

A LEITURA DOS CONTOS DE FADAS NO PROGRAMA CONTA PRA MIM (2019): O CASO “CHAPEUZINHO VERMELHO”

THE READING OF FAIRY TALES IN THE CONTA PRA MIM PROGRAM (2019): THE “LITTLE RED RIDING HOOD” CASE

Fernando Teixeira Luiz 1
Alana Paula de Oliveira 2

Resumo: O presente artigo ocupa-se em problematizar o processo de apropriação dos contos de fadas inscritos no programa “Conta pra mim”, lançado em dezembro de 2019 pela Secretaria de Alfabetização e disciplinado pela Portaria MEC nº 421. Justifica-se a pesquisa em razão de a necessidade de discutir a qualidade estética dos materiais disponíveis, os modos de mediação de leitura e o papel de pais e educadores no cenário pedagógico brasileiro quando se debate a importância da literatura, do letramento e do processo de formação de leitores. Para tanto, apresentamos uma possibilidade de leitura do conto Chapeuzinho Vermelho, sublinhando como a citada narrativa foi abordada e adaptada na coleção com o propósito de inserir a criança no universo das letras.

Palavras-chave: “Conta pra mim”. Formação de Leitores. Escola e Família.

Abstract: This article is about problematizing the process of appropriation of fairy tales inscribed in the “Conta pra mim” Program, launched in December 2019 by the Literacy Secretariat and disciplined by ordinance MEC nº 421. The research is justified due to the need to discuss the aesthetic quality of the available materials, the modes of mediation of reading and the role of parents and educators in the Brazilian pedagogical scenario when discussing the importance of literature, literacy and the training process of readers. Therefore, we have the possibility of reading the short story Little Red Riding Hood, highlighting how the aforementioned narrative was approached in the collection.

Keywords: Conta pra mim Program. Training of Readers. School and Family.

1 Doutor em Letras pela UNESP/ Assis. Docente da Universidade do Oeste Paulista. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1299669420624686>, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1175-4284> . E-mail: fer.luigi@hotmail.com

2 Doutora em Educação pela UNESP/ Presidente Prudente. Docente da Prefeitura Municipal em Presidente Prudente. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4404223487170879>, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0458-7606> E-mail: alanapaula@hotmail.com

Introdução

A nova valorização da infância gerou maior união familiar, mas igualmente os meios de controle do desenvolvimento intelectual da criança e a manipulação de suas emoções. Literatura infantil e escola, inventada a primeira e reformada a segunda, são convocadas para cumprir esta missão (ZILBERMAN, 1985, p. 13).

As reflexões sobre infância, família, escola e literatura parecem ganhar ampla relevância e repercussão na sociedade brasileira contemporânea. Sabemos, nessa linha, que família e escola possuem traços, características e finalidades distintas. A rigor, o fundamento da família, assim como expõe Strauss (1982), está na natureza social e não na natureza biológica do homem. Logo, a família é a base para a vida social da criança, pois abrange o primeiro espaço de contato do infante com as relações sociais e é por meio dela que a criança começa compreender como estas relações são constituídas. No entanto, a educação no seio familiar é informal e assistemática. A escola, por sua vez, configura-se como espaço de ensino e aprendizagem, de educação formal e sistemática. Como defende Carvalho (2005), a ação escolar tem a finalidade de conduzir o estudante no caminho do conhecimento, de fomentar o desenvolvimento da capacidade crítica e inteligibilidade de mundo, de modo que ele se perceba como ser e agente social e historicamente situado.

Antes de iniciar a vida escolar, a criança já desenvolve diversas competências no espaço familiar, tais como: aprendizagem de hábitos, usos, costumes, valores, papéis sociais e de gênero, além de atitudes, bases da personalidade e da identidade e, sobretudo, a língua materna e o interesse pela ficção.

Piaget (1984/1994), não obstante, já apontava que,

[...] antes dos 3-4 anos ou 6-7 anos, conforme o país, não é a escola, e sim a família que desempenha o papel de educadora. Poderão, talvez, alegar então que, mesmo admitindo esse papel construtivo das interações sociais iniciais, o direito à educação diz respeito, antes de mais nada, à criança já formada pelo meio familiar e apta a receber um ensino escolar (p. 34).

No entanto, o ambiente familiar não é o único que possibilita e direciona as experiências sociais da criança, suas expectativas e o seu desenvolvimento; assim como, também, os pais não têm o poder de definir as características cognitivas, sociais e de personalidade dos filhos, conforme suas próprias vontades e expectativas, pois algumas características já estão parcialmente definidas quando nascem. Além disso, há outros ambientes socializadores que as crianças participam e que, por vezes, acabam influenciando, paralelamente, à ação dos pais e, com efeito, são os que mais determinam o desenvolvimento infantil. Vale também sublinhar que, ao longo dos anos, vem acontecendo um processo de modificação no cenário familiar. Cunha (1996) aponta que, a partir do século XIX, houve um enfraquecimento da ação educativa de algumas instituições, principalmente a da família, e a escola passou a assumir outras funções. Com a ascensão social da mulher e a sua inserção no mercado de trabalho, ao contrário de décadas atrás, a maioria das mães não renuncia a vida profissional para cuidar da prole; pelo contrário, cumpre longas jornadas de trabalho. Segundo Sayão (2011, p. 9), “se antes o homem era o único ou o maior responsável pelo sustento familiar e a mulher pela organização doméstica e pela educação dos filhos, hoje essas funções são mais compartilhadas – embora de modo nem sempre paritário”.

Além disso, nos dias atuais, o modelo clássico de família já não é exclusivo, pois outras formas de configuração começaram a surgir, como, por exemplo, as monoparentais, as separadas, o agrupamento familiar dos recasamentos e das uniões homoafetivas. Houve ainda uma transformação na função de cada um dos integrantes da família. O atual cenário familiar, somado ao contexto social contemporâneo, modifica as relações entre pais e filhos, também reajusta o

papel da mulher e do homem e, ainda, influencia diretamente a educação escolar, que começou a ocupar mais cedo a vida das crianças, passando a ter a tarefa de continuar o processo educativo, outrora desenvolvido pela família.

Assim como assevera Sayão (2011, p. 29),

[...] essa revolução ainda não terminou: quem estuda a família afirma que as mudanças ainda estão em curso. E o que muda na família conhecida até então? Muda sua dinâmica e muda o papel de cada um de seus integrantes dentro dela. Se hoje nos perguntarmos “o que é família?”, quem tem a coragem de dizer alguma coisa? Ninguém, pois não sabemos mais o que é família.

Nesse sentido, a escola tornou-se a única instituição com possibilidades de fornecer uma educação comum, igual para todos, de modo a sustentar a democracia e formar um sujeito participativo e integrado na sociedade (CUNHA, 1996). Contudo, diferentes discursos seguem na contramão do cenário atual, como, por exemplo, a defesa pelo ensino domiciliar, na qual os pais seriam responsáveis pela instrução formal dos filhos, sem garantir-lhes a escolarização. Outra discussão polêmica está em torno da educação básica na modalidade à distância por meio da inclusão digital e dos meios eletrônicos, ainda de difícil acesso à maior parte da população brasileira. Recentemente, em 2019, o Ministério da Educação instituiu o programa do Governo Federal “Conta pra mim”, com o objetivo anunciado de “orientar, estimular e promover práticas de literacia familiar em todo o território nacional” (BRASIL, 2019). Assim como define a Portaria n. 421/2019, literacia familiar consiste no “conjunto de práticas e experiências relacionadas com a linguagem, a leitura e a escrita, as quais a criança vivencia com seus pais ou cuidadores”. O programa faz parte da Política Nacional de Alfabetização e apresenta a família brasileira, em sua diversidade, como público-alvo, incluindo grupos em condição de vulnerabilidade econômica. No site do Ministério da Educação está disponibilizado um guia e uma sequência de quarenta vídeos para que as famílias saibam colocar em prática a proposta de literacia familiar. Proposta esta baseada na suposta meta de que tal atividade contribuiria para o processo de alfabetização e leitura.

De acordo com o texto-base que fundamenta o programa “Conta pra mim” (BRASIL, 2019, p. 13), entende-se literacia familiar como o “reconhecimento de que os pais são os primeiros professores de seus filhos”. Baseando-se, como declara o documento, em estudos realizados nos Estados Unidos, a proposta anuncia e vislumbra, de forma ingênua, que as práticas de literacia podem mudar a realidade de muitas famílias, romper o ciclo de pobreza e diminuir o abismo entre os grupos familiares de diversos segmentos sociais. Para tanto, centra-se no conceito de alfabetização – e não de letramento – fixando-se em uma concepção bastante utilitarista de literatura, sobrepondo o pedagógico ao estético e, conseqüentemente, abordando o texto artístico como meio de ensinar regras de boa conduta e mensagens moralizantes. Nesse sentido, o objetivo deste artigo é apresentar uma discussão crítico-reflexiva acerca do programa “Conta pra mim”, centrando-se nas adaptações de contos de fadas oferecidas pelo material. Justifica-se nossa pretensão em razão de a necessidade de problematizar a qualidade estética dos textos literários disponíveis na plataforma do governo e de compreender as potencialidades ou limites desta proposta direcionada a leitores em formação. Para tanto, apresentamos uma possibilidade de leitura do conto *Chapeuzinho Vermelho*, sublinhando como a citada narrativa foi abordada, adaptada e reconstruída na coleção. Em linhas gerais, este ensaio tem como meta discorrer sobre o programa “Conta pra mim” a partir de teóricos do campo da literatura, tais como Stalh (1999), Coelho (2000) Zilberman (2006), entre outros, verificando o processo de apropriação de uma narrativa emblemática da história da literatura infantil por um programa do governo federal com propósitos moralizantes e uma concepção utilitarista de texto.

O conto Chapeuzinho Vermelho no Programa Conta pra mim

Le Petit Chaperon Rouge, conhecido no Brasil como *Chapeuzinho Vermelho*, constitui um dos mais revisitados contos que integram o acervo tradicional e popular da literatura ocidental endereçada a crianças. O *chaperon*, como bem esclarece Stalh (1999), era uma espécie de capuz usado por camponeses, lenhadores e pastores de diversas regiões da França. Nessa linha, a indumentária também caracteriza a personagem Chapeuzinho Vermelho, marcada pela inocência e pela representação da típica criança que transitava entre aldeias e bosques e que poderia encontrar no lobo, seu único antagonista, a ameaça e o prenúncio de uma fatalidade que se abateria posteriormente. O lobo, como referência simbólica ao homem desconhecido e perigoso, abria margem para que a narrativa enveredasse pelo teor moralizante, acentuando sua perspectiva utilitarista ao orientar meninas para que não se embrenhassem, sozinhas, pela floresta. A alusão a tais feras, como pontua Zilberman (2006), provavelmente causava medo nas populações que moravam em regiões isoladas, de ambientação rural. Ademais, *Chapeuzinho Vermelho*, como um típico relato recolhido da tradição oral e herdado dos antepassados, era ouvido por adultos e contado para seus filhos e netos em um ciclo ininterrupto. Zilberman salienta que dois componentes pertencem aos textos dessa ordem. Um deles é a violência, visto que os protagonistas vivenciam acontecimentos decorrentes do uso intempestivo da força, seja por crueldade ou pela necessidade de sobrevivência. O outro fator advém da presença do sobrenatural, incorporado à ação de fadas, feiticeiras ou, no caso do conto *Le Petit Chaperon Rouge*, intensificado na presença de animais que falam e evidenciam comportamento humano.

Nesse mesmo contexto, novas narrativas oriundas do substrato popular igualmente atravessaram o tempo, como *Cinderela*, *Rapunzel*, *Branca de Neve e os Sete Anões* e *A Bela Adormecida*, entre outras. Gradativamente, firmavam-se as categorias “conto de fadas” e “conto maravilhoso” com a meta de abarcar tal acervo literário mediante traços similares. Coelho (2000) concebe o conto de fadas como um gênero marcado por uma problemática existencial, sublinhando a busca, a partir das necessidades do herói, por uma realização afetiva com o objetivo de suprir uma carência. O conto maravilhoso, por sua vez, engloba uma problemática social que se traduz nas peripécias da personagem a procura de bens que garantam a sua própria sobrevivência. Ambas, assim, agregam estruturas narrativas parecidas, diferenciando-se a partir do posicionamento deflagrado nos anseios e ações do protagonista: estaria, assim, motivado pelo sentimento, pelo amor, ou por dilemas de ordem social. Com *Le Petit Chaperon Rouge*, inscreve-se o itinerário de uma criança envolvida pela afeição entre a mãe e avó. Nessa esfera ficcional, a figura feminina ganha destaque, construída de forma intencional perante traços supostamente positivos para a época, como a ingenuidade e a obediência, ao passo que as representações masculinas, incorporadas no lobo, acentuam um aspecto nitidamente negativo, sugerindo elementos como a sedução, a mentira e a morte.

A rigor, a história da menina que levava guloseimas para a vovó teve seu primeiro registro com o italiano Giambatista Basile, no século XVII. Todavia, foi com o francês Charles Perrault, leitor de Basile, que a saga de Chapeuzinho Vermelho popularizou-se ainda mais, consolidando-se em diversos territórios da Europa. Com a coletânea de contos de fadas e contos maravilhosos intitulada *Contos da Mamãe Gansa*, publicada em 1697, Perrault será responsável pelos primeiros passos para formação, desenvolvimento e consolidação da literatura infantil enquanto gênero. Lajolo e Zilberman (1988), contudo, asseguram que Perrault não estava sozinho, visto que sua época também se tornaria palco para outras duas publicações também apropriadas à infância: *Fábulas* (1668), de La Fontaine, e *As aventuras de Telêmaco* (1717), de Fenelon. Carter (2011), atendo-se especificamente à ficção de Perrault, acrescenta que a mamãe Gansa acabava aderindo a uma convenção tipicamente europeia que a consagrava como uma contadora de histórias arquetípica: uma senhora sentada ao pé do fogo, fiando, enquanto tecia os contornos das histórias que assimilava ao longo dos anos. Os irmãos Jacob e Wilhelm Grimm, na Alemanha do século XIX, tiveram acesso às novas fontes sobre a garota do capuz vermelho. Para Stalh (1999), as amas germanas, tomadas por compaixão por Chapeuzinho e sua avó, conferiram à história um novo desfecho em que o crime acabava sendo punido e a inocência devidamente vingada. Nessa linha, contavam com um quarto personagem, apontado em algumas versões como o caçador ou o lenhador. A rigor, a narrativa,

agora, dialogava tanto com o mito de Cronos, em que Zeus abria a barriga do grande titã para libertar os irmãos outrora devorados, quanto com a fábula *O lobo e os sete cabritinhos*, de La Fontaine, que incorporava um desfecho similar: a mãe, ao perceber que os filhos se encontravam no estômago da fera, não hesitava em utilizar os mesmos procedimentos de Zeus para resgatar os rebentos. O caçador ou o lenhador, introduzidos pelos irmãos Grimm, recorreria a artifícios similares para salvar avó e neta da fome arrebatadora do animal. Trata-se do artifício do “final feliz” ganhando, pouco a pouco, espaço na configuração de uma estética – agora endereçada ao infante – que perduraria na literatura produzida e comercializada nos séculos XX e XXI.

Com o sucesso conquistado pela dupla de alemães, parte expressiva de seus contos seria adaptada pelo norte-americano Walt Disney para as telas de cinema. Assim, com o advento do desenho animado a partir da década de 1930, os nomes de Jacob e Wilhelm Grimm notabilizaram-se ainda mais no cenário cultural e se tornaram grandes referências no mercado literário dirigido ao leitor em formação. Referências, inclusive, tão imponentes quanto o próprio dinamarquês Hans Christian Andersen, responsável não apenas pela compilação, mas, sobretudo, pela criação de novas histórias baseadas no folclore escandinavo – o que lhe rendeu, entre os críticos, o epíteto de pai da literatura infantil. Posteriormente, ao longo do século XX, outros artistas também se dedicaram à personagem Chapeuzinho Vermelho em suas respectivas obras. Recorrendo à intertextualidade, adaptações e reendereçamentos, a heroína foi recriada a partir de uma pluralidade de propostas artísticas. Com o nome de Capinha Vermelha, a menina aportou em solo brasileiro, em 1931, pelas mãos de por Monteiro Lobato, transitando entre as terras do Picapau Amarelo na coletânea *Reinações de Narizinho*. Mais tarde, Guimarães Rosa também deu vida à personagem, revisitando sua trajetória, com uma nova perspectiva, no título *Fita Verde no Cabelo* (1964). Chico Buarque, por sua vez, abusaria dos tons poéticos e os diversos recursos artísticos oferecidos pela linguagem para a publicação de *Chapeuzinho Amarelo* (1979). Em 1986 chegava a vez de Pedro Bandeira igualmente recuperar a saga da personagem, reformulando-a, por meio da paródia, no romance metaficcional *O fantástico mistério de Feurinha*. Atento às diversas possibilidades de desconstrução e reformulação do conto, José Roberto Torero deu continuidade às idéias inovadoras de Pedro Bandeira, direcionando, ao leitor, novas propostas de composição da heroína, lançando, assim, *Chapeuzinhos Coloridos* (2010). Ainda naqueles anos, o cinema de animação enveredaria pelos mesmos caminhos, surpreendendo o destinatário com o longametrage *Deu a louca na Chapeuzinho* (2006). O diferencial, aqui, reside na originalidade do roteiro: o espectador tem acesso não apenas à conhecida, tradicional e milenar história, mas, outrossim, às versões do mesmo fato configuradas nas vozes das demais personagens coadjuvantes que transitam pelo conto: o lobo, o lenhador e a vovozinha.

Entre tantas recriações, adaptações e releituras, surge, em 2019, uma nova versão, agora escrita por Rosana Mont’Alverne e publicada com base na supervisão do secretário de alfabetização do Ministério da Educação, Carlos Francisco de Paula Nadalin, para a polêmica coleção *Conta pra mim*. Entre as diversas críticas que surgiram ao programa, cumpre destacar o abaixo-assinado organizado por cerca de três mil educadores, escritores e ilustradores que solicitaram ao MEC a suspensão dos livros adaptados que alteravam elementos-chave de obras emblemáticas como *João e Maria*, *Rapunzel*, *Gato de Botas* e, no caso, *Chapeuzinho Vermelho*. Considerando que o texto literário seja definido, majoritariamente, pela literariedade, pela linguagem lapidada pela arte, pelos recursos estilísticos empregados no processo de tecer os fios de uma narrativa – contrastando-se com os impasses identificados no programa do governo que, por conseguinte, acarretariam a simplificação da linguagem e o ato de ignorar as camadas simbólicas latentes nos contos de fadas e contos maravilhosos – passemos à leitura do livro *Chapeuzinho Vermelho* que integra a coleção, observando o possível retrocesso que a adaptação emplacaria em meio às políticas contemporâneas de formação de leitores.

O enredo mantém a estrutura básica do conto tradicional, constituído, conforme os esclarecimentos de Gancho (1995), pelos momentos de exposição ou introdução (delimitado com a apresentação da protagonista), complicação (ensejo que instala o conflito que moverá toda a *diegese*), clímax (marcado pela tensão entre as personagens) e desfecho (com a resolução do conflito anteriormente anunciado). Nessa linha, cumpre destacar, logo na primeira página, o uso intencional da expressão “era uma vez”, peculiar à atmosfera dos contos tradicionais, bem

como a missão incumbida à pequena heroína: levar a cesta de bolo e doces à casa de vovó, que se mostrava com a saúde fragilizada. O teor utilitarista já se concentra no parágrafo inicial, visto que há, na preocupação da mãe, a recomendação para que a garota não se dirigisse a nenhum estranho. Recomendação que, igualmente, traduz o receio do adulto perante a ameaça configurada em homens desconhecidos e supostamente perigosos que perambulavam pela floresta e que poderiam oferecer perigo às crianças.

Era uma vez uma menina chamada Chapeuzinho Vermelho.

Um dia sua mãe lhe disse:

— Chapeuzinho, leve esta cesta com bolo e doces à casa da vovó, que está doente. Mas tenha cuidado! Não vá pela floresta nem converse com desconhecidos! (COLEÇÃO CONTA PRA MIM, 2019, p. 03)

Surpreende o modo tão conciso como a história foi recontada. Se tomarmos como ponto de partida a versão de Perrault, notaremos que ela abrange maior detalhamento acerca de pontos importantes do relato. Assim, o escritor francês ocupa-se em descrever a relação entre mãe e filha e justificar o apelido da protagonista, como pode ser constatado no fragmento a seguir: “A boa velhinha mandou fazer para ela um chapeuzinho vermelho, e esse chapéu lhe assentou tão bem que a menina passou a ser chamada por todo mundo de Chapeuzinho Vermelho” (PERRAULT, 1697p.51). Séculos depois, com os irmãos Grimm, acentua-se, ainda na introdução, o vínculo afetivo entre avó e neta. Vínculo, inclusive, que justifica a capa vermelha (o “chapeuzinho”) como um mimo da boa avó: “Certa vez, ela lhe deu de presente um capuzinho de veludo vermelho, e porque este lhe ficava tão bem e a menina não queria mais usar outra coisa, ficou se chamando Chapeuzinho Vermelho” (GRIMM;GRIMM 1984, p.144). Estas informações, porém, não constam na versão de Mont’Alverne, do programa *Conta pra mim*. Foram eliminadas no processo de adaptação. Nesse sentido, vale reiterar que, tanto na versão francesa quanto na alemã, há um empenho, por parte do narrador heterodiegético, em esclarecer o apelido conferido à heroína, o que não ocorre no conto da coleção brasileira. Ainda que se preserve o mesmo foco das versões anteriores, observa-se uma redação um pouco mais apressada, cedendo espaço, imediatamente, ao discurso direto que ilustra o conselho da mãe. O discurso direto, como pontua Gancho (1995), é o registro integral da fala da personagem, sem a interferência do narrador, que se limita a introduzi-la. Ademais, é oportuno também observar que o tom mais elevado inscrito na linguagem empregada pelos escritores europeus mencionados cede espaço a uma prosa bem mais coloquial, despojada, mas sem o detalhamento necessário que possibilitaria ao leitor a visualização de cada cena. O texto parece muito mais preocupado em sugerir um resumo, uma síntese do clássico infantil, do que proporcionar à criança uma experiência estética com uma história milenar, presente no acervo popular desde a Idade Média.

A omissão de partes importantes também pode ser detectada nas passagens seguintes, em que Chapeuzinho, distraído-se com os animais da estrada, acabava, acidentalmente, no meio da floresta, perante a imagem nefasta do lobo:

Foi então que apareceu o lobo:

— Está perdida, menina?

— Não, não... Estou indo para a casa da vovó, que está doente. Vou levar bolo e doces para ela.

— Ora, vá pelo caminho das flores, menina!

É mais curto! — disse o lobo.

Chapeuzinho concordou:

— Isso mesmo! Assim também poderei colher flores para ela! (COLEÇÃO CONTA PRA MIM, 2019, p. 05)

Nota-se mais uma vez, a partir da rápida descrição do encontro entre a criança e a fera, a preocupação em sintetizar a cena, fixando-se, novamente, no discurso direto e relegando a segundo

plano partes importantes do enredo. Com Perrault e os irmãos Grimm, sabemos das intenções do lobo, do jogo de sedução proporcionado para que Chapeuzinho alimentasse a confiança pelo antagonista, da inocência estampada no comportamento da garota, que não hesitou em entregar para o dissimulado inimigo o endereço da boa avó. Na adaptação da coleção *Conta pra Mim*, supõe-se que o lobo não apenas conhece Chapeuzinho Vermelho, como também a avó e seu respectivo endereço. A ausência de informações e detalhes parece comprometer a veracidade dos fatos e desautorizar a própria verossimilhança. É como se o texto abdicasse de sua condição de literatura, alvo de fruição e catarse, e servisse muito mais como um simulacro da própria literatura, subestimando a capacidade de compreensão da criança. Possivelmente tal dado se justifique frente à concepção utilitarista de literatura aqui presente, restrita, assim, a uma perspectiva paradidática do texto. O conto, nessa linha, cumpriria, provavelmente, muito mais uma missão de contribuir com o processo de alfabetização, de exercício de decodificação e fixação das sentenças, e não de objeto estético, plurissignificativo, capaz de desencadear potenciais reações entre os diversos destinatários. As orientações sistemáticas e padronizadas que acompanham os livros (definidas na coleção como “leitura dialogada”), inclusive, acentuam modos e práticas de interação com textos centrados na leitura enquanto ato de decifração dos vocábulos, como pode ser visualizado na seguinte citação: “Leia com calma. Pronuncie bem as palavras, cuidando com carinho do tom de voz. Deslize o dedo indicador sob as palavras durante a leitura. Nomeie as ilustrações e dê tempo para seu filho apreciá-las”. (COLEÇÃO CONTA PRA MIM, 2019, p. 15).

Outros detalhes também chamam a atenção quando nos aprofundamos um pouco mais no texto. Novos dados demonstram algumas transformações no encaminhamento do enredo. A cesta de Chapeuzinho, por exemplo, é um indicador que possibilita ao leitor detectar as diferenças entre as diversas versões da mesma história. Perrault, na tradução oferecida pela editora Villa Rica, insere na cesta a torta e o pote de manteiga. Jacob e Wilhelm Grimm adicionam o bolo e a garrafa de vinho. A coleção *Conta pra mim* mantém o bolo, como os demais escritores europeus, mas evita introduzir o pote de manteiga ou o vinho, preferindo os doces, talvez por se aproximar um pouco mais das crianças do cenário contemporâneo. Um outro detalhe que merece destaque reside na abordagem do lobo perante a vovozinha. Ao chegar à morada de sua vítima, ele disfarça a própria voz com a meta de invadir a residência. Como a idosa encontrava-se acamada e não poderia abrir a porta, ela apresenta algumas orientações para que a fera pudesse entrar em sua casa. No texto de Perrault, temos a seguinte indicação por parte da velhinha: “Levante a aldraba que o ferrolho sobre” (p.52). Com os Grimm, assinalamos a primeira variante na orientação: “Aperta a maçaneta” (p.145). Na coleção oferecida pela Secretaria de Alfabetização, uma segunda modificação se destaca, inserindo um tom de afetividade mediante a intencional seleção lexical e, em especial, a presença da expressão “querida”, instituindo uma perspectiva ainda mais amistosa: “É só pegar a chave debaixo do tapete da entrada, querida!” (COLEÇÃO CONTA PRA MIM, 2019, p. 06).

Diante de tantas diferenças apontadas, convém sublinhar que parece consenso - entre as três versões - a ocorrência de uma mesma cena emblemática, marcada pela tipologia textual conversacional, discurso direto, em que a menina do capuz vermelho aproxima-se do lobo e lança algumas indagações sobre as partes de seu corpo. Em linhas gerais, tal cena se manteve praticamente inalterada, invicta, nos recontos francês, alemão e brasileiro dos quais tivemos acesso:

Chapeuzinho estranhou:

- Oi, vovó! Que orelhas grandes você tem!
- São para te ouvir melhor, minha netinha.
- Vovó, que olhos grandes você tem!
- São para te enxergar melhor, minha netinha.
- Vovó, que mãos grandes você tem!
- São para te abraçar, minha netinha.
- Mas, vovó, que boca enorme é essa?
- É para te devorar! (COLEÇÃO CONTA PRA MIM, 2019, p. 09)

Em Perrault, o inquérito parece insinuar uma conotação sexual, sobretudo porque a garota acaba se despindo e, nua, deita-se ao lado da fera e não esconde sua expressão de surpresa ao

constatar que a suposta vovó era extremamente “peluda”. O verbo “devorar”, que encerra o relato francês, ressurge, posteriormente, nas releituras alemã e brasileira. Contudo, com os Grimm e com Mont’Alverne, não assume, de modo tão intenso, a dimensão de uma nítida violência sexual tal qual ocorre no universo de Perrault, embora ainda preserve a sintonia com os propósitos moralizantes do conto em sua matriz medieval: assegurar a integridade física das meninas frente a recomendação para que não se dispersassem, sozinhas, pela floresta. A cor vermelha predominante no capuz, na condição de signo e material semiótico, reportaria, assim, no texto francês, à ideia de sexualidade. Para Lurker (2003), trata-se de um símbolo presente em muitas civilizações, firmando-se como a cor da vida, das paixões e do amor. No caso da adaptação nacional rubricada por Mont’Alverne, ainda que tal possibilidade de leitura possa ser plausível, a intencionalidade da obra incursionaria muito mais por uma vertente didatizadora. Desse modo, justifica-se o texto como pretexto para uma leitura dirigida às práticas com alfabetização, reservando, a segundo plano, uma abordagem fundamentada nos princípios do letramento e do dialogismo.

Quanto ao desfecho, verificamos que os caminhos percorridos pela coleção *Conta pra mim* atendem à proposta dos irmãos Grimm. Com Perrault, sustenta-se a tragédia, em que a menina acaba sendo morta pelo lobo em uma sequência impactante. A partir da reelaboração sugerida pelos Grimm, em plena sintonia com as novas variações do conto que já circulavam na cultura popular alemã, e em considerável articulação com a nova concepção de infância sustentada pela cultura burguesa a partir do século XVIII, temos a introdução de uma personagem inédita com a meta de alterar os rumos daquela história: trata-se do caçador ou lenhador. Nessa linha, a narrativa não deixa de reiterar alguns modelos e arquétipos presentes desde o período em que o texto se mantinha na oralidade. Prova disso é que, aqui, ainda se acentua a fragilidade feminina em um universo dominado por homens. Chapeuzinho e sua avó encontram-se na condição de vítimas da fúria do terrível lobo, figura masculina que, no relato, encarna a maldade. Mas se, por um lado, investe-se em uma representação perversa do homem, por outro, sublinha-se a atuação de personagens masculinas e adultas como necessárias para reverter o mal. Assim, como os príncipes altaneiros são introduzidos em cena para salvar Branca de Neve e a Bela Adormecida, os Grimm investem no caçador para resgatar avó e neta do estômago do faminto animal.

Entretanto, a simplificação do epílogo nas páginas da coleção *Conta pra mim* merece ainda algumas reflexões. Com os escritores alemães, o caçador, que transitava nas proximidades da casa, acabava ouvindo o estrondoso ronco do lobo. Reconheceu, de imediato, a fera, pois há tempos a procurava. A gigantesca barriga do animal impediu o destemido homem de manejar sua espingarda, pois pressentia que a idosa havia sido devorada. A solução encontrada foi a *tesoura* (signo geralmente associado ao nascimento, à vida, ao triunfo), abrindo, então, a barriga do animal para libertar suas vítimas. Pedras, assim, foram colocadas no lugar. A versão dos Grimm da qual tivemos acesso, com a tradução de Tatiana Belinki, ainda apontava que o caçador arrancou a pele do animal, levando-a para sua casa, enquanto Chapeuzinho Vermelho, em seus pensamentos e inquietações finais, retomava e reiterava a função pedagógica da própria narrativa, certamente com a pretensão de atingir o leitor empírico e disseminar seus propósitos moralizantes: “Nunca mais eu sairei do caminho sozinha para correr dentro do mato, quando a mamãe me proibir fazer isso” (p.149).

Na versão de 2019, proporcionada pela coleção brasileira, temos a retomada e a paráfrase da sequência final, ainda que mediante enunciados bem resumidos: o caçador surge inesperadamente, ouvindo o ronco do antagonista, e, no quadro seguinte, já aparece com a incumbência de salvar as duas vítimas:

O caçador entrou na casa, viu o lobo roncando na cama e abriu o barrigão enorme do bicho.

De lá saíram a vovó e Chapeuzinho:

— Ufa! Obrigada! Estava tão escuro dentro da barriga do lobo!

— disse a menina (COLEÇÃO CONTA PRA MIM, 2019, p. 12).

A partir do trabalho de Mont’Alverne, mesmo que revestido de certa ludicidade, a história mostra-se tão condensada que, em nenhum momento, o narrador esclarece ao leitor como

o caçador abriu a barriga de seu inimigo, qual objeto foi utilizado pela personagem ou mesmo onde conseguiu tal objeto para o corte. O texto, assim, deixa transparecer uma lacuna, clamando por explicações e detalhamentos mais plausíveis e verossímeis a esse respeito. Tentando manter o diálogo com a matriz dos Grimm, as personagens recorrem ao artifício das pedras para serem depositadas no estômago da fera. A cena é emblemática e se repete em outras adaptações brasileiras. O problema é que, para promover o castigo do vilão, apontam para uma possibilidade não muito coerente e lógica com o contexto do enredo, como podemos verificar no fragmento transcrito a seguir: “Quando o malvado acordou, saiu tropeçando e caiu no rio, para nunca mais voltar” (COLEÇÃO CONTA PRA MIM, 2019, p.13). A ideia do rio, ao que tudo indica, parece bastante deslocada, pois em nenhum momento houve menção a respeito desse dado nas páginas anteriores. Impõe-se como uma solução pouco passível de credibilidade, firmando-se na muito mais condição de uma resposta artificial encontrada para solucionar o impasse acerca do castigo mais adequado para punir o antagonista.

Considerações Finais

Ao avançar entre as páginas e vídeos do programa “Conta pra mim”, deparamos-nos com consideráveis títulos da literatura infantil – contos de fadas, contos maravilhosos e fábulas- que passaram por intervenções drásticas se comparadas às suas versões clássicas ou às suas adaptações mais consagradas. O caso *Chapeuzinho Vermelho*, apresentado no tópico anterior, ilustra, com objetividade, tal afirmação. Quando, porém, nos debruçamos sobre as particularidades do programa, convém salientar que este contou com a fundamentação teórica de outros países e disponibiliza livros com o mesmo formato editorial, resumindo-se a adaptações de narrativas clássicas que poderiam ser lidas de forma *on-line* ou impressas em casa. É lamentável que o MEC tenha ignorado a tradição brasileira no campo da literatura infantil ao negar a participação de renomados autores, pesquisadores e estudiosos na elaboração de uma proposta de formação de leitores. Interessante ainda destacar que a mascote do projeto é um urso, que não faz parte da fauna brasileira, trajando blusa e capuz, o que não representa o clima, a biodiversidade e a identidade do nosso país.

Percebemos, ainda, que se trata de uma proposta que reduz a importância da mediação da literatura à simples participação dos pais. Nessa linha, cabe destacar que é fundamental o apoio da família na vida escolar dos filhos e que a parceria com a escola aumenta as chances de um trabalho pedagógico de qualidade. Também é plausível que os pais leiam com e para os filhos. No entanto, temos dúvida se, de fato, as famílias estão preparadas e disponíveis para mediar processos de leitura que clamam por profissionais de formação adequada. Ademais, deparamos-nos com a incerteza de que este projeto possa reduzir, de fato, as distâncias entre as condições socioeconômicas das famílias brasileiras, uma vez que muitas não possuem acesso aos recursos tecnológicos necessários para realização da sugerida “literacia familiar”. Somos conduzidos, assim, a pensar que tal iniciativa pode continuar fomentando a desigualdade social e que seus princípios e objetivos desconsideram a realidade brasileira, principalmente se considerarmos a qualidade estética do material em circulação (como se constatou diante da versão analisada de *Chapeuzinho Vermelho*). Sabemos que as crianças ingressam cada vez mais cedo no ambiente escolar e muitas cumprem longa jornada de tempo integral. Desse modo, defendemos que seria muito mais plausível se fossem implementadas políticas que visassem, de fato, o ensino de qualidade nas escolas, que investissem na formação dos profissionais da educação e em melhores condições de trabalho. Sobretudo, aspiramos que a escola, espaço privilegiado de construção de conhecimento, seja colocada como centro do processo de formação das crianças pequenas e que estas usufruam o direito de uma educação literária consciente, intencional e sistematizada.

Referências

- BANDEIRA, P. **O fantástico mistério de Feurinha**. São Paulo: FTD, 1986.
- BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Secretaria de Alfabetização. **Coleção Conta pra mim**. Brasília: MEC/SEB, 2019.
- BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Secretaria de Alfabetização. **Conta pra Mim: Guia de Literacia Familiar**. Brasília: MEC, SEALF, 2019.
- CARTER, A. **A menina do capuz vermelho e outras histórias de meter medo**. São Paulo: Companhia das letras, 2011.
- CARVALHO, A. L. **Os caminhos perversos da educação**. Mato Grosso: edUFMT, 2005.
- COELHO, N. N. **Literatura Infantil: Teoria, Análise, Didática**. São Paulo: Ed. Moderna, 2000.
- CUNHA, M. V. da. A escola renovada e a família desqualificada: do discurso histórico-sociológico ao psicologismo na educação. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 77, n. 186, p. 318-345, mai/ago, 1996.
- FÉNELON, F. **As Aventuras de Telêmaco**. Brasil: Madras, 2006 (primeira edição em 1717).
- GANCHO, C. V. **Como analisar narrativas**. São Paulo: Editora Ática, 1995.
- GRIMM, J; GRIMM, W. **Contos de Grimm**. São Paulo: Edições Paulinas, 1989 (primeira edição em 1812).
- HOLANDA, C. B. **Chapeuzinho Amarelo**. São Paulo: Yellowfonte, 1979.
- LA FONTAINE, J. **Fábulas**. Belo Horizonte: Editora Saber Tudo, 1992 (primeira edição em 1668).
- LAJOLO, M.; ZILBERMAN, R. **Literatura Infantil Brasileira: História e Histórias**. São Paulo: Ática, 1988.
- LOBATO, M. **Reinações de Narizinho** São Paulo: Ed. Brasiliense, 1972 [primeira edição em 1931].
- PERRAULT, C. **Contos de Perrault**. Belo Horizonte: Editora Vila Rica, 1999.
- PERRAULT, C. Contos da mãe gansa (primeira edição em 1697). <http://www.lighthousebilingue.com.br/wp-content/uploads/2018/07/Contos-da-Mamae-Gansa-ou-Histor-Charles-Perrault.pdf> (acesso em 15/02/2021).
- ROSA, G. Fita verde no cabelo (1964) <https://rodrigogurgel.com.br/wp-content/uploads/2016/10/Fita-Verde-no-Cabelo-%E2%80%94-G.-Rosa.pdf> (acesso em 15/02/2021).
- PIAGET, J. (1948). **Para onde vai a educação?** Rio de Janeiro: José Olímpio, 1994.
- SAYÃO, R. Filhos... melhor não tê-los? In: AQUINO, J. G. (et al.) **Família e educação: quatro olhares**. Campinas: Papirus, 2011.
- STALH, P. J. Introdução: Chapeuzinho Vermelho. PERRAULT, C. **Contos de Perrault**. Belo Horizonte: Editora Vila Rica, 1999.

STRAUSS, L. A. A família. In: SHAPIRO, H. L. **Homem, cultura e sociedade**. São Paulo: Martins Fontes, 1982.

TORERO, J. R. **Chapeuzinhos coloridos**. São Paulo: Companhia das letrinhas, 2010.

ZILBERMAN, R. **Como e por que Ler a Literatura Infantil Brasileira**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2006.

ZILBERMAN, R. **A literatura infantil na escola**. São Paulo: Global, 1985.

Recebido em: 01 de março de 2022.

Aceito em: 21 de março de 2022.