

O conto de fadas no livro didático de português: a didatização do maravilhoso na coleção Porta Aberta

Dalva Ramos de Resende Matosⁱ (UFG – Apoio Capes)
Orientador: Sílvio Ribeiro da Silvaⁱⁱ (UFG)

Resumo:

A escola é, por excelência, a instituição responsável por promover um contato efetivo dos alunos com os mais diversos gêneros discursivos, contribuindo para a formação de leitores críticos, plurais e autônomos. No que tange ao letramento literário nas séries iniciais, os eventos de leitura literária podem propiciar um acesso irrestrito a um universo mágico, maravilhoso, humanizador, muito apreciado na infância. Nesta fase, o conto de fadas é uma das ferramentas culturais mais importantes no processo de formação inicial do leitor literário, pois esse gênero além de encantar a todos por meio da arte literária, do lúdico, da fantasia e dos seus significados psicológicos, também ajuda a criança a perceber o mundo e presta suportes simbólicos para o desenvolvimento infantil. Entretanto, ao ser transportado de sua esfera original para o livro didático de português (LDP), a hipótese é que os contos de fadas sofrem alterações que deturpam as versões originais e dificultam o letramento literário. A partir desses pressupostos, este trabalho visa socializar resultados parciais de uma pesquisa quantitativa e qualitativa, no campo da Educação e Linguagem, sobre a didatização do conto de fadas no LDP do Ensino Fundamental I, fundamentada à luz de estudos das áreas da Educação, Literatura, Linguística e Psicanálise. O objetivo específico, neste momento, é apresentar características gerais da coletânea da coleção **Porta Aberta: letramento e alfabetização**, com foco na análise da incidência, autoria e lugar reservado a esse gênero do universo maravilhoso nas páginas desse material didático. Espera-se, assim, fornecer subsídios para discussões introdutórias e redimensionamento das formas de didatização desse gênero literário, com vistas à formação inicial do leitor.

Palavras-chave: conto de fadas, livro didático, didatização.

1 Introdução

Sabe-se que a escola é, por excelência, a instituição responsável por promover um contato efetivo dos alunos com os mais diversos gêneros discursivos, contribuindo para a formação de leitores críticos, plurais e autônomos. No que tange ao letramento literário nas séries iniciais, os eventos de leitura literária podem propiciar um acesso irrestrito a um universo mágico, maravilhoso, humanizador, muito apreciado na infância. Nesta fase, o conto de fadas é uma das ferramentas culturais mais importantes no processo de formação inicial do leitor literário, pois esse gênero, além de encantar a todos por meio da arte literária, do lúdico, da fantasia e dos seus significados psicológicos, também ajuda a criança a perceber o mundo e presta suportes simbólicos para a aprendizagem e o desenvolvimento infantil.

Entretanto, ao ser transferido para o universo escolar, esse gênero literário, assim como todo *savoir savant* (saber sábio), sofre “deformações” em função do processo de transposição didática (CHEVALLARD, 1991)¹ para que seja transformado em *savoir enseigné* (saber a ser ensinado).

¹ Chevallard (1991) chama de transposição didática o processo de transformação de um objeto de saber em um objeto de ensino. Para ele, os conteúdos do saber a serem ensinados são criações didáticas decorrentes da necessidade do ensino. Esse autor parte do pressuposto de que o ensino de um determinado conhecimento científico somente será possível se este sofrer certas “deformações” para que esteja apto a ser ensinado.

Apesar de, muitas vezes, esse processo assumir um sentido pejorativo, ele constitui a escola, sendo inevitável e, por isso, precisa ser melhor problematizado pela pesquisa em Educação.

A partir desses pressupostos, este artigo visa socializar resultados parciais de uma pesquisa quantitativa e qualitativa interpretativa, no campo da Educação e Linguagem, sobre a didatização do conto de fadas no livro didático de português (LDP) do Ensino Fundamental I (EF), fundamentada à luz de estudos das áreas de Educação, Literatura, Linguística, Psicologia e Psicanálise. Como a investigação ainda está em fase inicial, o objetivo específico, neste momento, é apresentar características gerais da coletânea² da coleção **Porta Aberta: letramento e alfabetização** (aprovada pelo Programa Nacional de Livro Didático – PNLD/2013), com foco na análise da incidência, autoria e posição desse gênero do universo maravilhoso no volume 2 desse material didático.

Essa coleção foi a mais adotada (68%) nos três primeiros anos no EF I pela rede pública (estadual e municipal) do complexo urbano formado pelas cidades contíguas Aragarças (GO), Pontal do Araguaia (MT) e Barra do Garças (MT), onde resido.

2 O conto de fadas na coleção didática **Porta Aberta: letramento e alfabetização**

A coleção didática **Porta Aberta: letramento e alfabetização**, doravante PA, das autoras Angiolina Bragança e Isabella Carpaneda, Editora FTD, é constituída por três volumes consumíveis, com seus respectivos manuais do professor, sendo que cada um deles corresponde a um dos três primeiros anos do EF. Neste segmento escolar, o letramento e a alfabetização têm se revelado como demandas nucleares e tomados como eixos norteadores das reorganizações curriculares, formação docente continuada e de avaliações oficiais de rendimento referentes a esse segmento (BRASIL, 2012, p. 10).

De acordo com o Guia do PNLD/2013 (BRASIL, 2012, p. 119), os volumes da coleção PA apresentam diferentes modelos de organização em partes e unidades que apresentam seções relativas aos diferentes eixos de ensino para esse segmento. No volume 2, em específico, aparecem as seguintes seções: **Preparação para a Leitura, Texto, Estudo do texto, Outro Texto, Para se divertir, Você já leu? Fique sabendo, Hora da História, Com que letra? Traçando letras, Produção, Projeto, Estudo da língua, Dê sua opinião, Só para lembrar**. De modo geral, essas seções propõem uma lógica baseada no levantamento oral de conhecimentos prévios sobre o tema da unidade, os textos propriamente ditos, o estudo dos textos de modo a explorar habilidades de construção de sentido, a socialização de obras literárias, atividades lúdicas, estudos linguísticos e produção textual escrita.

Sobre a coletânea dessa coleção, ela é apresentada, nesse mesmo Guia, como:

A **coletânea** de textos é representativa do que a cultura escrita oferece para as crianças. Há diversidade de temas, de gêneros textuais, de autores, incluindo os da literatura. Destaca-se no trabalho a apresentação de várias seções organizadas com finalidades diferentes de leitura: para a compreensão do texto, para diversão, para a formação do leitor literário, para ampliar as informações sobre a temática central. As atividades de **leitura** colaboram para a formação do leitor e exploram diversas capacidades de compreensão. (BRASIL, 2012, p. 119, grifos no original).

Para uma identificação quantitativa da coletânea do volume 2, fiz um mapeamento de todos os textos apresentados nesse volume, por meio de duas tabelas principais: textos não literários e textos literários. Essa divisão foi necessária para verificar a incidência dos textos literários em relação aos outros textos, percebendo assim se a literatura está ocupando (ou não) um lugar de

² O termo coletânea, neste trabalho, designa o conjunto de textos que integram o LDP.

destaque neste LDP. Para esse levantamento, considerei como textos literários os pertencentes aos gêneros literários narrativo, épico, dramático e lírico. Para este último, considerei não apenas os poemas, mas também a letra de canção, o cordel, a parlenda, a cantiga de roda, adivinha, o trava-línguas e a quadrinha.³ Todos os demais textos verbais e multimodais foram enquadrados nos não literários, inclusive as tirinhas e as histórias em quadrinhos, que, mesmo mantendo uma relação com a narrativa literária, possuem uma linguagem específica.⁴

Nesse primeiro instante, os dados foram computados e quantificados em tabelas e gráficos. Alguns resultados podem ser visualizados a seguir:

Tabela 1
Total de textos do volume 2 da coleção PA

	Textos literários	Textos não literários	Total
Quantidade	43	116	159
Porcentagem	27%	73%	100%

Fonte: Elaboração da autora, 2014.

Conforme apresentado na tabela acima, há uma predominância dos textos não literários em relação aos literários, o que me permitiu inferir e levantar hipóteses sobre a preferência das autoras pelos gêneros pertencentes a outras esferas que não a literária. É verdade que elas oportunizam o contato dos alunos com a literatura, mas isso não parece ser uma prioridade. Acredito que essa atitude constitui uma dificuldade no processo de formação inicial do leitor literário, uma vez que grande parte da população tem no livro didático (LD) o principal meio de acesso à cultura literária. Segundo Batista (1999), apesar de a circulação desse instrumento pedagógico realizar-se fora do espaço das grandes livrarias e bibliotecas e ser compreendido mais como uma fonte (ainda que problemática) para o estudo do cotidiano e dos conhecimentos escolares, ele se apresenta como um valioso instrumento de inserção no mundo real da escrita, sendo sua compreensão imprescindível para o estudo do fenômeno literário e da cultura brasileira. Para esse autor, baseado em Dias (1999), os livros didáticos:

[...] são a principal fonte de informação impressa utilizada por parte significativa de alunos e professores brasileiros e que essa utilização intensiva ocorre quanto mais as populações escolares (docentes e discentes) têm menos acesso a bens econômicos e culturais (DIAS, 1999). Os livros didáticos parecem ser, assim, para parte significativa da população brasileira, o principal impresso em torno do qual sua escolarização e letramento são organizados e constituídos. (BATISTA, 1999, p. 531)

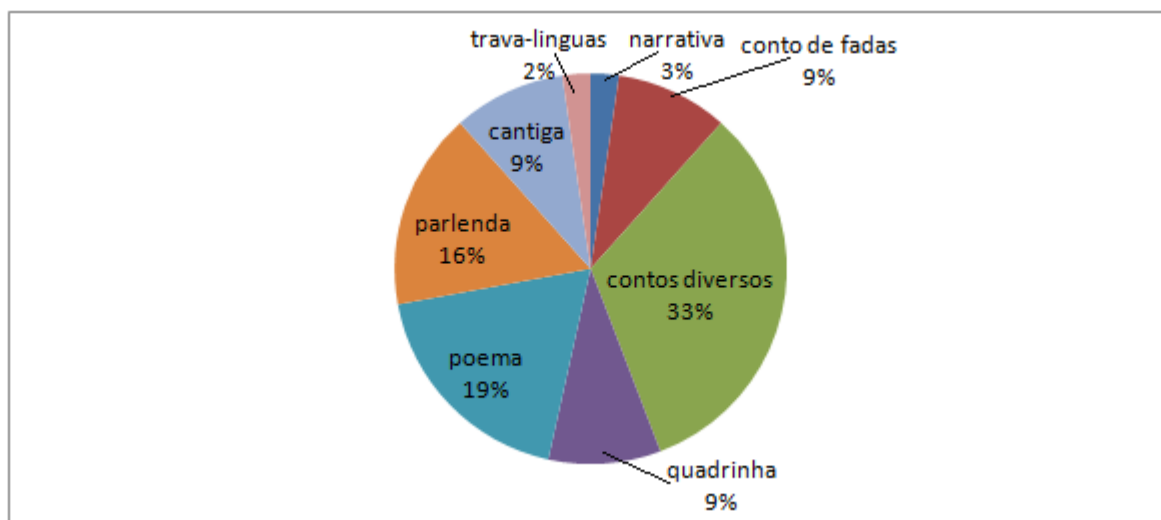
Em um segundo momento, fiz um mapeamento dos gêneros discursivos⁵ pertencentes à esfera literária, com o objetivo de verificar quais são contemplados pelas autoras. Nesse procedimento, percebi que o volume 2 apresenta uma diversidade de gêneros, conforme mostra o gráfico abaixo:

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

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

⁵ Neste trabalho, adotei a concepção de gêneros discursivos na perspectiva sócio-histórica e dialógica proposta por Bakhtin (2000, p. 279, grifo do autor): “cada esfera de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, sendo isso que chamamos **gêneros do discurso**”, cujos elementos essenciais são: conteúdo temático, estilo e construção composicional.

Gráfico 1
Incidência dos gêneros discursivos literários



Fonte: Elaboração da autora, 2014.

Ao analisar esses índices, percebi uma predominância dos gêneros poéticos: trava-línguas (2%); cantiga (9%); parlenda (16%); poema (19%); quadrinha (9%), que somados correspondem a 55% do total dos textos literários da coletânea. Acredito que esse fato não tenha sido uma escolha aleatória das autoras. Nos anos iniciais do EF I, é comum a prioridade aos textos curtos e com maior sonoridade, em decorrência do tempo limitado da aula, da prematuridade dos alunos leitores e de esses textos não exigirem um estudo mais longo e aprofundado (PADILHA, 2005). Isso, de certa forma, é lamentável, pois apesar de os leitores estarem em fase inicial de formação, no segundo ano, a maioria já está alfabetizada e é capaz de apreciar a leitura de textos mais longos, ainda que seja acompanhando a leitura em voz alta pelo professor.

Em relação aos gêneros narrativos, há uma incidência de 45%: narrativa (3%), contos diversos (33%), conto de fadas (9%) – em relação ao conjunto de textos literários. Entretanto, esse favorecimento se faz, em geral, por meio de fragmentos, o que compromete a estrutura e o enredo dos textos literários. Para Paiva e Maciel (2005), muitas vezes o jovem leitor tem contato com a literatura infantil, dos mais diversos gêneros, por meio especialmente de materiais didáticos de maneira equivocada. Um dos motivos para isso é a fragmentação em função da didatização da literatura, na qual os textos literários “são apresentados aos alunos como pseudotextos, às vezes começando pela metade, outras vezes com seu final alterado ou ignorado, ainda outras vezes com recortes feitos no corpo do texto apenas para adequá-lo ao espaço do livro didático, aproximando o começo do fim.” (PAIVA; MACIEL, 2005, p. 115).

No que se refere especificamente ao conto de fadas, para a geração dos dados, tomei como referência o conceito apresentado por Coelho (1987). Para essa autora, esse gênero literário tem sido utilizado para designar histórias provenientes da oralidade, com ou sem presença de fadas, que se passam em um tempo e espaço indeterminados, tendo como núcleo as ações de um herói ou uma heroína que empreende uma trajetória difícil, permeada de provas, cuja superação leva ao sucesso final. A presença do **maravilhoso**⁶ é fundamental nessas narrativas, pois, na trajetória do(a) protagonista, são os meios mágicos que lhe possibilitam ultrapassar as difíceis provas qualificadoras.

⁶ O termo **maravilhoso** indica o registro em que o sobrenatural se une de forma harmoniosa à realidade na literatura, sem que haja nenhum estranhamento por parte das personagens e do leitor implícito em relação aos elementos mágicos que estão além da sua compreensão. (TODOROV, 1979)

A partir dessa concepção, verifiquei que a incidência desse gênero corresponde a 9% do total de textos literários da coletânea, um número razoável. Resta saber, dada a importância desse tipo de conto para a formação do leitor literário e para a aprendizagem e o desenvolvimento infantil, como foi o tratamento dispensado a ele nas páginas do LDP analisado. Para responder a essa questão, fiz uma breve análise a partir do seguinte quadro:

Quadro 1
Incidência do gênero conto de fadas no volume 2 da coleção PA

	Título	Autor	Gênero discursivo	Posição do texto na unidade (principal/secundário)	Seção do LDP	Página do LDP
1	Cinderela	Charles Perrault (tradução de Fernanda Lopes de Almeida)	conto de fadas	Secundário	Hora da história	216 (sugestão de leitura)
2	Cinderela	sem identificação	conto de fadas (fragmento)	Secundário	Estudo da língua	218
3	Chapeuzinho Vermelho	Charles Perrault (adaptação de Gustavo Mazali)	conto de fadas	Secundário	Estudo da língua	219 (manual do professor: p. 45-46)
4	A princesa e o sapo: do jeito que o príncipe contou	Maurício Veneza	conto de fadas (ilustrado)	Secundário	Texto	224-225

Fonte: Elaboração da autora, 2014.

Ao todo fazem parte da coletânea do volume analisado quatro exemplares do gênero conto de fadas, todos na Unidade 11 (p. 213 a 232), mas nenhum como texto principal da unidade. No livro do aluno, não é apresentada nenhuma versão completa em linguagem verbal, mas sim fragmentos, duas sugestões de leitura (cujos textos completos são apresentados no manual do professor) e um conto ilustrado, além de um favorecimento indireto por meio de outros gêneros discursivos. Para uma melhor compreensão da incidência, autoria e posição (lugar) desse gênero do maravilhoso neste LDP, segue, abaixo, o tratamento dispensado a ele pelas autoras neste volume 2.

Inicialmente, há uma menção a alguns contos de fadas, por meio da exploração oral da capa e do sumário de um livro de contos infantis clássicos. Na seção **Preparação para a leitura**, as autoras sugerem ao professor a disposição dos alunos em um círculo para uma roda de conversa sobre os conhecimentos prévios dos alunos sobre o gênero sumário. Nesta mesma seção, é apresentada a capa do livro **Os mais belos clássicos infantis**, cujo sumário será o primeiro e principal texto desta unidade. A partir da ilustração das personagens da capa, as autoras propõem questões sobre quais contos (dentre eles o de fadas) os alunos esperam encontrar no sumário desse livro, bem como orientações para o professor sobre os contos clássicos, os Irmãos Grimm e títulos de contos tradicionais. Considero a proposta interessante para ativar o conhecimento prévio dos alunos sobre o tema da unidade e motivá-los a ler o sumário, entretanto, as orientações para o

professor são incipientes e não são complementadas no manual do professor.

Em seguida, é apresentado o sumário como texto principal da unidade, a partir do qual são sugeridas atividades sobre a importância desse gênero na localização dos textos que compõem determinado livro, como “Num livro, o sumário é importante? Por quê?” (p. 215). Há também, nessa mesma página, uma atividade que permitirá ao professor ter uma visão dos contos infantis tradicionais que os alunos conhecem e estimular a leitura do menos conhecido: “Escreva o título de três contos desse sumário que você: conhece/não conhece”, e a recomendação “Professor, verifique se o livro que conta a história menos conhecida pela turma faz parte do acervo da biblioteca da sua escola. Leve-o para a sala de aula e leia-a para seus alunos.” (p. 215).

Na seção **A hora da história**, os alunos são convidados a ouvir o conto Cinderela, de Charles Perrault, que deverá ser contado pela professora. Não há, no manual do professor, nenhuma versão desse conto, mas as autoras sugerem como fonte a obra Contos de Perrault, da Editora Ática, do Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE). Nesta mesma seção, é apresentada uma ilustração desse conto e questões acerca da sequência da narrativa e sobre o desfecho dela. Contudo, não houve uma boa exploração das nuances desse conto e das impressões dos alunos sobre as personagens e os acontecimentos

O que é lamentável no tratamento dispensado ao conto de fadas neste volume é a fragmentação e o uso dessas histórias maravilhosas como pretexto para estudos linguísticos. Na seção **Estudo da língua**, foi apresentado apenas um recorte do conto Cinderela. No caso do conto de fadas, fragmentos e versões com cortes descaracterizam o gênero, uma vez que este possui uma estrutura narrativa peculiar. Esses contos iniciam-se com um problema vinculado à realidade (estado de penúria, carência afetiva, conflito entre mãe e filho) que desequilibra a tranquilidade inicial. O desenvolvimento é uma busca de soluções, no plano da fantasia, com a introdução de elementos mágicos (fadas, bruxas, anões, duendes, gigantes, talismãs, etc.). A ordem é restaurada quando acontece, no desfecho da narrativa, uma volta ao real, predominantemente do tipo **felizes para sempre**. Por meio dessa estrutura fixa, “[...] os autores, de um lado, demonstram que aceitam o potencial imaginativo infantil e, de outro, transmitem à criança a ideia de que ela não pode viver indefinidamente no mundo da fantasia, sendo necessário assumir o real, no momento certo.” (AGUIAR, *apud* ABRAMOVICH, 1989, p.120). Se essa estrutura não for mantida devido à fragmentação do texto, o gênero conto de fadas perde sua essência.

Nesta mesma seção **Estudo da Língua**, são apresentadas algumas frases soltas do conto Chapeuzinho Vermelho (que sequer havia sido mencionado antes no livro), para fins exclusivos de ensino dos sinais de pontuação. As autoras apresentam uma versão dele no manual do professor, mas apenas orientam o seguinte: “Professor, se achar conveniente, leia o conto Chapeuzinho Vermelho, versão de Perrault, que se encontra nas Anotações para o professor (Orientações específicas).” (p. 219) Ou seja, a literatura foi usada exclusivamente para a aquisição de conhecimentos linguísticos. Não que o texto literário não possa ser utilizado também para esse fim, o que julgo inadequado é o fato de se ter desprezado a narrativa enquanto obra de arte e experiência de leitura literária.

O que espero, nesse caso, é que o professor tenha a sensibilidade de fazer uma leitura expressiva do texto e explorar, oralmente, alguns dos seus aspectos literários. Por meio de atividades de mediação, como esta, é que ocorrerá a didatização do professor na sala de aula, processo pelo qual ele e os alunos poderão construir um conhecimento significativo a partir do conto de fadas. Dessa forma, o **saber a ser ensinado** passará a ser o **saber ensinado**.

Segundo Boligian e Almeida (2003), de acordo com a teoria de Chevallard (1991), esse **saber ensinado** é o conhecimento que o docente e os discentes constroem no ambiente escolar.

“É nesse ambiente que se dá o contrato didático, a relação ternária (saber – professor – aluno), assim como a inserção do **saber a ensinar [a ser ensinado]**, trazido pelos currículos e pelos livros didáticos, e do saber cotidiano, aquele introduzido pelos próprios professores e estudantes, assim

como pelos funcionários da escola, pelos pais de alunos, etc..” (BOLIGIAN; ALMEIDA, 2003, p. 237, grifos meus).

Na seção **Outro Texto**, é apresentada uma paródia do conto de fadas A princesa e o sapo (p. 224-225) em uma versão ilustrada, cujo título é A princesa e o sapo: do jeito que o príncipe contou, de Maurício Veneza. Os alunos são convidados a fazerem a leitura oral a partir das ilustrações e são propostas algumas atividades – tais como: “Como é possível saber que a sapa era a noiva?” (p. 227) e “Como a princesa se sentiu nesse momento?” (p. 226) – que exploram os elementos e a estrutura da narrativa, a partir das percepções dos alunos diante do texto não verbal. Nesta seção, houve uma maior aproximação do leitor com o texto, além de uma intertextualidade divertida que costuma agradar bastante os alunos do EF.

Um outro ponto interessante é que na seção **Fique sabendo**, há uma breve biografia de Perrault (p. 220) e uma discussão a respeito do conhecimento dos alunos sobre contos desse autor: quais eles conhecem e quais são os preferidos deles. Por fim, sugere-se a leitura da obra Chapeuzinho Vermelho: do jeito que o lobo contou, de Maurício Veneza, por meio da apresentação de uma breve resenha e da capa do livro. Essa atividade permite uma intertextualidade com o conto original, constituindo, assim, outro aspecto positivo desse LD, uma vez que promove a socialização do texto literário.

Assim, em relação à autoria, foram referenciados – além do ilustrador contemporâneo Maurício Veneza – os dois principais escritores que compõem o acervo da Literatura Infantil Clássica dos séculos XVII e XVIII: o francês Charles Perrault e os alemães Irmãos Grimm – Jacob e Wilhelm. Porém, as autoras recorreram a versões suavizadas e reduzidas dos contos clássicos escritos por esses autores, o que compromete a simbologia e o encantamento das narrativas genuínas. Para Bettelheim (1980, p.12): “A aquisição de habilidades, inclusive a de ler, fica destituída de valor quando o que se aprendeu a ler não acrescenta nada de importante à nossa vida.”

Em suma, há aspectos positivos e negativos no favorecimento do conto de fadas no volume analisado. O que julgo mais preocupante foi a utilização do gênero como pretexto para o estudo da língua e a fragmentação do conto Cinderela para isso. Além disso, as atividades desenvolvidas poderiam ter propiciado uma maior aproximação dos alunos com o texto literário. Ademais, o fato de em nenhum momento o conto de fadas, como texto verbal, ter ocupado uma posição privilegiada nas unidades, como texto principal da unidade a partir do qual poderiam ter sido desenvolvidas importantes atividades de leitura e interpretação, denota um desprestígio ao gênero. Como já foi dito, ao conto de fadas na modalidade escrita foi reservada uma posição secundária, como leitura complementar no manual do professor ou em livros de literatura.

Esses pontos negativos sugerem uma didatização inadequada do conto de fadas e da literatura em geral. Para as pesquisadoras Paiva e Maciel (2005) e Soares (2001), não é possível ter escola sem a didatização de conhecimentos, saberes, artes... Nesse processo, “a escola toma para si a literatura infantil e escolariza, didatiza e pedagogiza os livros de literatura para crianças, para atender a seus próprios fins, ou seja, ‘faz dela uma literatura escolarizada’.” (PAIVA; MACIEL, 2005, p. 114). O problema, segundo essas autoras, é que essa escolarização nem sempre se faz de maneira adequada, levando a uma deturpação do texto literário e, conseqüentemente, a um obstáculo no processo de formação do sujeito leitor.

O que se pode criticar, o que se deve negar, não é a escolarização da literatura, mas a inadequada, a errônea, a imprópria escolarização da literatura, que se traduz em sua deturpação, falsificação, distorção, como resultado de uma pedagogização ou uma didatização mal compreendidas que, ao transformar o literário em escolar, desfigura-o, desvirtua-o, falseia-o. (SOARES, 2001, p.22).

Considerações finais

Neste trabalho, busquei compreender o tratamento dispensado pelas autoras da coleção PA ao conto de fadas e, de certa forma, fornecer subsídios para reflexões introdutórias sobre a didatização desse gênero e o redimensionamento do LDP, com vistas à formação inicial do leitor literário. Para isso, procurei apresentar as características gerais da coletânea da coleção PA, com foco na incidência, autoria e posição desse gênero do universo maravilhoso nas páginas do volume 2 dessa coleção.

Vale ressaltar que não foi minha intenção tratar, de forma preconcebida, o LDP como um vilão no que se refere à didatização da literatura, mais especificamente do conto de fadas. Reconheço a importância do LD como ferramenta pedagógica, mas como qualquer outro material didático, ele possui aspectos positivos e negativos.

Cabe, então, ao professor, enquanto principal figura da didatização na sala de aula, com seus conhecimentos, experiência, criatividade e sensibilidade fazer com que os textos e as propostas de atividades saiam das páginas dos LDP e de outros materiais e se convertam em uma aprendizagem significativa para os alunos. E no caso dos textos literários, que sejam verdadeiras práticas de letramento literário.

Referências

- ABRAMOVICH, F. **Literatura infantil: gostosuras e bobices**. São Paulo: Scipione, 1989.
- BRAGANÇA, A.; CARPANEDA, I. **Porta Aberta: letramento e alfabetização**. V. 2. São Paulo: FTD, 2011.
- BAKHTIN, M. **Estética da Criação Verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- BATISTA, A. A. G. Um objeto variável e instável: textos impressos e livros didáticos. In: ABREU, M. (Org.) **Leitura, história e história da leitura**. São Paulo: Mercado de Letras, 1999.
- BETTELHEIM, B. **A psicanálise dos contos de fadas**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.
- BRASIL. Ministério da Educação. Programa Nacional de Livro Didático. **Guia de livros didáticos PNLD 2013: Letramento e alfabetização e língua portuguesa**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2012.
- BOLIGIAN, L.; ALMEIDA, R. D. de. A transposição didática do conceito de território no ensino de geografia. In: GERARDI, L. H. de O. In: **Ambientes: estudos de geografia**. Rio Claro, SP: Programa de Pós-Graduação em Geografia – Unesp; Associação de Geografia Teorética – Ageteo, 2003. Disp. em: http://www.rc.unesp.br/igce/geografia/pos/downloads/2003/a_transposicao.pdf Acesso em 10 jun 2014.
- CHEVALLARD, Y. **La transposition didactique: Du savoir savant au savoir enseigné**. Grenoble: La Pensée Sauvage Éditions, 1991.
- COELHO, N. N. **O conto de fadas**. São Paulo: Ática, 1987.
- PADILHA, S. de J. **Os Gêneros Poéticos em Livros Didáticos de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental: Uma Abordagem Enunciativa Discursiva**. São Paulo: PUC, 2005. (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem), do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2005.
- PAIVA, A.; MACIEL, F. Discursos da paixão: a leitura literária no processo de formação do professor das séries iniciais. In: PAIVA, Aparecida, et al. (Orgs.) **Leituras literárias: discursos transitivos**. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2005.
- SOARES, M. B. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In: de EVANGELISTA, Aracy, et al. (Orgs.) **A escolarização da literatura: o jogo do livro infantil e juvenil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.
- TODOROV, T. A narrativa fantástica. In: **As estruturas narrativas**. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 1979.

i Autor(es)

Dalva Ramos de Resende MATOS, mestranda
Universidade Federal de Goiás/Regional Jataí (UFG)
Programa de Pós-graduação em Educação
dalvaresende@yahoo.com.br

ii Sílvia Ribeiro da Silva, Prof. Dr.
Universidade Federal de Goiás/Regional Jataí (UFG)