatura Infantil, para o curso de Pedagogia:

Proposta 1

Contos desfeitos – Esta atividade se baseia na introdução de elementos que irão modificar a narrativa de um conto conhecido, mas sem alterar o seu final.

Exemplos: Oferecer o conto de fadas Chapeuzinho Vermelho e pedir que os alunos o recontem, retirando alguns elementos como aquilo que ela levava na cesta, quem ela encontra pelo caminho, quem salva a Chapeuzinho e como a salva. (A menina leva pizza, leva farofa etc.).

Proposta 2

Contos invertidos - Nesta proposta de produção, as personagens invertem suas características e suas ações. Muitos autores de livros já utilizam esta forma de recontar suas obras.

Exemplo: A Verdadeira História dos Três Porquinhos; Um Patinho muito Feio etc.

Um exemplo disso é fazer com que a Cinderela, em vez de se casar com o Príncipe Encantado, prefira o Bobo da Corte ou ficar solteira.

Proposta 3

“Salada” de Contos – Nesta produção, as crianças poderão retirar elementos e personagens de vários contos originais e misturá-los uns com os outros. Esta proposta requer o estudo de alguns contos para que possa ser aplicada.

Exemplo: A personagem Pinóquio pode virar o oitavo anão da Branca de Neve.

Proposta 4

Um conto esconde o outro – Propor aos alunos que escolham um texto base para contar, mas que, durante a narrativa, possam ir introduzindo elementos de uma outra história, alterando alguns elementos do conto inicial.

Exemplo: Chapeuzinho Vermelho vai levar doces para vovozinha e, quando chega ao castelo em que a avó mora, encontra o lobo que, após as perguntas da menina, mostra-lhe o espelho mágico para que ela possa se ver melhor e não ficar fazendo perguntas sobre a aparência dele. Começa a preparar o seu caldeirão mágico ...

Proposta 5

Contos em “Passagem Obrigatória” – A transposição utiliza a passagem obrigatória da narrativa para um outro lugar e um outro tempo em que os personagens deveriam viver suas aventuras.

Exemplo: Pinóquio, no Brasil, defendendo a exploração de madeira na Amazônia, Cinderela na Era Planetária etc.

ANEXO