

LITERATURA E LETRAMENTO:**UMA ANÁLISE DAS ADAPTAÇÕES DOS CONTOS DE FADAS PRESENTES NA COLEÇÃO *A ESCOLA É NOSSA*, ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**TODESCHINI, Marisalba Borges¹**RESUMO**

Este artigo é resultado de uma pesquisa de Mestrado, que objetivou verificar de que ordem são as adaptações dos contos de fadas realizadas na coleção *A Escola é Nossa*, e como essas adaptações dialogam com o processo de letramento das crianças, verificando se as alterações/cortes ali efetuados comprometem as potencialidades trazidas pela literatura ao processo de letramento. Para isso analisaram-se as propostas de atividades e adaptações dos contos: *Chapeuzinho Vermelho*, *O Gato de Botas* e *O Patinho Feio*, presentes nos livros destinados ao 1º, 3º e 4º anos, respectivamente, além das versões dos Irmãos Grimm e Andersen. Buscamos, na bibliografia, estudos de Soares (2010); Kleiman (1995 e 1999); Bettelheim (1980); Corso & Corso (2006); (Cashdan, 2000); Coelho (2000), Cândido (1979), Zilberman (1998/2005), entre outros. O estudo mostrou-nos que há a predominância da função pragmática nas atividades com os contos, e suas adaptações mais inibem do que contribuem para o processo de letramento, pois abortam as funções estéticas e catárticas que poderiam servir de passaporte para o mundo da leitura na escola e fora dela.

Palavras-chave: Letramento. Livro didático. Literatura. Experiência estética e catártica.

LITERATURE AND LITERACY: AN ANALYSIS OF ADAPTATIONS OF FAIRY TALES PRESENT AT THE COLLECTION “THE SCHOOL IS OURS”, EARLY YEARS OF MIDDLE SCHOOL**ABSTRACT**

This article is the result of a master's degree research, which aimed to verify the impact of the fairy tales' adaptations made in the collection “*The school is ours*”, and how these adaptations dialogue with the children's literacy process, analyzing if the modifications or removals made in the literature would compromise their potential in the literacy process. Thus, the activities and adaptations proposals of the short stories Little Red Riding Hood; The Boot

¹ Universidade do Extremo Sul Catarinense. Rua Tiradentes, 424. Bairro Jardim Silvana. CEP: 88.820 – 000. Içara-SC. Marizalbadega19@hotmail.com

Cat and The Ugly Duckling; present in the books of the 1st, 3rd and 4th years respectively, besides the versions of the Grimm Brothers and Andersen were analyzed. We seek, in the literature, the studies of Soares (2010); Kleiman (1995 e 1999); Bettelheim (1980); Corso & Corso (2006); (Cashdan, 2000); Coelho (2000), Cândido (1979), Zilberman (1998/2005), among others. The study showed that there is a pragmatic function predominance in activities with the stories and their adaptations inhibit more than contribute to the process of literacy because they miscarry the aesthetic and cathartic functions that could serve as a passport to the reading world inside and outside the school.

Keywords: Literacy. Textbook. Literature. Aestheticandcatharticexperience.

1 INTRODUÇÃO

A elevação do nível de letramento das crianças do ensino fundamental tem sido uma preocupação e uma justificativa para a busca de metodologias do ensino da leitura e da escrita, já há pelo menos três décadas. Uma dessas metodologias tem sido a de tomar o texto como o ponto de partida; textos estes, hoje estudados a partir da esfera que denominamos gêneros textuais ou gêneros do discurso.

Considerando a literatura e, especificamente, os contos de fadas, como um gênero importante no processo de letramento, exatamente por sua capacidade de tocar as crianças em sua sensibilidade, interessa-nos saber de que forma estão sendo tratados os contos de fadas nos livros didáticos dos anos iniciais do ensino fundamental, especificamente, nos livros didáticos da Coleção *A Escola é Nossa*, de autoria de Márcia Paganini (2012).

Este artigo é resultado, portanto, de uma pesquisa de Mestrado, que objetivou verificar de que ordem são essas adaptações dos contos de fadas realizadas na coleção *A Escola é Nossa*, sendo que uma primeira análise nos revelou que os livros destinados ao 1º, 3º e 4º ano apresentam, respectivamente, os contos “Chapeuzinho Vermelho”, “O Gato de Botas” e “O Patinho Feio”, não havendo contos de fadas nos livros do 2º e do 5º ano.

A partir dessa primeira análise, buscou-se, também como objeto, as versões de Jacob e Wilhelm Grimm, (Penteado, 2008) e de Andersen (Andersen, [s.d]), pois foram estas as versões utilizadas pelos autores que as adaptaram. De

posse desse material, buscamos saber como essas adaptações dialogam com o processo de letramento das crianças, verificando se as alterações/cortes, ali efetuados, comprometem as potencialidades trazidas pela literatura, potencialidades que poderiam contribuir para a elevação do nível de letramento das crianças.

O letramento, na concepção de Soares (2010) e Kleiman (1995), refere-se ao uso social da escrita que, dado a condições sociais e históricas, vai produzir escritores/leitores em níveis diferentes de letramento, entre aqueles que vivem em sociedades ágrafas. Tomamos, então, o letramento, como o conjunto de práticas que denotam a capacidade de uso de vários materiais escritos e orais.

Segundo Kleiman (1995), nessa concepção, mesmo a criança não sendo alfabetizada, ela realiza de forma incidental essa aprendizagem, com apoio de imagens, gestos e emoções e/ou outros recursos. Ressalta Soares (2010), que a escola, porém, não pode se deixar cair na armadilha de parar em outro extremo, ou seja, o de desenvolver atividades de letramento sem garantir a aquisição do código de nossa língua escrita, ou seja, sem garantir a alfabetização, outra face do processo de aprendizagem da leitura/escrita.

Justifica-se esta ressalva porque, segundo Soares (2010), nos últimos anos, emergiu a necessidade de aproximação destes dois aspectos do processo de aprendizagem da escrita – o de sua configuração como código e os aspectos voltados para o seu uso a partir da atribuição de significados. Seus estudos mostram que a aprendizagem da escrita envolve estas duas faces indissociáveis, o da *alfabetização* (aquisição do sistema da escrita alfabética e ortográfica) e o de *letramento* (desenvolvimento do uso da leitura e da escrita em práticas sociais), que devem ser levados em conta pelos professores. Quanto maior o domínio do código alfabético aliado ao uso social apropriado desse código, maior será o nível de letramento.

Essa concepção de leitura e escrita, nas perspectivas da alfabetização e do letramento como duas faces indissociáveis, traz para a escola os diversos textos que veiculam na sociedade, como receitas, bulas de remédio, histórias em quadrinhos, contos de fadas, entre tantos outros. A Coleção *A Escola é Nossa*, especificamente, em seus livros didáticos de Alfabetização e Língua Portuguesa, traz a seguinte justificativa para o trabalho com esses textos:

Criar Educação, Criciúma, v. 6, nº1, janeiro/junho 2017.– PPGE – UNESC

Desde os primeiros anos de escolarização, a criança deve ter acesso ao texto para poder ler, pois construirá esse novo conhecimento em atos de leitura significativa. Daí a necessidade de, mesmo antes de as crianças saberem ler, oferecer a elas textos autênticos, diversificados e de boa qualidade. Isso permitirá uma iniciação satisfatória no processo de aprendizagem de leitura. Para tanto, o trabalho deve ser pautado a partir dos *gêneros* textuais (CAVÉQUIA, 2012b, p. 9) (Grifo nosso).

O conceito de gênero (textual ou de discurso) também adentra as escolas no final dos anos 1990, a partir dos estudos feitos por Mikhail Bakhtin (2011). Para o autor, gêneros do discurso são construções discursivas em constante transformação, porém relativamente estáveis. São formas interativas que se realizam pelo discurso (p.262). Segundo Brandão e Micheletti (1997), Bakhtin “insiste sobre a diversidade dos atos sociais emitidos pelos diversos grupos e conseqüentemente sobre a diversidade das produções de linguagem: língua de trabalho, língua das anedotas, gírias (...)” (p. 37). Essas produções de linguagem se materializam em textos ou, conforme Bakhtin, em *gêneros do discurso*. Vejamos:

O emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais ou escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana. Esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo da linguagem, ou seja, pela seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua mas, acima de tudo, por sua construção composicional. Todos esses três elementos (...) estão indissolúvelmente ligados no todo do enunciado e são igualmente determinados pela especificidade de um determinado campo da comunicação. Evidentemente, cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, os quais denominamos gêneros do discurso (BAKHTIN, 2011, p. 261-262).

Gêneros de discurso, portanto, são os inúmeros e diversos textos, com características “relativamente estáveis” (Bakhtin, 2011, p. 282), referentes ao tema, à estrutura e ao estilo, que veiculam nas sociedades e pelos quais os interlocutores interagem. E são esses os textos que os livros didáticos apontam como propostas para o professor trabalhar numa perspectiva do letramento, ou seja, para, além de ensinar o código alfabético, o professor deve ensinar a criança a ler e a produzir os textos, conforme sua necessidade, nos mais variados eventos sociais.

Uma das condições apontadas pelo Guia de Livros Didáticos/PNLD (Brasil, 2012), que subsidiou a elaboração da Coleção *A Escola é Nossa* (2012) diz respeito à inserção da criança no mundo da cultura letrada, ou seja, o livro deve “garantir o seu acesso qualificado ao mundo da escrita e à cultura letrada em que vivemos, sem, no entanto, desconsiderar sua cultura de origem” (BRASIL, 2012, p. 10). Sendo assim, esse objetivo segue também a orientação de que a multiplicidade e variedade de textos e usos da linguagem oral e escrita façam parte do currículo para a infância, tanto com relação àquilo que as crianças ainda não conhecem, como as suas próprias experiências vividas em seu cotidiano.

Além dessas condições, o Guia aponta como um dos objetivos “a fruição estética e a apreciação crítica da produção literária associada à língua portuguesa, em especial a da literatura brasileira” (BRASIL, 2012, p. 11). Apresenta como um dos critérios para a seleção, que os livros propiciem “a qualidade da experiência de leitura”, isto é, que os textos se situem para além da “exploração de conteúdos curriculares; os pseudo-textos, criados única e exclusivamente com objetivos didáticos [...]” (2012, p. 14). Observa-se que os autores do Guia de Livros Didáticos reconhecem a necessidade de os textos oportunizarem experiências estéticas às crianças durante sua leitura ou a leitura por parte do professor, além dos conhecimentos que esta leitura possa dispor.

Com relação aos livros destinados ao quarto e quinto ano do ensino fundamental, de Língua Portuguesa, a orientação do Guia é a de que o trabalho a ser desenvolvido garanta que o aluno seja capaz de refletir, identificar e utilizar os recursos expressivos e estilísticos apropriados aos diversos gêneros:

Um aluno de final de ciclo² deve ser capaz de escrever usando adequadamente a página, com letra legível e utilizando diversas tecnologias (uso de editores de textos no computador, por exemplo); sinais de pontuação externa (ponto final, de interrogação, de exclamação) e interna (vírgula em casos mais comuns do uso da língua), e também recursos expressivos e estilísticos apropriados ao gênero. (...) Assim, é possível prever que os dois volumes de LP visem a contribuir para a ampliação das habilidades de leitura, de escrita e de oralidade; e, ao mesmo tempo, a fornecer subsídios para análise e reflexão sobre os usos da língua e da linguagem (BRASIL, 2012, p. 32).

² Final de ciclo, neste caso, refere-se ao 5º ano do ensino fundamental, concebida como a segunda etapa deste nível de ensino.

A partir do que orienta o Guia, é possível inferir que a ampliação das habilidades de leitura, de análise e de reflexão sobre os usos da língua e da linguagem passam também pela aprendizagem sobre os recursos expressivos e estilísticos de um texto, e para isso os textos escolhidos para a leitura dos alunos precisam ter mantidos esses recursos, principalmente quando tratamos de leitura literária. E entre estes, está o conto de fadas, um gênero da literatura adaptado aos livros didáticos da coleção *A Escola é Nossa* (2012).

Coelho (2000, p. 173), ao escrever sobre os contos de fadas, registra:

Se há personagem que apesar dos séculos e da mudança de costumes continua mantendo seu poder de atração sobre homens e crianças, essa é a *fada*. Pertencente à área dos mitos, a fada ocupa ali um lugar privilegiado, encarna a possível *realização dos sonhos ou ideais* inerentes à condição humana.

Esses seres imaginários surgem, então, segundo Coelho (2000), com o intuito de interferir e auxiliar o homem na sua impossibilidade de lidar com as dificuldades de forma natural. As fadas surgem em forma de lindas mulheres dotadas de poderes sobrenaturais para ajudar o ser humano nesta tarefa tão difícil que é lidar com seus problemas. A magia, o fantástico, o maravilhoso dos contos de fadas envolvem o imaginário, fazendo com que a fantasia passe a fazer parte da vida das crianças.

Entra geração e sai geração e segue-se contando histórias de gerações passadas para nossas crianças, mesmo que, por vezes, surjam novos desfechos para as tramas, ritmos e até outros estilos. E esse é o caráter histórico da literatura que ajuda a preservar sua qualidade literária, pois possibilita o ouvinte/leitor viajar pelo tempo. Muitas histórias permanecem idênticas ao longo dos séculos, e por isso, talvez, elas mantenham ligação estreita com a escola, desempenhando determinadas funções, como a de servir como um possível viés para o trabalho de letramento junto às crianças.

Sobre as funções da literatura infantil no processo de formação da criança, têm-se formas diferentes de se conceber a ação dos contos de fada sobre a mente infantil. Estudiosos como Bruno Bettelheim (1979), Corso e Corso (2006) e

Cashdan (2000), do campo da Psicologia, dedicaram-se a estudar sobre o que podem representar os contos de fadas para a vida humana, e, especialmente, para as crianças.

Bettelheim (1979) defende a importância dos contos de fadas para as crianças a partir de uma visão psicanalítica, sustenta-se no argumento de que o texto implícito dos contos de fadas gira em torno de questões sexuais, e, segundo o autor, as problemáticas humanas que tematizam seus enredos são elementos que permitem que as crianças, em pleno desenvolvimento, os signifiquem a ponto de lhes proporcionar alívio das tensões pré-conscientes e inconscientes. Exemplificando, Bettelheim escreve:

Só partindo para o mundo é que o herói dos contos de fadas (a criança) pode se encontrar; e fazendo-o, encontrará também o outro com quem será capaz de viver feliz para sempre; isto é, sem nunca mais experimentar a ansiedade de separação. O conto de fadas é orientado para o futuro e guia a criança – em termos que ela pode entender tanto na sua mente inconsciente quanto consciente – a abandonar seus desejos de dependência infantil e conseguir uma existência mais satisfatoriamente independente (BETTELHEIM, 1979, p. 19).

Ainda de acordo com Bettelheim (1979, p. 27), “os contos de fadas enriquecem a vida da criança e dão-lhe uma dimensão encantada exatamente porque ela não sabe absolutamente como as histórias puseram a funcionar seu encantamento sobre ela”. Ainda segundo o psicanalista, a estrutura desses contos, que levam as personagens a saírem para o mundo em busca de um desejo, que as levam a enfrentarem obstáculos e encontrarem meios para chegarem a um final feliz, ajuda a criança a resolver seus conflitos internos, a solucionar seus problemas existenciais.

Por sua vez, o psicólogo Sheldon Cashdan (2000), divergindo, especificamente, da visão psicanalítica que coloca que as questões sexuais como o centro dos conflitos internos infantis, inconscientes, destaca que os contos de fadas estão mais relacionados às forças do eu – “forças que enfraquecem sua capacidade [da criança] de estabelecer e sustentar relacionamentos significativos”, do que a desejos profundos relacionados à sexualidade. E aponta como fundamentos

pecaminosos dos contos de fadas aquilo que chama de “Sete pecados capitais” (p. 29).

Mesmo assim, para o psicólogo e autor Cashdan (2000), esses fundamentos pecaminosos, ou seja, a inveja, a vaidade, a gula, a avareza, a mentira, a luxúria e a preguiça, são questões da realidade que os contos trazem de forma fantástica e que levam as crianças a incomparáveis aventuras internas. Por isso, além de conceber os contos de fadas como “fonte incomparável de aventura”, que instigam a imaginação, a curiosidade e outros elementos que captam os interesses das crianças, o autor os considera um instrumento precioso para ajudar as crianças a lidarem com as lutas internas que fazem parte de suas vidas cotidianas. Cashdan (2000) comenta que essas lutas têm a ver com os sentimentos que surgem a partir dos enfrentamentos desses “pecados” que, se cometidos, podem levar ao abandono ou à punição da família ou da sociedade. Segundo o psicólogo, os contos de fadas “não só entretêm, mas tocam em sentimentos poderosos que, de outra forma, talvez permanecessem escondidos” (CASHDAN, 2000, p. 33).

Corso & Corso (2006), também num viés psicanalista, fazem considerações relevantes sobre o papel da ficção na vida das crianças, pois para os autores, quanto mais rica for nossa mente, mais flexíveis emocionalmente seremos. E essa flexibilidade nos ajuda a reagir de maneira adequada a determinadas situações, por mais difíceis que sejam. Conforme os autores:

Histórias não garantem a felicidade nem o sucesso na vida, mas ajudam. Elas são como exemplos, metáforas que ilustram diferentes modos de pensar e ver a realidade e, quanto mais variadas e extraordinárias forem as situações que elas contam, mais se ampliará a gama de abordagens possíveis para os problemas que nos afligem (CORSO; CORSO, 2006, p. 303).

Os autores fazem menção, também, à estética de algumas histórias e à importância do diálogo na escola e em casa para que esse produto cultural possa ser problematizado, pois as crianças são, hoje, questionadoras, insistentes, curiosas e longe de ficarem inércias diante das narrativas que lhes são oferecidas, atribuem valores ao que lhes tocam ou não. E são elas próprias que nos mostram que mesmo

histórias em que aparecem sentimentos maniqueístas, que colocam de um lado o Bem e de outro o Mal, histórias de assuntos mais complexos lhes interessam, satisfazem-nas, aliviam suas tensões diante das perturbações que muitas vezes o adulto não consegue decifrar (CORSO; CORSO, 2006).

A fantasia, a contradição e o imaginário, segundo os autores, são de fundamental importância para o desenvolvimento da criança, exatamente por ela construir, por meio da imaginação, significados profundos que a ajudam a lidar com sua realidade, e muitas vezes extrapolá-la. Em contato com os contos de fadas, as crianças desenvolvem sensações, sentimentos, emoções e aprendem a lidar com elas e com os outros (CORSO; CORSO, 2006).

Isso nos remete a Candido (1989), quando diz, do ponto de vista da teoria literária, que “a literatura corresponde a uma necessidade universal que deve ser satisfeita sob a pena de mutilar a personalidade, porque pelo fato de dar forma aos sentimentos e à visão do mundo, ela nos organiza, liberta-nos do caos e, portanto, nos humaniza” (p. 122).

No mesmo sentido, escreve Coelho (2000) em relação aos contos de fadas, dizendo que estes tocam no coração infantil, com seus enredos que provocam sentimentos, os mais diversos possíveis, como: ódio, frustrações, inveja, ambição, alegrias, riso, encantamento, dentre tantos outros.

Dessa forma, é possível pensar nos contos de fadas como textos que podem abranger de forma mais ampla o envolvimento entre o texto e as crianças, pois a literatura ultrapassa os limites entre o texto e o destinatário; ela consegue envolver o sujeito no sentido de levá-lo a refletir sobre importantes assuntos a respeito de si, do outro e da sociedade. Ela tem, segundo Candido (1989), uma função liberadora, expurgadora de sentimentos que lhes causam tensão, medo, e propiciadora de sentimentos de alívio.

A natureza liberadora da literatura explícita, segundo Zilberman (1989), a experiência estética que, segundo Jauss (1979, apud Zilberman, 1989) é composta por três atividades que são diferentes, porém, complementares, e que tornam-se os principais aspectos da experiência estética. Esses aspectos são por Jauss denominadas *poíesis*, *aisthesis* e *katharsis*. A *poíesis*, segundo Zilberman (1989, p. 55) refere-se “ao prazer de se sentir coautor da obra literária”; o *aisthesis* diz

respeito ao prazer estético que surge de uma nova percepção da realidade, advindo do conhecimento construído nessa relação entre leitor e obra; e a *katharsis*, ao prazer que provém da recepção que provoca a liberação e/ou a renovação da percepção, a descoberta de novos modos de experiência na realidade mutável. (ZILBERMAN, 1989, p. 56).

Diante do exposto, é possível, portanto, apontar os contos de fadas como um gênero capaz de contribuir para a *sedução da criança ao mundo da leitura*, primeiro na escola e depois fora dela, ampliando o seu acesso a esse mundo. Isso porque os contos de fadas possuem elementos que provocam suspense, emoções, sentimentos contraditórios, prazer, resolução de conflitos, seja do ponto de vista psicanalítico, como nos apontam Bettelheim (1979) e Corso e Corso (2006), ou psicológico, como nos aponta Cashdan (2000), ou ainda, do ponto de vista da literatura, como nos apresentam Zilbermann (1998), Coelho (2000) e Cândido (1989).

Nessa relação entre contos de fadas e escola, os estudos de Zilberman (1988), já mostravam, na década de 1980, que não deveria ser atribuição do professor, ou da escola, apenas ensinar a criança a ler corretamente, neste caso, a ler corretamente o texto literário. Como a literatura tem esse caráter estético (de *aisthesis*) e catártico (de *katharsis*), a escola pode e deve trabalhar com essa sua natureza ficcional, proporcionando à criança a convivência com um mundo criado através do imaginário (ZILBERMAN, 1998). Ainda segundo a autora:

Que a leitura é importante, todos sabemos: a leitura ajuda o indivíduo a se posicionar no mundo, a compreender a si mesmo e à sua circunstância, a ter suas próprias ideias. Mas a leitura da literatura é ainda mais importante: ela colabora para o fortalecimento do imaginário de uma pessoa, e é com a imaginação que solucionamos problemas (ZILBERMAN, 2008, p. 18).

Observa-se, portanto, que as palavras da autora nos remetem a uma função da literatura além do pragmatismo, ou seja, além da função pedagógica relacionada ao ensino da leitura, mas de uma função que transforma o leitor a partir do uso da imaginação.

E aí é preciso que sejam problematizadas as adaptações dos contos de fadas, considerando-se que, para não perder este caráter humanizador,

transformador, o texto precisa preservar alguns elementos que o constituem, muitas vezes suprimidos por essas adaptações. É o que Coelho denomina de matéria literária, narrativa, no caso dos contos de fadas. Nas palavras da autora:

A invenção transformada em palavras é o que chamamos de matéria literária. Esse é o corpo verbal que constitui a obra de literatura. As operações que intervêm na invenção literária, desde as ideias em germinação até a elaboração da matéria (narrativa, poética ou dramática), são os recursos estruturais ou estilísticos, os processos de composição, etc. É, pois, da arte do autor em inventar ou manipular esses processos e recursos que resulta a matéria literária. (COELHO, 2000, p. 66).

Para a formação dessa matéria literária, neste caso, narrativa, Coelho (2000) apresenta dez fatores que a estruturam: a) o narrador, que é a voz que enuncia; b) o foco narrativo, o ponto de vista ou modo de ver, escolhido pelo narrador para contar a história; c) a história, também chamada de enredo, situação problemática; d) a efabulação, ou seja, a sequência dos fatos; e) o gênero narrativo, que pode ser conto, novela ou romance; f) o espaço, como cenário, paisagem, ambiente, que exerce diversas funções; g) o tempo, que vai se construindo ao longo da situação narrada; h) a linguagem, que pode ser realista (quando reproduz uma experiência vivida no mundo real e, simbólica, quando expressa uma determinada realidade, querendo significar outra, ou seja, uma linguagem figurada. E por fim, i) o leitor ou ouvinte, alguém a quem é dirigida a história (COELHO, 2000).

Deveríamos tomar esses elementos, então, indispensáveis na relação entre crianças e leitores, o que não encontramos na pesquisa realizada. Embora o Guia de Orientação do Livro Didático (Brasil, 2012) aponte como um dos objetivos do trabalho com a literatura a sua função estética, e não somente a exploração de conteúdos curriculares e textos criados única e exclusivamente para fins didáticos, o que se observou, a partir das análises, é que nas atividades desenvolvidas em cada unidade nas quais aparecem os contos de fadas, o que predominam são as atividades voltadas para análise linguística. Ficam minimizadas as atividades que poderiam provocar experiências que envolvem o imaginário, embora o livro do quarto ano, e tão somente este, sugira que o professor envolva seus alunos em atividades de dramatização, o que pode contribuir com essas experiências.

No que diz respeito às adaptações, nos três livros analisados, há uma supressão e/ou diminuição de elementos importantes, ou seja, recursos estruturais, como descrição do espaço, tempo da narrativa, características das personagens, e estilísticos, como a supressão de interjeições, ou de uma manipulada passagem do real para o imaginário, que poderiam propiciar às crianças experiências que pouquíssimos gêneros conseguem provocar.

No conto “Chapeuzinho Vermelho”, adaptado para o livro didático (Cavéquia, 2012), a autora preocupou-se em manter o enredo, preservando início, meio e fim, mas suprimindo características do espaço e o diálogo entre mãe e filha, desconsiderando que esses são recursos necessários para a fruição estética, segundo Coelho (2000), na medida em que criam, o primeiro, uma atmosfera propícia ao desenrolar do conflito, e o segundo, uma eficiente técnica para “seduzir” e prender a atenção do leitor infantil. Tem-se, então, na adaptação deste conto, um tratamento mais com vistas à alfabetização do que como objeto propriamente literário.

Na adaptação do conto “O Gato de Botas” (Cavéquia, 2012), a passagem do real para o imaginário, tão importante num conto com representação simbólica, é suprimida pela redução dos fatos. A adaptação tira da criança a oportunidade de preencher, pelo viés da imaginação, espaços que ficam abertos quando a narrativa não faz revelações de imediato, como foi feito com a adaptação deste conto. A história foi reduzida e o acesso para alcançar um significado mais profundo diante da narrativa, foi impossibilitado.

Na adaptação do conto “O Patinho Feio” (Cavéquia, 2012), deparamo-nos com algo bastante discutido na literatura, e que pouco se discute nas escolas (mas que se deveria discutir), que é a supressão de elementos relacionados à visão de mundo. A adaptação presente no livro didático suprimiu do conto alguns diálogos entre o patinho e sua mãe, em que se percebiam contradições vividas até hoje pelas mulheres em seu papel de mães. Isso também retira das crianças a possibilidade de refletirem sobre seus sentimentos e os sentimentos dos que as rodeiam.

Ainda nesse conto, há uma drástica supressão do espaço e de características que descrevem o tempo da narrativa. Essa adaptação suprimiu recursos utilizados no original, frutos de uma cuidadosa manipulação de recursos

estruturantes, como o espaço e tempo, que, muitas vezes incidem sobre a criança de maneira a seduzi-la e a encantá-la.

Vale ressaltar que estas constatações não representam, aqui, uma crítica severa aos autores dos livros didáticos que tomamos para análise, nem aos autores que produziram suas adaptações, mas uma tentativa de contribuir com a escola na busca de metodologias mais adequadas para a elevação do nível de letramento dos alunos, pelo viés dos contos de fadas. Para isso, configura-se como uma análise que também procurou as tentativas e/ou formas positivas de didatização. E vale ressaltar que encontramos algumas dessas tentativas.

No primeiro conto, a autora estabelece uma relação entre dois gêneros, o conto e a capa de uma história em quadrinho, tornando possível o diálogo entre os textos e a produção de vários sentidos. Isso nos ajudou a perceber que é possível conhecer momentos históricos e suas características culturais, a partir da literatura.

No trabalho com o segundo conto, embora tenha havido a supressão de vários recursos, a autora sugeriu uma experiência teatral a partir da leitura, o que podemos pensar que tenha se ampliado a possibilidade da experiência estética, dependendo da vivência dos alunos com esses tipos de contos.

No conto “O Patinho Feio”, como ponto a se destacar é a proposta da autora do livro didático, de que o professor realize um momento exclusivo para a audição e contação de histórias por parte dos próprios alunos, abrindo-se a possibilidade de que na seleção feita pelos alunos possam aparecer nas versões dos contos dos Irmãos Grimm e Andersen, e outros diversos contos de fadas possam circular entre os alunos em suas versões originais, mantendo seus recursos literários.

Por fim, considerando o objetivo geral deste estudo, ou seja, investigar quais os tipos de adaptações dos contos de fadas realizados nos livros da Coleção *A Escola é Nossa*, e como essas adaptações dialogam com o processo de letramento das crianças dos primeiros anos do ensino fundamental, a pesquisa mostrou-nos que as adaptações dos contos de fadas nos livros didáticos pouco contribuem para as experiências estéticas e catárticas, minimizando, portanto, a relação entre as crianças e o texto literário. A predominância da função pragmática nas atividades com os contos no livro didático e suas adaptações mais inibem do

que contribuem para o processo de letramento, pois abortam exatamente as funções que poderiam servir de passaporte para o mundo da literatura e também para outros contextos de uso da leitura e da escrita, tanto na escola, quanto fora dela.

Embora haja tentativas das autoras em contribuir para o processo de letramento, a pesquisa nos mostrou que sem os recursos que provocam a experiência estética, é provável que fique reduzida a possibilidade de a criança entender que por meio da leitura ela pode muito. Essa adaptação dos contos reduz, então, as possibilidades de a escola encontrar nos contos de fadas, um viés para a elevação do nível de letramento dos alunos, o que significa dizer que se reduz também as oportunidades de/a escola contribuir para que um número maior de alunos tenha maior acesso aos bens culturais até aqui produzidos.

REFERÊNCIAS

ANDERSEN, Hans Christian. **O patinho feio e outras histórias bonitas**. São Paulo: Editora do Brasil. s/d. p. 9-30.

BAKHTIN, M. Os Gêneros do discurso. In.: _____. **Estética da criação verbal**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011. p. 261-270.

BETTELHEIM, Bruno. **A Psicanálise dos contos de fadas**. Trad. Arlene Caetano. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

BRANDÃO, Helena; MICHELETTI, Guaraciaba (Coord.). **Aprender e Ensinar com textos didáticos e paradidáticos**. São Paulo: Cortez, 1997. 204p..

BRASIL. Ministério da Educação. Programa Nacional de Livro Didático. **Guia de livros didáticos. PNLD, 2012: Letramento, Alfabetização e língua portuguesa**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2013.

CANDIDO, Antonio. Direitos Humanos e literatura. In: A.C.R. Fester (Org.). **Direitos humanos**. São Paulo: Brasiliense, 1989. p. 112-126.

CASHDAN, Sheldon. **Os 7 pecados capitais nos contos de fadas: como os contos de fadas influenciam nossas vidas**. Rio de Janeiro: Campus, 2000.

CAVÉQUIA, Marcia Paganini. Chapéu. In.: _____. **A Escola é Nossa: letramento e alfabetização - 1º ano do ensino fundamental**. 3. ed., São Paulo: Scipione, 2012a. p. 180-181.

_____. Contos de fadas. In.: _____. **A Escola é Nossa: letramento e alfabetização. 3º ano do ensino fundamental**. São Paulo: Scipione, 2012b. p. 180-186.

_____. Contos que Encantam. In.: _____ **A Escola é Nossa: letramento e alfabetização.** 4º ano do ensino fundamental. 4. ed., São Paulo: Scipione, 2012c, p. 171-173.

COELHO, Nelly Novaes. **O conto de fadas.** São Paulo: Ática, 1987.

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

CORSO, Diana Lichtenstein; CORSO, Mário. **Fadas no divã: Psicanálise nas histórias infantis.** Porto Alegre: Artmed, 2006.

GRIMM. Contos de Grimm. Texto em português: Maria Heloisa Penteado. São Paulo: Ática, 2008. Vol. 2.

JAUSS, Hans Robert. **A história da literatura como provocação à teoria literária.** Trad. de Sérgio Tellaroli. São Paulo: Ática, 1994.

JAUSS, Hans Robert. O prazer estético e as Experiências Fundamentais da Poiesis, Aesthesis e Katharsis. In: LIMA, Luis (org.). **A literatura e o leitor - textos de Estética da Recepção.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

KLEIMAN, Ângela B. **Os Significados do Letramento.** Campinas: Mercado de Letras, 1995.

_____. **Texto e Leitor: Aspectos Cognitivos da Leitura.** 6. ed. Campinas, SP: Pontes, 1999.

_____. **Aspectos Cognitivos da Leitura.** 9ª ed. Campinas, SP: Pontes, 2004.

PENTEADO, Maria Heloisa. **Contos de Grimm.** Ilustrações: A. Archipowa. São Paulo: Ática, 2008. 104p. Contos de Grimm; v.2.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros.** 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica 2010.

ZILBERMAN, Regina. **A leitura e o ensino da literatura.** São Paulo: Contexto, 1988.

_____. **A estética da recepção e história da literatura** São Paulo: Global, 1989.

_____. **A literatura infantil na escola.** 10. ed. São Paulo: Global, 1998.

_____. **Como e por que ler literatura infantil brasileira.** Rio de Janeiro: Objetiva, 2005.