

**MARISALBA BORGES TODESCHINI**

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

Dissertação apresentada ao  
Programa de Pós-Graduação em  
Educação da Universidade do  
Extremo Sul Catarinense –  
UNESC, como requisito parcial  
para a obtenção do título de Mestre  
em Educação.

Orientador: Prof. Dr. André  
Cechinel

**CRICIÚMA  
2016**

#### Dados Internacionais de Catalogação na Publicação

T637l Todeschini, Marisalba Borges.

Literatura e letramento : uma análise das adaptações dos contos de fadas presentes na coleção A Escola é Nossa, anos iniciais do ensino fundamental / Marisalba Borges Todeschini ; orientador : André Cechinel. – Criciúma, SC : Ed. do Autor, 2016.

129 p. : il. ; 21 cm.

Dissertação (Mestrado) - Universidade do Extremo Sul Catarinense, Programa de Pós-Graduação em Educação, Criciúma, 2016.

1. Letramento. 2. Alfabetização. 3. Contos de fadas – Livros didáticos. 4. Literatura infantil. 5. Material didático. I. Título.

CDD. 22. ed. 372.416

**MARISALBA BORGES TODESCHINI**

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

Esta dissertação foi julgada e aprovada para obtenção do Grau de Mestre em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Extremo Sul Catarinense.

Criciúma, 9 de dezembro de 2016.

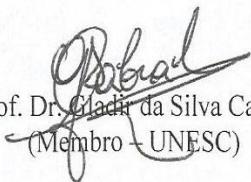
**BANCA EXAMINADORA**



Prof. Dr. André Cechinel  
(Orientador - UNESC)



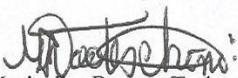
Prof. Dr. Gutemberg Alves Geraldês  
Junior (Membro - SATC)



Prof. Dr. Gladir da Silva Cabral  
(Membro - UNESC)

Prof. Dr. Richarles de Souza Carvalho  
(Suplente - UNESC)

Prof. Dr. Vidalcir Ortigara  
Coordenador do PPGE-UNESC



Marisalba Borges Todeschini  
Mestranda



Dedico as primeiras palavras deste trabalho a Deus, por me orientar e me guiar em todos os passos da minha vida; acredito que sem esta força superior eu não teria chegado onde estou hoje. E não poderia deixar de mencionar com muito carinho, os dois homens da minha vida: meu esposo Edgar e meu filho Vinícius. A eles, dedico este trabalho.



## AGRADECIMENTOS

É com grande satisfação que mais uma etapa conquistada por mim se finda, lembrando que no decorrer desta caminhada fizeram-se presentes tantas energias de luz, sentimentos, pessoas que muito contribuíram para a realização deste sonho, que é o curso de mestrado por mim almejado ao longo de minha vida acadêmica.

Agradeço primeiramente ao grande Mestre, que conhecemos por Deus, por atender aos meus pedidos de socorro, dando-me força, luz e sabedoria, energia esta que nunca me deixou desistir.

Em especial ao meu esposo, Edgar, pelo apoio, carinho e paciência a mim dedicados nos momentos de angústia e durante os meses que se seguiram até a realização do curso.

Com emoção, ao meu filho Vinícius, pelas palavras de coragem e sua preocupação com que eu conseguisse terminar esta jornada bem, emocional e fisicamente.

Aos meus pais, irmãos e demais familiares, juntamente com um grande pedido de perdão pelas minhas ausências em eventos familiares. Obrigada por compreenderem este momento na minha vida.

A minha inseparável amiga, Daiane, dedico-lhe um forte abraço, por ter sido parceira em todos os momentos do processo do curso, por sua contribuição nos trabalhos realizados desde a nossa entrada até a conclusão. Não poderia deixar de citar minhas colegas Soraia, Luiza e Fabiola, pelas suas palavras de fortalecimento nesta jornada, ficando aqui o meu muito obrigado.

Agradeço à equipe da UNESC, que acreditou em mim, oportunizando-me participar deste aprendizado e crescimento intelectual, e por me acolher mais uma vez em seus cursos.

Ao meu orientador, Dr. André Cechinel, por sua disponibilidade em me acompanhar nesta jornada acadêmica, oportunizando-me momentos de diálogos, com orientações que enriqueceram este trabalho, tecendo considerações com sua experiência e sabedoria; além de acreditar que eu era capaz de realizá-lo.

Aos professores que compuseram a banca de qualificação, os senhores Gutemberg Alves Geraldes Junior e Gládir da Silva Cabral, que muito auxiliaram no desenvolvimento deste trabalho.

Aos membros da banca, que gentilmente aceitaram o convite de participar e contribuir neste almejado estudo.



Meu agradecimento à diretora Suzana Martinhago, da E.M.E.F “Lúcia de Lucca”, local em que leciono no período matutino, e à diretora Marlene Pizzetti, da E.M.E.F. “Dionízio Milioli”, local onde leciono no período vespertino; por terem tornado possíveis os momentos que precisei me ausentar do trabalho para tornar este sonho realidade. Muito obrigada a todos os colegas que acreditaram e oraram por mim para que eu tivesse força e concluísse com êxito este curso.



A literatura é, sem dúvida, uma das expressões mais significativas dessa *ânsia permanente de saber e de domínio sobre a vida*, que caracteriza o homem de todas as épocas.

Nelly Novaes Coelho.



## RESUMO

A qualidade 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 no sentido de a escola contribuir para que os alunos tenham maior acesso aos bens culturais produzidos pela sociedade. Uma dessas metodologias tem sido a de tomar o texto como o ponto de partida para os estudos sobre leitura e escrita. Os livros didáticos têm trazido uma diversidade de gêneros a serem estudados pelos alunos, entre eles os contos de fadas. Esta pesquisa tem o objetivo de investigar de que ordem são as adaptações realizadas nos contos de fadas presentes nos livros da coleção *A Escola é Nossa* e como essas adaptações dialogam com o processo de letramento das crianças do Ensino Fundamental. 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, utilizando-se de pesquisa de caráter qualitativo, com delineamento em bases bibliográfias, com recorte literário. Buscamos, na bibliografia, estudos de Magda 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. Literatura. Literatura Infantil. Didatização. Contos de Fada.



## ABSTRACT

The increase of the children literacy level of primary school students has been a concern and a justification for the search of reading and writing teaching methodologies in such a way that schools could help students to have greater access to cultural goods produced by society. One of these methods makes texts as the starting point for writing and reading studies. Textbooks have brought a variety of genres to be studied by students, which include fairy tales. This research aims to investigate the types of adaptations of fairy tales made in the collection *The School is Ours*, and how they contribute to the literacy process of elementary school children. So we analyzed the proposed activities and adaptations of the tales “Little Red Riding Hood”, “Puss in Boots” and “The Ugly Duckling” presented in the books of the 1st, 3rd and 4th grade using a qualitative research, bibliography-based design along with literature review. We seek, in the literature, the studies of Magda Soares (2010); Kleiman (1995 and 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 world of reading inside and outside the school.

**Keywords:** Literacy. Literature. Children's literature. Didactization. Fairy tales.



## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

GLD	Guia dos Livros Didáticos
LD	Livro Didático
LDA	Livro Didático de Alfabetização
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
SC	Santa Catarina



## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Palavra Chapéu (Livro 1º ano).....	56
Figura 2 - Perguntas como atividades no LD .....	57
Figura 3 - Exemplo do diálogo entre dois textos.....	59
Figura 4 - Fala direta do lobo mau na versão dos Irmãos Grimm.....	61
Figura 5 - Supressão de parte dos diálogos .....	63
Figura 6 - Um dos diálogos na íntegra, presente na versão dos Irmãos Grimm .....	64
Figura 7 - Diálogo transformado em discurso indireto .....	65
Figura 8 - ilustrações das quatro narrativas .....	66
Figura 9 - Início do conto “O Gato de Botas” .....	69
Figura 10 - A problemática da fala da personagem.....	71
Figura 11 - Fala do gato .....	73
Figura 12 – Atividade anterior à apresentação do conto “O Patinho Feio” .....	77
Figura 13 - Exemplo de diálogo na narrativa (01) .....	79
Figura 14 - Exemplo do diálogo (2) .....	80
Figura 15 - O espaço no conto original .....	83
Figura 16 - Menção às estações do ano no conto adaptado (1) .....	84
Figura 17 - Menção às estações do ano no conto adaptado (2) .....	85



## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	<b>23</b>
<b>1 LETRAMENTO E LITERATURA</b> .....	<b>30</b>
1.1 LETRAMENTO: O USO SOCIAL DA ESCRITA .....	30
1.2 A LITERATURA, SUAS FUNÇÕES E A ESCOLA .....	35
<b>2 A LITERATURA INFANTIL E OS CONTOS DE FADAS</b> .....	<b>41</b>
2.1 A LITERATURA INFANTIL.....	41
2.2 OS CONTOS DE FADAS E SUA POSSÍVEL CONTRIBUIÇÃO PARA O LETRAMENTO .....	45
<b>3 ANÁLISE DAS ADAPTAÇÕES DOS CONTOS DE FADAS PRESENTES NA COLEÇÃO A ESCOLA É NOSSA</b> .....	<b>53</b>
3.1 OS CONTOS “CHAPEUZINHO VERMELHO”, “O GATO DE BOTAS” E “O PATINHO FEIO” NA COLEÇÃO <i>A ESCOLA É NOSSA</i> .....	55
3.1.1 O conto “Chapeuzinho Vermelho” no livro destinado ao 1º ano do ensino fundamental.....	55
3.1.2 “O Gato de Botas” no livro destinado ao 3º ano do ensino fundamental.....	65
3.1.3 O conto “O Patinho Feio” no livro destinado ao 4º ano do ensino fundamental.....	76
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	<b>87</b>
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	<b>91</b>
<b>ANEXOS</b> .....	<b>95</b>
<b>HISTÓRIAS UTILIZADAS COMO FONTE DE ANÁLISE</b> .....	<b>96</b>
<b>ANEXO A - LIVRO 1º ANO - “CHAPEUZINHO VERMELHO”</b>	<b>96</b>
<b>ANEXO B - HISTÓRIA NA VERSÃO DE GRIMM “CHAPEUZINHO VERMELHO”</b> .....	<b>98</b>
<b>ANEXO C - LIVRO 3º ANO: “O GATO DE BOTAS”</b> .....	<b>105</b>
<b>ANEXO D - CONTO DE FADAS ESCRITO POR GRIMM “O GATO DE BOTAS”</b> .....	<b>107</b>
<b>ANEXO E - LIVRO DO 4º ANO: “O PATINHO FEIO”</b> .....	<b>117</b>
<b>ANEXO F - CONTO DE FADAS ESCRITO POR ANDERSEN “O PATINHO FEIO”</b> .....	<b>118</b>



## INTRODUÇÃO

A elevação do nível de letramento, ou seja, do uso social da escrita, das crianças do ensino fundamental, tem sido uma preocupação e também uma justificativa para a busca de metodologias do ensino da leitura e da escrita já há pelo menos três décadas, no sentido de a escola contribuir para que os alunos tenham maior acesso aos bens culturais produzidos pela sociedade.

Uma dessas metodologias tem sido a de tomar o texto como o ponto de partida para os estudos sobre leitura e escrita, textos hoje estudados a partir da esfera que denominamos gêneros textuais ou gêneros do discurso. Os livros didáticos (doravante LD), inclusive, têm trazido uma diversidade de gêneros a serem estudados pelos alunos, na perspectiva de que os textos estão vinculados ao aspecto social da escrita. É na sociedade que circulam os gêneros e por isso eles estão sendo tomados como o ponto de partida para o trabalho de letramento na escola.

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 da coleção *A Escola é Nossa*. Esses são os livros adotados na escola onde leciono como professora pedagoga, na Rede Municipal de Ensino do município de Criciúma (SC). Esta opção de pesquisa surgiu no momento em que eu tentava procurar respostas em relação ao que vem sendo pensado e organizado como suportes didáticos a serem utilizados pelos professores em sala de aula, para o trabalho de letramento com os estudantes.

De antemão, como professora, já é possível observar que os LDs geralmente trazem os contos de fadas de forma adaptada, ou seja, tornou-se comum os autores dos livros didáticos não trazerem as versões originais dos contos, e isso nos levou a pensar sobre essa *problemática* a partir do que aponta Marcuschi (2008), de que, na escola, ao se colocar o gênero a serviço do processo de ensino e aprendizagem, este perde sua vinculação com as práticas sociais de origem. Entendemos que essa didatização é quase sempre necessária, porque o gênero passa a ser um objeto de conhecimento, mas incomoda-nos, muitas vezes, o fato de os livros didáticos não apresentarem os originais dos contos, mesmo contos de fadas, já que estes têm uma estrutura, via-de-regra, simples e geralmente são curtos. Seguindo nessa busca de analisar, agora de forma

mais consistente, a didatização dos contos de fadas na coleção utilizada por nós professores da escola onde leciono, lançam-se as seguintes perguntas de pesquisa:

1. Qual a importância da literatura e, especificamente, os contos de fadas para o processo de letramento?
2. De que maneira são abordados os contos de fadas nos livros didáticos da coleção *A Escola é Nossa*? Suas adaptações ao LD comprometem seu valor literário? Quais os elementos suprimidos?
3. O LD caracteriza o ambiente, as ações dos personagens de acordo com os textos originais?
4. Ao apresentar o conto de fada, no LD, as personagens são caracterizadas conforme a versão dos contos dos irmãos Grimm e Andersen?

As questões acima apresentadas formaram uma espécie de “bússola” no levantamento de objetivos desta pesquisa. Foi a partir das reflexões e sob o suporte teórico de autores da Educação, Psicologia, Linguagem e Literatura, que foram traçados os seguintes *objetivos específicos* para este estudo:

1. Verificar sobre uma possível relação entre a literatura e o processo de letramento na escola.
2. Apresentar a importância dos contos de fadas na formação do leitor infantil.
3. Investigar de que maneira são abordados os contos de fadas nos livros didáticos da Coleção *A Escola é Nossa*.
4. Investigar se as adaptações dos contos de fadas ao LD sofrem alterações de elementos estruturais e estéticos importantes, em relação as versões dos contos dos Irmãos Grimm e Andersen.
5. Investigar se essas adaptações contribuem ou não para o processo de letramento das crianças, alunos dos anos iniciais do ensino fundamental.

Em linhas gerais, a partir das perguntas levantadas e dos objetivos acima formulados, cabe esboçar o *objetivo central* deste estudo, que diz respeito à proposta de 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 contexto formativo das crianças.

Estamos tomando como conceito de letramento, neste trabalho, o que pontuam Soares (2010) e Kleiman (1995), ou seja, letramento

enquanto uso social da escrita. Para Kleiman (1995), este uso social não precisa estar exclusivamente relacionado ao ato de ler e escrever, de determinados indivíduos, em seu sentido de decodificação; incluem-se aí os indivíduos que não estão alfabetizados, mas que se encontram inseridos em eventos de uso social da escrita. Para Kleiman, portanto, para ser letrado, o indivíduo não precisa estar alfabetizado. E isso nos leva ao que pontua Soares (2010), ou seja, à existência de vários níveis de letramento, os quais dependem das “necessidades e demandas do indivíduo e de seu meio, do contexto social e cultural ( p 49). Isso não quer dizer que a escola não precisa se preocupar/ocupar com a alfabetização; ao contrário, é papel da escola fazê-lo, exatamente porque isso vai incidir no nível de letramento dos alunos. Porém, não pode ocupar-se, somente, com o domínio do código, mas também com o seu uso social.

Para estabelecer uma interface entre letramento e literatura, utilizamo-nos do conceito de Coelho (2010, p.10), que concebe literatura como “um fenômeno de linguagem plasmado por uma experiência vital/cultural” e de que literatura “é arte”, propiciadora, portanto, de uma formação humanizadora e integral do ser humano (10).

Ao tratarmos aqui, a literatura como arte, faz-se necessário esclarecer no que incide o conceito de literatura como arte sobre este estudo. A literatura, nessa perspectiva, segundo Coelho (2000), torna mais amplo o envolvimento do leitor/ouvinte com o texto. Ela perpassa os limites entre o texto e o destinatário, conseguindo envolver o sujeito no sentido de levá-lo a refletir sobre importantes assuntos a respeito de si, do outro e da sociedade. Este envolvimento se dá a partir de elementos indispensáveis ao texto literário, que segundo Coelho (2000) compõem a matéria literária e essa capacidade de envolver o leitor/ouvinte a partir da matéria literária nos interessa na medida em que, por meio dela, podemos inferir que a literatura é capaz de “seduzir” as crianças ao mundo da leitura, e desta forma, elevar seus níveis de letramento.

Para tanto, é necessário que a função da literatura, concebida como arte, segundo Coelho (2000), esteja presente no ambiente escolar, possibilitando aos alunos, a experiência estética. Tomemos como experiência estética, “a atitude de prazer que a arte provoca e possibilita” (JAUSS, apud ZILBERMAN, 1989, p. 54), e também de propiciadora de “emancipação do sujeito” (p.54). Essa dimensão estética, segundo a autora:

liberta o ser humano dos constrangimentos e da rotina cotidiana; estabelece uma distância entre ele e a realidade convertida em espetáculo; pode preceder a experiência, implicando então a incorporação de novas normas, fundamentais para a atuação na e compreensão da vida prática; e, enfim é concomitante antecipação utópica, quando projeta vivências futuras, e reconhecimento retrospectivo, ao preservar o passado e permitir a redescoberta de acontecimentos enterrados. (ZILBERMAN, 1989, p 54)

A natureza liberadora da arte, segundo a autora, explicita a experiência estética (Zilberman,1989), que, segundo Jauss (1979) 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).

Sob estes aportes e para responder às nossas perguntas e atingir o objetivo geral e os demais objetivos da pesquisa, trilhou-se um *caminho metodológico*, utilizando-se da pesquisa de caráter qualitativo, de delineamento em bases bibliográficas, segundo Gil (1991, p. 48), com corte literário. Segundo o autor, a pesquisa bibliográfica “é desenvolvida com base em material já elaborado, formado, sobretudo, de livros e artigos científicos”. Embora quase todos os estudos exijam algum tipo de suporte bibliográfico dessa natureza, há pesquisas desenvolvidas exclusivamente a partir de fonte bibliográfica.

No caso do presente estudo, estamos considerando, também, outro procedimento, o recorte literário, já que tomamos para análise os contos adaptados ao LD e também a tradução de seus respectivos originais. Sendo assim, estamos considerando esses materiais também parte de uma pesquisa bibliográfica.

Traçadas as questões de pesquisa, seus objetivos e o conceito de letramento, a *trajetória percorrida* passou pela leitura dos diversos materiais teóricos, que aconteceu simultaneamente à leitura do material de análise, primeiramente, para verificar quais eram os contos presentes

nos livros didáticos, e após, e após, a leitura de publicações dos respectivos contos, nas suas versões mais originais possíveis. Posteriormente, numa relação de ir e vir, refletindo sobre o material de análise e sobre as leituras dos autores já citados, foram feitas as análises.

Como material de análise foram selecionados livros didáticos de Língua Portuguesa, destinados aos alunos do 1º ao 5º Ano, da coleção *A Escola é Nossa*, de Márcia Paganini Cavéquia (2012).. Num primeiro momento, tinha-se o interesse de utilizar os cinco livros, mas em contato com o referido material percebeu-se que em apenas três volumes aparecem contos de fadas. Nesse sentido, foi analisado para a presente pesquisa o livro destinado ao 1º ano, onde consta o conto: “Chapeuzinho Vermelho”, adaptado pela própria autora (p. 180-183). No livro destinado ao 2º ano não se encontrou nenhum conto de fada; no livro destinado ao 3º ano, vemos o conto: “O Gato de Botas” (p. 184-186), adaptado por Edson Gabriel Garcia; no livro destinado ao 4º ano aparece o conto: “O Patinho Feio” (p. 172), uma adaptação de Otávio Frias e outros; e no livro do 5º ano, por fim, não há referência a contos de fadas.

Também como materiais de análise foram pesquisados os seus respectivos contos que serviram de base para as adaptações. Dois deles, “Chapeuzinho Vermelho” e “O Gato de Botas”, foram encontrados num mesmo volume: *Contos de Grimm*. Texto em Português, traduzido por Maria Helena Penteado, com ilustrações de A. Archipowa (2008, p. 104. v. 2). O Conto “O Patinho Feio” foi encontrado no livro *O Patinho Feio e Outras Histórias Bonitas*, de Jhans Cristian Andersen, publicado pela Editora Brasil, sem a publicação da data. Vale aqui ressaltar que encontramos publicações dos contos “O Gato de Botas” e “Chapeuzinho Vermelho” nas versões do francês Charles Perrault (editados em 1697), ou seja, anterior aos dos Irmãos Grimm, porém, tomamos como análise os respectivos contos destes autores, por terem sido estes os utilizados para a adaptação nos livros didáticos da coleção *A Escola é Nossa*.

O material didático da coleção *A Escola é Nossa* é distribuído às escolas da rede pública de ensino gratuitamente pelo Programa Nacional do LD-PNLD 2013<sup>1</sup>. A escolha dessa coleção se deu por ter sido por

---

<sup>1</sup> PNLD – Voltado para a distribuição de obras didáticas aos estudantes da rede pública brasileira.

mim utilizada na condição de professora, e pelos estudantes da escola onde leciono, nos anos de 2013 a 2015.

Dessa forma, além do material para análise, buscamos, na bibliografia brasileira, publicações sobre o letramento, especialmente nos escritos realizados pelas autoras Magda Soares (2010) e Ângela Kleiman (1995 e 1999). Soares (2010) apresenta a palavra letramento como algo novo, aparecendo pela primeira vez no vocabulário dos educadores e das ciências linguísticas no Brasil na segunda metade dos anos 1980. Para a autora, o termo letramento chama a atenção para o *uso social da língua*.

No campo da literatura, serviram-nos de referência os estudos de Bettelheim (1979) a respeito da importância dos contos de fadas. Bruno Bettelheim (1979), psicanalista infantil nascido na Áustria e naturalizado nos Estados Unidos, procura explicar a importância psicológica dos contos de fadas para o desenvolvimento infantil, partindo do ponto de vista psicanalítico, demonstrando nos contos de fadas sua funcionalidade para resolver conflitos internos.

Também no campo da literatura, serviram-nos de suporte teórico os estudos de Corso & Corso, que também do ponto de vista psicanalista sugerem que as “histórias não garantem a felicidade nem o sucesso na vida, mas ajudam” (2006, p. 303), na medida em que podem tornar a mente humana mais “flexível emocionalmente” (Corso e Corso, 2006, p. 303). Por sua vez, numa visão não psicanalítica, mas ainda psicológica, serviram-nos de fonte os estudos de Sheldon Cashdan, que, trazendo diversas análises de contos e, tomando os “sete pecados capitais da infância como fio condutor” dessas análises (2000, p. 11), demonstram como os contos de fadas ajudam as crianças a lidar com problemáticas moralizantes como a gula, a inveja, entre outras.

Para discutirmos a relação da literatura e, especificamente, dos contos de fadas, com a escola, buscamos os escritos de Zilberman (1998/2005), Machado (2004) e Coelho (1987). Esta última, com sua publicação sobre a história da literatura, nos subsidia ao discorrer sobre os elementos estruturais e estéticos necessários para que uma obra seja considerada literária, bem como fornece o esclarecimento dos termos “contos de fadas” e “contos maravilhosos”, classificação por ela utilizada para descrever suas diferenças. E desde já é necessário esclarecer que quando falarmos de contos de fadas estamos nos referindo, também, aos contos maravilhosos, considerando-se que ambos mantêm uma estrutura básica relativa aos contos.

A presente dissertação está organizada em três capítulos. No primeiro, discorre-se sobre o tema Letramento, conceituando-o e

discutindo-se, principalmente, a partir do que escreve Magda Soares, de que Letramento é “o que as pessoas fazem com as habilidades de leitura e de escrita, em um contexto específico, e como essas habilidades se relacionam com as necessidades, valores e práticas sociais” (2010, p. 72). Ainda no primeiro capítulo, tratamos da relação entre letramento e literatura, ou seja, quais as funções da literatura e sua relação com a escola, à luz de autores como Regina Zilbermann (1988/1998), Nelly Novaes Coelho (2000) e Renata Junqueira de Souza e Berta Lúcia Tagliari Feba (2011).

No terceiro e último capítulo, apresentamos a análise dos contos “Chapeuzinho Vermelho”, “O Gato de Botas” e “O Patinho Feio”, nos livros didáticos, numa comparativa com os seus originais. Esta análise procurou responder à problemática da pesquisa, já antes formulada: quais são 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? Por fim, apresentamos as Considerações Finais sobre este estudo.

## 1 LETRAMENTO E LITERATURA

Nos dias atuais e numa sociedade em que imperam tecnologias avançadas e uma industrialização gradativamente mais sofisticada, a escrita vai ganhando cada vez mais o status de produto necessário a ser apropriado por quem pretende um espaço nesta mesma sociedade. Sendo a escola, a instituição a quem a sociedade atribui a responsabilidade ensinar a escrita aos alunos, a sua aprendizagem, no contexto escolar, ganha também um status, o de *urgente*. Isso, para que os mesmos possam participar mais efetivamente deste mundo que avança tecnologicamente, usando este produto cultural, seja de forma básica, isto é, para realizar atividades do dia-a-dia, seja para fazer usos mais sofisticados, no mundo do trabalho, da política, da mídia, da arte, entre outros.

Essa demanda da escola de garantir a aprendizagem da leitura e da escrita aos seus alunos, para que estes não fiquem à margem da apropriação deste conhecimento, tem movido inúmeras pesquisas e estudos acerca do tema, fazendo surgir, inclusive, novos conceitos e novos termos acerca do que seja essa apropriação da leitura e da escrita, como aconteceu com o termo *letramento*. Eis que o termo *letramento*, hoje, faz parte do cotidiano dos professores, o que não acontecia até os anos 1980.

### 1.1 LETRAMENTO: O USO SOCIAL DA ESCRITA

Segundo Magda Soares (2010, p. 32-33), a palavra *letramento* surge escrita pela primeira vez no livro de Mary Kato (*No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*) em 1986. Foi também na segunda metade da década de 1980 que esse termo passou a ser utilizado, no meio educacional e também nas Ciências Linguísticas, mesmo sem estar dicionarizado, ao menos nos dicionários publicados no Brasil, nas últimas décadas do Séc. XX. Segundo a autora, o termo surgiu a partir da versão em português da palavra da língua inglesa *literacy*, que significa, num contexto linguístico, “o estado ou condição que assume aquele que aprende a ler e escrever” (2010, p. 17).

Atualmente, temos este termo integrando nossos dicionários, como é o caso do dicionário de Português *Aurélio* on line, onde temos: “Letramento: 1. Conjunto de conhecimentos de escrita e leitura adquiridos na escola. 2 Capacidade de ler e de escrever ou de interpretar

o que se escreve<sup>2</sup>. Também no dicionário *Priberam*<sup>3</sup>, encontramos semelhante definição, porém igualando o termo letramento ao de alfabetização. Já temos, entretanto, no dicionário Aurélio (não online), uma definição mais abrangente da palavra *letramento*. Vejamos:

#### Letramento

1. Ato ou efeito de letrar(se). 2) Bras. Educ. E.Ling Estado ou condição de indivíduo ou grupo capaz de utilizar-se da leitura e da escrita, ou de exercê-las como instrumentos de sua realização e de seu desenvolvimento social e cultural. (FERREIRA, 2010)

Observa-se que neste último dicionário, o sentido de letramento já aparece vinculado ao aspecto social da leitura e da escrita, a exemplo do sentido atribuído pelos estudiosos da Educação e da Linguística, como Soares, que explica o seguinte:

Implícita neste conceito está a ideia de que a escrita traz consequências sociais, culturais, políticas, econômicas, cognitivas, linguísticas, quer para o grupo social em que seja introduzida, quer para o indivíduo que aprenda a usá-la. Em outras palavras: do ponto de vista individual, o aprender a ler e escrever – *alfabetizar-se*, deixar de ser *analfabeto*, tornar-se *alfabetizado*, adquirir a ‘tecnologia’ do ler e escrever e envolver-se nas práticas sociais de leitura e de escrita – tem consequências sobre o indivíduo, e altera seu *estado* ou *condição* em aspectos sociais, psíquicos, culturais, políticos, cognitivos e até mesmo econômicos. (SOARES, 2010, p. 17-18).

Observa-se que Soares (2010) refere-se ao letramento no sentido de o indivíduo saber fazer uso da leitura e escrita nas práticas sociais, porque este processo está associado à sociedade, ou seja, a leitura e a escrita são processos sociais, pois seu uso se dá em eventos sociais. A autora faz reflexões acerca desse processo mais amplo, que abrange o

---

<sup>2</sup> Verbete: Letramento, consultado no dicionário Aurélio *on line*. Disponível em: <<https://dicionariodoaurelio.com/letramento>>. Acesso em: 30 set. 2016

<sup>3</sup> Verbete: Letramento, consultado no dicionário Priberam *on line*. Disponível em: <<http://www.priberam.pt/dlpo/letramento>>. Acesso em: 30 set. 2016.

sujeito e suas múltiplas relações com o meio onde está inserido. Sendo assim, pontua que não adianta conhecer somente o código, decodificar a língua, mas sim aprender para utilizá-la em situações reais. Para a autora, letramento é “[...] o que as pessoas fazem com as habilidades de leitura e de escrita, em um contexto específico, e como essas habilidades se relacionam com as necessidades, valores e práticas sociais” (2010, p. 72).

Kleiman (1995, p. 19) também apresenta uma definição, à luz de Scribner e Cole (1981), de que o letramento diz respeito a “um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos”. A autora justifica o uso do termo letramento, numa contraposição ao uso exclusivo do tradicional termo “alfabetização”, pelo fato de que em algumas classes sociais as crianças possuem estratégias orais letradas antes de serem alfabetizadas. Uma criança que compreende o que o adulto lhe diz e associa a um texto escrito, automaticamente está participando de um momento de letramento (prática discursiva letrada), podendo ser considerada letrada, mesmo sem saber ler e escrever. Kleiman afirma que “os estudos do letramento partem de uma concepção de leitura e de escrita como práticas discursivas com múltiplas funções e inseparáveis dos contextos em que se desenvolvem”. (2013, p.11)

Desta forma, tanto Soares (2010) quanto Kleiman (1995) conferem à leitura/escrita o aspecto social, pois são práticas que envolvem seus contextos de uso por parte dos indivíduos e/ou grupos sociais. Isso quer dizer que, dependendo desses contextos (condições sociopolíticas, econômicas e culturais), temos pessoas com maiores e menores níveis de letramento. Conforme Soares, a leitura e a escrita são fenômenos complexos e diferentes. Nesse sentido, ler e escrever são “um conjunto de habilidades e conhecimentos” contínuos, e, nesse processo complexo, a autora destaca que: “há diferentes tipos e níveis de letramento, dependendo das necessidades e demandas do indivíduo e de seu meio, do contexto social e cultural” (SOARES, 2010, p. 49).

Vê-se, também, que, segundo Kleiman, o conceito de letramento pode extrapolar o mundo da escrita, pois para a autora o seu uso não se faz somente por pessoas que estão alfabetizadas. Para Kleiman, “o fenômeno do letramento, então, extrapola o mundo da escrita tal qual ele é concebido pelas instituições que se encarregam de introduzir formalmente os sujeitos no mundo da escrita” (1995, p. 20). A escola é uma dessas instituições a que se refere a autora, ou seja, uma instituição que por muito tempo se responsabilizou pelo ensino da leitura e da

escrita, associado de forma mais restrita à alfabetização, diferente de outros espaços em que vivem as crianças, como a “família, a igreja, a rua como lugar de trabalho” (p. 20), onde elas fazem uso dessa tecnologia, mesmo sem saber ler e escrever. Para exemplificar essa possibilidade, Kleiman cita o seguinte exemplo:

Uma criança que compreende quando o adulto lhe diz: ‘Olha o que a fada madrinha trouxe hoje!’ está fazendo uma relação com um texto escrito, o conto de fadas: assim, ela está participando de um evento de letramento (porque já participou de outros, como o de ouvir uma estorinha antes de dormir). (KLEIMAN, 1995, p. 18)

Vê-se, então, que uma criança, mesmo sem saber ler e escrever, mas envolvendo-se em *eventos de letramento*, é considerada letrada pela autora, embora num menor nível, possibilidade justificada por este conceito ser mais amplo do que o simples domínio do código, ou seja, por considerar o processo como uma *prática social*. Como exemplo, podemos citar também o caso de crianças e/ou adultos que, mesmo analfabetos, conseguem participar de eventos como pegar um ônibus, reconhecendo as diferenças entre uma localização e outra, ou uma criança que ouve histórias lidas pelos pais ou professores, e consegue identificá-las numa seleção de livros que lhe é apresentada. Isso porque o conceito de letramento não está estritamente relacionado ao fato de o indivíduo estar ou não alfabetizado, mas ao fato de ele saber fazer uso da escrita em determinadas situações.

O letramento é, portanto, o conjunto de práticas que denotam a capacidade de uso de vários materiais escritos e orais. 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. 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 diante do que apresenta Soares (2010). Segundo a autora, 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, nas últimas décadas, o texto como ponto desencadeador do estudo da língua, levando-se em conta sua dimensão social, ou seja, trabalhando com os diversos textos que veiculam na sociedade, como receitas, bulas de remédio, histórias em quadrinhos, contos de fadas, entre tantos outros. Os livros didáticos de Língua Portuguesa têm trazido, atualmente, em suas metodologias de trabalho, esses *textos* como ponto de partida, sob a justificativa de que:

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, 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 (...)” (BRANDÃO; MICHELETTI, 1997, 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 indissolivelmente 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 (ou textuais), 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. É com esse conceito de texto (como gênero) que a escola tem se deparado, seja nos livros didáticos, seja nos cursos de formação continuada, no sentido de buscar níveis maiores de letramento para as crianças, para que estas possam participar cada vez mais dos eventos culturais. E é nessa perspectiva que se apresenta nossa problemática de pesquisa: os contos de fadas, como um gênero literário, adaptados ao LD, contribuem para o processo de letramento das crianças que estudam nos anos iniciais do ensino fundamental? Deixemos essa questão em suspense, para, a partir de agora, discorrermos sobre uma questão que a precede, ou seja, sobre a função (ou funções) da literatura na escola.

## 1.2 A LITERATURA, SUAS FUNÇÕES E A ESCOLA

Etimologicamente, a palavra literatura vem do latim *littera*, que significa letra. Já diante de sua origem etimológica, é possível compreender por que literatura e escola têm uma relação tão próxima. A escola é a instituição que tem o objetivo de ensinar, às crianças, as primeiras letras e a partir daí, intensificar e ampliar seu universo de leitura. Temos, entretanto, em dicionários como o de Ferreira (2010) significados mais amplos, referindo literatura à “1. Arte de compor

trabalhos artísticos em prosa ou verso. 2. Conjunto de trabalhos literários dum país ou duma época” (FERREIRA, 2010). Na medida em que o significado de literatura vai se ampliando, ou seja, como “a arte de compor trabalhos artísticos”, sua relação com a escola vai ganhando um caráter mais complexo, necessitando que se pergunte: De que ordem deve ser este contato entre literatura e escola? Para que fins esse contato entre literatura como arte e as crianças na escola?

Iniciemos esta reflexão tomando as ideias básicas de Coelho (2000, p. 10) sobre literatura, ideias que subsidiam seus escritos sobre Literatura Infantil e que servirão, também, de subsídio para este trabalho:

1. Literatura é um *fenômeno de linguagem* plasmado por uma *experiência vital/cultural* direta ou indiretamente ligada a determinado contexto social e a determinada tradição histórica.
2. Literatura é *arte* e, como tal, as relações de aprendizagem e vivência, que se estabelecem entre ela e o indivíduo, são fundamentais para que este alcance sua formação integral (sua consciência do *eu + o outro + mundo*, em harmonia dinâmica).

O fato de a literatura ser um *fenômeno de linguagem*, constituído por uma função indispensável à vida e, portanto, perene, atravessando séculos e séculos, já seria uma justificativa plausível para que a tomemos como objeto de conhecimento na escola, tanto em seu aspecto histórico, quanto em sua capacidade de trazer entretenimento aos alunos. Mas a literatura como *arte* e, por isso, propiciadora de uma formação humanizadora e integral, a que se refere a autora, aproxima-se ainda mais da escola, se a concebermos como um espaço também de formação humana, e de espaço possível de envolver a criança em espaços de letramento.

A literatura, concebida como arte, abrange de forma mais ampla o envolvimento com o leitor/ouvinte. Nesse sentido, a literatura perpassa 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. Essa capacidade de envolver o leitor/ouvinte nos interessa na medida em que, por meio dela, podemos “seduzir” as crianças ao mundo da leitura, garantindo àquelas que, na maioria das vezes, têm a escola como único espaço de contato com este aspecto da literatura, ou seja, enquanto manifestação artística.

Essa relação entre literatura e escola tem sido objeto de estudos de autores como Zilberman (1998); Coelho (2000) e (Souza e Feba, 2011). Esses estudos têm, como um dos focos, a discussão sobre as funções da literatura, e especificamente as funções da literatura na escola.

Para Zilberman:

Ao professor cabe o detonar das múltiplas visões que cada criação literária sugere, enfatizando as variadas interpretações pessoais, porque estas decorrem da compreensão que o leitor alcançou do objeto artístico, em razão de sua percepção singular do universo representado. (1998, p.24).

Nesse sentido, para a autora, não é 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 artístico, 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.

Consideramos ainda o que propõem Welck e Warren (2003 apud Souza e Feba, 2011, p. 157-158), ou seja, de que é possível a coexistência de mais de uma função para a literatura. Quais seriam, então, as funções da literatura? Ser útil ou divertida? Deve transmitir conhecimentos? É formadora? Os autores propõem que se substitua o *ou* pelo *e*, ou seja, a literatura pode ser útil *e* prazerosa, ao mesmo tempo. Isso quer dizer que a literatura tem uma plurifuncionalidade,

característica já assumida na contemporaneidade (SOUZA; FEBA, 2011, p. 158). Entendendo-se a literatura, então, como arte e como plurifuncional, Souza e Feba (2011) lhe atribuem várias funcionalidades, e assim temos as funções estética, lúdica, cognitiva, pragmática e catártica para a literatura. As autoras assim escrevem:

A literatura teria, ao lado de sua função **estética** (como arte da palavra, expressão do belo através das palavras), uma função **lúdica**, na medida em que pode proporcionar prazer ao leitor; uma função **cognitiva**, porque traz conhecimento para o indivíduo, formando-o culturalmente; uma função **pragmática**, no sentido de que nenhum objeto cultural está isento de ideologia e que por isso “prega” essa ideologia; e uma função **catártica**, na qual o leitor purifica seus sentimentos (...) (SOUZA e FEBA, 2011, p. 158. Grifos das autoras).

Diante dessa plurifuncionalidade, tal como jamais se conseguiu definir a vida, de forma clara e unívoca, assim é o caso com a literatura, segundo Coelho (2000). Conforme a autora, questões de natureza e objetivos da literatura são reavaliados a cada época. Isso porque essas funções são múltiplas e se modificam, conforme a época e as transformações que vão sofrendo também as sociedades: “como essas opções são múltiplas e mudam continuamente, fácil é compreendermos a quase impossibilidade de se chegar a uma definição clara e unívoca do que seja literatura” (COELHO, 2000, p. 28).

Tomando-se, então, essa pluralidade de funções que se pode atribuir à literatura, interessa-nos saber quais as que melhor afetam o leitor/ouvinte a ponto de contribuir para que se torne leitor assíduo e adquira maior nível de letramento, tratando-se em particular de crianças. Considerando-se que estamos falando do texto literário, podemos afirmar, também a partir dos estudos de Coelho (200), que as funções da literatura, principalmente com relação às crianças, não podem ou não devem ser somente ou primeiramente a pragmática e a cognitiva. Ao mesmo tempo, desconsiderar essas funções também se torna quase impossível, por estarmos diante de seres que se encontram na idade de aprendizagem, ou melhor, na idade escolar. Segundo Marc Soriano:

O livro em questão, por mais simplificado que seja, aparece sempre ao jovem leitor como uma

mensagem codificada que ele deve decodificar se quiser atingir o prazer (afetivo, estético ou outro) que se deixa entrever e assimilar ao mesmo tempo as informações concernentes ao real que estão contidas na obra (...) (SORIANO, 1975, apud COELHO, 2000, p. 31)

Parece que não há, portanto, como fugir de funções cognitiva, lúdica e/ou mesmo a pragmática, pois a escola é um lugar de aprendizagens. Porém, segundo Coelho (2000) e Zilberman (1998/2008), é preciso lutar pelas funções estética e catártica, pois a escola é um lugar privilegiado para experiências com a literatura, na medida em que muitas delas só têm contato com ela no espaço escolar.

Nesse sentido, também se posicionam Souza e Feba (2011, p. 118), quando escrevem que a escola tem o privilégio de poder “propiciar às crianças contato com a literatura, e deve fazê-lo, tendo em vista a distribuição desigual de bens culturais na sociedade em que vivemos e, conseqüentemente, o pouco contato com ela vivido antes do ingresso na escola”. As autoras destacam a condição que a literatura tem de construir o texto “a partir de profundos ‘conteúdos humanos’, o que possibilita ao leitor refletir sobre assuntos relevantes para o seu desenvolvimento enquanto ser” (p. 150). É esta, também, a função defendida por Antônio Candido (1989). Conforme o crítico literário:

A humanização é o processo que confirma no homem aqueles traços que reputamos essenciais, como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso da beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor, permitindo e estimulando o tratamento interdisciplinar dos fenômenos, que lhes são inerentes, mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante (...) (CANDIDO, 1989, p. 117).

Refletindo sobre o que afirma o autor, podemos dizer que a literatura é humanizadora na medida em que ela afeta os mais profundos sentimentos humanos, pelo viés da ficção e da fantasia. Estando presente nas linguagens que se manifestam como arte, no manejo criativo das linguagens e, também, na palavra falada, nos gestos, na

entonação, nas pausas feitas para reflexão, as funções estéticas e catárticas devem ser, a nosso ver, as funções primeiras da literatura nos anos iniciais. Isso porque, concordando com Candido (1989), podemos considerar a literatura como uma necessidade humana, afinal, as narrativas sempre acompanharam a humanidade para que o ser humano pudesse exteriorizar seus sentimentos, pensamentos e experiências vividas, e ressignificar e construir a realidade. Dessa forma, podemos considerar que essa necessidade precisa ser satisfeita.

Para Candido (1989, p. 122), “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, nos liberta do caos e, portanto, nos humaniza”.

Considerando, então, que nossos alunos do ensino fundamental são seres em formação, oferecer-lhes experiências estéticas e catárticas deve ser a justificativa primeira para o trabalho com o texto literário: a experiência estética, de um lado, por construir na criança a capacidade da apreciação, do deleite diante de coisas que afetam seus sentidos, provocando emoções, reflexões, sentimentos, os mais diversos e possíveis; a experiência catártica, de outro lado, por razões já citadas acima, ou seja, pela possibilidade de a criança vivenciar determinadas emoções contraditórias, próprias do ser humano, a ponto de “se modificar”, “expurgando” aquelas que não lhe fazem bem, como o medo, a raiva, a dor, a solidão, e nutrindo-se daquelas que lhe trazem alívio, esperança, fascínio, prazer, entre outras.

Dessa forma, podemos considerar que o uso dos textos literários, nesta perspectiva, muito pode contribuir no processo de letramento dos alunos nos anos iniciais de ensino fundamental, pois a partir dessas experiências estéticas e catárticas, as preferências das crianças leitoras/ouvintes podem desencadear novas experiências que lhes possibilitarão o aprimoramento da sensibilidade, fundamental para o retorno a obras já lidas/ouvidas e a busca de novos textos literários, durante e/ou após os anos escolares, contribuindo, portanto, com o seu processo de letramento.

Perante essa posição a favor da fruição estética e catártica reivindicada ao trabalho com a literatura na escola, cabe-nos agora investigar sobre a literatura denominada *literatura infantil*. No próximo capítulo, portanto, considerando-se o texto literário um gênero importante para o letramento, apresentamos a visão de alguns autores a respeito da importância da literatura infantil, e especificamente, sobre os contos de fada na vida da criança e na escola.

## 2 A LITERATURA INFANTIL E OS CONTOS DE FADAS

Ao se tratar sobre literatura infantil e, especificamente, sobre os contos de fadas para o letramento, faz-se necessário definir o que podemos tomar como *literatura infantil*, considerando-se, mais uma vez, que em se tratando de literatura dificilmente teremos um conceito uno, assim como não podemos lhe atribuir uma única função, porque se trata de uma construção social e histórica, como vimos no capítulo anterior. Entretanto, embora não se possa ter uma definição única, há uma que não se pode negar: sua condição de literatura e, portanto, sua condição enquanto arte, como nos aponta Coelho (2000, p. 27): “A literatura infantil é, antes de tudo, literatura; ou melhor, é arte: fenômeno de criatividade que representa o mundo, o homem, a vida, através da palavra”. A literatura, como toda linguagem, manifesta um momento da condição humana, a qual não se pode definir com precisão. Sabe-se que em cada momento da história, produziu-se literatura que atende e/ou subverte os valores e ideais vigentes de cada sociedade. E assim também ocorreu com a literatura infantil.

### 2.1 A LITERATURA INFANTIL

A literatura infantil, desde suas origens, vincula-se às mudanças significativas que ocorreram na sociedade dos séculos XVI, XVII e XVIII. Até então, ainda era transmitida pela oralidade, ao redor de fogueiras, à beira da cama, do berço, à mesa do bar, para um público ainda não definido pela faixa etária. Foram algumas modificações na sociedade que fizeram com que a literatura ganhasse o advérbio *infantil*, como o próprio surgimento do conceito de *infância*, que mesmo tendo surgido no Séc. XIII, só teve seu desenvolvimento sinalizado de maneira numerosa e significativa a partir do final do Séc. XVI e durante o século XVII, segundo Ariès (apud COELHO, 2000). Conforme Coelho:

Até então, a criança era considerada como um “adulto em miniatura, cujo período de imaturidade (a infância) deve ser encurtado o mais rapidamente possível. Daí (...) a literatura exemplar era a que procurava levar o pequeno leitor a assumir, precocemente, atitudes consideradas adultas”. (COELHO, 2000, p. 23).

Segundo estudos de Ariès (1981), a partir do século XVI, começa a surgir a distinção entre o mundo das crianças em relação ao mundo dos adultos, que se efetivou com o surgimento do sentimento de infância, permanecendo ainda nos dias de hoje. Conforme Kramer, “a mudança da concepção de infância foi compreendida como sendo eco da própria mudança nas formas de organização da sociedade, das relações de trabalho, das atividades realizadas e dos tipos de inserção que nessa sociedade têm as crianças” (1996, p. 19). Segundo a autora, num novo contexto da sociedade, nas classes superiores (burguesas), o homem precisou produzir mais, incluindo nas fábricas a mão-de-obra feminina. Assim, as mulheres deixam seus lares e entram para o mercado de trabalho, e a criança ganha um status de *ser em formação*, que precisa também de uma educação específica.

Nesse contexto, estudiosos passam a buscar explicações para a natureza infantil, no intuito de compreender suas características e necessidades, como a de educação. Conforme Zilberman (1998), essas “modificações (...) propiciaram a ascensão de modalidades culturais como a escola (...) e o gênero literário dirigido ao jovem” (p. 14), ou seja, a literatura denominada *infantil*.

A relação entre escola e literatura infantil, segundo Zilberman (1998), já era um assunto polêmico no último século devido ao trabalho de didatização da literatura infantil, de acordo com o qual algumas das funções literárias, a *pragmática* e a *cognitiva*, passaram a predominar. Mais uma vez é importante destacar que não se trata aqui de desconsiderar essas funções como importantes, mas ressaltar que a história nos mostra que, em nome do pragmatismo, a escola tem atribuído à literatura infantil quase que exclusivamente esse papel, em detrimento das funções estética e catártica, fundamentais para a formação das crianças e de sua condição enquanto leitor iniciante. Tratando das funções cognitiva e pragmática, o sociólogo francês Marc Soriano destaca que:

(...) Se a infância é um período de aprendizagem, [...] toda mensagem que se destina a ela, ao longo desse período, tem necessariamente uma vocação pedagógica. A literatura infantil é também ela necessariamente pedagógica, no sentido amplo do termo, e assim permanece, mesmo no caso em que ela se define como literatura de puro entretenimento, pois a mensagem que ela transmite então é a de que não há mensagem, e que é mais importante o divertir-se do que

preencher falhas (de conhecimento). (SORIANO, 1975 apud COELHO, 2000, 31).

Faz todo sentido o que ressalta o autor, haja vista que as crianças, na escola, encontram-se num espaço de aprendizagem, de mensagens preparadas, de forma consciente ou mesmo inconsciente, que vão incidindo sobre sua formação. A polêmica em torno da relação entre escola e literatura infantil decorre do fato de a literatura, ao ser transformada em material didático, ou seja, ao ser didatizada, pode sofrer rupturas em sua função estética, priorizando-se somente seu caráter pedagógico e deixando-se de tratá-la como arte.

Inúmeras pesquisas já foram realizadas sobre essa problemática, apontando que a didatização, ou seja, a forma como são didatizadas as obras literárias infantis, tem prejudicado o caráter artístico da literatura infantil. Os estudos de Zilberman (1998), já na década de 1980/1990, apontavam essa tendência de a escola utilizar a literatura infantil para “doutrinar os meninos ou então seduzi-los para a imagem que a sociedade quer que assumam” (p. 21), ao invés de propiciar à criança a oportunidade de *refletir sobre sua própria condição pessoal* pelo caminho da literatura.

Zilberman (1998) já apontava para a necessidade de a escola redimensionar as suas relações com a e literatura infantil, no sentido de que fossem desenvolvidas suas funções estéticas e catárticas, ou seja, sua função formadora. A relação entre a literatura e seu caráter propiciador da *emancipação humana* também é discutida pela autora (1998) ao caracterizar a experiência estética segundo a estética da recepção<sup>4</sup>, teoria desenvolvida por Hans Robert Jauss:

Caracterizando a experiência estética, Jauss explica por que é lícito pensá-la como propiciadora da emancipação do sujeito: em primeiro lugar, liberta o ser humano dos constrangimentos e da rotina cotidiana; estabelece uma distância entre ele e a realidade convertida em espetáculo; pode preceder a experiência, implicando então a incorporação de novas

---

<sup>4</sup> Segundo Zilberman, a teoria da Estética da Recepção formulada por Jauss aponta o leitor como responsável pela atualização dos textos e garante a historicidade das obras literárias. Considera o sentido, não como objeto predeterminado pelo autor, mas como efeito experimentando pelo leitor. (ZILBERMANN, 1989).

normas, fundamentais para a atuação na e compreensão da vida prática; e, enfim, é concomitantemente antecipação utópica, quando projeta vivências futuras, e reconhecimento retrospectivo, ao preservar o passado e permitir a redescoberta de acontecimentos enterrados. (ZILBERMAN, 1998, p. 54).

A natureza liberadora da arte, segundo a autora, explicita a experiência estética (Zilberman, 1989), que, segundo Jauss (1979) 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*, *aísthesis* e *katharsis*. A *poíesis*, segundo Zilberman (1989, p. 55) refere-se “ao prazer de se sentir coautor da obra literária”; o *aísthesis* 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).

Não é qualquer trabalho com o texto literário, portanto, que consegue desenvolver no leitor essa experiência caracterizada pela estética da recepção, ou que é capaz de, “pelo olho mágico do imaginário, nos conduzir pelos caminhos da criação” (MIGUEZ, 2009, p. 18); certamente não a literatura mimetizada oferecida às crianças, principalmente pelos livros didáticos.

Pesquisas como a de Matos e Silva (2014), que objetivaram compreender o tratamento didático dispensado pelas autoras da coleção PA (Porta Aberta) aos contos de fadas, a fim de refletir e discutir sobre a didatização desse gênero, mostram sua preocupação com o fato de o gênero ter sido utilizado, quase que exclusivamente, como *pretexto para o estudo da língua*, secundarizando sua função estética. Segundo os autores, há uma inadequada didatização do conto de fadas nessa coleção. Surge daí, também, a necessidade de um redimensionamento no trabalho com os textos literários.

Considerando essa necessidade, devemos nos atentar, também, ao que escreve Coelho (2000), de que não podemos cair na armadilha da radicalização, que de um lado aponta a literatura meramente como “instrumento pedagógico”, com fins pragmáticos, e de outro, como entretenimento. É preciso, segundo a autora, romper com essa

dicotomia, mas também, trazer para a escola aquilo que este gênero, como nenhum outro, pode oferecer: as fruições estéticas e catárticas:

Acreditamos que a literatura (para crianças ou para adultos) precisa urgentemente ser descoberta, muito menos como mero entretenimento (pois deste se encarregam com mais facilidade os meios de comunicação de massa), e muito mais como uma aventura espiritual que engaje o eu em uma experiência rica de vida, inteligência e emoções. (COELHO, 2000, p. 32).

Diante do exposto, podemos levantar a possibilidade de que as funções estéticas e catárticas podem levar o leitor infantil a maravilharem-se, encantarem-se pelo mundo da literatura infantil e, dessa forma, desenvolverem seu desejo de inserir-se nas práticas culturais, tanto na escola quanto em outros eventos em que a leitura e a escrita estejam presentes. Com isso, o caminho para a elevação do nível de letramento do leitor infantil pode ser planejado com base no conceito de que ler e escrever são práticas sociais que podem ajudá-lo, também, a desenvolver a sensibilidade.

## 2.2 OS CONTOS DE FADAS E SUA POSSÍVEL CONTRIBUIÇÃO PARA O LETRAMENTO

Os contos de fadas são textos literários ainda muito presentes no meio escolar, principalmente depois que o trabalho com os textos passou a ser o ponto de partida para o ensino da leitura e da escrita na escola. Cabe-nos investigar, então, qual a sua importância para o processo de letramento do público infantil escolar.

Segundo Coelho (2000, p. 173), o surgimento dos contos de fadas:

[...] tem suas primeiras referências entre os celtas com heróis e heroínas, cujas aventuras estavam ligadas ao sobrenatural, ao mistério do além-vida e visavam à realização interior do ser humano. Daí, a presença da fada, cujo nome vem do termo latino “*fatum*”, que significa destino. (Nas raízes dos contos de fadas estão às novelas de cavalaria épico-espiritualistas [...] ciclo do Rei Artur e seu grande cavaleiro, Galaaz).

Entretanto, foi o poeta francês Charles Perrault que deu um grande impulso nos contos no final do século XVII, na época da invenção da imprensa. Em 1667, Perrault publica uma coletânea de histórias para crianças com o título *Contos da Mamãe Gansa*, contendo mais contos como: “A Bela Adormecida no bosque”, “Chapeuzinho Vermelho”, “O Pequeno Polegar”, “O Barba Azul”, “O Gato de Botas”, “As Fadas”, “A Gata Borracheira”, “Henrique do Tapete”. (SARAIVA, 2001)

Com o novo interesse dos adultos pelas narrativas maravilhosas, surgem no século XIX, na Alemanha, os filólogos Jacob e William Grimm, também folcloristas e estudiosos da mitologia germânica e da história do Direito alemão, que tiveram seus contos várias vezes republicados e modificados constantemente. Os irmãos Grimm viajaram e coletaram contos muito conhecidos em seu país, para crianças e adultos, publicando, em 1812, o livro: *Contos da Criança e do Lar*, contendo: “A Bela Adormecida no bosque”, “Chapeuzinho Vermelho”, “O Gato de Botas” e “Cinderela” (SARAIVA, 2001, p. 46). Embora o desfecho encontrado em contos, como o de “Chapeuzinho Vermelho”, se diferencie nas versões de Charles Perrault e nas versões dos Irmãos Grimm, segundo Corso e Corso (2006), em ambas são mantidos os elementos essenciais de uma narrativa.

Os irmãos Grimm faziam parte do Círculo Intelectual de Heidelberg e recolhiam da memória do povo histórias que lhes serviam de estudos linguísticos contidos na tradição oral da literatura popular. Esses contos eram denominados contos maravilhosos ou contos de fadas, dependendo de sua natureza. Coelho (1987) destaca que, “quanto às denominações vulgarmente usadas nas coletâneas, para classificar as narrativas de ambos os escritores, permanecem, como equivalentes, os rótulos contos de fadas ou *contos maravilhosos*” (COELHO, 1987, p. 75. Grifo nosso).

Faz-se necessário, aqui, distinguir os contos maravilhosos dos contos de fadas, pois, segundo Coelho (2000), desde a sua origem, eles sofrem essa distinção, embora quando se menciona contos de fadas, também se considera que nele o maravilhoso está presente. Segundo a autora:

(...) o maravilhoso foi a fonte misteriosa e privilegiada, de onde nasceu a literatura. Desse maravilhoso nasceram personagens que possuem poderes sobrenaturais; deslocam-se contrariando as leis da gravidade; sofrem

metamorfozes contínuas; defrontam-se com as forças do Bem e do Mal, personificadas; sofrem profecias que se cumprem; são beneficiadas com milagres; assistem a fenômenos que desafiam as leis da lógica, etc. (COELHO, 2000, p. 172).

Os contos *maravilhosos* são constituídos por um núcleo de aventura (COELHO, 2000, p. 172), que é sempre de natureza *material, social e/ou sensorial*, cuja trama se desenvolve em torno de uma luta para satisfazer o corpo, para conquistar riquezas e/ou o poder. Já os *contos de fadas* são de natureza *espiritual, ética e/ou existencial*. Como exemplo de contos maravilhosos, temos “O Gato de Botas”, entre outros; e como contos de fadas, temos “A Cinderela”, entre outros. 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, 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 homem 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.

Segundo Coelho (2000), ambos (contos maravilhosos e contos de fadas), mesmo tendo problemáticas diferentes, mantêm estruturas narrativas idênticas, que não sofrem variação, ou seja: uma aspiração, um desejo, que leva o herói ou heroína a agir; uma viagem, obstáculos e/ou desafios, que deslocam os personagens por espaços antes desconhecidos e os movimentam no sentido de romperem com esses obstáculos; mediação auxiliar, exercida por personagens heroicos ou mágicos, que ajudam o herói/heroína em suas dificuldades; e a conquista do que foi desejado, chegando-se a um final feliz.

Os contos maravilhosos ou de fadas já eram denominados como narrativas populares. Retratavam os problemas sociais de uma época, contemplando o público adulto e não o infantil, porque, como vimos anteriormente, ainda não havia a ideia de infância. Se até surgir essa ideia de infância, época em que as crianças misturavam-se ao mundo dos adultos para ouvir histórias, e, portanto, não se contava ou se escrevia somente para elas, com o surgimento da infância, essa distinção entre o mundo adulto e o mundo da criança afetou também a literatura, que passou a ter uma classificação com base na faixa etária. (COELHO, 2000)

Vinte anos após os escritos dos irmãos Grimm, surge Hans Christian Andersen, escritor de origem dinamarquesa que, em 1835, lançou seu primeiro livro com o título geral de *Eventyr*, ou seja, “Contos”, contendo histórias de fadas que retratavam a miséria humana, sendo parte das histórias tiradas da literatura popular, e outras ele mesmo as criava. Andersen continuou escrevendo muitos outros contos, abrindo para a Literatura Infantil importantes caminhos, apresentando algumas vezes em suas histórias um desfecho otimista. Nem sempre, porém, essas histórias tinham um final feliz. (COELHO, 2000).

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, ela mantenha ligação estreita com a escola, desempenhando determinadas funções, como a de servir como um possível viés para o trabalho de letramento.

Sobre as funções da literatura infantil no processo de formação da criança, têm-se formas diferentes de se conceber a ação dos contos de fadas ou maravilhosos sobre a mente infantil. Estudiosos como Bruno Bettelheim (1979), Corso e Corso (2006) e Cashdan (2000) dedicaram-se a estudar sobre o que podem representar os contos de fadas para a vida humana, e, especialmente, para as crianças. Apresentaremos, neste trabalho, aquilo que entre os autores podemos considerar como pensamentos que convergem, que é exatamente sobre a importância dos contos de fadas na vida infantil.

Para Bettelheim (1979), que defende a importância dos contos de fadas para as crianças a partir de uma visão psicanalítica, que segundo Cashdan (2000), por sua vez, sustenta-se no argumento de que o texto implícito dos contos de fadas gira em torno de questões sexuais, 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 dessa visão psicanalítica, que coloca 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).

Para o psicólogo e autor, 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 riquíssimo para ajudar as crianças a lidarem com as lutas internas que fazem parte de suas vidas cotidianas. O autor 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)

Bettelheim (1979) também chama a atenção para o medo dos pais e dos professores de as crianças se depararem com histórias que lhes suscitem sentimentos ruins. Muitas vezes os pais e professores acham que as crianças devem ser poupadas da visão negativa da vida, tentando lhes passar somente o que é agradável. Há uma dificuldade na escola e entre os adultos em reconhecer que esse gênero literário tem sua

importância também por propiciar à criança o contato com esses possíveis sentimentos “ruins” que existem dentro de todo ser humano. E por isso, muitas das histórias infantis de hoje procuram negar e/ou evitar conflitos e impulsos primitivos internos criados por emoções reprimidas. E essa, muitas vezes, é uma das razões pelas quais, ao serem didatizados, elementos importantes dos contos de fadas são suprimidos. E são exatamente esses elementos que dão aos contos de fadas sua qualidade estética e catártica.

A fantasia, a contradição e o imaginário 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. Como arte, eles tocam no coração infantil, com seus enredos que provocam sentimentos como: ódio, frustrações, inveja, ambição, dentre tantos outros.

Nesse sentido, há elementos que se tornam indispensáveis para a qualidade de um texto literário, ou seja, para que ele cumpra sua função estética e/ou catártica. É o que Coelho denomina de matéria literária. 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 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).

Diante do exposto, é possível, portanto, apontar os contos de fadas ou contos maravilhosos como um gênero de extrema riqueza, capaz de contribuir para a *sedução da criança ao mundo da leitura*, primeiro na escola e depois fora dela, devido aos elementos que lhes produzem 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 crítica literária, como nos apresentam Zilbermann (1998), Coelho (2000) e Souza e Feba (2011).

A relevância atribuída às funções estéticas e catárticas da literatura infantil e, especificamente, dos contos de fadas, leva-nos, então, ao terceiro capítulo, onde apresentaremos a análise do gênero em livros didáticos da Coleção *A Escola é Nossa*, exatamente para investigar de que forma os contos são abordados nos livros destinados às crianças dos anos iniciais do ensino fundamental e se, ao serem adaptados, contribuem ou não para o processo de letramento das crianças.

### 3 ANÁLISE DAS ADAPTAÇÕES DOS CONTOS DE FADAS PRESENTES NA COLEÇÃO A ESCOLA É NOSSA

A Coleção *A Escola é Nossa*, de autoria de Marcia Aparecida Paganini Cavéquia, cujos recortes serão aqui analisados, é destinada aos primeiros anos do ensino fundamental, na área de Língua Portuguesa/Letramento e Alfabetização. Foi publicada pela editora Scipione (2012) e está entre as coleções adquiridas e distribuídas pelo Ministério da Educação, após processo de avaliação e seleção realizado pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD).

Como *corpus a* ser analisado, tomamos os livros destinados ao 1º, 3º e 4º anos, com publicação em 2011/2012, a serem utilizados até 2015 nas escolas públicas brasileiras, quando então será realizada, pelo MEC, nova seleção e aquisição dos livros didáticos a serem novamente distribuídos às escolas de todo o país. Os livros do 1º e 3º anos fazem parte da primeira etapa do ensino fundamental, destinada à alfabetização das crianças; o livro do 4º ano destina-se ao primeiro ano da segunda etapa do ensino fundamental.

O Guia de Livros Didáticos PNLD/2013<sup>5</sup> apresenta como uma das condições básicas a serem levadas em conta pelos livros destinados à etapa da alfabetização “inserir a criança como sujeito pleno no universo escolar e, portanto, levá-la a compreender o funcionamento particular da escola, num processo que *não poderá desconhecer nem a singularidade da infância*, nem a lógica que organiza o seu convívio social imediato” (BRASIL, 2012, p. 10, grifo nosso). Vemos que ao orientar os professores na escolha do livro destinado ao letramento e à alfabetização, os autores do Guia chamam a atenção para a singularidade da infância, ou seja, reconhecem a infância como uma fase singular, com suas características, formada por seres e leitores em formação, hoje sujeitos que requerem e têm o direito a estratégias que levem em conta essa singularidade. E aqui, após os estudos realizados sobre a importância da literatura infantil no processo de letramento, destaca-se que as orientações dadas aos autores dos livros, no Guia, e também aos professores, que fazem a escolha do LD, colocam a plenitude da criança como algo a ser respeitado pela escola.

Outra condição apontada pelo Guia 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

---

<sup>5</sup> **Guia de livros didáticos**, PNLD, 2012: Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2012.

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 de Livros Didáticos** 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 [...]” (BRASIL, 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 à segunda etapa do ensino fundamental de Língua Portuguesa, a orientação do **Guia de Livros Didáticos** 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 ciclo<sup>6</sup> 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)

---

<sup>6</sup> Final de ciclo, neste caso, refere-se ao 5º ano do ensino fundamental, concebida como a segunda etapa deste nível de ensino.

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.

Mencionados alguns critérios e objetivos apresentados pelo **Guia do LD** com relação ao tratamento dado ao texto nos livros didáticos, passa-se à análise de três contos de fadas presentes em três dos livros didáticos da Coleção *A Escola é Nossa*, citados anteriormente. O objetivo é analisar de que forma são apresentados os contos de fadas nesses livros, identificando se há supressão de elementos estruturais e estéticos desses contos, ao serem adaptados aos livros didáticos, e discorrer sobre em que medida a didatização dos contos de fadas compromete ou contribui para o letramento das crianças.

### 3.1 OS CONTOS “CHAPEUZINHO VERMELHO”, “O GATO DE BOTAS” E “O PATINHO FEIO” NA COLEÇÃO *A ESCOLA É NOSSA*

Ao analisar os livros didáticos da coleção *A Escola é Nossa*, encontramos contos de fadas nos livros destinados ao 1º, 3º e 4º anos. Iniciaremos a análise dos contos de fadas presentes no LD da coleção *A Escola é Nossa*, a partir do livro destinado ao 1º ano do ensino fundamental, intitulado *Letramento e Alfabetização*, onde se encontra nas páginas 180 a 183 o conto “Chapeuzinho Vermelho”, adaptado a partir da versão dos Irmãos Grimm. Cabe aqui ressaltar, que encontramos, tanto a versão elaborada por Perrault, quanto a versão dos Irmãos Grimm, porém, tomamos para análise, a versão destes últimos, pois foi esta a usada pela autora para fazer a adaptação ao LD.

#### 3.1.1 O conto “Chapeuzinho Vermelho” no livro destinado ao 1º ano do ensino fundamental

O conto “Chapeuzinho Vermelho” é considerado um conto de fadas, considerando-se a classificação já mencionada neste trabalho. Trata-se de uma narrativa que mantém a estrutura básica de um conto, segundo Coelho (2000), independentemente da interpretação dada a sua situação conflituosa. Em comparação com sua na adaptação realizada pelo LD *A Escola é Nossa*, o conto adaptado sofre a supressão e/ou transformação de alguns elementos de sua matéria literária. Supressões e

transformações nos recursos estruturais e estilísticos, como descrição do espaço, caracterização das personagens, supressão de diálogos e na própria visão de mundo, mexem em seu processo de composição, comprometendo sua condição literária, como veremos a seguir.

Descrito como uma história escrita pelos Irmãos Grimm e adaptado ao LD pela própria autora, o conto é apresentado em letras “bastão”/Caixa alta, com quatro imagens que acompanham seu enredo. Seguindo a organização do livro em “unidades temáticas”, “leituras”, “produções orais” e “estudos das letras/dificuldades ortográficas”, a unidade se inicia com uma tarjeta onde está escrita a palavra “CHAPÉU”, o que a autora chama de “temática”.

Figura 1 – Palavra Chapéu (Livro 1º ano)



Fonte: CAVÉQUIA, 2013a, p. 180

Observa-se que, antes mesmo de uma possível contação ou leitura da história, a autora introduz a unidade com a palavra “CHAPÉU”, estabelecendo uma relação entre o título da história e o grafema a ser estudado no processo de ensino do código alfabético, o “CH”, objetivo que é retomado nas páginas 187 e 188. Dessa forma, a apresentação do conto, neste momento, justifica-se mais pela necessidade de se fazer um estudo do código do que pela importância de se ouvir ou ler um conto, do ponto de vista de suas possibilidades estéticas.

Não que a criança, para inserir-se com mais intensidade e mais eficiência no mundo da leitura, não necessite do domínio do código da escrita; muito pelo contrário, para transformar-se num leitor fluente, a criança precisa se alfabetizar (SOARES, 2010). Além disso, segundo Bettelheim (1979 apud SARAIVA, 2001, p. 81), “o acesso ao código escrito confere à criança o poder de participar do mundo secreto dos adultos”. O questionável, aqui, é a ausência, na introdução da Unidade, de atividades de recepção que seduzam a criança a uma audição ou leitura do conto, de maneira que, em primeiro lugar, estejam presentes as possibilidades de envolvimento com a narrativa, e/ou do surgimento de emoções e sentimentos que o conto consegue provocar em cada

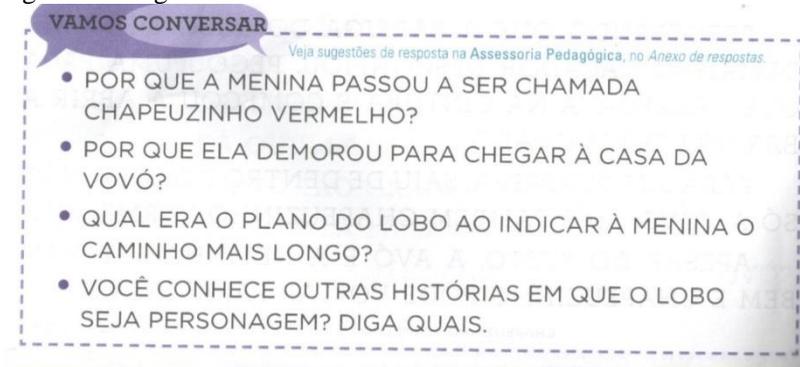
criança, ou, ainda, o conhecimento de mundo que possa emergir de uma discussão prévia com os alunos.

O que se observa é que o conto é apresentado mais como um pretexto para estudo do grafema “CH”, secundarizando seu valor literário, ou seja, sua natureza lúdica e sua importância para “o processo de autoconhecimento da criança e de sua inserção no real, bem como para o desenvolvimento de seu senso crítico diante da linguagem” (COELHO, 2000, p. 84). Isso nos leva a inferir, ao menos previamente, que não foi esse o valor primeiro a orientar o trabalho com o conto quando inserido no conteúdo do LD aqui analisado.

Nas atividades seguintes, após a leitura do conto, a autora orienta o professor a que pergunte aos alunos “o que acharam da maneira como os personagens foram ilustrados: os traços, as cores, as expressões fisionômicas etc.” (CAVÉQUIA, 2012b, p. 183). Em seguida apresenta três perguntas de ordem interpretativa e uma relacionada ao conhecimento do aluno sobre histórias em que o lobo seja personagem.

Observa-se, como ponto positivo nessa proposta didática, uma tentativa de aproximar a criança do texto. Observa-se, também, a tentativa de estabelecer uma relação intertextual, quando é lançada a pergunta que questiona se as crianças conhecem outras histórias em que o lobo seja personagem (Figura 2). Para isso, o LD traz a reprodução da capa de uma revista de história em quadrinhos, em que aparece Magali, vestida de Chapeuzinho, e o Lobo Mau (Figura 3).

Figura 2 - Perguntas como atividades no LD



Fonte: CAVÉQUIA, 2012a, p. 184-185

Observando, porém, as perguntas sobre aspectos explícitos do texto, como o motivo pelo qual a menina passou a ser chamada de

Chapeuzinho Vermelho e as demais perguntas apresentadas na Figura 2, é possível considerar que a autora perde a oportunidade de refletir sobre aspectos importantes da narrativa, como os sentimentos provocados em cada criança quando o lobo engole a menina e a vovozinha (medo, raiva, dúvida, entre outros), ou sobre questões como a gula, presente no fato de o lobo devorar a Chapeuzinho e a vovó.

Isso nos remete a Cashdan (2000), quando apresenta a gula como um dos sete pecados capitais dos contos de fadas. Segundo o autor, a gula é uma das características mais presentes na personagem do lobo. Não é por acaso que o lobo devora a vovó e a menina em “Chapeuzinho Vermelho”. E não é por acaso, também, que o lobo é morto posteriormente pela própria menina. Segundo Cashdan (2000), a gula “encontra eco na advertência familiar que nossos pais nos fazem quando somos pequenos” (p.101), ou seja, que não comamos como um lobo. Também o fato de a menina matar o lobo tem suas implicações psicológicas. Só matando o lobo faminto que existe em nós é que conseguiremos controlar a gula. Com base nesse argumento do autor, podemos dizer que as atividades didáticas limitam essa possibilidade de reflexão em torno dos sentimentos que surgem nas crianças diante dos contos de fadas, e de possíveis valores moralistas neles presentes.

Entretanto, vemos como iniciativa positiva, o fato de a autora do LD tentar levar a criança a estabelecer um diálogo entre dois gêneros diferentes, o conto e a história em quadrinhos, como nos mostra a Figura 3:

Figura 3 - Exemplo do diálogo entre dois textos

3. OBSERVE A REPRODUÇÃO DA CAPA DE UMA REVISTA DE HISTÓRIA EM QUADRINHOS.



Pergunte aos alunos se eles gostam de ler revistas de histórias em quadrinhos (gibis) e que personagens de quadrinhos eles conhecem. Oportunamente, promova um momento para que a turma tenha contato com vários gibis, podendo folheá-los e lê-los.

**VAMOS CONVERSAR**

Veja sugestões de resposta na Assessoria Pedagógica, no Anexo de respostas.

- O QUE VOCÊ ENTENDEU OBSERVANDO A ILUSTRAÇÃO?
- VOCÊ ACHOU A CENA ENGRAÇADA? POR QUÊ?
- POR QUE VOCÊ IMAGINA QUE O AUTOR COLOCOU A PERSONAGEM MAGALI NO LUGAR DE CHAPEUZINHO VERMELHO?
- O QUE A EXPRESSÃO DE MAGALI MOSTRA? E A DO LOBO?
- COMPARANDO A HISTÓRIA DE CHAPEUZINHO VERMELHO E A CENA DA CAPA ACIMA, O QUE VOCÊ NOTA DE DIFERENTE?

Fonte: CAVÉQUIA, 2012a, p.185

Observamos que, ao tentar relacionar os dois gêneros, torna-se possível o diálogo entre os textos, podendo levar o aluno à percepção do conceito de intertextualidade, além da produção de vários sentidos. Esse diálogo possibilita, também, o trabalho com a história, pois o primeiro conto trata da gula, tematizada há séculos; o segundo traz novamente a temática da gula, dessa vez num texto produzido em época atual. Trata-se da inserção da história e da sociedade em um texto, daí sua importância no trabalho com os alunos, que terão a oportunidade de estabelecer relações comparativas entre elementos históricos, percebendo que alguns se perpetuam no decorrer dos tempos e outros se modificam, construindo, dessa forma, suas visões de mundo.

É a partir da relação com o outro gênero que a autora suscita a questão da gula, embora a exploração também tenha sido limitada, levando-se em conta que outros valores morais poderiam ser objeto de

reflexão, como a luxúria, que talvez não tenha sido mencionada pelo fato de os alunos a quem os livros são destinados serem crianças. Isso nos remete as reflexões de Corso; Corso (2006), de que essa supressão ocorra sob a visão de que assuntos mais complexos ou vistos pela sociedade como amorais não possam ou não devam estar contidos em narrativas para crianças. Neste caso, a menção à luxúria seria trazer à baila aspectos da sexualidade que a autora do livro tenha optado por omitir.

Corso e Corso (2006) fazem menção, então, 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, inclusive os que envolvem questões da sexualidade, lhes interessam, satisfazem-nas, aliviam suas tensões diante das perturbações que muitas vezes o adulto não consegue decifrar. (CORSO; CORSO, 2006)

Quanto aos elementos que permaneceram ou que foram suprimidos no conto, em relação ao original, observa-se que a autora preocupou-se em manter o enredo, garantindo início, meio e fim da história, fazendo uma espécie de resumo. Suprime, porém, aspectos importantes da matéria literária, como características do espaço, o diálogo entre mãe e filha na forma direta, assim como o diálogo entre Chapeuzinho Vermelho e o Lobo, quando é este recurso que os Irmãos Grimm utilizam para demonstrar as artimanhas sutis do Lobo Mau para enganar a menina. Vejamos a Figura 4:

Figura 4 - Fala direta do lobo mau na versão dos Irmãos Grimm

da avó... fica para a sobremesa...”. E, por algum tempo, ~~acompanhou~~ a menina conversando com ela.

— Já reparou nas flores lindas que há por aqui, Chapeuzinho Vermelho? Não está ouvindo os passarinhos cantando tão bonito? Que é isso, menina! Só anda olhando para a frente!

Chapeuzinho Vermelho olhou para cima, viu o Sol piscando ao atravessar a irrequieta ramaria, fazendo

cintilar as flores de tão variadas cores que havia por ali, e pensou: “A vovó bem que gostaria de ganhar um ramo de flores fresquinhas... vou colher algumas... ainda é cedo, tenho tempo de sobra...”. E, deixando o caminho, entrou na mata. Sempre que apanhava uma flor, avistava mais ao longe outra mais bonita, e ia atrás dela. Assim, foi se embrenhando pela floresta. Enquanto isso, o esperto lobo chegou



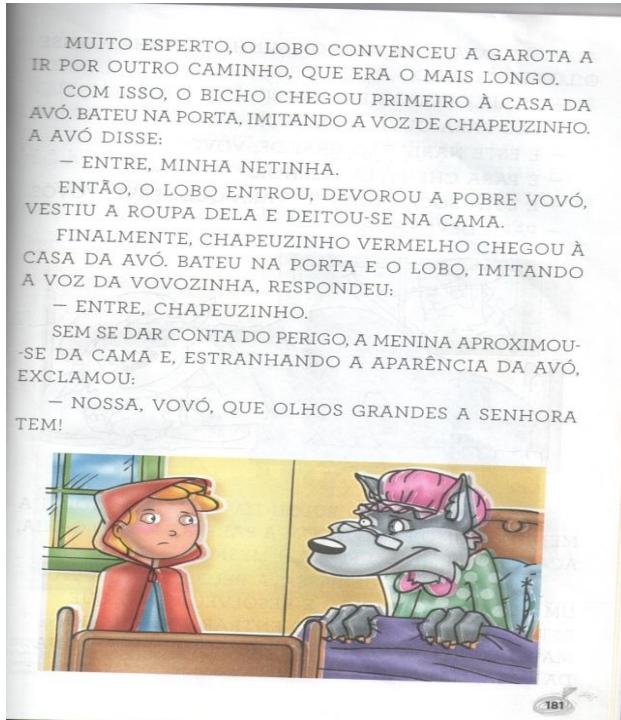
Fonte: PENTEADO, 2008, p. 10

No original, há o recurso utilizado pelos Irmãos Grimm, da descrição do espaço na própria voz do personagem, descrição esta que serve para a persuasão do lobo sobre a menina e que contribui, também, para a atração do ouvinte/leitor infantil. Na adaptação, essas características do espaço foram suprimidas, características que, segundo Coelho (2000, p. 78), “podem criar uma atmosfera propícia ao desenrolar do conflito”. Na editoração do livro não houve a preocupação com o fato de que essa descrição, embora breve, porém significativa,

pudesse levar as crianças a pensarem, sentirem ou imaginarem o cenário em que se dava o diálogo entre a menina e o lobo. Há, no LD, a supressão de elementos que poderiam envolver a criança no universo da imaginação, ou da identificação com sua realidade.

Quanto ao diálogo, ao adaptar o conto ao LD, a autora deixou somente a última conversa da menina com o lobo, quando este já estava vestido de vovó, reduzindo o que Coelho considera como “uma das técnicas mais adequadas para atrair o pequeno leitor (ou ouvinte)”, o diálogo (COELHO, 2000, p. 85), presente na versão dos Irmãos Grimm. Vejamos nas figuras 5 e 6:

Figura 5 - Supressão de parte dos diálogos



– SÃO PARA VÊ-LA MELHOR, MINHA NETINHA – DISSE O LOBO, AFINANDO A VOZ.

– E QUE ORELHAS ENORMES!

– SÃO PARA OUVI-LA MELHOR.

– E ESTE NARIZ TÃO GRANDE, VOVÓ?

– É PARA CHEIRÁ-LA MELHOR.

– E ESTA BOCA GIGANTE? PARA QUE SERVE, VOVÓ?

– PARA DEVORÁ-LA!



DITO ISTO, O LOBO PULOU DA CAMA E ENGOLIU A MENINA. COMO ESTAVA COM A BARRIGA MUITO CHEIA, ACABOU DORMINDO POR ALI MESMO.

UM CAÇADOR QUE PASSAVA PELO LOCAL OUVIU UM RONCO MUITO ALTO E RESOLVEU VER O QUE ESTAVA ACONTECENDO. AO ENTRAR, VIU O LOBO MAU. INTRIGADO, O HOMEM PROCUROU PELA DONA DA CASA, MAS NÃO A ENCONTROU.

Ao suprimir os demais diálogos, presentes no original, a autora do LD pode ter privado as crianças do prazer e da perspicácia de verem elucidadas as peculiaridades das personagens, como a falsidade do lobo e a ingenuidade da menina. Foi a partir do diálogo que o lobo obteve as informações que precisava para elaborar o plano: persuadir a menina a sair em busca de flores para que ele (o lobo) pudesse chegar à casa da vovó antes dela.

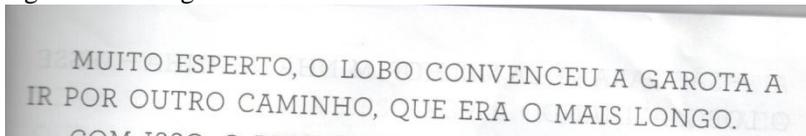
Figura 6 - Um dos diálogos na íntegra, presente na versão dos Irmãos Grimm



— Bom dia, Chapeuzinho Vermelho! — cumprimentou o lobo.  
 — Bom dia, lobo!  
 — Aonde vai assim tão cedinho?  
 — Vou à casa da minha avó.  
 — E o que vai levando no seu avental?  
 — É uma garrafa de vinho e um pedaço de bolo que a mamãe fez ontem. A vovó está doente e fraquinha. Precisa comer bem para sarar logo.  
 — E sua avó mora longe?  
 — A uns vinte minutos daqui. A casa dela fica à sombra de três grandes carvalhos e é cercada por uma sebe de aveleiras.  
 O lobo pensou: “Ela é juvenzinha... tem a carne mais macia que a

Ao ser adaptado, esse diálogo foi suprimido e substituído por um resumido discurso indireto sobre as ações da menina e do lobo, como se vê na Figura 7:

Figura 7 - Diálogo transformado em discurso indireto



Fonte: CAVÉQUIA, 2012a, p. 180

Considerando o texto literário como instrumento de interação entre sujeito (eu) e o leitor, carregado de vivência íntima e profunda e por se “constituir um elo privilegiado entre o homem e o mundo, pois supre as fantasias, desencadeia nossas emoções, ativa nosso intelecto, trazendo e produzindo conhecimento” (CHIAPPINI, GERALDI, CITELLI, 1997, p. 23), a adaptação do Conto “Chapeuzinho Vermelho”, no LD, desconsiderou o sujeito, e em especial, o sujeito criança, emotiva, curiosa, indagadora, limitando suas possibilidades de envolvimento com o conto, cujo original apresenta detalhes, imagens, material para provocar a imaginação. Conforme Chiappini, Geraldi e Citelli perde-se, nesse sentido, “o aflorar da sensibilidade”, porque o texto adaptado dessa forma “não seduz, não apaixona, não conquista. Portanto, nada tem a ensinar” (CHIAPPINI, GERALDI, CITELLI, 1997, p. 26). Assim sendo, o conto é tratado como um texto, a mais, a ser superficialmente interpretado e utilizado, mais como pretexto para a alfabetização e menos como arte.

Considerando-se que é preciso fortalecer a literatura enquanto arte e conceber a palavra como nomeadora das experiências que, ao serem registradas, “existem como fenômeno para se comunicarem com seu destinatário e também para perdurarem no tempo” (COELHO, 2000, p. 65), é possível e preciso considerar, então, que a matéria literária do conto foi prejudicada por sua didatização.

### 3.1.2 “O Gato de Botas” no livro destinado ao 3º ano do ensino fundamental

O livro do 3º (terceiro) ano do ensino fundamental segue a organização dos demais livros da Coleção *A Escola é Nossa*, ou seja, o livro é organizado em unidades (12), sendo a décima unidade

denominada contos de fadas (p. 180). A unidade é iniciada com uma interrogativa, indagando os alunos sobre a que se refere cada uma das ilustrações apresentadas:

Figura 8 - ilustrações das quatro narrativas

UNIDADE  
**10** CONTOS DE FADAS

Você sabe dizer a que conto de fadas se refere cada uma das ilustrações apresentadas a seguir? Escreva o nome ao lado de cada imagem.



*Cinderella ou A Seta Borralheira*



*O Pequeno Príncipe*



*Chapeleiro Vermelho*



*O Gato de Botas*

As imagens destas páginas são reproduções de ilustrações que foram produzidas há mais de 100 anos pelo desenhista francês Gustave Doré (1832-1883). Oriente os alunos sobre a presença de Doré (66 ou Doré).

180

181

Fonte: CAVÉQUIA, 2012b, p. 180-181.

Observa-se que são apresentadas quatro ilustrações e, dentre elas, a do conto “O Gato de Botas”, único conto que é apresentado posteriormente como texto a ser lido e que será aqui analisado, num estudo comparativo em relação à versão dos Irmãos Grimm, porque também foi esta a versão utilizada pelo autor da adaptação.

Observa-se que, embora a autora do LD tenha tido a preocupação em levantar os conhecimentos prévios dos alunos, solicitando-lhes que escrevessem os nomes dos contos a partir das imagens, é preciso atentar para o fato de que não há nenhuma orientação para um estudo mais ostensivo sobre elementos importantes dessas narrativas, nem mesmo a orientação para que uma possível leitura dos mesmos seja realizada, ou então, para que atividades de contação dessas histórias sejam retomadas.

Essas iniciativas ficam a cargo do professor, que, se considerar a importância de um trabalho prévio que envolva e seduza os alunos, pode introduzir a unidade com mais elementos. Caso contrário, se seguir a orientação do LD, podemos dizer que fará uma introdução limitada, se levarmos em conta o que nos diz Bettelheim:

Para que uma estória realmente prenda a atenção da criança, deve entretê-la e despertar sua curiosidade. Mas para enriquecer sua vida, deve estimular-lhe a imaginação: ajudá-la a desenvolver seu intelecto e a tornar claras suas emoções; estar harmonizada com suas ansiedades e aspirações; reconhecer plenamente suas dificuldades e, ao mesmo tempo, sugerir soluções para os problemas que a perturbam. (1979, p. 13).

Chamar a atenção de uma criança para algo que lhe interesse não é uma tarefa muito difícil, pois um enunciado como “Era uma vez...”, na maioria das vezes, já mexe com os seus sentidos. Prender essa atenção é que não se torna uma tarefa muito fácil, principalmente quando as atividades escolares diminuem ou mesmo eliminam a importância do suspense e deste despertar curioso a que se refere Bettelheim.

O LD destinado às crianças do 3º ano do ensino fundamental (Figura 8) traz ilustrações de partes de diferentes contos, sugerindo aos alunos que observem a imagem e coloquem os seus respectivos títulos, procurando desta maneira resgatar os conhecimentos prévios dos alunos acerca dos contos de fadas e tentando despertar o interesse em realizar a atividade. Nota-se que, dessa maneira, faz-se uma suposição a respeito dos conhecimentos prévios dos alunos sobre os contos de fadas para, posteriormente, na atividade seguinte, intitulada “sumário”, apresentar títulos de outras histórias, seguidos de atividades escritas referentes aos contos de fadas. Em nenhum momento, porém, traz ao leitor a riqueza de detalhes que os contos de fadas originais proporcionam ao leitor, despertando “sentimentos, emoções e resgatando experiências de várias naturezas” (COELHO, 2000, p. 64).

A ausência de detalhes importantes no conto adaptado nos traz novamente à questão a que se propôs esta pesquisa: será que as adaptações dos contos de fadas no LD têm garantido seu valor literário? É o que passaremos a analisar, a partir da adaptação do Conto “O Gato de Botas”, presente no livro do 3º ano do ensino fundamental, da

Coleção *A Escola é Nossa*, conto adaptado por Edson Gabriel Garcia<sup>7</sup>, numa análise comparativa com a versão dos Irmãos Grimm e traduzido para o português, entre outros, por Maria Heloisa Penteadó.

Seguindo a classificação de Coelho (1987), o conto “O Gato de Botas” apresenta uma narrativa por ela denominada tradicional, caracterizada como conto maravilhoso, em que a carência ou conflitos da personagem estão relacionados a uma dificuldade social e econômica. Sua trama se desenvolve em torno de um desejo de ascensão social. O conto apresenta, segundo a autora, uma estrutura característica comum entre os contos maravilhosos e os contos de fadas, ou seja, “inicia com uma situação de equilíbrio, que é alterada pela manifestação de carência ou conflito por parte do herói” (SARAIVA, 2001, p. 47), neste caso a carência econômica e social da personagem, por ter herdado, de seu pai, apenas um gato. “A seguir, são apresentadas as peripécias vividas pela personagem, que, com a ajuda de seres ou objetos mágicos, vence os obstáculos e emerge vitoriosa no final” (SARAIVA, 2001, p. 47). No caso dessa narrativa, o gato de botas é o ser que propicia a ascensão social e econômica da personagem.

O conto narra a história de um filho de moleiro que recebe como herança de seu pai um gato. Este pede ao seu dono um par de botas e, com essas passa a realizar peripécias para modificar a vida de seu dono, a quem passa a chamar de Marquês de Carabás, e para quem consegue muito ouro, terras e a mão da princesa em casamento. É uma estrutura simples, porém, riquíssima em recursos estruturais e estilísticos. A versão escrita pelos Irmãos Grimm e traduzido para o português por Maria Heloisa Penteadó, apresenta uma narrativa instigante, com informações específicas da situação econômica de alguns personagens, descrevendo, embora de forma breve, o que fazia cada um dos filhos do moleiro, antes da primeira situação de desequilíbrio, ou seja, a morte do pai e a distribuição da pobre herança. Vejamos na Figura 09:

---

<sup>7</sup> GARCIA, Edson Gabriel. O Gato de Botas (Adaptação). **Revista Recreio**, São Paulo: Abril, ano I, n. 29, p. 24-25, 28 set. 2000. p. 24-25.

Figura 9 - Início do conto “O Gato de Botas”



## O Gato de Botas

Era uma vez um moleiro muito pobre. Tudo o que possuía, além dos três filhos, era um moinho, um burro e um gato. Os filhos o ajudavam no moinho, o burro ia buscar grãos de trigo e levar a farinha. O gato caçava ratos.

Quando o moleiro morreu, os três filhos dividiram entre si a herança. O mais velho ficou com o moinho;

o segundo, com o burro, e o que sobrou para o terceiro foi o gato. Este último, bastante aborrecido, disse para si:

— Dos haveres do meu pai, quem ficou com a pior parte fui eu! Meu irmão mais velho pode fazer farinha; meu segundo irmão tem o burrico e não precisa andar a pé. E eu? O que é que vou fazer com um gato? Tiro

Fonte: PENTEADO, 2008, p. 43.

Observa-se que o primeiro parágrafo já apresenta a possibilidade de vários questionamentos ao ouvinte: o que é um moleiro? Para que serve um moinho? Para que serve um burro? E para que serve um gato? Em seguida, a própria narrativa já apresenta as funções de cada um e possibilita a antecipação de uma problemática que vai surpreender ao longo da narrativa: para que mais serve um gato a não ser para caçar ratos? Seriam possíveis, portanto, várias provocações, criando um contexto favorável à geração do suspense, da curiosidade e do respeito à capacidade compreensiva e interpretativa da criança. Há, contudo, uma minimização das possibilidades de interpretação dos alunos, na adaptação ao LD, pois o autor inicia já com o seguinte fato: “Um velho lavrador morreu e deixou uma pobre herança para os seus três filhos (...)”. Não há, no início da narrativa adaptada no LD, o recurso da

descrição que possibilita o prazer do suspense e a possibilidade do uso mais criativo da imaginação.

O mesmo acontece em relação ao fato desequilibrador, ou seja, a morte e a herança deixada pelo moleiro ao filho mais novo. No original temos:

Figura 10 - A problemática da fala da personagem



## O Gato de Botas

Era uma vez um moleiro muito pobre. Tudo o que possuía, além dos três filhos, era um moinho, um burro e um gato. Os filhos o ajudavam no moinho, o burro ia buscar grãos de trigo e levar a farinha. O gato caçava ratos.

Quando o moleiro morreu, os três filhos dividiram entre si a herança. O mais velho ficou com o moi-

nho; o segundo, com o burro, e o que sobrou para o terceiro foi o gato. Este último, bastante aborrecido, disse para si:

— Dos haveres do meu pai, quem ficou com a pior parte fui eu! Meu irmão mais velho pode fazer farinha; meu segundo irmão tem o burrico e não precisa andar a pé. E eu? O que é que vou fazer com um gato? Tiro



a pele dele, mando fazer um par de luvas, e acabou-se!

— Ouça — disse o gato, que entendeu tudo o que ele disse. — Não precisa me matar para fazer um horrível par de luvas. Em vez disso, mande fazer um par de botas para mim. Então, vou poder andar entre os homens, e você verá como poderei ajudá-lo.

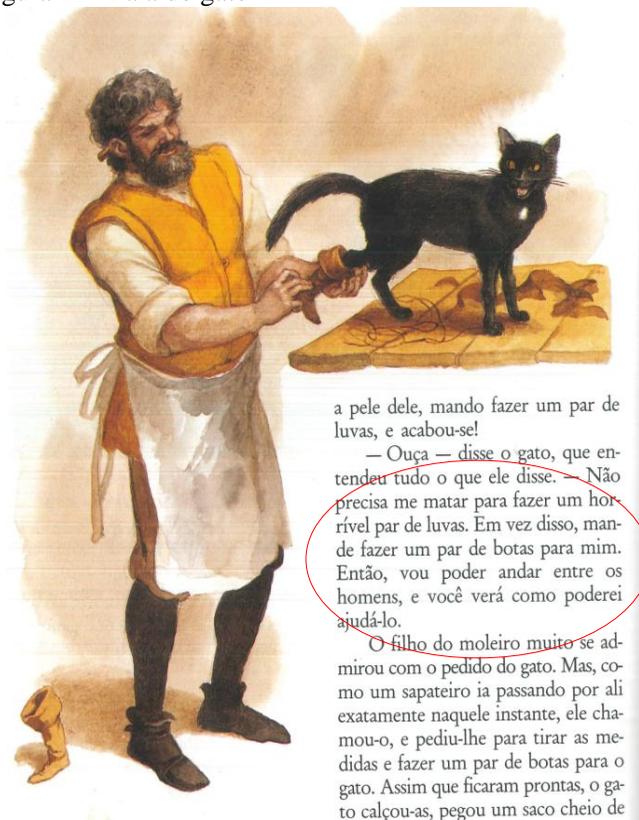
O filho do moleiro muito se admirou com o pedido do gato. Mas, como um sapateiro ia passando por ali exatamente naquele instante, ele chamou-o, e pediu-lhe para tirar as medidas e fazer um par de botas para o gato. Assim que ficaram prontas, o gato calçou-as, pegou um saco cheio de

Fonte: PENTEADO, 2008, p. 43-44.

Vemos aqui mais uma vez uma descrição da situação das personagens, na fala da própria personagem, o que dá verossimilhança à narrativa, ao menos nesse início da história. A própria personagem dá ênfase à problemática social causada pela morte e distribuição dos bens do moleiro – uma situação comum, provável e de fato causadora de conflito, ou seja, neste momento, é a ficção imitando a realidade, para, a seguir, vir o fato que gera surpresa: o pedido do gato e a possibilidade de o animal ajudá-lo a atingir uma condição social e econômica melhor do que a deixada pelo pai. Como um gato, com um par de botas, poderia ajudar um moço pobre em sua aspiração de ficar rico?

Eis que se apresenta, nessa trama, a representação simbólica, recurso estilístico riquíssimo, principalmente em se tratando de narrativas para crianças. Ao representar o Gato como uma personagem com comportamento humano, o autor traz para a trama um recurso, segundo Coelho (2000, p. 106), “mais rico do que a representação realista (mimética), porque esta última (a representação realista) limita-se a fixar o específico do real a ser transfigurado; e aquela (a representação simbólica), transfigura a essência daquele real.” Da situação triste, indagante e conflituosa apresentada já nos primeiros parágrafos, o leitor passa a se deparar com uma situação transfigurada – um gato que fala, que usa botas e que se diz capaz de ajudar o seu dono”, ou seja, a utilização da representação simbólica.

Figura 11 - Fala do gato



Fonte: PENTEADO, 2008, p. 44.

Na adaptação ao LD há supressão dessa passagem do real para o imaginário, pois os acontecimentos são descritos com muita pressa, atribuindo a magia à bota com a qual o gato andava com mais rapidez e esperteza, não deixando muitos espaços para o imaginário, já que a magia já estava desvendada no início da narrativa. Enquanto no original há uma narrativa paulatinamente descrita dessa passagem, na adaptação essa progressão do tempo é realizada com rapidez, dando prioridade a uma narrativa sem detalhes, em que tudo já é imaginado. E assim segue o texto adaptado, com uma sequência de ações com rupturas nas descrições, lembrando-nos do que explica Bettelheim (1979), ou seja, que quando as histórias são reduzidas, tornam-se vazias e as crianças

deixam de ter acesso a um significado mais profundo de relações e experiências.

O mesmo autor também afirma que a história em sua forma original contribui para o surgimento do impacto e de significados que possam ser apreciados e seu encantamento experimentado. Outro autor que faz referências nesse sentido é Cashdan (2000), quando aponta que os “contos de fadas são como uma janela especial que se abre para a vida emocional das crianças” (p. 291). Com a supressão de elementos importantes para a experiência de certas emoções e pensamentos, a criança (aluno) fica desprovida dessas possíveis experiências, que podem ter como consequência a construção de conceitos equivocados em relação à leitura, ou seja, de que ler é “entediante”, de que ler serve apenas para dar lição de moral, de que ler serve somente para agradar os adultos, e/ou outras justificativas que vão afastando a criança da literatura e também da leitura de outros gêneros.

Outra supressão ocorrida na adaptação do conto “O Gato de Botas” no LD refere-se à técnica da repetição, apontada por Coelho como “uma das mais exploradas na literatura popular ou infantil” (2000, p. 105). A repetição dos fatos, neste caso, de várias investidas de sucesso que o Gato dá para conquistar a ascensão social de seu dono são suprimidas: a) as perdizes que muito agradariam o rei; b) o sumiço das roupas do filho do moleiro que culminou em seu passeio junto ao rei e à princesa, vestido com roupas luxuosas; c) seus passos largos para dar três ordens às pessoas que trabalhavam no campo, a serviço do Grande Bruxo, de que dissessem que as terras pertenciam ao seu dono; e por fim, d) as provocações ao Grande Bruxo, para que caísse em sua armadilha de ser abocanhado ao se transformar em rato. Essa repetição no comportamento da personagem aguça a curiosidade da criança ouvinte ou leitora, pois lhe possibilita imaginar o que possa vir na sequência narrativa, podendo causar-lhe sentimentos de confirmação (ah! eu sabia!); interjeição (ah, não!); surpresa (isso eu não esperava!), enfim, possibilidades a serem preenchidas pela própria criança, nos espaços abertos em que a literatura proporciona, e que podem provocar a fruição estética.

Segundo a autora:

Essa reiteração dos mesmos esquemas na literatura popular-infantil vai, pois, ao encontro de uma exigência psicológica de seus leitores/ouvintes: apreciam a repetição de *situações conhecidas*, porque isso dá o *prazer* de

conhecer ou de saber, por antecipação, tudo o que vai acontecer. E mais. Dominando, a priori, a marcha dos acontecimentos, o *leitor* sente-se seguro, interiormente. É como se pudesse dominar a vida que flui e lhe escapa. (COELHO, 2000, p. 106. Grifos da autora).

Analisando-se a adaptação, observa-se que exatamente esta reiteração dos fatos foi suprimida, de seis para três, no caso das investidas do Gato, e de três para uma na provocação feita ao Bruxo. Isso nos leva a inferir que as adaptações possam conceber o ouvinte ou leitor infantil como incapaz de ater-se a uma sequência mais longa, ou que a autora do LD esteja utilizando o conto de fadas de modo a colocar como prioridade os seguintes fins pedagógicos: para ensinar o que é um sumário, a exemplo do que vimos na Figura 8, ou para atividades de uso dos sinais de pontuação e de ortografia, para as quais foram destinadas oito páginas de atividades (CAVÉQUIA, 2012b, p. 189-193 e 196-198). Duas páginas foram destinadas a atividades denominadas “interpretação oral” e “interpretação escrita”.

Vale salientar que a autora se preocupou em sugerir que seja proporcionada uma experiência teatral, uma dramatização do conto. É possível considerar essa iniciativa positiva, pois poderia oportunizar aos alunos certa liberdade ao lidarem com a história, trariam quem sabe, mais elementos, caso algum aluno já tivesse tido contato com o conto em outros suportes. Caso contrário, se a dramatização for realizada com o texto adaptado, a supressão dos elementos presentes em sua versão original também exercerá influência na atividade de dramatização, pois elementos como a descrição mais detalhada e a repetição são recursos importantes que envolvem a criança, que a atraem ao universo da leitura.

Nesse sentido, o LD secundariza a natureza artística da literatura infantil, caracterizada por Coelho como “fenômeno de criatividade que representa o mundo, o homem, a vida, através da palavra” (2000, p. 27). Ao reproduzir um modelo de sumário, o LD precariza e desqualifica o próprio título do capítulo a ser estudado: “contos de fadas”. Dessa forma, o trabalho com o LD, mesmo propondo o tema dos contos de fadas, deixa de oportunizar o momento de ouvir, ler e discutir a história propriamente. Isso nos remete também ao que afirma Sousa (2010, p. 4): “um dos modos mais eficazes e completos de efetuar o contato da criança com os contos de fadas é por meio da fruição do texto narrado por um adulto leitor”.

Ainda nesse sentido, a autora discorre a respeito da importância de as crianças ouvirem a história, pois “a simples narrativa é a mais tradicional e antiga forma de narração oral, sem recursos visuais, dependendo apenas de suas expressões corporais. Sem tais recursos a criança pode construir seu espaço, seus personagens, como demandam seus sentimentos naquele momento” (SOUSA, 2010, p. 4). Esse momento deixa de ser vivenciado, experimentado pelas crianças, se o professor ficar apenas com a proposta do LD. Nesse sentido, essa utilização do LD como ferramenta de leitura, especialmente dos contos de fadas adaptados, pode prejudicar o processo de letramento das crianças, pois fica desprovido daquilo que poderia “seduzir” a criança a outras leituras.

### **3.1.3 O conto “O Patinho Feio” no livro destinado ao 4º ano do ensino fundamental**

No livro direcionado ao quarto (4º) ano, o conto “O Patinho Feio” é apresentado na Unidade 10, introduzido pela chamativa “contos que encantam”, acompanhada de alguns recortes que se referem a outros contos, com o intuito de o educando relacionar cada recorte ao nome de cada um deles.

Figura12 – Atividade anterior à apresentação do conto “O Patinho Feio”

UNIDADE

# 10 CONTOS QUE ENCANTAM

Vamos ver se você conhece bem os contos de fadas? Para isso, responda oralmente às questões seguintes.

**A** Nome da moça que jogava as tranças pela janela da torre. **Rapunzel.**

**B** Cor do capuz da menina que encontra o lobo a caminho da casa da vovó. **Vermelho.**

**C** Nome dos irmãos que encontram uma casinha de doces na floresta. **João e Maria.**

**D** Nome da moça que comeu a maçã envenenada oferecida pela maldosa madrasta. **Branca de Neve.**

**E** Nome do objeto perdido pela Cinderela na escadaria do palácio. **Sapatinho de cristal.**

**F** Pergunta que a madrasta má fazia ao espelho mágico. **“Espelho, espelho meu, existe alguém mais bonita/bela do que eu?”**

**Atenção!**  
Não escreva neste livro.








171

Fonte: CAVÉQUIA, 2012c, p. 171.

Com essa atividade, podemos pressupor que a autora quis realizar um levantamento dos conhecimentos prévios dos alunos em relação aos contos, antes de iniciar a leitura do conto “O Patinho Feio”. Entretanto, não há um direcionamento ou atividade que resgate de maneira mais criativa e abrangente esses conhecimentos, nem as impressões dos alunos acerca dos demais contos. Se considerarmos o que nos traz Kleiman (2004), sobre a importância do conhecimento prévio, podemos afirmar que essa atividade se limitou, apenas, a uma identificação de algumas características e o nome de cada conto. Para a autora, “o leitor utiliza na leitura o que ele já sabe, ou seja, o conhecimento prévio que adquiriu ao longo da vida. Assim para atingir a compreensão da leitura deve utilizar seu conhecimento prévio” (KLEIMAN, 2004). Se esse conhecimento prévio é importante no processo de leitura, mais uma vez chamamos a atenção para a ausência de atividades que gerem o suspense, que despertem a curiosidade, que criem um ambiente para o envolvimento da criança com o conto a ser narrado ou lido. Considera-se que uma introdução mais lúdica poderia contribuir para o

envolvimento dos educandos e o aproveitamento literário poderia ser muito maior.

Esse livro, entretanto, diferentemente dos outros dois analisados, traz a unidade com uma divisão mais equitativa em relação ao tratamento dado às atividades a partir do conto. Nela há uma página para interpretação escrita; duas páginas para exercícios que levam à análise da intertextualidade, nas quais a autora apresenta uma recriação da história “O Patinho Feio” - um texto denominado “O Patinho Realmente Feio”, de Jon Scieszka<sup>8</sup>. A partir destes sugere atividades de comparação entre os dois contos. Oferece quatro páginas com a apresentação de gêneros textuais, tentando estabelecer relações entre eles a partir de outro conto, o dos “Três Porquinhos”. De resto, o que nos chamou a atenção e que podemos considerar como positivo em relação ao que já analisamos até agora diz respeito ao trabalho sugerido na página 181, em que é proposto um momento exclusivo para a audição e contação de histórias por parte dos próprios alunos. Há, aqui, a abertura para uma possibilidade de que na seleção feita pelos alunos possam aparecer nos contos nas versões de Grimm e Andersen e, que seja garantido algum momento de experiência estética, e, conseqüentemente, algum conto de fadas possa circular entre os alunos como arte, como propiciador de emoções, reflexões e aprendizagem.

O conto “O Patinho Feio”, segundo Coelho, nasceu sob a forma de romance, assim como “Branca de Neve e os Sete Anões”, “A Bela e a Fera”, entre outros, que no decorrer do tempo foram sofrendo alterações, transformando-se em contos, mas mantendo uma estrutura literária e caindo no gosto das crianças (COELHO, 2000, p. 74). Comparando-se o conto escrito por Andersen e a adaptação apresentada pelo LD, foi o texto que mais sofreu alterações no processo de adaptação; um conto que, em sua originalidade, foi publicado em vinte páginas, ganha apenas duas páginas no processo de adaptação ao LD. Nesse processo de adaptação, ocorreu a supressão nítida dos diversos diálogos entre as personagens, bem como da descrição do espaço e da caracterização do tempo da narrativa.

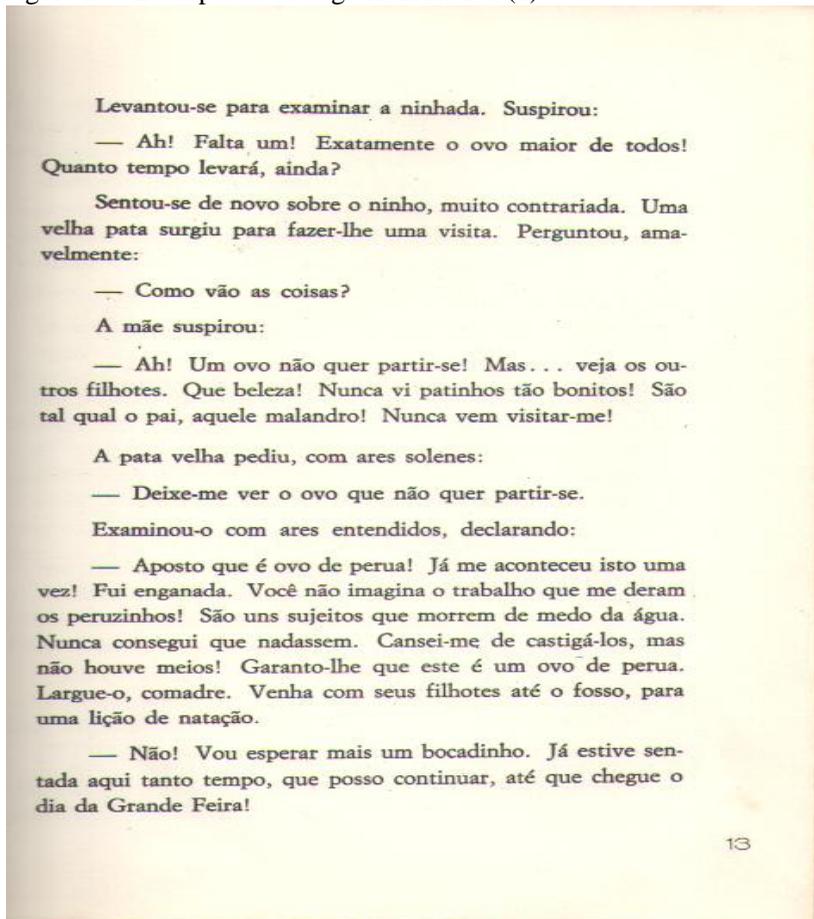
O diálogo na narrativa, como já visto anteriormente, pode exercer, segundo Coelho, a função de dar às personagens a oportunidade de “se revelarem diretamente ao leitor, eliminando a mediação do narrador” (Coelho, 2000, p. 85), o que proporciona a possibilidade

---

<sup>8</sup> **O Patinho Realmente Feio e outras histórias malucas**, de Jon Scieszka. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 1997. Tradução de Isa Mara Lando, p. 16. In CAVÉQUIA, 2013, p. 175.

maior de identificação do ouvinte/leitor com as personagens e com as situações que elas vivem. Vejamos um dos diálogos suprimidos:

Figura 13 - Exemplo de diálogo na narrativa (1)

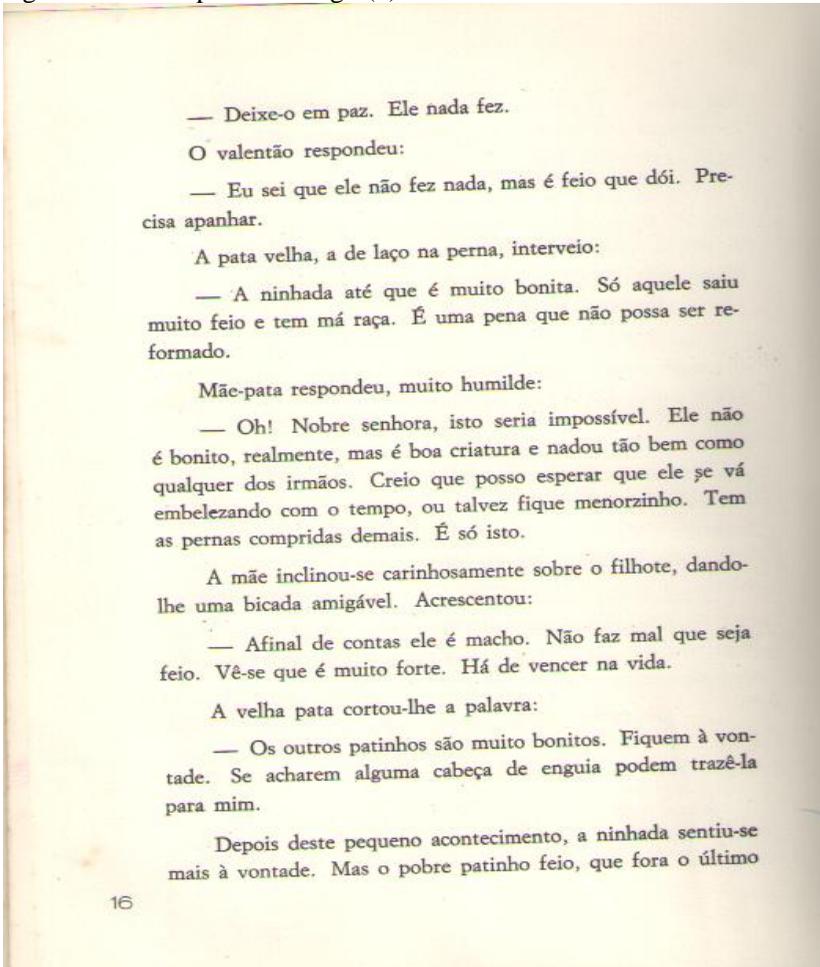


Fonte: ANDERSEN, [s.d], p. 13.

Observa-se, nesse recorte, que o recurso do diálogo revela de forma sutil o comportamento da mãe pata, que não atendeu ao conselho da pata velha, de que largasse o ovo que ainda não havia descascado. Mesmo contrariada, a pata mãe teve a paciência de esperar mais um “bocadinho” pelo último “patinho” a sair do ovo. Vemos aqui, mais uma vez, a realidade ganhando representação simbólica pela riqueza de

detalhes narrativos que descrevem a contradição de sentimentos brotados na mãe: o de sentir-se contrariada, porém levada a ter paciência, talvez por entender que “mãe precisa ser paciente”, ou que “mãe precisa tratar os filhos de maneira igual”, “o importante é que ele é macho”, como podemos observar também no seguinte diálogo:

Figura 14 - Exemplo do diálogo (2)



Fonte: ANDERSEN, [s.d], p. 16.

Observa-se nas figuras 13 e 14, a visão de mundo da época em relação ao papel da mãe, revelada pelo recurso do diálogo entre as patas.

Isso nos remete ao que escreve Coelho sobre literatura e consciência de mundo:

Atendendo às novas forças atuantes no pensamento culto, podemos dizer, taxativamente, que nenhum escritor poderá criar um universo literário significativo, orgânico e coerente em suas coordenadas básicas (estilísticas e estruturais) e em sua mensagem, se não tiver a orientar sua escritura uma determinada consciência de mundo ou certa filosofia de vida (...). Na ausência destas, o mais que teremos será uma produção livresca, que poderá, inclusive, ser atraente e interessante, mas que fatalmente terá vida brevíssima: é mero jogo literário, não chega a ser uma obra literária. (COELHO, 2000, p. 49).

A autora nos faz perceber, ainda, que a presença da visão de mundo ou de certa filosofia de vida, nos verdadeiros criadores da obra literária, talvez seja até inconsciente e por isso a literatura é tão fecunda (COELHO, 2000, p. 49-50), possibilitando que uma obra de valor perca por tanto tempo, como é o caso do conto “O Patinho Feio”, que mesmo nos dias atuais, consegue abordar de maneira artística, pela representação simbólica e pelo recurso do diálogo, esses sentimentos contraditórios de quem exerce o papel de mãe em nossa sociedade. Essa relação do patinho com sua mãe-pata foi totalmente suprimida do conto na adaptação do LD, tirando dos alunos a oportunidade de refletir sobre essa visão intrínseca à narrativa.

Coelho, ao discutir sobre “matéria e forma de literatura” e ao escrever a respeito da “invenção, a palavra e o livro” (2000, p. 65), faz uma referência importante a esse conto, que pela invenção de uma situação simbólica e pela possibilidade da palavra escrita, perdura há anos, com sua “mensagem de esperança e confiança no valor intrínseco do ser humano”. Vejamos:

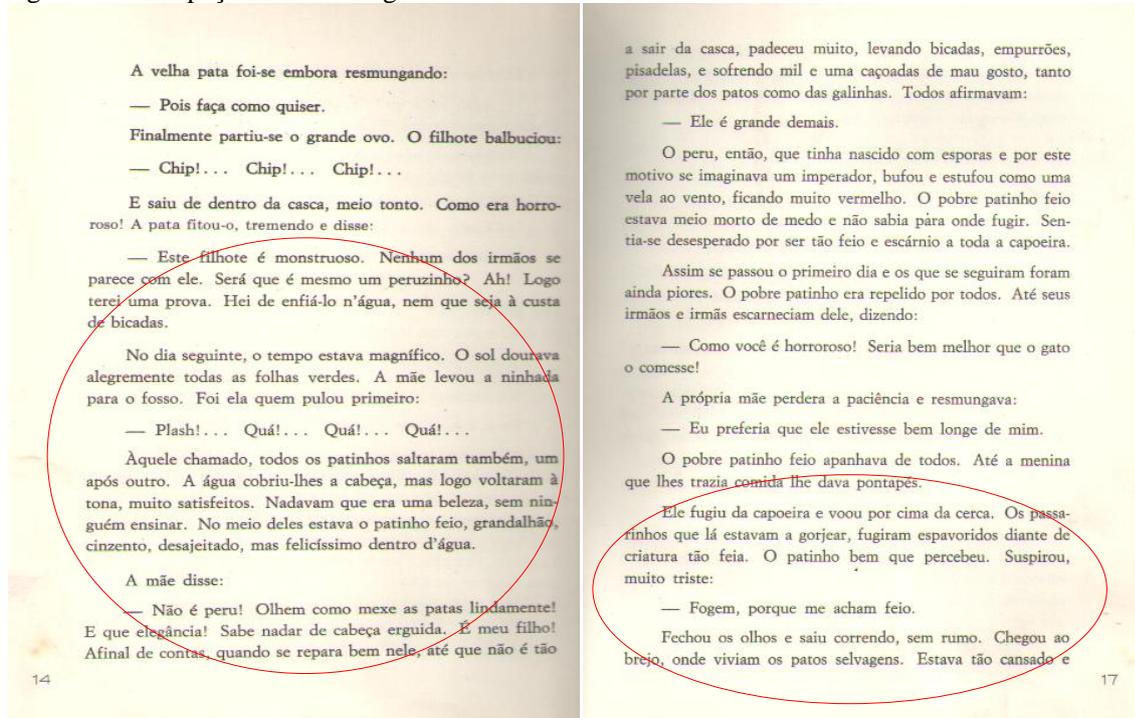
A julgar pela visão de mundo patente na história, pode-se imaginar que, em certo momento, Andersen, o contador de história, tocado pela ideia de que a *essência do ser*, a potencialidade ou as qualidades intrínsecas do indivíduo são muito mais importantes do que sua aparência física ou sua *classe social*, inventa uma *situação simbólica* que, atraindo a atenção das crianças e divertindo-

as, lhes ensinasse essa grande lição de vida. (...) esse grande escritor dinamarquês criou, para sua ideia, uma *linguagem literária* que se transformou na alegre mensagem de esperança e confiança no valor intrínseco do ser humano. Mensagem que há mais de cem anos vem alegrando e encantando crianças do mundo inteiro. (COELHO, 2000, p. 65) (Grifos da autora)

Outra discussão importante pode ser feita a partir da tentativa da autora em amenizar determinados sentimentos que possam decorrer do contato com a primeira história, ao propor a leitura e reflexão também sobre a história “O Patinho Realmente Feio”, que apresenta um comportamento da personagem principal diferente daquela elaborada no primeiro conto. Isso nos remete a uma discussão polêmica em torno da literatura infantil, já discutida no segundo capítulo, ou seja, “como tratar o ‘lado escuro do homem’, ao nível da mente infantil?” (COELHO, 2000, p. 56). Considerando o que já foi discutido até agora, observamos o que afirma a autora em relação às possíveis mensagens que dessas histórias possam ser atribuídas: “a finalidade dessas histórias é confirmar a necessidade de se suportar a dor ou correr riscos para se conquistar a própria identidade. O final feliz acena com a esperança no fim das aprovações ou ansiedades” (COELHO, 2000, p. 57). E vale lembrar que, segundo Bettelheim (1979), o mal também tem seu poder de atração.

Outra supressão significativa na adaptação do conto “O Patinho Feio” diz respeito ao espaço, que também é um elemento da matéria literária. No conto de Andersen, os ambientes onde se dão os fatos e os diálogos são cuidadosamente descritos, cumprindo uma função de servir de instrumento para que a narrativa se desenvolva de modo a dar a entender “que tudo estava em seu devido lugar”, menos o patinho feio. Vejamos:

Figura 15 - O espaço no conto original



Fonte: ANDERSEN, [s.d], p. 14.

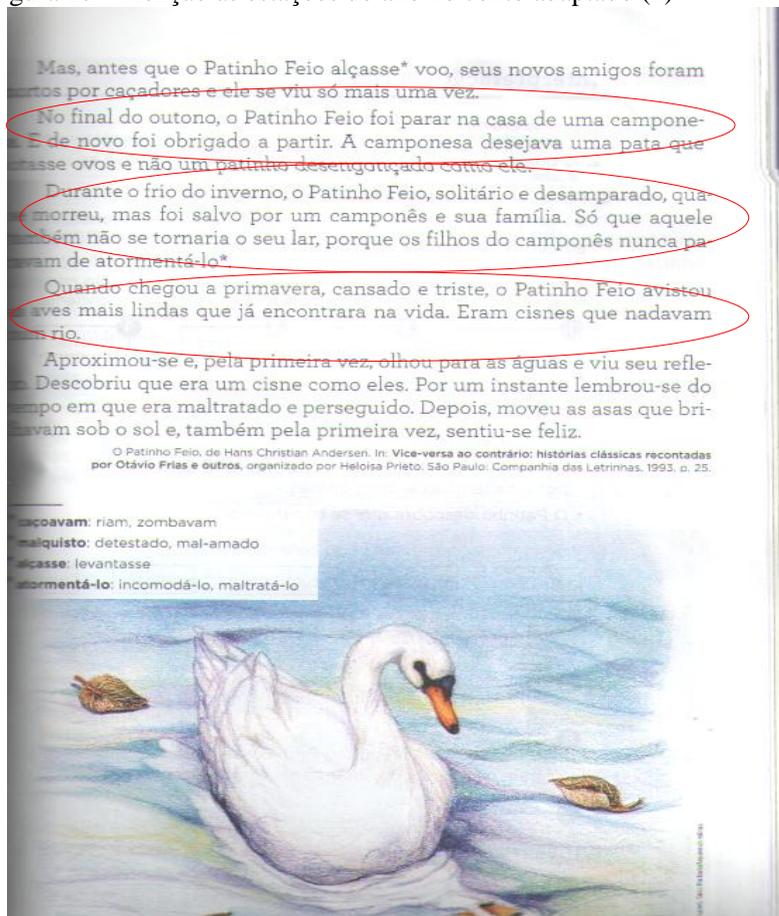
Tem-se, então, no desenvolver da narrativa, a apresentação dos espaços ocupados por cada animal que vai aparecendo; no caso acima, os patinhos na água, os pássaros na cerca, os patos selvagens no brejo. E assim segue, em todo o conto: no casebre, a velha, o gato e a galinha; o corvo pousado numa cerca; os cisnes no céu voando, fugindo das terras frias para os países quentes; e o patinho, tendo que fugir de todos por conta de sua feiura, não tendo um lugar como seu.

Na adaptação do conto ao LD esse espaço e também o recurso do tempo são utilizados de maneira reduzida, concentrando-se quase que somente na introdução das quatro estações do ano, sem detalhar o que essas estações provocavam nos cenários onde se desenvolvia a narrativa, e sem pormenorizar as mudanças no tempo, como podemos observar a seguir:

Figura 16 - Menção às estações do ano no conto adaptado (1)



Figura 17 - Menção às estações do ano no conto adaptado (2)



Fonte: CAVÉQUIA, 2012c, p. 173

As reduções na utilização dos recursos espaço e tempo têm suas implicações na medida em que suprime elementos importantes da matéria literária, pois, conforme Coelho, “a invenção transformada em palavras é o que chamamos de matéria literária. Esta é o corpo verbal que constitui a obra de literatura. (...)” (2000, p. 66). Para que haja essa matéria narrativa, é necessária a cuidadosa manipulação de recursos estruturantes, como o espaço e tempo que, quanto mais provocarem e caracterizarem a atmosfera propícia à narrativa, mais sedução exercerá sobre a criança. Na adaptação do conto “O Patinho Feio” esses recursos

não foram analisados. Perdem-se, então, as possibilidades de provocar o encantamento nas crianças, por se suprimir elementos tão importantes.

Bettelheim (1979) explica que, quando as histórias são reduzidas, tornam-se vazias e as crianças deixam de ter acesso a um significado mais profundo de relações e experiências, principalmente com esse texto em que o gato de botas simula várias situações em diferentes contextos, tornando significativo para o leitor e o ouvinte. O mesmo autor afirma que a história em sua forma original contribui para que o impacto e os significados possam ser apreciados e seu encantamento experimentado. Outro autor que faz referências nesse sentido é Cashdan (2000), que aponta os “contos de fadas como uma janela especial que se abre para a vida emocional das crianças” (p. 291).

Esta última análise nos leva a confirmar a predominância de uma didatização dos contos de fadas, reducionista em seus aspectos literários, nos livros didáticos da Coleção *A Escola é Nossa*, confirmando também que a relação entre literatura e escola continua sendo marcada por uma pedagogização da literatura infantil, neste caso, dos contos de fadas, que são utilizados, na maioria das vezes, como ponto de partida para o ensino de determinados conteúdos, em detrimento de seu valor literário. Isso nos remete ao que escreveu Cunha (apud PAULINO, 1997, p. 100), há quase duas décadas:

Esta relação mal definida, mal explicada da literatura com a escola, do ensino-aprendizagem com a literatura, continua dando maus frutos e gerando problemas que nós temos que enfrentar se queremos uma solução. E não pretendemos trabalhar a questão da literatura pela literatura, queremos trabalhar a literatura no que ela tem a ver com uma educação.

Nesse sentido, Bettelheim (1979) também pontua que, “transformados em tarefas escolares, os contos de fadas perdem sua função lúdica e estética e impedem que as emoções sejam vivenciadas. Ao mesmo tempo, acredita-se que os impulsos mais primitivos possam ser aprisionados” (p. 13). Podemos dizer que, dessa forma, o tratamento dado aos contos de fadas pelo LD acaba “empobrecendo” a sua relação com a criança e com o universo infantil de modo geral, em especial em sua condição de aprendiz da leitura e da escrita e do seu uso social.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Iniciamos a tentativa de concluir este estudo com o que diz Gil, em relação às razões que podem nos levar a formular um problema de pesquisa e que nos colocam nessa caminhada árdua, porém compensadora, a saber, “formular um problema cuja resposta seja importante para subsidiar determinada ação” (GIL, 1996, p. 29). Do ponto de vista pessoal, foi este o meu intento de sair de minha “zona de conforto”, enquanto professora do ensino básico, e me desafiar a realizar uma pesquisa científica. Era hora de olhar para a prática pedagógica, também com os meus olhos de pesquisadora.

As adaptações dos contos de fadas nos livros didáticos, comuns nos livros destinados às escolas públicas brasileiras e nos livros adotados na escola onde atuo, incomodavam-me há bastante tempo, e especialmente nos momentos em que buscava os suportes didáticos para o trabalho de letramento. Nesse sentido, este estudo tomou como material de análise os livros didáticos destinados aos alunos dos primeiros anos do ensino fundamental, os contos de fadas a eles adaptados e seus respectivos contos nas versões dos Irmãos Grimm e Andersen. O objetivo foi investigar de que ordem são as adaptações dos contos de fadas realizadas 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.

Para realizar esta pesquisa, lançaram-se algumas questões:

1 Qual a importância da literatura e, especificamente, os contos de fadas para o processo de letramento?

2 De que maneira são abordados os contos de fadas nos livros didáticos da coleção *A Escola é Nossa*? Suas adaptações ao LD comprometem seu valor literário? Quais os elementos suprimidos?

3 O LD caracteriza o ambiente, as ações dos personagens de acordo com os textos originais?

4 Ao apresentar o conto de fada, no LD, as personagens são caracterizadas conforme a versão dos contos dos irmãos Grimm e Andersen?

A partir dessas questões de pesquisa e com base em autores/as que contribuíram com este estudo, passo agora a apresentar algumas considerações:

Embora o **Guia de Orientação do Livro Didático** 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 riquíssimas, tal como foi visto a partir dos autores que escrevem sobre literatura e sobre quais elementos importantes da matéria narrativa precisam estar presentes no texto literário.

No conto “Chapeuzinho Vermelho”, adaptado para o LD, 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 o que vimos ao longo deste estudo, segundo o qual esses são recursos necessários para a fruição estética, 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. Tem-se, então, na adaptação deste conto, um tratamento mais com vistas à alfabetização do que como objeto propriamente literário.

No conto “O Gato de Botas”, 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 impossibilitado de alcançar um significado mais profundo de relações e experiências estéticas.

No conto “O Patinho Feio”, 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 LDs que tomamos para análise, nem aos autores que produziram suas adaptações. Trata-se de uma análise que também procurou as tentativas e/ou formas positivas de didatizá-los. 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 o quanto 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 positivo, destacamos a proposta da autora do LD, 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, que outros contos de fadas possam circular entre os alunos como arte, proporcionando-lhes experiências estéticas e/ou catárticas.

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 LDs pouco contribuem para as experiências estéticas e catárticas, prejudicando, portanto, a relação entre as crianças e o texto literário. A predominância da função pragmática nas atividades com os contos no LD 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. Portanto, embora haja tentativas das autoras em contribuir com o 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 no texto literário, um viés para a elevação do nível de letramento dos alunos, o que significa dizer que fica mais difícil a escola contribuir para que um número maior de alunos tenha maior acesso aos bens culturais até aqui produzidos pela sociedade.

## REFERÊNCIAS

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

ARIÈS, Philippe. **História social da Criança e da Família**. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

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.

CHIAPPINI, Ligia; GERALDI, Wanderley; CITELLI, Beatriz (Coord.). **Aprender e ensinar com textos**. São Paulo: Cortez, 1997.

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.

DIAS, Gabriela Sousa. **Letramento**: o ensino de gêneros textuais no 3º ano do ensino médio. 2013. 39 f. Monografia (Especialização) - Curso de Letras, Curso de Letras, Centro Universitário de Brasília, Brasília, 2013. Disponível em: <[http://repositorio.uniceub.br/jspui/bitstream/235/4538/1/Letramento.O ensino de gêneros textuaisno3ºanodeensinomédio.pdf](http://repositorio.uniceub.br/jspui/bitstream/235/4538/1/Letramento.O%20ensino%20de%20g%C3%AAneros%20textuais%20no%203%C3%AAno%20de%20ensino%20m%C3%A9dio.pdf)>. Acesso em: 26 ago. 2014.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Mini Aurélio**: o dicionário da língua portuguesa. 8. ed. rev. atual. Curitiba: Positivo, 2010.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1991.

GRIMM. Contos de Grimm. Texto em português: Maria Heloisa Penteadó. 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.

KRAMER, Sônia. Pesquisando a infância e educação: um encontro com Walter Benjamin. In: KRAMER, Sônia; LEITE, Maria Isabel (Orgs.). **Infância: fios e desafios da pesquisa.** Campinas, SP: Papirus, 1996. p. 13-38.

LETRAMENTO, consultado no dicionário Aurélio *on line*. Disponível em: <<https://dicionariodoaurelio.com/letramento>>. Acesso em: 30 set. 2016

LETRAMENTO, consultado no dicionário Priberam *on line*. Disponível em: <<http://www.priberam.pt/dlpo/letramento>>. Acesso em: 30 set. 2016.

MACHADO, Regina Acordas. **Fundamentos teórico-poéticos da Arte de contar histórias.** São Paulo: DCI, 2004.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão.** São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MATOS, Dalva Ramos de Resende; SILVA, Sílvio Ribeiro da. O conto de fadas no livro didático de português: a didatização do maravilhoso na coleção Porta Aberta, **Anais do SIELP**, Goiás, 2014.  
In: Acesso a [ww.ileel.ufu.br/Anaisdosielp/wp-content/uploads/2014/11/306.pdf](http://ww.ileel.ufu.br/Anaisdosielp/wp-content/uploads/2014/11/306.pdf)

MIGUEZ, Fátima. **Nas arte-manhas do imaginário infantil: o lugar da literatura na sala de aula.** 4. ed. Rio de Janeiro: Singular, 2009.

PAULINO, Graça. **O jogo do livro infantil.** Belo Horizonte: Dimensão, 1997.

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

PERRAULT, Charles. **Contos de mamãe ganso**. Tradução: Elisa Tamajusuku; Maria Alves Muller; Maria Stella Dischinger da Cunha. Edição bilíngue. [s.e]; [s.d.]

SARAIVA, Juracy Assmann (Org.). **Literatura e alfabetização: do plano do choro ao plano da ação**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

SIGNIFICADOS. **Significado de Literatura**. 2016. Disponível em: <<https://www.significadosbr.com.br/literatura>>. Acesso em: 7 nov. 2016.

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

SOUSA, Katyane Lima. A importância dos contos de fadas nos anos iniciais do ensino fundamental. 2010. Disponível em: [Caosfilosofico.blogspot.com.br/p/artigo-importancia-do-contos-de-fada.html](http://Caosfilosofico.blogspot.com.br/p/artigo-importancia-do-contos-de-fada.html).

SOUZA, Renata Junqueira de.; FEBA, Berta Lúcia Tagliari (Org.) **Leitura literária na escola: reflexões e propostas na perspectiva do letramento**. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2011.

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.

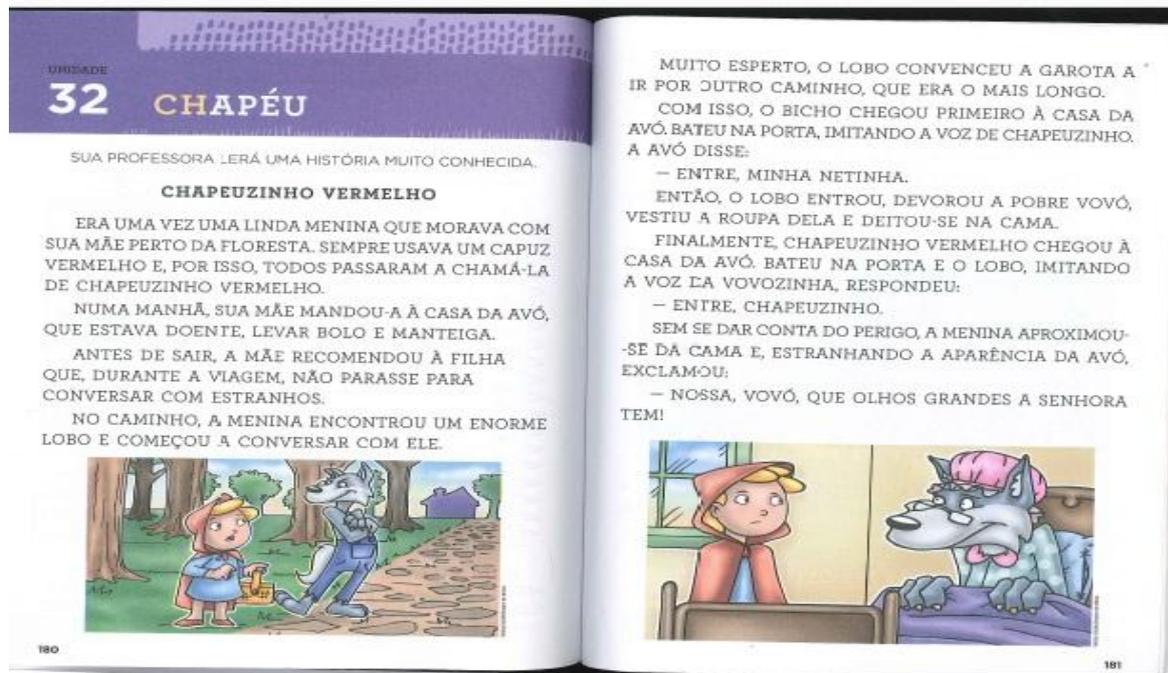
\_\_\_\_\_. **Como e por que ler literatura infantil brasileira**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2005.

\_\_\_\_\_. A leitura da literatura infantil brasileira. In: DEBUS, Eliane Santana Dias Debus (Org.). **A literatura infantil e juvenil de língua portuguesa: leituras do Brasil e d' além mar**. Blumenau: Nova Letra, 2008.

## **ANEXOS**

## HISTÓRIAS UTILIZADAS COMO FONTE DE ANÁLISE

### ANEXO A - LIVRO 1º ANO - “CHAPEUZINHO VERMELHO”



— SÃO PARA VÊ-LA MELHOR, MINHA NETINHA — DISSE O LOBO, AFINANDO A VOZ.

— E QUE ORELHAS ENORMES!

— SÃO PARA OUVI-LA MELHOR.

— E ESTE NARIZ TÃO GRANDE, VOVÓ?

— É PARA CHEIRÁ-LA MELHOR.

— E ESTA BOCA GIGANTE? PARA QUE SERVE, VOVÓ?

— PARA DEVORÁ-LA!



DITO ISTO, O LOBO PULOU DA CAMA E ENGOLIU A MENINA. COMO ESTAVA COM A BARRIGA MUITO CHEIA, ACABOU DORMINDO POR ALI MESMO.

UM CAÇADOR QUE PASSAVA PELO LOCAL OUVIU UM RONCO MUITO ALTO E RESOLVEU VER O QUE ESTAVA ACONTECENDO. AO ENTRAR, VIU O LOBO MAU. INTRIGADO, O HOMEM PROCUROU PELA DONA DA CASA, MAS NÃO A ENCONTROU.

PERCEBENDO QUE A BARRIGA DO LOBO SE MEXIA DEMAIS, O CAÇADOR DESCONFIOU. PEGOU UMA FACA QUE CARREGAVA NA CINTURA E COMEÇOU A ABRIR A BARRIGA DO MALVADO.

PARA SUA SURPRESA, SAIU DE DENTRO DO LOBO NÃO SÓ A VOVÓ, MAS TAMBÉM CHAPEUZINHO VERMELHO.

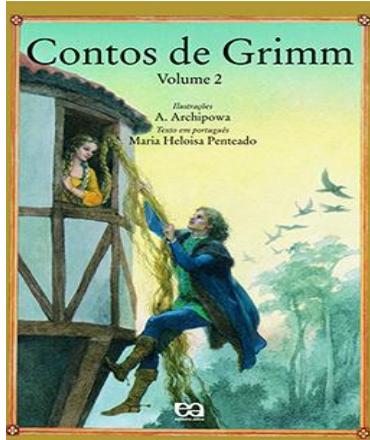
APESAR DO SUSTO, A AVÓ E A NETINHA ESTAVAM BEM E CHAPEUZINHO PÔDE VOLTAR PARA CASA.

CHAPEUZINHO VERMELHO, DE IRMÃOS GRIMM, ADAPTADO PELA AUTORA.

Pergunte aos alunos se eles já conheciam esta história. Peça para que expliquem como a conheceram. Pergunte a eles também sobre o que acharam de maneira como os personagens foram ilustrados: os traços, as cores, as expressões fisionômicas etc.



## ANEXO B - HISTÓRIA NA VERSÃO DE GRIMM “CHAPEUZINHO VERMELHO”



### Chapeuzinho Vermelho



Era uma vez uma menina tão encantadora e meiga, que não havia quem não gostasse dela. A avó, então, a adorava, e não sabia o que inventar para agradá-la.

Um dia presenteou-a com um chapeuzinho de veludo vermelho que agradou tanto à menina, que ela não

quis mais saber de usar outro. Desde então, só a chamavam de Chapeuzinho Vermelho.

Certa manhã, a mãe chamou-a e disse:

— Filha, leve este pedaço de bolo e esta garrafa de vinho para a sua avó, que está doente e fraquinha. Vá logo,

antes que fique tarde e esfrie. Não deixe o caminho e não invente de correr pela mata. Você pode cair, quebrar a garrafa e a vovó fica sem o vinho. Chegando lá, não se esqueça de lhe dar o bom-dia, e nada de mexer nos guardados da sua avó.

— Não se preocupe, mamãe, que eu faço tudo direitinho — prometeu a menina. E, pegando a garrafa de vinho e o bolo, despediu-se e saiu.

A avó morava a uma meia hora distante da aldeia, no meio de uma floresta. Mal entrou na mata, a menina encontrou-se com o lobo. Porém, como não o conhecia, nem sabia o bicho malvado que ele era, não sentiu medo.





— Bom dia, Chapeuzinho Vermelho! — cumprimentou o lobo.

— Bom dia, lobo!

— Aonde vai assim tão cedinho?

— Vou à casa da minha avó.

— E o que vai levando no seu avental?

— É uma garrafa de vinho e um pedaço de bolo que a mamãe fez ontem. A vovó está doente e fraquinha. Precisa comer bem para sarar logo.

— E sua avó mora longe?

— A uns vinte minutos daqui. A casa dela fica à sombra de três grandes carvalhos e é cercada por uma sebe de aveléiras.

O lobo pensou: “Ela é juvenzinha... tem a carne mais macia que a

da avó... fica para a sobremesa...”. E, por algum tempo, acompanhou a menina conversando com ela.

— Já reparou nas flores lindas que há por aqui, Chapeuzinho Vermelho? Não está ouvindo os passarinhos cantando tão bonito? Que é isso, menina! Só anda olhando para a frente!

Chapeuzinho Vermelho olhou para cima, viu o Sol piscando ao atravessar a irrequieta ramaria, fazendo

cintilar as flores de tão variadas cores que havia por ali, e pensou: “A vovó bem que gostaria de ganhar um ramo de flores fresquinhas... vou colher algumas... ainda é cedo, tenho tempo de sobra...”. E, deixando o caminho, entrou na mata. Sempre que apanhava uma flor, avistava mais ao longe outra mais bonita, e ia atrás dela. Assim, foi se embrenhando pela floresta. Enquanto isso, o esperto lobo chegou



numa disparada na casa da avó da menina e já estava batendo na porta.

— Quem está aí? — perguntou a velhinha.

O lobo disfarçou a voz:

— Sou eu, Chapeuzinho Vermelho! Vim trazer um pedaço de bolo e uma garrafa de vinho.

— Vá entrando, que a porta está só encostada. Não me levanto porque estou muito fraca.

O lobo entrou, e sem lhe dar tempo de dizer um ai, engoliu-a. Depois vestiu as roupas dela, pôs sua touca de dormir, deitou-se na cama, fechou o cortinado, e ficou esperando Chapeuzinho Vermelho.

E, todo esse tempo, a menina na mata colhendo flores. Foi só quando juntou tantas, que mal podia segurar, que se lembrou da avó. Então retomou o caminho para a casa dela. Lá



chegando, encontrou a porta aberta e assustou-se.

“O que será que está acontecendo?”, pensou. “Nunca senti um medo assim, na casa da vovó...”. E ela chamou alto:

— Vovó! Bom dia! — e como ninguém respondesse, foi até a cama e abriu o cortinado.



A avó estava lá, com sua touca de dormir escondendo parte do rosto. Estava tão diferente...

— Vovó! Por que a senhora tem orelhas tão grandes?

— É para te ouvir melhor.

— Vovó! Por que a senhora tem olhos tão grandes?

— É para te ver melhor.

— E suas mãos, vovó, por que são tão grandes?

— É para te agradar melhor.

— Credo, vovó! Por que a senhora tem essa boca enorme e tão horrível?

— É para te comer melhor! — nem bem acabou de dizer isso, o lobo saltou sobre a menina e engoliu-a. Depois, satisfeito o apetite, deitou-se novamente e adormeceu.

Não demorou muito, estava roncando tão alto, que um caçador, que passava por perto, escutou. “Que ronco mais esquisito”, pensou. “A velha deve estar passando mal... Vou lá ver.” E, entrando na casa, foi até a cama e viu o lobo.

— Ah! É você que está aí, seu patife! Enfim te achei! — e apontando-lhe a espingarda, já ia lhe mandando um tiro, quando se lembrou que talvez ele tivesse engolido a velhinha e, se ela ainda estivesse viva, poderia salvá-la. Assim, preferiu abrir a barriga do lobo, aproveitando o seu sono profundo. Puxou o facão da cinta, co-

meçou a cortar, e logo viu um chapuzinho vermelho. Quando o corte ficou maior, a menina pulou fora exclamando:

— Credo! Como estava escuro dentro da barriga do lobo! Quase morri de medo!

Logo a seguir apareceu a avó. Ela ainda estava viva, porém mal podia respirar. Chapuzinho Vermelho não perdeu tempo. Saiu correndo, apanhou duas pedras grandes que estavam lá fora e colocou-as dentro da barriga do lobo. Depois costurou a barriga dele.

Quando o lobo acordou e viu o caçador, tentou fugir. Mas as pedras pesavam demais, suas pernas não agüentaram, ele caiu e morreu.

Todos ficaram aliviados e felizes. O caçador esfolou o lobo e se foi embora levando a pele. A avó comeu o bolo, bebeu o vinho que a neta lhe trouxe e sentiu-se bem melhor. Chapuzinho Vermelho deu graças a Deus por estar viva e prometeu a si mesma nunca mais se desviar do caminho, nem andar sozinha pela mata, se a mãe dela proibisse.



## ANEXO C - LIVRO 3º ANO: “O GATO DE BOTAS”

### LEITURA 2

Faça a leitura oral do texto para a turma acompanhar. Atente-se para os sinais de pontuação e para a entonação da voz do narrador e dos personagens, de modo a fazer uma leitura expressiva do conto de fadas.

Provavelmente, bem antes de você aprender a ler, alguém lhe contou histórias como Chapeuzinho Vermelho. Os três porquinhos e Cinderela. Veja uma história como essas.

### O Gato de Botas

Um velho lavrador\* morreu e deixou uma pobre herança para seus três filhos. Um burro para o mais velho, uma carroça para o do meio e para o mais novo um gato e um par de botas. Antes que o jovem pudesse reclamar, o gato disse-lhe:

— Com essas botas eu farei sua fortuna.

O jovem, que nada tinha a perder, deu as botas ao gato. As botas eram mágicas e permitiam ao gato andar e agir com rapidez e esperteza.

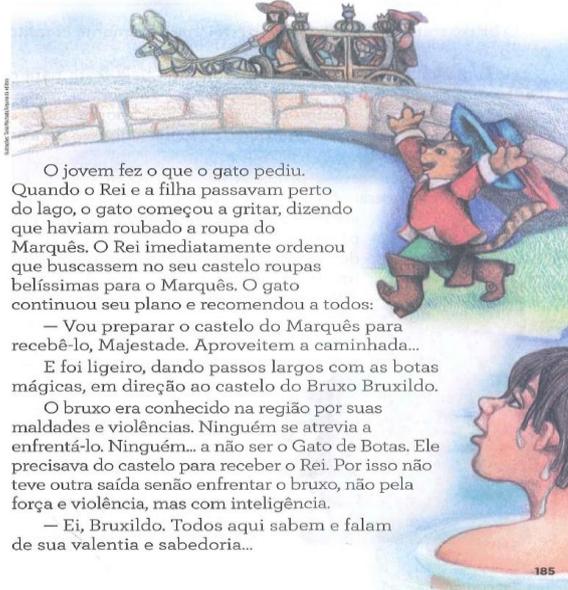
Sua primeira ação foi levar presentes para o Rei, em nome do Marquês de Carabás, seu amo e senhor. O Rei foi se encantando com os presentes trazidos por aquele simpático gato, em nome do Marquês.

Um dia, junto de sua bela filha, decidiu conhecer o Marquês para agradecer-lhe os presentes.



O filho do pobre lavrador desesperou-se:  
— O que vou fazer? O Rei vai me matar quando descobrir a brincadeira!

— Não, meu senhor. Faça o que eu pedir e tudo sairá bem. Vá para o lago, tire a roupa e entre na água.



O jovem fez o que o gato pediu. Quando o Rei e a filha passavam perto do lago, o gato começou a gritar, dizendo que haviam roubado a roupa do Marquês. O Rei imediatamente ordenou que buscassem no seu castelo roupas belíssimas para o Marquês. O gato continuou seu plano e recomendou a todos:

— Vou preparar o castelo do Marquês para recebê-lo, Majestade. Aproveitem a caminhada...

E foi ligeiro, dando passos largos com as botas mágicas, em direção ao castelo do Bruxo Bruxildo.

O bruxo era conhecido na região por suas maldades e violências. Ninguém se atrevia a enfrentá-lo. Ninguém... a não ser o Gato de Botas. Ele precisava do castelo para receber o Rei. Por isso não teve outra saída senão enfrentar o bruxo, não pela força e violência, mas com inteligência.

— Ei, Bruxildo. Todos aqui sabem e falam de sua valentia e sabedoria...

— E é verdade. Posso ter tudo o que quiser, posso transformar você num bichinho e acabar com essa conversa — disse o bruxo ranzinza\*.

— Ora... isso é muito fácil. Quero ver você se transformar em um bichinho, um rato, por exemplo... Isso sim é prova de sua sabedoria.

— Fácil...

O bruxo transformou-se em rato e foi imediatamente comido pelo gato.

Com o castelo livre, o gato preparou uma bela festa para o Rei e sua filha, ajudado pelos moradores da região, felizes e agradecidos com o sumiço do bruxo. O Rei adorou tudo: o castelo, a festa, a simpatia do Marquês. E viu nele alguém para se casar com a princesa.

Foi o que aconteceu: a princesa se casou com o filho do lavrador, que agora era o feliz e rico Marquês de Carabás. O gato até revelou um segredo antigo: o castelo e o título de Marquês eram mesmo da família do lavrador e haviam sido tirados pelo bruxo há muito tempo. Tinham voltado agora para seus verdadeiros donos.

O Marquês e a princesa viveram felizes para sempre, claro, acompanhados pela simpatia do Gato de Botas.

Irmãos Grimm. O Gato de Botas.  
Adaptação de Edson Gabriel Garcia.  
Revista **Recreio**, São Paulo: Abril, ano I,  
n. 29, 28 set. 2000. p. 24-25.

Teresa Marchal/Ilustração da editora



\***lavrador:** agricultor, pessoa que cultiva a terra

\***ranzinza:** zangado, mal-humorado

## ANEXO D - CONTO DE FADAS ESCRITO POR GRIMM “O GATO DE BOTAS”



### O Gato de Botas

Era uma vez um moleiro muito pobre. Tudo o que possuía, além dos três filhos, era um moinho, um burro e um gato. Os filhos o ajudavam no moinho, o burro ia buscar grãos de trigo e levar a farinha. O gato caçava ratos.

Quando o moleiro morreu, os três filhos dividiram entre si a herança. O mais velho ficou com o moi-

nho; o segundo, com o burro, e o que sobrou para o terceiro foi o gato. Este último, bastante aborrecido, disse para si:

— Dos haveres do meu pai, quem ficou com a pior parte fui eu! Meu irmão mais velho pode fazer farinha; meu segundo irmão tem o burrico e não precisa andar a pé. E eu? O que é que vou fazer com um gato? Tiro



a pele dele, mando fazer um par de luvas, e acabou-se!

— Ouça — disse o gato, que entendeu tudo o que ele disse. — Não precisa me matar para fazer um horrível par de luvas. Em vez disso, mande fazer um par de botas para mim. Então, vou poder andar entre os homens, e você verá como poderei ajudá-lo.

O filho do moleiro muito se admirou com o pedido do gato. Mas, como um sapateiro ia passando por ali exatamente naquele instante, ele chamou-o, e pediu-lhe para tirar as medidas e fazer um par de botas para o gato. Assim que ficaram prontas, o gato calçou-as, pegou um saco cheio de

milho, fechou-o com um cordão e saiu pela porta afora, andando sobre duas pernas como se fosse gente.

Reinava então naquele lugar um rei que era louco por perdizes. A floresta estava cheia delas, mas eram tão espertas e ariscas, que nenhum caçador conseguia pegar uma. O gato sabia disso e foi para a floresta imaginando um bom uso para o seu saco de milho. Chegando lá, abriu o saco e espalhou o milho perto dele, tendo

o cuidado de ocultar o cordão sob a relva. Depois escondeu-se atrás de uma moita e ficou à espreita.

Não demorou muito, as perdizes foram chegando. Um grão aqui, outro ali, acabaram com o milho do chão, e foram entrando no saco em busca de mais. Quando já havia um bom número delas dentro dele, o gato puxou o cordão, fechou a boca do saco, jogou-o às costas e foi direto ao castelo do rei.



— Alto! Aonde vai? — gritaram os guardas quando o viram chegar.

— Falar com o rei! — respondeu o gato sem rodeios.

— Um gato falar com o rei! — foi só risadas.

— Vamos deixá-lo entrar — propôs um deles. — O rei vive aborrecido. Ele e o gato vão se dar bem! Um resmungando, outro ronronando.

Chegando diante do rei, o gato fez uma reverência e disse:

— Meu senhor, o conde de... — aqui ele disse um nome comprido e pomposo — envia-lhe seus respeitos e estas perdizes que ele mesmo apanhou em sua armadilha.

O rei não pôde esconder o seu asombro ao ver as lindas e gordas perdizes e, na sua alegria, ordenou que dessem ao gato todo o ouro que ele pudesse carregar no seu saco.

— Leve isso ao seu amo em agradecimento ao seu presente — disse.

E o pobre filho do moleiro, à janela de sua casa com a cabeça entre as mãos, esperava pelo gato pensando: “Gastei minhas últimas moedinhas com as botas do gato... só queria saber o que vou ganhar com isso...”.

Foi quando o gato entrou. Ele pôs o saco no chão, abriu-o e despejou seu conteúdo diante do rapaz, dizendo:

— Aqui está um pouquinho do que você gastou com minhas botas. O





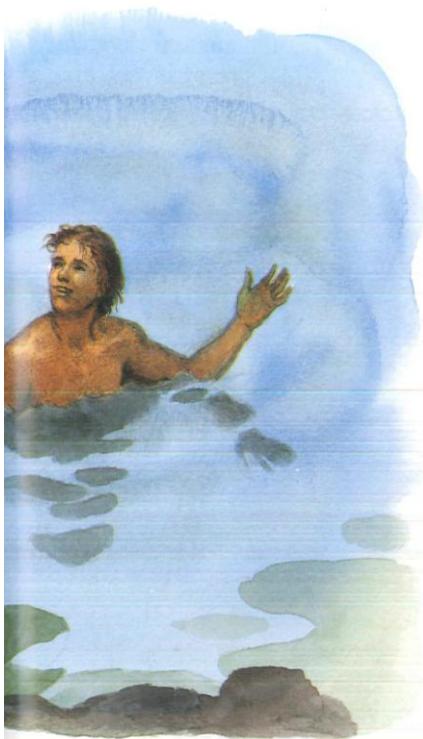
rei envia-lhe seus cumprimentos e agradece muito.

O filho do moleiro ficou bem contente ao ver todo aquele ouro, embora não entendesse como o gato o conseguira. Enquanto tirava as botas, o gato contou-lhe tudo e juntou:

— Agora você tem bastante dinheiro. Mas não vamos ficar só nisso! Amanhã, calço as botas de novo

e volto para a floresta. Você tem que ficar bem rico, porque eu disse para o rei que você é conde.

Na manhã seguinte, o gato calçou as botas e foi caçar. Presenteou o rei com mais perdizes e, de novo, voltou para casa carregando ouro. Assim fez durante muitos e muitos dias, sempre voltando para casa com seu saco cheio de ouro. Tornou-se tão querido do



rei, que entrava e saía do castelo à vontade.

Um dia, o gato estava na cozinha do castelo se aquecendo ao pé do fogo, quando o cocheiro entrou esbravejando:

— Eu queria que o rei e a princesa fossem para o inferno! Estou louco para ir à taberna beber um pouquinho e jogar cartas, e tenho que le-

var os dois a passear à beira do lago!

Ouvindo isso, o gato saiu quietinho, voltou correndo para casa, e disse ao seu dono:

— Se você quiser ser conde e ficar rico, venha comigo até o lago, e tome um banho!

O filho do moleiro não estava com vontade nenhuma de tomar banho. Mas acompanhou-o até o lago, tirou toda a roupa e pulou na água. Então o gato apanhou a roupa dele e escondeu-a bem depressa. Nem bem fez isso, veio vindo a carruagem do rei. O gato fingiu-se desesperado e começou a se lamentar:

— Oh, digníssima Majestade! Me ajude! Meu amo estava se banhando no lago, vieram uns ladrões e levaram a roupa dele que estava na margem! Agora o conde não pode sair da água e, se ficar lá muito tempo, vai adoecer e morrer!

Ouvindo isso, o rei mandou parar a carruagem, e ordenou a um dos criados que voltasse para casa e trouxesse um dos seus trajes reais.

Assim, o conde vestiu as roupas mais luxuosas que ele jamais vira em toda a sua vida. E, como gozava da estima do rei, graças às perdzizes, foi convidado a acompanhar o rei no seu passeio. A princesa não ficou nada aborrecida com a companhia do jovem e bonito conde, principalmente porque ele lhe agradou muito.

O gato foi indo a pé na frente da carruagem e, ora andando, ora correndo, distanciou-se dela. Depois de algumas léguas, chegou a um campo onde umas cem pessoas colhiam feno.

— De quem é esse campo, minha gente? — ele perguntou.

— É do Grande Bruxo!

— Ouçam bem: daqui a pouco, o rei vai passar por aqui. Se ele perguntar de quem é esse campo, vocês têm que dizer: “É do senhor conde!”. Se desobedecerem, serão todos mortos a pancadas!

Continuando seu caminho, o gato passou por um milharal tão grande que se perdia no horizonte. Umhas duzentas pessoas estavam lá ceifando milho.

— De quem é esse milharal, minha gente? — perguntou.

— É do Grande Bruxo!

— Ouçam bem: daqui a pouco, o rei vai passar por aqui. Se ele perguntar de quem é esse milharal, vocês têm que dizer: “É do senhor conde!”. Se desobedecerem, serão todos mortos a pancadas!





Afinal, o gato chegou a uma magnífica floresta, onde umas trezentas pessoas estavam abatendo enormes carvalhos e empilhando madeira.

— De quem é esta floresta, minha gente? — ele perguntou.

— É do Grande Bruxo!

— Ouçam bem: daqui a pouco, o rei vai passar por aqui. Se ele perguntar de quem é esta floresta, vocês têm que dizer: “É do senhor conde!”. Se desobedecerem, serão todos mortos!

O gato continuou andando. Todo mundo se espantava ao vê-lo pas-

sar com suas botas, andando sobre duas pernas, como gente. Logo ele chegou à casa do bruxo e foi entrando sem medo nenhum. O bruxo olhou-o com pouco caso e perguntou o que ele tinha vindo fazer ali. O gato fez uma reverência e disse:

— Me contaram que você é capaz de se transformar no bicho que você quiser. Se fosse num cachorro, numa raposa ou num lobo, eu não me surpreenderia. Mas eu queria vê-lo se transformar num elefante! É absolutamente impossível! Por isso vim aqui



ver esse prodígio com meus próprios olhos.

— Isso para mim é brincadeira! — respondeu o bruxo com altivez. E no mesmo instante transformou-se num elefante.

— Fantástico! — exclamou o gato. — E você pode também se transformar num leão?

— Isso não é nada! — assim dizendo, o bruxo virou leão na frente dele.

O gato levou um susto, mas logo se acalmou.

— É incrível! — disse. — Jamais poderia imaginar, nem em sonhos, que alguém pudesse fazer isso! Agora... se você pudesse se transformar num animal bem pequeninho... num rato, por exemplo, acredito que você seria o maior bruxo do mundo! Mas já é querer demais.

O bruxo ficou muito lisonjeado ao ouvir isso.

— Ora, gatinho. Para mim nada é impossível, quer ver? — ele transformou-se num rato e disparou a correr pelo chão.

O gato foi atrás dele e, num pulo, apanhou-o e devorou-o.

Enquanto isso, a carruagem levando o rei, a princesa e o conde passou pelo enorme campo de feno. O rei mandou o cocheiro parar e perguntou aos homens que estavam lá ceifando:

— A quem pertence esta plantação?

— Ao senhor conde! — gritaram eles obedecendo às ordens do gato.

— Mas que bela plantação, hein, senhor conde! — elogiou o rei.

Mais adiante, passaram pelo imenso milharal.

— A quem pertence este milharal?

— Ao senhor conde! — responderam.

— Mas que belo milharal, senhor conde! — admirou-se o rei.

Afinal chegaram à floresta.

— A quem pertence esta floresta?

— Ao senhor conde! — responderam os homens que estavam empilhando madeira.

— O senhor deve ser um homem muito rico! — disse o rei ao conde.

— Nem mesmo eu possuo uma floresta tão magnífica!

Chegaram enfim ao castelo do bruxo. Quando a carruagem parou, o gato, que esperava por eles na esca-

daria, desceu e abriu a portinhola dizendo:

— Vossa Majestade chegou ao castelo do meu amo, o senhor conde, que pela vida toda sentir-se-á infinitamente honrado com vossa visita.

O rei ficou deslumbrado com a belíssima moradia do conde, quase tão rica e luxuosa como o seu próprio castelo. O conde ajudou a princesa a descer e, juntos, subiram até o salão cintilante de ouro e pedrarias. Ali mesmo, a princesa foi prometida em casamento ao conde e, dias depois, com uma grande festa, realizou-se o casamento.

Quando o rei morreu, o conde subiu ao trono, e nomeou o Gato de Botas seu primeiro-ministro.



## ANEXO E - LIVRO DO 4º ANO: “O PATINHO FEIO”

**LEITURA 1**

Por quais dificuldades o personagem do texto a seguir passou? Será que ele superou essas dificuldades? Como foi o final da história? Vamos ler esse conto de fadas e descobrir? Leia o texto em voz alta para os alunos acompanharem. Em seguida, convide-os a releer-no silenciosamente.

**O Patinho Feio**

Era verão quando nasceu o Patinho Feio. Surgiu de dentro de um ovo tão grande que todos pensaram tratar-se de um ovo de peru que por acaso caíra num ninho de pata.

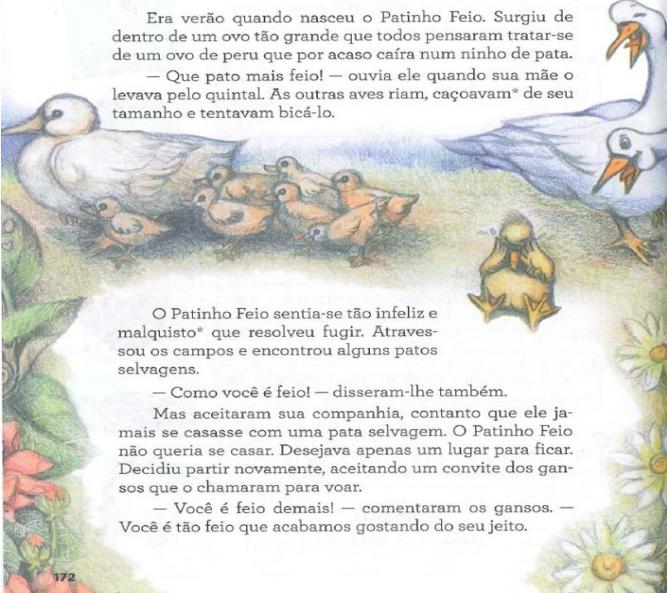
— Que pato mais feio! — ouvia ele quando sua mãe o levava pelo quintal. As outras aves riam, caçoavam\* de seu tamanho e tentavam bicá-lo.

O Patinho Feio sentia-se tão infeliz e malquisto\* que resolveu fugir. Atravessou os campos e encontrou alguns patos selvagens.

— Como você é feio! — disseram-lhe também.

Mas aceitaram sua companhia, contanto que ele jamais se casasse com uma pata selvagem. O Patinho Feio não queria se casar. Desejava apenas um lugar para ficar. Decidiu partir novamente, aceitando um convite dos gansos que o chamaram para voar.

— Você é feio demais! — comentaram os gansos. — Você é tão feio que acabamos gostando do seu jeito.



172

Mas, antes que o Patinho Feio alçasse\* voo, seus novos amigos foram mortos por caçadores e ele se viu só mais uma vez.

No final do outono, o Patinho Feio foi parar na casa de uma camponesa. E de novo foi obrigado a partir. A camponesa desejava uma pata que botasse ovos e não um patinho desengonçado como ele.

Durante o frio do inverno, o Patinho Feio, solitário e desamparado, quase morreu, mas foi salvo por um camponês e sua família. Só que aquele também não se tornaria o seu lar, porque os filhos do camponês nunca paravam de atormentá-lo\*.

Quando chegou a primavera, cansado e triste, o Patinho Feio avistou as aves mais lindas que já encontrara na vida. Eram cisnes que nadavam num rio.

Aproximou-se e, pela primeira vez, olhou para as águas e viu seu reflexo. Descobriu que era um cisne como eles. Por um instante lembrou-se do tempo em que era maltratado e perseguido. Depois, moveu as asas que brilhavam sob o sol e, também pela primeira vez, sentiu-se feliz.

O Patinho Feio, de Hans Christian Andersen. In: "Vice-versa ao contrário: histórias clássicas recontadas por Odélio Frias e outros, organizado por Felícia Prieto. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 1993. p. 25.

\* **caçoavam:** riam, zombavam

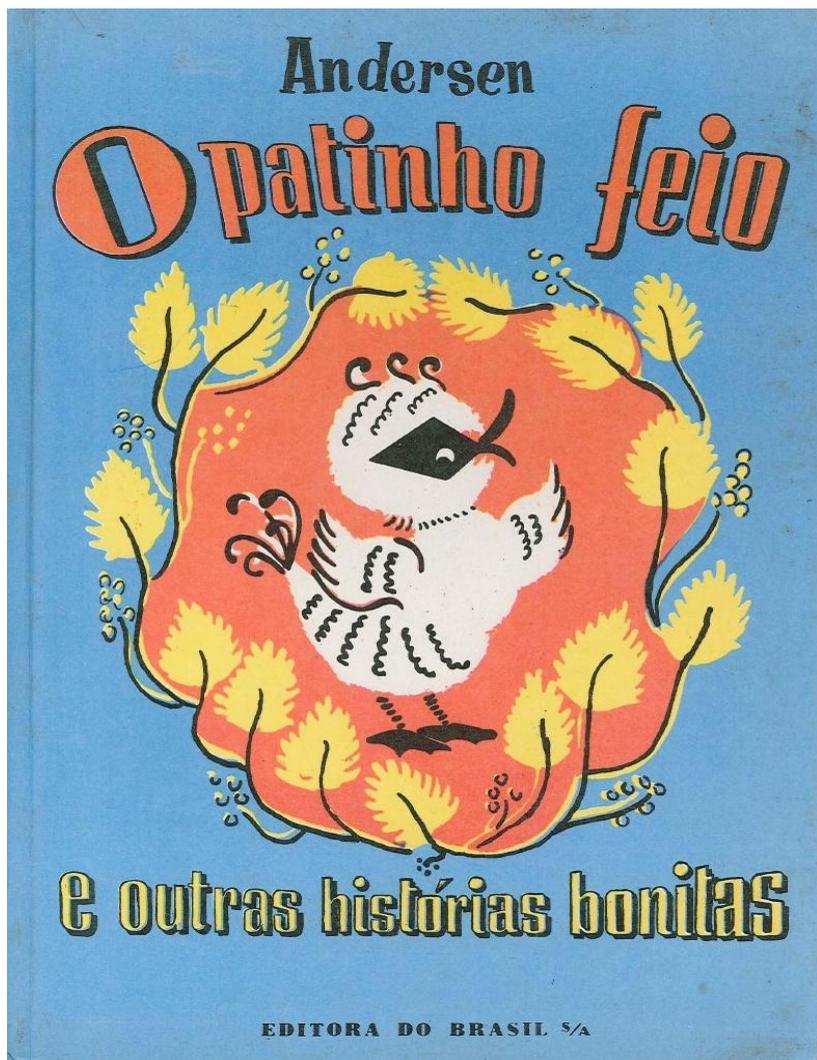
\* **malquisto:** detestado, mal-amado

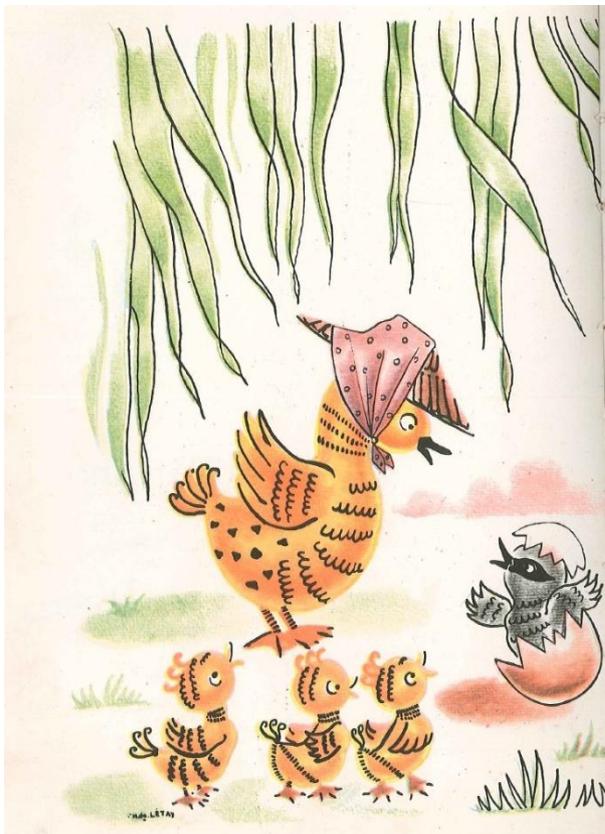
\* **alçasse:** levantasse

\* **atormentá-lo:** incomodá-lo, maltratá-lo



ANEXO F - CONTO DE FADAS ESCRITO POR ANDERSEN “O PATINHO FEIO”





s campos já estavam desertos — era no verão. O trigo estava dourado e a aveia ainda verde. O feno já estava empilhado no vale rico e produtivo por onde as cegonhas caminhavam com suas compridas pernas vermelhas, conversando na língua egípcia que tinham aprendido de suas mães.

À volta dos campos e dos vales crescia a floresta, no meio da qual havia lagos profundos. Sim! Aquela terra era uma beleza. No ponto mais batido pelo sol, erguia-se uma velha mansão, rodeada por fossos profundos. Grandes e folhudas trepadeiras desciam pelas muralhas até a beira da água. A folhagem era tão espessa que uma criança ali poderia esconder-se



facilmente. Uma pata fizera seu ninho bem escondidinho na espessura da folhagem. Estava quase no tempo de saírem os patinhos. A pobre pata já andava cansada de estar sentada no ninho, durante tanto tempo. Além disso, recebia raríssimas visitas, enquanto que podia ver os outros patos nadando, felizes, nas águas do fosso. Era natural que preferissem nadar a virem dar um dedinho de prosa com a comadre pata, presa ao ninho.

Finalmente os patinhos foram saindo do ovo, um após outro, dizendo, numa voz ainda muito fraca:

— Chip!... Chip!... Chip!...

Saíram todos, vivos e muito bem dispostos. A pata zangou-se com os filhotes:

— Não digam chip!... Digam quá... quá... quá...

Todos eles obedeceram, pondo-se a grasnar o melhor que podiam. Espiavam, curiosos, pelos vãos da folhagem. A mãe não os impediu, pois olhar para o verde faz bem à vista.

Um dos filhotes comentou, espantado:

— Como o mundo é grande! Nunca pensei!

Era natural que achassem o ninho espaçoso, depois de passarem tanto tempo fechados dentro da casca de um ovo. A pata achou muita graça:

— Estão pensando que isto é o mundo inteiro? Qual o quê! O mundo vai longe, para além do jardim e dos campos do pastor da igreja! Sei disso, apesar de nunca ter ido até lá! Já saíram todos?

Levantou-se para examinar a ninhada. Suspirou:

— Ah! Falta um! Exatamente o ovo maior de todos! Quanto tempo levará, ainda?

Sentou-se de novo sobre o ninho, muito contrariada. Uma velha pata surgiu para fazer-lhe uma visita. Perguntou, amavelmente:

— Como vão as coisas?

A mãe suspirou:

— Ah! Um ovo não quer partir-se! Mas... veja os outros filhotes. Que beleza! Nunca vi patinhos tão bonitos! São tal qual o pai, aquele malandro! Nunca vem visitar-me!

A pata velha pediu, com ares solenes:

— Deixe-me ver o ovo que não quer partir-se.

Examinou-o com ares entendidos, declarando:

— Aposto que é ovo de peru! Já me aconteceu isto uma vez! Fui enganada. Você não imagina o trabalho que me deram os peruzinhos! São uns sujeitos que morrem de medo da água. Nunca consegui que nadassem. Cansei-me de castigá-los, mas não houve meios! Garanto-lhe que este é um ovo de peru. Largue-o, comadre. Venha com seus filhotes até o fosso, para uma lição de natação.

— Não! Vou esperar mais um bocadinho. Já estive sentada aqui tanto tempo, que posso continuar, até que chegue o dia da Grande Feira!

A velha pata foi-se embora resmungando:

— Pois faça como quiser.

Finalmente partiu-se o grande ovo. O filhote balbuciou:

— Chip!... Chip!... Chip!...

E saiu de dentro da casca, meio tonto. Como era horróroso! A pata fitou-o, tremendo e disse:

— Este filhote é monstruoso. Nenhum dos irmãos se parece com ele. Será que é mesmo um peruzinho? Ah! Logo terei uma prova. Hei de enfiá-lo n'água, nem que seja à custa de bicadas.

No dia seguinte, o tempo estava magnífico. O sol dourava alegremente todas as folhas verdes. A mãe levou a ninhada para o fosso. Foi ela quem pulou primeiro:

— Plash!... Quá!... Quá!... Quá!...

Àquele chamado, todos os patinhos saltaram também, um após outro. A água cobriu-lhes a cabeça, mas logo voltaram à tona, muito satisfeitos. Nadavam que era uma beleza, sem ninguém ensinar. No meio deles estava o patinho feio, grandalhão, cinzento, desajeitado, mas felicíssimo dentro d'água.

A mãe disse:

— Não é peru! Olhem como mexe as patas lindamente! E que elegância! Sabe nadar de cabeça erguida. É meu filho! Afinal de contas, quando se repara bem nele, até que não é tão

feio assim... Quá!... Quá!... Venham comigo, meninos! Quero apresentá-los aos habitantes da capoeira. Mas não saiam de junto de mim! Podem pisá-los! Cuidado com o gato!

Foram todos para a capoeira. Por lá havia um barulho incrível. Duas galinhas chocas brigavam por causa duma cabeça de enguia. No fim de contas quem comeu a enguia foi o gato. Mamãe-pata lambeu o bico suspirando de vontade de comer enguia. Declarou:

— É assim o mundo! Vamos, meninos! Caminhem com elegância. Quero que causem boa impressão. Estão vendo aquela pata velha, a maior de todas? Tem sangue espanhol nas veias. Foi por isso que cresceu tanto. Reparem na fita vermelha que tem amarrada na perna. É uma coisa maravilhosa, um sinal de grande distinção. Indica que não pode ser vendida e que tem um valor enorme, tanto para os animais como para os homens! Vamos, meninos! Cuidado com os pés! Um patinho bem educado anda sempre de pernas abertas, como o papai e a mamãe. Assim! Agora curvem a cabeça e digam quá, quá!

Os filhotes fizeram direitinho como a mãe lhes mandava. Num instante ficaram rodeados pelos patos da capoeira. Choviam comentários em voz alta, num vozerio medonho:

— Olhem só! Temos que aturar mais esta ninhada, como se já não fôssemos patos demais. Olhem! Vejam que patinho feio! Aquele não poderemos aturar.

Um dos patos voou para cima do patinho feio, dando-lhe uma valente bicada no pescoço. A mãe defendeu seu filhote, zangada:

— Deixe-o em paz. Ele nada fez.

O valentão respondeu:

— Eu sei que ele não fez nada, mas é feio que dói. Precisa apanhar.

A pata velha, a de laço na perna, interveio:

— A ninhada até que é muito bonita. Só aquele saiu muito feio e tem má raça. É uma pena que não possa ser reformado.

Mãe-pata respondeu, muito humilde:

— Oh! Nobre senhora, isto seria impossível. Ele não é bonito, realmente, mas é boa criatura e nadou tão bem como qualquer dos irmãos. Creio que posso esperar que ele se vá embelezando com o tempo, ou talvez fique menorzinho. Tem as pernas compridas demais. É só isto.

A mãe inclinou-se carinhosamente sobre o filhote, dando-lhe uma bicada amigável. Acrescentou:

— Afinal de contas ele é macho. Não faz mal que seja feio. Vê-se que é muito forte. Há de vencer na vida.

A velha pata cortou-lhe a palavra:

— Os outros patinhos são muito bonitos. Fiquem à vontade. Se acharem alguma cabeça de enguia podem trazê-la para mim.

Depois deste pequeno acontecimento, a ninhada sentiu-se mais à vontade. Mas o pobre patinho feio, que fora o último

a sair da casca, padeceu muito, levando bicadas, empurrões, pisadelas, e sofrendo mil e uma çaoadas de mau gosto, tanto por parte dos patos como das galinhas. Todos afirmavam:

— Ele é grande demais.

O peru, então, que tinha nascido com esporas e por este motivo se imaginava um imperador, bufou e estufou como uma vela ao vento, ficando muito vermelho. O pobre patinho feio estava meio morto de medo e não sabia para onde fugir. Sentia-se desesperado por ser tão feio e escárnio a toda a capoeira.

Assim se passou o primeiro dia e os que se seguiram foram ainda piores. O pobre patinho era repellido por todos. Até seus irmãos e irmãs escarneciam dele, dizendo:

— Como você é horroroso! Seria bem melhor que o gato o comesse!

A própria mãe perdera a paciência e resmungava:

— Eu preferia que ele estivesse bem longe de mim.

O pobre patinho feio apanhava de todos. Até a menina que lhes trazia comida lhe dava pontapés.

Ele fugiu da capoeira e voou por cima da cerca. Os passarinhos que lá estavam a gorjear, fugiram espavoridos diante de criatura tão feia. O patinho bem que percebeu. Suspirou, muito triste:

— Fogem, porque me acham feio.

Fechou os olhos e saiu correndo, sem rumo. Chegou ao brejo, onde viviam os patos selvagens. Estava tão cansado e

desesperado que passou ali a noite. De manhã, os patos selvagens vieram examinar seu novo companheiro. O patinho feio, muito intimidado, cumprimentava-os como podia. Depois do exame, os patos selvagens perguntaram:

— Que espécie de bicho é você? Como é horroroso! Mas, sua feiúra não tem importância para nós, desde que não escolha noiva em nossa família.

O coitado do patinho nem pensava em casamento. O que ele queria era um lugarzinho à beira do brejo.

Ficou lá durante dois dias. Dois gansos selvagens vieram falar-lhe. Eram ainda novinhos e, portanto, muito vivos e despatchados. Disseram:

— Camarada, você é tão feio que sua feiúra nos atraiu! Gostamos de você. Quer vir para nossa companhia e tornar-se uma ave nômade? Há, aqui perto, outro brejo com encantadores gansos selvagens. Há cada senhorinha tão linda, que você nem pode imaginar. São muito bondosas e terão compaixão de sua feiúra.

Bem neste momento ouviram dois tiros: Pum!... Pum!... Os dois gansos selvagens tombaram mortos no chão, entre os caniços, e a água ficou toda tingida de sangue vermelho. Pum!... Pum!... As espingardas continuaram funcionando, espantando os gansos escondidos nas moitas. A carnificina foi tremenda.

Era uma grande caçada. Os caçadores estavam escondidos junto ao brejo. Alguns estavam encarapitados nas árvores, que

pendiam sobre as águas serenas. A fumacinha azul saía dos ramos e deslizava por cima do brejo.

Os cães de caça farejavam cá e lá, focinhando na água... Splash! Splash!... Moitas e juncais foram varejados com todo o cuidado. O pobre patinho feio estava paralisado de medo. Escondeu a cabecinha embaixo das asas, entregando-se ao destino. Sentiu que um cão se aproximava. Espiou timidamente e viu que era um canzarrão, de língua de fora e uns olhos ferozes e maus. Abriu a bocarra como se fosse abocanhar o patinho feio, arreganhando a dentuça temerosa e... Splash!... Splash!... Foi saindo, sem tocar no patinho feio. Este suspirou, aliviado:

— Oh! Graças aos céus! Sou tão feio que nem o cão me quis comer.

Continuou ali, muito quieto, até que passou o tiroteio. Durante muito tempo não se atreveu a mexer-se. Quando viu que não havia mais ninguém à vista, desatou a correr com a maior velocidade que pôde. Andou muito pelos campos, atormentado por uma ventania que lhe dificultava os passos apressados.

Lá pela noitinha, chegou à porta de um casebre miserável, que estava em ruínas. O vento assobiava ferozmente. O patinho teve que sentar-se para se agüentar. Não sentia vontade de entrar na casa, mas o vento soprava cada vez mais forte. Ele resolveu espiar por uma brecha na porta, mas em vez de espiar apenas, acabou entrando.

Quem morava lá era uma velha com um gato e uma galinha. O gato tinha o nome de Filhinho e sabia corcovear, bufar e despedir faíscas elétricas do pêlo.

A galinha era de pernas pequenas e por isto tinha a alcunha de Perna-Curtá. Punha ótimos ovos e a velha a estimava como se fosse sua filha.



Somente pela manhã deram pela presença do patinho feio. O gato começou a bufar e a cacarejar. A velha não enxergava bem e ficou muito assustada com o barulho. Perguntou:

- Que houve? Que houve?

Quando percebeu o patinho, imaginou que fosse uma pata. Ficou muito contente, dizendo:



— Que achado! Poderemos comer ovos de pata — salvo se for pato! Vamos esperar para ver se o bicho põe ou não ovos.

O patinho feio lá ficou durante três semanas, como experiência. Mas não apareceu ovo algum. O gato era o dono da casa e a galinha, a dona. Tinham o costume de dizer:

— Nós e o mundo . . .

Achavam que representavam a metade do mundo e, certamente, a melhor delas. O patinho tentou dar uma opinião, mas a galinha não consentiu. Perguntou:

— Você põe ovos?

— Não.

— Pois então trate de calar a boca.

O gato disse:

— Você sabe corcovear, bufar e despedir fâscas?

— Não.

— Pois então trate de guardar suas opiniões para si mesmo, principalmente quando duas pessoas de juízo estão com a palavra.

O patinho meteu-se num canto, muito aborrecido da vida, começou a pensar no ar puro e na luz do Sol e veio-lhe uma vontade louca de mergulhar e nadar. Acabou confessando seu desejo à galinha. Esta ficou muito escandalizada:

— Está doido? Você não tem o que fazer? É por isto que traz a cabeça cheia de caraminholas. Trate de pôr ovos ou bufar, e assim se esquecerá de suas maluquices.

O patinho feio suspirou:

— Ah! Mas é tão bom flutuar na água! É delicioso enfiar a cabeça bem no fundo, num mergulho . . .

A galinha interrompeu-o:

— Que bonito divertimento! Você deve estar doido. Consulte o gato. Ele é a criatura mais sábia do mundo. Pergunte-lhe se gosta de boiar ou de mergulhar. Cá, por mim, não digo nada. Consulte, também, nossa patroa. Ela tem idade e é muito inteligente. Duvido que ela tenha vontade de nadar ou de mergulhar.

O patinho tentou insistir:

— A senhora não me compreende.

A galinha tornou a cortar-lhe a palavra:

— Se eu não posso compreendê-lo, quem o compreenderá? Será que você tem a pretensão de ser mais inteligente do que o gato ou nossa velha dona? Já nem quero falar de mim. Não seja tolo e trate de agradecer aos céus a sorte que teve de encontrar gente boa como nós aqui. Tem uma casa confortável e devia aproveitar melhor a convivência com pessoas bem educadas, como nós. Mas você não passa de um idiota! Não se tem gosto nenhum em estar em sua companhia. Creia no que lhe digo. Estou-lhe falando por bem e só lhe estou dizendo a verdade. Estou-lhe falando como amiga. Trate de aprender a pôr ovos ou a bufar e emitir fâscas.



O patinho explodiu:

— Prefiro ir correr mundo.

A galinha declarou, zangada:

— É o melhor que você tem a fazer.

Lá se foi o patinho feio, mundo afora. Nadou e mergulhou à vontade, mas era sempre desprezado por todas as criaturas que encontrava, devido à sua grande feiúra. Chegou o outono. A folhagem dos bosques amareleceu e murchou. O vento arrancava as folhas das árvores desapidadamente, divertindo-se em fazê-las rodopiar bastante, antes de atirá-las ao chão. O céu enfarruscou-se e esfriou. As nuvens carregaram-se de neve e granizo. Um corvo crocitava tristemente, pousado numa cerca,



a tremer de frio. Quem o visse, tremeria de medo. A situação do patinho feio era muito séria.

Uma tarde, quando o Sol se punha com toda a grandeza dum crepúsculo de inverno, um bando de aves lindíssimas levantou vô de um brejal próximo. O patinho jamais vira coisa alguma de tão rara beleza. As aves eram de névea brancura e tinham um pescoço longo, elegantíssimo. Eram cisnes. Com seus gritos inconfundíveis, os cisnes voaram bem alto, bem alto, fugindo das terras frias para os países quentes. O patinho feio sentiu uma coisa esquisita que não saberia explicar. Começou a rodopiar em cima da água, como se fosse uma roda e foi subindo... subindo... atrás dos cisnes. Deu, também, um grito tão agudo e estranho, que ele mesmo se espantou. Estava fascinado pelos cisnes. Sentia-se inexplicavelmente atraído por aquelas aves que, a seu ver, eram as mais lindas do mundo. Não sentia inveja. Como seria possível que ele, uma humilde criatura desprezada por todos, fosse ter inveja daquela maravilhosa beleza? Bastar-lhe-ia que os lindos cisnes o tolerassem em sua companhia — a ele, o patinho feio. Tornou a descer para o lago e deu um mergulho bem fundo para acalmar a excitação. Quando voltou à tona, os cisnes já tinham desaparecido no céu.

O inverno foi tão rigoroso, que o pobre patinho era obrigado a nadar sem descanso, para não ficar gelado. O lago ia gelando... gelando... Cada noite que se passava, o espaço de água ia diminuindo... diminuindo... O patinho já quase não tinha onde nadar. Uma tarde, ficou tão cansado que sentiu as pernas paralisadas. Ficou preso no lago gelado.

Na manhã seguinte, um camponês passou por ali e viu-o. Caminhou sobre o gelo e, com o tamanco, fez ~~lá~~ um buraco, conseguindo retirar o patinho. Levou-o para sua mulher.

O patinho feio não tardou a recuperar os sentidos. As crianças entusiasmadas quiseram brincar com ele. O coitado pensou que queriam maltratá-lo e saiu a correr, espavorido. Caiu desastrosamente dentro duma panela de leite, entornando-lhe o conteúdo. A mulher começou a gritar e a agitar os braços, muito zangada. A criançada divertia-se a valer, perseguindo o patinho arisco. Este escapava-lhe o melhor que podia, causando novos desastres. Chapinhou no pote de manteigá, entornou um caldeirão com comida e conseguiu, finalmente, escapulir. A mulher continuava a berrar enfurecida, tentando alcançá-lo com as tenazes de pegar carvão. A criançada tropeçava, ria-se, numa barulheira infernal. Felizmente a porta estava aberta. O infeliz patinho fugiu para o quintal e meteu-se por entre as moitas cobertas de neve fresca. Resfolegava exausto, assustadíssimo, gelado, quase morto.

O coitado sofreu amargamente durante aquele inverno, mas sempre conseguiu sobreviver. O Sol voltou e o patinho feio acomodou-se à beira dum brejal, mais uma vez. As cotovias cantavam hinos de alegria saudando a primavera.

O patinho feio sentiu vontade de voar. Admirou-se muito ao verificar que suas asas eram, agora, bem mais fortes e permitiam-lhe subir a grande altura.

Entusiasmado, entregou-se, dedicado, a um vôo sem rumo. Quando quis descer, verificou que voava sobre um jardim bellissimo, ornado de macieiras em flor. O ar cheirava à lírios. Um lago magnífico espelhava ao Sol, rodeado de arbustos e de flores. A primavera, ali, oferecia um quadro encantador!

O pobre patinho abandonado desceu para o lago, fascinado com tanta beleza. Viu, então, bem em frente dele, três lindos cisnes brancos. Nadavam com beleza e elegância. O patinho feio reconheceu-os imediatamente e sentiu um aperto no coração. Pensou:

— Não fugirei deles! Estas régias aves hão de bicar-me até me retalharem, devido ao meu atrevimento. Sou tão feio! Não me importa! Prefiro ser morto por eles a viver maltratado por patos e galinhas.



Movido por esta idéia, continuou nadando em direção aos majestosos cisnes. Estes o viram e aproximaram-se, arrepiando as penas macias e alvíssimas. O infeliz baixou resignadamente a cabeça, murmurando:

— Matem-me!

Quando abaixou a cabeça, viu sua própria imagem refletida na água serena e cristalina. Não era mais uma ave cinzenta e pesadona, feia e desajeitada! Ele era cisne! Que importa ter nascido numa humilde capoeira, desde que se nasça dum ovo de cisne?

O antigo patinho feio abençoou todas as amarguras e misérias por que passara, pois agora seria mais capaz de apreciar



a incrível felicidade que lhe cabia. Os grandes cisnes chegaram-se bem pertinho dele e deram-lhe bicadas amistosas, à guisa de saudação.

Um grupo de crianças chegou ao jardim, trazendo milho e migalhas de pão que foram atirando à água. A menor de todas gritou:

— Olhem! Há mais um cisne!

As outras bateram palmas de alegria, com a descoberta. Foram logo avisar o papai e a mamãe. Todos foram unânimes em afirmar:

— Este novo cisne é o mais bonito de todos!

Os cisnes velhos não ficaram enciumados. Ao contrário! Curvaram as altivas cabeças diante do recém-chegado, homenageando-o.

O patinho feio sentia-se bastante envergonhado e escondeu modestamente a cabeça por baixo das asas. Nem sabia o que pensar. Sentia-se felicíssimo, mas não vaidoso. Só as pessoas de mau caráter são vaidosas e convencidas. Ele lembrava-se muito bem das agonias por que tinha passado e, agora, só o elogiavam e lhe rendiam calorosas homenagens declarando-o belo entre os mais belos. Os lírios curvavam-se diante dele. O sol estava quente e acolhedor. Que vida maravilhosa! Ele declarou, radiante de felicidade:

— Nunca sonhei conseguir tanta ventura no tempo em que eu era o Patinho Feio!