



sededeleler

Programa de Alfabetização e Leitura | Faculdade de Educação | Universidade Federal Fluminense | Ano 1 · n.1 · novembro de 2010



SEDE DE LER

Ano 1 | n.1 | novembro de 2010

Publicação semestral do PROALE –
Programa de Alfabetização e Leitura

Faculdade de Educação

Universidade Federal Fluminense

*As opiniões emitidas são de
responsabilidade dos autores.*

*É permitida a reprodução total ou parcial
dos artigos desde que citada a fonte.*

ISSN

EXPEDIENTE

Coordenação editorial
Cecília Goulart e Margareth Mattos

Revisão
Margareth Mattos

Projeto gráfico e diagramação
Claudia Mendes

Imagem da capa
© Jose Manuel Gelpi – Fotolia.com

Impressão
Gráfica Falcão

Tiragem
1.500 exemplares

DISTRIBUIÇÃO GRATUITA

Apoio
UFF / PROEX / PROEXT

PROALE

Faculdade de Educação | UFF
Rua Prof. Marcos Valdemar Freitas Reis, s/n,
Campus do Gragoatá, bloco D, sala 405
São Domingos | Niterói, RJ | 24.210-201
Telefone: (21) 2629-2644
e-mail: proale@vm.uff.br
www.uff.br/proale

Sumário

apresentação

2 Nasce uma revista

CECILIA M. A. GOULART

verbetes

3 Alfabetização é ...

SONIA KRAMER | PUC-Rio

5 Alfabetização é ...

CLÁUDIA GONTIJO | UFES

artigos

6 Princesas e heróis na sala de aula:

dos contos de fadas a Harry Potter

MARLENE CARVALHO | UFRJ/UCP

12 O trabalho com a literatura no ensino de ciências nas séries iniciais: aprendendo com o *Diário de uma minhoca*

ELINIA MEDEIROS LOPES | Rede Estadual de Ensino do RJ

SIMONE ROCHA SALOMÃO | UFF

18 Fogo para o Compadre Lobo:

o mal na literatura brasileira para jovens (primeiras conversas)

NILMA LACERDA | UFF

22 A arquitetura textual em Eva Furnari:

o trabalho com as linguagens verbal e visual em *Felipo Filva*

ELEONORA CRETTON ABÍLIO | PROALE/UFF

MARGARETH SILVA DE MATTOS | PROALE/UFF

resenha

31 Duula, a mulher canibal

GISELE WERNECK

poema

32 D. Quixote

ADELINA LOPES VIEIRA

Com alegria, anunciamos o nascimento da revista SEDE DE LER! No forno do PROALE – Programa de Alfabetização e Leitura, criamos e apresentamos a revista que tem como meta constituir mais um caminho fértil de diálogo entre nós, professores e futuros professores de todos os segmentos de ensino.

SEDE DE LER nasce do desejo de comemorar 20 anos do PROALE (1991-2011), cujas ações de extensão, pesquisa e docência vem contribuindo para a contínua formação de professores leitores que, como semeadores de gestos, palavras e modos de ensinar-aprender, compreendem a leitura da literatura como integrante essencial de um projeto político-pedagógico.

Com o foco no trabalho com a linguagem na escola, nossas reflexões vêm sendo fermentadas por discussões com professores sobre práticas de trabalho pedagógico que, focalizando principalmente os processos de alfabetização, leitura e escrita, vislumbram uma escola que seja de todos, como defende a professora Magda Soares, no livro *Linguagem e escola*, de 1985. Uma escola em que todos os envolvidos pelo espaço e processo pedagógico por eles se responsabilizem, atuando para a construção da instituição escolar como espaço democrático de ampliação do conhecimento e da leitura do mundo.

Vemos o processo de alfabetizar tanto no sentido de cativar quanto de libertar, numa perspectiva paradoxal, portanto. Cativar, no sentido de que crianças, jovens e alunos sintam a necessidade de aprender a ler e a escrever, e em consequência desejem aprender. E aprendendo a ler e a escrever, tornem-se cativos de uma nova experiência crítica de produzir linguagem, sem serem aprisionados, como historicamente tem acontecido com uma grande parte da população. Muitas pessoas passam anos na escola e não conseguem saber o que fazer com a escrita congelada que aprenderam na qual *Ivos veem vovós*, mas não veem quantos sentidos são tirados da vida das pessoas através de leituras como esta, esvaziando-as no seu direito fundamental de conhecer e viver a linguagem viva e ativa do mundo. Em vez de aumentar-lhes a potência, vem a impotência; em vez do fortalecimento dos sujeitos, a negação de suas possibilidades de aprender.

Que o conhecimento de diferentes discursos da escrita tenha o sentido da liberdade, de ampliar a circulação de crianças, jovens e adultos na sociedade, usufruindo de bens culturais que se produziram e se produzem no contexto político do mundo da escrita. E assim possibilidades de novas vidas, histórias e relações sociais sejam geradas, transformando o sonho antigo de uma sociedade justa em horizonte palpável, concreto.

Muito movimento, muita luta, muitas ideias, muitas trocas marcam a identidade da revista que nasce. E, sobretudo, muitas pessoas, muita gente, que de modo determinado trabalhou para que a revista ganhasse vida concretamente. Além destas pessoas, outras trabalharam escrevendo um valioso material para a leitura e fruição do nosso público-alvo – professores, futuros professores e demais profissionais da Educação, e, nos desdobramentos, os alunos nas escolas – por que não?

Sonia Kramer, Cláudia Gontijo, Nilma G. Lacerda, Marlene Carvalho, Simone Salomão, Elinia M. Lopes, Eleonora C. Abílio e Margareth S. de Mattos são as autoras de verbetes e artigos que recheiam a revista – vale a pena acompanhá-las em seus textos fortes, bonitos e sensíveis.

Ainda encontramos na revista, a resenha do livro *Duula a mulher canibal*, de Rogério Andrade Barbosa, elaborada de modo vibrante por Gisele Werneck; a poesia *Dom Quixote*, de Adelina Lopes Vieira, professora formada por volta de 1870, e irmã de Júlia Lopes de Almeida, que nos surpreende com proezas de leitura envolvendo duas crianças pequenas, no século XIX; e também as imagens, imperdíveis. Vocês descobrirão outros atrativos, com certeza: leitores são sempre perscrutadores, desbravadores, caçadores.

Desejamos que SEDE DE LER ganhe o mundo dos espaços educativos e da vida de professores e alunos. Se desejarem externar suas considerações, opiniões e críticas, enviem uma mensagem para o endereço proale@vm.uff.br. Continuaremos trabalhando para que a SEDE DE LER não pare, saindo semestralmente. Neste sentido, as contribuições dos leitores são essenciais.

> **Alfabetização.** Entrada no mundo da escrita. Direito de todos – crianças, jovens e adultos – a se tornarem leitores e pessoas que sabem escrever. Processo cultural, coletivo e sistematizado, que garante acesso ao acervo escrito de uma língua, nas suas mais variadas expressões, bem como assegura produção criativa nesta língua. Inserção gradativa em práticas de leitura e escrita. **NOTAS:** Historicamente, diferentes áreas do conhecimento têm atuado no sentido de consolidar o campo da alfabetização. A Psicologia e a Psicolinguística ajudam a compreender a construção da leitura e da escrita pelo sujeito. A História da Leitura, a Sociologia da Linguagem, a Sociolinguística, a Antropologia, a Filosofia, os Estudos Culturais e da Linguagem estudam a língua na sua diversidade. A Pedagogia propõe diversos enfoques e métodos. O Brasil foi pioneiro ao conceber a alfabetização numa perspectiva cultural (FREIRE, 1982, 1987). Contudo, desde o início do século XX, muitas têm sido as disputas teóricas e metodológicas, algumas vezes de forma polarizada, outras articulando facetas e enfoques (SOARES, 1985 e 1995). São intensos os debates do ponto de vista teórico e das práticas. A partir de ângulos teórico-metodológicos diversos, observa-se hoje a polarização que percorreu o século XX: de um lado, se insiste na base fonética; de outro, no processo e contexto de produção da leitura e da escrita. Pesquisadores e gestores se perdem nesta polêmica entre alfabetização contextualizada ou apoiada na consciência fonológica, disputam recursos e espaços. Mas a alfabetização é necessariamente um processo em contexto; alfabetizar é atuar para garantir que crianças, jovens ou os adultos atribuam sentido aos textos e produzam seus escritos com sentido. No âmbito das Políticas Educacionais, a revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (Brasil, 2009a) e a aprovação da obrigatoriedade educacional dos 4 aos 17 anos (Brasil, 2009b) recolocaram a alfabetização no centro da cena na Educação Infantil e no Ensino Fundamental. As mudanças visam ampliar o acesso e a permanência de crianças e jovens brasileiros à Educação, mas as avaliações indicam que há no Brasil quatorze milhões de pessoas de 15 anos de idade ou mais analfabetas. Há desafios a enfrentar. A alfabetização deve ser realizada como prática de liberdade (FREIRE, 1987), ação cultural que constitui a consciência, organiza a conduta, na perspectiva do letramento (SOARES, 1998; GOULART, 2003). E deve ser praticada na sua dimensão discursiva, com a presença da arte e da leitura literária e diferentes gêneros (BAKHTIN, 1987). A dimensão discursiva



se refere aos muitos sentidos da palavra e à compreensão, construídos historicamente. Precisamos como professores garantir que essa riqueza da linguagem seja reconhecida e incentivada desde a alfabetização até momentos posteriores da escolaridade. Com a arte em geral e a leitura literária nos formamos, compreendendo sentidos expressos para além do que está sendo dito ou escrito. Com a arte e a leitura literária entramos no universo da criação, nos tornamos humanos, estabelecendo relações com a linguagem, a leitura e a escrita para além da sua função comunicativa, instrumental e servil. A pluralidade que nos constitui necessita da diversidade textual que caracteriza a produção humana. (KRAMER, 2006). Falamos, criamos, escrevemos textos que se estruturam em contextos e de modos diversos. Livros de boa qualidade literária, com ilustrações e textualidade que manifeste a possibilidade criativa em poema e prosa; romances, contos, texto teatral, filmes, museus com orientações escritas compõem as condições materiais para formar leitores e pessoas que gostem e queiram escrever, que não tenham medo de expressar sua palavra falada e escrita. Enfim, o acesso aos conhecimentos teóricos e os documentos legais relativos ao Ensino Fundamental de 9 anos (BRASIL, 2006b) e às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009b) e a análise de suas implicações práticas interessam aos profissionais que trabalham nas instituições de Educação Infantil e nas escolas de Ensino Fundamental. A Educação Infantil tem papel central na formação do leitor, de garantir o direito à cultura oral e escrita e convívio com diversos gêneros discursivos (fábulas, contos, provérbios, poemas) e suportes (em especial livros literários). Que as crianças estabeleçam relações positivas com a linguagem, a leitura e a escrita, e que lhes seja produzido o desejo de aprender a ler e a escrever. Que possam aprender a gostar de ouvir a leitura, que tenham acesso à literatura, que desejem se tornar leitores, confiando nas próprias possibilidades de se desenvolver e aprender. Este papel da Educação Infantil na formação do leitor se vincula à inserção das crianças na cultura escrita e à meta dos primeiros anos do Ensino Fundamental quando professores devem assegurar a alfabetização. Que as crianças queiram ler e escrever, que saibam ler e escrever e tenham espaços e condições concretas nas instituições para fazê-lo são objetivos do Ensino Fundamental e de seu importante papel na formação cultural e humana.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*, São Paulo, Martins Fontes, 1987.
- BRASIL. Resolução CNE/CEB 5/09. *Diretrizes Curriculares Nacionais Educação Infantil*, 2009a.
- BRASIL. *Emenda Constitucional n.59, obrigatoriedade dos 4 aos 17 anos*, de 2009.
- FREIRE, P. *Ação cultural para a liberdade*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1982.
- FREIRE, P. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro, Paz e terra, 1987.
- GOULART, C. Uma abordagem bakhtiniana da noção de letramento. In: FREITAS, M.T., JOBIM e SOUZA, S. e KRAMER, S. *Ciências humanas e pesquisa*. São Paulo, Cortez, 2003, p. 95-112
- KRAMER, S. *Alfabetização, leitura e escrita: formação de professores em curso*. São Paulo, Atica, 2006.
- SOARES, M.. As muitas facetas da alfabetização. São Paulo, *Cadernos de Pesquisa*, (52): 19-24, fev 1985.
- SOARES, M. Língua escrita, sociedade e cultura: relações, dimensões e perspectivas. In: *Revista Brasileira de Educação*, n. 0: 5-16, set/out/nov, 1995.
- SOARES, M. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte, Autêntica, 1998.

SONIA KRAMER

Doutora em Educação. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Coordenadora do grupo de pesquisa sobre Infância, Formação e Cultura (INFOC).

> Alfabetização. A alfabetização pode ser pensada, ao mesmo tempo, como um campo de conhecimento e uma prática sociocultural. Como campo de conhecimento, ela compreende diferentes objetos de estudo, variadas concepções de linguagem, de discurso, de texto, etc. nas quais se fundamentam a sua produção científica e, também, diversas abordagens metodológicas. Como prática sociocultural que se realiza no interior das instituições educativas escolares ou em outros espaços educativos, ela abrange diversas metodologias de ensino, que são consequências pedagógicas da própria diversidade de concepções teóricas e metodológicas em que se apoiam os estudos desenvolvidos nesse campo/área de conhecimento. A partir de uma perspectiva crítica e histórico-cultural, podemos dizer que a alfabetização é uma prática sociocultural em que se desenvolve a formação da consciência crítica por meio do trabalho com a produção de textos orais e escritos, com a leitura e com os conhecimentos sobre o sistema de escrita da língua portuguesa, incluindo, nesses conhecimentos, a compreensão das relações entre sons e letras e letras e sons. Coerente com esse conceito, a construção de propostas de alfabetização leva em conta que a unidade de ensino aprendizagem é o texto, compreendido como produto da criação social e ideológica. Como um dos círculos essenciais da formação dos seres humanos, as práticas de alfabetização proporcionam aos cidadãos (crianças, adolescentes, jovens e adultos) o exercício do dizer, por meio do trabalho de leitura e de produção de textos orais e escritos. Além disso, possibilita que os sujeitos aprendam e compreendam conhecimentos essenciais sobre o sistema de escrita da língua portuguesa. Desse modo, as práticas educativas de alfabetização integram o trabalho com diferentes dimensões: leitura, produção de textos orais e escritos e conhecimentos sobre o sistema de escrita. A desintegração dessas dimensões converte a aprendizagem da leitura e da escrita em processo mecânico de associação entre sons e letras e subtrai desse processo o seu caráter político. Nesse sentido, desde o início da alfabetização, os sujeitos (aprendizes) são incentivados a escrever textos e a produzir textos orais. Eles podem registrar textos que conhecem, produzir textos coletivamente para serem registrados pela professora e escrever individualmente seus próprios textos, mas, também, narram experiências, relatam notícias de jornais ou ouvidas na TV oralmente e usam essa modalidade de linguagem em contextos públicos formais. A produção de textos escritos é fundamental, pois leva os aprendizes a refletirem sobre as formas da língua e a fazer uso dos conhecimentos sobre o sistema de escrita que estão sendo aprendidos. A leitura é um processo de construção de sentidos. Nesse caso, é também um trabalho de produção de textos, pois o texto é lugar de encontro de experiências e conhecimentos dos leitores e escritores. Por meio da leitura, os indivíduos dialogam com as pessoas e aprendem a ter uma atitude crítica e ativa diante do discurso alheio. Desse modo, a leitura também é incentivada desde o início da alfabetização. As crianças gostam de ouvir histórias; elas não se importam de ouvi-las por mais de uma vez. Gostam ainda de imitar as pessoas, reconhecendo as histórias ouvidas. Além de aproveitar o que os alunos gostam para desenvolver o trabalho com a leitura de textos na escola, podemos propiciar a leitura dos diferentes gêneros que circulam na sociedade para que os aprendizes possam se informar, se divertir, montar um brinquedo, etc. A leitura e a produção de textos proporcionam aos alunos inúmeras situações de aprendizado sobre o sistema de escrita. Entretanto, é necessário ainda que os conhecimentos sobre esse sistema sejam organizados e sistematicamente ensinados para que os alunos possam compreender como funciona.

CLÁUDIA GONTIJO

Doutora em Educação. Universidade Federal do Espírito Santo. Centro de Educação / Departamento de Linguagem, Cultura e Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação.

Princesas e heróis na sala de aula: dos contos de fadas a Harry Potter

MARLENE CARVALHO

Que mistério existe nos contos de fadas que faz com que atravessem o tempo e o espaço, permanecendo na memória das sucessivas gerações? Como essas histórias passam de um país para o outro, de um para outro continente? Qual o motivo da fascinação que exercem? Os contos de fadas são bons ou ruins para as crianças da Educação infantil e das classes de alfabetização?

O meu ponto de vista é que na sala de aula do século XXI há lugar para princesas e heróis, bruxas e vilões, castelos enfeitados e florestas mágicas, por vários motivos: em primeiro lugar, porque nos tornamos humanos por meio da linguagem, e ouvir histórias faz parte desse processo. Em segundo lugar,

John Bauer. Svenska: Hästen ledde han vid betset och på det viset färdades de genom skogen. www.bukowskis.se via Wikimedia Commons.



porque os contos de fadas, de estrutura aparentemente simples, falam dos conflitos da condição humana, do ciclo da vida, em termos simbólicos, à altura da compreensão infantil, colocando a criança em contato com outras realidades que não aquelas do cotidiano. Finalmente, porque heróis e heroínas podem influenciar favoravelmente a formação da identidade.

A escritora francesa Jacqueline Held expressa com exatidão a importância da literatura, que fala ao imaginário, para o desenvolvimento da criança:

O papel do fantástico não é, de maneira nenhuma, dar à criança receitas de saber e de ação, por mais exatas que sejam. A literatura fantástica e poética é, antes de tudo, e indissociavelmente, fonte de maravilhamento e de reflexão pessoal, fontes de espírito crítico, porque toda descoberta de beleza nos torna exigentes e, pois, mais críticos diante do mundo. (HELD, 1980, p. 234)

Mesmo assim, pensando em termos práticos, quando se trata de crianças que ainda não sabem ler, ou estão aprendendo, é possível que a professora se pergunte: será que vale a pena investir o tempo escasso em sala de aula com leitura de contos de fadas?

Minha resposta é positiva: especialmente nas classes de Educação infantil e de alfabetização, mas também nas outras etapas da escolaridade, a leitura de boas histórias favorece o processo de letramento. Desenvolve a curiosidade pelos livros, forma o gosto literário e faz com que os alunos se familiarizem com as convenções da língua escrita, especialmente com a sintaxe e o vocabulário. Imaginemos uma criança de seis anos, que está sendo alfabetizada, ouvindo este trecho da história de Pinóquio:

O infeliz Pinocchio, cujos olhos estavam ainda meio fechados de sono, não descobriu imediatamente que seus pés haviam sido queimados. Assim que ouviu a voz de Geppetto, deixou-se escorregar da cadeira para ir correndo abrir a porta; mas cambaleou e caiu, estendendo-se a fio comprido no chão - e o barulho que fez como a queda foi como se um feixe de lenha houvesse sido lançado de um quinto andar. (COLLODI, 1957, p. 31)

Na vida cotidiana, a criança que escuta a história provavelmente nunca ouviu ninguém dizer “cujos olhos”, ou a frase “estendendo-se no chão a fio comprido”. Também desconhecia a palavra *cambaleou*, o que pouco importa, mesmo assim ela é capaz de acompanhar a narrativa maravilhosa, ainda que o sentido de um ou outro termo lhe escape. Se as leituras se multiplicarem, haverá outras ocasiões para reencontrar essas e outras palavras novas, que logo farão parte do seu vocabulário. Aí é que entra o papel decisivo da profes-

sora, que ao longo do ciclo da alfabetização terá oportunidade de contar dezenas de histórias e de formar um gosto definitivo pela literatura.

Cada professora deveria cultivar seu próprio repertório de literatura oral, incluindo contos de fadas favoritos, lendas, “causos” da vida real, ou histórias de família, que fazem sucesso entre as crianças. Além disso, há o acervo inesgotável das histórias publicadas. Narradores profissionais decoram as histórias para contá-las de cor, respeitando a beleza da linguagem dos autores. Dificilmente os professores dispõem de tempo para isso, mas podem ler em voz alta as histórias, sem acréscimos, sem mudanças, sem omissões, com fidelidade aos textos originais. Os grandes escritores nacionais: Lygia Bojunga, Ana Maria Machado, Ruth Rocha, Bartolomeu Campos de Queirós, Sylvia Orthof, Fernanda Lopes de Almeida, Cecília Meireles, Monteiro Lobato, e tantos outros, agradecem.

O QUE SE SABE SOBRE A ORIGEM E A DIFUSÃO DOS CONTOS DE FADAS?

Nem sempre há fadas nos chamados *contos de fadas*. Um dos especialistas neste assunto, o russo Vladimir Propp (1984), prefere a denominação *contos maravilhosos* para englobar tanto os contos de fadas quanto os contos folclóricos. Alguns especialistas em literatura infantil, como Jacqueline Held e outros, usam a expressão “contos fantásticos” para classificar histórias que contêm elementos mágicos ou fantasiosos; inclusive ficção científica.

Segundo Marina Warner, autora do livro *Da fera à loira. Sobre contos de fadas e seus narradores* (1999), a origem dos contos de fadas é incerta, e há várias teorias que tentam explicar a difusão e a permanência deles ao longo dos séculos. “Os enredos são nômades, percorrendo o mundo e o milênio, surgindo em pergaminhos na Pérsia medieval, em forma oral nos Pireneus, numa balada entoada nas regiões montanhosas, num conto de fadas do Caribe”, diz a autora (*op.cit.*, p.20).

A teoria do difusionismo sustenta que essas histórias são propagadas através das fronteiras, vindas de origens distantes – muita vez do Oriente. A Índia, por exemplo, é citada como fonte de uma coleção de 70 contos, denominada *Panchatantra*, compilada por volta do século VI a.C. por um sábio brâmane, Bidpai. Aparecem nos contos de fadas elementos de romances e mitos gregos, dos moralistas romanos, das *Mil e uma noites*, das fábulas com animais, dos chistes medievais e ainda da vida dos santos. (WARNER, 1999, p.20).

No entanto, uma teoria diferente, a dos arquétipos, defende que a estrutura psíquica do homem, sua

imaginação e as experiências comuns da sociedade humana inspiram histórias que se assemelham umas às outras, mesmo quando não teria sido possível haver nenhum contato, ou troca, entre as culturas ou os narradores.

Um outro modo de se pensar os contos de fadas, ainda segundo Warner, seria considerá-los como se fossem elaborados em uma outra linguagem, a linguagem da imaginação, com uma sintaxe de enredos.

OS GRANDES CLÁSSICOS.

CHARLES PERRAULT, OS IRMÃOS GRIMM,
HANS CHRISTIAN ANDERSEN.

Do ponto de vista histórico, sabe-se que os contos de fadas mais conhecidos no ocidente têm origem na tradição oral: eram contados de boca em boca, nos serões à beira do fogo, na intimidade das famílias, ou nas festas populares, para um público misto, composto de crianças, jovens e adultos de todas as idades.

Foi na altura do século XVII, na França, que Charles Perrault, membro da Academia Francesa de Letras, interessado nas produções literárias de seu país, recolheu algumas dessas narrativas populares, e reuniu-as no livro *Contos da Mamãe Gansa*, publicado em 1667. Para salvaguardar sua imagem de escritor sério, apresentou o livro à corte como sendo escrito por seu filho, e assumiu apenas a autoria dos conselhos ou ensinamentos morais que encerravam cada história. Curioso é que os trabalhos eruditos de Perrault foram totalmente esquecidos, mas as suas versões de *Cinderela*, *O gato de botas*, *O pequeno polegar* e outros contos, tornaram seu autor imortal.

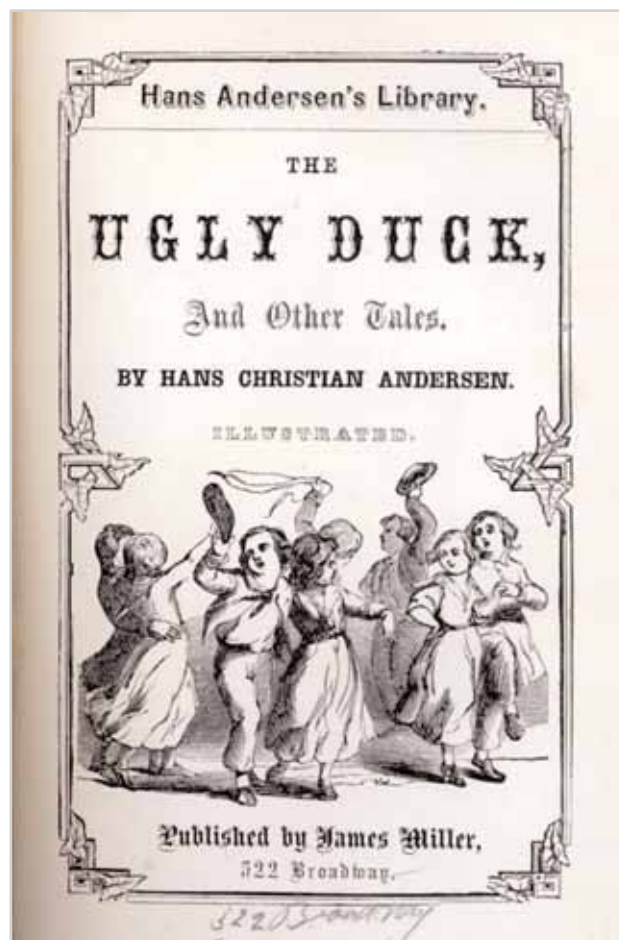
Outros grandes nomes do gênero contos de fadas são os Irmãos Jacob e Wilhelm Grimm, que viveram na Alemanha, do fim do século XVIII aos meados do século XIX. Ambos eram pesquisadores, grandes conhecedores da língua e da cultura alemãs, e trabalharam como bibliotecários. Nessa época, as mudanças sociais ocorridas devido à ascensão da burguesia provocaram interesse pela edição de livros destinados à infância, que passava a ser reconhecida como uma fase diferente da idade adulta. Os irmãos Grimm recolheram e transcreveram contos e lendas da tradição oral alemã e publicaram em 1812 o primeiro volume intitulado *Histórias da criança e do lar*, livro que alcançou grande sucesso. Dentre as histórias publicadas pelos irmãos Grimm, destaca-se *A bela adormecida*, *Chapeuzinho vermelho*, *Rosa Alva e Rosa Carmim* e *João e Maria*.

Os livros desses pioneiros foram seguidos por outros, até o momento em que os contos de fadas tornaram-se moda nos salões elegantes da Europa. Damas

da nobreza, como Madame d'Aulnoy e Mademoiselle de la Force, novelista francesa, escreveram contos que na época foram muito lidos e apreciados.

Um lugar especial na literatura infanto-juvenil é ocupado por Hans Christian Andersen, autor dinamarquês que viveu no século XIX. De origem humilde – pai sapateiro e mãe lavadeira – frequentou pouca escola, mas foi estimulado a ler pelo pai e cedo conheceu as obras de Shakespeare e as *Mil e uma noites*. Órfão de pai aos 14 anos, muito pobre, tentou ser ator, mas não obteve êxito. Foi na literatura que alcançou fama e realização pessoal. Diferentemente de Perrault e dos irmãos Grimm, Andersen criava suas próprias histórias, não as recolhendo da tradição popular e do folclore. Em 1835 escreveu sua primeira coletânea de contos infantis. Ao morrer deixou um legado de aproximadamente 150 histórias, muitas das quais têm traços de tristeza e melancolia, como *A sereiazinha*, *O pinheiro de Natal*, *Os sapatos vermelhos*, *O soldadinho e a bailarina*, e a trágica história *A pequena vendedora de fósforos*, sobre uma menina que morre de frio.

No entanto, uma das suas obras primas, que fala das dores do abandono e da rejeição, tem um final feliz quando *O patinho feio* encontra-se com os cisnes brancos num lago e pensa que mais uma vez será atacado. Eis o final dramático do conto:



Matai-me, se quiserdes! ? disse ele. E curvou a cabeça para baixo, para a água, à espera da morte. Mas... Que viu ele na água cristalina? Era a sua própria imagem, refletida ali. Mas não era a de um pato, um pardo e feio pato. Era um cisne que ele via no espelho d'água. Não importa ter nascido num galinheiro, entre patos, quando se saiu de um ovo de cisne. (ANDERSEN, 1978, p. 250)

TRAÇOS CARACTERÍSTICOS DOS CONTOS DE FADAS

As épocas em que se passam as histórias de fadas são incertas, desconhecidas. A tradicional abertura das histórias, o famoso *Era uma vez*, não indica tempo.

O cenário tradicional costuma ser remoto: o palácio, a floresta, o reino distante e sem nome. O palácio é geralmente descrito com detalhes que destacam a riqueza e o luxo em que viviam os nobres, em contraste com as casas nuas e frias dos pobres. Nos palácios, há mobílias douradas, baixelas de prata e ouro, lagos, jardins, salões e criados em quantidade. A comida é servida em baixelas de ouro e prata, e a bebida, em taças de cristal.

No conto *O Rouxinol*, Andersen faz uma descrição detalhada do palácio do imperador de um reino distante, do seu jardim fantástico, no limite de uma floresta sem igual. A época em que aconteceu a história é indeterminada.

Na China, como deveis saber, o imperador é chinês e todos que o rodeiam são chineses. Isso foi há muitos anos, mas por isso mesmo vale a pena ouvir a história, para não esquecê-la. O palácio do imperador era o mais suntuoso do mundo, todo feito de fina porcelana, muito preciosa e muito frágil. Todo cuidado era pouco, pois era um verdadeiro perigo tocá-la. No jardim, viam-se as mais esquisitas flores, e junto às mais extraordinárias delas havia campainhas de prata, que tilintavam, para que ninguém passasse sem notar a flor. Era tudo muito requintado no jardim imperial, tão extenso que nem o próprio jardineiro lhe conhecia os limites. Continuando-se a andar pelo jardim, chegava-se a mais maravilhosa floresta, com altas árvores e lagos profundos. A floresta estendia-se até o mar, azul e imenso. (ANDERSEN, op.cit. p. 224)

Que papel teriam, nos contos de fadas, essas descrições de palácios suntuosos e jardins fantásticos? Elas destacam as diferenças entre ricos e pobres, diferenças essas que são apresentadas como “naturais”, cabendo aos pobres sonhar com a opulência das refeições e a riqueza dos trajes. Visualizar um mundo fantástico nos ajuda a enxergar o mundo real.

Por vezes, para alcançar a riqueza, o luxo e o reconhecimento, o herói realiza grandes façanhas, conquista a mão da princesa e habita o palácio. Acontece também que a menina pobre e maltratada se case com o príncipe. Esses elementos imaginários são poderosos e continuam presentes em muitas histórias da atualidade, como nas novelas de televisão brasileiras, que têm um núcleo de personagens ricos e outro, ou outros, de personagens pobres. Também no cinema o enredo de *Cinderela* se repete em um bom número de filmes, como em *Uma linda mulher*, com Julia Roberts no papel de uma garota de programa que se casa com um milionário, que não por acaso aparece na cena final montado num cavalo branco.

Outra característica de algumas histórias, não de todas, é incluir ou deixar entrever um ensinamento, uma regra de conduta moral. O final feliz, porém, é generalizado: tradicionalmente o conto de fadas termina bem, com alívio da tensão provocada pelas infelicidades e peripécias do herói. Como disse Warner (op.cit., p.18), “o gênero é caracterizado por um ‘otimismo heróico’, como se dissesse, ‘um dia talvez sejamos felizes, mesmo que não para sempre’”. A exceção a essa regra do final feliz fica por conta de alguns contos de Andersen.

Embora todos os aspectos até aqui citados contribuam para uma definição do gênero conto de fadas, o fator mais importante, segundo Warner (op. cit.), é o fenômeno da metamorfose. A metamorfose, ou mudança da forma, aparece de mil maneiras: mãos são cortadas e depois religadas ao corpo, rapazes se transformam em cisnes, uma lâmpada se transforma num talismã poderoso, a mendiga vira uma poderosa feiticeira, a mulher repugnante vestida com uma pele de asno transforma-se numa linda princesa de cabelos dourados. No reino das fadas, tudo é possível, nada é definitivo, tudo pode ser transformado.

Há personagens nomeados, como João e Maria, Cinderela, Branca de Neve, mas muitos outros – o rei, a rainha, a princesa, o príncipe – são figuras anônimas que não pertenciam ao âmbito social e histórico dos narradores.

Nas histórias de fadas, os grandes momentos e as crises vividas ao longo da existência – infância, juventude, casamento, viuvez, velhice e morte – são narrados em linguagem simbólica, à altura do entendimento da criança. Por exemplo, a chegada do jovem à idade adulta é representada pela passagem de duras provas – matar um dragão, enganar os cães de guarda com olhos do tamanho de pires, atravessar um mar agitado, perder-se numa ilha, construir um barco, ou escalar uma montanha inacessível são algumas

dessas façanhas. Os heróis sofrem, lutam; mas, como disse o psicanalista infantil Bruno Bettelheim (1980), no livro *Psicanálise dos contos de fadas*, eles cativam as crianças porque vencem os inimigos, enfrentam as forças da natureza ou da má sorte, e finalmente emergem vitoriosos, por sua inteligência, força, coragem ou esperteza.

Como as personagens raramente são complexas, existe separação nítida entre o bem e o mal, a virtude e a maldade, os heróis e os vilões. Note-se que os personagens que representam o mal também são atraentes para a criança, que teme e, ao mesmo tempo, admira a bruxa, o monstro, o gigante malvado. Mas a trajetória do herói é mais fascinante porque dá à criança a esperança de que ela própria um dia vencerá suas dificuldades. Este é um aspecto importante da influência dos contos de fadas na formação da identidade infantil.

Vários conflitos familiares aparecem nas histórias, como a rivalidade entre irmãos ou irmãs, em *Cinderela*, entre a madrasta e a enteada, em *Branca de Neve*, entre mãe e filha, em *Rosa Branca e Rosa Vermelha*. Bettelheim e outros psicanalistas apontaram significados sexuais em algumas narrativas, como o desejo incestuoso do pai pela filha, em *Pele de Asno*, ou a sedução da jovem inexperiente pelo lobo de *Chapeuzinho Vermelho*. A morte do pai ou da mãe aparece em muitas histórias e a partilha da herança paterna costuma ser fonte de conflitos entre irmãos e de dificuldades para o herói. Diante disso cabe perguntar: será que os contos de fadas são adequados para crianças?

Muitos pais e professores se dão conta de aspectos sombrios dos contos de fadas e evitam contá-los; outros modificam ou omitem os detalhes cruéis porque temem assustar ou traumatizar as crianças. Essa questão tem sido discutida por psicólogos, psicanalistas e educadores. Em geral, eles afirmam que os contos de fadas, ainda que tenham figuras ameaçadoras e lances macabros, não causam dano porque a criança percebe que se trata de uma história que a fascina, pois ela experimenta emoções fortes – o susto, o medo – ao mesmo tempo em que se sente a salvo, no mundo real, em companhia daquele que conta a história. Como disse uma menina de 10 anos, que adorava um livro cujos heróis são transportados para o espaço numa nave: “gosto de deitar à noite em minha cama e dizer para mim mesma: ainda bem, ainda bem que essa história não existe” (citado por Jacqueline Held, *op.cit.*, p.85). Segundo Held, a essência do prazer de ler é “projetar-se no herói, partilhar de suas angústias e perigos, permanecendo, no entanto, você mesmo.”

OS AUTORES CONTEMPORÂNEOS REINVENTAM OS CONTOS DE FADAS.

que dizer da chamada “literatura fantástica” contemporânea?

A ficção científica também é uma modalidade de literatura fantástica: o super-herói, o foguete interplanetário, o robô, o ET, a nave espacial representam a evolução e o enriquecimento de outros mitos presentes na literatura. É interessante observar que aquilo que é fantástico numa dada época, torna-se possível ou real num outro momento. Os livros de ficção científica projetam invenções, novas realidades, mas partem de situações conhecidas do espectador de televisão, de cinema, ou do leitor.

Na história da literatura infantil, a transição de um mundo natural para o fantástico faz o encanto de muitas obras. Por exemplo, em *Alice no país das maravilhas*, de Lewis Carroll, a menina está sentada, pensando na vida, quando cai num túnel e se encontra em outra dimensão do tempo e do espaço. Na série de narrativas de Monteiro Lobato sobre o sítio do Pica-pau amarelo, a vida do Pedrinho e da Narizinho, durante as férias, segue normalmente, ao lado da avó Dona Benta e da cozinheira Anastácia. O fantástico surge com as figuras extraordinárias da Emília, a boneca malcriada, o sábio Visconde de Sabugosa, feito de sabugo de milho, o Burro falante, um anjinho caído do céu e outras maravilhas.



Um grande sucesso do cinema e da literatura contemporânea é a série Harry Potter, de autoria de J.K. Rowling (2010). O menino órfão, adotado pelos tios, levava uma vidinha monótona, até que chega a notícia de que deve mudar-se para o Colégio Hogwarts de Magia e Feitiçaria. Essa escola tem muitos elementos da realidade escolar: professores bons e maus, grupinhos de alunos, jogos, esportes, rivalidades; porém, ao mesmo tempo, existem vilões e meninos bruxos com poderes extraordinários.

Na literatura infantil brasileira há belos exemplos de mundos extraordinários que contêm elementos da vida real. Para citar apenas alguns, destaco Fernanda Lopes de Almeida (1971), que escreveu *A fada que tinha ideias*, sobre a pequena fada rebelde que frequentava a contragosto uma escola tradicional, com lições, provas e livros didáticos. Em várias obras, Lygia Bojunga (1976, 1978, 1989) e Bartolomeu Campos de Queirós (2002) transitam entre o mundo real e o imaginário, usando a fantasia para criar enredos, cenários e personagens inesquecíveis.

Concluindo, mudam os tempos, personagens e cenários, mas permanecem os mitos, os heróis, a luta entre o bem e o mal, assim como permanece o prazer de ler e ouvir histórias. A literatura continua a exercer influência na formação da identidade de crianças e jovens, ensinando-os a sonhar e a imaginar que outros destinos são possíveis. Essas são algumas das boas razões para levar princesas e heróis para as salas de aula.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALMEIDA, Fernanda Lopes de. *A fada que tinha ideias*. São Paulo: Editora Ática, 1971.
- ANDERSEN, Hans Christian. *Contos de Andersen*. 6. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.
- BETTELHEIM, Bruno. *Psicanálise dos contos de fadas*. 7. ed. Paz e Terra, 1980.
- BOJUNGA, Lygia. *A bolsa amarela*. Rio de Janeiro: Agir, 1976.
- _____. *A casa da madrinha*. Rio de Janeiro: Agir, 1976.
- _____. *O sofá estampado*. Rio de Janeiro: Agir, 1980.
- COLLODI, Carlo. *Pinocchio*. 9. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1957.
- HELD, Jacqueline. *O imaginário no poder: as crianças e a literatura fantástica*. São Paulo: Summus Editorial, 1977.
- LOBATO, Monteiro. *Reinações de Narizinho*. São Paulo: Brasiliense, 1993.
- _____. *Memórias da Emília*. Rio de Janeiro: Globo, 2007.
- PROPP, Vladimir Iakovlevich. *Morfologia do conto maravilhoso*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1984.
- QUEIRÓS, Bartolomeu Campos. *Onde tem bruxa, tem fada*. 3. ed. São Paulo: Moderna, 2002.
- ROWLING, J.K. *Coleção Harry Potter*. São Paulo: Editora Rocco, 2010.
- WARNER, Marina. *Da fera à loira: sobre contos de fadas e seus narradores*. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

Marlene Carvalho | Doutora em Ciências da Educação pela Université de l'Etat a Liege, Bélgica. Professora aposentada da Faculdade de Educação da UFRJ e do Mestrado em Educação da Universidade Católica de Petrópolis. Membro do LEDUC (Laboratório de Estudos de Leitura, Escrita e Educação) da Faculdade de Educação da UFRJ.

