

A ESCOLARIZAÇÃO DOS CONTOS DE FADAS EM COLEÇÕES DIDÁTICAS DO PROGRAMA NACIONAL DO LIVRO DIDÁTICO: INCIDÊNCIA, AUTORIA E ADAPTAÇÕES

THE SCHOOLING OF FAIRY TALES IN DIDACTIC COLLECTIONS FROM NATIONAL TEXTBOOK PROGRAM: INCIDENCE, AUTHORSHIP AND ADAPTATIONS

Dalva Ramos de Resende Matos ¹

Mestre em Educação (Universidade Federal de Goiás) e ¹
doutoranda em Educação (Universidade de Santiago de Compostela).
Professora de Língua Portuguesa do Instituto Federal de Goiás –
Câmpus Itumbiara. E-mail: dalvaresende@yahoo.com.br

Resumo: Este trabalho, na área de Educação e Linguagem, visa socializar resultados de uma pesquisa, em nível de mestrado, sobre a problemática da escolarização dos contos de fadas em coleções didáticas do Ensino Fundamental I do Programa Nacional do Livro Didático. O objetivo é apresentar características gerais da coletânea das coleções Aprender juntos: letramento e alfabetização e Aprender juntos: língua portuguesa, com foco na análise e interpretação de dados referentes à incidência, à autoria e às principais adaptações decorrentes da escolarização desse gênero. A pesquisa foi alicerçada em procedimentos de análise quantitativa e qualitativo-interpretativista, com sustentação em fontes documentais e aportes teóricos interdisciplinares, como Bakhtin (2003), Cosson (2015) e Soares (2001). Em linhas gerais, os resultados mostraram que há incidência dos contos de fadas em diferentes versões nessas coleções, de autores clássicos e contemporâneos da Literatura Infantojuvenil, numa escolarização que privilegia a seleção de narrativas curtas, com supressões e suavizações.

Palavras-chave: Conto de fadas; Escolarização; Livro didático de português; Letramento literário.

Abstract: This work, in Education and Language area, aims to socialize the results of a master's level research on the problem of schooling of fairy tales in didactic collections of Elementary School I of the National Textbook Program. The objective is presenting general characteristics of the collection: Aprender juntos: letramento e alfabetização and Aprender juntos: língua portuguesa, focusing on the analysis and interpretation of data concerning incidence, authorship and main adaptations resulting from schooling of this genre. The research was based on quantitative and qualitative-interpretative analysis procedures, with support in documentary sources and interdisciplinary theoretical contributions, such as Bakhtin (2003), Cosson (2015) and Soares (2001). In general terms, the results showed that there is an incidence of fairy tales in different versions in these collections, by classic and contemporary authors of Youngsters and Children's Literature, in a schooling that privileges the selection of shorts narratives, with deletions and smoothing.

Keywords: Fairy tale; Schooling; Portuguese textbook; Literary literacy.

Introdução

A escola, enquanto *lócus* do conhecimento, deve propiciar um contato efetivo do aluno com os mais diversos gêneros literários desde as primeiras séries, contribuindo, assim, para a iniciação do processo de formação do leitor literário. Nessa perspectiva, os contos de fadas são, por excelência, o portal nesse processo inicial e um instrumento valioso nas primeiras práticas de letramento literário.

De acordo com Coelho (1987), no universo maravilhoso, em geral, o conto de fadas tem sido utilizado para designar histórias provenientes da oralidade, com ou sem a presença de fadas, que se passam em um tempo e um espaço indeterminados, tendo como núcleo as ações de um herói ou uma heroína que empreende uma trajetória difícil, permeada de provas, cuja superação leva ao sucesso final.

Além de encantar a todos por meio da arte literária, do lúdico, da fantasia e dos seus significados psicológicos, esses contos também ajudam a criança a perceber o mundo e prestam suportes simbólicos para a aprendizagem e o desenvolvimento infantil, pois abordam dilemas inerentes ao amadurecimento humano e exteriorizam os sentimentos mais profundos, dos mais sublimes aos mais primitivos. Por isso, eles se apresentam como um gênero indispensável para a formação do jovem leitor, uma vez que a sua leitura estimula o gosto pela literatura e convida à leitura de outros textos.

Entretanto, ao serem transferidos para o universo escolar e transformados em objeto de ensino, muitas vezes essas narrativas, assim como outros saberes, sofrem “deformações” em função dos processos de *transposição didática* (CHEVALLARD, 1991) e de *escolarização* para que sejam transformados em saberes escolares. É preciso esclarecer que esse processamento se inicia antes da esfera escolar, passando por uma *transposição* em outras instâncias até incorporar o processo de *escolarização*, que corresponde à seleção, segmentação e organização do saber em sequências progressivas (SOARES, 1996), para que seja ensinado, aprendido e avaliado na escola. Apesar de, muitas vezes, a escolarização da literatura assumir um sentido pejorativo, ela constitui a escola, é inevitável (SOARES, 2001) e precisa ser mais explorada pela pesquisa em Educação.

A partir desses pressupostos, este trabalho visa socializar resultados de uma pesquisa, no campo da Educação e Linguagem, em nível de mestrado, sobre a problemática da escolarização dos contos de fadas em coleções didáticas do Ensino Fundamental (EF I) do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD/2013-2015)¹. Trata-se de uma investigação com procedimentos de análise quantitativa e qualitativo-interpretativista, com sustentação em fontes documentais e aportes teóricos interdisciplinares, como Bakhtin (2003), Cosson (2015) e Soares (2001).

Neste artigo, o objetivo principal é apresentar características gerais da coletânea das coleções *Aprender juntos: letramento e alfabetização* e *Aprender juntos: língua portuguesa*, com foco na análise e interpretação de dados referentes à incidência, autoria e principais adaptações decorrentes da didatização e da escolarização desse gênero. Essas coleções estão entre as mais adotadas em âmbito nacional e no complexo urbano formado pelas cidades contíguas de Aragarças (GO), Barra do Garças (MT) e Pontal do Araguaia (MT), na divisa do noroeste de Goiás com a microrregião do Médio Araguaia de Mato Grosso.

Na expectativa de cumprir os objetivos propostos, após esta parte introdutória, apresentamos os dados gerados para a realização do estudo, bem como as análises e as apreciações valorativas, com os devidos respaldos teóricos. Na sequência, tecemos algumas considerações, objetivando finalizar o texto, que é encerrado com a apresentação das referências usadas ao longo de sua construção.

Desenvolvimento

Nesta seção, em conformidade com os objetivos e o caminho metodológico estabelecidos, trazemos uma breve descrição das coleções didáticas que constituem os *corpora* da investigação, apresentando suas características gerais, com foco nos aspectos relativos à incidência, à autoria e às principais alterações do conto de fadas na coletânea de textos dos livros que as constituem.

¹ Investigação vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Goiás, Regional Jataí, sob a orientação do Professor Dr. Sílvio Ribeiro da Silva, com apoio da Capes.

O conto de fadas nas coleções: dados gerais da incidência

Os livros didáticos que compõem a *Aprender Juntos*, doravante *AJ*, da Edições SM, estão agrupados em duas coleções interligadas: *Aprender Juntos: letramento e alfabetização (AJ 1)*, dos autores Adson Vasconcelos e Silvana Rossi Júlio², e *Aprender Juntos: língua portuguesa (AJ 2)*, de Adson Vasconcelos.

Como toda coleção destinada aos três primeiros anos do EF I, a *AJ 1* é composta por três volumes consumíveis correspondentes a cada um desses anos, devidamente acompanhados do Manual do Professor (MP). Os volumes estão organizados por unidades temáticas diversificadas e adequadas ao universo infantil das crianças de 6 a 8 anos. Cada volume se estrutura em quatro unidades, iniciadas com uma cena e questões relacionadas à temática abordada. Cada unidade, por sua vez, divide-se em capítulos: dois no primeiro volume e três nos demais. Já os dois volumes da coleção *AJ 2*, voltados para o quarto e o quinto anos, também são organizados em quatro unidades temáticas, que se desdobram em três capítulos inter-relacionados pelo tema e pelo gênero do discurso tomado como objeto de ensino. A organização das unidades em capítulos segue a mesma configuração da *AJ 1*.

De modo geral, a seleção textual de cada coleção apresenta uma diversidade de gêneros e tipos textuais de diferentes esferas. Na abordagem bakhtiniana, o gênero não é tratado como um produto, mas focalizado pelo viés dinâmico da produção, sendo o ponto de partida o vínculo intrínseco entre a utilização da linguagem e a esfera de atividade. Para Bakhtin (2003, p. 262, grifos do autor), “cada campo de utilização da língua elabora seus tipos *relativamente estáveis* de enunciados, os quais denominamos *gêneros do discurso*”, numa heterogeneidade tão ampla que é impossível catalogá-los. Essa diversidade de gêneros do discurso (e também a sua riqueza) é infinita devido à variedade da atividade humana e porque, em cada esfera dessa atividade, há um repertório de gêneros do discurso, que aumenta e se diferencia à medida que a própria esfera se desenvolve e se complexifica. Ademais, essa estabilidade relativa aponta para a possibilidade de os gêneros serem passíveis de “reestruturação e renovação” (BAKHTIN, 2003, p. 286), não somente dentro da própria esfera, mas na migração de um mesmo gênero de uma esfera para outra.

Diante dessa heterogeneidade, para a análise quantitativa da incidência dos contos de fadas no universo da coletânea dessas obras didáticas, primeiro fizemos o mapeamento de todos os textos apresentados em cada um dos volumes que as constituem, agrupando-os em três categorias principais: **textos literários (TL)**, **textos não literários (TNL)** e **não se aplicam (NSA)**. Essa divisão foi necessária para verificar a incidência dos textos da esfera literária em relação aos das outras esferas (jornalística, publicitária, cotidiana, escolar etc.), a fim de verificar se a Literatura ocupa (ou não) um lugar de destaque nessas coleções.

Na categoria dos **TL**, consideramos os pertencentes aos gêneros narrativo, épico, dramático e lírico (poema, letra de canção, cordel, parlenda, cantiga de roda, adivinha, trava-línguas e quadrinha)³. Os demais textos verbais e multimodais foram enquadrados em **TNL** ou **NSA**, sendo esta uma categoria que surgiu para classificar os textos que não se aplicam a nenhuma das duas categorias anteriores, como as tirinhas, as charges e as histórias em quadrinhos, que, mesmo mantendo uma relação com a narrativa literária, possuem uma linguagem específica⁴. Ressaltamos que, para o levantamento quantitativo, consideramos apenas os textos autênticos, ou seja, aqueles que circulam em suas esferas originais e são transportados, parcial ou integralmente, de suas fontes de origem para o livro didático de português (LDP).

Após a geração dos dados, eles foram computados e quantificados em tabelas e gráficos. Alguns resultados podem ser visualizados a seguir.

2 José Adson Vasconcelos é licenciado em Letras pela Universidade Camilo Castelo Branco, professor de Língua Portuguesa e coordenador de área em escolas da rede particular. Silvana Rossi Júlio é professora de Educação Infantil e EF em escolas da rede particular e graduada em Pedagogia com habilitação em Orientação Educacional e Vocacional pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

3 Essa ampliação do gênero lírico segue uma concepção de gênero poético adotada por Padilha (2005) em sua tese de doutorado sobre os textos em gêneros poéticos em LDP.

4 No mapeamento dos textos não literários, não consideramos os não verbais, como ilustrações e imagens.

Tabela 1 – Total de textos (literários e não literários) das coletâneas das coleções *AJ 1 e AJ 2*

Volume	TL	TL (%)	TNL	TNL (%)	NSA	NSA (%)	Total
V. 1	57	57,6%	35	35,4%	7	7,1%	99
V. 2	58	50,9%	39	34,2%	17	14,9%	114
V. 3	39	36,1%	48	44,4%	21	19,4%	108
V. 4	59	39,1%	62	41,1%	30	19,9%	151
V. 5	32	18,3%	100	57,1%	43	24,6%	175

Fonte: Elaboração da autora, 2016.

De acordo com a Tabela 1, há uma grande variação na quantidade total de textos por volume das coleções, principalmente entre o primeiro volume (99) e os dois últimos: (151) e (175), respectivamente. O aumento na quantidade geral de textos nos dois últimos volumes pode ser explicado pela grande presença de verbetes de dicionários e tirinhas. Quanto à distribuição da coletânea em TL e TNL, há um leve predomínio dos literários nos dois primeiros volumes, mas nos três últimos, prevalecem os TNL, sendo, no último volume, a diferença mais acentuada (TL 18,3%, TNL 57,1%).

Analisando esses dados, é inegável que todos os volumes apresentam uma grande quantidade de textos (chegando a 175 no volume 5 da *AJ 2*), o que contribui para que os alunos do EF I da rede pública de ensino tenham acesso à leitura de muitos textos. Entretanto, mais que quantidade, é necessário qualidade na seleção textual e nas atividades de leitura propostas pelo LDP.

Com exceção dos volumes 3 e 4, há um desequilíbrio na distribuição dos textos por esfera. É verdade que as autoras oportunizam o contato dos alunos com a Literatura, mas isso não parece ser uma prioridade, já que predominam os TNL na maioria dos volumes. Os dados revelam que não existe uma “presença significativa” de TL nas coleções, principalmente, no quinto livro da *AJ 2* (18,3%). Além disso, os TL têm uma incidência maior na coleção de letramento e alfabetização. De acordo com Padilha (2005), uma explicação para a maior ocorrência dos TL nas séries iniciais é a presença considerável de pequenos textos em gêneros poéticos, como pretexto para atividades de alfabetização.

A nosso ver, esse desprestígio à Literatura não constitui uma escolha neutra ou aleatória dos autores e demais agentes de produção⁵. Trata-se, também, de uma preocupação dos autores (e demais agentes) das coleções *AJ* em cumprir um dos requisitos do PNLD: oportunizar, na constituição da coletânea dos LDP, uma diversidade cada vez maior de exemplares de textos em gêneros e tipos das mais diversas esferas. Esse imperativo atende às recomendações dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN): “Um leitor competente só pode constituir-se mediante uma prática constante de leitura de textos de fato, a partir de um trabalho que deve se organizar em torno da *diversidade de textos que circulam socialmente*” (BRASIL, 1997, p. 4, grifo nosso). Em todas as resenhas do PNLD, essa diversidade foi ressaltada, o que comprova a sua imposição.

Ao mesmo tempo, que isso amplia a presença da “diversidade de esferas de circulação desses textos e de contextos culturais e sociais de circulação” (BUNZEN, 2005, p. 46), acreditamos que essa atitude dificulta o processo de formação inicial do leitor literário, uma vez que, grande parte dos alunos tem no LDP o principal ou exclusivo meio de inserção à cultura literária (BATISTA, 1999; RANGEL, 2003).

Numa crítica à redução dos textos literários nas coletâneas, Rangel (2003) diz que as orientações que preconizam a não-exclusividade do texto literário como objeto de ensino-

⁵ De acordo com Bunzen (2005), a Literatura começou a perder espaço na seleção do material textual nos LDP a partir dos anos 1970, em virtude das modificações exigidas pela Lei nº 5692/71, que apontava para uma concepção de língua(gem) como meio de comunicação. Ao (re)pensarem os objetos de ensino e a concepção de ensino-aprendizagem de língua materna, os autores de LDP passaram a não utilizar apenas textos literários que ditavam o “modelo correto da língua” e começaram a usar também outros textos, como os informativos e os publicitários.

aprendizagem têm sido interpretadas erroneamente, como uma despreocupação ou até mesmo um veto ao texto literário. Para esse pesquisador:

Afinal, ainda que não tenha sido esta a intenção original, o imperativo da diversidade de gêneros e tipos (um dos critérios da Avaliação oficial do LDP) tem significado, muitas vezes, o abandono do texto literário – antes praticamente solitário, no LDP e na sala de aula de língua materna – em favor dos demais. (RANGEL, 2003, p. 133)

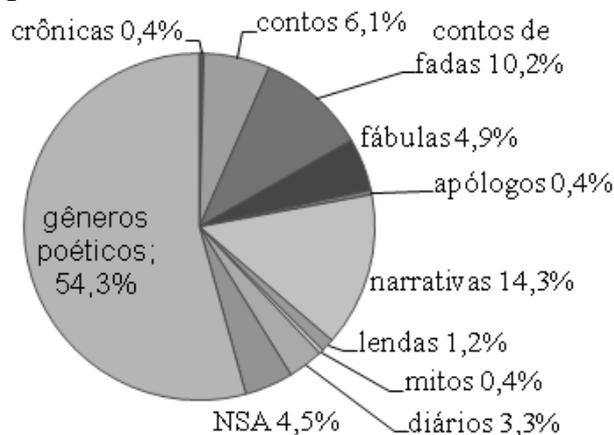
Esse mesmo autor também ressalta que o LDP não tem compromisso exclusivo com o texto literário, mas sem prejuízo aos demais, argumenta que a sua presença é “*indispensável* para o ensino-aprendizagem da leitura e, evidentemente, para a formação do gosto literário, direito de todo e qualquer cidadão e dever do ensino fundamental” (RANGEL, 2003, p. 138, grifo do autor). Nesse sentido, Geraldi (2014) corrobora dizendo que, diante da infinidade de gêneros, cabe reconhecer a multiplicidade e escolher alguns e, portanto, algumas esferas de comunicação como essenciais. Nas palavras do autor: “Entre estes, seguramente se encontram os campos da literatura e das artes, pois o acesso a tais bens culturais, patrimônio da humanidade, deve ser privilegiado pela escola” (GERALDI, 2014, p. 31).

E dentro do universo literário, os textos da Literatura Infantil, nos mais diversos gêneros, são fundamentais para que a criança se aproprie da cultura do **outro**. Tal como ressalta Bakhtin (2003), os homens se formam na relação com a palavra do outro e com a cultura deste, mas não se completam, porque a incompletude é da natureza humana, da cultura e do enunciado, dando margem para o dialogismo e a réplica. Assim, a nosso ver, na relação com o texto literário, a criança apropria-se da cultura e da especificidade desse texto, de sua identidade e da diversidade de gêneros do discurso da esfera literária, como o conto de fadas. Pelos gêneros, “a língua passa a integrar a vida” e é “igualmente através de enunciados concretos que a vida entra na língua” (BAKHTIN, 2003, p. 265).

Investigada a incidência dos TL em relação aos TNL, dentro de uma defesa da relevância da Literatura no LDP para a formação do leitor e, conseqüente, apropriação da cultura do outro, o passo seguinte é saber que gêneros do discurso dessa esfera estão sendo favorecidos nas coleções AJ e qual a incidência do conto de fadas nesses *corpora*.

Para esclarecer essa questão, fizemos um mapeamento dos gêneros do discurso (BAKHTIN, 2003) do campo literário contemplados nessas coleções. Nesse procedimento, percebemos que todos os volumes apresentam uma diversidade de gêneros, conforme mostra o gráfico a seguir.

Gráfico 1 - Incidência dos gêneros da esfera literária nos cinco volumes de AJ



Fonte: Elaboração da autora, 2016.

Conforme o Gráfico 1, vários gêneros do discurso da esfera literária foram contemplados na coletânea das coleções AJ 1 e AJ 2, distribuídos em todas as seções de cada volume. Os textos em gêneros poéticos (poemas, quadrinhas, cantigas, trava-línguas, letras de canções, adivinhas,

parlendas, trovas) são os mais favorecidos, com uma incidência de (54,3%) na somatória de todos os volumes. Em segundo lugar, estão os dos gêneros narrativos, na seguinte proporção: fragmentos de narrativas infantojuvenis (14,3%), **contos de fadas (10,2%)**, contos diversos (6,1), fábulas (4,9%), diários (3,3%), lendas (1,2%), crônicas (0,4%), apólogo (0,4%), mitos (0,4%), que juntos correspondem a (41,2%) do todo das coleções. Os textos em gêneros que não se aplicam (NSA) correspondem a (4,5%).

De acordo com esses dados, os contos de fadas ocupam o terceiro lugar no universo dos TL, sendo essa incidência, de modo geral, satisfatória em termos quantitativos. Ao todo são 25 textos desse gênero, que correspondem a (10,2%) dos textos em gêneros do discurso da esfera literária e a (3,8%) do total da coletânea. Entretanto, a quantidade maior está nos volumes das séries iniciais, não sendo favorecido nenhum exemplar desse gênero no volume correspondente ao 5º ano.

Para nós, essa ausência é lamentável, uma vez que os contos de fadas estão entre aqueles gêneros da esfera literária que não se restringem a um leitor de determinada faixa etária. Sua simbologia, seus significados psicológicos e, sobretudo, sua especificidade enquanto obra de arte agradam a leitores das mais diversas idades, e não somente a crianças até o quarto ano do EF I, com média de nove anos.

Assim, limitar esses contos à determinada série escolar é gerar outro problema dentro da escolarização da Literatura: a apresentação de um mundo onde os leitores são divididos em faixas etárias. Para o consagrado escritor de Literatura Infantojuvenil, Ricardo Azevedo, essa divisão é inconcebível quando se trata do texto literário, da experiência humana e mesmo da vida. Isso porque falar em Literatura, significa, entre outras coisas, falar em ficção e discurso poético, motivação estética, uso livre da fantasia. “Significa discutir verdades estabelecidas, abordar conflitos, paradoxos e ambiguidades (*um príncipe transformado num sapo [...] ou uma personagem, Peter Pan, que se recusa a crescer*)”, dentre outros aspectos (AZEVEDO, 2003, p. 79, grifo nosso).

Ademais, nos PCN (BRASIL, 1997), o conto de fadas aparece nas recomendações sobre os conteúdos gerais na lista dos gêneros discursivos adequados para o trabalho com a linguagem oral e com a linguagem escrita, tanto para o primeiro quanto para o segundo ciclo, atual EF I (p. 71-72, 82), sem limitá-lo às séries iniciais. Nos PCN do terceiro e quarto ciclos (BRASIL, 1998), sugere-se o trabalho com contos de maneira geral, o que inclui, implicitamente, o de fadas (p. 54-57) e, por isso, é comum encontrá-lo também em coleções didáticas do EF II.

Ademais, entendemos que se deve evitar a repetição excessiva dos mesmos gêneros por série. Cada um deles pode ser abordado em níveis diversos de complexidade, de acordo com o avanço do ensino (SCHNEUWLY; DOLZ, 2010). Assim, um mesmo gênero, no caso, o conto de fadas, pode ser abordado em níveis diversos de exigência e dificuldade em diferentes séries escolares.

Mesmo porque o letramento literário enquanto um processo de algo que está em movimento, não se fecha. Paulino (2013, p. 23) afirma que “o letramento literário, como outros tipos de letramento, continua sendo uma apropriação pessoal de práticas sociais de leitura/escrita, que não se reduzem à escola, embora passem por ela”. Para essa pesquisadora, dentro e fora do contexto escolar, a experiência estética de aproximação do sujeito-leitor com a linguagem literária é um ato contínuo e sempre imperfeito de formação da identidade.

Assim, esse processo com as cantigas de ninar, com a contação de histórias, segue por toda a vida, na escola e fora dela, a cada poema recitado, a cada conto de fadas lido, a cada crônica lida, a cada romance saboreado, a cada filme assistido. Mas não exclusivamente em um movimento verticalizado, pois a mesma obra literária pode (e deve) ser lida e relida em diferentes fases da vida. E a cada leitura de um mesmo texto literário, novas apropriações de sentido e experiências estéticas podem ser reveladas, cada vez mais profundas (COSSON, 2015).

Feitas essas considerações, apresentamos a seguir outros aspectos que dizem respeito à escolarização dos contos de fadas, pois mais que a quantidade, interessa agora saber que contos e autores são privilegiados, se eles aparecem como textos principais ou complementares dentro das unidades didáticas das coleções selecionadas e quais as principais alterações que eles sofrem.

Textos, autores e adaptações dos contos de fadas nas unidades didáticas

Dando continuidade à análise dos dados, tomamos o conjunto de textos do gênero conto de

fadas das coleções, reunindo-os em um quadro que nos fornecesse, entre outras informações, os textos e os autores privilegiados pelo corpo editorial, bem como as páginas e a posição (principal ou secundária) que eles ocupam nas unidades didáticas.

As coleções *AJ 1* e *AJ 2* favorecem uma certa variedade de contos de fadas e, conseqüentemente, um leque de autores, por apresentar uma quantidade considerável de textos nesse gênero. Os títulos relativos às produções clássicas são *Chapeuzinho Vermelho*, *Cinderela*, *A Bela Adormecida*, *Rumpelstichen*, *O Patinho Feio* e *A Pequena vendedora de fósforos*, em versões atribuídas também aos Irmãos Grimm, Perrault e Andersen, com destaque para adaptações de Regina Régis Junqueira e Katia Canton. Alguns textos não trazem o nome do responsável pela adaptação e apenas um deles (uma versão de *Chapeuzinho Vermelho*) não apresenta a identificação da autoria da obra.

A partir de vários desses títulos e outros clássicos, as coleções *AJ 1* e *AJ 2* trabalham diversas paródias: *Uma história atrapalhada*, de Gianni Rodari; *Chapeuzinho Vermelho de raiva*, de Mario Prata; *O sapo que virou príncipe: continuação*, de Jon Scieszka e Steve Johnson; *O outro príncipe sapo*, de Jon Scieszka e Lane Smith; *Alice viaja nas histórias*, também de Gianni Rodari; *Cinderumpelstiltskin ou a garota que perdeu a chance*, *O patinho realmente feio* e *A menina do shortinho vermelho*, de Jon Scieszka; *Era uma vez um livro que começava assim* e *Era uma vez uma moça e um sapo*, de Marcelo Cipis; *O príncipe, Sapo dando sopa* e *O príncipe desencantado*, de Flávio de Souza. A coleção também traz *Fadas e pizzas*, de Regina Carvalho, numa versão atualizada e divertida dos contos de fadas, na qual a fada-madrinha é uma motociclista.

Além desses títulos, há, na Coleção *AJ 1*, as versões consideradas modernas por estudiosos dos contos de fadas, como *Pinóquio*, de Carlo Collodi (adaptado por Tatiana Belinky), que mistura o maravilhoso com o racionalismo realista dos contos exemplares, e *Alice no País das Maravilhas*, de Lewis Carroll (recontada por Ruy Castro), que funde o maravilhoso com o fantástico absurdo. A surpresa da coleção fica por conta do texto *O menino de pau: teatro infantil*, de Victor Louis Stutz, uma adaptação do conto *Pinóquio* para o teatro, um exemplo de gênero híbrido.

Quanto à apresentação desses textos como principais ou secundários, há uma desvalorização do conto de fadas, pois dos 25 contos apresentados pelas *AJ 1* e *AJ 2*, somente 8 (32%) são trabalhados como principais dentro das unidades didáticas e 17 (68%) como textos secundários. Neste caso, eles servem como segundo texto, como pretexto para o estudo da língua ou para atividades de caráter lúdico (desenho, dramatização), como modelo para produção de texto e, predominantemente, como leitura prévia para exercícios de interdiscursividade com o texto principal.

Comparando as análises dos dados das duas coleções, podemos assegurar que, no geral, elas favoreceram uma variedade de contos de fadas, cujos textos são apresentados parcial ou integralmente. No todo, há versões mais fiéis aos clássicos, outras modernas e também os chamados novos contos de fadas. Mas há também versões pasteurizadas e uma grande quantidade de paródias dos contos de fadas tradicionais.

Quanto aos autores, as coletâneas espelham uma autoria representativa, privilegiando os cânones da Literatura Clássica Infantil e também escritores brasileiros e estrangeiros pertencentes a um cânone em formação da Literatura Infantojuvenil, o que traduz uma preocupação em considerar a criança como interlocutor privilegiado. Dessa forma, as coleções cumprem o critério do PNLD de apresentar autores representativos “de diferentes tendências, estilos e/ou movimentos” literários (BRASIL, 2012, p. 15).

Mas ao mesmo tempo em que a seleção de textos aponta para uma autoria de qualidade, com escritores consagrados, há uma via de mão dupla: o livro escolar absorve autores renomados e propalados na indústria cultural e esta, por sua vez, lota o mercado de autores cujas produções, não tão qualificadas assim, vão se voltar unicamente para a fase e o espaço escolar de leitura. Dessa forma, tais coletâneas espelham a incorporação dos produtos da indústria cultural pela produção editorial reservada à utilização escolar, numa relação não fortuita entre Literatura Infantojuvenil e escola (ZILBERMAN, 2003).

Ademais, ainda sobre a questão da autoria (ou ausência dela), observamos nas duas coleções, a quase total inexistência de informações adicionais sobre o autor do texto, restringindo-se apenas à referência bibliográfica, muitas vezes incompleta. Para Soares (2001), esse tipo de ausência caracteriza mais uma forma de escolarização inadequada, já que desapropria o autor de

seu texto e não desenvolve, no aluno, o conceito de autoria, de obra, de fragmento da obra.

Outro ponto em comum entre as coleções é a preferência pelas paródias dos contos de fadas como textos principais das unidades didáticas e a utilização dos clássicos como textos secundários, muitas vezes apresentados na íntegra somente no MP para o trabalho com interdiscursividade com as paródias. Como exemplo, citamos os clássicos *Cinderela*, de Perrault, e *Rumpelstichen*, dos Grimm, apresentados no MP como leitura prévia para o estudo da paródia *Cinderumpelstiltskin ou a garota que perdeu a chance*, de Jon Scieszka (*AJ 1*, V1, p. 96-99). No nosso entendimento, o trabalho com interdiscursividade é importante e as paródias têm seu valor artístico, além de ser muito apreciadas pelos alunos; entretanto, dada a potencialidade dos clássicos, estes também deveriam ser mais explorados como textos principais por meio de atividades significativas de leitura literária.

Além disso, uma tendência que se confirmou na escolarização dos contos de fadas foi a utilização de fragmentos, resumos, narrativas com supressões e suavizações para atender, provavelmente, à necessidade de textos curtos, em decorrência do espaço do LDP, da organização do tempo escolar e da fase de desenvolvimento cognitivo dos alunos. Entretanto, muitas vezes, essas alterações prejudicaram o sentido da obra.

Na concepção de Soares (2001), se o fragmento não constitui um todo significativo e coerente, com todas as fases que compõem uma narrativa, ele não é um texto, nem um gênero narrativo. Nos LDP, essa autora sugere que, caso seja necessário suprimir trechos do texto em função de sua longa extensão e da fase cognitiva do aluno, para que possam ser estudados com profundidade no tempo limitado imposto pelos currículos e horários da escola, que o fragmento selecionado se constitua também como texto. Ela também sugere que poder-se-ia, pelo menos, fazer uso de estratégias para compensar a fragmentação imposta à história, como: levar a criança a imaginar o que acontece na sequência da narrativa, levantando inferências que preencham as lacunas provocadas pelos cortes nos textos ou apresentar a continuidade da história na sequência.

Por fim, entendemos que, mesmo com a inserção de contos de fadas de qualidade (clássicos, modernos ou novos), de autores renomados que escrevem obras direcionadas para o público infantil, tudo isso não vai garantir a apropriação dos seus aspectos literários pelos alunos, caso eles não figurem como textos principais a partir do quais sejam propostas atividades significativas de leitura que favoreçam, de fato, a formação de leitores literários, para além do tempo e do espaço escolares.

Considerações finais

Neste trabalho, buscamos apresentar características gerais da coletânea das coleções *Aprender juntos: letramento e alfabetização* e *Aprender juntos: língua portuguesa*, com foco na análise e interpretação de dados referentes à incidência, à autoria e às principais adaptações decorrentes da didatização e da escolarização desse gênero.

Em linhas gerais, os resultados mostraram que há incidência dos contos de fadas em diferentes versões (clássicas, modernas, novos contos de fadas e paródias) nessas coleções, de autoria representativa de cânones da Literatura Clássica Infantil e de escritores brasileiros e estrangeiros pertencentes a um cânone em formação da Literatura Infantojuvenil, numa escolarização que privilegia a seleção de fragmentos, resumos, narrativas com supressões e suavizações para atender à necessidade de textos curtos.

Apesar de todos os problemas revelados pelos resultados da pesquisa, ressaltamos, mais uma vez, que a escolarização da literatura, incluindo a do conto de fadas, é necessária e inevitável. A questão, então, é: como fazer essa escolarização sem descaracterizar, transformar o texto literário, mais especificamente esse gênero do maravilhoso, em um simulacro de si mesmo, que mais nega que confirma seu poder de humanização, mais afasta que aproxima o aluno da leitura literária? (SOARES, 2001; COSSON, 2014a).

Nessa perspectiva, Cosson (2014b) aponta um caminho: o letramento literário pode ser efetivado de várias maneiras na prática pedagógica, mas há quatro características que lhe são fundamentais. Primeiro, não há letramento literário sem o contato direto do leitor com o texto literário, assim, é necessário propiciar ao aluno a oportunidade de interagir ele mesmo com as obras literárias. Segundo, o processo do letramento literário requer a construção de uma

comunidade de leitores, ou seja, um espaço de circulação de textos e respeito pelo interesse e/ou nível de dificuldade que o estudante possa ter em relação à leitura das obras. Também é necessário ampliar o repertório literário, cabendo ao professor acolher, no espaço escolar, as mais diversas manifestações culturais, em diferentes meios (dentre eles, o LDP). Finalmente, é preciso oferecer atividades sistematizadas e contínuas que contribuam para o desenvolvimento da competência literária.

À guisa de concluir, consideramos importante a contribuição do LDP nesse processo. Entretanto, sozinho, nenhum livro didático consegue efetivar uma prática de ensino eficiente, tendo em vista que o professor é a pessoa legitimada para a didatização dos saberes. Cabe, então, a ele, enquanto principal figura dessa didatização na sala de aula, com seus conhecimentos, experiência, criatividade e sensibilidade, fazer com que os textos e as propostas de atividades saiam das páginas dos livros e de outros materiais didáticos e se convertam em uma aprendizagem significativa para os alunos.

Referências

AZEVEDO, R. A didatização e a precária divisão de pessoas em faixas etárias: dois fatores no processo de (não) formação de leitores. In: **Literatura e letramento: espaços, suportes e interfaces – O jogo do livro**. Belo Horizonte: Autêntica / CEALE / FaE / UFMG, 2003. p. 75-86.

BAKHTIN, M. M. **Estética da criação verbal**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BATISTA, A. A. G. Um objeto variável e instável: textos impressos e livros didáticos. In: ABREU, M. (Org.) **Leitura, história e história da leitura**. São Paulo: Mercado de Letras, 1999. p. 529-575.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: primeiro e segundo ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa/ Secretaria de Educação Fundamental**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa/ Secretaria de Educação Fundamental**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

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

BUNZEN, C. **O livro didático de língua portuguesa: um gênero do discurso**. Campinas: Unicamp, 2005. (Dissertação de Mestrado em Linguística Aplicada. IEL- UNICAMP, 2005).

CHEVALLARD, Y. **La transposition didactique: du savoir savant au savoir enseigné**. Grenoble: La Pensée Sauvage Éditions, 1991.

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

COSSON, R. **Letramento literário: teoria e prática**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2014a.

_____. Letramento literário. In: UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS (UFMG). Faculdade de Educação (FaE). Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (Ceale). **Glossário Ceale: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores**. Belo Horizonte, 2014b. Disp. em: <http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/letramento-literario>. Acesso em 06 set. 2017.

_____. Letramento literário: uma localização necessária. In: **Letras & Letras**. v. 31, n. 3 (jul./dez. 2015). ISSN 1981-5239. Disp. em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/letraseletras/article/view/30644>. Acesso em 06 set. 2015.

GERALDI, J. W. A produção dos diferentes letramentos. In: **Bakhtiniana**, São Paulo, 9 (2): 150-163, Ago./Dez. 2014.

PADILHA, S. de J. **Os gêneros poéticos em livros didáticos de língua portuguesa do Ensino Fundamental**: uma abordagem enunciativo-discursiva. São Paulo: PUC, 2005. (Tese de doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2005).

PAULINO, G. Formação de leitores: a questão dos cânones literários. In: GAMA-KHALIL, M. R.; ANDRADE, P. F. (Org.) **As literaturas infantil e juvenil... ainda uma vez**. Uberlândia: GpEA: CAPES, 2013. p. 11-25.

RANGEL, E. Letramento literário e livro didático de língua portuguesa: “os amores difíceis”. In: PAIVA, A. *et al.* (Org.). **Literatura e letramento**: espaços, suportes e interfaces – O jogo do livro. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p. 125-145.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. Gêneros e progressão em expressão oral e escrita: elementos para reflexões sobre uma experiência suíça (francófona). In: SCHNEUWLY, B. *et al.* **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2010.

SOARES, M. B. Um olhar sobre o Livro Didático. In: **Presença Pedagógica**, Belo Horizonte, v. 2. n.12, p. 52-63, nov/dez. 1996.

_____. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In: de EVANGELISTA, A. *et al.* (Org.). **A escolarização da literatura**: o jogo do livro infantil e juvenil. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p. 17-48.

_____. **Letramento**: um tema em três gêneros. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

VASCONCELOS, A. **Aprender juntos**: língua portuguesa. 3. ed. São Paulo: Edições SM, 2011.

_____; ROSSI JULIO, S. **Aprender juntos**: letramento e alfabetização. 3. ed. São Paulo: Edições SM, 2011.

ZILBERMAN, R. Letramento literário: não ao texto, sim ao livro. In: PAIVA, A. *et al.* (Org.). **Literatura e letramento**: espaços, suportes e interfaces – O jogo do livro. Belo Horizonte: Autêntica / CEALE / FaE / UFMG, 2003. p. 245-266.

Recebido em 10 de janeiro de 2018.

Aceito em 15 de fevereiro de 2018.