

**O LETRAMENTO LITERÁRIO E A ADAPTAÇÃO DO CONTO DE FADAS:  
PROPOSTAS DE LEITURA DO PACTO PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE  
CERTA**

**LITERARY LITERACY AND FAIRY TALE ADAPTATION:  
READING PROPOSALS FROM “PACTO PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE  
CERTA”**

Rosane Cardoso  
Doutora em Literatura  
Universidade de Santa Cruz do Sul  
([rosanemc@unisc.br](mailto:rosanemc@unisc.br))

Francini Sins<sup>1</sup>  
Graduada em Letras  
Universidade de Santa Cruz do Sul  
([francinisins@mx2.unisc.br](mailto:francinisins@mx2.unisc.br))

**RESUMO:** Este artigo propõe pensar o conto de fadas na escola, a partir das propostas do **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa - PNAIC**. Para isso, consideramos as versões contemporâneas para o gênero, tendo como base a intertextualidade que se estabelece, a princípio, entre o clássico e o contemporâneo e seu papel na formação do leitor. É nossa hipótese que o conhecimento prévio das narrativas maravilhosas tem significativo valor como forma de letramento e de escopo simbólico e cultural mais amplo.

**Palavras-chave:** PNAIC; Letramento; Formação de leitores; Conto de fadas

**ABSTRACT:** This article aims at reflecting on fairy tales at schools, concerning the proposals from “**Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC**”. For that, we considered the contemporary versions for the genre, based on the intertextuality that is established, in principle, between the classic and the contemporary, and its role in the reader formation. It is our hypothesis that the prior knowledge of wonderful narratives has significant value as a means of literacy and wider symbolical and cultural scope.

**Keywords:** PNAIC; Literacy; Reader Formation; Fairy Tales

## Introdução

Com o intuito de garantir a alfabetização das crianças, o Governo Federal lançou o projeto Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, que tem por objetivo que todas as crianças saibam ler e escrever até completarem oito anos. Segundo a concepção que embasa a proposta no Ministério da Educação, o leitor, nessa idade, precisa expressar certos domínios da linguagem escrita:

As crianças precisam ter a compreensão do funcionamento do sistema de escrita; o domínio das correspondências grafofônicas,

---

<sup>1</sup> Mestranda em Letras

mesmo que dominem poucas convenções ortográficas irregulares e poucas regularidades que exijam conhecimentos morfológicos mais complexos; a fluência de leitura e o domínio de estratégias de compreensão e de produção de textos escritos. (2014)

O Projeto está pautado em quatro princípios: o primeiro versa que o ensino da escrita deve ser problematizador; o segundo visa garantir o “acesso precoce a gêneros discursivos de circulação social e a situações de interação em que as crianças se reconheçam como protagonistas de suas próprias histórias”; o terceiro defende que as crianças devem ter acesso a conhecimentos de diferentes áreas, para que possam atuar socialmente por meio da leitura e escrita; e o quarto aborda o cuidado físico e mental com as crianças no cotidiano escolar.

Para a reflexão que segue, tomaremos como base o terceiro princípio do Pacto que versa sobre a leitura. Para Moraes (1996, p. 114), “a leitura não atinge seu objetivo sem compreensão, todavia os processos específicos da leitura não são processos de compreensão, mas que levam a compreensão”. Assim, a finalidade da leitura é a compreensão. Porém, essa leitura somente será possível se a decodificação (associação grafema-fonema), já estiver automatizada, ou seja, for inconsciente. Do contrário, o leitor estará concentrado apenas em “transformar sinais gráficos em pronúncia e significado, transformar linguagem escrita em linguagem oral” (MORAIS, 2013, p. 53) e não obterá êxito na compreensão.

A partir dos quatro princípios estabelecidos, pode-se perceber que o Pacto vai além da alfabetização como simples acesso ao código escrito, tornando-se meio para a criança inserir-se na sociedade, exercendo sua autonomia através da leitura e da escrita. Por essa razão, a proposta volta-se, sobretudo, para a preparação do professor para o trabalho com o letramento. Segundo Cosson (2006, p. 29), “aprendemos a ler literatura do mesmo modo como aprendemos tudo mais, isto é, ninguém nasce sabendo ler literatura”. Ou seja, para ler literatura, as crianças precisam estar em contato com ela e esse contato, por sua vez, deve ser significativo. Para tanto, o professor deve estar preparado para a mediação entre a criança e a obra literária, pois “é o intermediário entre o livro e o aluno, seu leitor final. Os livros que ele lê ou leu são os que terminam invariavelmente nas mãos dos alunos” (COSSON, 2006, p. 32).

Assim, além da formação continuada para os professores das séries iniciais, o Ministério da Educação forneceu às escolas, dentre outros materiais, um

acervo de livros para uso em sala de aula, proporcionando aos alunos o acesso a obras literárias. Como se sabe, a este acervo se soma o ingresso das obras trazidas pelo PNBE, outro incremento ao livro de base estética. Conseqüentemente, quando se pensa na possível falta de leitura por parte de alunos na escola, não se está, definitivamente, diante da dificuldade de oferta de obras. Chama-se a atenção para este fato porque muito se ouviu, ao longo dos anos, que uma das causas da não leitura era a carência das bibliotecas em materiais diversos de leitura ou na falta de espaço adequado para a realização da mesma. Mas também sempre esteve pairando como problema a falta de uma proposta pedagógica mais comprometida com a leitura na escola, situação que o Pacto pretende romper.

### **Ler e ser letrado através do texto literário**

Segundo Rojo (2004), a maioria da população brasileira, mesmo que tenha oportunidade de estudar não chega a ler. A escola brasileira não leva à formação de leitores proficientes e produtores de textos eficientes. A razão para isso seria o fato de as práticas de leitura desenvolvidas nas escolas não abrangerem suficientemente as necessidades envolvidas nas práticas letradas exigidas pela sociedade vigente.

Ler e ser letrado pressupõe ir muito além da literalidade dos textos, é buscar interpretar os textos e relacioná-los com outros textos de modo situado no contexto social, colocando-os em relação com a vida. Vale aqui destacar a concepção de Cosson (2006, p.17) de que a literatura “por possuir essa função maior de tornar o mundo compreensível transformando sua materialidade em palavras de cores, odores, sabores e formas intensamente humanas”. Em uma perspectiva semelhante, Aguiar (1993) defende que o texto literário atinge uma significação mais ampla se comparada aos textos não literários, pois se preocupa e atenta mais para as formas de o homem pensar e sentir os fatos do que apenas apresentar o fato em si. Cosson (2006) reforça que, se houver interesse em formar leitores capazes de experienciar a força humanizadora da literatura, não é suficiente apenas que se leia, mas que se ensine a ler, no caso, literatura, visto que a capacidade de leitura depende em grande parte da maneira de ensinar e é justamente para ir além da simples leitura que o letramento literário se torna fundamental no processo educativo.

Porém, há um desafio maior que poderá ser o entrave ao projeto: o de professores que não leem e que, portanto, não têm como mostrar a importância da leitura para o aluno. Na realidade escolar, a leitura da obra é, seguidamente, substituída por um filme, seriado ou novela, considerado mais “acessível” aos alunos. Ou seja, existe pressuposto de dificuldade de leitura por parte da criança. Em relação ao conto de fadas, por exemplo, muitas vezes as crianças conhecem somente a versão animada, quase sempre da Disney, não tendo contato com a obra literária, ou sequer sabendo que se trata de uma adaptação. Ainda que a narrativa fílmica seja um texto interessante, propõe-se como outra linguagem e não como uma proposta literária. Seu fim em sala de aula não é o da substituição ao texto escrito: é mais um recurso de acesso à cultura. A narrativa cinematográfica, nesses casos, é uma interpretação, mais ou menos livre da obra escrita. Se o leitor não conhece o texto base, de certo modo lhe é impossibilitada a oportunidade de perceber a intertextualidade e fazer sua própria interpretação.

Segundo Cosson (2006), a leitura e a escritura do texto literário permitem a percepção de nós mesmos e da comunidade a que pertencemos, ao dizer quem somos e ao encontrar um modo de expressar isso. Assim, a obra literária nos ajuda a entender melhor a sociedade que nos cerca, pois “a narrativa acaba envolvendo seu leitor, levando-o à identificação com personagens e situações, ajudando-o a compreender que as histórias dos contos de fadas, mesmo que estejam fora da realidade, são como reflexos de suas vivências pessoais” (OLIVEIRA, 2008, p. 157).

Por isso, os contos de fadas continuam atuais, pois, como explica Cosson (2006, p. 34), “obras contemporâneas são aquelas escritas e publicadas em meu tempo e obras atuais são aquelas que têm significado para mim em meu tempo, independentemente da época de sua escrita ou publicação”. Quando levado pelo “Era uma vez...”, para outro lugar, e ao se identificar com alguma das personagens, o leitor amplia sua visão de mundo, percebendo melhor a realidade.

Ao analisar as obras recebidas pelas escolas por meio do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), constata-se que, dentre as poucas obras de contos de fadas, havia apenas uma história em sua versão original: **A pequena sereia** de Andersen. As demais eram adaptações, como é o caso de **Até as princesas soltam pum** e **De quem tem medo o lobo mau?**

Neste ponto, vale refletir sobre as nuances entre adaptação e versão. A primeira busca condensar, passando, às vezes, para outra linguagem, o texto original. É frequente, nesse processo, facilitar a estrutura verbal, modernizar o texto, mas manter a base. Isto é, a fábula é a mesma, porém se expressa de forma simplificada. Para Brasil (2012, p. 4), “os narradores modificam as narrativas em busca de aproximação maior entre os universos, ou ambientes em que o narrador está inserido.”. Dessa forma, as adaptações seriam uma forma de transportar os contos de fadas para a atualidade, modificando-os para que fiquem mais próximos das características da sociedade em que vivem.

No entanto, segundo Boráros-Bakucz, (2008, p. 4), o uso de histórias já conhecidas seria uma forma de economizar espaço, pois ao fazer referência a determinadas personagens, o autor invocaria toda a estrutura daquela narrativa, podendo acrescentar novos detalhes. Um exemplo disso é a obra **Até as princesas soltam pum**, já que, ao retratar as princesas, os autores não contam a versão já conhecida e sim apresentam um novo olhar sobre essas personagens.

Para tanto, os autores utilizam-se do recurso da intertextualidade, que Koch (2006, p.86) define como: “os diversos tipos de relações que um texto mantém com outros textos”. Porém, para que as crianças compreendam essa relação entre a versão original e suas adaptações, é necessário que tenha tido contato com essas histórias. Dessa forma, reiteramos a importância da aproximação entre as crianças e o conto de fadas, pois “sem o contato contínuo, sistemático e consciente com o simbólico, as crianças não realizam uma atividade mediadora” (AMARILHA, 2003, p. 67).

Já a versão, é uma interpretação. Por isso, alguns símbolos e metáforas são mantidos, porém, há uma liberdade infinita na construção narrativa. Muitas versões atuais do conto de fadas fazem apenas referências ao original, mantendo um traço mínimo da história conhecida. Com isso, permite a elaboração intertextual do leitor. Ou seja, perceber de onde provém a base do texto que se está sendo lido amplia o leque cultural de leitura.

Uma das recorrências das versões contemporâneas tem sido a humanização de personagens que, de modo geral, aparecem no conto tradicional de forma estereotipada. Isso conduz a outro tipo de identificação entre leitor e personagem, enriquecendo a releitura e relativizando a construção prototípica de

bruxa, fadas, princesas e príncipes. A madrasta, por exemplo, não precisa ser, necessariamente, má e invejosa e, ainda que o seja, sua apresentação se pautará pelo humano, por razão que, independentemente de serem justas ou não, apontarão para alguém capaz de sentir e amar. Há versões divertidas que, inclusive, mostram princesas em situações cotidianas e lobos sofrendo com a velhice, caso das obras referidas neste artigo.

### **A importância do conto de fadas**

A primeira questão a ser respondida é qual a importância de as crianças lerem os contos de fadas. Podemos considerar essas histórias como sendo clássicas. Calvino (1993, p. 11) define o clássico como “um livro que nunca terminou de dizer aquilo que tinha para dizer”. O que nos faz supor que, além de ser lido na infância, a leitura na vida adulta ainda terá algum significado.

A respeito disso, Bettelheim (2007, p. 178) afirma que a importância da leitura do conto de fadas pelas crianças estaria relacionada a quatro aspectos fundamentais: a fantasia, a recuperação, o escape e o consolo. Destes quatro, o autor enfatiza o consolo como sendo o mais importante porque “requer que a ordem certa do mundo seja restabelecida; isto significa o castigo do malfeitor, equivalente à eliminação da maldade no mundo do herói”. Assim, a criança teria o consolo de que apesar de todas as dificuldades, o bem sempre vencerá o mal e a ordem será restabelecida.

Bettelheim (2007, p. 180) lembra ainda que “o consolo é o maior serviço que o conto de fadas pode prestar à criança: a confiança em que, apesar de todas as tribulações que tem de sofrer, não apenas ele terá sucesso, como as forças do mal se extinguirão e nunca mais ameaçarão a paz de sua mente”. O que faria com que a criança se sentisse mais segura em relação a acontecimentos do seu cotidiano como, por exemplo, quando a mãe a deixa na escola, compreenderia com mais facilidade que a sua espera seria recompensada com a volta da mesma ao final do dia, assim como João e Maria que são abandonados na floresta, passam por várias dificuldades, mas conseguem retornar ao lar no final da história, sendo a bruxa castigada pelo mal que fez.

Obviamente, essas considerações apontam para o efeito sanador do conto tradicional, seus aspectos psicanalíticos e, sobretudo, as questões simbólicas

que envolvem um conto de fadas. Porém, Darnton (2011) não concorda com essa visão dos contos de fadas. Para ele, “longe de ocultar sua mensagem com símbolos, os contadores de histórias do século XVIII, na França, retratavam um mundo de brutalidade nua e crua” (2011, p. 29). Assim sendo, essas histórias seriam uma representação de situações vividas pelos camponeses da época, como a morte prematura das crianças, a infância negada, a fome e a morte das mães durante o parto, o que explicaria o grande número de madrastas. Segundo o autor:

Os contos populares são documentos históricos. Surgiram ao longo de muitos séculos e sofreram diferentes transformações, em diferentes tradições culturais. Longe de expressarem as imutáveis operações do ser interno do homem, sugerem que as próprias mentalidades mudaram. (DARNTON, 2011, p. 26)

Essa afirmação explicaria as versões modernas como forma de acompanhar o desenvolvimento dos ideais da sociedade como, por exemplo, a história de Branca de Neve que se encerra com casamento feliz da personagem com o príncipe, deixando de lado o castigo dado à madrasta de dançar com sapatos em brasa até a morte. O que seria uma forma de proteger a infância atual, a qual não estaria preparada para esse final brutal, dados os princípios dessa geração.

Porém, Bettelheim (2007, p. 181) defende que a criança necessita conhecer esse final brutal sofrido pelo mal como forma de consolo. Para tanto, diz que “embelezados ou expurgados, os contos de fadas são rejeitados, com razão, por qualquer criança que os tenha ouvido na forma original”, o que deixa claro o desejo da criança de saber que a justiça foi feita e o mal foi castigado.

A abordagem de Bettelheim pode ser relativizada se considerarmos que existe uma distinção clara entre um conto de fadas conforme a estruturação tradicional e versões que se abrem ao simbólico, ainda que rompendo com a estrutura usual, mantêm o consolo defendido pelo educador. Afinal, mantêm-se elementos como a luta entre o bem e o mal, apesar de evitar o discurso maniqueísta, a ação continua a acontecer em um local sagrado, como a floresta, e o herói segue como uma construção fundamental.

Assim sendo, não podemos negar a importância da leitura dos clássicos pelas crianças, principalmente na escola, pois, segundo Calvino (1993, p. 13), ela “deve fazer com que você conheça, bem ou mal, certo número de clássicos dentre os quais (ou em relação aos quais) você poderá depois reconhecer os “seus”

clássicos”, ou seja, a instituição de ensino deve proporcionar aos alunos o contato com esses contos, para que o leitor se identifique e o adote como sendo seu.

### **O pacto e as versões**

Estando cientes da importância da leitura dos clássicos e com o objetivo de conhecer de que forma o conto de fadas vem sendo tratado na escola, busca-se, primeiramente, saber se, dentre as obras literárias enviadas para serem usadas nos projetos do Pacto, haveria alguma história desse gênero. Constatou-se a presença de duas versões originais, uma de **Pequena Sereia** e a outra de **Alice no país das maravilhas**, além de uma versão de **Chapeuzinho Vermelho** voltada para o ensino das cores – ou seja, as personagens são usadas como pano de fundo para a aprendizagem das cores – e uma em que o Lobo Mau enfrenta os problemas da terceira idade, em **De quem tem medo o lobo mau?**

O número reduzido de contos tradicionais no Programa Pacto/PNAIC vai, aparentemente, ao encontro da proposta do PNBE que prioriza releituras dos contos de fadas em detrimento aos textos ditos originais. Um breve olhar sobre o acervo permite detectar o quanto autores contemporâneos têm se detido em revisita-los, dando nova roupagem a personagens e tramas, sem, no entanto, perder de vista elementos essenciais do mundo feérico.

Entre as versões presentes no Pacto/PNAIC, chama atenção **Até as princesas soltam pum**. O livro estabelece intertextualidade com contos de fadas como *Branca de Neve*, **A pequena sereia** e **Cinderela**. Desse modo, a narrativa faz mais sentido, a princípio, se o leitor tiver conhecimento dos contos de fadas que são ali retomados. **Até as princesas soltam pum** não é exatamente uma versão dos contos de fadas, mas a (re)apresentação de algumas histórias e pode ser um meio de o professor resgatar as narrativas clássicas. Além disso, para poder dizer que **Até as princesas soltam pum** é preciso discutir qual é o conceito que se tem de **princesa** e por que seria extraordinário ela ter um problema gastrointestinal.

Na obra mencionada são mantidos vários aspectos das histórias originais, como, por exemplo, a fuga de Cinderela do baile à meia-noite, o caixão de vidro de Branca de Neve e o mundo aquático de Pequena Sereia. Esses elementos, pois, aproximam episódios das versões originais dos problemas gastrointestinais das princesas apresentados na obra. Dessa forma, as peculiaridades de cada narrativa

podem ser aporte para apresentar ou recontar os contos de fadas para as crianças, proporcionando a elas a percepção da origem de tais características. Por outro lado, ao mesmo tempo em que tais práticas de leitura podem proporcionar o gozo estético e psicológico defendido por Bettelheim, entre outros, também oferecem à criança o contato com a realidade cotidiana. A princesa não pertence, afinal, a um mundo tão distanciado e a identificação leitor/personagem se amplia. Além disso, no campo interdisciplinar, é possível também, a partir da leitura da obra, discutir as versões cinematográficas, observando as respectivas e valiosas linguagens.

### **Considerações finais**

Observa-se que o Pacto, ainda que não esteja trazendo um grande leque de contos clássicos – pois, como visto, foram encontradas apenas duas dessas histórias em sua versão original – por outro lado, reforça a premissa do PNBE, em relação às releituras. Isto é, fomenta a oportunidade de os clássicos serem revisitados, através de versões desmitificadoras da estrutura tradicional dos contos, como vemos em **Até as princesas soltam pum**. Obviamente, o conto de fadas não é o único capaz de suscitar a possibilidade de leitura efetiva. Mesmo porque, na base desta discussão, está o letramento e é em tal sentido que se acrescenta o conto de fadas. Nossa ponderação se baseia na importância da narrativa feérica, em seus elementos simbólicos como significativos à infância.

Desse modo, o que se questiona é a presença desses textos na sala de aula, envolvidos em práticas de leitura efetivas. A necessidade de professores leitores é tão essencial quanto a disponibilidade dos livros. De nada vale um acervo bibliográfico que proponha releituras se elas não fizerem parte do acervo pessoal do docente e se a leitura do texto-base não for apresentada. Afinal, já por se tratar de releitura, é uma interpretação que, do nosso ponto de vista, deveria ser acrescentada a outras interpretações, principalmente a do leitor criança.

Sem dúvida, o grande mérito do PNAIC será a possibilidade de discussão, entre os professores e entre as áreas, de pensar a leitura e o que vem a ser compreensão leitora. A escola precisa de projetos viáveis que visem a legitimar o espaço de leitura, o que significa dizer que há vários passos e pactos a serem efetivados antes mesmo de se entrar na sala de aula.

## Referências

- AGUIAR & BORDINI. **A formação do leitor: alternativas metodológicas**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993.
- AMARILHA, M. **Estão mortas as fadas?** Petrópolis: Vozes, 2003.
- BETTELHEIM, B. **A psicanálise dos contos de fadas**. 21ª edição. São Paulo: Paz e Terra, 2007.
- BORARÓS-BAKUCZ, D. **Érase una vez... Cuentos de hadas de hoy. Versiones para princesas y príncipes sapo**. El cuento en red. n. 18, p. 2-16, out. 2008. Disponível em: <http://cuentoenred.xoc.uam.mx/busqueda.php>. Acesso em: 16 jul. 2014.
- BRASIL, S. K. L. **Releituras dos contos de fadas e maravilhosos: do clássico ao pós-moderno**. Disponível em: <http://www.ccsa.ufrn.br/6sel/anais/public/papers/gt7-23.pdf>. Acesso em: 09 jul. 2014.
- BRENMAN, I.; ZILBERMAN, I. **Até as princesas soltam pum**. São Paulo: Brinque-Book, 2008.
- CALVINO, I. **Por que ler os clássicos**. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.
- COSSON, R. **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2006.
- DARNTON, R. **Histórias que os camponeses contam: o significado de Mamãe Ganso**. In: \_\_\_\_\_. O grande massacre de gatos – e outros episódios da história cultural francesa. São Paulo: Graal, 2011.
- KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. **Ler e compreender: os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2006.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Entendendo o pacto**. Disponível em: <http://pacto.mec.gov.br/o-pacto>. Acesso: 16 jun. 2014.
- MORAIS, J. **A arte de ler**. São Paulo: UNESP, 1996.
- \_\_\_\_\_. **Criar leitores: para professores e educadores**. 1. ed. Barueri: Manole, 2013.
- OLIVEIRA, V. B. **A leitura dos contos de fadas e a formação do leitor**. Signo. Santa Cruz do Sul, v. 33, n. 55, p. 152-166, 2008.
- ROJO, R. **Letramento e capacidade de leitura para a cidadania**. São Paulo. SSE, 2004.

Recebido em 10 de fevereiro de 2015  
Aprovado em 25 de abril de 2015