



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE ARAGUAÍNA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE LÍNGUA E LITERATURA**

ANDRÉIA NASCIMENTO CARMO



**ERA UMA VEZ: UMA HISTÓRIA DA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, DA INFÂNCIA,
DO ENSINO FUNDAMENTAL E DO LIVRO DIDÁTICO ATRAVÉS DO CONTO DE
FADAS.**

Araguaína
2017

ANDRÉIA NASCIMENTO CARMO



**ERA UMA VEZ: UMA HISTÓRIA DA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, DA INFÂNCIA,
DO ENSINO FUNDAMENTAL E DO LIVRO DIDÁTICO ATRAVÉS DO CONTO DE
FADAS.**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Tocantins, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestra em Letras: Ensino de Língua e Literatura.

Orientadora: Professora Dra. Valéria da Silva Medeiros.

Araguaína

2017

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Tocantins

N244e Nascimento Carmo, Andréia.

Era uma vez: Uma história da educação, da infância, do ensino fundamental e do livro didático através do conto de fadas.. / Andréia Nascimento Carmo. – Araguaína, TO, 2017.

146 f.

Dissertação (Mestrado Acadêmico) - Universidade Federal do Tocantins – Câmpus Universitário de Araguaína - Curso de Pós-Graduação (Mestrado) em Letras Ensino de Língua e Literatura, 2017.

Orientadora : Valéria Da Silva Medeiros

1. Literatura. 2. Infância. 3. Contos de fadas. 4. Livro didático. I. Título

CDD 469

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS – A reprodução total ou parcial, de qualquer forma ou por qualquer meio deste documento é autorizado desde que citada a fonte. A violação dos direitos do autor (Lei nº 9.610/98) é crime estabelecido pelo artigo 184 do Código Penal.

Elaborado pelo sistema de geração automática de ficha catalográfica da UFT com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).



ANDRÉIA NASCIMENTO CARMO

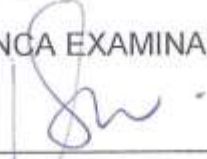
**ERA UMA VEZ: UMA HISTÓRIA DA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, DA
INFÂNCIA, DO ENSINO FUNDAMENTAL E DO LIVRO DIDÁTICO ATRAVÉS
DO CONTO DE FADAS.**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Tocantins, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Letras: Ensino de Língua e Literatura.


Orientadora: Professora Dr^a. Valéria da Silva Medeiros.

Aprovada em: 06/03/17

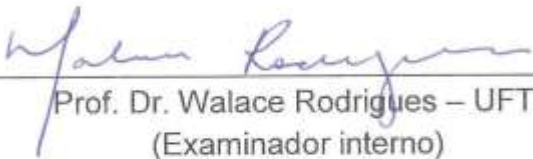
BANCA EXAMINADORA




Prof^a. Dr^a. Valéria da Silva Medeiros - UFT
(Orientadora)



Prof^a. Dr^a. Eliana Lúcia Madureira Yunes Garcia – PUC-RIO
(Examinador externo)



Prof. Dr. Wallace Rodrigues – UFT
(Examinador interno)



Prof. Dr. José Manoel Sanches Cruz – UFT
(Examinador interno)

Prof. Dr. Luiz Roberto Peel
(Suplente)

Aos meus pais.

AGRADECIMENTOS

À Deus, por sustentar minha saúde e me manter forte diante das dificuldades.

À minha mãe, por cuidar de mim e de tudo o que era de meu interesse enquanto eu estava imersa na escrita deste trabalho.

À minha orientadora, professora Dra. Valéria da Silva Medeiros, por aceitar me orientar, pela confiança, pela oportunidade de elaborar este trabalho e pelas sugestões que o nortearam do início ao fim.

À Universidade Federal do Tocantins (UFT), pela oportunidade de cursar esse mestrado.

À Seduc, por conceder a mim o afastamento do trabalho para este aperfeiçoamento profissional durante quase todo o período do curso.

Aos professores do curso de mestrado do Programa de Pós-graduação em Letras: Língua e literatura da Universidade Federal do Tocantins, quem tive a graça de conhecer e aprender muitas coisas novas que muito contribuíram para a minha formação acadêmica. Especialmente ao professor Dr. Márcio Araújo de Melo, pelos seus ensinamentos e por me incentivar a manter-me firme em momentos de desânimo.

Ao secretário Aloisio Orione Martins Bruno, pela atenção e o auxílio na realização de atividades burocráticas e orientação acerca dos procedimentos de praxe do programa desde o início desta jornada.

Aos meus pais, minhas irmãs, demais familiares e aos meus amigos, por compreenderem a minha ausência.

Aos colegas do curso de mestrado, pelo companheirismo durante os momentos de aflição e de alegria.

À Sofia Klinke de Melo Araújo, por um dia contar uma história que se tornou o título do primeiro capítulo desta dissertação.

Aos professores Dra Eliana Yunes, Dr. José Manuel Sanches da Cruz e Dr. Wallace Rodrigues, por aceitarem participar da minha banca examinadora e pela rica contribuição dada na banca de qualificação, para a melhoria deste trabalho.

*“Liesel: Quase risquei esta história.
Achei que talvez você já estivesse crescida
demais para
esse tipo de conto, mas pode ser que
ninguém esteja.
Pensei em você, nos seus livros e palavras,
e esta história estranha me veio à cabeça.
Espero que você encontre alguma coisa boa
nela.*

Liesel virou a página”.

(Markus Zusak).

RESUMO

Esta pesquisa surge da compreensão do potencial dos contos de fadas, como motivadores do interesse pela leitura literária na educação infantil. Partindo do interesse em analisar o percurso dessas narrativas e suas contribuições para a formação da criança, o objetivo deste trabalho é investigar o espaço ocupado pelos contos de fadas na educação infantil, mais especificamente na escola e no livro didático. Dessa forma, direcionamos nosso trabalho para uma breve investigação acerca da história do sentimento de infância, bem como a identificação do espaço ocupado pelo ensino de literatura popular – o conto de fadas – na escola. Em seguida, observamos a abordagem dada a essas narrativas no livro didático, com base nas atividades desdobradas a partir delas. Para a execução da nossa proposta, utilizamos a metodologia de pesquisa bibliográfica e documental buscando aporte teórico em obras de Philippe Ariès, Regina Zilberman, Vladimir Propp, Michèle Simonsen, Jesualdo, Eliana Yunes, Daniela Versiani, Gilda Carvalho, Paulo Freire e outros não menos importantes. Assim, elencamos os seguintes objetivos específicos: 1) traçar um breve histórico da construção social da infância; 2) mapear o percurso da vida escolástica da Idade Média aos dias de hoje; 3) investigar a imbricação e consequências do momento em que a infância é construída socialmente e a transformação do modelo da Alta Idade Média que ocorreram no final do século XVII e que tomaram corpo no século XVIII; 4) recuperar o processo transcritivo dos contos de fada através das coletas dos Irmãos Grimm; 5) Identificar o lugar dos contos de fadas nos marcos legais, na escola e no livro didático do ensino fundamental. Acreditamos que os contos de fadas constituem uma proposta para o estímulo à leitura e produção de texto através da literatura popular, com ganhos significativos para alunos e professores, dentro e fora da sala de aula. Consequentemente consideramos os contos de fadas como ferramenta de ensino, possibilitando o desenvolvimento das habilidades de linguagem – ouvir, falar, ler, escrever – de modo contextualizado enquanto permitem aos alunos, o contato com textos literários, que são elementos imprescindíveis para o processo de construção do leitor literário e da formação da criança.

Palavras-chave: História da Educação; Infância; Contos de fadas; Ensino Fundamental; Livro Didático

ABSTRACT

This research arises from the understanding of the potential in fairy tales as motivators of interest in literary reading on early childhood education. Starting from the interest in analyzing the course of these narratives and their contributions to the formation of the child, the objective of this work is to investigate the space occupied by fairy tales in children's education, more specifically in the school and in the textbooks. To do so, we direct our work to a brief research on the history of the feeling as a childhood and the identification of the space occupied by the teaching of popular literature - the fairy tale - at school. Next, we observed an approaching given to these narratives in the textbook, based on the activities deployed from them. For an execution of our proposal, we used a bibliographical and documentary research methodology that searches for the theorist in works by Philippe Ariès, Regina Zilberman, Vladimir Propp, Michèle Simonsen, Jesualdo, Eliana Yunes, Daniela Versiani, Gilda Carvalho, Paulo Freire and others no less important. Thus, we set out the following specific objectives: 1) To draw a brief history of the social construction on childhood; 2) To map the course of the scholastic life in the Middle Ages to the present day; 3) To investigate an imbrication and consequences in the moment when a childhood is socially constructed and the transformation of the High Meddle Ages model that occur at the end of the seventeenth century, that takes shape in the eighteenth century; 4) To recover the process of transcription on fairy tales through the collections of the Grimm Brothers; 5) Identify the location fairy tales in legal landmarks, at school and in the elementary school textbooks. We believe that fairy tales constitute a proposal for stimulating the reading and production in a text through the popular literature, with significant gains for students and teachers, inside and outside the classroom. In this way, we consider fairy tales as a teaching tool, enabling the development of language skills - listening, speaking, reading, writing - in a contextualized way such as teaching students, contact with literary texts, which are essential elements for the process of construction in the literary reader and the formation of the child.

Key words: History of Education; Childhood; Fairy tale; Elementary School; Textbook

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 01	Texto de abertura da unidade 4 do livro <i>Projeto Coopera: Letramento e Alfabetização (2014)</i> , indicado para o 1º ano, das autoras Luzia Fonseca Marinho e Maria da Graça Branco.....90
Figura 02	Cartum de Guillermo Mordillo. Texto de abertura do capítulo 3 “Ó princesa! Jogue-me suas...” do livro <i>Português: Linguagens (2015)</i> , indicado para o 6º ano de William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães.....112
Figura 03	Tirinha de Fernando Gonsales. Texto utilizado na 4ª atividade que antecede o planejamento para a escrita na seção <i>Produção de texto</i> , do capítulo 3 do livro <i>Português: Linguagens (2015)</i> , indicado para o 6º ano de William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães.....114

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- CF 88 – Constituição da República Federativa do Brasil
- ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente
- IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
- LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
- MEC – Ministério da Educação e Cultura
- PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais
- PNBE – Programa Nacional Biblioteca da Escola
- SAEB – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica

SUMÁRIO

CONSIDERAÇÕES INICIAIS.....	13
1 ERA UMA VEZ UMA HISTÓRIA DE UMA VEZ.....	21
1.1 A CONSTRUÇÃO SOCIAL DA INFÂNCIA E DA JUVENTUDE.....	23
1.2 DA INFÂNCIA À SALA DE AULA: UM BREVE PERCURSO.....	36
2 NA FLORESTA ENCANTADA: OS CONTOS DE FADAS.....	47
2.1 DA ORALIDADE À COLETA.....	49
2.2 DA COLETA PARA A ESCOLA.....	57
3 OS CONTOS DE FADAS FORAM FELIZES PARA SEMPRE?.....	76
3.1 CONSIDERAÇÕES SOBRE ALGUNS DOCUMENTOS OFICIAIS PARA O ENSINO DE LITERATURA NO ENSINO BÁSICO.....	79
3.2 OS CONTOS DE FADAS NO LIVRO DIDÁTICO.....	88
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	118
REFERÊNCIAS.....	124
ANEXOS.....	130

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Os contos de tradição oral, mais conhecidos popularmente nos dias de hoje como contos de fadas perpetuaram-se ao longo dos séculos por tratarem de conteúdos de conhecimento popular, essenciais à condição humana. Os contos de fadas tornam-se interessantes porque falam dos medos com os quais todos convivem; porque falam de amor em todas as suas dimensões; falam da dificuldade de ser criança; falam de carências; de autodescobertas; de perdas e buscas, e também de abandonos, de esquecimentos (ABRAMOVICH, 1989).

O norteamento desta pesquisa iniciou-se pelo interesse em analisar o percurso dos contos de fadas e suas contribuições para a formação da criança. Para tanto, direcionamos nosso trabalho para uma breve investigação acerca da história do sentimento de infância, bem como a identificação do espaço ocupado pelo ensino de literatura popular – o conto de fadas – na escola. Em seguida, observamos a abordagem dada a essas narrativas no livro didático, com base nas atividades desdobradas a partir delas.

O trabalho com o conto de fadas e suas relações com a formação da criança e a educação escolar infantil torna-se um tema relevante a ser estudado, uma vez que nossa pesquisa parte da compreensão do potencial dessa narrativa como motivador do interesse pela leitura na educação infantil. Esta pesquisa também se justifica pelos contos de fadas apresentarem-se como ferramenta de ensino, possibilitando o desenvolvimento das habilidades de linguagem – ouvir, falar, ler, escrever – de modo contextualizado enquanto permitem aos alunos, o contato com textos literários, que são elementos imprescindíveis para o processo de construção do leitor literário e da formação da criança.

Desta forma, os contos de fadas constituem uma proposta para o estímulo à leitura e produção de texto através da literatura popular, com ganhos significativos para alunos e professores, dentro e fora da sala de aula. Porque, segundo Fanny Abramovich (1989), nos ensina em *Literatura infantil: Gostosuras e bobices (1989, p.120)*:

os contos de fadas estão envolvidos no maravilhoso, um universo que detona a fantasia, partindo sempre duma situação real, concreta, lidando com emoções que qualquer criança já viveu...Porque se passam num lugar

que é apenas esboçado, fora dos limites do tempo e do espaço, mas onde qualquer um pode caminhar...Porque as personagens são simples e colocadas em inúmeras situações diferentes, onde têm que buscar e encontrar uma resposta de importância fundamental, chamando a criança a percorrer e a achar junto uma resposta sua para o conflito...Porque todo esse processo é vivido através da fantasia, do imaginário, com intervenção de entidades fantásticas (bruxas, fadas, duendes, animais falantes, plantas sábias...).

O conto de fadas se estabelece como um gênero textual e literário que transpõe ideias e emoções expressas em um diálogo entre o leitor e a narrativa. Seu enredo acontece direcionado ao tão esperado final feliz, mesmo que as personagens não façam algo diretamente encaminhado para isso. Desta forma, contraria o mundo real e satisfaz a expectativa do leitor, seja ele criança ou adulto, que habita um mundo em que nem sempre acontece o que ele gostaria. Esse padrão de narrativa está ligado aos processos interiores que acontecem com as pessoas, sugerindo que os seus conflitos possam ser solucionados. Assim sendo, alimenta a imaginação, estimula a fantasia suprimindo parte da necessidade de ficção do ser humano, proporcionando ao aluno o melhor uso da língua para a comunicação e o despertar da consciência crítica.

Segundo Ângela Kleiman (2002, p. 31), em *Oficina de Leitura: teoria e prática* “a concepção de leitura a ser ensinada na escola, não deve ser como mero pretexto para outras atividades e outros tipos de aprendizagem”. O leitor precisa ter objetivos para a sua leitura, ela pode despertar nele a curiosidade pela busca do conhecimento. De acordo com a autora, “a formulação de objetivos prévios à leitura (...) pode desenvolver as estratégias necessárias para uma leitura pessoal, individual, singulares” (KLEIMAN, 2002, p. 93). Desse modo, compete à escola oportunizar leituras de diferentes gêneros literários aos alunos e assim admitir a importância da literatura no processo de ensino-aprendizagem.

Com o reconhecimento da infância e com ele a necessidade de tratamento especial às crianças, a literatura destinada a elas sofreu fortes transformações influenciadas pelos valores sociais vigentes na sociedade da época. Todos os cuidados reservados aos infantes são frutos de análise e consideração de atitudes inaceitáveis à elas. As crianças viviam de maneira promíscua com os adultos para todas as atividades que realizavam. Elas brincavam, trabalhavam, faziam suas refeições e até mesmo dormiam junto com os adultos.

A escola se tornou uma instituição muito importante diante da sociedade por separar as crianças do mundo adulto na realização de algumas atividades. Os educadores eram muito rígidos e como eles a literatura direcionada para a educação das crianças e jovens. Com o apoio da família, os moralistas e religiosos mantinham regras disciplinares de vigilância e punição para os alunos. A literatura direcionada às crianças se resumia em textos instrucionais com regras de bom comportamento. Assim, de acordo com Regina Zilberman (2003), em *A literatura infantil na escola*, a preservação das relações entre a literatura e a escola ocorre por ambas tomarem parte de um mesmo aspecto, a natureza formativa.

Durante a Idade Média (séc. V ao XV) os contos folclóricos se limitavam apenas à oralidade. Na Idade Moderna (séc. XV ao XVIII), os folcloristas preocuparam-se em coletar e registrar esses contos para a preservação da cultura dos povos neles contida. Desse modo, destacaram-se alguns autores, como o francês Charles Perrault, conhecido por misturar os contos em que encontrava na criação popular à sua imaginação, respeitando de suas fontes a poeticidade, a moral e até o que tivesse de cruel. Os Alemães Wilhelm e Jacob Grimm ficaram conhecidos por transcreverem o material oral em que recolheram do povo. Os Irmãos ganharam prestígio em sua segunda publicação com as versões expurgadas dos contos populares direcionadas para as crianças. Também se ressalta o escritor dinamarquês Hans Christian Andersen, por produzir contos baseados em sua própria infância, em que a magia está em sua alma, e na maneira de lidar com o seu mundo.

Durante esse período, os adultos também usufruíam das novas versões destinadas aos pequenos porque, conforme aponta Daniela Beccaccia Versiani et al. (2012, p. 59), em *Manual de reflexões sobre boas práticas de leitura*, “além do encantamento que provocam, além de serem expressão de nossos desejos, as narrativas, nos permitem também estabelecer uma conexão com nossa ‘vida verdadeira’, dando-nos a possibilidade de refletir sobre ela”. Essa necessidade não é apenas das crianças. Os adultos também podem e devem se permitir uma relação com o mundo da fantasia.

A escola que durante a Idade Média condenava o contato das crianças com os contos de fadas, utiliza-se na contemporaneidade, das novas versões para auxiliar a educação delas. Aos poucos, essa narrativa ganha espaço na literatura

infantil, tornando-se símbolo ou até mesmo sinônimo da mesma. Assim, os contos de fadas atravessam timidamente os documentos oficiais de educação, chegam a outros meios de transmissão por meio da oralidade e da escrita – verbal e não verbal – e adentram às novas formas de comunicação social.

Diante deste cenário, objetivamos investigar o espaço ocupado pelos contos de fadas na educação infantil, mais especificamente na escola, e no livro didático. Assim, elencamos os seguintes objetivos específicos: 1) traçar um breve histórico da construção social da infância; 2) mapear o percurso da vida escolástica da Idade Média aos dias de hoje; 3) investigar a imbricação e consequências do momento em que a infância é construída socialmente e a transformação do modelo da Alta Idade Média que ocorrem no final do século XVII e que toma corpo no XVIII; 4) recuperar o processo de transcrição dos contos de fada através das coletas dos Irmãos Grimm, por exemplo, e da importância da coleta; 5) Identificar o lugar – se houver – dos contos de fadas nos marcos legais, na escola e no livro didático no ensino fundamental.

Em face ao amplo caráter da história social da infância, no primeiro capítulo – Era uma vez uma história de uma vez – julgamos necessário apresentar ainda que de maneira sucinta, a história do reconhecimento da infância e o papel da escola e da literatura criada para moldar as crianças, obtendo como principal respaldo teórico os escritos de Philippe Ariès. Pretendemos discorrer primeiramente a respeito da história da infância e da juventude, para que se possa compreender o contexto histórico em que habitava o conto de raiz popular. Em seguida falaremos sobre a educação pedagógica das crianças e jovens durante a Idade Média por meio de uma literatura formadora de sujeitos-modelo que desempenhavam a tarefa de aprender as regras transmitidas.

No segundo capítulo – Na floresta encantada: os contos de fadas – percorreremos sobre caminhos que nos levem ao conhecimento de possíveis raízes do conto folclórico para que possamos nos nortear enquanto às origens dos contos de fadas e suas contribuições para a educação infantil. Em seguida apresentaremos de forma breve como se dá a relação entre os contos de fadas, a literatura e a escola. Para tanto, acrescentamos à nossa pesquisa embasamento nos estudos de Marie-Louise Von Franz, Michèle Simonsen, Jesualdo, Regina Zilberman, Teresa Colomer, entre outros não menos importantes.

No terceiro capítulo – Os contos de fadas foram felizes para sempre? – almejamos identificar o espaço dado à literatura infantil e ao conto de fadas pela Constituição Federal Brasileira e pelos Parâmetros Curriculares Nacionais. Em seguida pensamos ser relevante para que se entenda o tratamento que a escola e os documentos oficiais de educação dão aos contos de fadas, analisarmos as matrizes curriculares de alguns estados brasileiros. Finalmente, pretendemos apresentar como os contos de fadas aparecem em alguns livros didáticos, observando a maneira como são desenroladas as atividades e as instruções didáticas sugeridas ao professor.

Assim, nos convém refletir acerca da importância dos contos de fadas para a educação e formação das crianças como leitores literários e como cidadãos considerados de bem pela sociedade vigente. Portanto, torna-se indispensável pensar esses contos articulados ao ensino escolar. Tanto a literatura como a escola tem o propósito de condensar a realidade. Por um lado, a literatura sintetiza a relação entre a realidade ficcional com o cotidiano vivido pelo leitor. Por outro, a escola usa esse cotidiano, transformando-o em áreas do conhecimento.

Desta forma, a literatura, e singularmente aquela direcionada às crianças, segundo afirma Nelly Novaes Coelho (2014, p. 15), em *Literatura infantil: teoria-análise- didática*, “tem uma tarefa fundamental a cumprir nesta sociedade em transformação: a de servir como agente de formação, seja no espontâneo convívio leitor/livro, seja no diálogo leitor/texto estimulado pela escola”.

Os objetivos e a metodologia da pesquisa utilizada para esta dissertação encontram-se logo nestas considerações iniciais. Em relação à fundamentação teórica, a mesma está inserida no decorrer das seções que compõem a redação do texto completo, quais sejam: três capítulos, além das considerações iniciais, considerações finais, bibliografia e anexos. Portanto, este trabalho não possui capítulo metodológico. O que se segue é apenas um tópico abrangendo a metodologia empregada para a realização desta pesquisa.

➤ Procedimentos metodológicos

Para que possamos melhor compreender o percurso dos contos de fadas até o seu *status* atual e conduzir a investigação proposta, optamos pela metodologia de viés bibliográfico, além de utilizarmos fontes que caracterizam a pesquisa

documental. Uma vez que, além de optarmos como objeto de estudo a análise de livros, teses e artigos acerca da criança, da literatura infantil e do conto popular, também examinamos os documentos oficiais para a educação básica de alguns estados brasileiros e, a Constituição Federal de 1988.

Desse modo, apresentamos uma pesquisa bibliográfica-documental com abordagem qualitativa. Antonio Carlos Gil (2006, p. 65) aponta, em *Métodos e técnicas de pesquisa social*, que a pesquisa bibliográfica tem como principal vantagem o fato de “permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente”. Segundo o autor, a pesquisa documental é muito semelhante à pesquisa bibliográfica. Na natureza das suas fontes é que reside a diferença entre elas. Pois enquanto a pesquisa bibliográfica se utiliza dos subsídios de diversos autores sobre o assunto estudado, a pesquisa documental “vale-se de materiais que não receberam ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetivos da pesquisa” (Gil, 2006, p. 66).

Antônio Joaquim Severino (2014) assinala, em *Metodologia do trabalho científico*, que a abordagem qualitativa pode ser adotada por várias metodologias de pesquisa. De acordo com o autor, essa abordagem abrange um “modo de dizer que faz referência mais a seus fundamentos epistemológicos do que propriamente a especificidades metodológicas” (SEVERINO, 2014, p. 119). Desta forma, a abordagem qualitativa consiste em descrever informações relacionadas ao assunto a ser estudado, observando a qualidade dos resultados encontrados, interpretando-os e atribuindo-lhes significado.

Ainda de acordo com Severino (2014), a pesquisa bibliográfica se realiza a partir da utilização de dados ou categorias teóricas trabalhadas por outros pesquisadores cujos textos tornaram-se fontes de pesquisa. O pesquisador parte das contribuições dos autores que já fazem estudos constantes sobre determinado tema. A pesquisa se constitui “do registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores, em documentos impressos, como livros, artigos, teses, etc.” (SEVERINO, 2014, p. 122)

Antônio Joaquim Severino também escreve sobre a pesquisa documental. Para o autor, nessa metodologia “tem-se como fonte documentos no sentido amplo, [...], tais como jornais, fotos, filmes, gravações, documentos legais” (SEVERINO,

2014, p. 122-123). São textos considerados como matéria-prima sob a qual o pesquisador desenvolverá sua investigação e análise. Textos que ainda não tiveram tratamento analítico sobre o tema central de uma pesquisa científica.

Telma Cristiane Sasso de Lima e Regina Célia Tamasso Miotto apontam, no ensaio *Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica* (2007, p. 38), que “a pesquisa bibliográfica implica em um conjunto ordenado de procedimentos de busca por soluções, atento ao objeto de estudo, e que, por isso, não pode ser aleatório”. De acordo com as autoras, em uma pesquisa bibliográfica, a principal técnica para se utilizar na investigação de soluções de um problema de pesquisa, é a leitura.

Ainda segundo Lima e Miotto (2007), podemos identificar informações e dados inclusos no material selecionado, verificar as relações existentes entre eles e assim analisar o seu fundamento. Portanto, a revisão de literatura é um passo fundamental que se deve dar ao pensarmos na realização de um trabalho científico, seja ele de modalidade bibliográfica ou não, porque dessa forma, podemos nos atualizar sobre o tema escolhido e ainda elaborar novas asserções a respeito do mesmo.

O desenvolvimento da pesquisa documental acompanha os mesmos caminhos da pesquisa bibliográfica, fazendo com que ambas sejam confundidas. No entanto, segundo Antonio Carlos Gil (2006), há que se considerar que o primeiro passo para a realização da pesquisa documental é explorar as suas fontes. Estas, por sua vez, podem (documentos de segunda mão), ou não (documentos de primeira mão), terem sido de alguma forma analisadas.

Marina Marconi e Eva Maria Lakatos (2009) afirmam, em *Técnicas de pesquisa*, que o primeiro passo de qualquer pesquisa científica é o levantamento de dados. Segundo as autoras, esse levantamento pode ser feito de duas maneiras: “pesquisa documental (ou de fontes primárias) e pesquisa bibliográfica (ou de fontes secundárias)” (MARCONE; LAKATOS, 2009, p. 48). Esse fato evidencia a importância dessas duas metodologias, uma vez que ambas servem como base para outros procedimentos de pesquisa, sejam eles de abordagem quantitativa ou qualitativa.

Marccone e Lakatos (2009, p. 48-49), caracterizam a pesquisa documental como “a fonte de coleta de dados restrita a documentos, escritos ou não,

constituindo o que se denomina de fontes primárias.” Entre as fontes de documentos podemos destacar leis, ofícios, relatórios, anuários, correspondência, memórias, diários, autobiografias, entre outros.

Esses documentos podem ser escritos, fotografias, iconografia, objetos, vestuário e até o folclore. Já a pesquisa bibliográfica, também nomeada de fontes secundárias pelas autoras, abrange toda a bibliografia tornada pública em relação ao tema em estudo, com a finalidade de “colocar o pesquisador em contato direto com tudo o que foi escrito, dito, ou filmado sobre determinado assunto” (MARCONE; LAKATOS, 2009 p. 57), pois esse tipo de pesquisa compreende desde publicações avulsas até comunicações orais e audiovisuais.

Diante do exposto, tanto a metodologia bibliográfica como a documental são condizentes com a abordagem qualitativa. Pois, os documentos estão entre as ferramentas usuais mais importantes da pesquisa qualitativa. Segundo Cláudio de Moura Castro (2006, p. 112) expõe, em *A prática da pesquisa*, “os textos escritos são a matéria-prima mais acessível e ubíqua para a pesquisa qualitativa. Tudo pode servir: jornais, livros, revistas, e até blogs [...]”. “[...] Os documentos podem ser também fotografias ou vídeos”.

1 ERA UMA VEZ UMA HISTÓRIA DE UMA VEZ

Segundo Philippe Ariès¹ (2012), em *História social da criança e da família*, na sociedade medieval não havia o sentimento da infância. A mesma reduzia-se a uma passagem muito breve e, logo em seguida, sem abertura para a juventude, a criança incidia ao meio dos adultos com os quais dividia trabalhos, jogos, músicas, danças e o ato de ouvir histórias. A família, sem função afetiva, não controlava a vida social das crianças, que tinham uma educação com base nas tarefas que ajudavam os adultos a realizarem.

No entanto, havia um sentimento pouco profundo que Philippe Ariès (2012) chamou de “paparicação”, o qual era direcionado apenas às pequenas crianças que ainda estavam em seus primeiros anos de vida, porém, sem muito afeto, “as pessoas não se podiam apegar muito a algo que era considerado uma perda eventual” (ARIÈS, 2012, p. 22), pois, como era comum, as crianças muito pequenas morriam facilmente devido à verdadeira ausência de cuidado por parte da família e a falta de higiene adequada, e logo seriam substituídas por outras que nasceriam em seguida. Esse sentimento “de que se faziam várias crianças para conservar apenas algumas era e durante muito tempo permaneceu muito forte” (ARIÈS, 2012, p. 21), de modo que quando perguntavam a alguém quantos filhos se tinha, os que eram pequenos não se contavam.

Na Idade Média a educação não formal estava assegurada por uma aprendizagem pela observação e experiência prática. A partir do século XVII dá-se início ao que até hoje chamamos de “escolarização moderna”, onde a escola – lugar em que as crianças ficavam separadas dos familiares – aos poucos se torna um meio de educação que substitui a aprendizagem direta através do contato com os adultos e seus afazeres, por um sistema de classes de idade, sistematização de conteúdo, metodologia apropriada, surgimento de um espaço e de um tempo de ensino. Em *A escolarização da literatura infantil e juvenil*, Magda Soares aponta que,

locais dispersos mantidos por professores isolados e independentes foram substituídos por um prédio único abrigando várias salas de aula; (...)

¹ Na medida em que a maioria dos textos sobre o percurso da construção da infância da Antiguidade Clássica ao século XIX refere-se ao historiador francês, sua obra se torna imprescindível para o desenvolvimento de nosso argumento. O peso de seu texto e de outros dirigidos por ele terá naturalmente, uma distribuição desproporcional e privilegiada neste capítulo.

reunidos os alunos em um mesmo espaço, a ideia de sistematizar o seu tempo se impunha, ideia que se materializou numa organização e planejamento das atividades, numa divisão e gradação do conhecimento, numa definição de modos de ensinar coletivamente (SOARES, 2011, p. 21).

Uma forma de educação moral infantil, sustentada pela convivência afetiva que toma lugar na família e se expande à importância de um novo modelo de educação para as crianças.

1.1 O SENTIMENTO DA INFÂNCIA

O espaço aparece no medievo como um fator favorável ao surgimento de um sentimento de família especialmente entre a mãe e a criança, na medida em que a moradia passa a ter cômodos mais definidos, propícios a intimidades entre os membros familiares. As crianças, antes confundidas com os adultos – eram como se fossem homens em miniaturas sem muita importância – passam a ser o centro das atenções no leito familiar. Diferentemente da família medieval em que as crianças eram confiadas a estranhos, na “nova” família do século XVII elas conquistaram espaço junto de seus pais, que se preocupavam cada vez mais com sua educação.

A família continua sendo o centro de relações sociais naquele século. Ela passa a existir como valor. A casa deixa de ser um lugar público e torna-se cada vez mais reservado à “felicidade” entre pais e filhos, opondo-se àquela mistura da sociedade, constituindo, futuramente, a família moderna, que surgira como um dos fatores essenciais para a construção de um sentimento de infância.

Por conseguinte, a idade torna-se objeto de atenção. Segundo Ariès (2012, p. 2) “a importância pessoal da noção de idade deve ter-se firmado à medida que os reformadores religiosos e civis a impuseram nos documentos, começando pelas camadas mais instruídas da sociedade no século XVI”, também sendo inscrita em retratos que equivalem a documentos de história familiar.

Os textos da Idade Média, que tratam das idades da vida, em geral as classificam em primeira idade, que vai até aos sete anos; segunda, até aos quatorze anos, a adolescência que pode durar até vinte e oito anos ou trinta e trinta e cinco anos. Em seguida, temos a juventude que vai até quarenta e cinco ou cinquenta anos, por conseguinte a senectude que não tem uma idade específica, mas caracteriza-se no período entre a juventude e a velhice. Esta última que dura até setenta anos de idade ou até a morte (ARIÈS, 2012).

As “idades da vida” contornaram um dos temas mais frequentes da iconografia do século XIV ao XVIII, porque “não correspondiam apenas a etapas biológicas, mas a funções sociais [...]” (ARIÈS, 2012, p. 9). Assim pode-se reconhecê-las facilmente em capitéis de palácios e em afrescos:

Primeiro, a idade dos brinquedos: as crianças brincam com um cavalo de pau, uma boneca, um pequeno moinho ou pássaros amarrados. Depois, a idade da escola: os meninos aprendem a ler ou seguram um livro e um estojo; as meninas aprendem a fiar. Em seguida, as idades do amor ou do esporte da corte e da cavalaria: festas, passeios de rapazes e moças, corte de amor, as bodas ou a caçada do mês de maio do calendário. Em seguida, as idades da guerra e da cavalaria: um homem armado. Finalmente, as idades sedentárias, dos homens da lei, da ciência ou do estudo: o velho sábio barbudo vestido segundo a moda antiga, diante de sua escrivaninha, perto da lareira (ARIÈS, 2012, p. 9).

Essas iconografias sofreram poucas mudanças de um século para o outro, e o que deixavam mais claro é que as etapas da vida possuíam um ciclo fixo reiteradamente:

A repetição dessas imagens, pregadas nas paredes ao lado dos calendários, entre os objetos familiares, alimentava a ideia de uma vida vivida em etapas bem delimitadas, correspondendo a modos de atividade, a tipos físicos, a funções e a modas no vestir. (ARIÈS, 2012, p. 10)

Mesmo com a nomeação das idades, não havia lugar para a adolescência, sendo esta confundida com a infância ou com a fase adulta. Na tentativa de traduzir a terminologia das idades para o idioma francês, Philippe Ariès percebe que nele não há vocábulo ou mesmo costumes dos franceses, de maneira que se apropriam do latim. Assim, afirma ele que “no latim dos colégios, empregava-se indiferentemente a palavra *puer* e a palavra *adolescens*” (ARIÈS, 2012, p. 10) para se referirem aos alunos da mesma idade.

Apesar de haver na língua francesa expressões que pareciam designadas às criancinhas, como *poupart*, por exemplo, somente com a literatura moral e pedagógica das escolas de Port-Royal é que se passaram a utilizar termos que assinalassem melhor as idades da vida, sobretudo a infância. Assim, o francês foi levado a adotar palavras de outras línguas, gírias da escola ou de profissões, até que conseguisse nominar a criança bem pequenina – *bébé* – tomando emprestada do inglês a palavra *baby*.

No entanto, a ideia atual, que temos de adolescência, demoraria a se formar, pois “embora um vocabulário da primeira infância tivesse surgido e se ampliado, subsistia a ambiguidade entre a infância e a adolescência, de um lado, e aquela categoria a que se dava o nome de juventude, de outro” (ARIÈS, 2012, p. 14).

Durante o século XVII, posteriormente a idade de “criancinha pequena”, logo após os seus primeiros anos de vida, o indivíduo continuava a ser tratado como

adulto, no que concerne àqueles de baixa condição, submissos aos outros, “não era necessariamente uma criança, e sim um jovem servidor” (ARIÈS, 2012, p. 11). Período este em que a burguesia se desenvolve e para ela só se saía da infância quando a criança ultrapassava os graus de dependência do adulto.

Em relação à faixa etária, o que se chamava de adolescência no século XVII, corresponderia para os dias atuais à juventude. Desta forma, pode-se assegurar que não havia o período que atualmente nominamos adolescência, pois as crianças passavam logo para a “juventude”, na qual deveriam se casar e se tornarem responsáveis e independentes.

Mais tarde, no período romântico, foi estabelecido que “a ‘juventude’, que então era a adolescência, iria tornar-se um tema literário, e uma preocupação dos moralistas e políticos”, porém ainda “sem uma referência tão precisa a uma classe de idade” (ARIÈS, 2012, p. 14).

No Brasil, o Estatuto da Criança e do adolescente (ECA) considera criança, a pessoa de até doze anos de idade incompletos. Entre doze e dezoito anos de idade, são adolescentes. A lei nº 8.069 de 13 de julho de 1990 que dispõe sobre o ECA assegura no Art. 3º que:

a criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana sem prejuízo da proteção integral de que trata esta Lei, assegurando-se-lhes, por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade.

Na história da humanidade a criança sempre existiu, porém, não havia lugar para a infância e a adolescência nas sociedades mais antigas, pois até mesmo as primeiras iconografias apresentavam as crianças como homens em tamanho reduzido, e não com suas expressões particulares. “Essa recusa em aceitar na arte a morfologia infantil é encontrada, aliás, na maioria das civilizações arcaicas” (ARIÈS, 2012, p. 18), que viam a infância como um período de transição que logo seria superado e esquecido.

Aos finais do século XIII surgiram, nas iconografias, crianças com tipos mais próximos das crianças exibidas na modernidade. Segundo Ariès (2012), primeiro apareceu o anjo, que era representado por um rapaz muito jovem, que mal havia saído da infância; segundo, o Menino Jesus, ou Nossa Senhora Menina, devido a infância estar ligada ao mistério da maternidade da Virgem e ao culto de Maria. Na

fase gótica surgiu um terceiro tipo, a criança nua. Este segundo tema, o da infância sagrada, passou a se ampliar e a se diversificar ao longo do tempo, “sua fortuna e sua fecundidade são um testemunho do progresso na consciência coletiva desse sentimento da infância” (ARIÈS, 2012, p. 20), período em que aconteceu o nascimento de histórias de crianças nas lendas e contos bondosos medievais.

O movimento de interesse pela infância está relacionado a essa iconografia religiosa e também à devoção da santa infância. “Trata-se da ilustração de uma devoção particular da infância, derivada do sacramento do batismo: o anjo da guarda” (ARIÈS, 2012, p. 96), época em que se estabeleceu uma religião para as crianças e os eclesiásticos diziam que esses espíritos, os anjos da guarda, protegiam e ajudavam as crianças a receberem a salvação. “A figura da alma conduzida por um anjo, representada sob a forma de uma criança ou de um adolescente, tornou-se familiar na iconografia dos séculos XVI e XVII” (ARIÈS, 2012, p. 95). Aquela iconografia estática inspirada nas idades da vida, aos poucos passa a ser substituída por uma nova iconografia da infância, com mais alegoria, cenas de gênero e pinturas anedóticas.

O retrato e o *putto* são mais dois tipos de representação da infância que começaram a aparecer durante essas evoluções iconográficas no século XV, com auge no XVI, estendendo-se ao século XVII. O primeiro marca um indício de que as crianças começam a sair do anonimato e ao que se refere aos retratos de crianças mortas, “particularmente, prova que essa criança não era mais tão geralmente considerada como uma perda inevitável” (ARIÈS, 2012, p. 23). Tornou-se comum em retratos, os pais mostrarem ao seu lado um filho morto, com suas melhores roupas, como uma forma de lembrança.

Somente no século XVII a criança passa a ser representada sozinha ou com outras crianças de sua família. Desta forma, presume-se, que, durante o século XVI, sua vida cotidiana ainda era misturada com as tarefas dos adultos. É também nessa mesma época que se atribui com base nos costumes profundamente ligados ao cristianismo, a sensibilidade de que a alma das crianças era imortal. Além disso, as famílias iniciam práticas de higiene e até mesmo levam seus filhos para a vacinação contra a varíola muito forte no período, o que gerou uma redução na mortalidade e por consequência, controle da natalidade (ARIÈS, 2012).

Conforme mencionado anteriormente, a criança medieval também foi representada nua, o *putto* – era assim que chamavam – emergiu juntamente com o retrato, posteriormente tornou-se um motivo decorativo que invadiu a representação infantil, de forma que até a pintura religiosa sofreu transformações. “A nudez do *putto* conquistou até mesmo o Menino Jesus e as outras crianças sagradas” (ARIÈS, 2012, p. 26).

Para Philippe Ariès (2012), o gosto pelo *putto* relacionava-se a um largo movimento de interesse em favor da infância. Contudo, no século XVI, raramente as crianças dos retratos estão nuas, e somente no século XVII “o último episódio da iconografia infantil seria a aplicação da nudez decorativa do *putto* ao retrato da criança” (ARIÈS, 2012, p. 26). A nudez da criança passa a consistir uma convenção do gênero, “singular persistência no gosto coletivo, tanto burguês como popular, de um tema que originalmente foi decorativo” (ARIÈS, 2012, p. 28). Foram inúmeras cenas representadas com lição de leitura, de música e crianças lendo, desenhando e brincando.

Outro fato importante a respeito da descoberta da infância é que os adultos registravam e empregavam em seu vocabulário as expressões das crianças, as quais aprendiam-nas com as amas, nas escolas ou em academias militares. Tentou-se registrar até os balbucios da criança de maneira que tais expressões eram encontradas na legenda de algumas gravuras da época. Conforme Ariès (2012, p. 31), “essas cenas de infância literárias correspondem às cenas da pintura e da gravura de gênero da mesma época: são descobertas da primeira infância, do corpo, dos hábitos e da fala da criança pequena”.

O traje das crianças também comprova o quanto a infância era insignificante na era medieval, pois assim que deixavam os cueiros, os pequenos eram vestidos como os adultos de sua mesma condição, pois “a Idade Média vestia indiferentemente todas as classes de idade, preocupando-se apenas em manter visíveis através da roupa os degraus da hierarquia social” (ARIÈS, 2012, p. 32). Isso ocorreu até o século XVII quando as crianças de boas famílias – nobres ou burguesas – passaram a ter um traje reservado à sua idade.

Entretanto, foi um processo lento. Em *Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação*, Walter Benjamin (2009, p. 86), afirma que “as roupas infantis só muito tardiamente se emanciparam das adultas”. Os meninos menores

eram vestidos da mesma maneira que as meninas, com saia, vestido e avental. Quando cresciam um pouco mais, passavam a usar um vestido comprido, porém diferente dos vestidos das mulheres, já que, as etapas do crescimento dos meninos tornaram-se visíveis pela roupa, enquanto as meninas continuavam a se vestir como adultas mesmo depois que abandonavam os cueiros. Contudo, segundo Ariès (2012), havia duas fitas largas – atrás dos dois ombros presas ao vestido dos meninos e também das meninas pequenas que não eram encontradas no traje das mulheres – que se tornaram signos da infância tanto masculinos como femininos.

Ao longo do tempo continuou-se a destacar a necessidade de separar a criança do adulto de uma maneira mais aparente. Uma das ideias que foi posta em prática foi diferenciar de forma mais clara o que as crianças e os adultos vestiam. Para isso ficou reservado para as primeiras, antigas vestimentas que os adultos já não usavam mais, “escolheu-se então para elas um traje cuja tradição fora conservada em certas classes, mas que ninguém mais usava” (ARIÈS, 2012, p.38). Esse acontecimento torna clara a ideia de que, embora o cuidado em caracterizar as vestimentas infantis assinala certa atenção às crianças, o mundo infantil se manteve submerso aos resquícios do mundo adulto.

De todo modo, esse fato presente na classe alta do final do século XVI, de acordo com Ariès (2012), marca uma importante data na formação do sentimento da infância, o qual organiza as crianças no que se refere às burguesas ou às nobres do sexo masculino, numa sociedade à parte dos adultos. As meninas ainda esperariam o século XVIII para obterem uma veste especial. Já as crianças do povo “conservavam o antigo modo de vida que não separava as crianças dos adultos, nem através do traje, nem através do trabalho, nem através dos jogos e brincadeiras” (ARIÈS, 2012, p. 41).

Os jogos e as brincadeiras foram cada vez mais reservados às crianças à medida que eram abandonados pelos adultos. Alguns brinquedos como o cavalo de pau, o cata-vento e o pássaro preso por um cordão foram destinados à primeira infância, porém, os jogos, danças e a contação de histórias permaneciam os mesmos entre crianças e adultos:

Um pouco mais de bonecas e de brinquedos alemães antes dos sete anos, um pouco mais de caça, cavalos, armas e talvez teatro após essa idade: a mudança se faz insensivelmente nessa longa sequência de divertimentos

que a criança toma emprestada dos adultos ou divide com eles (ARIÈS, 2012, p.46).

Assim como o vestido, a boneca era usada tanto por meninas quanto por meninos durante a primeira infância, pois “é possível que exista uma relação entre a especialização infantil dos brinquedos e a importância da primeira infância no sentimento revelado pela iconografia e pelo traje a partir do fim da Idade Média” (ARIÈS, 2012, p. 49).

Walter Benjamin (2009) considera que atualmente os brinquedos antigos tornam-se significativos sob muitos aspectos como o folclore, a psicanálise, a história da arte e a nova configuração gráfica, os quais encontram no brinquedo um objeto “bastante profícuo”. Segundo o autor, as crianças criam um mundo próprio para si, brincando. Contudo, as brincadeiras aparecem como o desejo de imitar o adulto, fazendo as crianças formarem as sociedades humanas mais conservadoras. Ainda de acordo com Walter Benjamin (2009), quanto mais atraentes são os brinquedos, quanto mais eles manifestarem a imitação, mais distantes ficarão dos instrumentos de brincar. Para Benjamin (2009, p. 93) “a imitação – assim se poderia formular – é familiar ao jogo, e não ao brinquedo”.

Em *Jogo e iniciação literária*, Ligia Cademartori Magalhães (1987a, p.25) afirma que “uma das ações mais ligadas à caracterização da infância é jogar”. A autora assegura que “a criança explora seus sentimentos e emoções através do jogo, assim como explora o mundo exterior através de percepções” (MAGALHÃES, 1987a, p.27). Mas é um jogo fora do sentido dicionarizado, como um modo e uma condição de realizar ações como explorar o mundo pela necessidade de adaptar-se e equilibrar a tensão.

Os jogos e as festas eram muito importantes nas sociedades antigas, era lugar onde se misturavam crianças e adultos de todas as classes. Os jogos tomavam um lugar social cada vez maior. Ariès (2012) acredita que eles constituíam um dos principais meios para estreitar laços coletivos em meio à sociedade medieval. Esse papel ganhava destaque nas festas sazonais e tradicionais, nas quais as crianças desempenhavam ações ativas reservadas durante as cerimônias, pois “era comum, do século XIV ao XVII, o hábito de confiar às crianças uma função especial no cerimonial que acompanhava as reuniões familiares e sociais, tanto ordinárias como extraordinárias” (ARIÈS, 2012, p. 51). Havia também as festas com

papéis funcionais reservados somente à juventude, ainda com uma fronteira incerta em relação à infância, enquanto os mais velhos apenas os assistiam.

Segundo Philippe Ariès (2012), estas festas pareciam ser os últimos vestígios de uma sociedade dividida em classes de idade. Elas eram mais pagãs do que cristãs, e quanto à religiosidade, a primeira comunhão tornou-se a grande festa religiosa da infância, substituindo as antigas festas folclóricas, e continua até hoje, mesmo nos lugares em que a prática cristã não seja tão regular. É possível, pela mistura habitual de crianças e adultos, que antigamente a comunhão era dada às crianças sem nenhuma preparação especial, até se tornar um ritual preparado nos conventos e nos colégios.

Os jogos se tornavam infantis à medida que eram abandonados pelos adultos nobres interessados em algo novo. De todo modo, conforme aponta Walter Benjamin (2009, p. 96), as crianças não constituem uma comunidade isolada, pois, “assim como o mundo da percepção infantil está impregnado em toda parte pelos vestígios da geração mais velha, com os quais as crianças se defrontam, assim também ocorre com os seus jogos”. É o abandono desses jogos pelos adultos e pelas classes sociais mais favorecidas que os tornam jogos de crianças e também do povo, mostrando, assim, que a “separação” criança de adulto equivaleria à separação povo e nobreza/burguesia, permitindo uma associação entre o sentimento de infância e o sentimento de classe.

No entanto, ainda de acordo com Walter Benjamin (2009, p. 96) é impossível construir os jogos “em um âmbito da fantasia, no país feérico de uma infância ou arte puras”. Nota-se que a mistura de crianças e adultos se apresenta como costume arraigado na Idade Média, deixando claro que mesmo com uma separação entre brincadeiras e jogos reservados à criança pequena, passada esta fase que se estendia geralmente até o seu sétimo aniversário, as crianças logo estavam mais uma vez envolvidas em atividades, mesmo que por distração, comuns a ambos.

A dança e a música eram duas atividades que também ocupavam lugar importante nas horas de diversão dos adultos e das crianças nobres e burguesas, que, além de aprenderem as danças da corte com um professor, também praticavam danças populares que estavam inseridas aos jogos dramáticos, lugar onde se misturavam todas as idades dos atores e espectadores.

Algumas dessas crianças eram muito habilidosas, tocavam instrumentos musicais e aprendiam com facilidade todos os tipos de dança em que lhes eram apresentadas, tinham a memória muito boa e gostavam de cantar principalmente canções de ninar. De acordo com Ariès (2012) é possível notar facilmente a precocidade com que a música e a dança eram inseridas na educação dos meninos durante a Idade Média, pois dançavam e cantavam em comemorações tradicionais populares, e também na prática familiar mais íntima. Segundo ele (2012, p. 57):

As crianças praticavam a música muito cedo. (...) Tomavam parte em todos esses concertos de câmara que a antiga iconografia multiplicou. Tocavam também entre elas, e uma forma habitual de pintá-las era representá-las com um instrumento na mão.

A construção de uma ideia de infância e juventude também aparece por meio do hábito da contação de história que se constituía de maneira muito frequente na sociedade medieval. Embora as crianças gostassem de ouvir os contos de fadas em sua cama, eles eram igualmente muito apreciados pelos adultos. Desta forma, conforme Ariès (2012, p. 44) “as crianças não eram as únicas a ouvir essas histórias: elas também eram contadas nas reuniões noturnas dos adultos” por pessoas que tinham a função de distraí-los por meio delas.

Com o reconhecimento da simplicidade desses contos direcionados aos adultos, mesmo os que guardavam certa violência e imoralidade, é que se pensou em organizá-los em separado, um modelo de publicação “higienizada” para as crianças e outro modelo menos fantasioso para os adultos, revelando, portanto, um reconhecimento do sentimento da infância.

Neste momento, a história da infância e da juventude se confunde com a história dos contos de fadas². Ambas surgem entrelaçadas evidenciando que eles, como exemplar de literatura direcionada para as crianças, coincidem com o reconhecimento do ser criança, como indivíduo que possui suas próprias peculiaridades. Tais peculiaridades deveriam ser respeitadas, uma vez que os contos agora, tidos como infantis, preservariam menos alusões à violência e sexualidade. Como se sabe uma adaptação foi necessária, visto que os contos eram narrativas destinadas aos adultos, restringindo à nobreza e à burguesia.

² Entenda-se nesta dissertação *contos de fadas* como referência aos *contos maravilhosos*, independentemente de se tratarem de fadas ou não, assim classificados entre os contos populares.

Como é possível observar, reitera-se que as crianças constroem o seu próprio mundo estabelecendo relações entre o que lhe resta do mundo adulto. De acordo com Walter Benjamin (2009), o conto maravilhoso³ é, talvez o produto de restos “mais poderoso que se encontra na história espiritual da humanidade: resíduos do processo de constituição e decadência da saga” (BENJAMIN, 2009, p.58).

Por consequência dessas transformações, também ocorreram modificações a outro fato relacionado com o sentimento da infância: os assuntos sexuais. Na Idade Média eram muito comuns, brincadeiras dos adultos para com as genitais das crianças. As crianças ouviam e viam tudo, por vezes até participavam de atos sexuais, pois além do palavreado rude, ações e situações escabrosas sem nenhum pudor, os adultos permitiam também contatos físicos.

Essa conduta moral era igual tanto para nobres, burgueses, fidalgos quanto para os plebeus. “Essa prática familiar de associar as crianças às brincadeiras sexuais dos adultos fazia parte do costume da época e não chocava o senso comum” (ARIÈS, 2012, p. 77). Os costumes – que podem deixar uma sociedade contemporânea abismada e com sentimento de desrespeito em relação à infância e à juventude – são os mesmos que em outras sociedades podem ser vistos como uma conduta normal, pedagógica, como uma maneira de iniciação ao mundo adulto.

O comportamento, exigido a uma criança de sete anos, nada tinha com a liberdade que lhe era dada anteriormente a esta idade. Após os ensinamentos considerados mais convenientes, elas eram levadas ao casamento, onde deveriam praticar atos sexuais sem nenhuma preocupação a quem quer que estivesse no mesmo quarto. Segundo Ariès (2012, p. 77):

A educação praticamente só começava depois dos sete anos. E esses escrúpulos tardios de decência devem também ser atribuídos a um início de reforma dos costumes, sinal da renovação religiosa e moral do século XVII. Era como se o valor da educação começasse apenas com a aproximação da idade adulta.

Mesmo chegada a “idade das atitudes decentes”, a continuação da exposição da sexualização era um fato corriqueiro entre crianças e adolescentes.

³ Não há distinção entre Contos Maravilhosos e Contos de Fadas nesta dissertação. A nomenclatura dada aos contos, ao longo desta dissertação, pode variar conforme foi utilizada em sua fonte bibliográfica.

Segundo Luiz Mott, em *Pedofilia e Pederastia no Brasil Antigo* (in DEL PRIORE, 1991), em sociedades como a Grécia antiga era comum a relação sexual entre adultos e jovens, enquanto artifício pedagógico. Ao longo da história é possível dizer também que o Brasil não esteve muito longe desse cenário, de acordo com o autor (1991, p. 19):

Em nossa tradição luso-brasileira, parece que as relações sexuais entre adultos e adolescentes, além de frequentes, não eram conduta das mais condenadas pela Teologia Moral, pois mesmo quando realizada com violência, a pedofilia em si nunca chegou a ser considerada um crime específico por parte da Inquisição.

Durante a Idade Média, os educadores, os moralistas religiosos e a família não acreditavam que assuntos referentes ao sexo pudessem poluir a inocência infantil. Na verdade, a existência dela não era reconhecida. Ao reconhecê-la, as crianças foram proibidas de dormirem com pessoas mais velhas, ainda que fossem do mesmo sexo, como era comum acontecer.

Outra mudança significativa ocorreu na disciplina⁴ tradicional das escolas, em que certos educadores não toleravam o acesso das crianças a livros duvidosos. No final do século XVI “nasceu então a ideia de se fornecer às crianças edições expurgadas de clássicos. Essa foi uma etapa muito importante. É dessa época que podemos datar o respeito pela infância” (ARIÈS, 2012, p. 83).

De fato, apenas no século XVII se impôs uma noção de inocência infantil. Essa ideia é percebida pela literatura da época, que se dividia em manuais de etiqueta para as crianças e em uma literatura pedagógica para os pais e educadores sintetizando a educação das crianças e dos jovens em um assunto apenas prático. Entre os princípios das escolas de Port-Royal destacam-se a vigilância, a censura e o comportamento modesto. Portanto, os livros a serem lidos deveriam ser aqueles que tivessem uma linguagem considerada pura, com temas bons para uma educação polida, decente. Deveriam evitar escrever como se falava, usando, por exemplo, xingamentos. Além disso,

deveriam ser evitados também os romances, o baile e a comédia, que também eram desaconselhados aos adultos. Dever-se-ia prestar atenção às

⁴ Conjunto de regras para manter a boa ordem de uma organização.

canções, uma precaução muito importante e necessária numa sociedade em que a música era tão popular (ARIÈS, 2012, p. 89).

Não eram permitidas todas as canções, precisava-se ter cuidado com aquelas mais indecentes, com difamações, calúnias e sátiras. Os moralistas queriam isolar as crianças de tudo o que pudesse ser considerado indecente para elas, assim, a linguagem precisaria ser mais reservada. Deste modo, para Philippe Ariès (2012, p. 91),

o sentido da inocência infantil resultou portanto em uma dupla atitude moral com relação à infância: preservá-la da sujeira da vida, e especialmente da sexualidade tolerada - quando não provada – entre os adultos; e fortalecê-la, desenvolvendo o caráter e a razão.

Foi com esse novo sentimento moral que surgiu uma literatura infantil diferente da literatura direcionada para os adultos, como manuais de modelo de conduta, em que eram usados para as crianças aprenderem a ler.

No período medieval, tanto os contos de fadas, como a música, a dança e as reproduções dramáticas representam a união de toda a sociedade adulta e infantil. Com o passar do tempo a sociedade adulta passa a compreender a existência de um novo mundo, com suas próprias peculiaridades. As festas também foram direcionadas aos seus públicos específicos. A primeira comunhão, segundo Ariès (2012, p. 98):

Tornou-se a manifestação mais visível do sentimento da infância entre o século XVII e o fim do século XIX: ela celebrava ao mesmo tempo seus dois aspectos contraditórios, a inocência da infância e sua apreciação racional dos mistérios sagrados.

O sentimento da infância e o processo de reconhecimento da personalidade da criança geraram, ao mesmo tempo, a paparicação das crianças no meio familiar e a exasperação dos eclesiásticos e moralistas que se preocupavam em fazer dessas crianças, adultos virtuosos. Para os moralizadores, as crianças que aos poucos ganhavam lugar fundamental dentro da família, precisariam ser preservadas, mas também disciplinadas.

Conscientemente, esse sentimento correspondente à infância favoreceu primeiro os meninos, enquanto as meninas continuavam a praticar o papel de pequenas mulheres em uma sociedade promíscua. De todo modo, esse progresso se inicia com base nas tarefas dos adultos – apenas o que era abandonado por eles

é que foi dado às crianças – momento este em que a infância resume-se em repositório dos costumes deixados pelos adultos, os quais, posteriormente, passam a ser moldados por uma literatura moral e pedagógica (ARIÈS, 2012).

A valorização da infância tornou-se um eixo sob o qual a família burguesa se organizou em um modelo doméstico à preservação dos filhos, do bom convívio interno e de sua intimidade. Em *Literatura infantil na escola*, Regina Zilberman (2003, p. 18-19) afirma que a infância corporifica dois sonhos do adulto:

Primeiramente, encarna o ideal da permanência do primitivo, pois a criança é o bom selvagem, cuja naturalidade é preciso conservar enquanto o ser humano atravessa o período infantil. A consequência é sua marginalização em relação ao setor de produção, porque exerce uma atividade inútil do ponto de vista econômico [...]. Em segundo lugar, possibilita a expansão do desejo de superioridade por parte do adulto, que mantém sobre os pequenos um jugo inquestionável, que cresce à medida que esses são isolados do processo de produção.

De acordo com Regina Zilberman (2003), o afastamento da criança do mundo adulto ocorre pela noção de fragilidade e dependência dela. Essa concepção de infância solidificou a ascensão da escola com sua organização atual e do gênero literário – enfatiza-se aqui o uso do conto de fadas – direcionado às crianças. A criança passa a ser vista como um indivíduo que merece consideração especial. A infância torna-se uma etapa idealizada da vida. Surgiram então, os tratados pedagógicos destinados a assegurar a fragilidade particular dada ao infante, fundamentando sua diferença entre os adultos.

1.2 DA INFÂNCIA À SALA DE AULA: UM BREVE PERCURSO

A partir do século XV a escola deixa de ser destinada somente aos clérigos. Assim, a transmissão de conhecimento escolarizado assegurada às crianças, apenas por meio da sua participação na vida dos adultos, passa a ser complementada e aos poucos substituída através da aprendizagem pela escola. Essa escola era frequentada pelas crianças do povo, enquanto as nobres mantinham um mestre particular para estudarem em casa.

A literatura moralista e pedagógica da época fixava a idade de sete anos para que as crianças entrassem na escola e começassem a trabalhar, isto é, entrassem no mundo dos adultos. Por muito tempo não havia menções às idades dos alunos, sendo muito comum a mistura de todas as idades no mesmo auditório. Segundo Ariès (2012), o que importava eram os conteúdos ensinados, o que acabava por um ensino que homogeneizava as idades, assim a transmissão de saber se dava numa mesma sala para jovens e velhos alunos.

De todo modo, do século XV ao XVIII as escolas, aos poucos, com sua disciplina autoritária, constituíam-se como um meio de isolar as crianças dos adultos durante certo período de formação moral e intelectual. Essa concepção moral da infância explica a multiplicação das instituições educacionais, ainda que elas não possuíssem amplas acomodações, pois o mestre se instalava à porta de uma igreja, em uma esquina ou alugava uma sala. O surgimento do colégio como uma nova instituição de ensino trouxe consigo, regras de disciplina. Tais regras conduziram a escola medieval de simples “sala” de aula a uma instituição complexa de ensino, vigilância e enquadramento da infância e da juventude.

Porém, o enclausuramento das crianças pouco perpassava os “muros” da escola, mas elas continuavam, na vida cotidiana, participando de atividades que deveriam ser direcionadas apenas para os adultos. Deste modo, o colégio representava a preservação das crianças. Assim, ele se torna uma instituição essencial da sociedade, pois instituía,

ao menos na opinião mais racional dos educadores, pais, religiosos e magistrados, um grupo de idade maciço, que reunia alunos de oito-nove anos até mais de quinze, submetidos a uma lei diferente da que governava os adultos (ARIÈS, 2012, p. 111).

João Cardoso Palma Filho (2010) aponta em, *A educação através dos tempos*, que durante a Idade Média o processo educacional se desenvolvia em meio à comunidade cristã primitiva. Segundo o autor este processo foi aos poucos, se convertendo, na organização da Igreja e da família paralelamente. Assim,

estes são os dois núcleos básicos fundantes do processo educacional, à medida que o Cristianismo se institucionaliza em Igreja. Trata-se de uma educação elementar catequista. Mas pouco a pouco vão surgindo os primeiros educadores cristãos (FILHO, 2010, p.19).

Ainda de acordo com João Cardoso Palma Filho (2010), inicialmente, os educadores eram os Padres da Igreja que constituíam a patrística – corrente filosófica cristã que se constitui sobre verdades de fé do cristianismo, defendendo-o contra os ataques dos pagãos e contras as heresias – a partir do final do primeiro milênio da era cristã (Séculos I ao X) surge a escolástica – pensamento cristão que buscou conciliar a razão filosófica grega com a fé cristã.

Para Filho (2010), apesar da escolástica nunca ter tratado expressamente da questão educacional, ela influenciou decisivamente sobre toda a pedagogia católica. Segundo o autor, a escolástica foi “inclusive transplantada para o Brasil pelos Jesuítas que aqui chegaram, em 1549, com o primeiro Governador Geral do Brasil, Tomé de Souza. Trata-se de um método de ensino que, até hoje, exerce influência na sala de aula tradicional” (FILHO, 2010, p. 20).

O novo modelo de família burguesa nascido no Século da Luzes, em que a criança se torna o centro das atenções e passa a ser protegida do “mundo lá fora”, fornece aparato para a constituição das instituições escolares. Desta forma, fazem com que elas sejam reconhecidas como fator efetivo de ligação entre a criança e a sociedade. Regina Zilberman (2003, p. 40), aponta que,

o êxito no processo de privatização da família – maior na camada burguesa, menor entre os operários – gerou uma lacuna, referente à socialização da criança. Se a configuração da família burguesa leva à valorização dos filhos e à diferenciação da infância enquanto faixa etária e estrato social, há concomitantemente, e por causa disto, um isolamento da criança, separando-a do mundo adulto e da realidade exterior. Nesta medida, a escola adquirirá nova significação, ao tornar-se o traço de união entre os meninos e o mundo, restabelecendo a unidade perdida.

A visão reformadora de pensadores e moralistas eclesiásticos e governamentais trouxe a necessidade de separar a primeira infância de uma infância escolar. Nesta fase, segundo Ariès (2012), a primeira infância foi prolongada por até

9 ou 10 anos, quando as crianças eram mantidas fora da escola, enquanto a segunda dos 12 ou 13 anos, continuou a ser confundida com a adolescência ou a juventude até o fim do século XIX. Nesse mesmo século, a separação das classes por idade ocorreu com a determinação de algumas regras escolares como a necessidade de uma nova pedagogia para classes menos numerosas e mais homogêneas e a exigência aos alunos que concluíssem uma série completa.

A disciplina rígida era um fator determinante na vida escolar. Com a nova organização pedagógica estabeleceu-se um sistema escolar cada vez mais rigoroso caracterizado pela “vigilância constante, a delação erigida em princípio de governo e em instituição, e a aplicação ampla de castigos corporais” (ARIÈS, 2012, p.117). Tal disciplina rígida assinala a vigilância das crianças e a humilhação por que passavam os alunos.

No que compunha o sistema de vigilância e punição estão as práticas de surrar, especialmente, as crianças, pois o castigo corporal se tornou uma característica da ideia nova de infância e de educação. De acordo com Ariès (2012, p.195):

A escola confinou uma infância outrora livre em um regime disciplinar cada vez mais rigoroso, que nos séculos XVIII e XIX resultou no enclausuramento total do internato. A solicitude da família, da Igreja, dos moralistas e dos administradores privou a criança da liberdade de que ela gozava entre os adultos. Infligiu-lhe o chicote, a prisão, em suma, as correções reservadas aos condenados das condições baixas.

Em casa, os pais também deveriam manter a disciplina com as crianças, instruídos pelos manuais de civilidade. Eles, comumente, deveriam surrar seus filhos com uma vara, caso praticassem alguma ação próxima de um crime como, por exemplo, a blasfêmia, o roubo, a mentira e a teimosia. Era com a pedagogia severa que se dizia o que a criança deveria se tornar. Por outro lado, “a literatura moral e pedagógica do século XVII muitas vezes cita também trechos do Evangelho em que Jesus faz alusão às crianças” (ARIÈS, 2012, p. 94), inserindo, no regulamento das escolas, paráfrases de sentenças de Cristo, nas quais se dizia que deveriam ser como uma criança recém-nascida, pura, inocente, obediente.

Atualmente, não é permitido no Brasil, por lei, que crianças ou adolescentes sejam objetos de qualquer forma de: “negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão, punido na forma da lei qualquer atentado, por ação

ou omissão, aos seus direitos fundamentais” (BRASIL, LEI nº 8.069 de 13 de julho de 1990, Art. 5º). Por meio da lei referenciada que versa à respeito do ECA, também é lançado no Art. 4º, à família, à comunidade, à sociedade em geral e ao poder público, o dever de assegurar às crianças e aos adolescentes, com total prioridade: “a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar comunitária”.

A escola e a família projetam na criança a reprodução da imagem de uma infância como o reflexo daquilo que a sociedade deseja que ela seja. Segundo assinala Ligia Cademartori Magalhães (1987b, p. 42), em *História infantil e pedagogia*,

através do processo educativo, indivíduo e meio social tornam-se fatores ajustados porque este último, representado principalmente pela escola, fornece as condições pelas quais o indivíduo se realiza sem entrar em choque com a organização social.

Com essa nova acepção, a escola torna-se a ponte entre as crianças e o mundo sobre o qual deveriam se tornar adultos de boa conduta, por meio da literatura, com regras de como se viver em sociedade, pois “a tradição pedagógica consagra a educação como meio de perpetuação da vida social” (MAGALHÃES, 1987b, p. 42). As crianças se tornam, então, objetos das tarefas pedagógicas a fim de serem “ajustadas” à organização social, são sujeitos ideais, membros “de uma sociedade que se espera construir um dia, graças à transmissão de padrões vigentes que não conseguiram concretizar a ordem social almejada” (MAGALHÃES, 1987b, p. 43).

A escola estava à frente com um sistema disciplinar rigoroso, todavia também deveria contar com a ajuda dos pais que prezassem pela educação moral, social e religiosa dos filhos. Ela assume o papel duplo de introduzir a criança na vida adulta, e ao mesmo tempo, de protegê-la das agressões do mundo exterior. Para Regina Zilberman (2003, p. 21), “a escola acentua a divisão entre o indivíduo e a sociedade, ao retirar o aluno da família e da coletividade, encerrando-o numa sala de aula em que tudo contraria a experiência que até então tivera”.

A obediência às regras deveria começar na família com a autoridade paterna. Com a disciplina é possível estabelecer o colégio como um espaço de vigilância contínua sobre as crianças e jovens onde se registravam e julgavam todas

as atividades por eles executadas, com a ajuda dos próprios alunos designados para isso, a fim de controlar o seu comportamento e torná-los obedientes e bons para o trabalho. A fiscalização funcionava como parte da prática de ensino direcionado às crianças e jovens, que deveriam ser penitenciados pelas faltas existentes. Para Edson Passetti, em *O menor no Brasil Republicano* (in DEL PRIORE, 1991, p. 109),

a disciplina, sendo a arte de repartir os corpos e extrair e acumular o tempo deles passa a ser não uma determinação das relações de produção repercutindo nas instituições, mas, pôr em jogo um conjunto de princípios articulados definindo o exercício político da vida nas instituições, lugar, gestos, palavras, referências que reafirmam a subordinação.

Os regulamentos escolares constituem-se em processos disciplinares sob os quais as crianças e jovens deveriam se submeter às suas regras e finalmente serem dominadas. Segundo Michel Foucault (1999, p. 119), em *Vigiar e Punir: nascimento da prisão*, “a disciplina fabrica assim corpos submissos e exercitados, corpos ‘dóceis’”. Os educadores eram responsáveis por formar os espíritos dos alunos, eles deveriam educá-los, instruí-los, corrigi-los, vigiá-los e puni-los, além de se preocuparem com o seu comportamento fora da sala de aula. A criança devia ter limites hierárquicos.

Foucault elenca algumas regras de uma hierarquia autoritária que marcam a organização das instituições da Idade Média, tal como a punição corporal. De acordo com o autor, os sistemas punitivos, ainda que não sejam violentos, sempre se tratam do corpo e “de suas forças, da utilidade e da docilidade delas, de sua repartição e de sua submissão” (FOUCAULT, 1999, p. 25). Mesmo o castigo disciplinar, usado como corretivo de desvios com o método da repetição escrita, implica em um sacrifício mental e físico do corpo.

A disciplina e a punição às crianças se sustentavam na futura mão de obra adicional produtiva e obediente que o mercado precisaria. No entanto, surgiu certa repugnância quanto ao ato de humilhar a criança para aprimorá-la, o que trouxe a ideia de reorganizar o sistema escolar, agora uma formação em etapas.

A escola, que foi dividida por idades, também passou a ser dividida em duas formas de ensino. Um estava voltado para o povo, em que o ensino era mais curto, instrucional. O outro para as camadas burguesas e aristocráticas, em que a nova noção moral definia a criança escolar como criança bem-educada. A escola se torna uma forma de garantir mão de obra futura, em relação às crianças de classe social

baixa e, de valorizar a família burguesa, por meio da educação das crianças da classe alta.

Porém, isso não impedia que nobres frequentassem as escolas populares ou que os camponeses enchessem as classes inferiores dos colégios. Contudo, a partir do século XVIII, a família burguesa não aceitava mais a mistura das crianças de todas as classes sociais para o ensino.

Nesse contexto, a separação e as diferenças no tratamento escolar foram ficando cada vez mais nítidas, as crianças burguesas tinham um ensino longo e clássico enquanto as do povo um ensino inferior. De acordo com Regina Zilberman (1987, p.7), em *O estatuto da literatura infantil*, esse processo “toma características próprias nas diferentes camadas sociais”. Assim, a passagem precoce da infância para a idade adulta manteve-se por meio da necessidade de se trabalhar, entre as crianças do povo, e que por consequência tinham menos tempo para estudar.

A situação das meninas, independente de sua classe social apresentava-se ainda mais dificultosa, pois conforme Ariès (2012, p. 125):

Se a escolarização no século XVII ainda não era o monopólio de uma classe, era sem dúvida o monopólio de um sexo. As mulheres eram excluídas. Por conseguinte, entre elas, os hábitos de precocidade e de infância curta mantiveram-se inalterados da Idade Média até o século XVII.

As “pequenas mulheres” eram educadas para o casamento, devendo desde muito cedo aprenderem a ser boas donas de casa ou seguirem a vocação religiosa e, quando não eram negligenciadas, continuavam a serem tratadas com violência. Somente no século XIX é que meninas receberam educação escolar, para que não passassem vergonha diante da sociedade, principalmente ao que se refere às meninas burguesas.

Em *Alta Idade Média Ocidental*, Michel Rouche (2009) explica que na Alta Idade Média (Entre os séculos V e X), a agressividade era considerada uma das qualidades fundamentais do homem. Portanto, apenas os rapazes com idade do seu primeiro barbear – catorze anos ou até menos – eram dispostos ao aprendizado do esporte e da caça, sempre internos à família. A educação intelectual do menino que ocorria nas escolas monásticas ou catedrais, não eram mais atos da vida privada. A não ser que houvesse o ensino com um preceptor.

De acordo com Michel Rouche (2009), a infância era uma fase que deveria ser escondida, por ser tão frágil e assim, evitar a desgraça. Os meninos eram muito

mais mimados. Quando iam para os mosteiros – meninos e meninas – entregues pela família como um penhor de felicidade:

Em lugar de criar os meninos para a agressividade e as meninas para a submissão, os pedagogos monásticos recusavam a palmatória e procuravam conservar as virtudes da infância vistas como fraquezas por seus contemporâneos (ROUCHE, 2009, p. 451).

Com os moralistas e educadores rigorosos do século XVII, “o apego à infância e à sua particularidade não se exprimia mais por meio da distração e da brincadeira, mas por meio do interesse psicológico e da preocupação moral” (ARIÈS, 2012, p. 104). Os jogos de azar, por exemplo, passam a se configurar como menos moral. Mesmo com a condenação pelos homens religiosos, os jogos foram considerados além de divertimento, uma forma de manter relações entre as pessoas e conseqüentemente uma maneira de abrir as portas, quem sabe até para uma futura profissão. Desta forma, não eram proibidos às crianças, pois mesmo com a aversão dos educadores, eles persistiam por um longo tempo nos colégios.

Os moralistas mediévidicos viam a educação com valor moral e social, entendendo a necessidade de se estabelecer uma formação sistemática em instituições especiais, que fossem adaptadas para essa finalidade. Assim, os jogos – que eram aceitos sem discriminação pela maioria da população – foram condenados inteiramente e denunciados quanto à sua imoralidade durante muito tempo. Contudo, foi apenas ao longo dos séculos XVII e XVIII que se espalhou um compromisso com o novo sentimento da noção de infância, construído aos poucos desde séculos passados, “uma preocupação, antes desconhecida, de preservar sua moralidade e também de educá-la, proibindo-lhe os jogos então classificados como maus, e recomendando-lhes os jogos então reconhecidos como bons” (ARIÈS, 2012, p. 59).

Ligia Cademartori Magalhães (1987a) reconhece no jogo a atividade lúdica que mais se manifesta na infância. Para a autora, o adulto atribui um valor muito limitado ao jogo, por isso espera-se que ao longo do desenvolvimento da criança, ela substitua o jogo por atividades consideradas mais úteis. Ainda de acordo com Magalhães (1987a), a criança é afastada do jogo quando ingressa na escola. Consagrado pelos valores dos adultos, o estudo torna-se prioridade e, portanto, os jogos são substituídos em benefício das atividades escolares.

Ainda segundo Ligia Cademartori Magalhães (1987a), o jogo foi colocado como uma atividade marginal diante do trabalho ou do estudo, por exemplo, porque não é gerado por uma necessidade biológica ou por um interesse pragmático. Portanto, “pensar o papel que o jogo desempenha na infância equivale a pensar o lugar que ele ocupa numa sociedade que valoriza o pragmatismo e a adaptação; para relacioná-lo com experiência literária é preciso transcender esse mesmo lugar” (MAGALHÃES, 1987a, p. 26).

A dança também sofreu variações, e as que eram comuns às crianças e adultos foram condenadas por serem vistas com caráter sexual. Segundo Ariès (2012, p. 63) nos colégios e universidades advindas das comunidades de clérigos da Igreja medieval “reprova-se a imoralidade dos jogos de azar, a indecência dos jogos de salão, da comédia ou da dança, e a brutalidade dos jogos esportivos, que, de fato muitas vezes degeneravam em rixas”.

As crianças que pagavam uma pensão raramente poderiam participar de jogos em alguns intervalos após a execução de suas tarefas, os bolsistas os praticavam menos ainda. Ademais não havia inicialmente a definição de quais jogos eram permitidos e apesar de tantas proibições rigorosas os estudantes continuavam cometendo todos os estilos de jogos fora dos colégios.

As autoridades policiais e de justiça apoiavam os mestres e eclesiásticos classificando os jogos como atividades semicriminosas. No entanto, a ineficácia dessas imposições fez, com a ajuda dos jesuítas, com que os religiosos e os moralistas enxergassem os jogos com um julgamento menos radical. Por conseguinte, os padres sugeriram encaixar os jogos oficialmente em seu regulamento, uma vez que pudessem escolhê-los, regulamentá-los e controlá-los. Como pondera Philippe Ariès (2012, p. 64):

Assim disciplinados, os divertimentos reconhecidos como bons foram admitidos e recomendados, e considerados a partir de então como meios de educação tão estimáveis quanto os estudos. Não apenas se parou de denunciar a imoralidade da dança, como se passou a ensinar a dançar nos colégios, pois a dança, ao harmonizar os movimentos do corpo, evitava a falta de graça e dava ao rapaz elegância e postura. Da mesma forma, a comédia, que os moralistas do século XVII condenavam, foi introduzida nos colégios.

A partir daí, nos registros da vida escolar, era possível reconhecer além das aulas comuns, também as aulas de dança, e jogos. Finalmente a educação adota os jogos vetados como um mal às crianças e jovens. Havia jogos infantis com palavras rimadas que se baseavam em histórias dos tempos antigos. Vale lembrar que “eram permitidos apenas os jogos educativos, ou seja, os jogos que haviam sido integrados na educação: todos os outros eram suspeitos” (ARIÈS, 2012, p. 89). Durante a Idade Média, os jogos de cavalaria, por exemplo, eram proibidos às crianças e aos adultos das classes populares, mas logo a criança começou a imitar em suas brincadeiras os torneios que eram reservados apenas aos cavaleiros. As brincadeiras de crianças e divertimentos do povo é o que restaram dos jogos de cavalaria.

Por conseguinte, a literatura direcionada às crianças surge por motivos pedagógicos em consequência das determinações do seu tempo. Apesar dos progressos da escolarização a aprendizagem e o convívio social continuarem sendo muito importantes para a educação das crianças, de modo que a escola foi conciliada pela civilidade. “A primeira não banuiu a segunda. Ao lado da educação através da escola, subsistiu uma educação através do mundo, que também se aperfeiçoou durante o século XVII” (ARIÈS, 2012, p. 169).

Dessa maneira, aparece a literatura sobre a civilidade, a mesma, está dividida em tratados de cortesia, as regras de moral, e as artes de agradar ou amar, os quais serviam como princípios de boas maneiras e para a iniciação à vida em sociedade, sendo mais tarde transformados em tratados sobre a arte de fazer sucesso na vida. De acordo com Philippe Ariès (2012, p. 171):

O tratado de civilidade não era um livro escolar, mas satisfazia uma necessidade de educação mais rigorosa do que a mixórdia dos antigos livros de cortesia [...]. As circunstâncias – os progressos da escolarização – fizeram com que, embora estranho à escola, e transmitindo regras de conduta não escolares e mal escolarizáveis, o manual de civilidade fosse associado ao ensino das crianças pequenas, as suas primeiras lições de leitura e escrita. Aprendia-se a ler e a escrever nesses manuais de civilidade.

Por serem impressos em várias línguas, esses manuais também ensinavam aquelas que não eram lecionadas nos colégios e, também poderiam ser destinados aos adultos, uma vez que possuíam assuntos direcionados a eles, tais como conselhos de como envelhecer sabiamente. Desta forma, encontra-se nos manuais de civilidade elementos tanto de conduta infantil, como conselhos morais:

Eram, em suma, registros dos costumes da aprendizagem, ainda muito influenciado pelos hábitos de uma época em que não se dosava a matéria transmitida às crianças, e em que estas eram logo completamente mergulhadas na sociedade: tudo lhes era dado desde o início. As crianças misturavam-se imediatamente aos adultos (Ariès, 2012, p. 172).

Para Philippe Ariès (2012, p. 173), o grande número de manuais de civilidade, “provam-nos que a escola ainda não tinha monopolizado todas as funções de transmissão do conhecimento”, pois, as boas maneiras também ocupavam amplo espaço como o essencial da aprendizagem por meio da prática da convivência em contato humano. O que se pode dizer, independente daquela que tomava maior lugar, é que ambas as formas de educação possuíam uma literatura lançada para agradar a sociedade. De todo modo, a escola passa a ser vista como a melhor maneira de intermédio entre ensinar as crianças a ler e escrever enquanto absorvem os valores da sociedade, conforme aponta Regina Zilberman (2012), em *A leitura e o ensino da literatura*, ser capaz de ler denota ao mesmo tempo, para a criança, se introduzir no mundo do adulto.

Assim, na segunda metade do século XVII, estes manuais de civilidade foram deixando cada vez mais espaço para conselhos educativos conduzidos apenas às crianças, dando mais atenção à vida escolar. Uma das regras de bom comportamento dirigidas às crianças dizia que deveriam ir para a cama sem distração nenhuma, dentre elas, não se podiam contar histórias. Enquanto outros tratados práticos de educação apareceram como forma de conselhos aos pais, que deveriam se comportar bem diante das crianças e ainda vigiarem suas amizades.

As crianças não aprenderam a ler com os contos de fadas. Esses foram adaptados para elas, na medida em que se percebe a imoralidade e a violência presente em suas narrativas. Deste modo, eles passam a ser escritos como uma forma de organização sobre a qual os adultos poderiam escolher quais contos leriam ou contariam para suas crianças, uma vez que, precisou-se de um pouco de tempo para memorizar as novas versões advindas da literatura oral, passada de geração a geração, e que, naquele momento perde o ritmo trovadoresco para a escrita.

A função social dos contos de fadas transforma o enredo dessas narrativas em conteúdos moralizantes uma vez que, moldados, seriam utilizados como auxílio à escola e à família na educação das crianças. De acordo com Ligia Cademartori Magalhães (1987b, p. 41), “a literatura infantil como seleção, publicação e

distribuição de textos destinados à criança teve seu início vinculado à pedagogia”, a sua preferência educativa incide sobre a literária. Para Regina Zilberman (1987), essa duplicidade limitada gera a depreciação diante do público adulto, pois por um lado assume caráter pedagógico, por transmitir normas e envolver-se com a formação do jovem e por outro, ordena as experiências existenciais através do conhecimento de histórias, e a expansão de seu domínio linguístico.

Assim como o traje e os jogos, a literatura moral e pedagógica transmitia para as crianças as regras do mundo adulto. Conforme apontado por Ligia Cademartori Magalhães (1987b, p. 42), “o papel da educação é, portanto, garantir a permanência da organização social, validar suas instituições, costumes e crenças através da transmissão de valores da geração adulta para a geração infantil”. Observe-se que a educação é um meio de direcionar e controlar a adaptação das crianças à vida social em um mundo melhor. “Para isso, a pedagogia estabelece suas tarefas: um sujeito a formar, um desenvolvimento a favorecer, um conhecimento para transmitir” (MAGALHÃES, 1987b, p. 42).

Para Michel Foucault (1999, p. 125) “o que havia de estritamente disciplinar na fábula antiga permanentemente representada nos colégios jesuítas superou o que havia de justa e de guerra em mímica”. A literatura produzida para a criança foi tão difundida por conteúdos pedagógicos para atender a objetivos metódicos que, ainda hoje, continua com um aspecto instrutivo e moralizante, pois o conceito de infância foi historicamente construído com base em uma educação com a função de assegurar a organização social por meio da propagação de regras. Como assinala Magalhães (1987b, p. 46) “a escola se torna o lugar da consagração do sistema e a criança se transforma em aluno: aquele que deve aprender as regras transmitidas”.

2 NA FLORESTA ENCANTADA: OS CONTOS DE FADAS

Muitos folcloristas já emitiram várias teorias acerca das origens dos contos populares, mas todas foram abandonadas, segundo Michèle Simonsen (1987, p. 35), em *O conto popular*, “algumas consideram os contos como tendo nascido em um local único, [...] outras consideram-nos como tendo surgido em vários pontos do globo, independentemente uns dos outros”. Na Idade Média era comum as amas contarem histórias para as crianças que cuidavam, porém, tem-se conhecimento que o conto é muito mais antigo, a teoria etnográfica afirma ser estas narrativas uma forma anterior ao mito. De acordo com Marie-Louise Von Franz (1990, p. 11-12), em *A interpretação dos contos de fada*,

pelos escritos de Platão sabemos que as mulheres mais velhas contavam às suas crianças história simbólicas – “mythoi”. Desde então, os contos de fada estão vinculados à educação de crianças. (...) Mas temos uma informação ainda mais antiga, porque os contos de fada também foram encontrados nas colunas e papiros egípcios, sendo um dos mais famosos os dos dois irmãos, Anubis e Bata.

Deste modo, se formos elencar todas as fases de desenvolvimento do conto, mais do que abordar a história da infância e da juventude, percorreríamos a história da cultura humana, pois como é sabido o conto é uma forma que se conserva através dos tempos, cada época e região com suas particularidades. A questão sobre a origem dos contos de fadas se perdeu no decorrer do tempo e, por outro lado, ela pouco nos interessa para o presente trabalho. Cabe aqui saber – muito mais pontual – o processo de adaptação e entrada dos contos de fada na escola.

Já se sabe que na Idade Média a contação de histórias estava submergida tanto no mundo infantil como também no adulto, “até os séculos XVII e XVIII, os contos de fada¹ eram – e ainda são nos centros de civilização primitivos e remotos contados tanto para adultos quanto para crianças” (FRANZ, 1990, p. 12).

Como bem diz Michèle Simonsen (1987, p. 6), “o conto é, pois, um relato em prosa de acontecimentos fictícios e dados como tais, feito com finalidade de divertimento”. Não importando, desse modo, a idade dos envolvidos, a contação de histórias sempre reuniu pessoas em diversas sociedades.

¹ Nomenclatura dada pela autora Marie-Louise Von Franz.

Porém, com o passar do tempo, estudiosos dos preceitos morais medievais demarcaram que esses contos sucedidos da tradição oral eram muito simples para os adultos, e, por vezes, violentos e imorais para as crianças. Surgindo, assim, o interesse em transformá-lo “em um gênero literário da moda as recitações orais tradicionais e ingênuas” (ARIÈS, 2012, p. 71).

Desta forma, o conto de fadas, que se conhece hoje, surgiu do conto popular oral de diversas culturas durante a Idade Média, reformulado por moralistas e religiosos que visavam uma literatura moralista e pedagógica direcionada à educação das crianças.

Precisou-se de mais de meio século para que esses contos fossem divididos em duas maneiras, sendo uma, em publicações reservadas às crianças, a princípio com os contos de Charles Perrault, e a outra, em publicações destinadas aos adultos.

2.1 DA ORALIDADE À COLETA

O hábito da narração de contos entre os adultos estava baseado em um contexto social e cultural restrito. Havia as instituições de transmissão da literatura oral em que acontecia uma reunião na qual uma pessoa era designada para a recitação, que, por sua vez, poderia ser controlada pelos ouvintes atentos, caso o contador se enganasse ou esquecesse algum detalhe tradicional (SIMONSEN, 1987). De acordo com Michèle Simonsen (1987, p. 26):

O ato de contar se pratica segundo um sistema de três parâmetros principais: o quadro das reuniões (lugar, estação, hora, ocasião), a seleção dos participantes (ela própria operada segundo três critérios principais: sexo, faixa etária, profissão), o repertório (há uma certa correspondência entre o tipo de instituição de transmissão e os gêneros narrativos que nela se praticam).

As reuniões para contação de histórias, além das coletivas em que se misturavam toda a sociedade, foram, sobretudo, divididas em assembleias destinadas, separadamente por sessão, aos homens, às mulheres e às crianças. As últimas ouviam junto “com as histórias tradicionais e cantos populares, o respeito aos adultos e as boas maneiras” (SIMONSEN, 1987, 28).

Após séculos transmitidos oralmente, por contadores de história ou trovadores, como uma distração, os contos populares finalmente despertaram o interesse de estudiosos da cultura em recolhê-los e os porem no papel, assim sendo, “enquanto se tornava, no fim do século XVII, um gênero novo da literatura escrita e séria (filosófica ou arcaizante, tanto faz), a recitação oral dos contos foi abandonada por aqueles a quem se dirigia a moda dos contos escritos” (ARIÈS, 2012, p. 28). Os velhos contos, tão conhecidos de tanto se ouvir, passam agora, também, a serem lidos.

Autores como Charles Perrault e os irmãos Wilhelm e Jacob Grimm procuravam preservar características primitivas desses contos que foram passadas de geração em geração pela cultura popular oral da época. Contudo, mesmo as versões antigas não configuram as formas mais remotas do conto, com toda a vulgaridade que guardavam. Quanto mais eram antigas as coletas dos contos populares, mais eles eram trabalhados, porém, menos fiéis às suas fontes (SIMONSEN, 1987).

No século XVI, por exemplo, mudanças mais nítidas aparecem nas variações desses contos, vigiadas por educadores que não consentiam às crianças o acesso a qualquer texto de caráter incerto quanto à moral e os bons costumes da época.

No século XVIII os contos se tornaram cada vez mais objetos de curiosidade. Esse fato conduziu os editores a se especializarem em certas edições que levariam os contos de fadas também para a população rural. Sem se preocupar com a “limpeza moral” feita com as primeiras edições dedicadas às crianças. Ao contrário disso, “essas edições (conhecidas como *Bibliothèque Bleue* ou ‘contos azuis’, por serem impressas em papel azul), [...], transcreviam tão fielmente quanto o permitia a inevitável evolução do gosto, as velhas histórias de tradição oral” (ARIÈS, 2012, p. 72).

Além das edições especiais, os contadores de histórias ocasionais e profissionais também contribuíram para o resgate de histórias folclóricas que predominavam a cultura oral na sociedade medieval. Segundo Philippe Ariès (2012, p. 73), “na pintura e na gravura dos séculos XVII e XVIII e na litografia pitoresca do início do século XIX, o tema do contador de histórias e do charlatão é muito popular”. Porém, aos poucos, os velhos contos foram novamente abandonados pelos nobres e pela burguesia passando às crianças e ao povo do campo, que de acordo com Ariès (2012, p. 73):

Abandonou-os também por sua vez quando o jornal substituiu a *Bibliothèque Bleue*; as crianças tornaram-se então seu público, por pouco tempo, aliás, pois a literatura infantil está passando hoje pela mesma renovação que os jogos, as brincadeiras e os costumes.

O impacto psicológico, que se imagina que o conteúdo desses contos pudesse fazer sobre as crianças, trouxe uma preocupação em adequá-los da melhor maneira possível e resguardar as crianças das situações mundanas. Adequar os contos significava proteger as crianças de perigos que ferissem sua inocência, tais como vocabulário e atitudes grosseiras, imorais e exposição ao sexo.

A evolução do sentimento da infância nos remete à ideia da evolução do conto de fadas como gênero pedagógico-literário, um apoio para a educação das crianças. Na medida em que se separam os contos de fadas em infantis e de adultos, preocupam-se em higienizar aqueles destinados às crianças retirando a

violência e mascarando os assuntos sexuais de maneira que as crianças leiam e ouçam essas histórias apenas com o olhar de sua inocência.

Os contos de fadas, assim como as brincadeiras infantis, continuam com o mesmo princípio de se basearem no comportamento e nas ocupações dos adultos. Atualmente, ainda temos muitas brincadeiras que surgiram ou são guiadas por outras de antigamente, como brincar de boneca, cavalo de pau, ou até mesmo criar um pequeno pássaro. Além disso, são diversas as opções de brinquedos inspirados em atividades dos adultos. Semelhante a isso, os contos de fadas se apresentam com enredos inspirados em uma conduta praticada com base na moral e nos bons costumes. Por sua vez, as crianças deveriam aprendê-la para se tornar adultos bem educados.

O reconhecimento do sentimento de infância contribuiu para que o conto de fadas se tornasse um gênero literário de prestígio escolar, uma vez que se entendia a necessidade de haver uma literatura voltada para o público infantil.

Segundo Hernâni Donato (1986), em *O folclore se torna literatura*, o folclore foi se tornando literatura desde o século XIII, os copistas passavam para as letras uma série de histórias, lendas, canções e mitos, que, por muito tempo, conservaram-se na transmissão oral. Esses copistas/autores costumavam contribuir com seu estilo e com aspectos regionais, dando diferentes destinos para suas composições, tais como regras de bem viver para mulheres ou guardar tesouros espirituais do povo. De acordo com o Donato (1988, p. 342), podemos perceber neste movimento “o princípio das literaturas. Inclusive, da infantil”.

Conforme Michèle Simonsen (1987) essas histórias galantes, os contos de fadas, inteiramente tiradas da tradição popular “entram para a moda” nos salões mundanos, no fim do século XVII. Nessa mesma época, destacam-se os contos de Charles Perrault, que, pelas adaptações literárias, transformaram muitos episódios, adequando-os ao público a que se destinavam. Assim, Perrault “suprimiu tudo o que podia chocar o senso da decência, mas também o da verossimilhança de seus leitores; deu à intriga um sentido mais realista, atenuou o maravilhoso e o absurdo sempre que possível” (SIMONSEN, 1987, p. 16), devolvendo-os ao povo por meio da venda ambulante de livros, fato que influenciou a tradição popular de onde os contos tinham saído.

A partir desse momento, os contos populares consistiriam em serem resguardados às crianças. Os escritores recolhiam os textos e tinham participação evidente na criação estética, mudavam algumas informações, depuravam os textos, atualizavam com o contexto da sociedade vigente, tornando-os mais acessíveis aos infantes. No Brasil, as crianças dos anos de mil e quinhentos já conheceram as histórias de fadas mais “purificadas” (DONATO, 1988).

Segundo Nádya Battella Gotlib (2006), em *Teoria do conto*, os contos – não apenas os de fadas – ganham mais desenvolvimento no século XIX, precisamente pelo apego à cultura medieval por meio de pesquisas acerca do popular e do folclórico da época e, a expansão da imprensa, que acolhe a publicação de diferentes versões desses contos em revistas e jornais. Para a autora, o ato de contar histórias permanece através dos séculos, e paralelamente a partir do registro escrito, nasce uma outra história, que é a de “explicitar a história destas estórias” (GOTLIB, 2006, p. 8).

Devido à preocupação em preservar uma tradição inicialmente oral – que já estava em vias de desaparecer – houve o interesse, entre os folcloristas, em registrar por escrito e publicar os contos populares como em sua origem.

Apropriados pelos Irmãos Grimm no século XIX, os contos recolhidos em início mantinham certa fidelidade de suas fontes orais. Contudo, os Grimm apresentaram edições variadas ao público, “em 1812, anotaram os contos exatamente como os ouviram. Em 1819, combinaram várias versões, transformaram o estilo, depuraram os relatos afim de adaptá-los para as crianças” (SIMONSEN, 1987, p. 19). A coletânea dos alemães Wilhelm e Jacob Grimm inaugura a coleta científica dos contos populares. Isso significou a expansão de registros metódicos e o interesse por pesquisas sobre os contos populares em toda a Europa.

Segundo Nelly Novaes Coelho (2014), a falta de uma literatura escrita especificamente para a infância e a juventude durante os séculos XVIII e XIX fez com que surgissem adaptações de romances e novelas, considerados livros cultos e destinados a adultos, paralelamente às coletâneas de Charles Perrault e dos Irmãos Grimm. Há também adaptações de outras narrativas populares, originalmente dedicadas aos adultos, que transformaram em leituras para as crianças e jovens, tais como, anedotas, romances e epopeias. Esses fatos assinalam mais uma vez a infância como “depósito de costumes”, visto que elas são abandonadas pelos

adultos. Ao tratar a formação dos infantes, com textos que são adaptados, tem-se uma moral que não leva em consideração o ser criança, um pensar sobre ela. Mas uma miniaturização do adulto.

Outros folcloristas, posteriormente, começaram a registrar os contos populares. Na França, por exemplo, o interesse por eles, segundo Michèle Simonsen (1987, p. 20), “partiu de especialistas de outras disciplinas, para os quais a literatura oral trazia informações preciosas: romancistas, linguistas, celtistas, etnógrafos”. Apesar de se preocuparem em anotar fielmente o conteúdo dos contos coletados, os folcloristas ainda misturavam várias fontes orais para um mesmo conto e formavam uma “nova” versão para ser publicada.

De acordo, ainda, com Simonsen (1987), Antti Aarne, um dos fundadores da escola finlandesa, publicou o primeiro ensaio de catálogo sistemático do conto popular, em 1910. Mais tarde, em 1928, Stith Thompson, folclorista americano, completa esse volume que se torna o catálogo de “todos” os contos populares do mundo, sendo adotado pelos estudiosos sobre o assunto. A relação desses contos foi acrescida em uma nova edição em 1961, na qual aparece a versão dos Irmãos Grimm para cada tipo de conto, além dos estudos monográficos que lhes foram dedicados (SIMONSEN, 1987).

Em *Era uma vez Andersen*, Katia Canton (2005, p. 13), aponta que a investigação acerca dos contos de fadas revela que essas narrativas “passam da tradição oral às diferentes versões escritas, que os autores vão consagrando a elas de acordo com sua época e seu estilo pessoal”. Assim fizeram Charles Perrault, na França dos séculos XVII e XVIII, e os Irmãos Grimm, na Alemanha do século XIX.

Neste mesmo século XIX, Hans Christian Andersen também publica histórias direcionadas às crianças. Porém, diferente da lógica anterior, ele se apoderou dos modelos dos contos tradicionais e lhes deu seu próprio traço influenciado pelo Romantismo, criando suas histórias guiadas por experiências pessoais.

Segundo Canton (2005), Andersen dizia que sua própria vida era um conto de fadas, por ter encontrado a sorte após sofrer muito com humilhações e a morte do pai. De acordo com a autora, todos os seus livros e contos apresentam temas de alguém que sofre até que descubra seu grande valor. Pode se dizer, então, que por meio de suas personagens, Andersen se identifica, revelando uma narrativa permeada de fatos da sua vida.

Ademais, suas histórias carregam como temas os problemas sociais, trazendo valores humanos por meio das atitudes das personagens, bem como as características da cultura e do país do escritor dinamarquês. Desse modo, nem sempre há o *happy end* recorrente nos contos tradicionais. Conforme Edmir Perrotti (1986), em “... *Mas as crianças gostam!*”, Andersen reconhece a importância do folclore nacional por intermédio da agregação de valor à fantasia, ao sonho e à emoção, antes mesmo de se preocupar com atividades moralizantes ou pedagógicas.

Na França do pós Segunda Guerra Mundial (1945), os conhecimentos a respeito dos contos voltam-se para estudos comparativos das culturas entre os povos antigos. Apesar de muitos trabalhos ficarem em manuscrito, os resultados das pesquisas realizadas pelos especialistas franceses foram sequencialmente publicados de forma parcial. Esse processo durou até eles reunirem uma documentação que oferecesse base para o catálogo nacional do conto popular francês.

Nos últimos quinze anos, a inserção da tecnologia como o uso de meios de gravação provocou uma renovação nas coletas dos contos populares, que agora enfatizam a prática de contar, ou seja, levam em consideração a oralidade. Segundo Michèle Simonsen (1987, p. 22), esta nova forma de exploração é feita “coligindo-se com a mesma atenção que é dada aos contos, as histórias humorísticas, as memórias, as simples anedotas, as modinhas e os ditados, que aliás tendem cada vez mais a substituí-los na tradição oral”. Para a autora esse trabalho de coleta é uma ação em defesa do patrimônio cultural.

Os contos recolhidos e registrados, certamente, têm sua genealogia marcada pela tradição oral e pelas influências do período medieval até chegar à publicação. Contudo, “cada história, em sua versão, agrega em si valores particulares, ligados à história e ao contexto do autor que a escreveu ou transcreveu, somados a valores universais, que estão na espinha dorsal ou na estrutura desse conto” (CANTON, 2005, p. 7). Assim, torna-se possível afirmar o porquê da Cinderela de Perrault, por exemplo, ser bem diferente da versão dada ao mesmo conto pelos Irmãos Grimm.

Os contos de fadas foram os primeiros textos escritos com aspectos literários, destinados à infância. Segundo Teresa Colomer (2003), em *A formação do*

leitor literário: narrativa infantil e juvenil atual, o termo “contos de fadas” ganha o sentido de conto folclórico primitivo que propõe ser fiel às fontes orais, mesmo com a intervenção dos autores que os recriaram. Ainda de acordo com a autora (2003, p. 55), “a denominação ‘contos de fadas’ é a que melhor revela que estes contos provocaram a polêmica entre fantasia e realidade ocorrida em todos os países e mostra quão estreita foi a vinculação estabelecida entre folclore e literatura infantil”.

Tais narrativas contam com elementos mágicos que colaboram com a personagem principal. Com o auxílio desses elementos, ela supera qualquer problema impossível de ser resolvido. Esse modelo de conto – sem precisão histórica e repleto do maravilhoso – levou Vladimir Propp, em *As transformações dos contos fantásticos*, por meio de uma investigação do folclore russo, a uma descrição comparativa dos contos, segundo suas partes e a relação de cada uma dessas partes entre si. De acordo com o autor (1978, p. 246), “podemos comparar os contos do ponto de vista de sua composição, de sua estrutura, e então sua semelhança apresentar-se-á sob uma nova dimensão”.

Eles também ainda veiculam intenção moralizante e pedagógica. Em seu processo de adaptação, as narrativas destinadas às crianças foram produzidas para servirem como instrumentos didáticos. Segundo Ligia Cademartori Magalhães (1987b, p. 41), “apenas o critério de utilidade educativa legitimava a difusão de histórias infantis”.

Diante desta visão, dever-se-ia eliminar dos contos de fadas todo e qualquer resquício de obscenidades e promiscuidade com o mundo adulto, uma vez que eles fazem parte do processo de educação das crianças e jovens. Tal educação se relaciona com seu desenvolvimento e a formação de adultos com valores morais condizentes com a sociedade na qual estão inseridos. A dimensão pedagógica dos contos de fadas transcorre por muitas gerações de diversas sociedades nos mais variados contextos e em diferentes épocas, por isso, de acordo com Marisa Lajolo, em *Do mundo da leitura para a leitura do mundo*,

é essencial, por exemplo, compreender que a literatura infanto-juvenil é um produto tardio da pedagogia escolar: que ela não existiu desde sempre, que, ao contrário, só se tornou possível e necessária (e teve, portanto, condições de emergir como gênero) no momento em que a sociedade (através da escola) necessitou dela para burilar e fazer cintilar, nas dobras da persuasão retórica e no cristal das sonoridades poéticas, a lições de moral e bons costumes que, pelas mãos de Perrault, as crianças do mundo moderno começaram a aprender (LAJOLO, 1993, p. 22).

É fundamental que saibamos que a criança de hoje não é a mesma de outrora. A noção de infância é uma construção histórica que se modifica com o tempo e de acordo com a percepção das sociedades de cada época. Embora reencontrem seu espaço, constituídos no imaginário infantil e assumindo uma missão literária, os contos de fadas ainda não são totalmente independentes de sua relação com a função pedagógica, mesmo que esta seja menos conservadora.

Eles passam pela transmissão oral, por registro escrito, chegam a ser interpretados por contadores que os modificam a seu jeito, os recriam, os reescrevem. Eles ainda estão em outras artes, como o cinema, por exemplo. Esses contos transmitidos, oralmente ou por escrito, através dos séculos podem ser contados e entendidos por todos que se arriscarem a fazê-lo e continuará com sua mesma forma acessível:

É uma linguagem que todos entendem. [...]. Isto também se deve ao fato de o conto de fada estar além das diferenças culturais e raciais, podendo assim migrar facilmente de um país para outro. A linguagem dos contos de fada parece ser a linguagem internacional de toda a espécie humana – de idades, raças e culturas (FRANZ, 2013, p. 34-35).

Os mesmos temas dos contos de fadas se repetem em milhares de variações originadas de diferentes lugares do mundo, assim sendo, pressupõe-se que pessoas de origens distintas podem se comunicar facilmente por meio de um fenômeno comum em diversas sociedades: a narração de contos de fadas. Prática recorrente entre os povos mais antigos e que ainda perdura nos tempos atuais, “enchendo” os ouvidos e a imaginação de quem conta/lê e ouve essas histórias, por meio de uma linguagem metafórica que encanta crianças e adultos.

2.2 DA COLETA PARA A ESCOLA

Conforme apontado no capítulo anterior, em séculos passados, não se dava muita importância sobre o conceito de infância. Assim sendo, também não existiam textos dedicados ao público infantil. Foi no início da Idade Moderna, quando os moralistas e religiosos consideraram a existência dessa faixa etária e a necessidade de tratamento especial para a infância, que surgiram os primeiros textos destinados especificamente para as crianças. Tais textos eram meramente utilizados como ferramenta educacional baseada na moral e nos bons costumes convencionados pela sociedade da época.

Esses textos ganharam força no final do século XVII e durante o XVIII, com o apoio do novo modelo de família burguesa, que punha as crianças cada vez mais no centro das atenções do seio familiar, criando um sentimento de família, e, por conseguinte, laços afetivos mais próximos entre seus membros. Regina Zilberman, em *A literatura infantil na escola*, pondera que:

A nova valorização da infância gerou maior união familiar, mas igualmente meios de controle do desenvolvimento intelectual da criança e manipulação de suas emoções. Literatura infantil e escola, inventada a primeira e reformada a segunda, são convocadas para cumprir essa missão (ZILBERMAN, 2003, p. 15).

Dessa forma pode-se dizer que a literatura infantil aparece como instrumento de multiplicação de normas conforme a visão adulta. Mesmo os textos destinados especialmente para as crianças, que buscam inserir ingenuidade atribuída a elas, possuem intervenção adulta, o que faz da realidade imaginária uma forma de introduzir sua ideologia. De acordo com Zilberman (2003, p. 24), “A máscara cai quando se percebe a intenção moralizante; e o texto se revela um manual de instruções, tomando o lugar da emissão adulta, mas não ocultando o sentido pedagógico”.

A escola, assim, utiliza-se da literatura como um meio de transmissão de conhecimento, guiada por regulamentos e valores da classe dominante. Esse uso faz com que ela aproxime o conto de fadas da literatura infantil tornando-o objeto pedagógico.

A literatura destinada à infância se originou com uma nova concepção de público infantil escolarizado e sofreu transformações a partir do reconhecimento e da mudança de tratamento sobre o ser criança. Ela “não pôde surgir antes da infância” (ZILBERMAN, 2003, p. 133), se manifestando no contexto de transmissão da ideologia burguesa como contribuição para a preparação da elite cultural através da reutilização de material literário utilizado pelos adultos: “a adaptação dos clássicos e dos contos de fadas de procedência folclórica” (ZILBERMAN, 2003, p.134).

O conto originário da tradição oral perdeu, com o tempo, sua popularização, porém o folclore está integrado com a literatura infantil, mesmo que sua qualidade de texto literário ainda seja negada. Assim sendo, uma vez que essa literatura se difunde na escrita, o conto de fadas afirma sua categoria estética tornando-se cada vez mais próximo a um modelo de linguagem literária. Mesmo não sendo, em seus primórdios, direcionado especificamente para as crianças, é possível inferir que há certo direcionamento do conto – como as versões expurgadas – que o leva para o público infantil. Tal público, por sua vez, permite sua presença no imaginário coletivo.

Ao contrário do que possam parecer, os contos de fadas nem sempre tiveram as crianças como seu público natural. Originalmente eles eram narrados para causar emoção, diversão e prazer entre os adultos, especialmente os de classes mais baixas. Após a ascensão da ideologia burguesa, a partir do século XVIII, os contos de fadas transmitem seus valores e passam a dispor de certo papel social para as pessoas, todavia, sem abandonar o componente maravilhoso, sob o qual sobrevive. A mudança dessas narrativas do “mundo adulto/plebeu” para o “mundo infantil/burguês” é uma particularidade que as torna um gênero capaz de condensar o padrão de comportamento social convencionado.

De acordo com Jesualdo (1993, p. 135), em *A literatura infantil*, o folclore dos povos é a substância dos contos infantis, nele “encontramos tudo o que se faz necessário à nutrição do espírito da criança”, como o pensamento mágico presente na literatura folclórica – mitos, lendas, contos de fadas etc. –, que atraem tanto as crianças quanto os adultos.

Segundo Nelly Novaes Coelho (2014), apesar da preocupação em mostrar a realidade das relações humanas, a magia é o elemento privilegiado da literatura infantil, pois impera sobre todas as outras características do gênero. Isso implica

dizer que, independente de haver um herói que vence, ou uma bruxa que é castigada ao final da narrativa, sempre haverá magia no texto.

A literatura indicada à infância – definida segundo propósitos pedagógicos por educadores que almejavam a constituição de uma educação capaz de orientar o comportamento das crianças – segundo Peter Hunt, em *Crítica, teoria e literatura infantil*, atualmente pode ser definida como:

Livros lidos por; especialmente adequados para; ou especialmente satisfatórios para membros do grupo hoje definido como crianças. Entretanto, tal definição complacente não é muito prática, já que obviamente inclui todo texto lido por uma criança, assim definida (HUNT, 2010, p. 96).

A literatura infantil desabrochou em meio às transformações sociais como a ascensão de instituições escolares, a obrigatoriedade da educação pedagógica, o surgimento de um novo modelo de estrutura familiar, bem como o lugar que a criança passou a ocupar no contexto social.

Os contos de fadas afirmaram suas próprias particularidades, como a presença do maravilhoso e de personagens abstratas, que oferecem às crianças certo domínio à narrativa. Por meio dos contos de fadas é possível compreender fatos sociais que arduamente se entenderiam sem o auxílio do imaginário. Ainda, as regras de comportamento moral implícitas nessa narrativa intervêm tanto na individualidade como na coletividade social, através da manifestação de um discurso convencionalizado pela sociedade.

Jesualdo (1993) relata que o homem funda no conto um universo paralelo com a esperança de dominar o mundo exterior, no qual tudo deveria estar conforme a sua vontade. Como este é o desejo de vários homens, surgem as lutas nas relações sociais: “o problema da riqueza, do dinheiro, da supremacia do poder, como o do trabalho, está desde o início, na base de todos os contos” (JESUALDO, 1993, p. 112). Fatos que demonstram que essas histórias são produtos de acontecimentos reais, somados ao imaginário, que alicerçam a moral de diversas classes sociais, pois “é muito difícil imaginar algo que não tenha tido por base uma imagem real, ou melhor, é impossível” (JESUALDO, 1993, p. 127). Assim, a produção literária popular também se torna necessária à preservação e continuação da organização social.

A relação entre os contos de fadas e a literatura infantil encadeia-se por meio dos aspectos literário e educativo. O primeiro com a manutenção da fantasia que dá suporte à ficção literária e quebra o cumprimento de uma função apenas moral. A fantasia dá a esses contos certa independência em relação à função pedagógica, conservadora por meio do abandono da representação do real, com espaço para compor suas histórias no plano fantasmagórico. Concomitantemente ao primeiro está o ponto de vista educativo.

Sob esta perspectiva, os pedagogos se convergem em avaliar esses contos como apropriados ou prejudiciais para crianças e jovens, sustentando o conto de fadas e a literatura infantil em geral como instrumentos de educação pedagógica. Conforme Nelly Novaes Coelho (2014), à matéria da literatura infantil pertence o maravilhoso:

Cuja linguagem metafórica se comunica facilmente com o pensamento mágico, natural dos seres intelectualmente imaturos. Em última análise, esse maravilhoso, concretizado em imagens, metáforas, símbolos, alegorias... é o mediador, por excelência, dos valores a serem eventualmente assimilados pelos ouvintes ou leitores (para além do puro prazer que sua linguagem possa transmitir...) (COELHO, 2014, p. 44).

A fantasia é substância principal em todas as narrativas literárias, porém nos contos de fadas há certa naturalidade com o componente maravilhoso. De maneira que não há um estranhamento por parte do leitor, porque ela faz parte do mundo da literatura.

Segundo Tzvetan Todorov (1981, p. 30) explica sobre o conto de fadas em *Introdução à literatura fantástica*, “os acontecimentos sobrenaturais não provocam nele surpresa alguma: nem o sonho que dura cem anos, nem o lobo que fala, nem os dons mágicos das fadas [...]”. Assim, ao aceitar o “Era uma vez...” o leitor (pequeno ou grande) entra em um mundo em que tudo pode. “A fantasia tem um nítido sentido compensatório, legítimo, [...]”, por isso, os contos de fadas “revelaram-se bastante adequados ao novo público emergente”, aquela serve de auxílio para que a criança compreenda o mundo a sua volta, “ela ocupa as lacunas que o indivíduo necessariamente tem durante a infância, devido ao seu desconhecimento do real” (ZILBERMAN, 2003, p. 49).

Para Roland Barthes (2007), em *Aula: aula inaugural da cadeira de semiologia literária do Colégio de França*, a literatura é tanto realidade – visto que

todas as outras ciências nela se encontram, ela gira os saberes de modo indireto no imaginário – como também é irrealidade, porquanto crê na realização do inalcançável:

A literatura é categoricamente realista, na medida em que ela sempre tem o real por objeto de desejo; e direi agora, sem me contradizer, porque emprego a palavra em sua acepção familiar, que ela é também obstinadamente: irrealista; ela acredita sensato o desejo do impossível (BARTHES, 2007, p. 22).

O fantástico é parte indispensável da literatura infantil, visto que para os adeptos das narrativas de fadas – que cumprem um papel de estímulo ao desenvolvimento da imaginação e demais habilidades psíquicas – instigam ainda na vida infantil o que a criança irá experienciar quando adulta, porque “tudo o que se imagina é real; imaginar é, assim, recriar realidades” (JESUALDO, 1993, p. 127).

De acordo com Jesualdo (1993, p. 139), essas narrativas “enriquecem seus estímulos, ampliam, por transferência, as demais faculdades ou poderes psíquicos, posto que irão intervir ativamente neles a atenção, a memória, a associação de ideias, o julgamento, etc.”. Pelo olhar da psicanálise, Bruno Bettelheim (2002, p. 56-57), em *A psicanálise dos contos de fadas*, afirma que:

Estórias estritamente realistas correm contra as experiências internas da criança; ela as escutará e talvez extraia alguma coisa delas, mas não pode extrair muito significado pessoal que transcenda o conteúdo óbvio. Estas estórias informam sem enriquecer, como infelizmente é também verdadeiro em relação a muito do que se aprende na escola. [...] Condenar as estórias realistas para as crianças seria tão tolo quanto banir os contos de fada; [...] Mas um suprimento apenas de estórias realistas é estéril.

Tanto as histórias maravilhosas quanto as realistas são imprescindíveis para o desenvolvimento cognitivo e sentimental das crianças. Bettelheim (2002) pondera que os contos de fadas são portadores de valores apropriados para a infância, com os quais se torna possível contribuir para a formação da parte tanto racional como emocional da personalidade das crianças. Uma vez que para ele, os contos de fadas sugerem experiências necessárias para desenvolver ainda mais o caráter, a comunicação e descobrir a identidade delas. Ainda para Bettelheim (2002, p. 08):

A criança adéqua o conteúdo inconsciente às fantasias conscientes, o que a capacita a lidar com este conteúdo. É aqui que os contos de fadas têm um

valor inigualável, conquanto oferecem novas dimensões à imaginação da criança que ela não poderia descobrir verdadeiramente por si só.

Segundo aponta Jesualdo (1993), obras literárias meramente instrutivas não atraem as crianças e dificilmente alcançam seu fim. Segundo ele, a finalidade de oferecermos literatura às crianças está em instruí-las, educá-las e também divertí-las. As obras com intenções apenas instrutivas, os livros educativos, não atraem as crianças, as leituras mais proveitosas para o público infantil seriam “sem dúvida, as de distração e prazer e, embora as primeiras devam ser mantidas, para a preparação das crianças, as últimas são as que respondem verdadeiramente às necessidades infantis...” (JESUALDO, 1993, p. 29). De acordo com o autor, a literatura infantil funciona como estímulo que desperta as crianças para aspectos do mundo à sua volta:

[...] Age sobre as forças do intelecto, como a imaginação ou o senso estético, que precisam do impulso de correntes exteriores para adquirir pleno desenvolvimento na evolução psíquica da criança [...]. Além disso, [...], cumpre que nos proponhamos a oferecer através dela um alimento sadio à imaginação infantil, ao mesmo tempo em que iniciamos no conhecimento da realidade, como estabelecem vários autores [...]. Junte-se a todas essas funções mais uma: a da identificação, pelo prazer que toda leitura com pretensões a ser de algum proveito deve provocar na alma da criança, para além de qualquer simplismo de expressão, ou do puro retrato físico de uma modalidade de ser e de sentir que a criança permanentemente luta por transcender (JESUALDO, 1993, p. 29-30).

Segundo Teresa Colomer (2003), a fantasia readquire êxito nos livros infantis a começar nos anos de 1970, pela defesa educativa do folclore e o restabelecimento da ficção fantástica dentro dos preceitos culturais da sociedade vigente. Os contos de fadas adaptados são aceitos por sua estrutura narrativa apropriada à capacidade de compreensão literária infantil considerada limitada. Essa preocupação referida por Colomer (2003) está mais com os elementos narrativos que compõem esses contos, do que com o efeito psicológico e cultural de suas mensagens, pois “[...] a simplicidade narrativa e moral parece ser o que permitiu passar a literatura folclórica para o campo da literatura destinada às crianças” (COLOMER, 2003, p. 68).

De acordo, ainda, com Colomer (2003), estudos psicológicos apontam que muitas características literárias do folclore foram adequadas aos traços correspondentes à mente da criança, como a existência de poucos personagens

marcados por características opostas, bem/mal, por exemplo. Tais características tornam fáceis à compreensão infantil, como mudanças repentinas sobre a situação das personagens – da pobreza à riqueza –; ações determinadas por fatores externos – uso da magia –; bem como estabelecer relações entre bondade e prêmio, maldade e castigo. Entre outros traços adequados ao entendimento das crianças incluem-se:

O cenário atemporal e indeterminado do conto popular, a estrutura episódica fechada, as referências muito concretas e visuais, a falta de situações simultâneas, a abundância de repetições e a ausências de semelhanças, e, em geral, todas as características de definição nítida e contrastada dos elementos narrativos, como adequadas à compreensão infantil da realidade (COLOMER, 2003, p. 67).

Muito além do ofício de divertir as pessoas, os contos de fadas estão repletos de histórias, costumes, valores e crenças de um povo. Eles são uma herança cultural de valor educativo sob o qual a literatura infantil se vincula como veículo e a escola como um lugar de transmissão dessa herança. Ao longo dos séculos, as narrativas de origens folclóricas foram depuradas dentro de um gênero que objetivasse a difusão de uma mensagem educacional e formadora, razão pela qual a transmissão do folclore às crianças “está na capacidade de resposta desta literatura às necessidades profundas de construção do mundo individual, com independência no momento histórico e da cultura à qual pertencem” (COLOMER, 2003, p. 58).

Os textos destinados às crianças, enquanto arte, formam e modificam a percepção do homem por meio de ensinamentos que o ajudam a compreender e a se libertar de laços naturais, religiosos e sociais. Tais laços impedem de o homem superar conceitos determinados em sua base histórica. A função social da literatura propicia, dessa forma, experiências redimensionadas a partir das experiências passadas. Como arte, ela “desempenha um papel na formação da sociedade e, nesse sentido, é educativa” (MAGALHÃES, 1987b, p. 54).

A sensação de deslumbramento proporcionada pelas narrativas orais, como os contos de fadas, torna-as uma forma de expressão artística capaz possibilitar um significado diferente para cada pessoa, bem como influenciar suas atitudes diante de conflitos internos e externos. Cléo Busatto (2011, p. 17) acrescenta, em *Contar e Encantar: pequenos segredos da narrativa*, que o conto de tradição oral, “seja ele conto de fada, mito, lenda, fábula, ou conto de ensinamento, encanta por alimentar o

nosso imaginário e dar mais brilho ao nosso mundo interior”. Bettelheim (2002) anota que o conto de fadas provoca encantamento em quem o lê, porque possui qualidades literárias constituindo-se como uma obra de arte. Segundo o autor:

O prazer que experimentamos quando nos permitimos ser suscetíveis a um conto de fadas, o encantamento que sentimos não vêm do significado psicológico de um conto (embora isto contribua para tal), mas das suas qualidades literárias - o próprio conto como uma obra de arte (Bettelheim, 2002, p.12).

A partir dessa forma cultural antiga, modernamente chamada de culturas das classes populares, ou culturas de massa, torna-se igualmente possível uma aprendizagem de profundidade histórica sobre o legado cultural da humanidade, e também é possível vê-la como forma de resistência e subversão. Como explica Teresa Colomer (2003, p. 58): “Defendeu-se a capacidade de subversão social desta literatura e considerou-se tão necessária para a educação das crianças, como propiciavam os ares da contracultura que se respiravam quando de sua formulação, na década de setenta”.

Pode-se dizer ainda, a partir dos estudos de Colomer (2003), que os contos populares também tiveram seu momento de desprezo nos debates teóricos à respeito da literatura infantil, sobre a qual os críticos, do final do século XIX a meados do século XX, defendiam uma literatura realista, sem vínculo com a fantasia. Por essa perspectiva, eles consideravam esses contos sem compromisso com o mundo real, sem valores humanos e com excesso de violência para as crianças. Os opositores dos contos de fadas afirmam que eles criam para as crianças um lugar muito diferente daquele em que elas irão se deparar quando adultas.

Ainda segundo Colomer (2003, p.61), os contos folclóricos também foram desprezados “por sua proposta de modelos e comportamentos sociais moralmente reprováveis, tais como a discriminação feminina, o racismo, a mentira ou a falta de compaixão” encontrados nas versões mais fiéis.

Para a pedagogia e a cultura predominantes na década de setenta do século XX, as narrativas de fadas com versões muito próximas das tradições populares representavam uma ideologia retrógrada, já que a conveniência educativa abrangia apenas os contos mais difundidos atualmente. De acordo com Colomer (2003, p. 70):

Os conteúdos tradicionais criticados nos contos populares foram, muitas vezes, substituídos pelos valores pedagógicos defendidos pelas posições 'realistas' da nova pedagogia, que tinha fracassado no seu intento de criar contos de moral 'humanizada', sem heróis míticos, nem elementos fantásticos.

Durante a passagem da narrativa folclórica – em sua vertente de contos maravilhosos – da oralidade para a escrita, o teor violento do medievo se perdeu no processo de adaptação e escolarização dos contos de fadas. Todavia, os elementos fantásticos foram conservados. Esse fato tornou a fantasia um dos subsídios imprescindíveis dos textos direcionados para as crianças. Por isso, segundo Regina Zilberman (2003), a literatura infantil parece banir o realismo dos livros. Para a autora, “este resultado pode ser mais uma comprovação do desprestígio da literatura infantil” (ZILBERMAN, 2003, p. 49), uma vez que confinada ao mundo fantástico, ela apresenta um mundo considerado “perfeito”, porque, independentemente, do desenvolvimento dos conflitos haverá um final feliz.

A magia ou o bem mágico cumpre o papel fundamental de auxiliar o herói ou a heroína da narrativa que sofrem com personagens muito mais fortes do que eles. Para isso, basta que tenham valores moralmente positivos, já que não possuem nenhum poder além dessas qualidades. Por esse motivo, o leitor pode se identificar facilmente com a personagem principal, à medida que vivencia um problema e a superação do mesmo. Nos contos de fadas a magia “é a forma assumida pela fantasia, de que somos dotados e que nos ajuda a resolver problemas” (ZILBERMAN, 2012, p. 141). Qualquer que seja o problema do leitor é possível de ser superado, porque os heróis superam problemas ainda mais difíceis.

Em defesa da literatura infantil, Peter Hunt (2010) assinala que há diversos motivos contra a aceitação acadêmica às pesquisas sobre literatura infantil. Em uma contabilidade injusta há um processo de desvalorização dessa para com a literatura destinada aos adultos. Entre os valores menosprezados estão a simplicidade da escrita e da temática dirigida às crianças. Ademais, o caso da maioria dos textos ser trivial e, talvez por isso, se dedique a uma cultura menor. Além do fato de que a literatura designada ao público infantil foi restringida histórica, social, educacional e moralmente por manifestações protetivas e, sobretudo, de controle. Contudo, para o autor é insustentável supor que a literatura infantil seja inferior a outras literaturas.

Há uma confusão entre aspectos do texto que são característicos da literatura infantil e aspectos do texto de literatura adulta de baixo nível ou 'ruim'. É óbvio que uma grande parcela de livros para criança é de valor insignificante segundo qualquer critério 'literário' tradicional; mas não está claro para mim se essa proporção é sequer mais alta do que para a literatura 'adulta'. Supor que a literatura infantil seja de algum modo homogênea é subestimar sua diversidade e vitalidade (HUNT, 2010, p. 48-49).

Se por um lado parte da crítica atribui a literatura infantil pouca importância estética, não lhe dando o devido valor artístico, há, por outro, seus defensores, que a veem de maneira menos generalizada, convocando a percepção e análise para o texto literário. Carlos Drummond de Andrade, em *Confissões de Minas*, questiona a própria existência desse gênero, para pensar que há, em última análise, boa literatura.

O gênero 'literatura infantil' tem, a meu ver, existência duvidosa. Haverá música infantil? Pintura infantil? A partir de que ponto uma obra literária deixa de constituir alimento para o espírito da criança ou do jovem e se dirige ao espírito do adulto? Qual o bom livro para crianças que não seja lido com interesse pelo homem feito? Qual o livro de viagens ou aventuras, destinado a adultos, que não possa ser dado a crianças, desde que vazado em linguagem simples e isento de matéria de escândalo? Observados alguns cuidados de linguagem e decência, a distinção preconceituosa se desfaz. Será a criança um ser à parte, estranho ao homem, e reclamando uma literatura também à parte? Ou será literatura infantil algo de mutilado, de reduzido, de desvitalizado – porque coisa primária, fabricada na persuasão de que a imitação da infância é a própria infância? Vêm-me à lembrança as miniaturas de árvores, com que se diverte o sadismo botânico dos japoneses: não são organismos naturais e plenos; são anões vegetais. A redução do homem que a literatura infantil implica dá produtos semelhantes. Há uma tristeza cômica no espetáculo desses cavalheiros amáveis e dessas senhoras não menos gentis que, em visita a amigos, se detêm a conversar com as crianças de colo, estas inocentes e sérias, dizendo-lhes toda sorte de frases em *linguagem infantil*, que vem a ser a mesma linguagem de gente grande, apenas deformada no final das palavras e educadora na pronúncia... Essas pessoas fazem oralmente, e sem o saber, literatura infantil (ANDRADE, 2011, p. 183-184).

Ademais, é importante dizer que essa mesma literatura tem uma missão social de contribuir para a formação da criança. Ela suscita valores de natureza social, ética e moral, auxilia para o melhor desenvolvimento do leitor e influencia a prática de uma conduta determinada pela sociedade.

Segundo Regina Zilberman (2003, p. 50), a presença da fantasia mantém a ficção literária, mas o cumprimento do ofício pedagógico faz os livros “embelezarem o real e oferecer modelos perfeitos de comportamento”. Segundo a autora, foi designada à literatura infantil uma tarefa educativa que possa somar à atividade

pedagógica exercida em casa ou na escola, fato que garante sua necessidade e importância no ambiente da vida social. Conforme aponta Marisa Lajolo (1993, p. 26-27):

Em movimento de ajustes sutis e constantes, a literatura tanto gera comportamentos, sentimentos e atitudes, quanto, prevendo-os, dirige-os, reforça-os, matiza-os, atenua-os; pode revertê-los, alterá-los. É, pois, por atuar na construção, difusão e alteração de sensibilidades, de representações e do imaginário coletivo, que a literatura torna-se fator importante na imagem que socialmente circula, por exemplo, de criança e de jovem.

No entanto, é importante reafirmar que os contos de fadas – no seio da literatura infantil escolar ou fora dela, inseridos no cotidiano da criança por meio de leituras e contação de histórias direcionadas pelos adultos de seu convívio – ultrapassam da função de educação exclusivamente instrutiva. Além da formação moral, o texto infantil preocupa-se com o conhecimento cognitivo direcionado às crianças. Pode-se dizer também que a literatura infantil serve para,

sedimentar aqueles poderes psíquicos que fortalecem a imaginação e criam a verdadeira base de equilíbrio do espírito humano: base na qual realidade e sonho estarão perfeitamente unidos, sem que o sonho iluda o sentido da realidade e tão pouco chegue a matar o encanto e a beleza de uma vida em que se sente o gozo de viver pela beleza e o encanto do mundo que conseguimos plasmar (JESUALDO, 1993, p. 114).

O contato com textos literários amplia o horizonte do leitor, fazendo-o expandir sua relação com as experiências sociais adquiridas para melhor compreender o mundo à sua volta. Regina Zilberman (2003) considera que os contos de fadas foram os textos mais apropriados para a constituição de um acervo infantil, através da forma oculta em que exibem a natureza do sonho correspondente aos desejos das classes sociais mais baixas. O modo tão natural como os contos de fadas apresentam a magia, representam uma visão dos aspectos que constituem o universo da criança. Entre estes aspectos estão algumas questões existenciais básicas, tais como: “Quem sou eu? De onde vim? Como o mundo passou a existir? Quem criou o homem e todos os animais? Qual é o sentido da vida?” (BETTELHEIM, 2002, p. 49).

Por ser o conto de fadas considerado um dos textos literários mais adequados para as crianças, a denominação literatura infantil está associada às características desse gênero. Assim, semelhante ao mencionado ainda no primeiro

capítulo dessa dissertação – que a história da construção da ideia de infância e da juventude se confunde com a história dos contos de fadas – pode-se dizer agora, se apropriando dos estudos de Zilberman, que “a história da literatura infantil se confunde com a história das transformações vividas pelos contos de fadas” (ZILBERMAN, 2003, p. 139). De acordo com a autora:

No século XIX, havendo a preocupação em dotar os jovens com textos considerados adequados à sua educação, deu-se a reelaboração do acervo popular europeu, destacando-se especialmente a atuação dos Irmãos Grimm. Quando a moderna pedagogia passou a enfatizar a necessidade de uma formação emancipada das crianças, a literatura infantil respondeu com textos renovados, que procuram liberar a criatividade infantil, transmitindo ao mesmo tempo aos leitores uma mensagem progressista (ZILBERMAN, 2003, p. 139).

Os contos de fadas e a literatura infantil se modificam paralelamente. O predomínio de marcas da oralidade sobre a escrita é característica peculiar em ambos. Como se sabe, o elemento fundamental dos contos de fadas é a presença do maravilhoso. Considerando que esse gênero é o que melhor compõem a seleção de textos direcionados à infância, reafirmamos que os contos de fadas partem da literatura infantil, embora tenham florescido na literatura popular, inicialmente dedicada aos adultos.

As adaptações feitas aos textos indicados às crianças foram impregnadas com o objetivo de transmitir conteúdos didático-pedagógicos. Entretanto, o elemento mágico, a fantasia, o maravilhoso, dentre outros, assinalam seu teor literário, apresentando a literatura como uma possibilidade de encontro entre a fantasia e a realidade.

De acordo com Aparecida Paiva (2011, p. 258), em *Estatuto literário e escola*, ao longo dos anos, um grande número de textos apontaram, que, compete ao ensino e à escola o papel de construção da ordem social, que é o de “familiarizar o indivíduo para a vida comum, socializá-lo segundo normas e procedimentos da vida em sociedade”. A escola medieval possuía objetivos bem definidos quanto ao quesito de formar modelos de adultos capazes de terem sucesso na vida social correspondente aos interesses igualitários das camadas mais favorecidas. Esse fato afastou grande parte dos alunos das classes populares, porquanto não conseguiam alcançar as exigências do regime escolar devido desvantagem de suas condições de vida precária.

Em meados do século XIX, os textos destinados à infância começam a deixar de ser modelos apenas de intenção pedagógica, porém há valorosas lições que são inseridas nessa nova literatura. A conexão entre a escola e os textos designados à infância não é ocasional. Os primeiros textos para as crianças foram escritos por pedagogos. Esses textos possuíam forte intenção educativa, que até hoje se conservam na literatura infantil. O ensino escolar está ligado à produção do material escrito para as crianças desde a sua origem, por aceitar e organizar narrativas com o objetivo tanto de ensinar a leitura como de formar moralmente futuros adultos bem-educados.

Enquanto a literatura infantil se consolidava na Europa, no Brasil, o folclore nasce da mistura da cultura dos colonizadores com as contribuições dos povos africanos e indígenas, que também constituíram a colônia brasileira. Desta forma, a formação da literatura brasileira, não apenas a infantil e juvenil, sofreram contribuições culturais europeias, indígenas e africanas. Segundo Leonardo Arroyo (2011), em *Literatura Infantil Brasileira*, apenas com a fundação de escolas, formação de professores e o advento de livros de textos é que surgiu uma literatura escolar infantil brasileira. Os livros de textos infantis que circulavam no Brasil, em sua maioria, eram traduções de contos de fadas e alguns clássicos europeus direcionados para tarefas pedagógicas.

Nas sociedades primitivas, as suas experiências eram transmitidas através da fala com formas fixas de narrativas conduzidas por contadores que as passavam de geração em geração por força da memória. A partir da propagação da leitura pela imprensa, o livro passa a ter maior popularização, levando em consideração o ponto individual e o social diante do texto escrito, de acordo com Vera Teixeira de Aguiar (2011, p. 251), em *Leitura literária na escola*, “podemos afirmar que o leitor precisa sair do pensamento mítico/público para o individual/privado, o que corresponde à passagem da cultura oral para a escrita”. O discurso social moderno começa a enxergar uma leitura livre da submissão eclesiástica e escolar, uma leitura como ato de cidadania.

De todo modo, não se pode negar a importância da escola na formação do leitor cidadão, mesmo que ela tenha contribuído para o nascimento das produções literárias direcionadas à infância, inclusive o registro de antologias folclóricas, inicialmente apenas para transmitir valores morais, religiosos e sociais ou para

trabalhos pedagógicos e didáticos. Os avanços com as pesquisas sobre leitura e a preocupação com a competência literária dos alunos contribuíram para a inserção da literatura infantil no ensino escolar. Segundo Colomer (2003), o interesse pela melhoria da aprendizagem leitora revelou estudos de fundamentação teórica sobre a importância da compreensão e do interesse do leitor pelo texto lido, o que fez com que as cartilhas fossem substituídas por contos infantis nas salas de aulas, ou pelo menos, eles se tornaram segunda leitura depois do processo alfabetizador.

Nesse contexto, através dos contos de fadas os professores podem conduzir seus alunos no tocante ao gosto pela leitura, pois “no conto de fadas, a imaginação é o limite nunca ultrapassado” (ZILBERMAN, 2012, p. 145) e, seguramente, os levará à direção de novos textos fantásticos, que podem aparecer em outras expressões artísticas como em filmes, peças de teatro e novelas de televisão. Mesmo que inicialmente vista como leitura funcional de ócio e entretenimento, a partir do século XX a presença dos contos infantis nas primeiras séries escolares foi “reforçada pelo aumento da narração oral de histórias e do uso generalizado do folclore, que agora estava no auge da sua valorização” (COLOMER, 2003, p. 128). À medida que o uso desses contos foi aumentando “todo o ensino primário aderiu ao incentivo da leitura livre e às atividades sobre textos de tradição oral” (COLOMER, 2003, p. 128), por conseguinte, o material folclórico usado na escola foi respaldado por estudos literários como os de Vladimir Propp, sobre os contos populares.

O conto de fadas, de raiz popular que passou da oralidade para a escrita, é uma forma de expressão que compõe o patrimônio cultural de muitas nações. Moldados conforme os preceitos de cada sociedade, sabemos que esses textos quando destinados à infância têm sua origem histórica na adaptação do assunto, da forma e estilo de escrever, também do meio de transmissão deles. As adequações sofridas pelos contos de fadas os tornaram parte da literatura escolar indicada à educação moral das crianças.

Para Magda Soares (2011, p. 47), uma escolarização adequada de textos literários contribui para a finalidade formadora e educativa da escola, além de poder conduzir eficazmente “às práticas de leitura literária que ocorrem no contexto social e às atitudes e valores próprios do ideal de leitor que se quer formar”. Portanto, conforme pondera Zilberman (2003, p. 29),

não é atribuição do professor apenas ensinar a criança a ler corretamente; se está a seu alcance a concretização e expansão da alfabetização, isto é, o domínio dos códigos que permitem a mecânica da leitura, é ainda tarefa sua o emergir do deciframento e compreensão do texto, pelo estímulo à verbalização da leitura procedida, auxiliando o aluno na percepção dos temas e seres humanos que afloram em meio à trama ficcional.

Pode-se dizer, então, que uma escolarização adequada de textos literários faz uma interligação entre literatura e educação. É a escola² que seleciona os gêneros, autores e obras que considera como melhores à formação das crianças. Levando em consideração o percurso histórico do gênero conto de fadas, é aceitável dizer que sua legitimação e adesão à literatura infantil ocorrem pela necessidade de serem utilizados na escola, uma vez que esta utiliza dele para atender suas finalidades educativas. Para Magda Soares (2011), o processo de escolarização relaciona-se com a literatura infantil sob duas perspectivas:

Numa primeira perspectiva, [...] *apropriação*, pela escola, da literatura infantil: nesta perspectiva, analisa-se o processo pelo qual a escola toma para si a literatura infantil, escolariza-a, didatiza-a, pedagogiza-a, para atender seus próprios fins – faz dela uma *literatura escolarizada*.

Uma segunda perspectiva, [...] *produção*, para a escola, de uma literatura destinada a crianças: nesta perspectiva, analisa-se o processo pelo qual uma literatura é produzida para a escola, para os objetivos da escola, para ser consumida na escola, pela clientela escolar – busca-se *literatizar a escolarização infantil* (SOARES, 2011, p. 17).

Ao que Magda Soares chama de apropriação de textos literários para o processo de escolarização parece ocorrer no caso dos contos de fadas, visto que após sua coleta e depurações, a escola se apropriou deles inserindo-os em sua didática educacional. E, enquanto produção específica para a escola, familiarizados com o gênero nas instituições escolares, os escritores de textos para as crianças inspiraram-se em modelos antigos e produziram contos especialmente para serem trabalhados na realização de tarefas escolares. Para Soares (2011), a escolarização da literatura, não apenas a infantil, faz-se inevitável e necessária. A escola ordena tarefas, ações, procedimentos de ensino, seleciona saberes, exclui conteúdos. Todo este processo institui e constitui a escola.

² Está se pensando na escola como um todo. Há materiais didáticos que já vem prontos para dentro da escola; há leis que determinam quais são os conteúdos que vão para ela; há também as avaliações internas e externas, que influenciam a escolha dos gêneros textuais; há textos teóricos que pensam o que se deve levar para a escola. Dentre outros fatores que podem influenciar essa seleção.

O conto de fadas continua se mantendo na escola por fazer parte dos conteúdos disciplinares da matriz curricular, sobretudo na educação fundamental, bem como por possuir teor educativo, mesmo com a ocorrência de algumas alterações. Os debates ocorridos século XX sobre o valor educativo entre os contos realistas ou fantásticos geraram novos contos, chamados de contos modernos infantis. Nesses contos, os autores deram mais atenção a um “novo modelo” de contos de fadas, mas que igualmente aos antepassados, parecem buscar harmonia com os preceitos da sociedade vigente.

Mesmo que pareçam ser um novo gênero de fantasia, essas narrativas deveriam ter as mesmas qualidades estéticas e educacionais dos antigos, além do que se exigia que atendessem melhor às peculiaridades da nova juventude, como a liberdade e o respeito. De todo modo, os contos clássicos – considerados por alguns estudiosos como um conjunto de ideias ultrapassadas, repletos de interesses pedagógicos e punitivos – ainda sobrevivem por adaptações. Eles se enquadram com o caráter emancipatório da literatura por meio de uma reestruturação do gênero, mas que continua com sua afeição fantasiosa, fato que contraria seu caráter pedagógico.

Pode-se dizer de outra forma: essa nova produção literária adota certa similaridade ideológica do folclore popular mediéxico e reutiliza do modelo folclórico, ainda que de maneira implícita, certa intenção pedagógica inserida há tempos na literatura infantil. De acordo com Teresa Colomer (2003, p. 72), esse fato “gerou o debate sobre os valores educativos da fantasia em termos pedagógicos”, uma contestação que conduziu uma formulação mais sutil sobre o valor educativo dos livros infantis, enquanto literatura. Seguramente a literatura infantil está destinada a uma fase de formação e aprendizagem que lhe impõe duas restrições, a primeira é

a maneira como a obra apresenta, caracteriza e julga o mundo, já que se trata de oferecer aos leitores modelos de conduta e de interpretação social da realidade; e, em segundo lugar, na maneira como se configura a criança leitora implícita, já que se deve atender o nível de compreensibilidade dos textos, segundo a competência literária que nela se pressupõe (COLOMER, 2003, p.163).

Os contos modernos nem sempre continuam com a mesma estrutura básica dos contos de fadas tradicionais, as mudanças também surgem na forma narrativa e nos valores morais destacados ao longo do texto. Segundo Colomer (2003), os

contos populares são usados com novas propostas ideológicas, com elementos maravilhosos renovados a partir dos anos de 1970. Mas ainda assim algumas destas narrativas permanecem com as qualidades educativas dos contos antigos depurados, tais como uma linguagem e moral ingênuas.

Contudo, há que anunciar também que as funções educativas dos contos se moldam às mudanças sociais. Os novos temas abordados perpassam o modelo de bom comportamento convencionalizado pela sociedade, abrangendo a defesa de uma vida prazerosa para o sujeito. Segundo Colomer (2003), envolvem temas como o poder autoritário, a alienação e exploração gerada pela sociedade industrial moderna.

De acordo com Regina Zilberman (2012), Hans-Christian Andersen foi o escritor mais bem-sucedido ao seguir o modelo das histórias tradicionais recolhidas pelos Irmãos Grimm. Porque mantém a magia como ingrediente em suas narrativas, porém, de uma forma diferente dos contos de fadas clássicos. Segundo a autora (2012, p. 143), “Andersen deu novo alcance à fantasia, indicando que, às vezes, bastam a imaginação e a criatividade para encontrarmos uma saída para nossas dificuldades”. Em seus contos desaparece a personagem auxiliar com poderes sobrenaturais típicos das histórias vindas da cultura popular. Esse fato desencadeia a separação de dois mundos: o da fantasia e o da realidade. No entanto, no conto de fadas moderno, a fantasia continua ajudando a solucionar os problemas da vida real, esta última:

É, porém, o mundo do leitor, seja ele adulto ou criança. É a leitura do conto de fadas tradicional ou das narrativas criadas por Andersen, Lewis Carroll, James M. Barrie, Monteiro Lobato, J. K. Rowling, que o conduz a outros universos, mais apetecíveis. Por isso, é preciso nunca abandoná-lo, em casa ou na sala de aula. Os professores podem ajudar as crianças não apenas a apreciá-los, mas fazê-los entender por que apreciam tanto os heróis que, valendo-se de sua fantasia e imaginação, sabem resolver seus problemas e, ainda por cima, colaborar para a felicidade dos outros (ZILBERMAN, 2012, p. 144-145).

Há nos novos contos de fadas novas ideologias, como a aproximação das personagens a seres mais humanos, a falta de magia, mas não de fantasia, maior preocupação estética do que utilitária. Segundo Nelly Novaes Coelho (2014), um fato decisivo na renovação da literatura direcionada às crianças é o foco narrativo em 1ª pessoa, uma vez que visa dar maior veracidade ao relato. Algumas

características textuais como o grande número de palavras desconhecidas e o tamanho das frases serviram de motivos para a análise das dificuldades das crianças em compreender alguns textos para a leitura e, desse modo, fazer com que, por exemplo, os contos de fada fossem adaptados.

Por isso, de acordo com Magda Soares (2011), novos textos escolares foram produzidos para a primeira aprendizagem de leitura. Os textos literários escolarizados novamente deixam de ser usados apenas para emocionar, divertir e dar prazer, tornando-se textos para serem estudados objetivando conhecimentos, habilidades e atitudes necessários à formação de um bom leitor de literatura.

Em relação à discussão dos contos de fadas adaptados, Bruno Bettelheim (2002) os considera improdutivos diante da riqueza da literatura oral. Para o autor, os contos de fadas são veículos de herança cultural e para que essa seja transmitida de maneira correta às crianças quando ainda muito novas, a literatura de raiz popular é o melhor canal. De acordo com Amarilis Pavoni (1989, p.12), em *Os contos e os mitos no ensino: uma abordagem junguiana*, o papel que o indivíduo assume nos contos de fadas folclóricos,

são aparências, as quais podem ser integradas, quando consideradas como tais, dando possibilidade de as características interiores aparecerem e o indivíduo dar mais um passo na individuação, no desabrochar das características essenciais do ser.

A burocracia do ensino, as normas rígidas da escola, o excesso de didatismo ultrapassam as versões expurgadas, criando novas narrativas semelhantes. Tais empecilhos acabam podendo o desenvolvimento de atividades com os contos de fadas, com a literatura em geral e suas funções no processo de formação das crianças, enquanto indivíduos na sociedade e como leitores literários. A literatura infantil vincula-se à escola pelo seu caráter educativo e formador, como se pode ver pelas explicações de Roger Chartier (2001, p. 61): “A narrativa instrutiva, essa mistura literária, é considerada como devendo servir diretamente à aprendizagem”.

Assim, parafraseando as afirmações de Magda Soares (2011), não há problema com o processo de escolarização desses contos, se tal processo se realizar de maneira adequada. Ainda que correndo o risco de redução e em caráter provisório, pode-se dizer que a escola em relação aos contos de fadas faz deles uso

em benefício de seus objetivos. Enquanto os contos de fadas trazem a escola como um de seus principais meios de transmissão.

3 OS CONTOS DE FADAS FORAM FELIZES PARA SEMPRE?

Devido à nova mentalidade racionalista já desenvolvida a partir do século XVIII, durante o movimento iluminista, inicia-se um era baseada na razão, em que todas as pessoas deveriam ter as mesmas oportunidades perante a sociedade e serem valorizadas por meio dos seus conhecimentos. O Iluminismo defendia uma reforma ao conhecimento legado da era medieval. Segundo Nelly Novaes Coelho (2014), isso se reflete na educação oferecida pelo Estado através da defesa de uma escola com reformas pedagógicas que estivesse ao alcance dos cidadãos independente de suas posses. Para a autora, esse fato tornou a leitura o ideal básico para a educação, inclusive da educação infantil.

Durante o século XIX, o investimento em instituições escolares cresceu muito pelo interesse econômico e ideológico da burguesia, que almejava impor uma ordem e suavizar as relações entre as diferentes classes sociais. Entre essas instituições havia aquelas específicas para as crianças, que tinham a finalidade de desenvolver ações pedagógicas responsáveis por ampliar o seu conhecimento empírico e ensinar-lhes o domínio da língua padrão. Ainda é possível dizer que o empenho em “educar” todas as camadas sociais parte da necessidade de garantir mão de obra futura. Esse interesse chega até ao século XX, quando a escola visa orientar os alunos em relação à sua vida profissional. Segundo aponta Moysés Kuhlmann Junior (2011, p. 165), em *Infância e educação infantil: uma abordagem histórica*:

Ao lado da vontade de normalizar as classes trabalhadoras por meio da educação, associava-se a defesa da universalização do ensino – como instrumento de cidadania e de fornecimento dos conhecimentos básicos necessários aos processos produtivos da sociedade industrial.

No Brasil, a educação infantil para as crianças do jardim da infância nasceu sustentada pelas ideias do alemão Friedrich Froebel. De acordo com Moysés Kuhlmann Junior (2011), Froebel recomendava para as crianças pequenas atividades com base em jogos e brincadeiras, organizadas sistematicamente em uma rotina de caráter disciplinador, por meio da qual visava à formação moral das crianças, para que se tornassem adultos virtuosos. As propostas de atendimento escolar infantil estavam divididas entre o que se pode chamar de escola

assistencialista, para as classes populares, e escola formadora, para as classes mais favorecidas, gerando dois modelos de educação infantil que alcançaram os anos 1980. Essas duas propostas são discutidas por Moysés Kuhlmann Junior (2007, p. 53), em *Educação infantil e currículo*, mostrando como há desigualdade entre a assistência à população de classes diferentes:

A polaridade entre assistência e educação, representando o mal e o bem, como em um conto de fadas, permite às propostas inaugurar o novo e implantar o pedagógico ou o educacional, nos textos, enquanto a realidade institucional permanece intocada nas questões que efetivamente discriminam a população pobre.

A Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 (CF 88) insere a educação aos direitos sociais dos brasileiros logo no artigo 6º do capítulo II. Em seu artigo 23, ela apresenta como competência da União, dos Estados, do Distrito Federal e do Municípios, meios de acesso à cultura, educação e à ciência. A legislação sobre a educação, cultura, ensino e desporto aparece como responsabilidade da União, Estados e Distrito Federal. Somado a isso, a Constituição de 1988 dedica uma seção do capítulo III com dez artigos para tratar da educação. A primeira parte do capítulo – Seção I, Da Educação – inicia-se com o artigo 205 enunciando que a educação é um direito de todos, dever do Estado e da família, por conseguinte afirma o objetivo de busca de aperfeiçoamento para o trabalho:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988).

Desde o século XVII, os tratados de educação insistem nos deveres dos pais relativos à supervisão dos estudos dos seus filhos. A família aparece com papel fundamental no processo de formação da criança por ser responsável por promover aos pequenos a garantia do cumprimento dos seus direitos previstos. No Brasil, essa ideia permanece tanto na Constituição de 1988, quanto em outras leis. Como se pode ver na Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) –, que reforça que “a educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social” (Art. 1º, § 2º). A educação é

dever tanto da família quanto do Estado, seu escopo está no “pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Art. 2º).

3.1 CONSIDERAÇÕES SOBRE ALGUNS DOCUMENTOS OFICIAIS PARA O ENSINO DE LITERATURA NO ENSINO BÁSICO

O Artigo 206 da CF de 1988 designa que o ensino seja ministrado em alguns princípios, entre eles “I- igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; [...] III- pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino”. Assim, o documento propõe a ideia de oferecer uma educação para todos independente de sua classe social. A educação que o Estado deve oferecer e que a família tem a obrigação de incentivar sua manutenção. Dessa forma, há um longo processo de educação obrigatório de doze anos, que é chamado de Educação Básica, sendo direito e dever para os cidadãos brasileiros.

No século XV, a educação era assegurada pela prática. Os educadores pouco se preocupavam com a escrita na vida cotidiana dos aprendizes. Havia uma literatura vulgar em que expunham regras de moral, cortesia, traje, etc., como os mandamentos de um bom servidor, entre os quais para parecer bem-educado era preciso saber servir à mesa, bem como se comportar nela. Desta forma, o serviço doméstico era muito comum no ensino de educação pela aprendizagem: “Era através do serviço doméstico que o mestre transmitia a uma criança, não ao seu filho, mas ao filho de outro homem, a bagagem de conhecimento, a experiência prática e o valor humano que pudesse possuir” (ARIÈS, 2012, p. 156).

Após a Idade Média, período cultural em que prevalecia a oralidade, o surgimento da modernidade trouxe consigo a necessidade de reestruturação para a educação infantil, que preparasse a nova geração para a sociedade letrada e competitiva que surgia. Entre os instrumentos pedagógicos para tais fins, além dos jogos e brincadeiras, estavam os textos literários que, paulatinamente, se converteram em livros de leitura de uso escolar (AGUIAR, 2011). A literatura – voltada para as crianças – passa a ter propósitos educacionais restritos. Para Vera Teixeira de Aguiar (2011, p. 243), “aqui se localiza o pecado original da literatura infantil: ter nascido comprometida com a educação, em detrimento da arte”.

De acordo com Magda Soares (2011), não se pode atribuir sentido pejorativo à escolarização de qualquer literatura ou outros conhecimentos, porque isso seria o mesmo que negar a escola, uma instituição educativa e formadora de cidadãos. O

que se pode criticar é uma inadequada escolarização “que se traduz em sua deturpação, falsificação, distorção, como resultado de uma pedagogização ou uma didatização mal compreendidas, que ao transformar o literário em escolar, desfigura-o, desvirtua-o, falseia-o” (SOARES, 2011, p. 22). Para a autora, a diferença fundamental entre o aprendizado prático medieval e o aprendizado escolar é que com este nascem um espaço e um tempo de ensino com determinada maneira de se ensinar coletivamente. Os saberes escolares são formalizados em currículos, matérias e disciplinas, programas, metodologias, frutos da mesma invenção que criou o estabelecimento escolar moderno.

No Artigo 215 da CF de 1988, que trata da cultura, pode-se ler que “o Estado garantirá a todos o pleno exercício dos direitos culturais e acesso às fontes da cultura nacional, e apoiará e incentivará a valorização e difusão das manifestações culturais”. Desta forma, é possível inferir que, além do desenvolvimento do indivíduo, seu preparo como cidadão e trabalhador faz parte do “combo educacional”: o direito de conhecer as fontes em que se originaram os valores culturais – que formam o pensamento construído pela sociedade ao longo das gerações passadas – até se chegar à propagação de ideias que dominam os dias atuais.

As narrativas eram e ainda permanecem como elemento fundamental para a aplicação de conhecimentos. No entanto, até o século XX, essa consideração estava restrita aos contos julgados verdadeiros, instrutivos e morais. Ao se tratar dos contos de fadas, esses poderiam ser aproveitados apenas se não possuíssem algo avaliado como impróprio às crianças, como o excesso de fantasia e imoralidades, modo pelo qual se apresentavam os contos populares na Idade Média.

Nos anos finais do século XX, a importância de se trabalhar com a diversidade cultural deu ao conto popular maior relevância por funcionar como veículo de transmissão de valores de diferentes povos. Segundo Cléo Busatto (2011, p. 37), “através do conto podemos valorizar as diferenças entre os grupos étnicos, culturais e religiosos, e introduzir conceitos éticos”. Com base nos escritos da autora, é possível afirmar que o conto de fadas serve também como artifício colaborador de um trabalho interdisciplinar em sala de aula. Em Arte, por exemplo, é possível recriá-lo através da linguagem visual, corporal, sonora e cênica. Ademais,

a partir de um conto narrado é possível trabalhar os conteúdos de linguagem escrita, desde a sintaxe até a semântica. Poderemos fazer novas leituras deste mesmo conto e traduzi-lo através de diversas linguagens,

como a história em quadrinhos, reportagem jornalística, texto teatral, poema (BUSATTO, 2011, p. 38).

A função que os contos de fadas podem exercer com as crianças justificam o seu valor, tanto que ele “[...] é, em si mesmo, a sua melhor explicação, isto é, o seu significado está contido na totalidade dos temas que ligam o fio da história” (FRANZ, 2013, p. 9-10). Seus assuntos como a ética, pluralidade cultural, por exemplo, tratam de questões sociais, portanto necessitam de participação efetiva e responsável dos cidadãos na sua gestão, os professores.

Pois embora os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) recomendem que os docentes não deixem de incluir nos estudos dos alunos temas transversais “sob nenhum pretexto” (PCN, 1997, p. 46), eles apenas indicam sugestões de temas transversais a serem trabalhados em sala de aula sem oferecer destaque a nenhum gênero textual específico. Está clara a redação de que “não cabe a este documento indicar quais devam ser os projetos de estudo ou os textos a serem trabalhados na sala de aula” (PCN, p. 46). Contudo, o conto de fadas é um exemplo de texto literário que pode ser trabalhado em sala de aula, contemplando aquilo que os PCN sugerem.

Por trás de uma história cheia de fantasias e a resolução de problemas vistos como impossível para o mundo real, o trabalho com os contos de fadas pode suscitar a abordagem de temas transversais inseridos nas entrelinhas ao longo do seu enredo. Em relação às temáticas, para exemplo, tomemos o conto João e Maria, dentro do qual se pode examinar como as classes sociais menos favorecidas lidavam com a pobreza, e, com maior profundidade, analisar a questão da fome que perpassa a era medieval e, como elemento universal, perdura ainda hoje.

Atrelado aos problemas sociais elencados, o conto também abre espaço para a abordagem sobre o tema da formação da família, com suas diversas estruturas, tão em pauta na atualidade. Há que se pensar também que ele abre possibilidade de discussão sobre a morte, a violência doméstica, o abandono familiar, a importância da família. Enfim, são questões que estão inseridas no contexto da sociedade atual e, que permeiam o texto literário, fazendo o leitor compreender melhor o mundo, o outro e a si mesmo.

A escola é uma das pontes principais entre o aluno e o mundo dos textos. Compete a ela possibilitar e mediar esse contato de forma que ofereça condições para os diversos usos da linguagem, como a leitura, a fala, a escrita e a reflexão

sobre a língua. Os textos como unidades de ensino da língua são adequados à “capacidade” das crianças que estão ingressando no universo escolar como leitoras.

Conforme apontado nos PCN (1997, p. 36): “tenta-se aproximar os textos das crianças – simplificando-os –, no lugar de aproximar as crianças dos textos de qualidade”. Esse movimento de simplificação ocorreu, ao longo do processo de escolarização dos contos de fadas, pois sofreram muitos ajustes. E, por outro lado, como aponta Regina Zilberman (2003, p. 26) a escolha de textos literários para as crianças deve ser feita também levando em consideração a qualidade estética, pois:

A literatura infantil atinge o estatuto de arte literária e se distancia de sua origem comprometida com a pedagogia, quando apresenta textos de valor artístico a seus pequenos leitores; e não é porque estes ainda não alcançaram o status de adultos que merecem uma produção literária menor (ZILBERMAN, 2003, p. 26).

No contexto brasileiro, a CF de 1988 estabelece que os conteúdos mínimos destinados à infância devam ser pré-estabelecidos com o propósito de assegurar a formação básica comum para as crianças: “serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais” (Art. 210 da CF 88). Em 1996 a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 9.394/96) constitui a educação infantil como a primeira etapa da educação básica. Em 1997 a União, em colaboração com estados e municípios, lançou um conjunto de conteúdos mínimos, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), que ilustram algumas metas de qualidade que compõem a matriz curricular para o Ensino Básico.

Entre os objetivos dos PCN para o Ensino Fundamental, que abrange do 1º ao 9º ano, está o de conhecer e valorizar aspectos socioculturais de outros povos e nações, não discriminando as diferenças culturais de nenhuma espécie, individual ou social. Igualmente ao inciso II do artigo 206 da CF 88, a LDB prescreve em seu Artigo 3º, inciso II, que o ensino será ministrado no princípio da “liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber”. Nesse contexto, os contos de fadas contemplam a demonstração de uma linguagem que estabelece a ponte entre a criança e o conhecimento empírico disseminado no imaginário social, pois os “contos de fadas são a expressão mais pura e mais simples dos processos psíquicos do inconsciente coletivo” (FRANZ, 2013, p. 9).

Contudo, os PCN elencam “valores, normas e atitudes”, como conteúdos que precisam ser adquiridos ou desenvolvidos entre os alunos do 1º e 2º ciclos do Ensino Fundamental. Esse fato denota o valor moral e instrutivo dado à educação infantil, dispostos como conteúdo de ensino, assinalando apenas a preocupação em um processo educativo que visa à preparação das crianças, influenciando seu comportamento. Os gêneros discursivos, também configuram os conteúdos gerais apresentados nos PCN para os dois ciclos do ensino fundamental. As atividades de leitura e de escrita, a partir da diversidade textual, estabelecem os gêneros textuais como material de apoio às diversas situações didáticas. Assim como uma variedade de gêneros como poemas, canções, notícias, anúncios, mitos, lendas populares, etc., os contos de fadas aparecem listados, como gênero adequado para a realização de atividades com a linguagem oral e escrita nos dois ciclos.

Isso implica dizer que os PCN se eximem da responsabilidade de estabelecer diretamente os contos de fadas como um gênero que deve ser trabalhado especificamente com a leitura ou produção escrita em determinadas situações. Desta forma, os contos de fadas surgem sugestivamente conglomerados com diversos gêneros textuais que podem ou não, virem a ser utilizados para a realização de atividades que englobem a escuta, a fala, a leitura e a escrita. Notadamente, os PCN enumeram alguns materiais de auxílios didáticos como a biblioteca e os recursos audiovisuais para alcançar as suas propostas. No caso da biblioteca, ela deve oferecer aos alunos acesso a textos dos mais variados gêneros, entre eles, livros de contos, além de materiais produzidos por eles próprios, tais como coletâneas de contos e poesias. Porém, não se elege o conto de fadas claramente.

Nota-se mais uma vez, a maneira generalizada em que se dispõem as instruções direcionadas ao ofício dos docentes em relação aos gêneros textuais, cabendo a eles, por critério próprio definirem os textos com que se deve trabalhar. Por um lado tem-se a autonomia dada ao professor, em poder conduzir a sua prática em sala de aula sem limitações. Caberá ao professor distinguir o que será mais apropriado para as diversas ocasiões vividas no cotidiano escolar. Porém, falta o reconhecimento particular da importância de cada um desses gêneros no processo de formação da criança como cidadã e como leitora de literatura.

Por esse viés, os contos de fadas oportunizam aos alunos ricas experiências com a oralidade e escrita, bem como no aprendizado da leitura e a escrita. Aqueles que já o fazem, podem desenvolver ainda mais essas habilidades. Carregados de heranças de nossos antepassados, os contos de fadas também contribuem para a formação cultural do sujeito. Segundo Bettelheim (2002), a narrativa de fadas por ser fantástica desperta durante a infância outras aptidões como a busca pelo significado da vida. Em consequência disso, as crianças se tornam cada vez mais capazes de compreenderem o mundo e a si mesmo. Dessa forma, elas aprendem a lidar com suas emoções mais íntimas e assim, podem se relacionar de maneira mais expressiva com o outro.

No Brasil, não há um currículo nacional para a Educação Básica. Além do exposto pela CF 88, LDB e os PCN, em 1998 foram instituídas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica, sob as quais as escolas brasileiras devem organizar suas ações pedagógicas, mas que essas sejam norteadas pelo contexto local, regional e planetário. Assim, o que trazemos são propostas curriculares resultantes das orientações esboçadas nos PCN, que podem variar de um estado da federação para outro. Para o cumprimento das recomendações dos saberes que se deve ensinar aos alunos, a escola adquire papel fundamental, porque “é uma instituição em que o fluxo das tarefas e das ações é ordenado através de procedimentos formalizados de ensino e de organização dos alunos em categorias [...] que determinam um tratamento escolar específico” (SOARES, 2011, p. 21).

Desta forma, ainda que brevemente, observemos o espaço do conto de fadas no referencial curricular para o ensino fundamental de alguns estados selecionados com base no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB. Tal índice realiza, a cada dois anos, um balanço geral do ensino básico, por meio das disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática para medir a qualidade do aprendizado nacional. Seus resultados são obtidos a partir dos dados sobre aprovação escolar, alcançados no Censo Escolar, e médias de desempenho do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica – Saeb e da Prova Brasil.

A escolha para a citação e análise do currículo por estado foi realizada considerando, ainda que de maneira discreta, alguns estados de diferentes regiões do Brasil e os resultados para o ensino fundamental da rede estadual no IDEB de

2013. Para tanto, elegemos quatro estados, sendo dois (Tocantins e Piauí) que aparecem entre os que não alcançaram a meta do país e dois estados (Goiás e São Paulo) que estão entre as primeiras quatro posições no *ranking* do Ensino Fundamental, ora no primeiro e ora no segundo ciclo.

No “Referencial Curricular do Ensino Fundamental do Estado do Tocantins”, atualizado em 2009, a leitura de contos aparece como método analítico de alfabetização. Eles também aparecem como gênero sugerido para atividades que envolvam leitura e escrita de textos, sendo considerados instrumentos facilitadores de aprendizagem. Na maioria das vezes que é citado ao longo do documento, ele é nomeado como gênero conto, porém, há três momentos em que é posto como conto(s) de fada(s). É apresentado da seguinte forma: No 1º e 2º bimestre do 1º ano, o conto de fadas está entre os conteúdos mínimos a serem trabalhados na prática de leituras de textos com os alunos. O mesmo sucede no 2º bimestre, com o 2º ano, em que há sugestão de um trabalho como a prática de leituras de textos com o conto de fadas, bem como para a prática de escrita e produção de textos. No 4º ano esse fato ocorre tanto no 2º como no 4º bimestre.

No estado do Piauí, a “Matriz da Disciplina Língua Portuguesa” elenca a recontação de contos como conteúdo que deverá ser ensinado já no 1º ano do Ensino Fundamental. Neste documento não há separação por bimestre, apenas por série. Ao longo dos nove anos de ensino fundamental também não aparece nomeadamente “conto(s) de fada(s)”, apenas o gênero conto(s), que deve ser usado para a produção oral e escrita de textos, para identificar informações que sirvam para a compreensão e emissão de opinião sobre os contos, bem como para a dramatização e conhecimento sobre o gênero e suas características. Cremos que a referência feita aos contos de fadas ocorre apenas no 6º ano, quando os contos populares e de aventuras surgem como conteúdo, para se trabalhar compreensão, interpretação e produção de textos.

Entre outros estados, os que tiveram melhores desempenhos no ensino fundamental atendendo o primeiro e o segundo ciclo das redes estaduais, destacam-se Goiás e São Paulo. No estado de Goiás, este documento é chamado de “Currículo Referência da Rede Estadual de Educação de Goiás”, com última publicação em 2012. No Ensino Fundamental os contos de fadas surgem como conteúdo mínimo e também dentro do campo expectativa de aprendizagem. Dessa

forma, são eles colocados no 1º bimestre do 1º ano, no eixo prática de leitura – sob o qual se acredita que o aluno deve acompanhar a leitura do gênero mesmo que não saiba ler – e no eixo linguagem oral, em que se espera que o aluno possa representar a fala de personagens de contos de fadas ouvidos. No 2º bimestre, o conto de fadas aparece apenas no eixo prática de leitura, em que se tem a expectativa que o aluno reconheça diferentes gêneros textuais, entre eles o conto de fadas. No 3º bimestre desta mesma série, agora no eixo prática de escrita, o Documento apresenta o seguinte: “Expressar com a escrita convencional personagens de conto de fada ouvido”. Por fim, no 4º bimestre no eixo prática de oralidade, com o conteúdo “contos de fadas”, espera-se que os alunos demonstrem reconhecimento de estrutura textual ao recontá-los. No eixo prática de leitura indica-se a leitura e a identificação de falas das personagens em contos de fadas.

Já no 2º ano, os contos de fadas surgem como conteúdos apenas no 1º bimestre, no eixo prática de leitura. As expectativas de aprendizagem são a identificação das características, a localização de informações explícitas e o reconhecimento da personagem principal em contos de fadas.

Em outras partes do “Currículo Referência” para o ensino fundamental do estado de Goiás, têm-se a terminologia, no 3º, 4º e 6º ano, “contos populares” nos eixos de prática de oralidade, leitura, escrita e análise da língua. No 8º e 9º ano os contos populares surgem no eixo de compreensão oral e escrita. Ainda que essas nomenclaturas possam anunciar mais que os contos de fadas, elas acabam também por nos remeter a eles, sobretudo aos originados dos contos folclóricos, chamados também de tradicionais ou populares. Portanto entendemos que se tratam realmente dos contos de fadas, como melhor optamos por nomear todos os contos maravilhosos e fantásticos nesta dissertação.

No “Currículo do Estado de São Paulo”, o conto aparece como gênero a ser utilizado nas atividades de compreensão e produção de textos para o desenvolvimento da competência comunicativa tanto no Ensino Fundamental, como no Ensino Médio. Em relação ao primeiro ciclo daquele, não há o conto de fadas, especificamente, designado para atividades com leitura e escrita. O que documento possui é a indicação da prática de leitura com contos, e a reescrita de narrativas conhecidas. No Ensino Fundamental ciclo II, também não há nomenclatura que se refere diretamente aos contos de fadas. O conto tradicional, entendido como conto

de tradição oral, surge apenas no 1º bimestre da 1ª série do Ensino Médio para o trabalho com leitura e expressão escrita. Enquanto no 2º bimestre da 2ª série desse mesmo ciclo, também no mesmo eixo de habilidades, ele aparece como conto fantástico, remetendo-nos a outras possibilidades além do conto de fadas como, por exemplo, os de aventuras, de mistério e horror.

Os estados mencionados, anteriormente, apresentam currículos com algumas diversificações no que se refere à nomenclatura, o ciclo e a metodologia de trabalho com os contos de fadas. Porém, todos estão fundamentados nas “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica”, quando elencam necessárias as atividades que contemplem o desenvolvimento das habilidades de ler e escrever. Grosso modo, pressupõe-se que, de certa forma, a leitura de qualquer tipo de contos acaba assumindo finalidades utilitárias como estudos de interpretação, modelos de escrita, conteúdos pré-estabelecidos, sem se levar em consideração a totalidade do texto.

Apoiada na CF de 1988, a LDB – que defende uma educação com princípios na liberdade de ensino e no “pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas” (LDB, Art. 3º, III; CF 88, Art. 206, III) – contempla uma educação que ao mesmo tempo é formadora e pedagógica. Essa visão é mantida nos PCN e reiterada nos documentos curriculares estaduais. Assim, a formação do currículo escolar desabrocha em atividades educativas que interferem na formação do sujeito. Portanto, compete à escola o dever de encontrar uma forma de aproximação entre a vida escolar e a social, conforme o contexto em que está inserida.

Em última análise, pode-se dizer que esses documentos curriculares tratam os contos de fadas, em séries diversas, nos eixos da leitura, escrita e oralidade, com um tratamento didático que reconhece suas características como gênero textual, sugerindo práticas de interpretação e de dramatização. Tais narrativas contribuem, efetivamente, tanto para atividades de educação escolar, como para a formação do indivíduo como cidadão.

3.2 OS CONTOS DE FADAS NO LIVRO DIDÁTICO

O reconhecimento da infância e o processo de escolarização dos contos de fadas foram alguns dos fatores, que lhes trouxe certo prestígio como conteúdo didático. Ao sair do mundo do popular, do folclórico, da oralidade, os contos de fadas ganharam valor sociocultural pelo seu uso escolar e por estarem escritos e publicados em livros. O mundo mágico, o ritmo da narrativa, a plurissignificação são alguns dos elementos importantes que também contribuíram para a construção do literário nos contos de fadas. Ainda que em seus primórdios essas narrativas não fossem vistas como tal. Assim, conforme aponta Teresa Colomer (2003) pode-se reconhecer o folclore como forma literária e parte descritiva na literatura infantil. Desta forma, concordamos com Walter Benjamim (2009), quando diz que o conto de fadas está entre as fontes mais puras que representam o conteúdo textual do livro infantil.

Os contos de fadas permaneceram na oralidade – contação ou leitura de histórias – e também passaram para a escrita – literatura infantil. Essa nova modalidade dada aos contos enfatizou sua função social de educar as crianças de uma maneira metódica e, obtida como verdadeira, de modo que perpassou séculos até chegar aos dias de hoje. Desta forma, embora os contos de tradição oral ainda sejam utilizados como uma forma de prazer, tanto para os adultos como para as crianças, eles continuam vinculados à ideia de elemento educacional, implantada no século XVII, mantendo o compromisso pedagógico conservador para resistir às exigências escolares. Segundo Regina Zilberman (2003), a literatura infantil em geral transmite um ensinamento conforme a visão de mundo dos adultos, que muitas vezes podem está em desacordo com os interesses dos jovens. Apesar disso, segundo aponta Walter Benjamin (2009, p. 58):

A criança consegue lidar com os conteúdos do conto maravilhoso de maneira tão soberana e descontraída como faz com retalhos de tecidos e material de construção. Ela constrói o seu mundo com os motivos do conto maravilhoso, ou pelo menos estabelece vínculos entre os elementos do seu mundo.

De acordo com Magda Soares (2011, p. 37), quando o texto passa do livro de literatura infantil para o livro didático, ele “tem de sofrer, inevitavelmente, transformações”. As alterações de suporte demonstram que cada livro, literário ou

didático, possui finalidades diferentes. Assim, segundo a autora, “se a necessidade de escolarizar torna essas transformações inevitáveis, é, porém, necessário que sejam respeitadas as características essenciais da obra literária” (SOARES, 2011, p. 37). Igualmente, compreende-se que embora um conto apareça em suportes diferentes, a essência literária que caracteriza a ficção deve ser preservada, para ainda que de maneira diversa, a literatura faça parte do universo infantil tanto dentro como fora da escola. Desta forma, torna-se possível apresentar à criança o mundo da leitura literária, de maneira que ela possa tomar a partir do texto literário, uma história para si.

Além do contato com os contos de fadas, seja pela contação de histórias ou pela leitura aleatória, o contato com o livro é um fator relevante na formação da criança como leitora de literatura. Visto que, conforme aponta Michèle Petit, em *A arte de ler ou como resistir à adversidade*,

os livros são hospitaleiros e nos permitem suportar os exílios de que cada vida é feita, pensá-los, construir nossos lares interiores, inventar um fio condutor para nossas histórias, reescrevê-las dia após dia. E algumas vezes eles nos fazem atravessar oceanos, dão-nos o desejo e a força de descobrir paisagens, rostos nunca vistos, terras onde outra coisa, outros encontros serão talvez possíveis. Abramos então as janelas, abramos os livros (PETIT, 2009, p. 266).

Embora Michèle Petit esteja se referindo aos livros literários far-se-á necessário destacar a importância do livro didático para a educação das crianças. Obtido como suporte nas aulas tanto de língua portuguesa como em outras disciplinas, ele surge frequentemente como o ponto de partida para o desenvolvimento das aulas ministradas no ensino regular básico. Abramos então alguns livros didáticos.

Diante do exposto, julga-se pertinente observar o espaço dos contos de fadas em alguns livros aprovados pelo Plano Nacional do Livro Didático (PNLD). Desta forma, foram selecionados alguns livros didáticos direcionados ao Ensino Fundamental, que são atualmente utilizados em sala de aula, enquanto outros já foram adotados para uso a partir do ano letivo 2017¹, pelo Colégio Estadual Adolfo Bezerra de Menezes, localizado em Araguaína - TO – colégio onde exerço a função de professora da educação básica.

¹ O processo de escolha do Livro Didático ocorreu em julho de 2016.

A começar pelos livros da primeira fase do Ensino Fundamental entre os aprovados pelo PNLD 2016, incluímos o livro *Projeto Coopera: Letramento e Alfabetização (2014)* indicado para o 1º ano, das autoras Luzia Fonseca Marinho e Maria da Graça Branco. Nesse livro, os contos de fadas aparecem na Unidade 4 *Conta outra vez!*. Inicialmente, em linguagem não verbal, com imagens das personagens de alguns contos de fadas tradicionais no livro em questão:



(Figura 1, cf. p.157)

Orienta-se, primeiramente, a observação da imagem anterior para que os alunos possam descobrir as personagens de alguns contos. As orientações didáticas apresentadas no *Manual do Professor* indicam que após os alunos conversarem com os colegas durante as observações, o professor deve perguntar: “Quais dessas personagens você reconhece?”; “Você já leu ou ouviu histórias com essas personagens? Quais?”; “Quais personagens são más?”; “E quais são boas?” (MARINHO; BRANCO, 2014, p. 287).

Após responderem oralmente essas perguntas, a partir dessas imagens, na seção *Começo de conversa*, os alunos devem relacioná-las aos títulos de suas histórias que estão dispostos em um índice. Na questão seguinte, os alunos devem reconhecer o cenário de um conto de fadas por meio de ilustrações e, por fim, na questão 3 sugere-se que eles conversem com um colega sobre um conto preferido.

Diante deste panorama, compreende-se que no livro didático estudado pressupõe-se que os alunos já conhecem os contos utilizados para a realização da atividade proposta. Essa pressuposição se confirma no *Manual do Professor*: “Utilizamos imagens relacionadas aos contos clássicos devido à familiaridade que os alunos, provavelmente, já possuem com eles” (MARINHO; BRANCO, 2014, p.287). Compreende-se que o livro didático aproveita o conhecimento prévio das crianças para se verificar a noção das informações que elas possuem a respeito dos contos referenciados. Nota-se ainda, a falta de espaço para a análise e discussão dos textos não verbais, fechando-se apenas à reprodução do nome de personagens que aparecem no texto não verbal para se chegar ao título do conto a que se referem.

Há dois contos nessa unidade do livro: “O céu está caindo”, de Rosane Pamplona e “O rouxinol e a cobra-cega”, de Wilhelm e Jacob Grimm. De acordo com as instruções que contêm na questão que antecede os textos, ambos devem ser lidos pelo professor. Ainda que, nas orientações específicas direcionadas ao professor afirme-se que a leitura dos textos citados poderá ser feita de forma compartilhada, revezada entre os alunos, em seguida, confirma-se que posteriormente, o professor deve “fazer a leitura oral para garantir a compreensão de todos” (MARINHO; BRANCO, 2014, p. 288).

Ressalta-se que a proposta apresentada sugere que os alunos acompanhem e ouçam a leitura com atenção, para em seguida, responderem algumas atividades orais e escritas. Tais atividades são voltadas para a busca de informações explícitas

no texto, o reconhecimento de sílabas, sons das palavras, formação de palavras e separação de sílabas. É possível dizer que os contos foram utilizados apenas como objeto de estudo ortográfico, conhecimento gramatical e fonético, sem margem para a leitura reflexiva do texto que fizesse a criança ao menos pensar sobre o que foi lido.

Ainda considerando o livro *Projeto Coopera: Letramento e Alfabetização* (2014), sobre os contos de fadas tradicionais mais conhecidos – Branca de Neve, Pequena Sereia, Cinderela, Rapunzel – observa-se o teor repetitivo da atividade, em que surge uma questão na qual aparecem as imagens de algumas personagens para que os alunos escrevam o nome de cada uma delas.

Na seção *Entre linhas e ideias* que aparece cinco vezes na unidade, há sugestões para a produção textual. Sobre o texto “O céu está caindo”, primeiramente, os alunos devem escrever um novo final para esse conto, guiados por algumas questões instrutivas. Ao final, todos devem ler seu texto para os colegas. O *Manual do Professor* sugere que antes da realização da atividade os alunos troquem ideias sobre o que vão escrever e que o professor lembre com eles o uso do ponto de interrogação. Isso nos implica dizer, que esta atividade de produção proposta pelo livro didático está voltada mais para questões estruturais, do que para a construção de um texto coeso e coerente.

Na segunda e na terceira vez que surge a seção *Entre linhas e ideias*, a produção textual refere-se aos gêneros textuais Poema e Reportagem, respectivamente. Convém-nos ressaltar que assim como o conto de fadas, o poema é um gênero textual e literário muito importante para a formação da criança leitora de literatura. A reportagem, por sua vez, além de informar obtém a função de formar opinião. Porém, por hora não analisaremos estes tópicos, uma vez que, nossa observação pauta-se apenas na maneira com que os contos de fadas são apropriados pelos livros didáticos. Assim, para os demais gêneros aguardemos outras oportunidades.

Continuando na mesma unidade, a quarta vez em que aparece a seção *Entre linha e ideias*, é a respeito do conto “O rouxinol e a cobra-cega”. Neste caso, surgem duas atividades a partir do texto citado. Na primeira questão, os alunos precisam ler um trecho do conto referenciado, para em seguida, desenharem a casa das personagens de acordo com o que imaginaram dela. Enquanto na segunda

questão, eles devem descrever a casa imaginada/desenhada. As orientações direcionadas ao professor sugerem que a atividade pode ser realizada em duplas ou grupos. Além disso, os alunos podem fazer o texto de forma contínua ou em itens, conforme seu nível de escrita.

Na quinta e última vez, já ao final da unidade, uma seção de mesmo título implica para a produção textual em grupos. Os estudantes devem escrever a descrição de seis passagens do conto “A Branca de Neve e os Sete Anões”, correspondentes às ilustrações que aparecem na atividade. Antes que os alunos realizem a atividade sugerida, é estabelecido que eles ouçam a história contada pelo professor. O conto em questão consta apenas no *Manual do Professor*.

A escrita também possui sua importância na formação da criança. Os alunos podem dar “asas” à sua imaginação e reinventarem o mundo à sua volta. É o momento de vencer as dificuldades com a palavra escrita e expor suas leituras tanto de livros como de mundo. Porém, ao se propor uma atividade de produção textual, devemos atentar para não nos prendermos apenas a exercícios de repetição e produção do modelo de um determinado gênero. Precisamos permitir aos nossos alunos que debrucem sobre suas leituras, conhecendo, analisando, pensando sobre elas, para que assim, tenham a liberdade de criar, refletir, sentir e expô-las, em um grau mais alto que a simples reprodução.

De todo modo, embora os livros escolares apresentem forte empenho pedagógico, como afirma Walter Benjamin (2009), eles continuam sendo os melhores amigos das crianças que projetam nesses livros um elo entre brincadeiras e as lições que aprenderam. Assim sendo, compreende-se a necessidade de se posicionar com um novo olhar sob a forma como os contos de fadas são apresentados nos livros didáticos. Porque igualmente, eles surgem como base das práticas pedagógicas que norteiam o trabalho de muitos professores em sala de aula.

A contação ou a leitura de histórias aparece como uma das principais práticas, nas atividades com os contos direcionados para os alunos do livro em análise, deixando claro – embora no *Manual do Professor* haja a sugestão de que os alunos leiam a história de forma compartilhada – que o ato da leitura em voz alta deve ser realizado pelo professor regente. O aluno não possui o conto em mãos, nesse caso em seu próprio livro. Por outro lado, não há sugestão do livro didático

para que os alunos procurem esse conto e outros na biblioteca da escola ou em outros suportes como, por exemplo, páginas eletrônicas.

Segundo Regina Zilberman (2007, p. 245), “o livro didático constitui um dos gêneros literários (Sic) mais antigos do ocidente” e, de acordo com a autora, os estudantes de diversas partes do mundo lidaram por mais de vinte séculos, com livros que privilegiavam o estudo da linguagem verbal.

No Brasil o processo também foi semelhante. A trajetória do livro didático se inicia “na condição de coletânea de textos educativos, aptos à formação ética e cultural da infância aqui residente” (ZILBERMAN, 2007, p. 250). Para Zilberman (2007), a produção de livros didáticos nacionais adaptados às escolas e estudantes brasileiros não foge ao privilégio do mundo das letras – ler e escrever – e ao fato de se chegar ao conhecimento da literatura por meio de trechos pertencentes aos gêneros descritivo, narrativo ou oratório.

A problemática apontada não está em o professor contar ou ler histórias, pelo contrário, sabemos que “contar e ouvir histórias ajudam na formação do leitor e na construção de identidades” (VERSIANI et al., 2012, p. 60). O trabalho com a oralidade possui um papel importante na formação da criança e também do leitor literário, pois muito além do reconhecimento de letras, do assunto ou a identificação da finalidade de um texto,

o exercício de contar histórias possibilita debater importantes aspectos do dia a dia, ensinar temas éticos e discutir valores. Por isso, além de uma forma prazerosa de vivenciar as narrativas e entrar em contato com mundos imaginários, os leitores também podem construir o seu (VERSIANI et al., 2012, p. 60).

Paulo Freire em conversa com Adriano Nogueira, no livro *Que fazer: teoria e prática em educação popular*, afirma que “nossa cultura popular é de tradição oral” (FREIRE; NOGUEIRA, 1993, p. 29). Para ele nossa memória social se constrói e se reconhece na estrutura da oralidade. Adriano Nogueira (1993) ressalta que a narrativa é um exercício da memória, desafiando as pessoas a se apoderarem do que é oralmente narrado. De acordo com o autor, a oralidade e a escrita são dois tipos diferentes de apropriação de conhecimento. Por esse mesmo viés, Michèle Petit aponta que

a leitura de mitos e contos é amplamente praticada com crianças, adolescentes e adultos. Tomados de empréstimo ao patrimônio próprio de cada lugar, eles permitem um vínculo com a tradição oral, com as histórias ouvidas na infância (PETIT, 2009, p. 190).

A contação ou a leitura de histórias não surge como problema, mas ao contrário, é mais uma forma de inserção do texto literário à vida da criança. Segundo Eliana Yunes (1995, p. 188), “as histórias da primeira infância nos povoam de densidades e mistérios para sempre – até que possamos nós mesmos brincar com as palavras, jogar seu jogo pesado, matar e fazer viver com elas”.

Sabe-se que, como apresentam todos esses críticos, que a oralidade é importante para a criança em seu processo de formação de leitor (literário). No entanto, o que se questiona nesse momento em relação ao livro didático estudado, é o fato de se por o foco em uma escuta atenta, sem a participação dos alunos em discussões. É necessário considerar o que se faz após essa contação ou leitura. Quais são os trabalhos desenvolvidos a partir dos contos de fadas?

Ainda de acordo com Eliana Yunes, se o mediador inicial entre a criança e o texto deixar escapar a chance de apresentar o sabor das palavras, aos poucos o gosto do saber vai desaparecendo, nos prendemos em um vocabulário insignificante, “lemos só o já lido, ficamos cegos diante da luz” (YUNES, 1995, p.188).

As atividades desdobradas doravante aos contos de fadas clássicos, que surgem no livro analisado, valorizam mais a parte estrutural, o uso do gênero textual como modelo de escrita, ou seja, no lugar do prazer em ler. Não se consideram os elementos mágicos, características tão singulares e presentes nas narrativas de fadas, nem tão pouco, surgem atividades que instiguem tais elementos como estimuladores do desenvolvimento intelectual da criança. Ou, se apropriando das palavras de Yunes (1995, p.188), atividades que possam “povoar de densidade e mistérios” o tratamento dado ao conto de fadas.

Dada a importância do papel desempenhado pela magia nos contos de fadas, recorreremos aos apontamentos de Regina Zilberman (2012, p. 141), em *A leitura e o ensino de literatura*, para dizer que a magia nos contos fantásticos significa “a forma assumida pela fantasia, de que somos dotados e que nos ajuda a resolver problemas”. Por essa linha de pensamento, acredita-se que no livro *Projeto*

Coopera: Letramento e Alfabetização (2014) a realização de atividades metódicas é mais importante que a leitura literária.

De acordo com Zilberman (2007), o leitor era formado para a literatura até certo período da história do Ocidente. Atualmente ele é alfabetizado e preparado, como visam os PCN, para entender os vários tipos de textos que circulam em diversas esferas, sejam orais, escritos, imagéticos ou multimodais. Isso implica uma educação para ler – decodificar – e não para a literatura. Conforme aponta a autora, “nem sempre a literatura se apresenta no horizonte do estudante, porque, de um lado, continua ainda sacralizada pelas instituições que a difundem, de outro, dilui-se no conceito vago de texto ou discurso” (ZILBERMAN, 2007, p. 265-266).

As atividades do livro analisado contemplam alguns dos descritores das habilidades especificadas para o 1º ano, como a leitura de frases e o reconhecimento de informações explícitas em pequenos textos. Por outro lado, omite-se a leitura de contos, que está proposta nas *Orientações específicas à Unidade 4: Conta outra vez!*, no *Manual do Professor*. Outras funções da leitura literária foram excluídas, como a leitura para a apreciação estética, a possibilidade de refletir sobre ela, ou ainda lidar com problemas cotidianos a partir dessa leitura. Eliana Yunes (1995) esclarece que a leitura por si só não resolve os problemas sociais ou individuais, porém, ter opções, compreender as situações que ocorrem ao nosso redor, é menos amargo do que ser levado sem domínio do que se passa em volta de nós mesmos.

Os exercícios sugeridos ao longo da unidade analisada não deixam lugar para a exploração de novos conhecimentos. Eles excluem também a prática de leitura para fruição, pois ela deve ser mais que um prazer, deve também se estender em fruição. De acordo com o que explica Eliana Yunes (1995), a leitura de fruição é aquela que permanece e interroga o leitor, que decorre de uma percepção mista de necessidade e prazer, que se dá por uma intimidade cada vez maior entre o leitor e texto. Todavia, nas atividades aqui observadas, o aluno não tem contato com o texto integral. O conto de fadas é utilizado como formador educacional por meio de ícones presentes em suas narrativas.

Segundo Egon de Oliveira Rangel, em *Letramento literário e livro didático de língua portuguesa: Os amores difíceis*, o livro didático de português pode e deve estar atento aos diálogos entre o texto e a tradição que lhe confere sentido,

cuidando, em primeiro lugar, para que o conjunto de textos selecionados para a leitura e estudo não seja formado apenas pelo interesse didático, mas também por critérios relacionados à relevância e ao significado literário dos textos e de seus autores (RANGEL, 2007, p. 139-140).

A escola deve propor atividades que facilitem a interação entre o aluno e os textos, em que aquele possa fazer uma relação dialógica entre esses textos e assim, chegarem a uma melhor compreensão e construção de sentido a essas leituras. Pois como duas instituições, a literatura e a escola também estão em constante interação, segundo nos fala Ivete Walty (2011), em *Literatura e escola: Antilições*.

Nessa relação escola e educando, o livro didático se reverte em um importante suporte para essa tarefa, principalmente na educação infantil. Considerando-o a base em que muitos professores utilizam como apoio para iniciar um trabalho de leitura em sala de aula, o desafio maior é saber lidar com este suporte, inserindo novos alicerces para a realização da leitura literária indispensável ao ser humano, porque

não é a escola que mata a literatura, mas o excesso de didatismo, a burocracia do ensino acoplado a regras preestabelecidas, a normas rígidas e castradoras. Em suma, o uso inadequado do texto literário, fragmentado, deslocado, manipulado, levaria à subordinação ao jugo escolar (WALTY, 2011, p.51-52).

No livro *Projeto Buriti: Português (2011)* indicado para o 2º ano do Ensino Fundamental, organizado pela Editora Moderna, com a editora responsável Marisa Martins Sanchez, o conto de fadas aparece na unidade 9 *Eu faço de conta*, a qual é aberta com a imagem de uma cena do filme “A princesa e o sapo” (2009) da Disney. Na seção *O que eu vejo* há algumas questões explícitas sobre a imagem como: “O acontece na cena?” ou “Quem são as personagens?”. Nas orientações e subsídios ao professor tem-se entre as habilidades leitoras “Localizar informações explícitas em um texto”, porém, isso não é o suficiente para a exploração de significações possíveis que um texto literário pode nos dar e tão pouco acrescenta à criança o despertar do seu espírito crítico.

Ainda nas orientações destinadas ao professor, pede-se que ele explore mais detalhes da imagem, solicitando que os alunos narrem a cena representada, dando enfoque à memorização e reprodução de dados. Em seguida, na seção *O que eu sei*, o professor deve instigar os alunos a socializarem experiências sobre

sua rotina de brincadeiras, leituras, seus sonhos, para ao final, segundo aparece nas orientações e subsídios ao professor, criarem um enredo em grupos na sala de aula, contemplando a habilidade de “identificar informação explícita sobre sequência de eventos” (SANCHEZ, 2011, p.92).

Nas questões iniciais da unidade analisada como, “Quem são as personagens?” “Onde elas estão?”, subentende-se a pressuposição de que os alunos já conheçam a história de “A princesa e o sapo” por ser tão famosa e divulgada pela companhia de mídia Walt Disney. Em seguida, o conto de fadas “O príncipe sapo”, adaptação de Ana Carolina de Carvalho com base no conto dos Irmãos Grimm, deverá ser lido em sala de aula e posteriormente contado pelos alunos, segundo consta nas *orientações e subsídios ao professor*, como forma de se certificar de que compreenderam a narrativa.

As atividades desdobradas a partir da leitura do conto, além da mera reprodução de informações, almejam apenas enfatizar as principais características do gênero conto de fadas, um dos objetivos da unidade. Assim, a ideia consiste em os alunos reconhecerem o que se faz necessário para que um texto seja reconhecido como gênero textual (conto de fadas). Desta forma, observamos que as atividades relacionadas ao conto de fadas que surge no livro didático agora em questão, prendem-se apenas à classificação do gênero enquanto tipo textual, desconsiderando-se que ele também se configura como gênero literário.

É possível observar que na seção *Para compreender o texto* surgem atividades como: “1- [...] Por que o nome da história é O príncipe sapo?”; “O que fez o sapo se transformar em príncipe?”; “Como a história terminou?”, etc. Apresentam-se ainda quadros informativos explicando resumidamente o que é um conto de fadas, dando ênfase a alguns elementos como o tempo, o cenário, as personagens. Por isso, reconhecemos que as atividades não dão autonomia ao leitor, limitando-se aos conteúdos e informações que os textos veiculam.

Para que as experiências vivenciadas pelas crianças tornem-se parte do conhecimento em seu processo de formação e de construção do leitor literário, é preciso mais do que o simples reconhecimento de características do gênero textual. Os contos de fadas podem ser o primeiro passo para o ingresso da criança ao mundo letrado, porém, não são esses textos sozinhos em si que regem esse papel, mas ao uso que se faz dele. De acordo com Egon de Oliveira Rangel (2007),

devemos atentar para que as atividades propostas pelo livro didático de língua portuguesa contemplem os elementos constitutivos do texto que se aproximem da tradição letrada, como o compromisso didático e a norma linguística culta. Para o autor, essa relação deve fazer parte do programa de ensino de leitura e literatura de maneira contínua.

Este autor aponta que o livro didático de português não tem compromisso exclusivo com a literatura. Assim, sem prejuízo dos demais gêneros textuais, o autor considera o texto literário indispensável para o ensino/aprendizagem da leitura e também para a formação do gosto literário. Desta forma, não se pode deixar de lado o tratamento didático dado ao estudo do texto, como também o desenvolvimento de estratégias adequadas de abordagem e processamento do texto literário. Porquanto, segundo nos diz Regina Zilberman (2007, p 248):

O livro didático pertence à literatura, nasceu para difundi-la sob várias formas – seja enquanto modalidade singular de expressão, exemplo de uso bem-acabado da língua, e maneira de ser e falar a ser imitado – e, por causa disso, converteu-se no paradigma repetido em outros campos do saber.

Passadas as atividades da seção *Para compreender o texto*, as demais estão relacionadas à pontuação, verbete, ortografia². Por fim, na seção *Comunicação oral* há algumas orientações para a realização de uma entrevista, que deve ser organizada pelo professor, o qual levará um adulto para a sala de aula, para que os alunos investiguem sobre como os contos de fadas fizeram parte da vida dele.

Ricardo Azevedo (2007), em *A didatização e a precária divisão de pessoas em faixas etárias: dois fatores no processo de (não) formação de leitores*, afirma que os livros didáticos são utilitários por definição, estão comprometidos com os conteúdos do currículo oficial. Conforme foi analisado no tópico anterior, os diversos currículos avaliados pouco dão importância aos contos de fadas, tratando-os, em geral, como um instrumento pedagógico. Os livros didáticos “são preparados para que os seus leitores cheguem às mesmas conclusões” (AZEVEDO, 2007, p. 79), tornando-se essenciais para a formação de pessoas que constituirão o mundo adulto, porém não formam leitores literários. O autor ainda sugere, para a formação

² Ver anexo I.

da criança leitora de literatura, o acesso concomitante à leitura de ficção, prazerosa, emotiva e ao discurso poético.

Todavia, considerando o acesso restrito das crianças das classes populares aos livros – didáticos e principalmente os literários – nos convêm refletir: Por que não pensar um livro didático que valorize a literatura popular como herança cultural? Um livro didático que possa fazer uso deste artifício para ultrapassar os limites do conhecimento? Um livro que ofereça às crianças, conforme nos esclarece Eliana Yunes (1995), modos de ler que ampliem suas perspectivas, para associar ideias, reinventar o mundo, a partir de sua condição social? Por que não pensar um Livro Didático que ofereça aproximação de maneira mais significativa ao texto literário?

Como se sabe, é possível fazer muito mais com as narrativas de fadas. Suas funções e natureza ultrapassam os limites pedagógico-educacionais, sendo capazes de alcançarem a formação do ser humano. Funciona como uma ponte para a experimentação do mundo exterior. Segundo Regina Zilberman (1987), a literatura infantil é o suporte que a criança necessitará como auxiliar para tal conexão. Pois a literatura infantil, dentro da qual estão inseridos os contos de fadas, trabalha tanto com textos que apresentam às crianças as relações presentes na realidade, quanto com a linguagem mediadora entre a criança e o mundo.

Ainda nesta unidade (9) há outro conto, “O sapo sapo”, de Flávio de Sousa. Um conto de fadas moderno baseado na história de “O Príncipe sapo”, mas que não era encantado. O sapo não se transforma em príncipe com o beijo da princesa, mas tem final feliz com uma sapa que encontra na lagoa. Os contos de fadas modernos exploram alguns aspectos dos contos de fadas tradicionais, com acréscimos de novos elementos, ou a retirada de alguns detalhes que podem modificar parte da estrutura do seu enredo, trazer humor para a história ou gerar outros efeitos de sentidos. A reorganização da estrutura dos contos de fadas pressupõe uma atualização temática, uma recolocação menos machista, menos religiosa, com valores mais contemporâneos.

De acordo com Nádia Battella Gotlib (2006), o conto moderno continua com a mesma estrutura narrativa do conto antigo, o que muda é a sua técnica. Semelhante ao que foi apontado no capítulo anterior, os novos contos apresentam narrativas mais próximas da realidade, entre as alterações ocorridas, em alguns deles, trabalha-se sob uma nova perspectiva, com um dos elementos que mais

chama a atenção nos contos populares tradicionais: a magia. Assim sendo, devemos lembrar a afirmação de Regina Zilberman (2012), que a fantasia permanece nos contos de fadas modernos, ainda que na interioridade da personagem protagonista, como ocorre no conto “O sapo sapo”.

Tradicionais ou modernos, os contos de fadas se igualam enquanto a maioria das atividades que são elaboradas para seu estudo na escola, através do livro didático. Os exercícios relativos ao último conto citado, por exemplo, referem-se, mais uma vez, à busca de informações explícitas no texto. Na 7ª questão, “Compare os dois contos completando o quadro”, pede-se que os alunos anotem alguns elementos da narrativa – tempo, cenário, personagens e final – considerando “O príncipe sapo” como conto tradicional e “O sapo sapo” como moderno, para em seguida, apenas comentarem em que se assemelham ou diferenciam os dois contos e posteriormente, retornarem às atividades de ortografia.

A analogia verificada entre os dois contos no livro didático – se trabalhada de outra maneira, como a análise e a discussão dessas semelhanças e diferenças – sem dúvida faz-se necessária para os sentidos que o leitor pode construir diante do “novo texto”. Esse processo também ressignifica o conto tradicional. O conto moderno força necessariamente a revisitar os sentidos do conto tradicional com um novo olhar.

Para Egon de Oliveira Rangel (2007), essa relação estabelecida entre um texto e outro traz procedimentos que devem fazer parte do ensino de leitura e literatura, para que finalmente o aluno venha ler um texto literário refletindo toda a literatura com que se vincula. Assim, é importante lembrar que a ligação entre os textos deve ir além da busca pelas características do gênero, procurando enfatizar elementos, como o conteúdo e a forma, que tornam as narrativas cada vez mais próximas pelo literário.

Todavia, não é bem isso que aparece no livro analisado. Na seção *Comunicação escrita*, por exemplo, pede-se aos alunos que leiam o fragmento inicial do conto “A princesa e a ervilha” de Hans Christian Andersen. Logo em seguida, há no livro a instrução para que o professor leia o conto inteiro para a classe – o restante do texto, não há no livro do aluno, portanto, será acompanhado apenas pela escuta – após seguirem a orientação de ouvi-lo com atenção, os alunos devem reescrever o texto modificando o título e o final da história. Ainda que haja a leitura

integral do texto pelo docente, os alunos não podem, por exemplo, fazer a leitura silenciosa dentro da sala ou mesmo, releituras fora do ambiente escolar.

Ao final das atividades previstas dessa seção, a classe montará uma coletânea de contos para ficar na biblioteca da escola. Na última seção da unidade em estudo, *Fazer arte*, há na 1ª questão, uma ilustração de um acontecimento do conto de fadas “Cinderela” mais alguns itens com perguntas explícitas sobre a mesma, como “Qual é o cenário desse acontecimento do conto?”. Na 2ª questão, os alunos devem desenhar a mesma cena, porém, com alterações que lhe transformasse em um conto de fadas moderno.

As duas últimas seções de atividades propõem que a produção dos alunos seja um conto moderno a partir de outro tradicional. Isso nos leva a compreender, nesse contexto, o conceito de moderno como paródico. A ideia aparente é que as crianças possam produzir livremente o seu próprio texto, mas o que temos é um jogo de reprodução de um modelo a ser seguido. Não se permite ao aluno criar livremente, uma história usando sua imaginação sem encadeá-la a fragmentos de um texto exemplo. Lembremos que, igualmente como acontece quando ouvem ou leem histórias, as crianças podem ao produzirem narrativas escritas ou orais, provocar o seu imaginário, revelar desejos, emoções e conflitos. Assim, aprenderem a lidar melhor com isso.

O livro direcionado aos alunos do 4º ano, *Ápis: Língua portuguesa (2014)* possui a 7ª unidade dedicada ao conto de raiz popular. Logo no início da unidade há uma pequena apresentação sobre o gênero, sem menção direta aos contos de fadas. Na seção *Leitura: conto popular* apresenta-se apenas a primeira parte do texto “O jabuti e a fruta”. O restante do conto ainda é dividido em mais três partes, cada uma em uma seção de interpretação e compreensão de texto. A leitura fragmentada do conto em questão mostra que o foco das atividades propostas na unidade é a busca de informações explícitas no texto, bem como a pressuposição dos próximos acontecimentos da narrativa, comprovado pela questão “Conversem sobre o que vocês acham que vai acontecer com o jabuti. Será que ele vai conseguir?” (TRINCONI; BERTIN; MARCHEZI, 2014, p. 209).

Nota-se claramente, o conto de fadas eleito como um objeto de leitura para a compreensão e reprodução de informações. A divisão do texto em fragmentos quebra a caracterização do gênero. Desfaz a essência da narrativa, a possibilidade

de se construir sentidos, tornando o texto apenas uma fonte de dados a serem coletados para o preenchimento de lacunas em “exercícios automáticos”. De acordo com Magda Soares (2011) é nesta instância que a literatura escolarizada é mais intensa: Frações de textos devem ser lidas, compreendidas e interpretadas.

Ao partir dessa premissa, compreende-se que o livro didático ao invés de fragmentar os textos deveria acrescentar maneiras distintas de exploração desse texto e assim, organizar melhor o conhecimento prévio das crianças com o novo adquirido. De acordo com Ivanda Martins (2006; p. 84), em *A literatura no ensino médio: quais os desafios do professor?*:

Ao longo da trajetória escolar, da educação infantil ao ensino médio, a leitura literária deveria ser mais valorizada como meio de o aluno desenvolver a criatividade e a imaginação na interação com textos que inauguram mundos possíveis, construídos com base na realidade empírica.

Tem-se uma literatura por trechos, o texto integral é isolado do livro do aluno. Em geral, segundo Regina Zilberman (2007), o nosso livro didático é composto pela reunião de fragmentos de livros que tomam a forma de um livro integral. Podemos afirmar que esse modelo de concepção de uma literatura em fragmentos isolados, para uso no ensino de leitura e escrita, possui raízes históricas. De acordo com o que nos apresenta Regina Zilberman (2007), no Brasil do Segundo Reinado e dos primeiros anos da República, a formação literária proposta pelo livro didático se dá da seguinte maneira:

- a) nos primeiros níveis, a leitura corresponde à aprendizagem dos sinais gráficos – as letras;
- b) a leitura introduz o indivíduo no mundo da escrita;
- c) quanto mais o sujeito adentra no mundo das letras – representado pela escrita e por trechos lidos em voz alta – tanto mais ele se habilita ao conhecimento dos gêneros elevados, que pertencem à literatura (ZILBERMAN, 2007, p. 258).

Ainda sobre o livro *Ápis: Língua portuguesa (2014)* nota-se que ele traz os exercícios como algo mais importante que a leitura reflexiva do texto, para discussão, fruição. Recomenda-se apenas após a realização das atividades de compreensão da “4ª parte” do texto, uma leitura jogralizada. Em seguida, os alunos devem retomar atividades que envolvam a linguagem utilizada no texto e os elementos que compõem a estrutura de sua narrativa. Na seção *Práticas de*

oralidade sugere-se que os alunos, em duplas, contem oralmente o resumo de uma história popular ou de suspense.

Para a realização desta atividade, os alunos podem pesquisar ou escolher uma história que já conhecem. Em seguida, as duplas devem seguir os itens de preparação para a contação: lerem juntos a história escolhida; identificar a situação inicial; complicação; conflito; clímax e desfecho; preparar o resumo delas por escrito e sem muitos detalhes; e finalmente prepararem-se para falar sem ler, em um dia acordado com o professor regente.

Em seguida, aparecem algumas atividades orais acerca do mito hindu sobre a sustentação da Terra no espaço, a leitura de textos informativos, atividades com provérbios populares, atividades com palavras de ligação entre frases, e ainda sobre marcas da oralidade³. Na seção *Produção de texto* os alunos devem ler o conto “O sapo e o coelho”, para em seguida retirarem dele elementos da narrativa – quem, quando, onde, narrador e ainda algumas partes do enredo: a vitória do sapo; a zombaria do coelho; o desafio feito pelo sapo; a estratégia para enganar o coelho – e finalmente recontarem por escrito a história lida.

Posteriormente, os alunos devem ler o conto popular africano “Por que o morcego só voa de noite”. Infelizmente, não foi possível obter o *Manual do Professor*. Apenas analisando o livro do aluno observa-se que não há elucidação do que se fazer após a leitura do conto citado. Posterior ao texto sugere-se a leitura de três livros, a saber: *Contos populares japoneses*, de Adriana Lisboa; *Como nasceram as estrelas: doze lendas brasileiras*, de Clarice Lispector; *O bicho folharal*, de Angela Lago.

Apenas este último aparece na lista de livros literários aprovados pelo Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE/2008). Segundo informações no portal do MEC, este programa almeja promover o acesso à cultura e o estímulo à leitura por meio da distribuição de obras literárias e também de pesquisa e de referência. Ao sugerir as outras obras, o livro didático acaba por indicar textos literários que provavelmente, não se encontram no acervo da biblioteca da escola. Desta forma, mesmo sendo na seção de sugestão de leitura, o livro didático está sugerindo uma atividade na qual o aluno precisa adquirir um material não

³ Ver anexo II.

disponibilizado pela escola. Ainda que o livro didático funcione como um guia, não sendo o professor obrigado a executar todas as suas atividades.

Fanny Abramovich (1989), em *Literatura infantil: gostosuras e bobices*, no momento em que trata da leitura em sala de aula, critica os esquemas repetitivos de atividades, quando questiona “por que não trabalhar com tudo que uma história (seja boa ou má, como qualidade, como ideia, como proposta etc.) possibilita?” (ABRAMOVICH, 1989, p.143). Nessa mesma linha de pensamento, concordamos que ao invés da constatação de dados sem muita importância efetiva, o trabalho com os contos de fadas, dentro ou fora do livro didático, deveria ser pautado no que as leituras dessas narrativas despertariam nos alunos. Como no caso do desenvolvimento de sua capacidade crítica ou a noção de prazer. Pois, “a leitura é, mais que qualquer outra coisa, um reconhecimento individual dos significados e valores culturais historicamente associados ao texto” (RANGEL, 2007, p.129).

A coleção *Português: Linguagens (2015)*, de William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães, aprovada pelo PNLD 2017, 2018 e 2019, objetiva trabalhar com diferentes gêneros do discurso, entre eles os contos de fadas. Há no livro indicado para o 6º ano, na unidade 1 “No mundo da fantasia”, atividades relacionadas a esses contos nomeados de contos maravilhosos. Logo no início da unidade, na seção “Fique ligado! Pesquise!” aparecem indicações de livros, filmes e *sítes* que podem ser usados tanto por professores quanto pelos alunos.

Apesar de ser uma seção de sugestões para pesquisas, nota-se também neste livro didático a indicação de uma atividade na qual o aluno necessita obter um material não previsto no acervo da biblioteca da escola. Uma vez que, entre os livros literários propostos no livro didático mencionado no parágrafo anterior, como “Os contos de Grimm”; “As quatro estações das fadas”; “Horripilantes contos de fadas”, entre outros, somente “A fada que tinha ideias”, de Fernanda Lopes de Almeida surge na lista dos livros aprovados pelo PNBE/2008.

O capítulo 1 intitulado “Era uma vez” apresenta o conto “As três penas” de Jacob Grimm, que segundo a instrução que aparece ao lado do texto, deve ser lido – principalmente se for a primeira leitura desse texto em sala de aula – pelo professor em voz alta. Observe-se aqui novamente, a delegação dada ao professor que se encarrega de ler o texto para os alunos que, por sua vez, têm a tarefa de manterem-se concentrados à escuta do mesmo. Passada a fase da escuta, eles devem se

ocupar de exercícios centrados em conteúdos, no uso estético da linguagem ou na coleta de dados explícitos no conto. Não se sugere nenhuma leitura que favoreça os conhecimentos e habilidades sobre o que é textual ou literário. Tampouco, mostrem-se atividades que beneficiem a importância da contação de histórias para a formação da criança.

No lugar de despertar emoções e reflexões, o conto se torna objeto de estudo em exercícios apenas de enfoque gramaticais, ortográficos e moralizantes. Na seção, *Estudo do texto*, por exemplo, são propostas atividades de Compreensão e Interpretação, tais como: “1-[...] a) Como são caracterizados os filhos mais velhos do rei?” (CEREJA; MAGALHÃES, 2015, p.14). Ainda neste tópico, seis das oito questões relativas ao texto inicial, “As três penas”, buscam somente respostas prontas disponíveis ao longo do seu enredo, com exceção das questões 07 – “[...] O que as penas podem representar, no contexto da história narrada?” – e 08 – “[...] Que ensinamentos o conto lido transmite?” (CEREJA; MAGALHÃES, 2015, p.16), em que se enfatizam pelo teor moralista que representam.

Ainda sobre as questões 07 e 08 citadas acima, inicialmente pressupõe-se que os alunos devem analisar melhor a narrativa para respondê-las em acordo com a compreensão que obtiveram do conto. Porém, há sugestões de respostas e norteamentos das mesmas, no *Manual do Professor*, nos levando a acreditar que todos os alunos da classe devem chegar a uma resposta em comum. Na melhor das hipóteses, eles precisam apresentar respostas semelhantes, contradizendo a formação de um leitor autônomo, capaz de sentir, analisar, questionar, saber lidar com os seus conflitos e construir o seu mundo a partir das suas relações com o mundo do outro. Em contrapartida, estas “respostas-modelo” sustentam a afirmação de que, de acordo com o que nos fala Marisa Lajolo (1993, p. 66), em *Do mundo da leitura para a leitura de mundo*,

a escola conta com a literatura infantil para difundir – ativados pelo envolvimento da narrativa, ou pela força emancipatória dos versos – sentimentos, conceitos, atitudes e comportamentos que lhe compete inculcar em sua clientela.

A sequência de atividades no tópico *A linguagem do texto* atém-se às estruturas do texto – quantidade de parágrafos, estrofes e versos do texto, uso de letra maiúscula, pontuação e identificação dos tipos de frases. Em seguida, há no tópico *Cruzando linguagens* um questionário que visa colher informações referentes

ao filme “O jardim secreto”. De acordo com as instruções dadas no *Manual do Professor*, os alunos podem assistir ao filme na escola ou em casa e, em outro momento, responder em sala de aula, oralmente às questões propostas.

Do mesmo modo, afirma-se no *Manual do Professor*, que as questões apresentadas no tópico *Trocando ideias* objetivam desenvolver a capacidade de expressão e argumentação oral dos alunos. São três questões em que eles poderão emitir sua opinião a respeito das atitudes das personagens, como, por exemplo, “1- O conto ‘As três penas’ tem como personagens principais três irmãos. Como era a relação entre eles? Você concorda com a maneira como os irmãos mais velhos tratavam o mais novo? Por quê?” (CEREJA; MAGALHÃES, 2015, p.19).

Novamente, ressalta-se a educação moral que aparece nos contos de fadas. Nesta atividade, ainda com mais duas questões, espera-se desenvolver de acordo com o que se apresenta no *Manual do Professor*, “certas operações, comportamentos e valores” (CEREJA; MAGALHÃES, 2015, p. 300), tão importantes para o processo de formação das crianças.

Há, posteriormente, outro questionário sobre o conto “As três penas”, agora na seção *Produção de texto*, em que após responderem onze questões, os alunos devem produzir seu próprio conto maravilhoso seguindo as recomendações propostas na seção *Agora é a sua vez*. Os exercícios escritos sobre o texto ganham muito espaço no livro. Nesta seção eles funcionam como preparação para a escrita e seguem a lógica de situações recorrentes em narrativas maravilhosas, apresentadas pelo teórico russo Vladimir Propp.

Propp analisou, em *Morfologia do conto maravilhoso* (1984), os contos populares russos até estabelecer os elementos básicos que compõem o enredo desse tipo de narrativa. Vladimir Propp enumera trinta e uma funções das personagens, ordenadamente de acordo com o que ditam os contos maravilhosos. Segundo Propp (1984, p. 65), essas funções “constituem os elementos fundamentais do conto maravilhoso, sobre os quais se constrói o curso da ação”.

Com base nessas funções, no livro *Português Linguagens* (2015) solicita-se aos alunos do 6º ano, no planejamento do texto, que revejam algumas situações enumeradas por Vladimir Propp – as quais aparecem na quinta questão do exercício que abre a seção *Produção de texto* – e que comecem o conto com o herói sendo vítima de uma armadilha do vilão. Ainda sugere-se que deem ao herói poderes

mágicos, que passe por provas difíceis ou tenha uma missão impossível. O final da história pode ser feliz ou não, e a linguagem deve ser adequada de acordo com a norma-padrão.

Ainda na unidade 1, após alguns exercícios sobre a linguagem verbal e não verbal, fonemas e letras, chegamos ao capítulo 2, “Pato aqui, pato acolá”. Nele apresenta-se o conto maravilhoso “O patinho bonito” de Marcelo Coelho, chamado de conto moderno, anunciado como uma recriação do conto “O patinho feio” de Christian Andersen. Esses contos – ditos modernos – apresentam-se adaptados de maneira que, ora fogem (paródias) ou ora se aproximam (paráfrases) dos contos tradicionais. Logo no prefácio do capítulo em análise, afirma-se que

os contos maravilhosos estimularam durante séculos a imaginação de crianças e adultos, e ainda hoje servem como fonte de inspiração para os escritores modernos. Às vezes, eles são apenas recontados em uma linguagem atual, para facilitar a compreensão dos leitores de hoje; outras vezes, são recriados, isto é, servem como referência para a invenção de uma história muito diferente (CEREJA; MAGALHÃES, 2015, p. 32).

Entre os contos mais atuais recriados, possuímos tentativas de abordagem aos contos antigos que embora apareçam de maneira discreta, são notáveis em diversas menções feitas a eles, ainda que possuam enredos e significados diferentes. As novas histórias podem ser distintas, porém elas possuem referência aos contos da tradição oral. Observando as atividades propostas sobre o conto “O patinho bonito”, nota-se que elas se parecem com as atividades do capítulo anterior. O cuidado com o ensino da pontuação, com o uso de frases do texto, enfim a preocupação centra-se muito mais no processo de construção de conhecimentos linguísticos do que no processo de formação do leitor, especialmente, o literário.

A tão citada busca de informações explícitas no texto também surge por meio de exercícios de comparação entre os contos “O patinho bonito” e o “O patinho feio”, em questões como: “3- (...) a) Como era o ovo que deu origem ao Patinho feio?; b) Como era o ovo que deu origem a Milton?” (CEREJA; MAGALHÃES, 2015, p. 34). São nove atividades de perfis semelhantes que visam reproduzir o que já está dito claramente nos textos estudados. Percebe-se através das questões, a ideia de enfatizar a associação entre a história de “O patinho feio”, a partir da leitura de “O patinho bonito”.

Logo na primeira questão na seção *Estudo do texto*, os autores reafirmam que esse último conto foi criado a partir de outro conto maravilhoso conhecido: “1- ‘O patinho bonito’ é um texto criado a partir de um conhecido conto maravilhoso. a) Qual é esse conto?; b) Se você conhece esse conto, conte para os colegas como é a história” (CEREJA; MAGALHÃES, 2015, p. 34). Caso os alunos não conheçam a história de “O patinho feio”, não há inicialmente alternativa para eles, pois o conto, que não aparece no livro do aluno, também não está no *Manual do Professor*, desfazendo a pressuposição de que, se preciso, o professor leria o conto. Não há sugestão também dos alunos procurarem o conto noutro local, tais como na biblioteca da escola, ou em páginas eletrônicas.

De todo modo, pode-se afirmar que as novas edições dos contos de fadas considerados modernos sustentam a sobrevivência das antigas, uma vez que as mantêm como referências, garantindo revisitações e releituras deles, inclusive. Desta forma, lembramos que no estudo de um texto não se pode ignorar as alusões feitas a outros textos. Mais uma vez, sustentamo-nos em Egon de Oliveira Rangel (2007, p. 141), para afirmar que, “se um conto de que se selecionou um trecho é uma paródia de outro(s), o fato não pode passar sem algum comentário ou resgate”.

Segundo é descrito em – Sugestões de estratégias – no *Manual do Professor* indica-se a leitura de contos maravilhosos, entre eles “O patinho feio”, para os alunos os compararem com uma versão em filme. A ideia concentra-se em apontar semelhanças e diferenças entre as linguagens cinematográfica e verbal em que as histórias foram apresentadas. Isto implica dizer que, embora a inserção de um novo suporte seja sugerida aos professores, infelizmente nota-se que o objetivo real desta possível atividade é apenas reproduzir os elementos que contêm as narrativas por meio de uma comparação.

Neste capítulo, há um novo tópico *Leitura expressiva do texto*, em que os alunos devem ler os diálogos de um trecho do texto “O patinho bonito”, em grupo de três pessoas. O *Manual do Professor* nos fala que este tópico objetiva ser uma “espécie de retomada, síntese e fechamento do processo de compreensão e interpretação” (CEREJA; MAGALHÃES, 2015, p. 299), uma vez que, a releitura enfática de determinados trechos do texto, só pode ser realizada quando se tem uma compreensão mais profunda do mesmo.

Ainda no capítulo 2, o tópico *Trocando ideias* volta-se para três questões, assim como ocorre no capítulo 1, que visam expor a opinião dos alunos acerca de alguns pontos dos contos estudados. Perguntas como: “2- [...] a) Quando nos sentimos diferentes de outras pessoas, podemos sofrer por isso? Por quê?”, ou “b) Para sermos felizes, é necessário que sejamos iguais às pessoas do grupo a que pertencemos?” (CEREJA; MAGALHÃES, 2015, p. 36), surgem, segundo nos fala o *Manual do Professor*, como atividades que buscam uma forma de desenvolver a capacidade de ouvir e respeitar as opiniões alheias ou técnicas de contra-argumentação e persuasão entre os alunos. Assim, também nos levam a compreender novamente, a relevância do valor educativo que se atribui aos contos de fadas.

Em seguida, surge outro tópico que também não havia no capítulo anterior, *Ler é um prazer*, no qual aparece uma fábula: “O leão e o rato”. Não há a exigência de nenhuma atividade escrita ou oral para esse texto, apenas que o professor leia outras fábulas para os alunos. Isso nos leva a acreditar que a função desse tópico justifica-se em sua nomenclatura, revelando um dos papéis da literatura: proporcionar prazer a quem lê ou ouve uma leitura. No *Manual do Professor* se afirma que este tópico é variável, de acordo com o seu objetivo. Neste capítulo, por exemplo, propõem-se textos para pura fruição – prazer. Outros títulos que aparecem no livro são: *Ler é emoção*; *Ler é descoberta*; *Ler é diversão*; *Ler é reflexão*.

Na seção *Produção de texto*, os alunos devem ler o início de um conto produzido por alunos do 6º ano de um colégio em Taubaté-SP. Uma história da Cinderela muito diferente da tradicional, intitulada de “Troca de amores nos contos maravilhosos”. A seguir, têm-se sete listas de palavras referentes à sete contos tradicionais – Chapeuzinho Vermelho, Cinderela, Bela Adormecida, João e Maria, Pinóquio, Aladim, Branca de Neve. Cada lista possui uma palavra diferente, que conforme aparece em *Português Linguagens (2015)*, representa um novo elemento para quebrar a sequência dos contos tradicionais. Assim, os alunos devem reinventar uma das histórias escolhidas por eles.

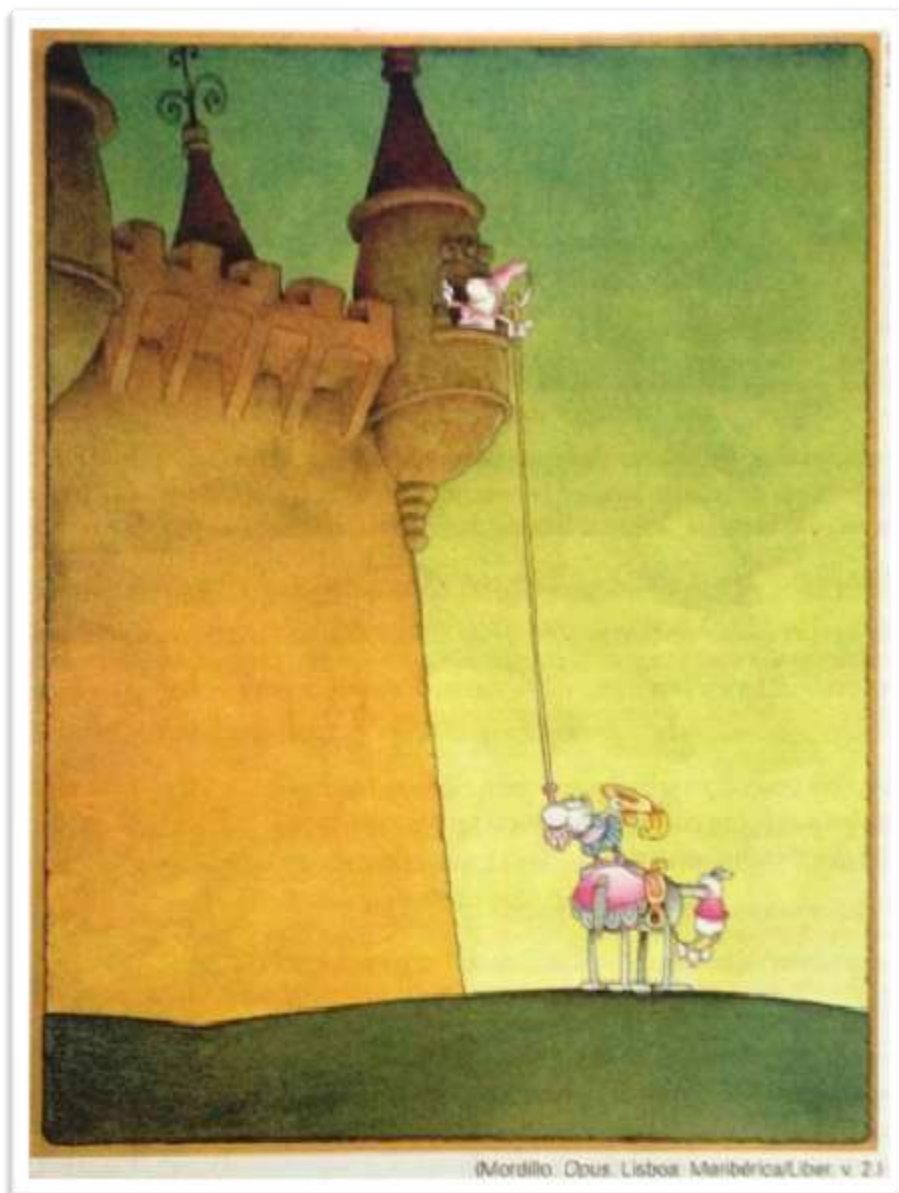
Ressalta-se, mais uma vez, os estudos de Vladimir Propp como pressuposto teórico no livro didático analisado. Para produzir seu texto, o aluno deverá seguir uma sequência de fatos elencados sobre os contos tradicionais, tais como: O herói se distancia de sua casa; Uma proibição é imposta ao herói; O herói é submetido a

provas; Meios mágicos são fornecidos ao herói; O antagonista é vencido; O herói se casa ou sobe ao trono, entre outras.

Em seguida, precisará retomar as orientações propostas no capítulo anterior, para o planejamento do texto a ser escrito. Conforme foram descritas anteriormente, quando falávamos sobre o capítulo 1, estas propostas buscam fundamentos em algumas funções apresentadas por Vladimir Propp. Segundo se descreve no *Manual do Professor*, a seção *Produção de texto* procura manter um diálogo com o tema da unidade e com os textos estudados nos capítulos.

Todo o processo de preparação, planejamento e revisão do texto são feitos de maneiras semelhantes e até mesmo iguais em alguns pontos dos dois capítulos. O capítulo 2 concentra-se mais nos contos de fadas modernos. Assim, propõe o acréscimo de um novo elemento, que seja mais próximo da realidade atual dos alunos. Deste modo, a produção textual volta-se para este gênero, o conto de fadas, mantendo marcas de sua tradicionalidade e acrescentando novos subsídios, tornando-o moderno e confirmando que independente das “transformações”, a ênfase dada na unidade 1 pertence ao conto maravilhoso.

Ainda nesta unidade, no capítulo 3 “Ó princesa! Jogue-me suas...” o desenvolvimento das atividades está voltado para a leitura de textos não verbais. Logo no prefácio, lemos que “até hoje, artistas de diferentes artes recriam os contos maravilhosos, dando a eles uma versão inovadora” (CEREJA; MAGALHÃES, 2015, p. 51). Em seguida, aparece um cartum de Guillermo Mordillo. Considera-se que esteja incluso na leitura de mundo dos leitores, outro conto – Rapunzel – a começar pelo título do capítulo que nos incita a completar a frase após as reticências. Veja a figura 2:



(Figura 2, cf. p. 51)

Como se pode observar, o cartum mostra um castelo, uma moça em sua torre e um cavaleiro. O cavaleiro beija uma luva que representa a mão da moça. Esta luva é manipulada por uma haste longa. Na imagem, tal haste e luva equivalem às tranças de Rapunzel. Posteriormente, o texto é utilizado para a realização de atividades escritas. São cinco questões propostas sobre o texto que contemplam informações explícitas como: “1- [...] a) Quem são as personagens?”; “b) Onde está a mulher?”; “c) Há alguma porta de entrada visível no castelo?” (CEREJA; MAGALHÃES, 2015, p. 52).

De acordo com Magda Soares (2011), a condução do aluno à análise do texto, a uma mostra de sua compreensão e interpretação é mais uma das exigências

do processo de escolarização da leitura. Em geral, como acontece nos livros aqui analisados, os exercícios propostos sobre os textos de literatura infantil centram-se nos conteúdos, “voltam-se para as informações que os textos veiculam, não para o modo literário como as veiculam” (SOARES, 2011, p. 43).

Na terceira questão, por exemplo, assegura-se que alguns elementos do cartum lembram um conhecido conto maravilhoso dos Irmãos Grimm. Três perguntas sucedem esta afirmação: “3- [...] a) Qual é esse conto?”; “b) No conto, de que modo o príncipe sobe à torre, aprisionada do castelo na qual ficava a princesa?”; “c) Que semelhanças há entre o conto maravilhoso e o cartum em estudo?” (CEREJA; MAGALHÃES, 2015, p. 52). Elas comprovam a implicação do conhecimento prévio dos alunos a respeito do conto Rapunzel – que não há nos livros do aluno e do professor – e o destaque dado à preocupação com exercícios que reproduzem dados repetitivos, maior do que o cuidado em dar para o aluno acesso ao texto escrito e à oportunidade de lê-lo, para assim realizar outras atividades que possam ser mais do que a mera compreensão literal da narrativa.

Continuando neste capítulo, na seção *Produção de texto* sugere-se a produção de texto oral. Seguida de uma breve explicação de como os textos podem ser modificados no momento em que são contados. A proposta da atividade consiste na memorização e contação de um conto por cada aluno. Esses contos podem ser escolhidos entre aqueles que foram sugeridos no início da unidade como, por exemplo, *Os contos de Grimm*, *O livro das fadas*, de Betty Bib ou *Não era uma vez...*, de Adela Basch, ou ainda um dos contos que o aluno produziu nos capítulos anteriores.

Acompanhando a mesma linha de pensamento dos capítulos 1 e 2, há um questionário que antecede o planejamento do texto utilizado como preparação para a produção escrita. Há uma atividade em que se espera que ao ler a tirinha de Fernando Gonsales, pelo menos uma parte da turma dos alunos conheça o conto “Chapeuzinho Vermelho”, quando questionam ao leitor se ele conhece o conto referenciado e em caso contrário deve trocar ideias com os colegas para saber qual é esse conto. Veja na figura abaixo:



(Figura 3, cf. p. 54)

Observe-se que o livro didático indica de maneira indeterminada, que os alunos devem ir à biblioteca da escola ou da cidade, para lerem o conto “Chapeuzinho Vermelho” e o contarem para os colegas. O conto em questão havia sido citado anteriormente, no início da seção em estudo, apenas em nível de exemplificação da ocorrência de diferentes versões para um mesmo conto transcrito por pesquisadores de lugares e épocas diferentes.

Apesar de se afirmar que os alunos devem usar uma linguagem informal, no tópico *Planejamento do texto oral* pede-se que eles não interrompam a história falando *ahn*, não empreguem gírias ou expressões como *né*, *aí* ou *daí*. Propõe-se que os alunos gravem e avaliem os colegas. No restante do capítulo 3, as atividades e leituras estão direcionadas para outros gêneros textuais como a fábula, anúncio, anedota, etc., para a realização de alguns exercícios que contemplam alguns descritores avaliados na Prova Brasil, como localizar informações explícitas em um texto, fazer inferência sobre o sentido de uma palavra, expressão ou informação implícita em um texto, entre outras.

A unidade 1 é finalizada com a seção *Intervalo*, na qual se propõe o projeto – Histórias de hoje e sempre – em que se sugere que os alunos produzam textos para compor um livro de histórias da turma. As histórias devem ter informações erradas, contrárias a alguns contos de fadas clássicos como, por exemplo, a Cinderela, Branca de Neve e João e Maria. Para escrevê-los, os alunos devem mais uma vez, retomar as instruções baseadas na teoria de Vladimir Propp (1984) dadas ainda no capítulo 1. Após selecionarem os textos que farão parte do livro e o montarem, o trabalho deve ser exposto na escola.

Embora dois dos capítulos que compõem a unidade “No mundo da fantasia” apresentem os contos de fadas em versão recriada e inovadora, sendo considerados modernos, a base referencial desses contos permanece nas narrativas orais. Ainda que apareça no *Manual do professor*, opções didáticas como a leitura de contos tradicionais, a frase “[...] estimulando os alunos a recordar como é essa história” (CEREJA; MAGALHÃES, 2015, p. 311), deixa claro o conhecimento empírico mínimo, que se espera que os alunos tenham. Pois há tempos que os contos de fadas foram e continuam sendo (re)produzidos ainda que renovados e assim, torna-se possível encontrarmos suas referências ao nosso redor, corriqueiramente.

Desta forma, sabemos a necessidade de reconhecer que quando as crianças chegam à escola, elas já possuem um acervo de saberes adquiridos com as pessoas que conviveram e com os meios de transmissão que obtiveram acesso, como ouvir narrativas de fadas ou assistir a desenho animado – adaptações dessas narrativas – pela televisão. De acordo com Versiani et al. (2012, p. 60),

religar saberes por meio das narrativas é um bom recurso a ser utilizado no processo de ensino. Valorizar as narrativas das crianças e das comunidades em que vivem é uma boa metodologia, que deve ser adotada para que se possa estabelecer a relação entre as histórias vivenciadas em família e em comunidade e os conteúdos escolares. Com isso, possibilitamos o diálogo entre o conhecimento sistematizado – ou os saberes formais – e os saberes cotidianos que as narrativas contêm. Se assim procedermos, o aprendizado se tornará muito mais fácil. E o processo de aprender muito mais vivo e estimulante.

Deste modo, compreendemos que a leitura de mundo faz parte da vida do leitor literário. Ela é um dos elementos responsáveis por nortear a interpretação e compreensão dos textos que nos cercam, pois “todos são capazes de ler e todos têm, na sua história pessoal, informações e experiências que sempre afetarão leituras, seu modo de ler e interpretar o mundo, os gestos e as palavras” (VERSIANI et al., 2012, p. 20). As primeiras leituras em que se deparam as crianças podem ser feitas por meio da contação de histórias antes mesmo delas irem à escola. Essas leituras são feitas por prazer, para fruição. Como aponta Versiani et al. (2012), elas servem para nos lembrar que as pessoas são capazes de ler o mundo antes mesmo de serem alfabetizadas e ao lê-lo, suas experiências vividas, devem ser concatenadas aos novos saberes assimilados como formais.

Observando a mesma coleção de livros *Português Linguagens* (2015), para o 7º, 8º e 9º ano, percebe-se que o conto de fadas não aparece como um gênero a ser estudado nessas séries. De acordo ao que se articula no exemplar destinado ao 6º ano, “os critérios de escolha dos textos levaram em conta a diversidade quanto à linguagem e o gênero, a adequação à faixa etária e o grau de dificuldade que o texto oferece” (CEREJA; MAGALHÃES, 2015, p. 298). Este fato nos leva a pressupor que o conto de fadas é considerado um gênero textual de linguagem simples, própria para os alunos menores, os quais teriam menos dificuldades ao se depararem com textos apresentados com vocabulário de fácil entendimento.

Pensar uma literatura destinada às crianças, inserida na escola, é também idealizar benefícios na formação dos alunos enquanto leitores e cidadãos. Todavia, para que isso ocorra, o processo de escolarização dessa literatura, em que se abrange claramente os contos de fadas, deve ser feito com cuidado. Por essa linha de pensamento lembremos mais uma vez do que Magda Soares (2011) chama de “escolarização adequada da literatura”, em que as práticas de leitura literária e as atitudes e valores sejam conduzidas ao ideal de leitor que se quer formar.

Os livros didáticos aqui analisados propõem para as narrativas de fadas, atividades recorrentes como: identificar o título ou descrever cenas do conto de acordo com imagens, ouvir a leitura feita pelo professor, identificar uma frase que marque o início do conflito da narrativa, reler trechos do texto para exercícios de ortografia, escrever o nome dos sinais de pontuação, preencher lacunas com palavras do texto, completar frases, identificar elementos da narrativa, escrever os nomes das personagens, preocupar-se com o significado das palavras de acordo com o que está prescrito no dicionário, escrever um final diferente para o mesmo conto, elencar a ordem dos acontecimentos da história, levantar hipóteses sobre as atitudes das personagens, reconhecer o caráter delas, identificar os ensinamentos que o conto transmite relacionados ao comportamento humano.

Isso implicar dizer, ao que se refere aos contos de fadas, que a maior parte dos exercícios desses livros didáticos resume-se em retirar informações evidentes do texto, para a resolução de meras atividades obrigatórias sobre a metalinguagem ou moralizantes. Por esse viés, compreende-se claramente, a falta de preocupação com a leitura literária como parte da formação da criança. Não se acolhe o conto de fadas como suporte capaz de despertar nas crianças, o sentimento no qual se

ancoram forças para saber lidar com seus conflitos interiores e o mundo que está à sua volta, qual seja: a esperança.

Assim sendo, nota-se que entre os livros aferidos, as semelhanças competem ao teor educativo e pedagógico que surgem como base das suas atividades. Segundo Marisa Lajolo (1993, p. 63), “bibliografias publicadas sobre o assunto mostram que, dentre o conjunto de trabalhos sobre livros escolares e cartilhas, prevalecem os que privilegiam a análise dos conteúdos e dos pressupostos ideológicos”.

A autora aponta que muitos livros didáticos contêm erros graves de conteúdos que reforçam ideologias conservadoras, subestimam a inteligência do seu leitor e alienam a tarefa docente do professor. Compreende-se que a porta de entrada dos contos de fadas no livro didático é o que podemos nomear de compromisso pedagógico, que segundo Marisa Lajolo (1993), também é o ingresso dos livros para as crianças no aparelho escolar. A leitura defendida pela escola parece seguir um padrão uniforme que surge camuflado em atividades que simulam criação e fantasia.

Ainda de acordo com Marisa Lajolo (1993), os livros destinados às crianças parecem conservadores, pois, possuem como nas histórias mais antigas, um modelo acabado de criança que a escola se propunha a formar, “da mesma forma, a sociedade brasileira contemporânea encontra na literatura infantil atual, modelos condizentes com os valores e comportamentos bilaterais e tolerantes incorporados pela escola brasileira de hoje” (LAJOLO, 1993, p. 69).

Segundo Regina Zilberman (2003), enquanto instituições, a escola e a literatura podem provar sua utilidade quando se tornarem o espaço para a criança refletir sobre sua condição pessoal. Pois, de um modo ou outro, a escola e literatura infantil têm sido o que restou para a infância, após obterem êxito em um processo de “isolamento” das crianças – no caso da escola – e de permanência entre os instrumentos de educação pedagógica escolar – no caso da literatura. Para Zilberman (2003), a literatura infantil e também a escola controlam o desenvolvimento intelectual da criança e manipulam suas emoções.

4 Considerações finais

O papel dos contos de raízes folclóricas, no processo de construção do sentimento da infância e do reconhecimento dessa fase da vida como um fato que necessita de cuidado especial, revela o valor social dessas narrativas. Ressaltamos os contos de fadas como um gênero literário, que ajuda as crianças a descobrirem a realidade à sua volta e a saberem lidar com ela. Ao mesmo tempo os contos de fadas se constituem como gênero textual, capaz de favorecer a interação social da criança com o mundo. Utilizando-nos dos conceitos de Fanny Abramovich (1989), para afirmarmos que o desejo em saber mais sobre quaisquer sentimentos e modos de conexão com o que está à nossa volta, para melhor nos compreendermos e lidarmos com os nossos anseios, faz parte das dúvidas dos seres humanos em crescimento.

Destacamos nas entrelinhas desta pesquisa, os contos de tradição popular, como elemento contributivo para a formação da criança, como sinônimo de literatura infantil e como componente educativo. Assim, os contos de fadas se configuram como um artifício capaz de formar e educar. Por muitos séculos, a educação escolar surgiu como uma forma de manter as crianças “longe” do mundo adulto. Durante esse processo de formação moral e intelectual, o modelo de família nascido durante o período iluminista, em que as crianças tornam-se o centro das atenções, muito contribuiu para a implantação de escolas com sistemas disciplinares rigorosos.

Iniciamos esta pesquisa perseguindo a seguinte hipótese: em que medida o conto de fadas pode contribuir, no âmbito do ensino fundamental, para a formação do leitor e ampliação de seu repertório? Admitimos uma escola pensada de modo a atingir seus objetivos, ou seja, voltada para a educação do leitor para além da decodificação de signos linguísticos que se quer formar. Os contos de fadas, assim como os jogos e brincadeiras infantis, foram e ainda são fundamentados a partir do comportamento dos adultos. Isso revela uma infância vista como depósito daquilo que já não interessa a eles. A escola se apoderou dos contos de fadas, didatizando-os para atender seus fins pedagógicos. Documentos como os PCN e as matrizes curriculares estaduais no Brasil determinam os conteúdos e materiais didáticos destinados à escola.

Nos livros analisados, de um modo geral, há uma preocupação em abordar o conto de fadas por um viés pedagógico, atentando-se para a reprodução de informações que visam responder atividades de leitura e produção de textos escritos e orais a partir de um modelo. Além disso, nota-se o anseio por exercícios gramaticais, ortográficos e de cunho moral. Lembramos que a escola talvez seja, para muitas crianças, a primeira oportunidade dela entrar em contato com os contos de fadas escritos. Por isso, precisamos ir além do que se foi dito no texto escrito, buscando maneiras de atingir o texto em instância literária, capaz de despertar o pensamento crítico do aluno como cidadão e como leitor.

Ao falar em contos de fadas quanto categoria textual e literária, nos permitimos apontá-los como importante objeto de estudo inserido como conteúdo nos livros didáticos. Contudo, observamos o cuidado que se deve ter com o uso dessas narrativas em sala de aula, para que o trabalho desenvolvido a partir delas, ultrapasse a reprodução do que já está claramente exposto aos nossos olhos. Por esse viés, sustentamo-nos em Ricardo Azevedo (2007), para afirmar que nas camadas mais pobres da população, as crianças veem o livro como sinônimo de escola, informações e lições, pois só possuem acesso, quase que exclusivamente, aos livros e textos fornecidos gratuitamente pelas escolas públicas.

Sabe-se que embora a relação inicial da criança com o livro e a literatura, seja apenas por meio do livro didático, o qual possui direcionamento educativo-pedagógico, nos carece lembrar que ela carrega consigo um acervo de narrativas orais adquiridas pelo contato com as pessoas à sua volta e sua leitura de mundo. Esse fato nos faz reconhecer a importância dessas narrativas para que os novos textos – escritos, orais e não verbais – façam sentido para a vida das crianças. Assim sendo, compreende-se a necessidade de se considerar o conhecimento prévio dos alunos diante do desenvolvimento das atividades escolares, de forma que estas possam promover a ampliação, tanto do seu conhecimento cognitivo com da sua visão de mundo.

Baseados na teoria Proppiana, entendemos que a estrutura apresentada acerca dos contos populares russos possui caráter universal. Os elementos que fazem parte da construção dessa narrativa, os quais Vladimir Propp (1984) chama de funções, dão aos contos de fadas, um modelo estrutural de narrativa que os caracterize. Nos dias atuais há uma reprodução do modelo dessa estrutura, em que

o conto de fadas tradicional não é o único elemento das variedades de exibição mais atualizadas. Utilizam-se particularidades dessa narrativa a partir de uma memória secular reproduzidas em falas, imagens, comportamentos, e etc, aceitos pela sociedade atual.

Embora o conto de fadas ainda seja explorado através da oralidade, na contação ou na leitura dos mesmos, atualmente há outros suportes desse conto como, por exemplo, o livro didático, o livro paradidático, o cinema, a propaganda e a moda. Contudo, ainda que esse conto seja veiculado de maneira diferente em outras instâncias, as novas formas de uso dos contos de fadas retomam no imaginário coletivo a imagem e a consciência de educação do sujeito pelo conto.

Ao lermos, ouvirmos ou assistirmos os contos de fadas nos dias de hoje, há uma escassa probabilidade de nos darmos conta dos caminhos porque percorreram essas narrativas. Esta pesquisa nos ajuda a compreender o percurso dos contos de tradição oral, seja na condição geográfica, vocabular ou para assinalar uma finalidade. Por essa mesma linha de pensamento, apresentamos a trajetória dos contos de fadas, da oralidade à coleta e seu uso escolar. Assim, afirmamos o valor do folclore que permanece ao longo do tempo.

As narrativas tradicionais servem de inspiração tanto para a criação de novos contos, como para a recriação da mesma história que pode ganhar novos elementos. Elas também são apresentadas em outros suportes que não apenas os livros, a palavra escrita. Se muito já foi expurgado dos contos de tradição popular, muito também já foi acrescentado a eles em suas novas adaptações. As versões cinematográficas são as mais recorrentes. O acréscimo de elementos dados aos contos de fadas é o que os torna diferentes, novos, contemporâneos.

Agora que refletimos sobre a passagem dos contos de fadas por diferentes aspectos tais como, nível pedagógico, gênero textual a ser estudado, texto literário a ser refletido, convém-nos pensar como o conto de fadas vai se desdobrando em outras esferas sociais além da escola. Com o passar dos séculos, surgiram novas formas de se apropriar desses contos por meio de diversos suportes. Analisemos como as pessoas se apoderam deles em uma sociedade contemporânea, mas que aceita similaridades com artifícios medievais, tais como, reis, rainhas, princesas, magias.

Consideramos que as renovações atribuídas aos contos de fadas são relevantes para futuras discussões, que nos conduza a outros caminhos acerca dessas narrativas. Percebemos a importância de se destacar o porquê e, sobretudo como elas são retomadas, reinterando certos valores éticos e morais, como a bondade e a obediência convencionadas pelas lideranças religiosas e moralistas, ou até mesmo a criação de produtos mercadológicos, direcionados tanto para as crianças quanto para os adultos, que fazem analogia ao mundo medieval, como berloques de pulseiras.

Realçamos uma estrutura já aceita das personagens – ou se é bom, ou se é mau – sob a qual existe a possibilidade de um final feliz ou a ideia de justiça, concretizada pela punição do vilão. Ademais, criou-se a imagem de um herói como o homem ideal que protege a princesa, que por sua vez, as narrativas de fadas contribuem para a criação da figura de uma mulher submissa, que precisa ser salva e seduzida. Deste modo, consideramos pertinente analisarmos releituras contemporâneas dos contos de fadas, observando, por exemplo, a forma em que a narrativa foi apresentada, com base na estrutura Propriana. Pode-se ressaltar a ideia moral ou educativa em alguns contos de fadas contemporâneos, para assim, comprovarmos o caráter pedagógico – escolar ou não – que eles possuem.

No caso das narrativas que aparecem em novas bases de veiculação, apontamos a relevância de percorrer por caminhos que nos levem à noção de refletirmos sobre a maneira como os contos de fadas surgem, como no cinema, séries de televisão, artigos infantis – brinquedos, roupas – adentrando à moda, influenciando o comportamento das pessoas. Acreditamos na pertinência de elencarmos de que forma o estabelecimento de uma imagem coletiva permanece fortemente presente nos contos de fadas, ainda que elas passem por algumas adaptações.

Assim, consideramos oportuno investigar o interesse renovado pelo conto de fadas fora das páginas dos livros, como em reproduções cinematográficas ou desenhos animados na televisão aberta ou fechada. É significativo o número de adaptações recentes de contos de fadas, primeiramente feitas pelos estúdios Disney, justamente para subverter os estereótipos criados por esta. É visível a preocupação em contar a história atrás da história, dando voz aos vilões que

efetivamente se tornam sujeitos da enunciação e não mais um empecilho para o final feliz dos heróis – é o caso de *Malévola*.

O *mashup João e Maria: caçadores de bruxas* insere o conto coletado pelos Irmãos Grimm no início do século XIX, no cada vez popular mundo dos *mashups*. Poderíamos nos alongar arrolando uma lista, mas isso nos afastaria dos objetivos elencados anteriormente. A partir destes exemplos de um momento de revitalização dos contos de fadas não apenas na literatura e no cinema, mas também como objetos de consumo – temas desde as famosas sandálias Havaianas às coleções de joalheria – podemos elencar quais as contribuições desse processo de reelaboração dos elementos estruturantes dos contos de fadas ou o uso dos mesmos em sua configuração original para a formação do leitor literário na sociedade contemporânea.

Compreendemos a Idade Média como um dos imaginários mais fortes na sociedade atual. Tanto que como naquela época, hoje, os contos de fadas são direcionados à quem os aderirem, crianças e adultos. Atualmente esses contos surgem em diversos suportes, em diversas versões, em diferentes maneiras. Eles podem não aparecer fiéis às suas fontes, alguns mais próximos das versões tradicionais, outros nem tanto. Contudo, em meio às adaptações, os “rastros” desses contos sobrevivem durante séculos pela memória cultural da sociedade.

Finalmente concluímos que esta dissertação constitui uma contribuição para os estudos sobre os contos de fadas em sua participação na formação da criança como cidadã, como leitora de literatura e seu papel pedagógico. Almejamos o reconhecimento do conto de fadas como um subsídio de colaboração à educação e formação dos futuros adultos e leitores competentes. Pois, “além de nos ajudar a elaborar nossos desejos e lidar com nossos problemas cotidianos, as narrativas podem ajudar na formação do leitor: um leitor entusiasmado, que faz a leitura do texto em parceria com a leitura da vida” (VERSIANI, et al., 2012, p. 59).

Apareça o conto de fadas como entretenimento, formação ou consumo, suas raízes manterão dois estereótipos: educação e prazer. Assim, os contos de fadas perpassam a cultura oral, os documentos oficiais de educação, a prática escolar em sala de aula, para chegar a outros meios de transmissão que não apenas a fala ou a escrita. Desta forma, adentram às novas formas de comunicação social e se inserem

em nosso cotidiano de maneira tão corriqueira que por vezes passa por despercebido diante de muitos leitores, telespectadores e consumidores.

Um bom exemplo que se viu acontecer recentemente foi a publicização, no site da revista *Veja* em abril de 2016, da imagem da primeira dama Marcela Temer como um padrão de comportamento que as mulheres deveriam ter. A manchete em que foi definida como “bela, recatada e do lar” divulga a imagem de uma mulher modelo a ser seguido, no qual, retoma a imagem da princesa como ícone de comportamento, moral, beleza, e o ar aristocrático. O discurso apresentado na *Veja* foi considerado misógino pelos feministas. O mesmo surgiu em meio a um período de instabilidade no Brasil em que muitos ataques machistas foram feitos à ex-presidente Dilma Rousseff.

Ressalta-se que na matéria divulgada na página da *Veja*, a figura da mulher foi exposta como aquela que deve ser submissa, atendo-se aos cuidados da casa, da família e da beleza. Ela não deve ter opinião própria, menos ainda ocupar posição de liderança. Em oposição, a ideia do homem visto como um herói que protege a princesa, que é respeitado por suas aptidões, sem nenhuma forma de julgamento da sua moral, permanece viva no imaginário coletivo de uma sociedade que ainda aceita concepções medievais.

Referências

ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura infantil: Gostosuras e bobices**. São Paulo: Editora Scipione Ltda, 1989.

AGUIAR, Vera Teixeira de. Leitura literária na escola. In: EVANGELISTA, Aracy Alves Martins, et al (Org.). **A escolarização da leitura literária: O jogo do livro infantil e juvenil**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. p. 235-255.

ANDRADE, Carlos Drummond de. **Confissões de Minas**. São Paulo: Cosac Naify, 2011.

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2012.

ARROYO, Leonardo. **Literatura Infantil Brasileira**. 3.ed. São Paulo: Unesp, 2011.

AZEVEDO, Ricardo. A didatização e a precária divisão de pessoas em faixas etárias: dois fatores no processo de (não) formação de leitores. In: PAIVA, Aparecida, et al (Orgs.). **Literatura e letramento: espaços, suportes e interfaces – O jogo do livro**. Belo Horizonte: Autêntica/CEALE/FaE/UFMG, 2007.

BARTHES, Roland. **Aula: aula inaugural da cadeira de semiologia literária do Colégio de França**. São Paulo: Cultrix, 2007.

BENJAMIN, Walter. **Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação**. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2009.

BETTELHEIM, Bruno. **A psicanálise dos contos de fadas**. 16. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

BORGATTO, Ana Maria Trinconi; BERTIN, Terezinha Costa Hashimoto; MARCHEZI, Vera Lúcia de Carvalho. **Ápis: Língua Portuguesa**. São Paulo: Ática, 2014.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988.

_____. **Estatuto da criança e do adolescente:** Lei federal nº 8069, de 13 de julho de 1990. Rio de Janeiro: Imprensa Oficial, 2002.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação:** Lei nº 9.394/96 – 24 de dez. 1996.

_____, Ministério da Educação. **Programa Nacional Biblioteca da Escola.** Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/programa-nacional-biblioteca-da-escola>>. Acesso em 30/01/2017.

_____. **Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa.** Brasília: MEC, 1997.

BUSATTO, Cléo. **Contar e Encantar: pequenos segredos da narrativa.** 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

CANTON, Katia. **Era uma vez Andersen.** São Paulo: DCL, 2005.

CASTRO, Cláudio de Moura. **A prática da pesquisa.** 2. ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2006.

CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochar. **Português: Linguagens,** 6. 9. ed. São Paulo: Saraiva, 2015.

CHARTIER, Anne-Marie. Leitura e saber ou a literatura juvenil entre ciência e ficção. In: EVANGELISTA, Aracy Alves Martins, BRANDÃO, Heliana Maria Brina, MACHADO, Maria Zélia Versiani (Org.). **A escolarização da leitura literária: O jogo do livro infantil e juvenil.** 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. p. 59-69.

COELHO, Nelly Novaes. **Literatura infantil: teoria, análise, didática.** 7. ed. São Paulo: Moderna, 2014.

COLOMER, Teresa. **A formação do leitor literário: narrativa infantil e juvenil atual.** São Paulo: Global, 2003.

DONATO, Hernâni. O folclore se torna literatura. In: LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. **Um Brasil para crianças: para conhecer a literatura infantil brasileira: história, autores e textos.** 2.ed. São Paulo: Global, 1988. Pág. 342-346.

FILHO, João Cardoso Palma. **A educação através dos tempos**. Acervo digital da Unesp, 2010. Disponível em: <http://www.acervodigital.unesp.br/handle/123456789/173>>. Acesso em 30/01/2017.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir: nascimento da prisão**. 20.ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

FREIRE, Paulo; NOGUEIRA, Adriano. **Que fazer: Teoria e Prática em educação popular**. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1993.

FRANZ, Marie-Louise Von. **A interpretação dos contos de fada**. São Paulo: Paulus, 1990.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2006.

GOTLIB, Nádya Battella. **Teoria do conto**. 11.ed. São Paulo: Ática, 2006.

GOIÁS. **Currículo referência da rede estadual de educação de Goiás**. Secretaria da Educação e Cultura e Esporte. Goiânia, GO. 2012.

HUNT, Peter. **Crítica, teoria e literatura infantil**. São Paulo: Cosac Naify, 2010.

JESUALDO. **A literatura infantil**. 9 ed. São Paulo: Cultrix, 1993.

KLEIMAN, Ângela. **Oficina de Leitura: teoria e prática**. 9 ed. Campinas, SP: Pontes, 2002.

KUHLMANN JUNIOR, Moysés. **Infância e educação infantil: uma abordagem histórica**. 6. ed. Porto Alegre: Mediação, 2011.

_____. Educação infantil e currículo. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de; PALHARES, Marina Silveira (Orgs.). **Educação infantil pós - LDB: rumos e desafios**. 6. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

LAJOLO, Marisa. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. São Paulo: Ática, 1993.

LIMA, Telma Cristiane Sasso de; MIOTO, Regina Célia Tamaso. **Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica.** Rev. Katál. Florianópolis v. 10 n. esp. p. 37-45 2007.

MAGALHÃES, Ligia Cademartori. Jogo e iniciação literária. In: ZILBERMAN, Regina; _____. **Literatura infantil: autoritarismo e emancipação.** 3.ed. São Paulo: Ática, 1987a. cap. 2, p. 25-40.

_____. História infantil e pedagogia. In: ZILBERMAN, Regina; _____. **Literatura infantil: autoritarismo e emancipação.** 3.ed. São Paulo: Ática, 1987b. cap. 3, p. 41-60.

MARCELA Temer: bela, recatada e “do lar”. **Veja.** São Paulo, 18 de abril de 2016. Disponível em: <<http://veja.abril.com.br/brasil/marcela-temer-bela-recatada-e-do-lar/>>. Acesso em 25 de janeiro de 2017.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisa, elaboração, análise e interpretação de dados.** 7. ed. São Paulo: Atlas, 2009.

MARINHO, Luzia Fonseca; BRANCO, Maria da Graça. **Projeto coopera letramento e alfabetização, 1º ano: ensino fundamental: anos iniciais.** São Paulo: Saraiva, 2014.

MARTINS, Ivanda. *A literatura no ensino médio: quais os desafios do professor?*. In: BUNZEN, Clecio; MENDONÇA, Márcia (Orgs.). **Português no ensino médio e formação do professor.** São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

MOTT, Luiz. Pedofilia e Pederastia no Brasil Antigo. In: DEL PRIORE, Mary (Org.). **História da Criança, no Brasil.** São Paulo: Contexto, 1991. p. 18-30.

PAIVA, Aparecida. Estatuto Literário e Escola. In: EVANGELISTA, Aracy Alves Martins, et al. (Orgs.). **A escolarização da leitura literária: O jogo do livro infantil e juvenil.** 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

PASSETTI, Edson. O menor no Brasil Republicano. In: DEL PRIORE, Mary (Org.). **História da Criança, no Brasil.** São Paulo: Contexto, 1991. p. 90-112.

PAVONI, Amarilis. **Os contos e os mitos no ensino: uma abordagem junguiana**. São Paulo: EPU, 1989.

PERROTTI, Edmir. "... Mas as crianças gostam!" In: KHÉDE, Sonia Salomão (Org.). **Literatura infanto-juvenil: um gênero polêmico**. 2. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1986.

PETIT, Michèle. **A arte de ler ou como resistir à adversidade**. São Paulo: Editora 34, 2009.

PIAUI. **Matrizes disciplinares do Ensino Fundamental**. Secretaria de Estado da Educação e Cultura. Teresina: PI. 2013.

PROPP, Vladimir. As transformações dos contos fantásticos. In: TOLEDO, Dionísio de Oliveira (Org.). **Teoria da Literatura: formalistas russos**. Porto Alegre: Globo, 1978. p. 245-267.

_____, Vladimir. **Morfologia do conto maravilhoso**. Rio de Janeiro: Ed. Forense Universitária, 1984.

RANGEL, Egon de Oliveira. *Letramento literário e livro didático de língua portuguesa: "Os amores difíceis"*. In: PAIVA, Aparecida, et al. (Orgs.). **Literatura e letramento: espaços, suportes e interfaces – O jogo do livro**. Belo Horizonte: Autêntica/CEALE/FaE/UFMG, 2007.

ROUCHE, Michel. Alta Idade Média Ocidental. In: VEYNE, Paul (Org.). **História da vida privada, 1: do Império Romano ao ano mil**. São Paulo: Companhia da Letras, 2009.

SANCHEZ, Marisa Martins. **Projeto Buriti: português**. Editora Moderna (org.). 2. ed. São Paulo: Moderna, 2011.

SÃO PAULO. **Currículo do Estado de São Paulo: Linguagens, códigos e suas tecnologias**. Secretaria da Educação. São Paulo: SP. 2010.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SIMONSEN, Michèle. **O conto popular**. Trad. Luis Claudio de Castro e Costa. São Paulo: Livraria Martins Fontes Editora LTDA, 1987.

SOARES, Magda. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In: EVANGELISTA, Aracy Alves Martins, et al. (Orgs.). **A escolarização da leitura literária: O jogo do livro infantil e juvenil**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

TOCANTINS. **Referencial Curricular do Ensino Fundamental das escolas públicas do Estado do Tocantins**: Ensino Fundamental do 1º ao 9º ano. 2ª Edição / Secretaria de Estado da Educação e Cultura. Palmas, TO. 2008.

TODOROV, Tzvetan. **Introdução à literatura fantástica**. México: Versão brasileira à partir do espanhol: Digital Source, 1981.

VERSIANI, Daniela Beccaccia; YUNES, Eliana; CARVALHO, Gilda. **Manual de reflexões sobre boas práticas de leitura**. São Paulo: Unesp; Rio de Janeiro: Cátedra Unesco de Leitura PUC-RIO, 2012.

ZILBERMAN, Regina. O estatuto da literatura infantil. In: _____; MAGALHÃES, Lígia Cademartori. **Literatura infantil: autoritarismo e emancipação**. 3. ed. São Paulo: Ática, 1987. cap. 1, p. 3-24.

_____. **A literatura infantil na escola**. 11 ed. São Paulo: Global, 2003.

_____. **A leitura e o ensino da literatura**. Curitiba: InterSaberes, 2012.

_____. *Letramento literário: não ao texto, sim ao livro*. In: PAIVA, Aparecida, et al (Orgs.). **Literatura e letramento: espaços, suportes e interfaces – O jogo do livro**. Belo Horizonte: Autêntica/CEALE/FaE/UFMG, 2007.

WALTY, Ivete Lara Camargos. Literatura e escola: Antilições. In: EVANGELISTA, Aracy Alves Martins, BRANDÃO, Heliana Maria Brina, MACHADO, Maria Zélia Versiani (Org.). **A escolarização da leitura literária: O jogo do livro infantil e juvenil**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. p. 49-58.

YUNES, Eliana. Pelo avesso: A leitura e o leitor. **Letras**, Curitiba, n. 44, p.185-196, 1995.



Para compreender o texto



1 Converse com os colegas.

- Por que o nome da história é *O príncipe sapo*?
- A princesa não queria cumprir a promessa feita ao sapo. Você concorda com ela? Por quê?
- O que fez o sapo se transformar em príncipe?
- Como a história terminou? Você conhece outras histórias com o mesmo final? Quais?
- Em sua opinião, o que uma história precisa ter para ser um conto de fadas?



Anexo I - Livro de Matemática - 3º ano - 2018



Fique sabendo

O **conto** de fadas é uma história antiga contada de geração a geração. O tempo nessa narrativa é indefinido, isto é, não informa exatamente quando a história aconteceu.

O **cenário** é o ambiente, o lugar onde se passa a história. Pode ser, por exemplo, um castelo no meio de um bosque ou uma casa na floresta.

2 Pinte de azul as expressões que indicam **tempo** e de verde as expressões que indicam **lugar** na história.

- | | |
|--|--|
| <input type="checkbox"/> perto de um poço | <input type="checkbox"/> era uma vez |
| <input type="checkbox"/> longe de sua cama | <input type="checkbox"/> ao redor do castelo |
| <input type="checkbox"/> naquela noite | <input type="checkbox"/> de repente |
| <input type="checkbox"/> castelo cercado por bosques e jardins | <input type="checkbox"/> um belo dia |



Fique sabendo

As **personagens** que mais aparecem nos contos de fadas são príncipes, princesas, reis, rainhas, fadas, bruxas, madrastas, camponesas, mendigos, lobos e sapos.

As fadas e as bruxas têm **poderes mágicos**, que auxiliam ou atrapalham a vida de outras personagens por meio de **encantamentos**.

- 3 Escreva o nome das personagens representadas nas figuras.
- Depois, assinale as que aparecem no conto *O príncipe sapo*.



rei



rainha



mendigo



princesa



príncipe



lobo

4 Por que o príncipe aparece na forma de um sapo?

Porque ele tinha sido vítima de um encantamento feito por uma bruxa.

5 O que desfez o encantamento sofrido pelo príncipe?

O beijo da princesa desfez o encantamento.

6 Qual foi o final da história?

O príncipe pediu a princesa em casamento. Ele a levou para o castelo dela.

Eles se casaram e foram felizes para sempre.

7 Releia este trecho do conto *O príncipe sapo*.

O pai, notando o nervosismo da filha, perguntou: "Quem era? Por que você não deixou que nosso visitante entrasse?".

a) Que recurso o autor do texto usou para indicar a fala do pai da princesa?

As aspas.

b) Que outro recurso ele poderia ter usado?

O travessão.

c) Reescreva o trecho usando esse recurso.

O pai, notando o nervosismo da filha, perguntou:

— Quem era? Por que você não deixou que nosso

visitante entrasse?



2 Você já aprendeu que, no dicionário, as palavras são organizadas em ordem alfabética.

- a) Com que letra as palavras da página ao lado começam? *Com a letra L.*
- b) Encontre a palavra **leopardo** e circule-a.
- c) Você sabe como as palavras listadas no dicionário são chamadas?
- d) Com um colega, leia o que um dicionário diz sobre isso.

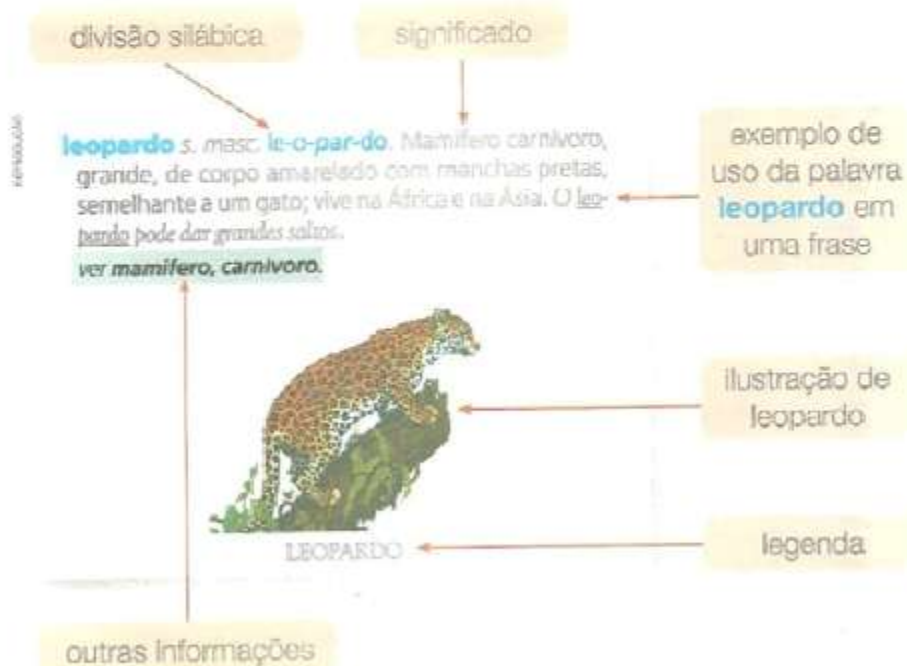


Ver.be.te [...] 3 conjunto de informações explicativas sobre uma palavra listada em dicionário ou enciclopédia.


Méridicionário Houaiss da língua portuguesa, 3. ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 2008.

3 Observe o verbete da palavra **leopardo** extraído do dicionário.

Nomeado em homenagem ao leopardo, este animal é o símbolo do Brasil.



- a) Com a ajuda do professor, leia o verbete.
- b) Você conseguiu entender toda a explicação?

 **4** Com um colega, leia este outro verbete.

loja (lo.ja : substantivo)

A **loja** é um local onde coisas são vendidas.

Marisa logo quis entrar na **loja** de roupas.

Meu primeiro dicionário Houaiss. Rio de Janeiro: Objetiva, 2010.

- Compare esse verbete com o da palavra **leopardo** e marque com X o que ele tem de **diferente**.

<input type="checkbox"/> Divisão da palavra em sílabas.	<input type="checkbox"/> Significado da palavra.
<input type="checkbox"/> Exemplo da palavra em uma frase.	<input checked="" type="checkbox"/> Foto ou ilustração e legenda.
<input checked="" type="checkbox"/> Outras informações sobre a palavra.	

 **5** Com um colega, leia o significado do verbete e descubra a palavra que falta.

- Escreva uma frase com a palavra descoberta em cada verbete.

lanchonete _____ Lugar onde se vendem lanches.

leão _____ Mamífero carnívoro de grande porte, de pelo marrom-amarelado e uma grande juba na cabeça.

leite _____ Líquido branco, produzido pela fêmea dos mamíferos e que serve como alimento.

Letra H no início de palavra

Veja comentários em Orientações e subsídios ao professor.

- Descubra as palavras enigmáticas.

♣ = A 🎈 = E ★ = H 🦄 = I ♣ = O 🌙 = Ó ♦ = P 🌐 = R 🐟 = T

★ ♣ 🌐 🐟 ♣ ★ ♣ 🌐 ♦ ♣ ★ 🎈 🌐 🌙 🦄

H	O	R	T	A
H	A	R	P	A
H	E	R	Ó	I

- Acompanhe a leitura do professor.

Hércules foi o maior herói grego de acordo com as histórias narradas pela mitologia. Ele realizou façanhas perigosíssimas, que ficaram conhecidas como *Os doze trabalhos de Hércules*. Um desses trabalhos foi vencer Hidra, uma grande serpente com nove cabeças. Depois, Hércules percorreu o mundo ajudando seus semelhantes.



- Copie do texto as palavras iniciadas com a letra **h**.

Hércules, herói, histórias, Hidra

- Leia em voz alta as palavras que você copiou. O que você percebeu quanto ao som da letra **h** nessas palavras?

Ela não tem nenhum som. O som ouvido no início dessas palavras é o dos vogais e e i.

A letra **H** no início da palavra não representa nenhum som, por isso não é pronunciada.

Exemplos: *haste, herói, hino, homem, humor.*

2 Leia estas palavras em voz alta.

Hospital hora hotel Henrique hóspedes Helena

- Complete com essas palavras as frases a seguir.

- a) Henrique é médico do Hospital.
 Santa Helena.
- b) Eu acordo na mesma hora todos os dias.
- c) O novo hotel da cidade foi inaugurado ontem e já recebeu muitos hóspedes.

3 Observe as imagens e leia as palavras.

- Reescreva apenas as que foram escritas incorretamente.



ELICÓPTERO

→ helicóptero



HOSPITAL

→



HIPOPÓTAMO

→



ÉLICE

→

hélice

ANEXO II


3 Apresentação

- a) Para apresentar, não se esqueçam:
- digam o título da história e o nome do autor, se houver, ou informem onde encontraram a história;
 - expliquem como o livro está organizado, se há ilustrações, etc.;
 - evitem repetir algumas palavras muito comuns em nossa fala, como "ai", "né", "dai", "depois". Quando muito repetidas, tornam a fala cansativa para os ouvintes. Elas podem ser substituídas por outras equivalentes, ou, às vezes, apenas evitadas;
 - contem apenas o que é mais importante, deixando os detalhes para quem quiser ler;
 - leiam um trecho bem interessante da história, com bastante expressividade, se quiserem aguçar mais a curiosidade dos ouvintes;
 - falem com voz clara e olhando para os colegas da classe;
 - digam as razões que levaram vocês a escolher essa história para resumir para a classe;
 - digam se essa história lembra alguma outra já lida ou ouvida.
- b) Finalizada a apresentação, se você for ouvinte e não tiver entendido algo, peça esclarecimentos a quem estiver falando. Não se esqueça de, antes, levantar a mão para pedir a vez de falar.
- c) Se quiserem, organizem os livros ou os textos que utilizaram num canto da sala para quem quiser ler as histórias com mais detalhes.

Outras linguagens

Imagens e mitos

ATIVIDADE ORAL

-  O ser humano sempre buscou explicar o que não compreendia, como os fenômenos da natureza, a formação do Universo. No início não se sabia, por exemplo, o formato da Terra e como ela se sustentava no espaço.

Segundo um mito hindu, povos da Antiguidade acreditavam que ela era sustentada por elefantes sobre uma tartaruga gigante. Mais ou menos assim:



Representações artísticas do mito hindu segundo o qual a Terra estaria sustentada no espaço por elefantes sobre uma tartaruga gigante.

- Observem as duas imagens.
- 1 O que mais chama a atenção nessas imagens?
- 2 O que, nos dias de hoje, impede que as pessoas tenham essa visão de representação do mundo?
- 3 Na opinião de vocês, qual será a razão de tartarugas e elefantes terem sido escolhidos nesse mito para sustentar o mundo?

Conexões

1. Curiosidades

Tartaruga, jabuti ou cágado?

- Você leu um conto em que uma das personagens é um jabuti.

Jabuti, cágado e tartaruga são animais bem parecidos, mas não são iguais. Quer saber uma das principais diferenças entre eles?

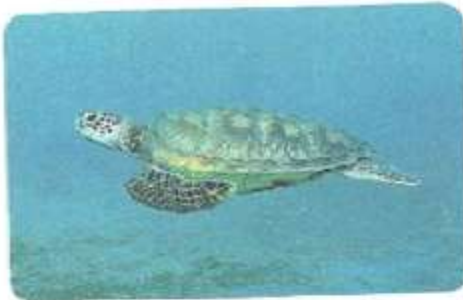
Qual a diferença entre tartaruga, jabuti e cágado?

A diferença se manifesta principalmente no **hábitat** — aquático ou terrestre — e no formato do casco, das patas e do pescoço.

As **tartarugas** podem ser tanto marinhas como de água doce. Os **cágados** são apenas de água doce. O **jabuti** é o único entre esses três tipos de **quelônios** que vive exclusivamente na terra: água não é com ele.

- **hábitat**: lugar em que costuma viver uma espécie animal ou vegetal.
- **quelônios**: réptil que tem o corpo dentro de uma caixa óssea.

Adaptado de: <<http://mundoestranho.abril.com.br/materia/qual-e-a-diferenca-entre-tartaruga-jabuti-e-cagado>>. Acesso em: dez. 2013.



Tartaruga.



Jabutí.



Cágado.

A tartaruga se machucou... E agora?

O casco das tartarugas se regenera

O casco envolve e protege o corpo das tartarugas. Ele é formado por um conjunto de ossos que são unidos por placas de uma substância chamada queratina, que cobre a superfície dos ossos.

O casco das tartarugas tem a capacidade de se regenerar. Se ele for machucado por predadores, fogo ou outro dano qualquer, a área danificada pode se curar. À medida que as tartarugas crescem, uma nova camada de queratina é adicionada sob a camada anterior.

* queratina: proteína presente na unha, no cabelo, em chifre, em casco, etc.

Adaptado de: <www.tartarugas.avph.com.br/anatomia.htm>. Acesso em: dez. 2013.

2. Provérbios

Além dos contos populares, há outra forma de se transmitirem ensinamentos de geração a geração: os provérbios.

Provérbios são frases curtas, de origem popular, às vezes com ritmo e rima, para aconselhar, transmitir ensinamentos.

- Abaixo há alguns provérbios bastante conhecidos que estão incompletos e um quadro com expressões que os completam. No caderno, tente acrescentar o que falta.

A esperança é a última que ❖.

A pressa é inimiga da ❖.

A galinha da vizinha é sempre mais gorda que a ❖.

Águas passadas não movem ❖.

O feitiço vira-se contra o ❖.

Água mole em pedra dura, tanto bate até que ❖.

Cada um sabe onde o sapato ❖.

Poupa seu vintém e um dia serás ❖.

Notícia boa corre; notícia má ❖.

Quem ama o feio bonito lhe ❖.

aperta

alguém

moinhos

perfeição

parece

voa

minha

morre

fura

feiticeiro

Converse com os colegas sobre o significado de cada um desses provérbios e, se acharem interessante, pesquisem outros. Vocês verão que há muita sabedoria nas coisas transmitidas de geração a geração.

Língua: usos e reflexão

Uso de palavras de ligação

- 1 Vimos no texto "O jabuti e a fruta" a presença de palavras que ligam as partes da história, ajudando a organizar as ideias.

Releia o primeiro parágrafo e veja como as palavras destacadas organizaram e ligaram as ideias nesse trecho:

Uma vez apareceu na floresta uma árvore nova, que dava uma fruta que todos os bichos ficaram com vontade de comer. Mas só podia comer quem primeiro soubesse o nome da fruta. E, para ficar sabendo, era preciso perguntar a uma mulher que tomava conta e morava muito longe. Depois, embaixo da árvore, tinha que dizer bem certinho. Então a fruta amadurecia e caía.

Copie no caderno as palavras ou expressões destacadas e relacione-as com a ideia que acrescentam às frases, de acordo com os itens abaixo:

a) dá ideia de tempo

b) acrescenta uma ideia

c) contraria uma ideia anterior

2 Releia outro parágrafo:

Mas o nome era enorme e complicadíssimo. Quando chegava na metade do caminho, o bicho já havia esquecido. E não podia voltar lá para perguntar de novo. Precisava guardar bem direitinho na cabeça, sem esquecer.

Copie no caderno os quadros abaixo e complete-os com a palavra destacada correspondente:

a) dá ideia de tempo

b) acrescenta uma ideia

c) contraria uma ideia anterior

3 O trecho a seguir é uma curiosidade sobre um inseto chamado louva-a-deus. Leia:

O louva-a-deus ganhou esse nome porque costuma ficar parado com as patas unidas, como se estivesse rezando. Ele se coloca nessa posição para caçar. Quando vê um inseto suculento, se aproxima devagar e estica as patas dianteiras para pegá-lo. SANTOS, Fernanda (Org.). *Livro curiosidades Recreio*. São Paulo: Abril, 2012. p. 31. v. 2.

Nesse trecho foram destacadas palavras de ligação no início e no meio das frases. Copie no caderno essas palavras e escreva a ideia que cada uma expressa.

a) tempo

b) explicação

c) comparação

Agora você

1 Leia o começo da história *O bicho folhagem*. Foram destacadas palavras ou expressões de ligação no início e no meio das frases.

Dizem que todos os bichos da mata tinham muito medo da onça, porque ela era muito forte. Mas alguns, como o macaco, o jabuti e o coelho, eram muito espertos. [...] Ela ficava com muita raiva deles.

Uma vez, a onça jurou que ia pegar o coelho, porque não aguentava mais ser enganada por ele e ainda ter que aturar tudo quanto era bicho rindo. Então, ela deitou no meio da estrada e fingiu de morta. [...]

De todo lado, os bichos chegavam e vinham ver. [...]

MACHADO, Ana Maria. *Histórias à brasileira. A Moura Torta e outras. Recontos.* São Paulo: Cia. das Letrinhas, 2002. p. 67.

- Em sua opinião, qual pode ser o plano da onça?
- Você acha que ela vai conseguir pegar o coelho?
- Selecione no quadro abaixo as palavras ou expressões que substituam as destacadas no texto sem alterar o sentido.

assim pois de muitos lugares porém além de certo dia

Reescreva o texto no caderno, substituindo as palavras destacadas pelas que forem adequadas.

- Na tirinha a seguir há espaços em branco porque faltam palavras de ligação entre as frases.

Leia a tirinha e complete-a com as palavras do quadro:

e no fim mas então era uma vez



LAERTE. Lola, a andorinha. Folhinha. In: *Folha de S. Paulo*, 2 abr. 2011. p. 8.

Hora de organizar o que estudamos

Copie o esquema a seguir no caderno.

palavras ou expressões de ligação

ajudam a organizar as ideias do texto falado ou escrito

acrescentam sentido às frases, indicando tempo, espaço, comparação, ideia contrária, acréscimo de ideia; explicando; etc.

Marcas da fala

ATIVIDADE ORAL

Falar e escrever é a mesma coisa? Vamos refletir um pouco sobre isso.

EM DUPLA. Leiam o trecho abaixo, que foi transcrito e adaptado da gravação de uma conversa. Nesse trecho há dois interlocutores, isto é, duas pessoas conversando.

* Transcrever: escrever algo que está sendo ouvido.

1 — Se você fosse fazer uma viagem, que é que você ia arrumar, botar dentro da mala, de roupa?

2 — Bom, eu... o essencial, né? Não sou assim, eh ... de me preocupar muito com o vestuário. Aí eu colocaria tipo assim... o essencial pra... dependendo do lugar pra que eu fosse, né?

1 — Manaus, um mês.

2 — Um mês em Manaus, caraca!? Olha que eu já estive lá, heim! Eu acho que eu levaria umas roupas bem leves, né, e roupa de banho. O calor lá é forte pra caramba, né, mas eu não... daí, é o seguinte... eu não me preocuparia muito com essas roupas, entende? Uma viagem pra Manaus... eu ia ficar muito mais entusiasmado com as aventuras, com as coisas que eu ia conhecer por lá, do que com a roupa que eu tinha que levar pra lá, né?

1 — Mas você disse que já esteve lá?

2 — Já... já estive.

Trecho adaptado para fins didáticos do Projeto Norma Urbana Culta (Nurc).

Conversem com o/a professor/a e os/as colegas: o que vocês percebem que há neste trecho da fala que não costuma aparecer na escrita?

- 2 Vamos registrar as conclusões em conjunto.
- O que houve na fala que não pôde ser indicado com precisão na escrita?
 - As gírias e expressões populares geralmente são empregadas na linguagem mais informal. Quais estão presentes nessa conversa?
 - Além das gírias, que palavras empregadas na fala são menos comuns na escrita?
 - Para que foram empregadas as reticências no texto escrito?
- 3 Ensaiem o texto dessa conversa para apresentar à classe.
- Se conseguirem, apresentem sem ler o texto.
- Cada dupla poderá acrescentar elementos que julgar importantes para que a apresentação fique bem espontânea e expressiva: marcar mais as pausas, fazer mais repetições, acrescentar palavras.
- No texto escrito não há menção a expressões do rosto de cada um nem a gestos que normalmente acompanham a fala. Isso é com vocês!
- 4 Agora dá para responder à pergunta do início:
- Falar e escrever: é a mesma coisa?

Produção de texto

Reconto de conto

- 5 Você lerá com o/a professor/a um conto sobre um sapo e um coelho. O que esses dois bichos podem ter aprontado?

O sapo e o coelho

O coelho vivia zombando do sapo. Achava-o preguiçoso e lerdo, incapaz de qualquer agilidade. O sapo ficou zangado:

— Quer apostar carreira comigo?

* carreira: corrida.

— Com você? — assombrou-se o coelho.

— Justamente! Vamos correr amanhã, você na estrada e eu pelo mato, até a beira do rio...

O coelho riu muito e aceitou o desafio. O sapo reuniu todos os seus parentes e distribuiu-os na margem do caminho, com ordem de responder aos gritos do coelho.

Na manhã seguinte os dois enfileiraram-se e o coelho disparou como um raio, perdendo de vista o sapo que saíra aos pulos. O coelho correu, correu, correu, parou e perguntou:

— Camarada sapo?

Outro sapo respondia de dentro do mato:

— Oi?

O coelho recomeçou a correr. Quando julgou que seu adversário estivesse bem longe, gritou:

— Camarada sapo?

— Oi? — coaxava um sapo.

Debalde, o coelho corria e perguntava, sempre ouvindo o sinal dos sapos escondidos. Chegou à margem do rio exausto, mas já encontrou o sapo, sossegado e sereno, espantando-o. O coelho declarou-se vencido.

* debalde: em vão, inutilmente.

Adaptado de SOUZA, Henrique Torres de Almeida. "O sapo e o coelho". In: CASCUDO, Luís da Câmara. *Contos tradicionais do Brasil*. 12. ed. São Paulo: Global, 2003. p. 186.

Agora, você vai recontar esse conto por escrito e expor seu texto num mural da escola para popularizar essa história entre alunos e funcionários.

Para recontá-lo, é preciso ter compreendido bem a história.

1 Exploração do conto

- **Quem** são as personagens principais?
- **Quando** os fatos acontecem? Há um tempo definido?
- **Onde** acontecem os fatos?
- **Narrador**: quem narra os fatos? As próprias personagens ou um narrador?
- **Enredo**

Abaixo há nomes para as partes do enredo:

- A vitória do sapo
- A zombaria do coelho
- O desafio feito pelo sapo
- A estratégia para enganar o coelho

