



UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
CAMPUS I
CENTRO DE EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO LETRAS E ARTES
CURSO DE LICENCIATURA PLENA EM LETRAS – LÍNGUA PORTUGUESA

JESSICA MARCELINO DA SILVA

A REPRESENTAÇÃO DA FAMÍLIA E DA CRIANÇA NA COLEÇÃO *CONTA PRA MIM*: UMA ANÁLISE DA ADAPTAÇÃO DO CONTO JOÃO E MARIA

CAMPINA GRANDE - PB
2021

JESSICA MARCELINO DA SILVA

A REPRESENTAÇÃO DA FAMÍLIA E DA CRIANÇA NA COLEÇÃO *CONTA PRA MIM*: UMA ANÁLISE DA ADAPTAÇÃO DO CONTO JOÃO E MARIA

Trabalho de Conclusão de Curso (Artigo) apresentado ao Departamento do Curso de Letras - português da Universidade Estadual da Paraíba, como requisito parcial à obtenção do título de licenciatura plena em língua portuguesa.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Ana Lúcia Maria de Souza Neves

CAMPINA GRANDE - PB

2021

É expressamente proibido a comercialização deste documento, tanto na forma impressa como eletrônica. Sua reprodução total ou parcial é permitida exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, desde que na reprodução figure a identificação do autor, título, instituição e ano do trabalho.

S586r Silva, Jessica Marcelino da.
A representação da família e da criança na coleção Conta pra mim [manuscrito] : uma análise da adaptação do conto João e Maria / Jessica Marcelino da Silva. - 2021.
40 p.

Digitado.
Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Letras Português) - Universidade Estadual da Paraíba, Centro de Educação, 2021.
"Orientação : Profa. Dra. Ana Lúcia Maria de Souza Neves, Coordenação do Curso de Letras - CEDUC."
1. Conto de fadas. 2. Análise comparativa. 3. Adaptação.
4. Literatura infantil. I. Título

21. ed. CDD 801.95

JÉSSICA MARCELINO DA SILVA

A REPRESENTAÇÃO DA FAMÍLIA E DA CRIANÇA NA COLEÇÃO *CONTA PRA MIM*: UMA ANÁLISE DA ADAPTAÇÃO DO CONTO JOÃO E MARIA

Trabalho de Conclusão de Curso (Artigo) apresentado ao Departamento do Curso de Letras - português da Universidade Estadual da Paraíba, como requisito parcial à obtenção do título de licenciatura plena em língua portuguesa.

Aprovado em: 02/06/2021.

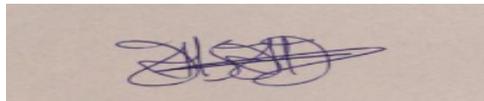
BANCA EXAMINADORA



Profa. Dra. Ana Lúcia Maria de Souza Neves.
(Orientadora DLA – UEPB)



Profa. Dra. Kalina Naro Guimarães.
(DLA – UEPB)



Profa. Dra. Maria do Socorro Moura Montenegro.
(DE – UEPB)

CAMPINA GRANDE - PB

2021

Ao meu Deus, por ser o melhor e maior amigo fiel, DEDICO.

“Nas operações da imaginação humana, a adaptação é a norma, não a exceção”. (Linda Hutcheon)

Sumário

1	INTRODUÇÃO.....	7
2	A PROPOSTA DO PROGRAMA E DA COLEÇÃO CONTA PRA MIM.....	8
2.1	O programa.....	8
2.2	A Coleção.....	9
3	CONCEPÇÕES HISTÓRICAS DA FAMÍLIA E DA CRIANÇA/INFÂNCIA.....	12
3.1	Construções acerca da família.....	12
3.2	Construções acerca da infância.....	15
4	AS ORIGENS DA LITERATURA INFANTIL E O CARÁTER PEDAGÓGICO.....	17
4.1	Aspectos do gênero conto.....	19
4.2	A concepção de Adaptação.....	22
5	ANÁLISE DOS DADOS: AS REPRESENTAÇÕES DA FAMÍLIA E DA CRIANÇA NAS VERSÕES DO CONTO JOÃO E MARIA.....	26
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	31
	REFERÊNCIAS.....	32
	ANEXO A- IMAGENS DO CONTO ADAPTADO.....	34

A REPRESENTAÇÃO DA FAMÍLIA E DA CRIANÇA NA COLEÇÃO CONTA PRA MIM: UMA ANÁLISE DA ADAPTAÇÃO DO CONTO JOÃO E MARIA

SILVA, Jessica Marcelino¹

RESUMO

O presente trabalho tem como objeto de estudo a adaptação, organizada pela coleção intitulada *Conta pra Mim*, do conto clássico *João e Maria* dos irmãos Grimm. A referida coleção faz parte do Programa do MEC (Ministério da Educação) que leva o mesmo nome da coleção, criado em dezembro de 2019. O conto está disponível na página oficial do MEC para ler on-line, imprimir ou colorir. O objetivo geral da pesquisa é analisar a representação da criança e da família na versão adaptada do conto *João e Maria*. Os objetivos específicos são: discutir a concepção de adaptação efetivada na proposta da coleção; identificar os aspectos temáticos e literários que se aproximam e se diferenciam entre a adaptação e o conto dos irmãos Grimm. Para a realização da pesquisa, utilizou-se uma metodologia de cunho bibliográfico voltada para a análise interpretativa das versões do conto selecionado. Como aporte teórico, recorreu-se a materiais publicados em livros, revistas, artigos, bem como nas contribuições teóricas de: Ariés (1986), Hutcheon (2011), Cademartori (2010), dentre outros. A partir da análise do conto da coleção *Conta pra Mim*, constatou-se, dentre outros aspectos, que a narrativa centra-se em uma representação estereotipada da criança, que subestima a inteligência dos menores e dá ênfase ao caráter pedagógico e doutrinador das histórias infantis. Além disso, a versão proposta apresenta conceitos e sentidos tradicionais acerca da família, desconsiderando as diversas transformações ocorridas no seio familiar na contemporaneidade, o que não contribui para a superação de preconceitos presentes na sociedade brasileira.

Palavras-chave: Contos de fadas. Análise comparativa. Adaptação.

ABSTRACT

The present work has as object of study the adaptation analysis of the fairy tale “João & Maria”, by the Brothers Grimm, whose version is organized by the collection called “Conta pra Mim”. This is part of the program from MEC (Ministry of Education of Brazil) program that bears the same name of the collection created in December of 2019. The tale is available on the institution’s website for reading, printing or painting. The general goal of this research is to analyze the representation of the child and the family in the both version. The specific objectives are: to discuss the concept of adaptation that was carried out by the collection; identify the thematic and literal aspects that approach and differentiate between the adaptation and the tale of the Brothers Grimm. We use a bibliography to carry out the research from materials published in books, magazines, articles, and also based on theoretical contributions from: Ariés (1986), Hutcheon (2011), Cademartori (2010), Coelho (2012) and some others. From the analysis of the short story in the *Conta pra Mim* collection, it was found that the narrative focuses on a stereotyped representation of the child, which underestimates the intelligence of minors and emphasizes the educational and indoctrinating character of children's stories. In addition, a proposed version presents the traditional concepts and meanings about the family and parenting as the monogamous, hierarchical and heterosexual family, disregarding the various transformations that have occurred in the family in contemporary times, which does not contribute to overcoming prejudices present in Brazilian society.

Keywords: Tale. Analyze. Adaptation. Comparison.

¹ Graduanda em Letras – Língua Portuguesa pela Universidade Estadual da Paraíba – UEPB. E-mail: wernek.jessica@live.com

1 INTRODUÇÃO

Lançado em dezembro de 2019, o Programa *Conta pra Mim* do Ministério da Educação (MEC) “tem o objetivo de estimular a leitura de forma lúdica e participativa entre pais e filhos”¹, a partir do desenvolvimento de quatro habilidades fundamentais: ouvir, falar, ler e escrever. De acordo com o programa, as habilidades deverão ser desenvolvidas pelas crianças na vivência com seus pais ou responsáveis por meio de estratégias simples como interagir, conversar e ler em voz alta. Os organizadores da proposta, intitulada *literacia familiar*, afirmam ainda que predominam na coleção a ideia de ludicidade e o investimento em brincadeiras.

Para a efetivação da proposta, o programa lançou a coleção *Conta pra Mim* com cerca de quarenta livros digitais, que se dividem da seguinte forma: a) livros de poesia: poemas, cantigas, trava-línguas, quadrinhas e parlendas; b) livros somente com imagens: histórias que podem ser contadas a partir da observação das imagens; c) livros para bebês: imagens e palavras, representando nomes, qualidades e ações; d) livros de ficção: contos de fada, de clássicos adaptados da literatura infantil.

O programa idealizou também um guia a fim de ajudar as famílias nesse processo de desenvolvimento de habilidades dos seus filhos, bem como uma sequência de quarenta vídeos explicativos sobre o guia, como também uma série de vídeos com cerca de vinte fábulas do escritor Monteiro Lobato interpretadas na voz do cantor Toquinho, além disso, há oito cantigas infantis. As fábulas fazem parte da campanha publicitária exibida pela Rede Globo. Todo material está disponível na página oficial do MEC e no canal do *Youtube*.

O interesse em analisar de forma mais aprofundada o programa e a coleção surgiu a partir do conhecimento do manifesto “Não ao retrocesso nas políticas públicas do livro e da leitura”, que contou com a participação de aproximadamente três mil assinantes, dentre professores, escritores, pais e responsáveis por alunos, criticando o programa *conta pra mim*. Para tanto, selecionamos o conto “*João e Maria*” e comparamos com o conto homônimo dos irmãos Grimm. O objetivo geral da pesquisa é analisar a representação da criança e da família nas versões do conto *João e Maria*. Os objetivos específicos são: discutir a concepção de adaptação efetivada na proposta da coleção; identificar os aspectos temáticos e literários que se aproximam e se diferenciam entre a adaptação e o conto dos irmãos Grimm.

Por fim, esclarecemos que o presente trabalho está organizado em quatro tópicos. O primeiro tópico compreende a descrição do programa e da coleção *conta pra mim*. O segundo tópico apresenta aspectos históricos sobre a representação da família e da criança/infância. No terceiro, problematizamos sobre as origens da literatura infantil e o seu caráter pedagógico; apresentamos as especificidades do gênero conto e discutimos a respeito da concepção de adaptação. No quarto tópico, analisamos comparativamente as versões do conto “*João e Maria*”

¹ Objetivo presente no site do MEC. <https://www.gov.br/mec/pt-br/search?SearchableText=programa+conta+pra+mim>

2 A PROPOSTA DO PROGRAMA E DA COLEÇÃO *CONTA PRA MIM*

2.1 O programa

O Programa *Conta pra Mim* foi lançado em dezembro de 2019, instituído pela portaria nº 421, de 23 de abril de 2020, e integra a Política Nacional de Alfabetização (PNA), estabelecida pelo Decreto nº 9.765, de 11 de abril de 2019, que tem como foco a efetivação de práticas de *literacia familiar*, dentre outras ações, bem como das disposições da lei nº 13.257, de 8 de março de 2019, que trata das políticas públicas para a primeira infância.

A portaria, que institui o programa, entrou em vigor no dia 4 de maio de 2020 e foi assinada pelo ex-ministro da Educação Abraham Weintraub, durante o governo do Presidente Jair Messias Bolsonaro. Em seu Art. 3º, define *Literacia Familiar* como: Um ‘conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes relacionadas com a leitura e escrita, as quais a criança vivencia com seus pais ou cuidadores’ (BRASIL, 2020, p.1), privilegiando todas as famílias, mas em especial aquelas que se encontram em condições de vulnerabilidade socioeconômica. O programa tem a finalidade de orientar, estimular e promover práticas de *literacia familiar* em todo o território nacional, pois “reconhece a família como ator fundamental para o sucesso educacional dos filhos”. (BRASIL, 2020, p.1).

De acordo com a Portaria, os objetivos que norteiam a ação são os seguintes:

I - sensibilizar toda a sociedade quanto à importância de se cultivar a leitura em família; II - oferecer orientações acerca das melhores práticas de literacia familiar; III - incentivar o hábito de leitura na população; IV - encorajar pais a se engajarem na vida escolar dos filhos; V - impactar positivamente a aprendizagem de literacia e de numeracia no decorrer de toda a trajetória educacional, em suas diferentes fases e etapas; VI - fomentar a promoção e a divulgação das práticas de literacia familiar em escolas e sistemas de ensino; e VII - incentivar o aprimoramento e a divulgação de conhecimentos científicos sobre o tema da Literacia Familiar. (BRASIL, 2020, p. 1).

Como é possível observar, as ações são prioritariamente centradas na família. Entretanto, não há referência às condições sociais e econômicas dos pais e responsáveis, principalmente dos que estão em condições vulneráveis, sem moradia, sem trabalho, sem comida, sem saber ler.

A fim de atingir os objetivos propostos, a iniciativa conta com uma gama de ações para o engajamento dos pais, professores e da comunidade em geral, conduzidas pelo Ministério da Educação através da mobilização de diferentes veículos de comunicação. As dimensões são as seguintes:

I - promoção de campanhas e eventos de divulgação e sensibilização sobre a importância da literacia familiar; II - produção e difusão de materiais de orientação acerca de práticas de literacia familiar; III - condução de projetos de literacia familiar buscando, sempre que possível, a execução de ações e programas intersetoriais; IV - fomento e promoção de pesquisa científica acerca de literacia familiar e seu impacto sobre aquisição de numeracia e literacia; e V - apoio e fomento a iniciativas e projetos regionais e locais afetos à literacia familiar (BRASIL, 2020. P. 2).

O programa prevê o treinamento por parte das famílias para facilitar as práticas de *Literacia*, comprometendo-se em oferecer cursos, materiais de encaminhamento e outros recursos com objetivo de promover a vivência da criança com os pais. O aperfeiçoamento será preferencialmente na modalidade à distância (BRASIL, 2020). No entanto, não há especificação de como se dará as formações, de que maneira será viabilizada a participação da família.

A portaria ainda defende o estímulo e o incentivo ao trabalho voluntário para a execução de atividades ou para a participação de projetos voltados à iniciativa pedagógica, bem como a integração e cooperação entre a sociedade civil, escolas, e esferas governamentais com vistas ao sucesso do programa. É dito também que o Ministério da Educação incentivará a adesão dos municípios às iniciativas da *literacia familiar* de seus respectivos estados, por meio da disponibilização de materiais de orientação, capacitações e outros recursos, materiais e financeiros, que venham a ser necessários. (BRASIL, 2020, p. 2).

2.2 A Coleção

A coleção *Conta pra Mim*, que leva o mesmo nome do Programa estabelecido pelo Ministério da Educação, disponibiliza *on line* uma minibiblioteca com cerca de quarenta livros em formato digital presentes na página oficial do MEC para ler on-line, imprimir ou baixar a versão para colorir. Todas as produções possuem dezesseis páginas e são de autoria de Rosana Mont'Alvernee, advogada, escritora, mestre em educação, ex- presidente da Câmara Mineira do Livro (2014/2018), tradutora de Literatura Infantil e Juvenil (francês e espanhol). A edição é de Marismar Borém e as ilustrações de Vanessa Alexandre. A Supervisão técnica e de conteúdo é atribuída ao secretário de Alfabetização do MEC Carlos Francisco de Paula Nadalim.

Os conteúdos audiovisuais compõem uma série de vídeos com cerca de vinte fábulas do escritor Monteiro Lobato interpretadas na voz do cantor Toquinho e fazem parte da campanha publicitária exibida pela Rede Globo, além de estarem no site do programa, estão disponibilizadas no *Youtube* organizadas em playlists da seguinte forma: *Conta pra Mim*- fábulas narradas por Toquinho: “A assembleia dos Ratos”, “A Menina do Leite”, “A Mosca e a Formiguinha”, “A Raposa e as Uvas”, “Burrice”, “O Cão e o Lobo”, “O Carreiro e o Papagaio”, “O Cavalo e Burro”, “O Galo que Logrou a Raposa”, “O Gato Vaidoso”, “O Orgulhoso”, “O Pastor e o Leão”, “O Ratinho, o Gato e o Galo”, “O Rato da Cidade e o Rato do Campo”, “O Reformador do Mundo”, “O Sabiá e o Urubu”, “O Útil e o Belo”, “O Velho, o Menino e a Mulinha”, “Os Dois Burrinhos”, “Qualidade e Quantidade”.

São disponibilizados também oito cantigas infantis e marcadores de página para baixar e imprimir. O Programa traz partituras das cantigas para que os familiares e professores possam tocar para as crianças, e versão acessível, em libras e com legenda, para cada um dos vídeos. Neste período de isolamento social, foram disponibilizados dezessete vídeos especiais com sugestões para os pais desfrutarem melhor o tempo com seus filhos em suas casas que podem ser acessados nas plataformas oficiais.

Além da coleção, o programa disponibiliza um guia familiar ratificado por especialistas internacionais como a Dra. Barbara Hanna Wasik — University of North Carolina at Chapel Hill e a Dra. Pascale Engel de Abreu — Université du Luxembourg, que acompanha uma sequência de quarenta vídeos explicativos

sobre a prática de *literacia*, todo o material é hospedado na página do *Conta pra Mim*.

O guia está estruturado em oito tópicos. Inicialmente, temos a capa com as inscrições “*Conta pra Mim Guia de Literacia Familiar*” com a apresentação da mascote da coleção, um urso de casaco com capuz azul chamado Tito, representado sentado em um galho de árvore com um livro de capa verde nas mãos. Logo em seguida, há uma nota do ex-ministro da Educação, Abraham Bragança, pautada em citações de ícones estrangeiros como Benjamin Franklin, James Heckman e Winston S. Churchill para justificar a valorização da primeira infância envolvendo as famílias no processo de formação de seus filhos.

No primeiro tópico, temos a descrição do que é *Literacia Familiar*, conceito que permeia todo o projeto pedagógico: “é o conjunto de práticas e experiências relacionadas com a linguagem oral, a leitura e a escrita, que as crianças vivenciam com seus pais ou responsáveis” (BRASIL, 2019, p.13). A palavra *literacia* é empregada com vistas à substituição do termo literatura, já referenciada na Política Nacional de Alfabetização. O uso do termo *literacia* no guia revela uma perspectiva do processo ensino-aprendizagem ligada às experiências do cotidiano com um conceito de ludicidade desprovido de fins estéticos, críticos, reflexivos, sociais: “Literacia Familiar é se envolver na educação dos filhos, curtindo momentos especiais de afeto, carinho e diversão em família, brincando com livros e palavras.” (BRASIL, 2019, p.13).

O documento apresentar certa incoerência de ideias. Por um lado, afirma que um país como o Brasil ainda é marcado pela condição socioeconômica desfavorável de milhões de famílias (BRASIL, 2019, P.17) e, por outro, desconsidera essa vertente ao dizer que “Não é preciso ter muito estudo, materiais caros nem morar em uma casa toda equipada e espaçosa para praticar a Literacia Familiar. As práticas de Literacia Familiar são acessíveis a todos! Bastam duas coisas: você e seu filho!” (BRASIL, 2019, P.13). Embora todo o projeto pedagógico seja pautado em materiais digitais, livros, vídeos, cursos, que as famílias precisam ter acesso via internet, o programa não deixa claro como os familiares em condições sociais e econômicas vulneráveis poderão ter acesso aos recursos.

O segundo tópico apresenta definições sobre a Interação Verbal considerada como “um conjunto de estratégias e de atitudes que visam aumentar a quantidade e a qualidade do diálogo entre adultos e crianças” (BRASIL, 2019, p.23). O guia ressalta a relevância de estabelecer diálogos diários com a criança a fim de estimular o desenvolvimento linguístico dos filhos, pois entende que as estratégias de interação verbal, quando praticadas na primeira infância, favorecem a aquisição de habilidades, atitudes e conhecimentos facilitadores do processo de alfabetização, sobretudo aqueles ligados à linguagem oral. A fim de facilitar esse processo, há uma lista de orientações sobre como os pais podem aplicar as estratégias de integração com os filhos, sugerindo diálogos a exemplo: “Ao chegar a casa, pergunte a seu filho como foi o dia dele, de que ele brincou e o que aprendeu de importante na escola. Demonstre curiosidade pelo que seu filho tem a dizer. Seja um ouvinte entusiasmado” (BRASIL, 2019, p.25). A proposta do diálogo entre pais e filhos parece interessante, mas dirige-se a um perfil específico de família, ou seja, aquela na qual os pais trabalham, chegam em casa “entusiasmados” para ouvir os filhos. E as famílias sem moradia digna, sem alimento, cujos responsáveis pelas crianças nem sempre são os pais?

O terceiro tópico trata da Leitura Dialogada como um momento de interação por meio de perguntas e respostas. Segundo os organizadores da coleção, “consiste na conversa entre adultos e crianças antes, durante e depois da leitura em voz alta.” (BRASIL, 2019, p.35), pois concebe a criança como sujeito ativo, além de estimular o desenvolvimento da linguagem e da imaginação. O material cita inúmeras provocações que podem ser feitas à criança antes mesmo da leitura, como por exemplo, antecipar o enredo da história através do título, das ilustrações da capa, falar um pouco sobre o tema explorado, dentre outros. Durante a narrativa, fazer perguntas sobre os sentimentos dos personagens, chamar a atenção para as formas geométricas e as quantidades que aparecem nas ilustrações. Ao término, fazer perguntas do tipo, que, quem, quando, entre outras. Estas sugestões lembram as estratégias de leitura exploradas por autores como a estudiosa Isabel Solé (1998), no entanto não há menção à autora nem as estratégias nas referências do guia. Aliás, todas as referências do documento são de autores e estudos estrangeiros. Nenhum estudioso brasileiro é citado.

O quarto tópico versa sobre Narração de Histórias: “boa e velha arte de contar histórias em voz alta” [...] “transmitem valores importantes para a vida” [...] “dá asas à imaginação”[...] “favorece o desenvolvimento de habilidades relacionadas à compreensão oral”. (BRASIL, 2019, p.51). Os facilitadores poderão selecionar objetos para o momento da narração a fim de aproximar as crianças para a história. O quinto tópico é intitulado como contatos com a escrita que se divide em dois grupos: Exposição à escrita e Práticas da escrita.

A Exposição à escrita tem o “objetivo de colocar as crianças em contato com os mais diversos materiais escritos (livros, placas, bilhetes, anúncios, etc.) e de chamar a atenção para a presença da escrita em seu cotidiano”. (BRASIL, 2019, p.55), pois a criança tende a entender que a escrita faz parte do seu mundo e deixa de ser algo estranho. Já a prática da escrita tem o objetivo de incentivar as crianças a exercitarem a escrita, começando pelos desenhos, grafias, letras, chegando a textos mais complexos. De acordo com o guia, os pais podem auxiliar nesse processo, oferecendo giz, lápis, folha para que os filhos comecem a imitar a escrita dos pais, desenhando diante do menor, entre outros.

O sexto tópico aborda diversas ideias de jogos, brincadeiras, passeios, atividades artísticas e esportivas visando contribuir com o trabalho desenvolvido pelos “Facilitadores” da Alfabetização. O sétimo tópico é composto pela motivação ressaltando a importância dos pais motivarem e elogiarem os seus filhos. Neste sentido, há uma lista de sugestões: “Jamais deboche ou zombe dos erros, dificuldades e características físicas de seu filho. Não o chame de “burro” e de “preguiçoso” “[...]Tenha altas expectativas em relação a seu filho. Demonstre continuamente que você acredita no potencial dele” (BRASIL, 2019, p.63).

O oitavo tópico é dedicado à apresentação de evidências científicas que justificam a relevância das práticas de *literacia familiar* nos impactos positivos dos resultados apresentados pelas crianças em testes internacionais como o

PISA², o PIRLS³ e o TIMSS⁴. Segundo as justificativas apresentadas, as práticas de *literacia familiar* contribuem também para o equilíbrio psicológico e comportamental da criança:

Aumentam o bem-estar da criança, pois ajudam a diminuir a hiperatividade e os comportamentos arredios. A leitura feita antes de dormir, por exemplo, melhora a qualidade do sono infantil, o que contribui para reduzir a agressividade e a ansiedade. (BRASIL, 2019, p.63).

As referidas evidências científicas não são relacionadas no documento ao contexto histórico e cultural das crianças e a consequente implicação deste no desenvolvimento da proposta. A visão que se depreende é a de que se acredita que a proposta de *literacia familiar* será exitosa em qualquer realidade do mundo.

3 CONCEPÇÕES HISTÓRICAS DA FAMÍLIA E DA CRIANÇA/INFÂNCIA

3.1 Construções acerca da família

No mundo ocidental, as concepções acerca da família e da infância vêm passando ao longo da história por profundas transformações e reorganizações. Para tratar deste assunto neste tópico recorreremos aos estudos de Ariés (1981) e Leandro (2006). Não foi possível tratar da história da família em profundidade pela extensão do tema, mas pontuamos alguns aspectos que consideramos importantes.

Com base no estudo “Transformações da família na história do Ocidente”, da professora Maria Engrácia Leandro, na realidade europeia, embora com variações geográficas significativas, desde a Idade Média têm-se notícias de vários e diferentes modelos familiares no que diz respeito às formas de organização e de repartição da autoridade familiar. Ao contrário do que afirmavam estudos até o século XIX, hoje já se sabe que na Idade Média havia em diferentes regiões da Europa a coexistência de várias formas de família: a Nuclear (composta pelas figuras do pai, mãe e filhos); a Tronco (composta de ascendentes, descendentes, colaterais e afins de uma linhagem ou provenientes de um mesmo tronco; pessoas do mesmo sangue); a Alargada (composta também por avós, tios, primos e outras relações de parentesco) e as famílias sem núcleo (como é o caso da que é constituída apenas por irmãos). Logo, a família nuclear não é uma invenção da modernidade ou da industrialização, uma vez que há registro de sua existência desde os primeiros séculos da Idade Média.

De acordo com a autora, torna-se relevante observar não uma linha de progressão que aponta a existência na antiguidade de famílias extensas e com a modernidade o surgimento de famílias nucleares: “Importa, outrossim, ter antes uma ideia mais alargada da influência do contexto económico, cultural, social,

² (Programme for International Students Assessment) é uma avaliação internacional que afere o nível educacional de jovens de 15 anos por meio de provas de Leitura, Matemática e Ciências.

³ Progress in International Reading Literacy Study) é o principal exame internacional que avalia especificamente as habilidades de leitura. É aplicado a cada cinco anos pela IEA (International Association for the Evaluation of Educational Achievement) em crianças do 4º ano do ensino fundamental.

⁴ (Trends in International Mathematics and Science Study) é uma avaliação internacional do desempenho dos alunos do 4º e do 8º ano do ensino fundamental em Matemática e Ciências. (Fonte: BRASIL, 2019, p.67).

religioso, político e das mentalidades sobre a organização familiar nucleares.” (LEANDRO, 2006, p. 58). No que diz respeito à influência da religião na organização familiar, a autora destaca:

[...] quando a influência da religião é relevante, seja ela qual for, como era no passado, a família tende a seguir as suas orientações e os princípios por ela veiculados e inversamente. A verdade é que a família do Gênesis (Gn, 2, 18-24) é nuclear, a do Antigo Testamento é predominantemente poligâmica, ao passo que a do Novo Testamento é nuclear com base no modelo da família de Nazaré: Nossa Senhora, São José e o Menino Jesus. (LEANDRO, 2006, p. 58).

É necessário frisar, no entanto, que a família nuclear do Ocidente dos nossos dias não pode, de forma alguma, ser assimilada às famílias conjugais dos séculos da Idade Média ou dos séculos XVI a XIX, (LEANDRO, 2006). O modelo nuclear de família não teve sempre o mesmo sentido, assim como, o exercício das tarefas e funções realizadas não é o mesmo, principalmente, na regulamentação entre os sexos.

Para Leandro (2006), com base nos estudos de M. Segalen (1981-1988) e de J. Goody (1983-1985), coube a Igreja Católica, desde o reconhecimento oficial do Cristianismo, modelar um padrão familiar europeu de perfil nuclear conjugal, impondo modos de ser e agir às populações que desejavam cristianizar através do mundo e estabelecendo proibições à adoção, à poligamia, ao divórcio, ao concubinato, ao recasamento das viúvas e ao casamento no seio do parentesco até ao sétimo grau. O peso da Igreja Católica é reforçado, segundo a autora, a partir do século XII com a elevação do casamento à dignidade de sacramento indissolúvel:

A nova forma de família, então proposta pela Igreja Católica, assenta no livre consentimento dos nubentes e no casamento monogâmico, dando origem a uma família nuclear conjugal, composta pelo pai, a mãe e os filhos, partilhando o mesmo espaço habitacional, à semelhança da família de Nazaré, o que não era uma regra até então, ainda que já tenha sido preconizada pelo estoicismo desde o 1º século da nossa era. (LEANDRO, 2006, p. 58).

No entanto, além da influência religiosa, outras influências como “o individualismo inglês, ainda antes das revoluções liberais e da industrialização, o iluminismo, o próprio processo industrial, dando origem a novas racionalidades e organização do trabalho, a mudança das mentalidades” (LEANDRO, 2006, p. 58) foram determinantes para as mudanças nas organizações e papéis dos membros da família nuclear ao longo dos séculos.

A estudiosa Maria Engrácia Leandro ressalta ainda que o declínio da família tradicional da Idade Média e o aparecimento da família moderna no século XVIII estão ligados à introdução de valores relacionados à “autonomia doméstica, à disciplina, à privacidade [...] forjados pela nova civilização decorrente da filosofia das Luzes e das novas formas de organização económica através da industrialização”. (LEANDRO, 2006, p. 62).

No que diz respeito à família moderna, Ariès (1981) nos diz que a primeira representada no início do século XVII foi a de homens ricos e imponentes composta por inúmeros indivíduos dentre eles: pai, filhos, empregados, clérigos, servidores, amigos, os quais viviam amontoados sob o mesmo teto. Nessa

sociedade, sem espaço público, como cafés, restaurantes, bares e etc., a casa acabava desempenhando essa função pública. Logo, não havia uma separação entre o público e o privado. E as visitas aconteciam de forma inesperada de origem mista: amigos, compadres, visitas de negócios, visitas profissionais, que acabavam ditando o funcionamento da casa, o horário das refeições: “Nessas mesmas salas onde se comia, também se dormia, se dançava, se trabalhava e se recebiam visitas”. ARIÈS (1981, p.258). Essa sociabilidade exagerada durante muito tempo foi vista como oposição ao sentimento familiar, uma vez que não possuía vínculos de intimidade já que todos estavam amontoados em um mesmo teto.

Entretanto, no século XVIII, as famílias de origem burguesa e da nobreza começaram “a manter a sociedade à distância, a confiná-la a um espaço limitado, aquém de uma zona cada vez mais extensa de vida particular” (ARIÈS, 1981, p.265). Nas palavras de Ariès, se tratava da casa moderna que dava lugar a independência dos cômodos, ao conforto, intimidade, discricção e ao isolamento da época. As camas, a partir de então, estavam reservadas aos seus locais específicos: os quartos de dormir, com armários e nichos onde se observava também um novo equipamento de toalhete e de higiene, restrito ao dormitório e não por toda a parte da casa como antes. Os criados foram obrigados a permanecerem nos seus espaços definidos, diferente do regime antigo quando viviam com as crianças da casa e com os senhores: “Nesses interiores mais fechados, os criados não saíam mais das áreas separadas que lhes eram determinadas (ARIÈS, 1981, p.265).

A partir deste período predomina em grande parte da Europa e nas colônias europeias na América o modelo patriarcal onde havia um núcleo formado pelo patriarca, sua esposa e seus filhos, e o pai figurava como centro irradiador, uma vez que era o proprietário das terras e de tudo o que nelas havia, exercendo seu domínio sobre a família, os criados e a massa gigantesca de “homens livres pobres” que viviam sob o seu domínio autoritário.

Maria Engrácia trata ainda no seu artigo da reorganização familiar a partir da segunda metade do século XX, período que, segundo a estudiosa, representou uma revolução iniciada com o domínio das mulheres em relação à própria fecundidade. Para a autora, “rompe-se, desta maneira, com a submissão das mulheres às leis da natureza, que serviam para justificar, desde tempos remotos a inferioridade social das mulheres, o encerramento no espaço doméstico e a submissão à dominação masculina.” (LEANDRO, 2006, p.70). No entanto, esse comportamento das mulheres no controle da fecundidade não ocorreu homoganeamente no tempo e/ou no espaço. Historicamente, teve início, em geral, nas zonas urbanas das regiões mais desenvolvidas. Além disso, o controle deliberado no número de nascimento dos filhos passou a ser buscado por mulheres mais escolarizadas e de classes econômicas mais privilegiadas.

Na contemporaneidade, a concepção de família está marcada pela multiplicidade de arranjos entre pessoas adultas e filhos. No século XXI, novos tipos de família estão sendo reconhecidos jurídica e socialmente, a exemplo da família monoparental ou a homoafetiva. “Todavia, continua a ser considerada, na actualidade, por todo o lado e pelas grandes instâncias internacionais e nacionais a célula base das sociedades e o valor mais seguro [...]” (LEANDRO, 2006, p.71). Conclui a professora que a instituição familiar corresponde a uma construção histórica e social criada pelo homem e não um legado da natureza.

3.2 Construções acerca da infância

A partir do trabalho iconográfico de Ariès (1986), é possível perceber que, até por volta do século XII, a arte medieval desconhecia os traços da infância, não existia espaço específico na sociedade para os menores. As pinturas representam as crianças com feições adultas e corpos pequenos não havendo, assim, uma especificidade: “não existem crianças caracterizadas por uma expressão particular, até o século XII, e sim homens de tamanho reduzido” (ARIÈS, 1986, p.51). Somente nos séculos XV e XVI, através da iconografia leiga, a criança passa a ser representada no meio dos adultos da seguinte forma:

A criança com seus companheiros de jogos, muitas vezes adultos; a criança na multidão, mas “ressaltada” no colo de sua mãe ou segura pela mão, ou brincando, ou ainda urinando; a criança no meio do povo assistindo aos milagres ou aos martírios, ouvindo prédicas, acompanhando os ritos litúrgicos, as apresentações ou as circuncisões; a criança aprendiz de um ourives, de um pintor etc. (ARIÈS, 1986, p.55).

Diante do exposto, pelo olhar apurado de Ariès, é nítido que estas civilizações não faziam nenhuma divisão do mundo adulto e infantil. As crianças acompanhavam os mais velhos em todos os eventos políticos, sociais, assim como, nas festas, nos ritos, nas execuções, nos trabalhos. Para a sociedade da época, o infante era: “adulto em potencial, cujo acesso ao estágio dos mais velhos só se realizaria através de um longo período de maturação.” Cademartori (1986, p. 38-39) afirma que, neste período, não havia tratamento específico, nem preocupação com o aprendizado e desenvolvimento físico e intelectual da criança.

Segundo Ariès (1986), inúmeras crianças morriam devido a fatores de higiene e demográficos e as que sobreviviam passavam pela infância de forma insignificante, motivo pelo qual as pessoas não tinham apego aos menores. A morte de uma criança era: “[...] algo que era considerado como uma perda eventual.” (ARIÈS, 1986, p.57). O sentimento de que se faziam várias crianças para conservar apenas algumas permaneceu durante muito tempo e provocava uma indiferença em relação à infância. De acordo com Ariès, até o final do século XVIII, a infância foi confundida com a adolescência gerando certa ambiguidade. No final da Idade Média o termo *‘enfant’* designava tanto a criança como o adolescente.

[...] A palavra *enfant*, nos *Miracles Notre-Dame* 25, era empregada nos séculos XIV e XV como sinônimo de outras palavras tais como *valeis*, *valeton*, *garçon*, *filis*, *beaufils*: “*ele era va/envT*^ corresponderia ao francês atual “*ele era um beau gars* (um belo rapaz)”, mas na época o termo se aplicava tanto a um rapaz - “um belo *valeton*” - como a uma criança - “ele era um *valeton*, e gostavam muito dele... o *valez* cresceu!” [...] (ARIÈS, 1986, p.41).

Durante o século XVII, houve uma transformação significativa no seio da sociedade, especificamente na burguesia que tendia a usar o vocabulário da infância quase sempre para designar a primeira idade, enquanto que nas camadas sociais mais pobres conservou-se o antigo costume. Logo, “a ideia de infância estava ligada à ideia de dependência: as palavras *filis*, *mlets* e *garçons* eram também palavras do vocabulário das relações feudais ou senhoriais de dependência”. (ARIÈS 1986, p.42). Termos referentes à infância eram utilizados

para referenciar os homens de baixa condição cuja submissão aos outros continuava a ser total. A longa duração da infância vinha da ideia de limitá-la pelas relações de dependência. Ou seja, só se saía da infância ao sair do nível de dependência mais baixo.

A partir dos fins do século XVII e especialmente no início do século XVIII, na França e Inglaterra, os temas da infância são mais evidentes. Isto é, a criança passa a ter o seu lugar na família e na sociedade. De forma, que começam a ser retratadas sozinhas, ou nos retratos de família que passaram a compor o conjunto da sociedade. Entretanto, nem todas as crianças assistiram a construção do sentimento de infância, pois vivê-la dependia de suas condições sociais, culturais e econômicas em uma sociedade de classes. Além disso, as próprias roupas eram tidas como artigos de luxo para época que arruinava alguns ou exaltava outros. Conforme, Ariès:

As roupas custavam muito caro, e havia tentativas de frear, através de leis sunfuárias, o luxo do vestuário, que arruinava alguns e permitia a outros dissimular seu estado social e seu nascimento. [...] o traje representava com rigor o lugar daquele que o vestia numa hierarquia complexa e indiscutida. Cada um usava o traje de sua condição social: [...] cada nuance social era traduzida por um signo especial no vestuário. No fim do século XVI, o costume decidiu que a criança, agora reconhecida como uma entidade separada, tivesse também seu traje particular (ARIÈS, 1981 p.78).

Esse novo traje das crianças as tornavam mais leves e desalinhas, permitindo-lhes expressões corporais com maior liberdade, própria aos menores. Entretanto, as crianças pobres permaneceram consideradas de acordo com o antigo regime sendo destinadas a elas as mesmas condições da vida adulta, do trabalho, dos jogos, dos trajes, sem distinção: “As crianças do povo, [...] continuaram a usar o mesmo traje dos adultos[...] Elas conservaram o antigo modo de vida que não separava as crianças dos adultos, nem através do traje, nem através do trabalho, nem através dos jogos e brincadeiras.” (ARIÈS, 1981 p.81).

Somados aos fatores citados, que contribuíram para a noção de infância, surge com a burguesia também um novo sentimento advindo da “paparicação” do meio familiar “em que a criança, por sua ingenuidade, gentileza e graça, se tornava uma fonte de distração e de relaxamento para o adulto” (ARIÈS, 1981 p.158) e eram vistas como brinquedos encantadores, sobretudo para as mulheres que cuidavam das crianças, as mães ou amas que ficavam alegres ou tristes, a depender do estado de espírito dos menores.

O interesse psicológico e a preocupação moral, que inspiraram a educação até o século XX, têm início também a partir do reconhecimento da infância e das suas singularidades: “[...] proveio de uma fonte exterior à família: dos movimentos da Contra-Reforma ou dos homens da lei, raros até o século XVI, e de um maior número de moralistas no século XVII, preocupados com a disciplina e a racionalidade dos costumes”. (ARIÈS, 1981 p.163). Os moralistas tentavam estudar a mente das crianças de forma que melhor pudessem adaptar os níveis de educação, já que havia uma recusa em considerá-las como brinquedos encantadores, mas a viam semelhantes aos anjos e próximas de cristo, devendo ser disciplinadas e preservadas. Estes sentimentos foram conservados pela instituição familiar.

Como efeito positivo dessas transformações em volta da casa e dos costumes da família, surgiram novas formas de tratamento que denotaram um ar de afeto e carinho a partir de aproximação entre os pais e as crianças. Neste sentido:

O marido dava à mulher o mesmo nome pelo qual a chamavam as crianças: mamãe. Suas cartas estão cheias de detalhes sobre as crianças, sua saúde e sua conduta. As crianças são designadas por diminutivos familiares: Minette e Coco. O uso mais difundido do diminutivo e do apelido correspondia a uma familiaridade maior, e, sobretudo, a uma necessidade de as pessoas se chamarem de uma forma diferente dos estranhos, de sublinhar por uma espécie de linguagem iniciática a solidariedade dos pais e dos filhos, e a distância que os separava de todos os demais. (ARIÈS, 1981, p.267).

Desse modo, os laços familiares foram aguçados, pois passou a existir uma nova configuração e sentimento de família desencadeado pelo sentimento de infância, uma vez que, “a preocupação com a educação e a saúde a partir dessa época correspondeu às preocupações dos pais” (ARIÈS, 1981, p.269).

O desenvolvimento em massa de escolas foi uma consequência dessa preocupação dos genitores com a educação, pois eram influenciados pelos moralistas da época que lhes ensinavam que eram seu dever enviar as crianças bem cedo às escolas. Logo, a educação das crianças não era mais concebida como na Idade Média pela aprendizagem junto aos adultos, que conservavam os menores em casa até os sete anos e, a partir de então, saíam para casas de estranhos para aprenderem serviços domésticos ou algum ofício:

A educação das crianças era garantida pela aprendizagem junto aos adultos, e que, a partir de sete anos, as crianças viviam com uma outra família que não a sua. Dessa época em diante, ao contrário, a educação passou a ser fornecida cada vez mais pela escola (ARIÈS, 1981 p.230).

Além disso, a fim de estabelecer a amorosidade a todos os filhos, os moralistas da época imputaram proporcionar a igualdade entre todos os filhos pondo fim ao privilégio de primogenitura, que permitia beneficiar apenas um dos descendentes em detrimento dos outros, geralmente o mais velho. Tal prática rejeitava a afeição familiar e era tida como ato profano (ARIÈS, 1981). Esse respeito pela igualdade dos filhos é um dos movimentos contínuos em direção ao sentimento de família.

Com base na visão de que a infância é a fase na qual precisa haver a preparação do indivíduo para viver em sociedade, sendo preciso submetê-lo a um sistema instrucional, “[...] a literatura passou a ser vista como um importante instrumento para tal, e os contos coletados nas fontes populares são postos a serviço dessa missão.”. (CADEMARTORI, 2010, p.43). No próximo tópico discutiremos sobre esse caráter pedagógico da literatura destinada às crianças.

4 AS ORIGENS DA LITERATURA INFANTIL E O CARÁTER PEDAGÓGICO

Segundo Cademartori (2010), Charles Perrault estabeleceu, entre os anos de 1628 e 1703, as bases da literatura infantil, registrando as narrativas folclóricas francesas. O trabalho de Perrault se deu a partir da coleta de contos

populares que chegavam ao seu conhecimento de forma oral através de contadores de histórias que na época serviam a sua família. O período de escrita de Charles Perrault é situado após a *Fronde*, movimento popular contra o governo absolutista de Luís XIV, cuja pressão manteve profundas marcas de pânico na França.

Perrault, a partir do tema popular, trabalhou o enredo acrescentando-lhe detalhes que correspondessem aos ideais da burguesia, a quem pretendeu inicialmente direcionar os contos. Dessa forma, vemos referências à vida na corte, por exemplo, em “*A bela Adormecida*”, e a moda feminina em “*Cinderela*”. Embora, tratar-se de um homem da corte e apresentasse uma postura irônica em relação às experiências populares, suas personagens tornavam-se vitoriosas no final, refletindo as soluções sonhadas pelos camponeses vividas pelo antigo Regime de Luís XIV.

As narrativas orais e imaginárias da época possuem dois momentos importantes: o momento do conto folclórico, circulando entre adultos, sem endereçamento à infância, e o momento de caráter pedagógico e moralizante com direcionamento à criança. (CADEMARTORI, 2010). A modificação da literatura popular em infantil refletiu o modelo educativo imposto a Perrault e a sua época. Os princípios que norteavam a educação eram os critérios da moral definidos pelo movimento de Contra-Reforma: a valorização do pudor, e a cristianização. (CADEMARTORI, 2010). Nas suas narrativas eram suprimidas passagens tidas como obscenas, violentas e inapropriadas.

Assim, desde as origens, a literatura infantil esteve situada entre “dois sistemas”, como menciona Cademartori (2010), o sistema literário e o sistema escolar-pedagógico. Em função disso, o texto literário direcionado ao público infantil muitas vezes apresentou o aspecto pedagógico sobreposto ao estético. No entanto, de acordo com Cademartori (2010) o texto literário infantil que respeita seu público caracteriza-se por não cercear nem impor ensinamentos:

As obras infantis que respeitam seu público são àquelas cujos textos tem potencial para permitir ao leitor infantil possibilidade ampla de atribuição de sentidos aquilo que lê. A literatura infantil digna do nome estimula a criança a viver uma aventura com a linguagem e seus efeitos, em lugar de deixá-la cerceada pelas intenções do autor, em livros usados como transporte de intenções diversas, entre elas o que se passou a chamar de “politicamente correto”, a nova face do interesse pedagógico, que quer se sobrepor ao literário. (CADEMARTORI, 2010, p.17).

O escritor Ricardo Azevedo, em seu artigo “Livros para crianças e literatura infantil: convergência e dissonâncias”, estabelece diferenças entre texto de literatura infantil, texto didático e texto paradidático:

Talvez seja possível afirmar que os livros didáticos e paradidáticos são escritos por alguém que, em graus diferentes, pretende ensinar o leitor. São, portanto, comprometidos com a “lição”. Em oposição, os livros de literatura infantil colocam questões humanas vistas no plano da expressão pessoal (e não da informação baseada no conhecimento consensual e objetivo) através da ficção e da linguagem poética. São, em outros termos, ligados à “especulação” (não consigo encontrar palavra melhor).⁵

⁵ Artigo presente no site <http://www.ricardoazevedo.com.br/>

O caráter pedagógico sobressai dessa forma nos textos didáticos e paradidáticos. E durante muito tempo esteve presente também nos textos literários destinados à criança e ao jovem, marcado por um discurso adultocêntrico, monológico e autoritário.

No início do século XIX, Jacob e Wilhelm Grimm, os irmãos Grimm, realizaram compilações, assim como Perrault, de contos populares. Filólogos e folcloristas, os Grimms pretendiam registrar para a posteridade a tradição oral alemã, mas, no processo, selecionaram e adaptaram cinquenta e uma histórias publicadas no ano de 1812, na coletânea "Histórias das Crianças e do Lar". Ao longo dos anos, os contos desta obra foram alcançando a popularização ao redor do mundo, sendo reinventados em várias versões e conquistando povos de culturas e idiomas diferentes. Dentre estes contos está *João e Maria*, objeto de estudo deste trabalho. Antes, porém, da análise da versão do conto *João e Maria*, realizada pela coleção *Conta pra mim*, apresentamos no tópico a seguir as características do gênero conto.

4.1 Aspectos do gênero conto

O conto decorre da tradição de histórias fabulosas de bichos e lendas, transmitidas oralmente pelos antigos que se reuniam para narrar. Embora seja impossível precisar o momento exato do início do contar estórias, acredita-se que os contos egípcios tidos como “*Os contos dos mágicos*” – são os mais antigos, e datam por volta de 4.000 anos antes de Cristo. (GOTLIB, 2004).

Ainda segundo a autora Gotlib (2004), a palavra contar vem do latim *computare* que evoluiu para o registrar as estórias por escrito no século XIV, mais adiante surgem os registros de contos por Charles Perrault: *Histoires ou contes du temps passé*, com o subtítulo de “*Contes de ma mere Loye*”, conhecidos como *Contos da mãe Gansa*.

O conto não tem compromisso com o real, mas imbrica-se com a realidade e o ficcional, de modo que o narrar é reinventado, recriado importando apenas a arte de se fazer algo novo em que não há espaço para questões referentes à verdade ou falsidade. Diante disso, serve-se a diferentes funções; através do contar, eram transmitidas as fundamentações religiosas, os mistérios divinos, por vezes funcionavam como válvula de escape em resposta aos anseios por uma vida melhor, que se realizava no mundo da fantasia. As noções do bem e do mal também eram difundidos por meio das histórias misturadas a fatos do cotidiano imaginativos presentes na maioria dos contos maravilhosos ou contos de fadas. (MARIA, 2004). Nesse sentido:

Não pode ser concebido sem o elemento “maravilhoso” que lhe é imprescindível. As personagens, lugares e tempos são indeterminados historicamente: não têm precisão histórica. Lembre-se do “Era uma vez...” que costuma iniciar contos deste tipo. E o conto obedece uma “moral ingênua”, que se opõe ao trágico real. Não existe “ética da ação”, mas a “ética do acontecimento”: as personagens não fazem o que devem fazer. Os acontecimentos é que acontecem como deveriam acontecer. (JOLLES, *apud* GOTLIB, 2004, p. 11).

Segundo Luzia de Maria (2004), o conto como tradição popular fortificava-se na oralidade dos povos, atuando na transmissão de valores éticos, morais,

fortalecidos na memória de cada geração. Mas com o passar do tempo, e com as profundas transformações ocorridas na sociedade, o conto chega ao século XIX com características mais próximas da literariedade:

É difícil precisar o momento em que surgiu entre nós o primeiro conto com características genuinamente literárias. Afinal, quando se trata do surgimento ou decadência de uma manifestação artística, não é possível registrar dia exato como se faz em História quando se fala da morte do rei ou da queda do regime. Mas, durante as primeiras décadas do século XIX, mais precisamente a partir de 1830/40, aparecem com certa frequência na imprensa cotidiana produções muito próximas do gênero. (MARIA, 2004, p.53).

É no século XIX que o “conto se desenvolve estimulado pelo apego à cultura medieval, pela pesquisa do popular e do folclórico, pela acentuada expansão da imprensa, que permite a publicação dos contos nas inúmeras revistas e jornais.” (GOTLIB, 2004, p.6). Tem início neste século também o incentivo para os escritores produzirem mediante o pagamento de certa quantia e que ao mesmo tempo fomenta o mercado editorial fazendo com que os leitores passem a consumir cada vez mais esse novo produto. Somados a isto, temos o papel dos irmãos Grimm que registram contos e inicia estudos comparados, ao lado de importantes nomes que se afirmam enquanto contistas e teóricos.

Nesta época surgem teóricos como Edgar Allan Poe que propõe uma teoria baseada na extensão do conto e na reação provocada no leitor ou o efeito que a leitura pode causar. Segundo Gotlib (2004), Poe propõe que todas as composições literárias possuem um ponto em comum de maior importância. Trata-se de um estado de “excitação” transitória. Logo é preciso dosar a obra para sustentar essa “excitação” por um tempo determinado, caso contrário este efeito ficará diluído e o leitor será influenciado pelos fatores externos desinteressando-lhe da leitura. Diante disso, é imprescindível, que a leitura aconteça de *uma só assentada*. Havendo assim equilíbrio de modo que o texto não pode ser breve demais e nem longo, pois “um poema longo é um paradoxo. E sem unidade de impressão, os efeitos mais profundos não podem ser conseguidos” (GOTLIB, 2006, p.19). Já um poema curto demais pode “produzir uma impressão vívida, mas nunca intensa e duradoura” (GOTLIB, 2004, p.19) incapazes de penetrar na alma no leitor.

Gotlib cita Julio Cortázar em estudo sobre o teórico Poe em que ressalta a intenção de domínio sobre o leitor. Esse fazer literário é instituído de modo consciente pelo autor em busca do *efeito único*, ou impressão total de forma que toda palavra escrita ou incidentes e acontecimentos estão combinados a estabelecer este desígnio preestabelecido. Essas características anunciam uma concepção básica na construção do conto: *a economia dos meios narrativos*, que tem por objetivo conseguir o máximo de efeitos com o mínimo de meios possíveis. Para tanto, antes de iniciar o processo de escrita, o autor deve ter em mente qual o efeito que deseja provocar no seu leitor. Colaborando para isto, o desfecho também se torna um elemento importante:

todo enredo, digno desse nome, deve ser elaborado para o desfecho, antes de se tentar qualquer coisa com a caneta. É somente com o desfecho constantemente em vista que podemos conferir a um enredo seu indispensável ar de conseqüência, ou causalidade, fazendo com que os incidentes e, principalmente, em todos os pontos, o tom tendam ao desenvolvimento da intenção. (POE *apud* GOTLIB, 2004, p.21).

A construção da obra, visando alcançar o propósito preestabelecido, dá-se mediante um trabalho consciente e racional do autor com a mesma precisão que um matemático utiliza para resolver os problemas matemáticos, de forma que todos os elementos da história assim como os números em uma expressão numérica estão relacionados entre si e são determinantes para o resultado final. (GOTLIB, 2004). Para Júlio Cortázar, outro teórico estruturalista, o conto é uma forma de fotografia, o que importa é a seleção do significativo:

necessidade de escolher e limitar uma imagem ou acontecimento que sejam significativos, que não só valham por si mesmos, mas também sejam capazes de atuar no espectador ou no leitor como uma espécie de abertura, de fermento que projete a inteligência e a sensibilidade em direção a algo que vai muito além do argumento visual ou literário contido na foto ou no conto (CORTÁZAR *apud* GOTLIB, 2004, p.36).

Pela condição de limitação que tanto o conto como a fotografia apresentam é necessário fragmentar, ou seja, escolher e limitar um acontecimento que seja mais forte. No sentido de atingir o leitor e espectador no seu momento de maior força. Nesse viés, há um combate entre o conto e o leitor que sempre o arrebatara pelo nocaute. Para Cortázar, o que define se um conto é bom ou ruim é o procedimento adotado pelo autor. Esses procedimentos devem ser selecionados de forma que tornem o texto impactante. Nesse âmbito, “tempo e o espaço do conto têm de estar como que condensados, submetidos a uma alta pressão espiritual e formal para provocar essa ‘abertura” (CORTÁZAR *apud* GOTLIB, 2004, p.36).

Além da capacidade de filtrar o mais significativo para conquistar o leitor, Cortázar elenca outros requisitos como a intensidade e a tensão. A primeira refere-se à capacidade de eliminar tudo aquilo que possa ser caracterizado como ideias ou situações intermediárias que concerne ao romance, ou seja, consiste na eliminação de informações supérfluas. Enquanto que a tensão “é uma intensidade que se exerce na maneira pela qual o autor nos vai aproximando lentamente do que conta” (CORTÁZAR *apud* GOTLIB, 2004, p.36). Sente-se a importância dos fatos de força para o desenrolar da história. Desta forma, em sua visão, um conto pode ser considerado ruim quando concebido sem técnica formal.

Outro nome de destaque é Anton Thekhov, inspirado pela tendência impressionista, movimento presente em toda a Europa no final do século XIX. Na pintura essa expressão artística se apresentava aos olhos do pintor transformando-se tudo em quadro pelo simples fato de que o objeto se constituía como elemento único, fugaz e passageiro. Na veia poética essa ideia é absorvida pelos autores de forma que as ações exteriores são deixadas de lado, privilegiando as situações psicológicas desvendando o mundo interior de cada personagem.

Dessa forma, Anton mergulha nesta perspectiva da brevidade partindo do pressuposto de que “nada na vida é conduzido para um fim e um objetivo, os acontecimentos exteriores são irrelevantes e episódicos. Logo, numa narrativa, a fidelidade à vida, não pode ser encontrada numa estrutura que dê aos acontecimentos lugar de destaque” (ANTON *apud* MARIA, 2004, p.40), mas buscou-se retratar de forma excêntrica, abandonando as características tradicionais do modo de contar: clímax, desenvolvimento e desfecho, opondo-se

as ideias estruturalistas de Poe no que se refere a estrutura do conto. Graças a Anton o conto pode se libertar de uma de suas crenças mais fortes: o acontecimento, distanciando-se assim do *acontecimento extraordinário* proposto por Poe.

Anton Thekhov adotou um estilo realista que representa a verdade vivida pelos homens em todos os seus aspectos desde opressão, preconceitos, ignorância entre outros. Sendo assim, o mundo interior dos personagens vai sendo mostrado pelo trabalho do autor como denúncia social. Suas narrativas se configuram como “sem grandes ações, rompendo, assim, com uma antiga tradição. E abre as “brechas” para toda uma linha de conto moderno, em que às vezes nada *parece* acontecer.” (GOTLIB, 2004, p. 26).

O “grande acontecimento” que Anton parece mostrar em alguns contos é a situação condenável e deplorável de seus personagens. Neste sentido:

O conto faz-se por estas tentativas que se sucedem e que não chegam a constituir um fio de grandes ações. Nem mesmo a última delas se sobressai demais às outras. Mas são fatalmente, todas e cada uma, manifestações fortes e comoventes da desgraça e da solidão humana. (GOTLIB, 2004, P. 27).

Embora o conto pareça não dizer nada, mas talvez seja justamente essa intenção: parecer não dizer. Nas palavras de Carpeaux, citado por Gotlib ao analisar um conto intitulado “O acontecimento”, de Tchekhov, ele diz que: “Parece conto sem enredo. Pois em ‘O acontecimento’ não aconteceu nada digno de nota. Mas quem lê com atenção maior esse conto, perceberá que o acontecimento é o maior e o mais trágico da existência”.

Outro estudioso do conto, Vladimir Propp se propôs a analisar o enredo dos contos populares por meio das unidades estruturais em que faz descrições das partes que o constituem e das relações destas partes entre si e com o todo. Propp formula que há ações constantes que ele chama de funções que são praticadas por personagens diferentes de maneiras diferentes.

De acordo com Gotlib (2004), Propp encontra aproximadamente 150 elementos que compõem o conto e 31 ações constantes dos personagens as quais ele denominou de funções. O conto maravilhoso seria o que apresenta estas funções em determinada ordem de sequência, que não se altera. Para ele, é possível que um conto não apresente todas as funções, mas é impossível que a ordem das funções seja modificada. Ainda esclarece que os contos contem sete personagens com qualidades sempre iguais: o antagonista (ou agressor), o doador, o auxiliar, a princesa ou seu pai, o mandante, o herói e o falso herói. Assim, o conto possui uma estrutura fixa com ações constantes que igualmente se repetem com a qualidade dos sete personagens. Essas funções identificadas por Propp permanecem nas adaptações dos contos ao longo da história. Passemos então, ainda que de maneira condensada, a reflexão sobre o que significa adaptação.

4.2 A concepção de Adaptação

Benjamin (*apud* HUTCHEON, 2011, p.24) afirma que “contar histórias é sempre a arte de repetir histórias”. Os adaptadores recontam as suas histórias, adaptando às necessidades às quais julgam necessárias, desde o desejo de

consumir e apagar a lembrança do texto fonte, questioná-lo, homenageá-lo, atrair um determinado público, entre outras intenções.

No tocante à carga negativa que as adaptações carregam, por vezes tidas como cópias infieis, Hutcheon (2011) esclarece que essa concepção é arcaica, pois é, na realidade, um acréscimo tardio ao velho e jovial hábito da cultura ocidental de emprestar e roubar ou partilhar histórias. Outro fator levantado pela autora é a questão de que “a visão negativa da adaptação pode ser um simples produto das expectativas contrariadas por parte do fã que deseja fidelidade ao texto adaptado que lhe é querido” (HUTCHEON, 2011, p. 24).

Vale destacar que a adaptação está fortemente presente em nossa sociedade seja nas telas, na literatura, nos quadrinhos, no cinema, no teatro, na música, dentre outras linguagens e mídias. Cada vez mais as adaptações vêm se destacando em grandes premiações. O espectador/ leitor se sente atraído pelo misto que compõe o já conhecido e o novo com todas as suas transformações que pode vir com enredos adaptados em uma mídia transposta. Para Hutcheon:

A adaptação é uma forma de repetição sem replicação, a mudança é inevitável, mesmo quando não há qualquer atualização ou alteração consciente da ambientação. E com a mudança vêm as modificações correspondentes no valor e até mesmo no significado das histórias. (HUTCHEON, 2011, p.17).

Conceituar as adaptações significa pensá-las como obras “palimpsestuosas” (HUTCHEON, 2011). O Termo empregado pela autora refere-se ao manuscrito em pergaminho que, após ser raspado e polido, era novamente aproveitado para a escrita de outros textos, prática popular na Idade Média. Diante disso, podemos dizer que a adaptação é a reescrita de uma nova história a partir de outra. De modo que “Quando dizemos que a obra é uma adaptação, anunciamos abertamente sua relação declarada com outra(s) obra(s)” (HUTCHEON, 2011, p.27). Isto quer dizer que, a adaptação se configura como autônoma, com sua própria auria, seu espaço e tempo.

Conforme a autora, “a adaptação é uma derivação que não é derivativa, é compreendida como uma segunda obra, mas que não é secundária, ela é a sua própria coisa palimpsestica”. (HUTCHEON, 2011, p.30).

A ideia de fidelidade e proximidade ao texto adaptado não cabe a nenhuma teoria da adaptação, já que o seu próprio termo designa ajustar, alterar, tornar adequado e isto pode ser feito de várias formas. Com isso a adaptação só pode ser entendida a partir de três perspectivas inter-relacionadas: Uma transposição declarada de uma ou mais obras reconhecíveis; um ato criativo e interpretativo de apropriação/ recuperação; um engajamento intertextual extensivo a uma obra adaptada. (HUTCHEON, 2011).

De acordo com Hutcheon (2011), a primeira perspectiva compreende as adaptações vistas como um *produto formal* consideradas transposições, pois podem envolver mídias diferentes. Isso acontece quando, por exemplo, um romance se torna um filme, além disso, a transposição também pode significar a mudança em termos de antologia do real para o ficcional:

Em vários casos, por envolver diferentes mídias, as adaptações são recodificações, ou seja, traduções em forma de transposições intersemióticas de um sistema de signos (palavras, por exemplo) para outro (imagens, por exemplo). Isso é tradução, mas num sentido bem específico: como transmutação ou transcodificação, ou seja, como

necessariamente uma recodificação num novo conjunto de convenções e signos. (HUTCHEON, 2011, p. 40).

Assim, os temas que compõe a história podem ser transpostos entre mídias ou até mesmo entre diferentes contextos e gêneros, as partes da história podem ser condensadas, resumidas ou traduzidas para outras línguas. Os personagens também podem ser deslocados de um texto a outro, pois desempenham efeitos estéticos aos textos narrativos e engajam a imaginação dos interlocutores a partir do processo de reconhecimento e identificação. Ou seja, o processo de adaptar implica sempre em mudança que contará com o novo e com o já concebido. De acordo com Hutcheon:

As unidades separadas da história [...] podem perfeitamente mudar - radicalmente, em sua grande maioria - durante o processo de adaptação, e não apenas no ordenamento do enredo, embora esse seja o caso mais óbvio. O ritmo pode ser transformado, o tempo comprimido ou expandido. Mudanças na focalização ou no ponto de vista da história adaptada podem conduzir a diferenças significativas. (HUTCHEON, 2011, p.34).

Logo, a segunda perspectiva da adaptação envolve um ato de apropriação ou recuperação do material adaptado e está sempre para um processo duplo: de interpretação e de recriação, geralmente numa nova mídia. “É o que um teórico chama de reservatório de instruções - diegéticas, narrativas e axiológicas -, que podem ser utilizadas ou ignoradas” (GARDIES, 1998, *apud* HUTCHEON, p. 43). A mudança é percebida no que é concebido com o outro texto. Dessa forma, “os adaptadores são primeiramente intérpretes, depois criadores.” (HUTCHEON, 2011, p.43). De modo que a invenção criativa está sujeita ao talento e a criatividade do adaptador moldados as necessidades de cada gênero e mídia, além dos intertextos que cruzam os materiais adaptados.

Sendo assim, uma adaptação não precisa conter todos os aspectos da obra anterior, pois passa sempre pelo processo de recriação e traz consigo as especificidades do seu adaptador. Neste sentido, o fracasso de algumas adaptações é justificado não a partir dos termos de fidelidade a um texto fonte, mas a falta de temperança, e criatividade para tornar o texto adaptado coerente com o novo sistema proposto (linguagem, suporte, dentre outros).

Em terceiro, vista a partir do seu *processo de recepção*, a adaptação é um tipo de intertextualidade. Nós nos conectamos as adaptações por meio da lembrança de outras obras que evocam através da memória e da variação, são os “*palimpsestos*”, *segundo a autora*. Entretanto, essa intertextualidade só é estabelecida com o receptor, se ele conhecer o texto anterior e se sentir sua influência sobre o que está sendo experienciado.

Assim, a obra é o lugar onde ocorre a troca de uma multiplicidade de vozes que se imbricam constituindo a novidade. Conforme Mikhail Bakhtin (*apud* SAMOYULT, 1968), é um processo dialógico contínuo. Isto é, todo discurso representa pontos de intersecção com discursos proferidos anteriormente que não podem ser divididos, mas que formam o todo enunciativo. Samoyault (1968) destaca que o próprio movimento da vida e da consciência faz com que a voz e a palavra de outros se atravessem nas palavras que dizemos.

Nesse sentido, O conto “João e Maria” da coleção *conta pra mim*, analisado neste trabalho, parte, portanto, de uma obra anterior dos irmãos Grimm, que encadeia uma relação dialógica com esta narrativa. Entretanto,

mesmo que seja inspirado em um texto primeiro, a versão da coleção *conta pra mim* move-se pelo processo de interpretação e pela reconfiguração do seu adaptador, o que configura aspectos distintos do seu “original”. Logo, a relação dialógica não cessará mesmo que apresente as habilidades e temperanças do autor, pois a adaptação terá sempre a influência ou resquícios de uma produção anterior recuperados pela memória do público.

Sobre a posição do autor no processo dialógico:

Nosso ponto de vista não vem absolutamente afirmar uma espécie de passividade do autor, que faria apenas uma montagem dos pontos de vista dos outros, das verdades dos outros, que renunciaria inteiramente seu ponto ao seu ponto de vista, a sua verdade. Não se trata absolutamente disso, mas de uma interrelação inteiramente nova e particular entre sua verdade e a verdade de outrem. O autor é profundamente ativo, mas sua ação tem um caráter dialógico particular [...] Dostoievski interrompe frequentemente a voz do outro, mas não a cobre nunca, não a termina nunca a partir de si, isto é, de uma consciência estrangeira (a sua) .(BAKHTIN *apud* SAMOYAL, 2008, p. 19).

Isso significa dizer que o autor é ativo diante dessa polifonia de vozes que ressoam de um modo igual implicando assim um dialogismo. Sua função atuante dá-se na medida em que não renuncia ao seu ponto de vista ou sua verdade, ao não estabelecer pontos de vistas a partir da colagem de outros, mas as recria a partir da sua verdade e a do outro permitindo que se manifestem com autonomia. “os enunciados das personagens dialogam com os do autor e ouvimos constantemente esse dialogo nas palavras, lugares dinâmicos onde se efetuam as trocas.” [...] “importa que todas as personagens possam dialogar com ele”(autor) (SAMOYAL, 2008, p. 19).

Hutcheon (2011) salienta que há três modos de engajamento “imersivos” em graus diferentes que faz com que as pessoas interajam com as histórias adaptadas: o **modo contar**, **mostrar** e o **terceiro refere-se à participação** do público no trama.

Inicialmente, o engajamento do leitor começa pela imaginação que é dosado pelas construções das relações das palavras, seguido pelo campo que compõe o visual. Ainda segundo a autora, as representações visuais constituem ricas associações; os elementos sonoros oferecem confirmações para as emoções dos personagens ou para enfatizarem as dramatizações ou até mesmo para contradizer os aspectos visuais e verbais, provocando assim relações afetivas no público. Isso significa dizer que temos formas diferentes de expressão de significados que não se resumem à palavra.

Essa transposição sempre implica em uma velocidade da narrativa em que algumas passagens são alteradas, cortadas ou resumidas, transmitindo ao interlocutor sensações emocionais através de diversos recursos que não são permitidos pela escrita, como por exemplo, a execução de uma música. Entretanto, a forma mostrar encontra limites dentro de si própria, pois não permite entrar na mente dos personagens com tanta maestria, uma vez que eles devem expressar ações que a câmera possa capturar e assim sinalizar ao público que se trata de um retrato dos pensamentos. O modo participativo permite que o público interaja com a obra adaptada fisicamente e mentalmente. Trata-se das histórias de videogames. Nesse sentido:

Interagir com uma história é também diferente de lê-la ou vê-la, e não apenas por permitir um tipo de imersão mais imediata. Tal como numa peça teatral ou num filme, na realidade virtual ou num jogo de *videogame*, a linguagem não tem de evocar um mundo sozinha; esse mundo está presente perante nossos olhos e ouvidos. Mas no modo mostrar nós não entramos fisicamente no mundo para agir dentro dele. (HUTCHEON, 2011, p.51).

Portanto, o engajamento no modo interagir diferencia-se em relação aos modos contar e mostrar, já que ao interagir com a adaptação o sujeito passa por um processo de imersão de uma forma diferente, por ter a impressão de participar ativamente da história. A autora diz que, cada modo, assim como cada mídia, tem a sua especificidade. De modo que, nenhum modo é melhor que o outro, mas que “cada qual tem à sua disposição diferentes meios de expressão - mídias e gêneros - e, portanto, pode mirar e conquistar certas coisas mais facilmente que outras” (HUTCHEON, 2011, p.49).

5 ANÁLISE DOS DADOS: AS REPRESENTAÇÕES DA FAMÍLIA E DA CRIANÇA NAS VERSÕES DO CONTO JOÃO E MARIA

A versão do conto *João e Maria* da Coleção *Conta pra Mim* traz alguns aspectos semelhantes à versão dos Irmãos Grimm. Podemos constatar que as narrativas iniciam-se evidenciando o elemento impreciso. Na versão da coleção encontramos o fragmento: “Era uma vez dois irmãos: João e Maria. Eles gostavam de passear pela floresta para colher flores” (BRASIL, 2020, p.3). Na versão dos irmãos Grimm identificamos também a imprecisão espacial estabelecida da seguinte forma: “Perto de uma grande floresta, vivia um pobre lenhador com sua mulher e dois filhos. O menininho chamava-se João e a menina chamava-se Maria.”. (MACHADO, 2010, p. 161). Trata-se do elemento maravilhoso indispensável estabelecido por Gotlib (2004) que permanece nas duas obras em estudo. Assim como a expressão “Era uma vez”, comum nos contos de fadas e presente na adaptação, o início da versão nos sugere uma indeterminação do momento temporal de uma situação que ocorreu e que constituirá o enredo do faz de conta, do mundo mágico.

Nas duas versões o narrador é de terceira pessoa observador, sendo que na adaptação do MEC predomina a fala do narrador, enquanto na versão dos irmãos Grimm aparece de maneira recorrente a fala das personagens, pai, madrasta, crianças:

Era uma vez dois irmãos: João e Maria. Eles gostavam de passear pela floresta para colher flores. Antes de saírem, a mãe sempre trazia um punhado de pedrinhas brancas e dizia: — Levem e espalhem pelo caminho. Depois, voltem recolhendo as pedrinhas. Assim, não haverá perigo de vocês se perderem. Vão com Deus! (BRASIL, 2020, p.3).

“Com um suspiro, disse para sua mulher: ‘O que vai ser de nós? Como podemos cuidar de nossos pobres filhinhos quando não há comida bastante nem para nós dois?’ Ouça-me’, sua mulher respondeu: ‘Ámanha, ao romper da aurora, vamos levar as crianças a parte mais profunda da floresta. [...] vamos tratar dos nossos afazeres, deixando-as lá sozinhas [...]’ As crianças também não tinham conseguido dormir, porque estavam famintas [...] Maria [...] disse a João: ‘Bem, agora estamos mortos.’ ‘Fique sossegada, Maria’, disse João.”(GRIMM *apud* MACHADO, 2010, p.161-162).

Nos excertos percebemos que na situação inicial, termo usado por Propp, da versão do MEC apenas o narrador e a mãe falam, mas no conto dos irmãos Grimm, já no início da história, todas as personagens falam: o pai, a mãe e as crianças. Inclusive, observamos um apagamento da participação do pai na versão adaptada da coleção. Ele só é mencionado no final da história quando as crianças retornam definitivamente da aventura. Na versão adaptada, a mãe, representada como “boazinha”, é quem se faz presente no cotidiano das crianças. Essa representação reforça a responsabilidade da lida com as crianças como atribuição exclusiva da mulher.

É possível percebermos também que nas duas versões da história o espaço é bem delimitado e caracteriza-se pelos mesmos ambientes: casa dos pais, floresta e casa da bruxa. Estes espaços são recorrentes nos contos de fadas. Espaços da floresta, dos bosques e das matas carregam várias simbologias, mas de modo geral sugerem ambientes de oportunidades e transformações. Já a casa da bruxa é onde se encontra a magia, o poder e a riqueza. Na morfologia proposta por Propp, seria o espaço do embate entre o herói e o agressor, no caso a bruxa. A casa dos pais é onde está demarcada, de acordo com o esquema apresentado por Propp, “a partida” e “o retorno” do herói, no caso das crianças.

Verificou-se ainda a presença das mesmas personagens nas duas versões, com a diferença de que no texto dos irmãos Grimm, a madrasta ocupa o lugar da mãe e o pai está presente desde a situação inicial. Podemos dizer que a adaptação preserva os elementos essenciais da sequência narrativa, com algumas diferenças. Assim, a casa da bruxa feita de guloseimas, como também a ação da bruxa de comer crianças é mantida nas duas versões. Nas duas versões, também, a personagem bruxa prende João em uma gaiola e passa a alimentá-lo a fim de engordá-lo para comê-lo, faz de Maria empregada e verifica todos os dias se João está ganhando peso, pedindo-lhe que lhe estenda o dedo.

Ainda se conserva o achado das pedras preciosas na casa da bruxa e o retorno dos filhos à casa dos familiares. Na versão da coleção, quando as crianças chegam, os pais estavam na cozinha chorando e rezando pelos filhos que se perderam. O encontro virou uma grande festa. Os sacos foram abertos pelos responsáveis dos menores que ficaram admirados com tanta riqueza. No dia seguinte, João e Maria contaram aos pais com detalhes tudo que viveram: a bruxa, a fuga, o tesouro.

Já na versão dos Irmãos Grimm, o retorno é difícil. Os personagens atravessam um rio com a ajuda de uma pata. Após isso, correm no meio das árvores e finalmente avistam a cabana, entram e se jogam nos braços do pai, que se vê assustado, não sabe se ri ou se chora. A narrativa revela que o pai passou dias angustiados desde que abandonou os filhos. Nesse percurso do texto, a madrasta já havia morrido. Nesse momento, os irmãos esvaziavam os seus bolsos com as pedras preciosas sinalizando a abundância e fartura que iriam viver a partir de então.

No que se refere especificamente à representação da família e da criança na versão do MEC, identificamos algumas diferenças em relação ao texto de partida. Enquanto no texto dos irmãos Grimm aparece o pai, a madrasta e os dois filhos, na versão da coleção o pai é apenas mencionado e a história é protagonizada pela mãe e pelos filhos. O texto adaptado gira em torno de um núcleo familiar estabelecido como único e singular ao representar um ideário de

família pautado em mãe, pai e irmãos por laços sanguíneos. Tal configuração não leva em consideração às mudanças ocorridas na sociedade, sobretudo no seio familiar reconfigurando a família já na época da versão dos irmãos Grimm, século XIX. Na contemporaneidade, os novos arranjos familiares estão presentes e decorrem devido a inúmeros fatores tais como: o reconhecimento da união homoafetiva, projetos de incentivo à adoção de menores, mulheres chefes de família, entre outros fatores.

Sendo assim, a família nuclear tradicional vem se transformando ao longo da história, encontrando diferentes formas de ser em oposição ao modelo estabelecido na Idade Média pela Igreja Católica. Dessa forma, o conto ao reproduzir um modelo tradicional de família nega uma multiplicidade de formas de organização e rejeita as conquistas que foram alcançadas no decorrer do tempo graças aos movimentos sociais que deram visibilidade a causa feminista, por exemplo. Por outro lado, o material do *Conta pra Mim* parece entender que família não é apenas a Nuclear. Logo na página inicial lemos que a coleção é “dedicada à família — mães, pais, filhas, filhos, avós, avôs...” (BRASIL, 2020, p.2). Percebemos assim uma referência à família alargada ou extensa.

Entretanto, esse endereçamento dar-se apenas na página inicial não se fazendo presente no conto adaptado. Ignorando, assim, a dinâmica da vida em sociedade e propagando uma falsa ideia de um conjunto singular que não permite aos menores alargarem as suas concepções desde cedo dos diferentes arranjos familiares. São ideias tradicionais como estas que colaboram para a manutenção de atitudes e pensamentos preconceituosos e discriminatórios que só podem ser quebrados através de um posicionamento autônomo e reflexivo que pode ser vivenciado por meio da literatura e que os contos de fadas podem servir como proposta de intervenção. Conforme destaca Gregorin Filho:

Descortina-se um novo mundo mediado pela palavra impressa, acompanhada ou não de imagens, encantando leitores. Ler é viajar—na emoção, na curiosidade, no conhecimento, na aprendizagem, no prazer... Ler é produzir sentido... pra si, para o mundo, para a vida. (GREGORIN FILHO, 2012, p. 26).

Esse novo universo que se descortina pela palavra dar-se no mundo criado pela imaginação que foge dos limites da realidade em um tempo e espaço fora do senso comum.

No que concerne à criança, percebemos que na versão do conto *João e Maria* proposta pela coleção *Conta pra mim*, ela é concebida de forma estereotipada e tem subestimada a sua inteligência. A obra de certa forma traz vestígios remanescentes do século XVII, época em que a criança passou a distanciar-se do convívio com os adultos, mediante transformações na mentalidade da sociedade que resguardava um espaço específico para a infância, mas que, em decorrência disso, investia na educação moral na tentativa de preservar a inocência infantil. Diante disso, os primeiros compilados referentes à literatura infantil passaram por um processo de apagamento de passagens tidas como obscenas ou inapropriadas.

Embora tenha decorrido muito tempo deste o século XVII, até a atualidade, o conto da versão *Conta pra Mim* parece ter resistência em desassociar a imagem de ser dependente das crianças. Dessa forma, nos deparamos com um material estereotipado que tem por objetivo ditar um modelo padrão de comportamento aceito pela sociedade. Um exemplo disso ocorre

quando faz a substituição da madrasta malvada presente na versão dos Irmãos Grimm pela mãe boa e carinhosa que se preocupa com os filhos, entregando-lhes pedrinhas para marcarem o caminho para que não corram o risco de se perderem:

Amanhã, ao romper da aurora, vamos levar as crianças até a parte mais profunda da floresta. Faremos uma fogueira para elas e daremos uma crosta de pão para cada uma. Depois vamos tratar dos nossos afazeres, deixando-as lá sozinhas. Nunca encontrarão o caminho de volta para casa e ficaremos livres delas” (GRIMM *apud* MACHADO, 2010, p. 161).

Antes de saírem, a mãe sempre trazia um punhado de pedrinhas brancas e dizia: — Levem e espalhem pelo caminho. Depois, voltem recolhendo as pedrinhas. Assim, não haverá perigo de vocês se perderem.” (BRASIL, 2020, p.3).

Assim, a versão da coleção baseia-se na ideia de inocência infantil, construída nos séculos passados, segundo a qual deve ser evitado nos textos direcionados à criança qualquer tema polêmico que possa revelar a realidade do mundo.

Nesse sentido, o tema do abandono presente na versão Grimm é suprimido na adaptação, pois conserva a concepção da criança ingênua, que não está pronta para o enfrentamento de questões mais profundas, as quais estão presentes na versão dos Irmãos Grimm. Não só o tema do abandono, mas também o tema da morte não é evidenciado, como podemos perceber nesta comparação dos fragmentos quando os irmãos retornam para casa, após se livrarem da velha bruxa: “O homem tinha passado maus momentos desde que abandonara os filhos na floresta. Sua mulher tinha morrido” (GRIMM *apud* MACHADO, 2010, p, 174) e na coleção:

Ao entardecer, João e Maria chegaram cansados, mas felizes, e voaram no colo dos pais. O encontro virou uma festa, com muitos beijos e abraços. Logo depois, os pais encontraram os sacos jogados na porta da cozinha. Abrindo-os, ficaram admirados com toda aquela riqueza. Na manhã seguinte, João e Maria contaram aos pais, em detalhes, tudo o que aconteceu: o miolo de pão, os passarinhos, a bruxa, a fuga e o tesouro. (BRASIL, 2020, p. 13-14).

Frente ao exposto, percebemos que a coleção em análise desconsidera que a criança é um ser inteligente, dotado de criatividade e espontaneidade. Oferecer um texto fechado como este da coleção *Conta pra Mim* para a faixa etária estipulada pelo programa, seis anos de idade, torna-se redundante e pobre por se limitar a um mundo ideal, desvinculado do que é sabido e experimentado, pouco tem a oferecer. É subestimar o entendimento do leitor e a sua inteligência. É negar a autonomia do pensamento e a abertura para questionamentos que fazem parte da vida.

Assim, versões como a proposta na coleção não se configuram em obras que respeitam a criança, como define Cademartori (2010) ao defender a leitura de textos que ampliam a visão crítica da criança. Respeitar o leitor é colocar o sujeito em posição ativa de conhecimento e não cercado pela intenção do autor

de acordo com o considerado “politicamente correto” em detrimento ao literário, assumindo, assim, uma postura claramente moralista. A professora Paiva (2008) ressalta ainda com relação a livros moralistas:

censura os temas que considera delicados, polêmicos, perigosos, ousados; promove uma assepsia temática em seu diálogo com a literatura; coíbe a discussão dos enigmas da existência humana e da complexidade das relações sociais que poderiam ser problematizadas por meio da ficção. Desse modo, presta um desserviço à criança, porque simplifica seus conflitos e subestima sua capacidade de lidar com a realidade e com a literatura a ela destinada (PAIVA, 2008, P.45).

O conto da Coleção *Conta pra Mim* ao censurar os temas do abandono e da morte, ao final do conto, sugere um temor compartilhado pelos organizadores de tratar de questões consideradas “improprias” para as crianças como se tais questões não fizessem parte do convívio humano. Dessa forma, não favorece a reflexão da criança sobre a realidade, sobre si e sobre o outro, não se possibilita abertura para tratar de questões existenciais, importantes na visão de Cademartori (2010). Mas predomina a preocupação pedagógica que apresenta o mundo como ele deveria ser em detrimento do saber literário que o apresenta como ele é. Neste sentido, não contribui para a formação crítica e humana da criança.

O texto literário deve suprir as necessidades do menor: estimular a sua curiosidade, despertar imaginação, surpreender, trazer uma proposta de reflexão permitindo a ligação do entrecruzamento das vozes, leitor e narrador, pois “A criança, em geral não se interessa por livros que não lhe trazem nada de novo, não lhe surpreendam com algo que ela ainda não pensou” (CADEMARTORI, 2010, p.35).

A comparação das ações das crianças nos dois textos revela a diferença de concepção em relação à criança. O comportamento da personagem João na versão dos Grimm:

Mostre o dedo, João, para eu ver se você está gorducho! João então enfiava um ossinho por entre as grades, e a velha, que tinha vista fraca, acreditava que era o dedo do menino e não conseguia entender por que ele não estava engordando.” (GRIMM *apud* MACHADO, 2010, p. 171)

Já na coleção *Conta pra Mim*:

Mostre o dedinho, menino. Quero saber se está gordinho. [...], Entretanto, João estendia um pequeno osso de galinha, e a bruxa ficava furiosa” (BRASIL, 2020, p, 10).

Na versão adaptada, as crianças agem de forma inocente e desproposital. João apresenta o osso de galinha devido a sua imaturidade diante daquela situação, suas ações não aparecem ao leitor como calculadas. Isso difere do texto fonte, pois neste o garoto se aproveita do fato de que a bruxa possui pouca visão, enganando-a mostrando um osso de galinha revelando o seu modo irreverente astuto, esperto, criativo.

O mesmo é observado na ação da personagem Maria que se salva do forno da velha bruxa:

De manhã cedo, Maria teve de ir encher o caldeirão e acender o fogo. “Primeiro tenho que assar o pão”, a velha disse. “Já aqueci o forno e

sovei a massa.”. então empurrou maria na direção do forno, que cuspia labaredas. “engatinhe até lá dentro”. Disse a bruxa, “e veja se está quente o bastante para eu enfiar o pão” o que a bruxa estava planejando era fechar a porta assim que maria se metesse dentro do forno. Depois iria assá-la e comê-la também. Maria percebeu o que ela estava tramando e disse: “não sei como fazer para entrar ali. Como vou conseguir?” “sua pateta” disse a velha. “Há espaço de sobra. Veja, até eu consigo entrar”, e ela trepou no forno e enfiou a cabeça dentro dele. Maria lhe deu um grande empurrão que a fez cair estatelada. Então fechou e aferrolhou a porta de ferro. Ufa! A bruxa começou a soltar guinchos medonhos. Mas maria fugiu e a bruxa perversa morreu queimada de uma maneira horrível. Maria correu para junto de Joao, abriu a porta do pequeno galpão e gritou: “João, estamos salvos! A bruxa velha morreu.” (GRIMM *apud* MACHADO, 2010 p.173).

Ao compararmos a mesma ação apresentada pela versão adaptada:

Quando a bruxa se abaixou, para ver se o forno já estava preparado, Maria encheu-se de coragem e empurrou-a com todas as forças. Depois trancou a porta do forno e correu para libertar João. A bruxa gritava, mas as crianças só pensavam em se salvar.” (BRASIL, 2020, p. 12).

No texto dos Grimm, a situação revela duas concepções de infância: a idealizada e a real. A bruxa, tomando Maria como tola, ingênua, acredita no que diz a menina, por não supor qualidades como inteligência e sagacidade na criança. Maria, a criança real, parece compreender essa distinção e se aproveita dela, enganando-a fingindo que não sabia como entrar no forno, mas tudo não passava de uma ação planejada. Entretanto, o referido ato é substituído por um simples empurrão de modo instintivo na versão da coleção *Conta pra mim*. Essas características das personagens foram apagadas na adaptação pelo seu caráter pedagógico e doutrinador manifestando apenas as ideias de bom comportamento infantil. Análogo a isso, ainda conforme os fragmentos citados acima, e em outros momentos do enredo, percebemos que a versão dos Grimm usa o recurso do discurso direto, conferindo às personagens, João e Maria, voz e autonomia dentro da narrativa, uma vez que é por meio da voz que o indivíduo pode se posicionar criticamente, questionar e, sobretudo, manifesta-se em sociedade. Entretanto, na versão da coleção temos a voz das personagens crianças silenciadas de modo que as suas ações passam a ser reproduzidas pela voz do narrador, ressaltando ainda mais o tom adultocêntrico presente na narrativa.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise comparativa entre o conto “João e Maria” da coleção *Conta pra Mim* e a versão dos Irmãos Grimm mostra a importância do estudo comparativo de textos infanto-juvenis, no sentido de refletir criticamente, pois nos permite perceber que embora tenha decorrido muito tempo desde o século XIX, período da versão dos irmãos Grimm, até os dias atuais, o conto do MEC apresenta resistência em conceber a criança como ser autônomo, dotado de criatividade e esperteza. Apresentando-se, assim, nos conceitos de didático e paradidático.

Em relação à adaptação discutimos a questão da fidelidade, vimos que esta noção está pautada em concepções arcaicas que não se adequam a

nenhuma teoria. Sendo assim, a adaptação só pode ser explicada por três fatores inter-relacionados: Uma transposição declarada de uma ou mais obras reconhecíveis; um ato criativo e interpretativo de apropriação/ recuperação; um engajamento intertextual extensivo a uma obra adaptada. Nesse sentido, o conto adaptado se configura como uma reescrita de uma nova história a partir de um texto fonte.

Ao analisarmos o conto da coleção *Conta pra Mim*, comparando-o a versão dos Grimm, verificamos que os textos preservam elementos estruturais, como: o maravilhoso, o narrador de terceira pessoa, a ambientação rural, a casa da bruxa feita de guloseimas, a ação da bruxa de comer crianças, o achado das pedras preciosas e o retorno à casa dos pais.

As mudanças mais significativas presentes na adaptação consistem na substituição da ação do abandono das crianças justificado pela situação de pobreza extrema vivida pelas personagens e praticado por uma madrasta perversa, em oposição a uma mãe carinhosa que distribui pedrinhas brilhantes aos filhos, que gostam de passear na floresta a fim de marcarem o caminho para não se perderem. Dessa forma, o conto censura os temas da miséria e do abandono na tentativa de proteger a criança considerada inocente. Com base nesta perspectiva, censura assuntos que possam revelar para a criança a realidade perversa e desigual da sociedade europeia e brasileira capitalista, pois considera que a criança não está pronta para a recepção de questões mais profundas.

Outra mudança significativa diz respeito ao clímax do conto, o texto adaptado, ao contrário da narrativa clássica, traz ações imaturas, não calculadas das personagens João e Maria durante a prisão na casa da bruxa. No texto dos Grimm, para se safar da situação, João age de forma calculada se aproveitando da condição de pouca visão da bruxa, enganando-a. Com um pedaço de osso de galinha a personagem finge mostrar o dedo ao pedido da bruxa para saber se estava gordinho. Já na adaptação, é apenas referenciado que o menino estende o osso de galinha no lugar do dedo. A personagem, Maria, no texto dos Grimm, finge que não sabe como entrar no forno e acaba jogando a bruxa no fogo, revelando uma ação fruto da esperteza. O texto adaptado substitui a esperteza e astúcia da menina por um simples empurrão ocasional quando a bruxa se abaixa.

Com relação à questão familiar, percebemos que a narrativa proposta pela coleção nega as transformações sociais ocorridas no decorrer do tempo, sobretudo na estrutura familiar, preferindo representar a família de acordo com o modelo padrão cristão nuclear. Desconsidera, assim, a multiplicidade de formas de organização.

REFERÊNCIAS

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. 2 ed. Tradução: Dora Flaksman. Rio de Janeiro: Guanabara, 1981.

AZEVEDO, Ricardo. **Livros para crianças e literatura infantil: convergência e dissonâncias**. Disponível em: <http://www.ricardoazevedo.com.br/> Acesso em 23 de março de 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Alfabetização. **Conta pra Mim: Guia de Literacia Familiar**. Brasília: SEALF, 2019.

BRASIL. Portaria 421 de 23 de abril de 2020. **Institui o Conta pra Mim, programa de literacia familiar do Governo Federal**. Brasília: Ministério da Educação. 2020a. Disponível em: Acesso em: 5 abr 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Alfabetização. **João e Maria**. Brasília: SEALF, 2020.

CADEMARTORI, Ligia. **O que é literatura infantil**. 2 ed. – São Paulo: Brasiliense, 2010.

GREGORIN FILHO, Nicolau. **Literatura Infantil em gêneros**. São Paulo: Mundo Mirim, 2012.

GANCHO, Cândida Vilares. **Como analisar narrativas**. São Paulo: Ática, 2002.

GOTLIB, Nádya Battella. **Teoria do conto**. 9 ed. São Paulo: Ática, 2004.

LEANDRO, Maria Engrácia. Transformações da família na história do Ocidente. **Theologica**, 2.^a Série, 41, 1 (2006). Disponível em: <https://repositorio.ucp.pt/handle/10317/10000> Acesso em 20 de abril de 2021.

LUZIA DE MARIA. **O que é o conto**. São Paulo: Brasiliense, 2004.

LINDA, Hutcheon. **Uma teoria da adaptação**. 2 ed. Tradução André Cechinel. Florianópolis: UFSC, 2013.

MACHADO, Ana Maria. **Contos de fadas de Perrault, Grimm, Andersen & outros**. Tradução Maria Luiza. Rio de Janeiro: Zahar, 2010.

PAIVA, SOARES; Aparecida, Magda. **Políticas e concepções**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

SAMOYAUULT, Tiphaine. **A intertextualidade**. Tradução Sandra Nitrini.- São Paulo: Aderaldo & Rothschild, 2008.

ANEXO A- IMAGENS DO CONTO ADAPTADO

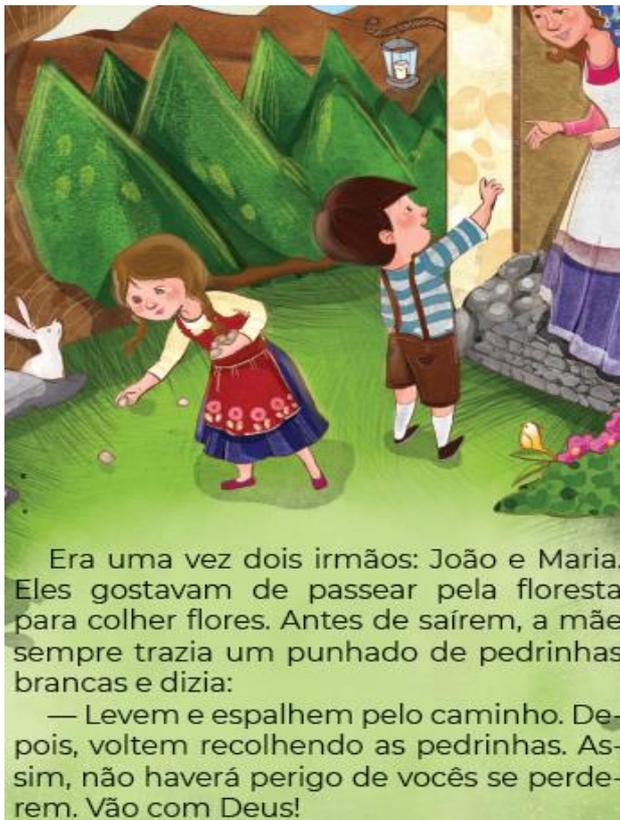


Imagem 01



Imagem 02



Imagem 03



Imagem 04



Imagem 05



Imagem 06



Mas as aparências enganam. Na verdade, a velha era uma bruxa, que adorava devorar crianças. Ela prendeu João numa gaiola e pôs a menina para trabalhar. O plano da bruxa era engordar João e comê-lo primeiro.

Todos os dias, a bruxa, que não enxergava bem, dizia:

*Mostre o dedinho, menino.
Quero saber se está gordinho.
Vou assar você com temperos finos.
Não sobrará nem um bocadinho.*

Imagem 07



Entretanto, João estendia um pequeno osso de galinha, e a bruxa ficava furiosa ao sentir que o menino não engordava. Depois de um mês, ela decidiu que ia assar João de qualquer jeito.

Imagem 08



Quando a bruxa se abaixou, para ver se o forno já estava preparado, Maria encheu-se de coragem e empurrou-a com todas as forças. Depois trancou a porta do forno e correu para libertar João. A bruxa gritava, mas as crianças só pensavam em se salvar.

Imagem 09



Estavam saindo da casa, quando viram um enorme baú e encontraram um tesouro! Encheram dois sacos com moedas de ouro e com pedras preciosas e correram floresta adentro.

Em casa, seus pais estavam na cozinha, chorando e rezando pelos filhos, que se perderam.

Imagem 10



Imagem 11



Imagem 12

AGRADECIMENTOS

Profundamente a Deus por cuidar tão bem de mim, por tanto amor dedicado.

Ao meu companheiro Wernek Allan que sempre está ao meu lado.

À minha querida orientadora, Ana Lúcia Maria de Souza Neves por me orientar com dedicação e também pela paciência, meu muito obrigada!

À banca, Kalina Naro Guimarães, Maria do Socorro Moura Montenegro, pelas contribuições.

Aos amigos/ companheiros de jornada acadêmica com quem compartilhei momentos de alegria e ansiedade.

Às professoras receptoras de estágio por dividirem o seu ambiente de trabalho comigo.

Aos alunos, pela receptividade.

Ao corpo docente que forma a UEPB.

Ao professor Faustino Moura, coordenador do curso preparatório para o Enem PRÓ-ENEM, pela oportunidade de poder ministrar uma disciplina no curso, contribuindo assim na minha experiência enquanto professora em formação.