



LITERATURA E CONCEPÇÕES TEÓRICAS NO “CONTA PRA MIM”: O QUE DIZEM OS PESQUISADORES?



MARTA PASSOS PINHEIRO
VERA LOPES
(ORG.)



**LITERATURA E CONCEPÇÕES TEÓRICAS
NO CONTA PRA MIM:
O QUE DIZEM OS PESQUISADORES?**

Todos os direitos reservados pela Editora PUC Minas. Nenhuma parte desta publicação poderá ser reproduzida sem a autorização prévia da Editora.



PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE MINAS GERAIS

Grão-chanceler: Dom Walmor Oliveira de Azevedo

Reitor: Dom Joaquim Giovanni Mol Guimarães

Pró-reitor de Pesquisa e de Pós-graduação: Sérgio de Moraes Hanriot

EDITORA PUC MINAS



Conselho Editorial: Conrado Moreira Mendes; Édil Carvalho Guedes Filho; Eliane Scheid Gazire; Ev'Ângela Batista Rodrigues de Barros; Flávio de Jesus Resende; Javier Alberto Vadell; Leonardo César Souza Ramos; Lucas de Alvarenga Gontijo; Luciana Lemos de Azevedo; Márcia Stengel; Pedro Paiva Brito; Rodrigo Coppe Caldeira; Rodrigo Villamarim Soares; Sérgio de Moraes Hanriot



CESPUC: Centro de Estudos Luso-Afro Brasileiros

Coordenadora: Raquel Beatriz Junqueira Guimaraes

Projeto gráfico e diagramação: Jefferson Ubiratan de A. Medeiros

Capa: Jefferson Ubiratan de A. Medeiros

Revisão: Patrícia Falcão

Imagens da capa: (de cima para baixo) Autor desconhecido

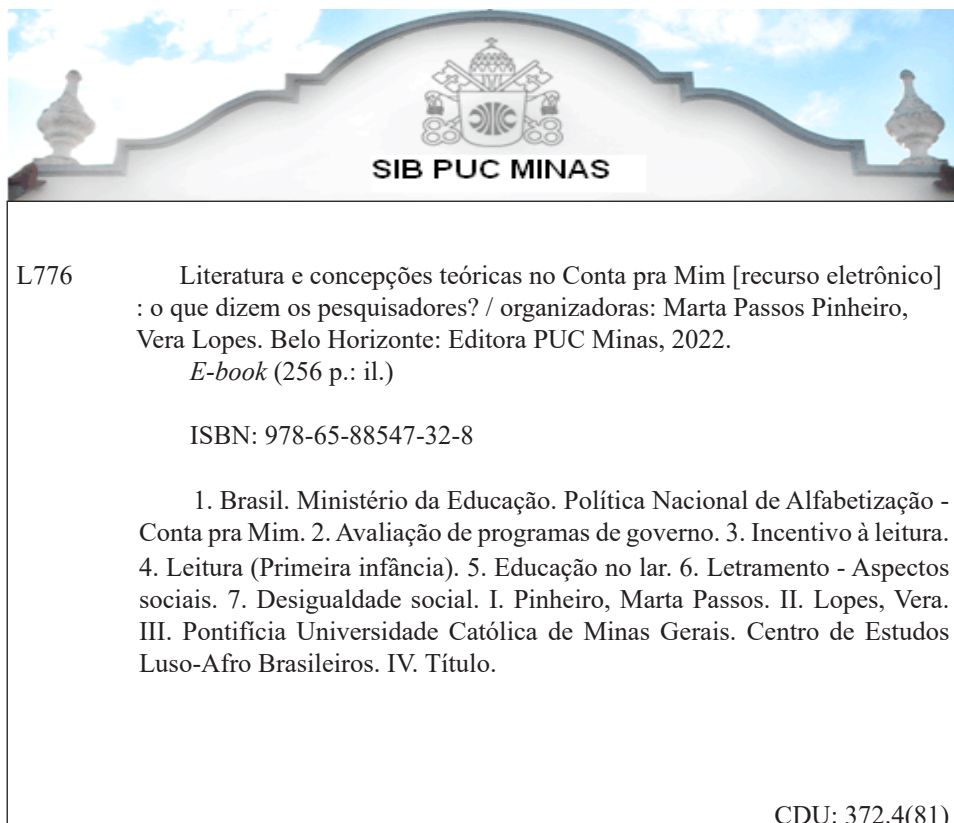
— Ilustração de **O Pequeno Polegar** (1865); Gustave Dore

— ilustração de **Les Contes de Perrault** (1862); Wanda Gag —

ilustração para o conto de fadas dos Irmãos Grimm (1936).

FICHA CATALOGRÁFICA

Elaborada pela Biblioteca da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais



Ficha catalográfica elaborada por Fabiana Marques de Souza e Silva - CRB 6/2086

Editora PUC Minas: Rua Dom José Gaspar, 500, Prédio 6/subsolo 3.

CESPUC - PUC MINAS: Av. Dom José Gaspar, 500, Prédio 20, sala 211 • Coração
Eucarístico • CEP: 30535-901 • Belo Horizonte • Minas Gerais • Brasil • Tel.: (31)
3319-4904 • cespuc@pucminas.br • <https://www.pucminas.br/cespuc>.

LITERATURA E CONCEPÇÕES TEÓRICAS NO CONTA PRA MIM: O QUE DIZEM OS PESQUISADORES?

MARTA PASSOS PINHEIRO
VERA LOPES
(ORG.)

CESPUC - MG
CENTRO DE ESTUDOS
LUSO-AFRO-BRASILEIROS
DA PONTIFÍCA UNIVERSIDADE
CATÓLICA DE MINAS GERAIS

 editora
PUC Minas

 CAMÕES
INSTITUTO
DA COOPERAÇÃO
E DA LÍNGUA
PORTUGAL
MINISTÉRIO DOS NEGÓCIOS ESTRANGEIROS

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO

Pra você eu conto	9
-------------------------	---

Eliana Yunes

ARTIGOS

O que não conta o Conta pra Mim: três questões de um professor de literatura	16
--	----

Rildo Cosson

Conta pra Mim e suas primeiras palavras: uma proposta de análise do site institucional do programa	36
--	----

Sabrina Gomes Ramos

Vívian Stefanne Soares Silva

Conta pra quem? Uma análise dos vídeos do programa governamental Conta pra Mim	52
--	----

Andrea Aparecida de Araújo Zica

Paula Renata Moreira

Ver, contar, dizer: o que está em jogo na leitura de imagens?	69
---	----

Celia Abicalil Belmiro

Milene Chalfum

Literatura infantil ou <i>fakelivros</i> para bebês?	86
--	----

Mônica Correia Baptista

Maria Zélia Versiani Machado

Mariana Parreira Lara do Amaral

Camila Souza Petrovitch

Os bebês no programa Conta pra Mim	120
--	-----

Cristiene de Souza Leite Galvão

Literatura de dar com pau: o programa Conta pra Mim, suas interferências nos clássicos contos de fadas e seu propósito na formação dos leitores	141
<i>Carla Cristina de Araujo</i>	
Nem patinho, nem cisne: as sequelas do gênero conto de fadas no Conta pra Mim	167
<i>Renata Junqueira de Souza</i>	
<i>Jamile Rossetti de Souza</i>	
Conta pra Mim: o que consideramos um bom texto e um bom mediador literário para crianças	191
<i>Chrisley Soares Félix</i>	
<i>Raquel Cristina Baêta Barbosa</i>	
Práticas de leitura e contação de histórias no programa Conta pra Mim	214
<i>Elaine Maria da Cunha Moraes</i>	
Cadê a escola que deveria estar aqui? O apagamento da escola no programa Conta pra Mim	232
<i>Fabíola Ribeiro Farias</i>	
<i>Jéssica Mariana Andrade Tolentino</i>	
SOBRE OS AUTORES & AS ORGANIZADORAS	248

APRESENTAÇÃO

Este livro surgiu da indignação de um grupo de educadores em relação ao programa Conta pra Mim, lançado pelo Ministério da Educação no final de 2019 e regulamentado pela Portaria MEC nº 421, de 2020. O programa integra a Política Nacional de Alfabetização e tem a finalidade “de orientar, estimular e promover práticas de literacia familiar em todo o território nacional”. O primeiro princípio do programa, descrito no art. 5º da referida portaria, é “o reconhecimento da família como ator fundamental para o sucesso educacional dos filhos”. Um dos desdobramentos dessa proposta foi a aprovação, pela Câmara dos Deputados, em maio de 2022, do projeto de lei que regulamenta a educação domiciliar. É nesse cenário, no qual o professor é posto à margem do processo de ensino e aprendizagem, que este livro se materializa, partindo da pergunta: o que dizem os pesquisadores?

Com o objetivo de apresentar de forma mais aprofundada as importantes críticas ao programa Conta pra Mim apontadas no Manifesto “Não ao retrocesso nas políticas públicas do livro e da leitura”, lançado em 2020 com mais de 3.000 assinaturas, convidamos algumas das educadoras e pesquisadoras que participaram desse manifesto para compartilhar aqui seu olhar sobre alguma faceta do programa.

O texto de abertura, a apresentação do livro, foi escrito pela professora e pesquisadora Eliana Yunes, referência na luta por políticas públicas de leitura desde o final da ditadura militar, em 1985. Ela é organizadora do Proler/Fundação Biblioteca Nacional (1992), cocriadora da Cátedra Unesco de Leitura no Brasil e da RELER, Rede de Estudos avançados em Leitura (2006). É com o texto de Eliana que convidamos você, leitor, a iniciar a leitura dessa triste história da educação que se apresenta diante de nossos olhos.

Profa. Marta Passos Pinheiro (CEFET-MG)

Profa. Vera Lopes (PUC Minas)

(org.)

PRA VOCÊ, EU CONTO

Eliana Yunes

Comecemos, lobatianamente: o programa Conta pra Mim, do atual MEC, pretendendo estimular a “literacia” familiar como parte da política nacional de alfabetização, apresenta “uma literatura que merece pau”. A citação de Lobato aparece na conclusão de um dos artigos do livro, mas todo ele se distribui, atentamente, sobre pontos diferentes, em minuciosa análise crítica e avaliação, assinalando o que Lobato recrimina na “literatura” – *aspada* –, voltada para o controle moralista da infância, ou “literatice”.

A perspicácia leitora dos que assinam estes estudos recobre o *site*, os vídeos, as imagens, as interferências nos clássicos, nos falsos livros para bebês, o apagamento da escola, a qualidade parca da mediação, as práticas de leitura e os gêneros literários *sequelados* ao longo da proposta didatizante, que aniquila a polifonia do discurso pela qual se pode conhecer a complexidade do ser humano.

Disto tratam a literatura e as artes: da humanização, do processo pelo qual a aparência do mundo se rompe em uma fenda, no dizer de Roland Barthes, e dá a ver o não visto, na expressão de Maurice Blanchot, permitindo apurar a condição humana, nas palavras de Antonio Candido. Isto é o que justamente é negado na visão pedagógica do *Conta pra Mim*.

O apuro na observação e argumentação dos diversos artigos está amparado na leitura teórica de grandes estudiosos da literatura infantil no Brasil e no exterior: Lajolo, Novaes Coelho, Zilberman, Teixeira Aguiar, Amarilha, Cosson, Soares estão citados; Colomer, Reyes, Devetach, Vigotski, Hunt, Petit entre muitos outros que atendem o tema da leitura, da formação de leitores, estão indicados nas bibliografias. Vale dizer, os pesquisadores estão em boa companhia no tratamento crítico da coleção, que se oferece digital em um país sem internet e aparelhamento para os mais pobres que lotam as escolas públicas. Os equívocos são apontados desde o artigo inicial, “O que não conta o *Conta pra Mim*: três questões de um professor de literatura”, de Rildo Cosson, em que se levantam questões fulcrais para quem conhece literatura.

Não pareceu bem aos técnicos do órgão que elaboraram o guia e organizaram materiais do projeto tomar a palavra *letramento*, de uso corrente entre nós; preferiram recorrer à tradução de *literacy* e a especialistas em alfabetização norte-americanos. Isto seria menor, se não fosse o verdadeiro retrocesso nas políticas públicas para o livro, leitura e bibliotecas, além do desrespeito às ações desenvolvidas desde o início da década de 80 do século XX, com a Ciranda de Livros (FNLIJ) e a Sala de Leitura (FAE), depois com o PROLER (FBN), nos 1990 e, já neste século, com o VIVA LEITURA no bojo do PNLL. Experiências exitosas de acesso à leitura e à literatura como o PNBE vieram acompanhadas de demanda para a valorização da formação do professor leitor no uso das novas tecnologias. No *Conta pra Mim*, não há qualquer aliança com eles.

Esta coletânea de artigos bem tecidos e tramados, além de trazer um fino diagnóstico dos males do projeto, assevera o preparo dos pesquisadores que vêm se dedicando a entender e promover a literatura como abertura de horizontes à intersubjetividade, para que a nova geração seja capaz de se aproximar e gerar a solidariedade e o compartilhamento que o mundo contemporâneo e a vida social estão a pleitear. O projeto, no entanto, se mostra na contramão dessa expectativa na medida em que encerra a falsa possibilidade de que pais minimamente escolarizados, trabalhadores em tempo hiperintegral, possam realizar um ensaio de educação em casa, com tal dimensão política.

O convite a ler este documento que, de algum modo, historiciza o momento grave que vive a educação brasileira, por outro lado, traz uma reflexão teórico-metodológica sobre o que deveria ser – e não é – a prática leitora do literário e de suas afinidades com outras artes. Há uma dimensão estética e ética indissociável do político, desde tempos aristotélicos, que sugere a compreensão do conhecimento como interdisciplinar. E o solo deste exercício certamente está na recepção da literatura em interação com a vida pessoal e coletiva, como ensaio geral do imaginário em direção à realidade a construir.

Neste sentido, sua leitura tem mão dupla, e de toda maneira será de grande valia para educadores, pais e professores, que acompanharão, ao mesmo tempo, o olhar percuciente da crítica e outro elucidativo sobre os caminhos da arte para desdobrar horizontes de vida. Ler e escrever, em quaisquer suportes, mesclam as potências do ser e do porvir com que se move a história dos homens.

Assim, lidos de *per si* ou como capítulos de um só livro, estes pequenos ensaios podem ajudar a entender o que há ainda por formar entre mediadores e entre técnicos que militam na educação; mais ainda, oferecem uma visão geral de quanto se perde no dia a dia por ser analfabeto funcional: o que se tem feito da leitura além de matéria para provas bimestrais?

Um bom caminho seria ler livros originais de literatura ou outras textualidades, das paredes de museus às ruas da cidade, descobrindo a paixão pela descoberta do mundo e de si mesmo. Aqui se vê por que motivos muitos se perdem deste caminho.

ARTIGOS

O QUE NÃO CONTA O CONTA PRA MIM: TRÊS QUESTÕES DE UM PROFESSOR DE LITERATURA

Rildo Cosson

Ler é sempre uma coisa frágil. Uma criança ou um adolescente pode subitamente abandonar a leitura a qualquer momento de seu desenvolvimento ou começar a ler pelo benefício de seu bem-estar.¹
(ROBINE, 2006, p. 61)

Em uma apresentação desafiadora desde o título, em que pergunta se ler e escrever estão condenados, Michael Ridley, professor da área de biblioteconomia, relata que propõe a seus alunos de graduação imaginarem um mundo pós-letrado, ou seja, um mundo em que a escrita não seja mais o principal meio de comunicação humana. A premissa é que a escrita é uma tecnologia e, do mesmo modo que superou a oralidade, também será superada por outras invenções ou capacidade desenvolvidas pelo homem. Esse exercício especulativo se justifica, entre outras razões, porque a escrita “é muito difícil de dominar”, ou seja, “ler e escrever são difíceis, requerem tempo e atenção consideráveis, envolvendo anos de escolarização e prática”² (RIDLEY, 2009, p. 211). Mesmo assim, continua o autor, uma parte das pessoas que vão à escola permanecem analfabetos funcionais e outra parte luta continuamente para aprimorar o seu letramento. O experimento de Ridley o leva para diferentes cenários e em todos eles o que fica evidente, como reconhece o autor, é que não é fácil encontrar, mesmo especulativamente, substitutos para o papel que a escrita exerce entre nós.

É por vivermos profundamente imersos na escrita e por se reconhecer inequivocamente a centralidade dessa tecnologia em nossa sociedade que aprender a ler e escrever é, ao mesmo tempo, uma necessidade individual e uma preocupação coletiva que envolve

1 “Reading is always a fragile thing. A child or an adolescent can suddenly abandon reading at any stage of development, or begin to read to the benefit of emotional wellbeing”. Todas as traduções feitas neste capítulo são de nossa responsabilidade.

2 “One of the main reasons that literacy is doomed (or is a likely candidate for replacement) is that] it is very hard to master. Learning to read and write are difficult, requiring considerable time and attention. Years of schooling and practice are involved”.

diferentes atores e forças sociais. Daí a existência de políticas públicas que, traduzidas em programas diversos, se ocupam de promover o letramento, com o Estado oferecendo não apenas uma escolarização básica aos cidadãos, mas também implementando ações para complementar, ampliar e fortalecer a formação de leitores. A isenção de impostos para livros, jornais, revistas e periódicos, e para o papel adquirido para a sua impressão é um exemplo dessas ações e consta na Constituição brasileira. Outros exemplos são os programas do Ministério da Educação (MEC) – o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e o extinto PNBE (Programa Nacional Biblioteca da Escola) – cujos objetivos são, respectivamente, fornecer livros diretamente para os alunos estudarem e prover as bibliotecas das escolas públicas. Esses exemplos apontam para o entendimento comum de que o acesso facilitado ao texto impresso é condição primeira quando se fala de política pública de promoção da leitura. Mas, há outras condições que não são menos importantes, tais como a mediação adequada, a existência de espaços próprios para a leitura e o engajamento de instituições diversas, dentre as quais a família e a escola, que exercem um papel fundamental na formação do leitor.

O programa Conta pra Mim: *guia de literacia* (sic) *familiar*, lançado pelo Ministério da Educação em 2019, é uma proposta que tem como foco justamente o engajamento da família na formação do leitor. Apresentado como parte da Política Nacional de Alfabetização, o programa tem como objetivo declarado a promoção do letramento familiar (*family literacy*) definido como “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, 2019a, p. 13). Para atingir este objetivo, o programa conta como veículo principal uma página da internet, na qual se encontram desde a portaria que o instituiu até as peças divulgação, como marcadores de livro, passando por dados retirados de estudos acadêmicos, guias de procedimentos para a família e demais materiais produzidos para o programa, como canções, vídeos e livros. Além do conteúdo digital,

estavam previstas a criação de um espaço denominado “Cantinho Conta pra Mim” em creches, pré-escolas, museus e bibliotecas; bolsas para professores ministrarem oficinas para pais ou responsáveis; e a produção de ‘kits de literacia’, com material impresso do programa, com um orçamento de 45 milhões de reais (BRASIL, 2019b). Mais recentemente, o MEC anunciou uma parceria com outro programa governamental denominado Criança Feliz, do Ministério da Cidadania, por meio da qual visitantes domiciliares a famílias em vulnerabilidade serão treinados para aplicar as dinâmicas do programa a essas famílias, que receberão também o ‘kit de literacia’ (BRASIL, 2021).

Desde o lançamento em dezembro de 2019, o programa tem recebido críticas que evidenciam as limitações e contradições dos conceitos utilizados na sua elaboração, das estratégias e dos materiais propostos para sua implementação como política pública de promoção do letramento no Brasil. Usando um trocadilho irônico como título, Rubens Valente, em “Conta outra” (2020), por exemplo, traça um panorama das adaptações promovidas pelo programa nas narrativas infantis tradicionais e denuncia, com apoio de depoimentos e entrevistas de estudiosos da área, o apagamento da autoria e a manipulação moralista a que os textos foram submetidos. Nessa mesma direção, Marina Colasanti, em texto publicado inicialmente em seu *blog* e mais tarde reproduzido na revista *Emília*, opõe-se às adaptações, ponderando: “Quando o moralismo inventa suas próprias histórias, revela-se rasteiro e óbvio. Então recorre a histórias bem plantadas no imaginário universal, e as adapta. Mas ao adaptá-las as desconstrói. E ao abrir a pata só encontra um punhado de moscas” (COLASANTI, 2020). O programa também foi alvo de um Manifesto assinado por cerca de três mil professores, escritores, pesquisadores e profissionais da área do livro, sob o título “Não ao retrocesso nas políticas públicas do livro e da leitura”, no qual são apontadas as inadequações das adaptações e do letramento familiar tal como concebido pelo programa (ABAIXO-ASSINADO..., 2020; CAMARGO, 2020).

No campo das publicações acadêmicas, Mariana Ramalhete faz uma análise incisiva do programa, destacando várias inconsistências em relação à literatura infantil. Para a autora, o programa adota um conceito equivocado de letramento familiar, ignora o contexto social das famílias e crianças e não leva em consideração a produção literária brasileira, os estudos teóricos e políticas públicas anteriores. Em suma, em suas palavras, o programa “constitui-se em um notório desrespeito à escola, à literatura infantil, ao trabalho educativo, à classe trabalhadora e ao uso do dinheiro público” (RAMALHETE, 2020, p. 162). Preocupadas com a formação estética da criança, Priscila Chaves e Andressa Koehler apontam para o alinhamento do programa a perspectivas pragmáticas e utilitaristas do uso da literatura na escola, atuando contra a formação do leitor literário como um sujeito autônomo em sua cultura e comunidade. Nesse sentido, as autoras enfatizam que “a leitura literária encontra sua fecundidade quando não assume um aspecto nem teleologicamente fechado, nem indutivo, nem dedutivo, quando não abre mão da *crítica*”, o que obviamente não é incentivado, nem encontra lugar em um “programa de distribuição de ‘livros’ que passaram por uma *tosa grotesca*” (CHAVES; KOEHLER, 2021, p. 431, grifo das autoras). Verificado nos termos estritos de uma política pública, o programa também não cumpre o que se poderia esperar de uma ação governamental. Na análise de José Roberto Carvalho Jr. e Suely Silveira, falta ao Conta pra Mim uma definição explícita de seu público-alvo, entre outras falhas e, da forma como está elaborado, tem poucas chances de ser efetivo, pois “uma grande parcela da população, menos favorecida intelectual e economicamente, pode se encontrar à margem do programa, não alcançando os benefícios por ele esperados” (CARVALHO JR.; SILVEIRA, 2021, p. 16). Por fim, uma análise discursiva de enunciados do programa demonstra como ele põe em prática a estratégia da “asseveração seguida de esquiva”, enfatizando o valor das evidências científicas por um lado, ao mesmo tempo que nega o fazer científico por outro. Essa é a conclusão de Manoel Corrêa para quem a “descorporificação de conceitos” fica bem representada na relação que o programa estabelece entre “o conceito de literacia familiar (nos

documentos) e a ação efetiva de edição da coleção de livros infantis do *programa Conta pra Mim*” (CORRÊA, 2021, p. 92-3, grifos do autor).

Neste capítulo, levando em consideração esses posicionamentos críticos e partindo de uma análise do apoio teórico-metodológico, das instruções e do material disponibilizado na página da internet, propomos fazer uma leitura do programa *Conta pra Mim* a partir da perspectiva de um professor e professor de literatura. Mais que um lugar de fala, essa localização indica uma posição clara em defesa do lugar da escola como a instituição socialmente responsável pela formação do leitor e do papel essencial do professor – especialmente o professor de literatura – na condução do letramento literário. Dessa forma, sem negar a importância óbvia da família na educação da criança, apresentamos três questões com o objetivo de desvelar as distorções, os apagamentos e os silenciamentos operados por este programa enquanto política pública de formação do leitor. Neste percurso, reiteraremos, em grande parte, restrições que outros tantos pesquisadores já fizeram ao programa. A repetição delas não é sem razão. Assim como os galos do poeta tecem a manhã lançando e enlaçando seus cantos, é preciso que unamos nossas vozes para construir um novo amanhã para a leitura em nosso país.

1 Onde está a escola no Conta pra Mim?

Aparentemente, como se trata de um programa de letramento familiar, a pergunta sobre o lugar da escola no *Conta pra Mim* pode parecer inadequada ou no mínimo ociosa. De fato, desde a definição de letramento familiar até as recomendações para os pais ou responsáveis, o programa se volta exclusivamente para o “seio da família”, para as relações entre pais e filhos em torno da escrita. Embora haja breves menções a adolescentes e pais que precisam voltar a estudar, o filho considerado pelo programa é basicamente a criança antes da fase escolar, como, aliás, se anuncia claramente na afirmação: “O ambiente

familiar, sobretudo durante a primeira infância (de 0 a 6 anos de idade), é decisivo para o futuro escolar das crianças” (BRASIL, 2019, p. 15).

Todavia, a pergunta se faz necessária quando se verifica que a família idealizada pelo programa está muito distante daquelas que compõem a realidade brasileira, sobretudo daquelas famílias de baixa renda, constituídas pela mãe como chefe e principal provedora do sustento familiar. São mães trabalhadoras que gastam horas preciosas de seu tempo no trânsito para o emprego e cuja rotina de atividades domésticas, raramente compartilhadas com o cônjuge, faz parte de uma segunda e exaustiva jornada de trabalho. São mães em sua maioria com a escolaridade básica incompleta, com pouco ou quase nenhum conhecimento sobre desenvolvimento infantil, que não possuem livros, jornais e revistas em suas casas porque esses objetos raramente fazem parte de suas práticas culturais costumeiras. São mães que precisam deixar seus filhos em creches ou aos cuidados de outros membros da família e até de vizinhos quando arranjam trabalho, conforme se pode depreender dos dados estatísticos do IBGE (2020).

São a essas mães que (desconsiderando suas difíceis condições socioeconômicas e de escolaridade) o programa aconselha a fazerem ‘modelagem da linguagem’ com seus filhos, dar ‘emoção à leitura’ modulando sua voz conforme o texto, a exercitarem ‘a coordenação motora fina’ com as crianças, apresentar os paratextos dos livros que for ler com os filhos, a usarem fantoches para despertar a atenção da criança, e que apontem ‘para as letras e os sinais de pontuação’, entre outros conselhos sobre como devem se comportar com seus filhos, tratando-os ‘com muito amor e carinho’. São essas mães que (tal como supostamente fazem as mães com alto poder aquisitivo e escolarizadas) devem adiantar as práticas escolares de uso da escrita em suas casas, preparando ‘adequadamente’ seus filhos para o início da vida escolar e assim garantirem o sucesso escolar que elas mesmas não tiveram.

Frente a esse cenário discrepante, fica evidente que as propostas de letramento familiar do programa Conta pra Mim se fazem à custa do

apagamento da educação infantil em conjunto com a escola em que todas as atividades sugeridas podem e são efetivamente praticadas com as crianças. Dessa forma, em lugar da ampliação das creches e das pré-escolas para acolher os filhos das mães trabalhadoras; do fornecimento de materiais adequados e atualizados para esses ambientes de cuidado, ensino e ludicidade; e da formação permanente de profissionais qualificados, que seriam ações bem mais efetivas da parte do MEC para o ‘sucesso escolar’ das crianças, tem-se tão somente um programa que investe em conselhos aos pais sobre as boas práticas do letramento familiar, desconhecendo as condições socioeconômicas, ambientais, culturais e escolares desses pais.

Mais do que isso, o programa também estabelece uma via de mão única que vai da família para a escola, compartimentando e estabelecendo o ambiente familiar como espaço prioritário das práticas de letramento das crianças. Com isso, não reconhece a contribuição do ambiente das creches, das pré-escolas e a ação dos professores da educação infantil no desenvolvimento do letramento nessa faixa etária e não favorece um espaço de interação entre os pais e o ensino na infância, respeitando e integrando as práticas culturais das famílias com aquelas preconizadas pela escola, como já se mostrou ser necessário no estudo seminal de Shirley Brice Heath (1982). É assim que, ignorado como um processo compartilhado entre a família e a escola em ambientes diversos, o letramento da criança se torna uma carga a mais a ser assumida pela família, se quiser garantir que seus filhos tenham sucesso escolar.

A escola mesma parece ser um ambiente hostil de competição ou no mínimo discriminador que determina, já na entrada, aqueles que serão bem-sucedidos e aqueles que estão destinados ao fracasso dentro e fora dela, conforme as habilidades que trazem e são reforçadas em casa. Daí, a necessidade que se impõe de se preparar o mais cedo possível para enfrentá-la. Assim, em lugar de um espaço de formação em que as crianças são acolhidas como cidadãos e incentivadas a desenvolver

pelo ensino suas potencialidades culturais, sociais e cognitivas, a escola é simplesmente o lugar onde elas são instrumentalizadas para um futuro de sucesso no qual o domínio da escrita ocupa um papel essencial.

2 O que é literatura infantil no Conta pra Mim?

Não é preciso mais que ir a uma livraria ou abrir uma página dedicada ao assunto na internet para se verificar que a literatura infantil é atualmente um dos mais dinâmicos sistemas do polissistema literário. É o que se verifica tanto no Brasil, pelos muitos prêmios concedidos a obras e autores nacionais, quanto no mundo inteiro, pelo alto número dos títulos publicados e vendidos, alcançando anualmente a casa dos milhões (RAUGUST, 2021). Ainda, os estudos dedicados à temática em universidades localizadas em vários países de todos os continentes, abrangendo diferentes áreas como Letras, Educação e Biblioteconomia, entre outras, falam por si só (ATTAR; MAYBIN, 2016). Não faltam também programas, plataformas digitais e páginas da internet que divulgam e oferecem gratuitamente livros infantis (+100 LIVROS, 2020).

Atualmente, as obras literárias endereçadas às crianças se ocupam das mais diversas temáticas, adotam diferentes materialidades para seus suportes e incorporam inovações artísticas e tecnológicas que atravessam as fronteiras entre a escrita e a tela. O resultado são obras que apresentam tal riqueza de elementos criativos e sofisticação textual que podem ser lidas em diversos níveis, desafiando a perspectiva ingênua de que o endereçamento às crianças não exige um trabalho complexo de elaboração literária. Esse cenário torna evidente que a literatura infantil abandonou definitivamente os limites estreitos da função pedagógica inscrita em sua origem e hoje se configura como um sistema cultural em movimento, cujas características estéticas e sociais vão muito além da escrita e da escola (COSSON, 2016).

O programa Conta pra Mim, entretanto, parece ignorar todas as transformações ocorridas no campo da literatura infantil há pelo menos meio século. Os livros de teor literário que compõem a coleção são majoritariamente reproduções de contos de fadas, contos tradicionais, lendas, canções, parlendas e biografias edificantes que se constituíam em matéria dos primeiros livros endereçadas às crianças. Eles também possuem as mesmas características daqueles livros de leitura de antigamente, que usavam a literatura como meio para ensinamentos morais e cívicos, doutrinando as crianças para o que quem os selecionou considera ‘bons costumes’. Além disso, são textos de pouca elaboração estética, com predomínio de um coloquialismo empobrecido no registro da linguagem, ilustrações pouco criativas e meramente reprodutoras do texto escrito, diagramação pesada e pouco atraente, ou seja, um conjunto de obras que descaracterizam a literatura infantil, que mais parecem reproduções caricatas e extemporâneas em se considerando obras similares produzidas na primeira metade do século XX.

A despeito dessa volta caricaturesca aos primórdios da literatura infantil, o principal meio escolhido para apresentar essas obras aos pais é uma página de internet, contendo arquivos de texto que podem ser baixados em três diferentes opções: para ler *on-line*, para colorir e para imprimir; arquivos de vídeos e arquivos de áudio desses mesmos textos que podem ser igualmente baixados e disponibilizados em serviços de *streaming* de músicas, *podcast* e vídeos. A contradição, porém, é apenas aparente, pois mesmo usando recursos da cultura digital, esses produtos são concebidos, em consonância com a versão do arquivo de texto, segundo preceitos antiquados. É assim que os áudios que trazem oralizados os contos de fadas assemelham-se a programas de rádio de antes da chegada da televisão. Os vídeos, por sua vez, apresentam imagens de um desenho animado com animação simplória, intercalada com as imagens de um leitor adulto em um cenário de leitura artificial e com uma obra de capa dura que obviamente não estará disponível para os pais, mesmo quando o MEC imprimir as obras.

Além disso, o excesso de informações, imagens e *links* para vídeos e textos no mesmo nível da página a tornam pesada para rolagem e dificulta o acesso principalmente via celular. É preciso ter uma conexão privilegiada e dispor de tempo para percorrer toda a página do programa. Dessa forma, aqueles que têm acesso à internet via celular, que segundo o IBGE é o principal equipamento usado pelos brasileiros, e que precisam economizar créditos adquiridos para o acesso a dados móveis, terão dificuldade para acessar a página por conta de sua baixa usabilidade. Também as situações inferidas para o uso desse material via eletrônica em substituição aos livros impressos supõem uma tela maior do que as dos celulares, a exemplo de *notebooks* e *tablets*. Pelo menos é o que se pode esperar de um compartilhamento dos *e-books* com as crianças pequenas, visualizando junto com os pais as ilustrações enquanto ouvem a leitura. No entanto, a posse desses equipamentos é pequena entre os usuários da internet no Brasil, sendo que o *tablet* só chega a 11,3% nos domicílios brasileiros (IBGE, 2021). Por fim, a opção existente de imprimir os *e-books* não é menos inadequada, quer pelos custos envolvidos, quer pela baixa qualidade do material que resulta dessa impressão. A necessidade do material impresso é tão evidente que uma mensagem falsa de distribuição de livros pelo MEC, via WhatsApp, circulou na internet levando os internautas a fornecerem seus dados pessoais para um *site* malicioso (*fishing*) que se passava pela página do programa (MENDES, 2020).

De tudo isso fica claro que o programa Conta pra Mim promove um silenciamento sobre a produção literária infantil contemporânea, recuperando usos pedagógicos da literatura que há muito foram superados. Esse retrocesso não diz respeito apenas às temáticas, conteúdos e usos pressupostos do texto literário, mas também à própria materialidade dos textos que são apresentados com recursos editoriais pouco criativos e de baixa qualidade, empobrecendo significativamente a condição de texto verbal e visual dessas obras. Não é sem razão que o programa recomenda ao leitor que ao ler um desses textos “feche os olhos e imagine que você está em uma outra época, há

muito tempo...” (BRASIL, 2019). De fato, apesar de ser veiculado em uma página da internet e usar recursos de hipertextos, o programa adota como literatura infantil uma versão distorcida dos textos da tradição oral que pouco dialoga com a vida atual das crianças e as condições de acesso da maioria da população brasileira. São mesmo produtos de outra época, não há como fechar os olhos para isso.

3 Como é ler literatura no Conta pra Mim?

Dadas as características que a obra de literatura infantil assume no programa Conta pra Mim, não surpreende que a leitura literária seja concebida em termos estreitamente pedagógicos. Por isso, as práticas de leitura recomendadas se voltam para a aprendizagem da escrita e não para a experiência literária. É assim que o programa aconselha os pais a “familiarizar as crianças com a escrita”, a “interagir com a criança durante a narração de histórias” e “interagir com a criança durante a leitura em voz alta” (BRASIL, 2019, p. 14). No primeiro caso, a familiaridade com a escrita deve ser obtida por meio da exposição à escrita e práticas da escrita; a primeira demanda que os pais ofereçam livros e demais impressos no ambiente familiar e chamem a atenção das crianças para os materiais escritos ao redor; já as segundas pedem que os pais levem as crianças a escreverem mesmo quando ainda não conhecem as letras.

A interação por meio da narração de histórias consiste em contar histórias para as crianças com o objetivo de desenvolver a compreensão oral. A leitura em voz alta tem como fundamento a leitura dialogada em que, à semelhança da leitura protocolada, os pais param a leitura em momentos estratégicos e fazem perguntas aos filhos para que estes produzam antecipações em relação ao texto lido. Não falta, ainda, a memorização de procedimentos por meio de palavras-chave, chamadas “Pavere”, que sintetiza as ações de perguntar, avaliar, expandir e repetir, e “Que fale com a vida”, que complementa a primeira

e se referem aos tipos de questões a serem feitas e à necessidade de retomar, complementar e relacionar com a experiência da criança o texto objeto da leitura. Essas orientações, aparentemente foram traduzidas de uma dissertação de mestrado defendida em uma universidade canadense (ROBINSON, 2013), embora não seja citada diretamente na bibliografia do programa.

Todos os aspectos aqui relacionados são sustentados por várias pesquisas, prioritariamente na área da psicologia cognitiva, que mostram, com algumas modulações quanto ao papel dos educadores e das escolas que são ignoradas no Conta pra Mim, a efetividade da maioria dessas práticas de letramento familiar em diversos programas, conforme a revisão meta-analítica feita por Monique Sénéchal (2006), pesquisadora reconhecida na área, para o Centro Nacional para o Letramento Literário,³ uma organização não lucrativa norte-americana. Todavia, quando pensadas em termos de letramento literário essas práticas têm limitações que precisam ser destacadas.

A principal delas é que a preocupação em preparar a criança para o aprendizado escolar da escrita termina por obliterar o letramento literário que também é iniciado no ambiente familiar. É certo que a leitura em voz alta, a leitura protocolada e a narração de histórias são práticas que promovem o letramento da criança, mas para isso precisam ser realizadas com textos verdadeiramente literários e precisam proporcionar uma experiência literária autêntica tanto para a criança quanto para o adulto, ou seja, não funcionam se realizadas com simulacros de textos e da leitura literária. Daí a importância da seleção de textos que sejam significativos para a criança em termos de conteúdo e materialidade e não por conta do que podem ensinar sobre a escrita e ‘bons costumes’. Ainda, há necessidade de engajamento dos pais na leitura literária junto com as crianças e não para as crianças como parece sugerir o programa. As crianças sabem bem distinguir entre a leitura que os pais fazem por obrigação e aquela leitura em que dividem com eles uma experiência estética.

3 “National Center for Family Literacy”.

Para realizar a experiência literária com seus filhos, os pais precisam compreender que a literatura não pode ser reduzida a uma função meramente pedagógica, como propõe o Conta pra Mim. Como bem diz Patrícia Corsino, em publicação anterior do MEC, “a literatura, mais do que introduzir as crianças no mundo da escrita, ao tratar a linguagem enquanto arte, traz as dimensões ética e estética da língua, exercendo um importante papel na formação do sujeito” (CORSINO, 2010, p. 184). Também precisam saber que os textos literários não podem ser estilisticamente pobres, nem submetidos a manipulações moralistas como acontece com as obras disponibilizadas pelo programa, pois como afirma a autora ainda mais incisivamente:

Na educação infantil, o texto literário tem uma função transformadora, pela possibilidade de as crianças viverem a alteridade, experimentarem sentimentos, caminharem em mundos distintos no tempo e no espaço em que vivem, imaginarem, interagirem com uma linguagem que muitas vezes sai do lugar-comum, que lhes permite conhecer novos arranjos e ordenações. (CORSINO, 2010, p. 184)

Além disso, as práticas anunciadas pelo Conta pra Mim podem apresentar bons resultados em estudos controlados, mas há outros elementos que precisam ser levados em consideração quando se busca promover o letramento de crianças e, sobretudo, o letramento literário. É para isso que chama a atenção Serge Terwagne (2006) quando afirma, em primeiro lugar, que a simples narração de histórias ou leitura de obras literárias não são suficientes para formar o leitor literário, pois a leitura literária, como toda leitura, não é um fenômeno natural e, por isso, precisa ser aprendida. Depois, continua Terwagne, o modelo de leitura protocolada, que o programa denomina de leitura dialogada e o autor de “leitura em voz alta orientada por inferência”⁴ (cujas raízes estão ligadas à Atividade Dirigida de Leitura e Raciocínio,⁵ de Russell Stauffer; e à leitura como um processo descendente,

4 “Inference-oriented read-aloud”.

5 “Directed Reading-Thinking Activity”.

conforme os estudos seminais de K. S. Goodman e Yetta Goodman) é “um modelo didático muito poderoso, mas isso não significa que seja o único que podemos usar e que temos que usar”.⁶ Na verdade, conclui o autor, “pode-se arrazoar que ele é uma concepção bastante restritiva do entendimento literário”.⁷ E isso porque ele deixa de fora, por exemplo, as relações intertextuais que operamos quando lemos os textos literários e que mesmo as crianças pequenas se valem quando escutam ou leem um novo texto, conforme exemplifica o autor. Também não leva em consideração que é a transação entre texto e leitor que sustenta a leitura estética e constitui a experiência literária como ensina Louise Rosenblatt (2005), assim como ignora as ricas possibilidades, sobretudo com crianças, de engajamento expressivo com o texto literário como demonstradas por Lawrence Sipe (2000).

Dessa forma, aconselha Terwagne, para além da leitura protocolada que é um modelo dos anos 1970, há outras tantas e até mais produtivas formas de promover o letramento literário com crianças, a exemplo de leitura compartilhada na qual o adulto e a criança constroem juntos a compreensão e interpretação do texto. É o caso das releituras para a discussão de aspectos críticos e envolvimento pessoal da criança com personagens e o desenvolvimento da história. Também de leituras intertextuais com outros livros com a mesma temática, do mesmo autor e outros paralelos que podem ser estabelecidos com o repertório de leitura da criança, envolvendo a linguagem literária em outros meios e suportes. Há, ainda, as dramatizações e o uso de outras artes como resposta ao entendimento e interpretação do texto, entre outras tantas possibilidades (TERWAGNE, 2006, p. 83-84).

4 Coda

Em síntese, quando lemos o programa Conta pra Mim como professores de literatura, fica evidente quão limitada é essa proposta

6 “A rather powerful didactical model, but this doesn’t mean that it is the only one we can use and have to use”.

7 “it can be argued that it is a rather restrictive conception of literary understanding”.

30 O que não conta o Conta pra Mim: três questões de um professor de literatura

de promoção da leitura entre nós. Ao ignorar o lugar da escola e a diversidade socioeconômica das famílias brasileiras, silenciar sobre a constituição da literatura infantil contemporânea e privilegiar apenas um modo de leitura como eficaz, ele se torna um programa datado em seus materiais e restrito em suas proposições. Uma das lições a serem aprendidas é que todo processo de ensino depende de professores e um professor de literatura sabe bem quais obras são significativas e como despertar o interesse das crianças para a leitura, podendo assim orientar os pais para que sejam parceiros das escolas na formação de seus filhos. Por isso, antes de se adiantar e trazer a escola para a casa, uma política de promoção da leitura deve se ocupar em fomentar conexões entre as famílias e as escolas, estabelecendo parcerias que agregam e não isolam a criança em espaços compartimentados. Até porque o letramento familiar, como todo letramento, é plural e diverso; logo, não acontece sem a interação da criança com os pais e todos os outros membros da família que trazem e fazem circular em casa os textos e os modos de ler da comunidade a que pertencem. Ler, há muito nos ensinou Magda Soares (2005), é sempre um verbo transitivo.

Referências

+100 LIVROS infantis grátis para ler com as crianças. **Dentro da História**, 26 out. 2020. Disponível em: <https://www.dentrodahistoria.com.br/blog/literatura/livros-para-criancas/100-livros-infantis-gratis/> Acesso em: 20 jun. 2021.

ABAIXO-ASSINADO pede que MEC suspenda clássicos infantis com histórias modificadas **G1**, 20 out. 2020. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2020/10/20/abaixo-assinado-pede-que-mec-suspenda-classicos-infantis-com-historias-modificadas.gh.html> Acesso em: 22 abr. 2021.

BRASIL. Ministério da Cidadania **Programas “Criança Feliz” e “Conta pra Mim” ajustam parceria em prol da Primeira Infância**. 13 jan. 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/cidadania/pt-br/noticias->

e-conteudos/desenvolvimento-social/noticias-desenvolvimento-social/programas-crianca-feliz-e-conta-para-mim-ajustam-parceria-em-prol-da-primeira-infancia. Acesso em: 24 abr. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **MEC lança programa “Conta pra Mim” para incentivar a leitura para crianças no ambiente familiar**, 05 dez. 2019. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/busca-geral/12-noticias/acoes-programas-e-projetos-637152388/83281-mec-lanca-programa-counta-para-mim-para-incentivar-a-leitura-de-criancas-no-ambiente-familiar> Acesso em: 24 abr. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Alfabetização. **Conta pra Mim: Guia de literacia familiar**. Brasília: MEC, SEALF, 2019. Disponível em: <https://alfabetizacao.mec.gov.br/contapramim> Acesso em 20 abr. 2021.

CAMARGO, Suzana. Milhares de brasileiros assinam manifesto contra adaptação de livros infantis feita pelo Ministério da Educação. **Conexão Planeta**, 23 out. 2020. Disponível em: <https://conexaoplaneta.com.br/blog/milhares-de-brasileiros-assinam-manifesto-contradaptao-de-livros-infantis-feita-pelo-ministro-da-educacao/> Acesso em: 22 abr. 2021.

CARVALHO JR., José R. A. de, SILVEIRA, Suely F. R. Proposta de um modelo lógico na avaliação do Programa Conta pra Mim. **Jornal de Políticas Educacionais**, v. 15, n. 11, p. 1-21, mar. 2021. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/jpe/article/view/77511>. Acesso em: 25 maio 2021.

CHAVES, Priscila M.; KOEHLER, Andressa D. Negar a leitura literária hoje pra conter a organização política amanhã: formação estética para quem? **Revista Diálogo Educacional**, v. 21, n. 68, p. 409-434, jan./mar. 2021. Disponível em: <<https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/26676>>. Acesso em: 25 maio 2021.

COLASANTI, Marina. Não conta pra mim. **Emília**, 14 out. 2020. Disponível em: <https://revistaemilia.com.br/nao-counta-para-mim/>. Acesso em: 22 abr. 2021.

CORRÊA, Manoel L. G. Descorporificação de conceitos e controle de modos de conhecer o mundo. In: ASSIS, Juliana A.; KOMESU, Fabiana; FLUCKIGER, Cédric (Orgs.). **Práticas discursivas em letramento**

acadêmico: questões em estudo. Belo Horizonte: Editora PUC Minas, 2020. v. IV: Efeitos da Covid-19 em práticas letradas acadêmicas. Disponível em: <https://issuu.com/cespuc-centrodeestudosluso-afro-bra/docs/praticas-discursivas-v4>. Acesso em: 25 maio 2021.

CORSINO, Patrícia. Literatura na educação infantil: possibilidades e ampliações. In: PAIVA, Aparecida; MACIEL, Francisca; COSSON, Rildo (Coords.). **Literatura:** ensino fundamental. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010. (Coleção Explorando o Ensino; v. 20).

COSSON, Rildo. Literatura infantil em uma sociedade pós-literária: a dupla morfologia de um sistema cultural em movimento. **Pro-Posições**, v. 27, n. 2, p. 47-66, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1980-6248-2015-0114>. Acesso em: 19 jun. 2021.

HEATH, Shirley B. What No Bedtime Story Means: Narrative Skills at Home and School. **Language in Society**, v. 11, n. 1, p. 49-76, 1982. Disponível em: www.jstor.org/stable/4167291. Acesso em: 28 jun. 2021.

IBGE. **Síntese de indicadores sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira:** 2020 / IBGE, Coordenação de População e Indicadores Sociais. Rio de Janeiro: IBGE, 2020. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101760.pdf>. Acesso em: 20 maio 2021.

IBGE. Uso de Internet, televisão e celular no Brasil. **IBGE educa jovens**. 2021. Disponível em: <https://educa.ibge.gov.br/jovens/materias-especiais/20787-uso-de-internet-televisao-e-celular-no-brasil.html>. Acesso em: 10 jun. 2021.

MENDES, Eduardo. O MEC distribui livros GRÁTIS do Projeto Conta pra Mim pelo WhatsApp? **Seu crédito digital**. 01 set. 2020. Disponível em: <https://seucreditodigital.com.br/o-mec-distribui-livros-gratis-do-projeto-conta-pra-mim/>. Acesso em: 10 jun. 2021.

RAMALHETE, Mariana P. O retrocesso empurra a porta: a literatura infantil e o programa Conta pra Mim. **Caderno de Letras**, n. 38, p.151-167, set./dez. 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/cadernodeletras/article/view/19827>. Acesso em: 22 abr. 2021.

RAUGUST, Karen. NPD Webinar Details Big Changes in Children's and Licensed Publishing. **Publishers Weekly**, 29 jun. 2021. Disponível em: <https://www.publishersweekly.com/pw/by-topic/childrens/childrens-industry-news/article/86784-npd-webinar-details-big-changes-in-children-s-and-licensed-publishing.html>. Acesso em: 30 jun. 2021.

RIDLEY, Michael. Beyond Literacy: Are Readings and Writing Doomed? In: MUELLER, Dawn M. (Ed.). **Pushing the Edge**: Explore, Engage, Extend. Proceedings of the Fourteenth National Conference of the Association of College and University Libraries March 12-15, 2009 Seattle, Washington. Chicago: Association of College and Research Libraries, American

Library Association, 2009. Disponível em: <http://www.ala.org/acrl/sites/ala.org.acrl/files/content/conferences/confsandpreconfs/national/seattle/papers/210.pdf>. Acesso em: 05 jun. 2021.

ROBINE, Nicole. Reading at home in France. A psycho-sociological look at youth literature, youth and their families. **L1 – Educational Studies in Language and Literature**, v. 6, n. 3, p. 51-61, 2006. Disponível em: <https://doi.org/10.17239/L1ESLL-2006.06.03.03>. Acesso em: 10 maio 2018.

ROBINSON, Jessica. **A Home Literacy Handbook for Parents with Preschool Children**. Master of Education. Faculty of Education, Brock University, St. Catharines, Ontario, Canada, 2013.

ROSENBLATT, Louise. **Making Meaning with Texts**. Portsmouth, NH: Heinemann, 2005.

SÉNÉCHAL, Monique. **The Effect of Family Literacy Interventions On Children's Acquisition of Reading**. From Kindergarten to Grade 3. National Center for Family Literacy, 2006. Disponível em: https://lincs.ed.gov/publications/pdf/lit_interventions.pdf. Acesso em: 20 maio 2021.

SIPE, Lawrence R. The Construction of Literary Understanding by First and Second Graders in Oral Response to Picture Storybook Read-Alouds. **Reading Research Quarterly**, v. 35, n. 2, p. 252-275, 2000. Disponível em: www.jstor.org/stable/748077. Acesso em: 10 fev. 2019.

SOARES, Magda. Ler, verbo transitivo. In: PAIVA, Aparecida *et al.* (Orgs.).

Leituras Literárias: discursos transitivos. Belo Horizonte: CEALE; Autêntica, 2005.

TERWAGNE, Serge. Read-alouds in kindergarten classrooms and the nature of literary understanding. **L1 – Educational Studies in Language and Literature**, v. 6, n. 3, p. 73-85, 2006. Disponível em: <https://doi.org/10.17239/L1ESLL-2006.06.03.01> Acesso em: 10 fev. 2019.

VALENTE, Rubens. Conta outra. **Revista Quatro Cinco Um – a Revista dos Livros**, São Paulo, n. 38, 19 set. 2020. Disponível em: <https://quatrocinco.um.folha.uol.com.br/br/noticias/politicas-do-livro/conta-outra?fbclid=IwAR2VZL4DozjuQrMyU45WSfQCvjSoMk2SWWY7jS9L2z7mTZGFmnov3LznOmg>. Acesso em: 20 maio 2021.

CONTA PRA MIM E SUAS PRIMEIRAS PALAVRAS: UMA PROPOSTA DE ANÁLISE DO SITE INSTITUCIONAL DO PROGRAMA

Sabrina Gomes Ramos

Vívian Stefanne Soares Silva

Breve histórico e contexto em que se insere o programa

A literatura infantil no Brasil surge atrelada às demandas advindas de um crescimento político e social, a partir das quais começa a efervescer uma preocupação nacional com a educação, tendo em vista que, durante muito tempo, a escola não era obrigatória e seu acesso era restrito a quem detinha privilégios. Assim, a tendência do Brasil é acompanhar, embora a *posteriori*, o caminho trilhado pelos países europeus, de modo que os livros, inicialmente advindos das traduções, são utilizados, principalmente, como instrumento de alfabetização, empregados como ferramenta para o desenvolvimento da capacidade leitora dos cidadãos.

A escassa literatura brasileira destinada à infância está incumbida do mesmo propósito. As primeiras casas editoriais que enxergaram nesse nicho um cenário para suas produções são as gráficas editoras ou livrarias editoras, situadas, sobretudo, no eixo Rio-São Paulo. Essas casas estavam comprometidas com a publicação de livros didáticos e literários destinados à escola, potencial mercado consumidor à época. As publicações parecem, então, atender a certo molde, tanto nos aspectos gráfico-editoriais quanto nas temáticas abordadas, visando comercializar para as escolas, o que garantia, em grande medida, a circulação dos exemplares.¹

1 Autores como Adelina Lopes Vieira, Júlia Lopes de Almeida, Figueiredo Pimentel, Olavo Bilac, Coelho Neto e Alexina Leite de Magalhães Pinto são alguns dos precursores dos livros infantis de autoria brasileira. Suas obras datam do final do século XVIII e início do século XIX e foram publicadas, majoritariamente, no eixo Rio-São Paulo. Dentre as casas editoriais que foram berço dessas publicações, destacam-se a Livraria Quaresma e a Livraria Francisco Alves, a primeira conhecida por suas publicações populares, geralmente em formato de bolso. Seu proprietário, Pedro da Silva Quaresma, é citado por alguns autores como o precursor da literatura infantil brasileira graças à publicação de títulos como *Histórias da Carochinha* (1894). A segunda ficou inicialmente conhecida pela edição e venda de livros didáticos, sendo por alguns anos o monopólio do segmento no Brasil (LAJOLO; ZILBERMAN, 2007).

A instituição da escola como mercado consumidor dos livros direcionados para a formação infantil é tão significativa que interfere na logística editorial como um todo, pois, para além da produção incipiente de livros literários, há a formação de uma indústria voltada para a publicação de livros didáticos. Se os primeiros atuavam como ferramenta de apoio ao sistema escolar, os últimos são o vetor desse sistema, de modo que “o problema da publicação dos livros não se resolve com sua impressão, seja em que quantidade for, mas com a criação de um *mercado* para os livros. O desenvolvimento do sistema escolar foi criando esse mercado de massas” (BENJAMIN, 1977, p. 119 *apud* LINDOSO, 2004, p. 64, grifo do autor).

Atuando, então, de maneira similar àquela que é proposta aos livros didáticos, a literatura infantil está atrelada às reivindicações políticas e sociais, isto é, ao plano de nação que se constituía à época. Essa condição coloca a literatura infantil brasileira em um lugar que conflita diretamente com as características artísticas e literárias que determinavam o prestígio das produções, havendo, portanto, pouca liberdade criativa que fizesse correspondência com a literatura, de modo que seu projeto se assemelhava ao de qualquer outra produção sob demanda:

[...] a literatura infantil viu-se envolvida mais diretamente, a ponto de confundir-se com a meta proposta: textos foram escritos segundo o modelo da produção em série, e o escritor foi reduzido à situação de operário, fabricando, disciplinadamente, o objeto segundo as exigências do mercado. (LAJOLO; ZILBERMAN, 2007, p. 117)

À vista disso, o propósito das obras inicialmente publicadas no Brasil era, em sua maioria, fomentar nas crianças características como o nacionalismo, o patriotismo, o valor à obediência e à disciplina. O contexto do Brasil é favorável para que isso aconteça, pois, à vista de um contínuo processo de modernização, fazia-se necessário despertar nos pequenos leitores um vínculo com seu país para construir uma identidade nacional e, ao mesmo tempo, inseri-los num contexto capitalista emergente,

tornando-os aptos ao avanço da modernidade. Ademais, o mercado consumidor que existia à época – a escola – utilizava como ferramenta os livros, amplamente empregados como instrumento de educação não só formal, mas política, social e moral.

Podendo ser considerada como pertencente a um campo de produção literária cujas bordas não são estanques, estando em constante interação com outros agentes deste e de outros campos, a literatura infantil vê-se, mais que outras literaturas, comprometida com sistemas de regulação e controle, uma vez que é direcionada para um público que está à mercê daquilo que é escolhido, filtrado e direcionado para sua leitura. Desta forma, o Estado, principalmente, tem um papel preponderante nas decisões que envolvem os livros para as crianças.

Muniz Jr. (2019) utiliza uma definição que muito nos ajuda a esclarecer as complexidades deste campo de produção. Para o autor, o campo editorial pode ser entendido como uma composição dos espaços de expressão e os espaços de pressão. Os primeiros podem ser definidos como aqueles em que são possíveis a criação, a produção intelectual, o experimentalismo, como o campo literário; em contraponto, o segundo apresenta os espaços de pressão definidos como “forças instituídas que pretendem exercer sobre essa prática — a prática editorial —, não raro de modo reiterado e sistemático, uma autoridade não autoral” (MUNIZ JR., 2019, p. 3, grifo do autor). Em grande parte, são instituições que visam regulamentar, controlar e comedir os campos de produção, como o campo político, o campo econômico, entre outros.

Essa visão do autor nos parece pertinente para analisar a literatura infantil, pois se trata de uma modalidade que está em completa interação com os espaços de expressão que a produzem e os espaços de pressão que a regulam, tratando-se de “um espaço social poroso” (MUNIZ JR., 2019, p. 2), ou seja, fluido e permeado pelos diversos outros campos com os quais se relaciona, sendo, de maneira ambivalente, tanto influenciadora como influenciada.

A discussão sobre o campo escolar expõe parte da heteronomia do campo editorial de livros infantis, especialmente quando colocada em ênfase sua relação com as compras governamentais. A aquisição de grandes quantidades de livros para o mercado escolar, feita pelo Governo Federal, iniciou-se com a criação de programas dedicados à aquisição e à distribuição de livros em âmbito nacional para os mais diversos níveis da educação formal. De maneira abrangente, o que teve maior índice de sucesso foi o Programa Nacional Biblioteca na Escola (PNBE). De 1997 até 2015, salvo raras exceções, o PNBE teve edições regulares e execução contínua. Durante seu desenvolvimento algumas alterações foram feitas na iniciativa original, entre elas a subdivisão, em 2010, do programa em três categorias distintas: PNBE Literário, PNBE Periódicos e PNBE do Professor (COSSON; PAIVA, 2014). De maneira geral, o PNBE objetivava a aquisição de livros literários infantis e juvenis para compor o acervo das bibliotecas brasileiras, sendo instrumento de fomento e difusão da literatura.

Suspenso em 2015, o programa foi substituído em 2018 por uma proposta diferente: o PNLD Literário, um apêndice do já existente PNLD. O PNLD Literário foi alvo de muitas críticas, as quais ainda estão sendo tecidas no decorrer de seu desenvolvimento.² Fato é que, no ano de 2019, o governo adquiriu quase 53 milhões de exemplares por meio do programa. Seu papel tem ainda maior destaque quando consideramos que, no mesmo ano, foram adquiridos 224 milhões de títulos, entre livros didáticos, paradidáticos e literários, ultrapassando sozinho todas as aquisições advindas do mercado.³

2 O PNLD Literário teve até o momento duas edições: uma em 2018 e outra em 2020.

Dentre os problemas elencados por críticos e professores, destaca-se o fato de que os livros literários possuem rigidez quanto à forma, tema e abordagem, limitando a produção artística, e mais parecem instrumentos paradidáticos do que livros literários. Jéssica Andrade Tolentino, pesquisadora brasileira, tece uma importante discussão a esse respeito em sua dissertação intitulada *A literatura para crianças e jovens sob coerções: uma análise crítica do PNLD Literário* (2020).

3 Pesquisa realizada pela Nielsen Books coordenada pela Câmara Brasileira do Livro

40 Conta pra Mim e suas primeiras palavras: uma proposta de análise do site institucional do programa

O fato de ser o principal adquirente de livros infantis concede ao governo, no campo editorial, o poder de ditar algumas regras, tais como os temas abordados, o estilo dos catálogos, a concepção de criança e de professor, a ideia de acrescentar ou não elementos paradidáticos em textos literários. Nos últimos anos, com o edital do PNLD Literário, somaram-se a todas essas prerrogativas limitações na edição dos exemplares, como definições prévias de formato e tipos de papel a serem usados.

À vista disso, o campo editorial de livros infantis está sujeito às políticas de aquisição do livro — que são em suma protagonizadas pelas bibliotecas por meio das compras governamentais — e seus temas acabam sendo cerceados pelo conteúdo escolar, posto que grande parte de sua produção, se adquirida para compor as bibliotecas, será utilizada num cenário escolar, ou seja, de educação infantil.

Essa discussão ainda é escassa, mas aparentemente é comum que livros sejam produzidos exclusivamente para a inscrição em editais de compras públicas, e esse *modus operandi* interfere em toda a cadeia, gerando um movimento próprio para a criação, a publicação e a circulação de livros para crianças em todo o país. Destarte, observa-se uma grande dependência financeira, por parte do mercado de literatura infantil e juvenil, das compras governamentais para as escolas, o que torna o governo o principal cliente das editoras.

Nessa perspectiva, os livros que atendem as premissas dos editais de compras públicas têm a possibilidade de serem produzidos e difundidos em larga escala, acrescentando às casas editoriais que os produzem capital financeiro, na medida em que uma compra governamental garante às pequenas editoras a possibilidade de se manterem financeiramente no mercado e de, assim, poderem editar títulos mais próximos da ideologia do empreendimento, os quais não

e pelo Sindicato Nacional dos Editores de Livros (SNEL). Disponível em: http://snel.org.br/wp/wp-content/uploads/2020/06/Produ%C3%A7%C3%A3o_e_Vendas_2019_imprensa_.pdf. Acesso em: 20 jun. 2020.

são necessariamente adquiridos pelo governo. Ademais, concede tanto à editora quanto aos autores e ilustradores reconhecimento, legitimando-os.

Esse protagonismo do governo na obtenção de títulos literários infantis é preocupante, na medida em que limita as produções literárias e dissemina temas e conceitos sob a ótica escolar. Considerando que a escola é, no Brasil, um dos primeiros lugares em que as crianças têm contato com a literatura, a forma como essa literatura é produzida interfere exponencialmente nas percepções construídas pela criança leitora. Para Lajolo:

É essencial, por exemplo, compreender que a literatura infantojuvenil é um produto tardio da pedagogia escolar: que ela não existiu desde sempre, que, ao contrário, só se tornou possível e necessária (e teve, portanto, condições de emergir como *gênero*) no momento em que a sociedade (através da escola) necessitou dela para burilar e fazer cintilar, nas dobras da persuasão retórica e no cristal das sonoridades poéticas, as lições de moral e bons costumes que, pelas mãos de Perrault, as crianças do mundo moderno começaram a aprender. (LAJOLO, 2011, p. 18, grifo do autor)

Por estar sujeito às demandas externas, o campo editorial de livros infantis é influenciado de maneira mais expressiva pelas regras sociais, políticas e ideológicas. Ademais, o fato de seu produto ser direcionado para um público em construção — as crianças — torna as intervenções normativas mais intensas, o que pode ser tanto vantajoso quanto limitante, como ocorreu com as intervenções do já citado PNLD Literário. Todas essas percepções embasam o que afirmamos acerca da teoria de Muniz Jr. (2019) quando nos referimos à porosidade que permeia o campo editorial de livros infantis: trata-se de uma parcela muito específica do mercado, cercada por questões que estão aquém do gosto do público-alvo ou de aspectos simbólicos e financeiros.

A exposição destas questões nos esclarece como a literatura infantil viu-se desde o início atrelada às demandas que não eram suas e como

este cenário inicial impacta a produção e a edição de livros hoje, uma vez que, cada vez mais, busca-se a criação de uma literatura mais autônoma. À vista dessas questões, julgamos curioso o programa Conta pra Mim, pois, se o propósito dos pesquisadores e das instituições legitimadoras dessa parcela do campo editorial e literário vem sendo o de desatrelar a literatura de seus limitadores, fazendo um malabarismo ímpar para que mesmo dependente de uma série de instâncias, seja possível colocar no mercado livros desprendidos dos ideais pedagógicos e institucionais, o propósito do governo com o programa pareceu-nos o contrário, indo na contramão da desconstrução que se almeja.

Conta pra Mim

O programa, intitulado Conta pra Mim, surge como uma proposta de iniciativa complementar às outras já complexas ações citadas neste trabalho. Em termos gerais, trata-se de um programa instituído pelo Ministério da Educação que visa fomentar a leitura de crianças de 0 a 6 anos, dentro dos lares brasileiros, disciplinado pela Portaria MEC nº 421 de 2020. Tolentino e Farias, em recente mirada sobre o programa, apontam que:

Com a finalidade de ‘orientar, estimular e promover práticas de literacia familiar em todo o território nacional’, o programa Conta pra Mim passou a integrar a Política Nacional de Alfabetização – PNA, instituída pelo Decreto nº 9.765, de 11 de abril de 2019, sob a coordenação do Ministério da Educação, buscando como público-alvo ‘todas as famílias brasileiras, **tendo prioridade aquelas em condição de vulnerabilidade socioeconômica**’. (TOLENTINO; FARIAS, 2021, p. 76, grifo nosso)

O programa Conta pra Mim entra, então, como iniciativa do Estado brasileiro, alinhado à direita, de reivindicar valores que correspondam àqueles propagados pelo Estado e amplamente divulgados pelo Ministério da Família. O projeto reflete os anseios

dos ideais tradicionais da família e busca edificar a *família brasileira* dentro dessa perspectiva estatal. Sobretudo, o projeto deixa claro que se direciona para um grupo de vulnerabilidade socioeconômica, isto é, ele deseja se dirigir para as famílias que estão aquém no acesso à literatura e à escrita, sendo, de início, um projeto voltado para tornar mais acessível e justa a educação. O projeto está no formato *on-line*, o que em alguma medida se justificaria pela acessibilidade, inclusive estendida à comunidade surda, tendo os vídeos em tradução para Libras. No entanto, como veremos mais à frente, este recurso não é inclusivo, mas o contrário, principalmente quando consideramos a realidade das famílias para as quais o projeto se dirige.

O programa traz, ainda, propósitos vinculados à promoção da leitura, à realização de campanhas educativas e eventos de sensibilização sobre o tema, à produção de conteúdo que vise difundir o *Guia de literacia familiar*, que pode ser entendido como o documento norteador de toda a proposta.

Isso posto, dado a amplitude dos objetos de análise, pareceu-nos pertinente analisar o *site* do programa Conta pra Mim, visto que se trata do rosto do programa e de suas primeiras palavras. Nosso objetivo é tentar entender se a plataforma está alinhada com os objetivos do programa e, se está, quais são as implicações decorrentes disso, uma vez que, conforme já apontamos, trata-se muito mais de uma proposta retrógrada do que inovadora. À vista disso, discutiremos sob a ótica de teorias de análise de imagens, do papel da ilustração para as crianças e das teorias acerca do *design* centrado no usuário, a construção do *site*, o uso das imagens, os aspectos de navegabilidade, entre outros pontos.

Navegando pelo Conta pra Mim

O *site*, que pode ser acessado por meio do link <http://alfabetizacao.mec.gov.br/contapramim>, viabiliza-se por meio de

rolagem, ou seja, o usuário que o visita precisa rolar ou por meio do *mouse* ou do celular para cima ou para baixo para acessar as diferentes partes do conteúdo. Em sua primeira página, o *site* possui um fundo verde claro, com cabeçalho branco, na qual se destaca em tamanho grande a figura de um urso com um livro nas mãos direcionados para o navegante, o que pode ser interpretado como um convite. Acima do livro, que acompanha a ilustração do urso, está escrito “Conta pra Mim”, o nome do programa. Ao lado do urso, destaca-se o texto de apresentação, o qual dá as boas-vindas aos usuários e explica brevemente o programa, conforme pode ser observado abaixo:

Figura 1



Fonte: <http://alfabetizacao.mec.gov.br/contapramim>

A fonte utilizada para a composição do título leva-nos à lembrança das fontes utilizadas, principalmente, em livros de contos de fadas. Trata-se de uma fonte mais rebuscada, que rememora, em alguma medida, a escrita manual mais arcaica com rebordos arredondados, voltas e curvas.

Fontes similares são utilizadas tradicionalmente na escrita do simbólico “era uma vez”, contribuindo assim para criação de uma aura literária aconchegante que convida a entrarmos no mundo dos livros da infância.

O *site* do projeto Contra pra Mim é infeliz ao escolher como guia de navegação o urso presente na identidade visual. O personagem tema do *site*, que nos convida a navegar, é caricato em diversas instâncias. A figura do urso destoia dos objetivos do programa, que ‘afirma buscar valores patrióticos, pois, além de não ser um animal da flora nacional, ele se apresenta vestido com roupas de inverno em um típico país tropical.

À vista disso, um programa que tem como objetivo fomentar a leitura e a escrita por parte das crianças, ao que parece, não observou detalhes que julgamos fundamentais para a construção do leitor literário, que são o trabalho com as imagens, os aspectos gráficos e os aspectos editoriais da plataforma na qual se sustenta. Essas características são perceptíveis no decorrer de todo o *site*, não se restringem apenas à imagem do urso, o que nos causa certa estranheza tendo em vista a abdicação da atenção com recursos tão caros ao universo infantil. Graça Ramos, ao referir-se ao livro álbum, nos traz uma definição que pode ser aplicada a qualquer objeto destinado às crianças. A autora postula que

Muitos teóricos já se debruçaram sobre o fato de o livro-álbum [como pode ser interpretado o livro ilustrado] ser um instrumento ideológico importante para a transmissão de valores culturais. Ocorreu o mesmo no passado, com as fábulas, que traziam ensinamentos morais. A questão agora é que nos livros da atualidade muitas vezes essa transmissão de valores se faz por meio da imagem. (RAMOS, 2011, p. 90)

Ou seja, a preocupação com esses recursos, sobretudo em trabalhos destinados para as crianças, deve ser primordial, uma vez que as imagens serão as primeiras notadas, absorvidas e interpretadas por esse público. E ainda que consideremos que o *site* tenha sido voltado para os mediadores e não para as crianças – uma vez que não

nos soou claro para qual público-alvo o programa se destina – há que se considerar que eles, em alguma medida, vão partir da construção empregada para levar os objetivos às crianças. Assim, parece-nos que há um desconhecimento das teorias acerca do uso de imagens, projeto gráfico e projeto editorial na construção do *site*. Em nível federal, esse tipo de desconhecimento é inaceitável, ainda mais se levarmos em conta o histórico dos livros para as crianças no Brasil e o forte movimento de profissionais, instituições e pesquisadores para validar estes aspectos como constituintes do objeto, tal qual o texto escrito.

A imagem mantém-se praticamente estática nas vezes em que ela aparece no *site*, como fotos em um livro físico, com o rodapé fixo, o que demonstra mais uma vez uma falta de visão acerca das possibilidades do digital, afinal animações, vozes, movimentos ou até transições entre as partes do *site* poderiam ter sido feitas sem maiores problemas técnicos.

Chimamanda Ngozi Adichie é assertiva quando, em sua palestra *O perigo de uma história única* destaca o quanto é perigoso contarmos com uma história única, cujas representações não são plurais, mas parte da realidade, sobretudo, europeia, excluindo outros tipos de fauna e flora, outras percepções de beleza e biotipos, outras categorias para a natureza, o trabalho e os aspectos cotidianos que escapem ao senso comum. A ilustração do urso no *site*, então, volta ao imaginário das histórias infantis europeias recheadas desses animais típicos da fauna de países do hemisfério norte. O programa peca ao desvalorizar a riqueza da nossa fauna e reforçar os estereótipos dos contos de fadas europeus.

O *site* acerta ao ser de rolagem conjuntamente com as abas, fazendo com que o usuário possa rolar a página até chegar ao ponto que lhe interessa, navegar livremente pelo conteúdo geral sem precisar de muitos *clicks*. *Sites* de rolagem tendem a ser mais intuitivos, pois seguem o padrão das redes sociais, as quais promovem uma gama grande de opções que, para serem detalhadas, pedem o *click*. Essa

lógica de acesso é funcional e a maioria dos usuários não se perde nela. O problema nesse *site*, no entanto, é a rolagem muito longa, e a grande quantidade de informações atreladas como vídeos agregados ao *site* serem hospedados no YouTube (*site* externo), que causa um tráfego de dados maior e problemas de acesso para internet de baixa conexão.

Figura 2



Fonte: <http://alfabetizacao.mec.gov.br/contapramim>

Ao avaliarmos produtos feitos em ambiente digital não podemos deixar de pensar nos princípios do *design* centrado no usuário criado por Donald A. Norman e Travis Lowdermilk. Para os autores, produtos, em especial os desenvolvidos para ambientes digitais, devem primeiro considerar quem vai usá-lo. O usuário deve ter participação ativa para tornar o produto mais adequado. Levando em consideração esses princípios, por mais que o *site* facilite para o usuário pela lógica de rolagem, ao exigir uma conexão mais potente, devido à quantidade de vídeos e tamanho dos arquivos de áudio e PDF presentes, ele deixa de ser centrado no público usuário ao qual se destina, afinal, não são todas as casas brasileiras que possuem conexão de alta velocidade. O

site também é problemático ao colocar muitas informações na rolagem, não apenas as essenciais para incitar o leitor a clicar para ler mais sobre o assunto, prejudicando ainda mais a interface, que se torna tediosa ao exigir uma rolagem muito longa para chegar às informações.

Ao fazermos a rolagem, a primeira informação que temos é a apresentação do objetivo do programa, a portaria de instituição, dentre outros dados de caráter mais técnico. A junção de uma imagem aparentemente direcionada para as crianças, como é o caso do urso, com uma série de informações orientadas a adultos, tais como portarias e regulamentos, faz-nos indagar em alguma medida, qual é o público-alvo deste *site*, pois, se o programa é para formar novos leitores no seio das famílias, estas no geral não se interessam por portarias de execução de projetos, nem muitas vezes tem elementos para entender o gênero, se considerarmos o letramento médio no Brasil.

A parte que supostamente seria a de maior interesse das famílias, que são as histórias narradas e os livros digitais, se encontram no final da longa rolagem. Pessoas com uma conexão menos veloz apresentariam muitas dificuldades para chegar a essa parte. Os livros digitais são em formato de *e-book* e não apresentam nenhuma animação, som ou interatividade, sendo apenas uma cópia digital em alta qualidade de livros físicos. Ou seja, mais uma oportunidade perdida do projeto de oferecer um produto digital mais interessante e que dialogasse com os recursos tecnológicos que possuímos hoje para contar histórias. Não justificando, portanto, seu caráter digital, e ainda privando as crianças do contato com a materialidade do livro físico.

Foi percebido então que o *site* tem uma boa proposta em termos técnicos, mas peca na organização da informação e ao promover acessibilidade para um público com baixa conexão à internet. A proposta de promover a literacia familiar – dando recursos em vídeo para as famílias poderem trabalhar leitura em casa –, os vídeos instrutivos com Libras são boas ideias, mas mal executadas, pecando não por falta de proficiência técnica, mas sim por uma má organização

das informações e aproveitamento dos recursos, além de demonstrar desconhecimento acerca das teorias que trabalham o uso de imagens e a leitura literária, desconhecimento este inaceitável num projeto de tamanho porte. Ademais, pouco se ousou preocupar com as famílias de baixa renda do Brasil, as quais não possuem internet, e quando possuem não dispõem de bandas largas que tornem a acessibilidade possível, portanto o programa só reforça a disparidade de classes que há no Brasil. Esses erros poderiam ser evitados por meio de um gestor digital de informações que pensasse no programa no âmbito digital e em sua execução para um público brasileiro heterogêneo. A nós, pareceu-nos mais uma iniciativa que não atende seus objetivos, que desconhece a realidade plural do país e que não usou da gama de recursos possíveis para tornar a escrita e a leitura objetos factíveis para a população.

Referências

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **O período de uma história única**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

FARIAS, Fabíola Ribeiro; TOLENTINO, Jéssica Maria Andrade. O programa “Conta pra Mim” e sua perspectiva de educação na primeira infância. **Revista Espaço Acadêmico**, v. 2, n. 229, p. 75-86, jul./ago. 2021. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/view/57578>. Acesso em: 15 ago. 2021.

MUNIZ JR., José de Souza. O editor como (mediador) intelectual e o espaço editorial como ilusão de óptica: apontamentos teórico-metodológicos. *In*: INTERCOM – SOCIEDADE BRASILEIRA DE ESTUDOS INTERDISCIPLINARES DA COMUNICAÇÃO, 2019, Belém. **Anais...** Belém: Universidade Federal do Pará, 2018. Disponível em: <https://portalintercom.org.br/anais/nacional2019/resumos/R14-0068-1.pdf>. Acesso em: 12 out. 2020.

NORMAN, D. A. **User-Centered System Design: New Perspectives on Human-Computer Interaction**. Kindle Edition: CRC Press, 1986.

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. **Literatura infantil brasileira: histórias e histórias**. São Paulo: Ática, 2007.

LAJOLO, Marisa. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. São Paulo: Ática, 2011.

LINDOSO, Felipe. **O Brasil pode ser um país de leitores?** Política para cultura/política para o livro. São Paulo: Summus Editorial, 2004.

LOWDERMILK, Travis. **User-Centered Design: A Developer's Guide to Building User-Friendly Applications**. Califórnia: O'ReillyMedia Inc, 2013.

RAMOS, Graça. **A imagem nos livros infantis: caminhos para ler o texto visual**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

CONTA PRA QUEM? UMA ANÁLISE DOS VÍDEOS DO PROGRAMA GOVERNAMENTAL CONTA PRA MIM

Andrea Aparecida de Araújo Zica

Paula Renata Moreira

Primeiras palavras

Lançado em dezembro de 2019, o programa Conta pra Mim, do MEC, tem por objetivo declarado ampliar as práticas da chamada literacia familiar por meio da disponibilização de livros digitais, bem como da publicização de orientações para pais e professores. Em seu *site*,¹ cujo projeto gráfico segue as mesmas orientações daquelas exibidas nos livros para *download*, há as seguintes subdivisões: Conta pra Mim; Literacia familiar; Práticas de literacia familiar e Materiais Conta pra Mim. Neste capítulo, daremos enfoque à última subdivisão, mais especificamente acerca da *playlist* com vídeos de orientação às famílias, disponibilizada no *site* e hospedada no YouTube.

Contendo quarenta vídeos, cujas durações vão desde 1 minuto e 41 segundos até 4 minutos e 34 segundos, a *playlist* agrupa os seguintes temas: literacia familiar (com apresentação do conceito; importância; literacia e preparação para alfabetização); facilitadores da alfabetização; interação verbal; leitura dialogada; narração de histórias; contatos com a escrita; atividades diversas; motivação e, por fim, uma retomada dos temas trabalhados ao longo do material chamada de “Literacia familiar em 10 pontos”.

Aqui, propomos uma breve análise dos vídeos, especialmente em relação a duas principais questões: suas propostas pedagógicas e atendimento ao público a que se destina. Intentamos evidenciar as sugestões de aplicação prática dos conteúdos, as convicções perceptíveis por meio dos elementos apresentados, bem como se o formato, a linguagem e os conhecimentos prévios exigidos são adequados ao público-alvo.

1 Disponível em: <http://alfabetizacao.mec.gov.br/contapramim>.

Breve descrição do material

Os vídeos inseridos na *playlist* do Conta pra Mim estão disponíveis na página do programa, bem como na plataforma digital YouTube. Por serem de número elevado, sua descrição, aqui, será feita sumariamente.

A disposição visual dos elementos dos vídeos coaduna com o projeto gráfico que orienta o *site* e os livros para *download*. Entretanto, convém enfatizar certos aspectos significativamente relevantes. A abertura começa com a focalização da imagem de um urso de pelúcia – que faz alusão à mascote do programa e que rendeu, ele próprio, uma série de discussões acerca da pertinência da escolha desse animal em específico para um projeto de leitura brasileiro. Uma criança branca, correndo, pega um livro verde escuro, aparentemente em formato A4, que estava virado de cabeça para baixo e sem inscrições na quarta capa. Senta-se, então, em um sofá em que já está um homem, provavelmente representando o pai, e entrega-lhe o livro, pedindo: “Conta pra mim?”. O pai, sorrindo, abre o livro, e é projetada a logo do programa, com a mascote. O cenário simula uma confortável sala de casa e a ação é acompanhada por uma música de fundo.

Após a abertura, em todos os quarenta vídeos, uma apresentadora e um apresentador revezam-se na exposição dos conteúdos. Suas falas objetivam ser claras e atrativas, embora, devido a outros fatores de que trataremos adiante, nem sempre tal propósito seja alcançado. Individualmente curtos, os vídeos totalizam 1 hora, 58 minutos e 37 segundos. As postagens iniciaram-se em dezembro de 2019 e foram finalizadas em dezembro de 2020.

A quantidade de visualizações é bem diversa. Enquanto o primeiro vídeo possui, quando da escrita deste capítulo em agosto de 2021, em torno de 200 mil visualizações, o menos assistido está na casa das 3.000. Ao longo da série, há variações, sendo os mais vistos

o primeiro, o segundo e o último vídeo. A média de visualizações da série, entretanto, fica abaixo de 20 mil, o que pode ser considerado um baixo acesso para um programa governamental voltado ao fomento da atividade leitora, se levarmos em conta o público-alvo – especialmente pais de crianças em processo de alfabetização, mas também daqueles que cursam os anos iniciais do ensino fundamental. Segundo o *Censo Escolar da Educação Básica* (BRASIL, 2020), hoje temos cerca de 8 milhões de crianças no ensino infantil e em torno de 14 milhões nos anos iniciais do fundamental. Observa-se, portanto, que os vídeos têm baixíssimo alcance para seu público preferencial, posto que devemos ainda levar em conta que, dentre as visualizações, também professores, pesquisadores e interessados em geral podem assistir aos conteúdos.

Além dos apresentadores, os vídeos trazem alguns personagens recorrentes, representando aqueles a quem preferencialmente se dirigem: famílias compostas por pais, mães e crianças, tanto brancas quanto negras. Por vezes, as crianças aparecem com apenas um dos cuidadores. Os ambientes, em geral, simulam lares ou locais abertos, como jardins ou parques.

Grosso modo, os vídeos detêm-se em fazer breves explicações de conceitos, contar histórias exemplificativas e sugerir abordagens para a prática da literacia em família. Tais sugestões, entretanto, parecem ser descoladas do público-alvo, que perde em materialidade, fazendo com que as proposições tenham pouca aplicabilidade real.

A proposta pedagógica

O objetivo do programa, como já se pontuou, é ampliar a promoção da literacia familiar. Para tanto, ele conta com dois recursos a serem usados na formação e na orientação das famílias, público-alvo, e de professores, público incidental: uma série de vídeos (objeto deste trabalho) e um guia disponível para *download*, que se encontram no *site* do MEC – Ministério da Educação, em parte destinada à alfabetização.

Ao integrar um programa de fomento à leitura, a série de vídeos em análise inscreve-se na categoria de vídeos educativos. Salvo em situações de aprendizagem espontânea, os contextos educativos exigem um projeto ou proposta que contemple recursos materiais e humanos, orientações didático-metodológicas e que, em todas as suas etapas, sejam norteados por uma intencionalidade pedagógica. Ou seja, é necessário que partam de um planejamento pedagógico que tenha em seu bojo uma concepção de ser humano, de sociedade e de educação, além de aportes teóricos específicos aos seus objetivos.

A proposta pedagógica subjacente ao material apresentado será analisada, nesta parte do texto, considerando-se o percurso metodológico dos vídeos e as concepções de alfabetização em relação com o ambiente doméstico, tendo como foco a orientação familiar.

No caso dos vídeos em questão, o público almejado se compõe de dois modelos de família: as que praticam a literacia familiar, mesmo sem o saber, e as que devem praticar. Esses dois perfis estão intimamente ligados a classes sociais e essa associação é reforçada por dados estatísticos, oriundos de pesquisas norte-americanas sobre interações verbais na primeira infância. Os resultados são representados por dois gráficos,² ambos exibidos no vídeo 4. O Gráfico 1 informa a relação entre os níveis socioeconômicos e o número de palavras ouvidas pelas crianças. O Gráfico 2 informa a diferença de vocabulário de crianças entre os 10 e os 36 meses de vida, tendo também, como referência, o nível socioeconômico das famílias.

2 Disponíveis em: <http://alfabetizacao.mec.gov.br/contapramim>

Gráfico 1 – Número de palavras ouvidas por crianças de diferentes níveis socioeconômicos

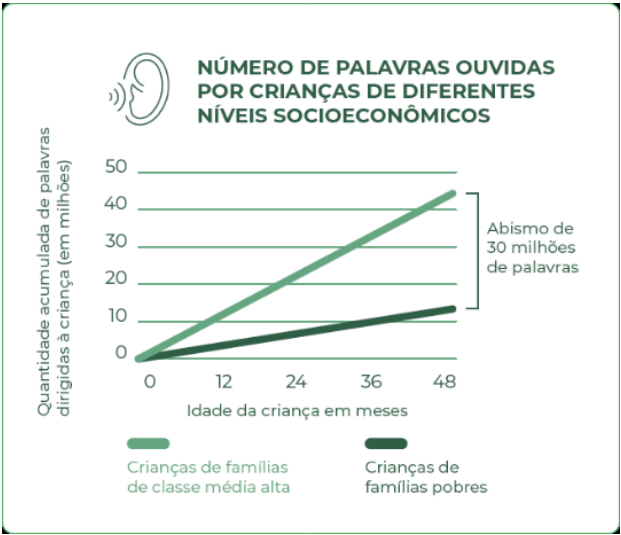
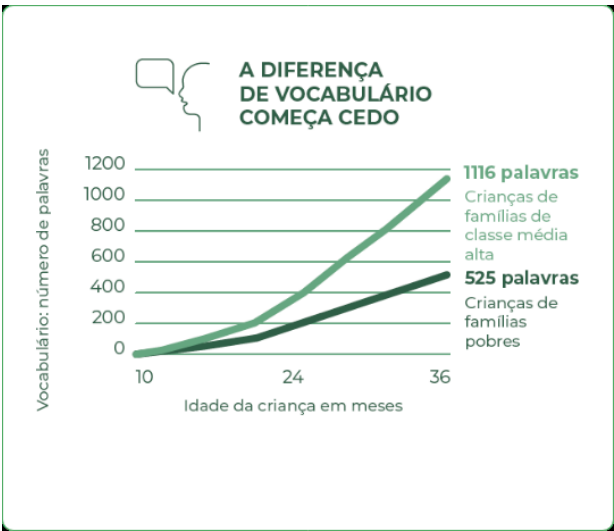


Gráfico 2 – Diferença de vocabulário por faixa etária vs. condição socioeconômica



Depreende-se dos vídeos que a classe média alta é localizada como o perfil que atende a essa demanda naturalmente e a classe

popular, o perfil que a negligencia e que precisa ser instado a considerá-la. Nesse sentido, o programa atuaria como recurso para que as famílias em geral promovessem tal ampliação por meio da literacia. Entretanto, como veremos, o direcionamento do material não é suficiente para esse objetivo.

O percurso metodológico da orientação familiar

A concepção tradicional de ensino, hegemônica nos sistemas educacionais brasileiros, tem como princípio básico a transmissão de conhecimento de forma padronizada. Surgida na França por volta do século XVIII,³ essa concepção visa atender às demandas do ensino em massa. Por esse ponto de vista, o aluno recebe o conhecimento que o tornará um sujeito instruído, em uma relação de feição passiva. Quem “fornece” esse conhecimento é o professor. Desconsidera-se, portanto, a existência de qualquer conhecimento precedente do aluno e a sua possibilidade de contribuição para a própria formação. Tal perspectiva é discutida por várias linhas de pesquisa e algumas metodologias alternativas a esse modelo tiveram seus precursores já no século XIX. Todavia, é a concepção que norteia ainda grande parte das escolas brasileiras. Destaca-se que, ao ser aplicada na infância, a ideia de se associar a relação de aprendiz a uma tábula rasa ou receptáculo já é discutível; ao ser admitida em processos educativos destinados a um público adulto, ela se torna fortemente inadequada. O convite a que as famílias criem e inventem possibilidades a partir das orientações apresentadas, que aparece timidamente ao longo da série, desconsidera, desde seu enunciado, as práticas e experiências já desenvolvidas pelas famílias.

3 O Relatório de Condorcet, proposta apresentada pela Comissão de Educação da Assembleia Legislativa francesa em 1792, propõe a organização da instrução pública. Tal medida ensaja a organização do ensino para atender a ideia de instrução em massa.

Ao anunciar, em seu vídeo de apresentação (vídeo 1), que o Ministério da Educação vem, mais uma vez, compartilhar “experiências educacionais de sucesso, fundamentadas em evidências científicas”,⁴ o programa antecipadamente territorializa o conteúdo, colocando-o num patamar distante da realidade de pelo menos parte do seu público-alvo. Limita-se, assim, por parte do espectador, o questionamento e a busca pela correspondência necessários a uma apropriação da ferramenta.

A relação entre o conhecimento científico e saberes constituídos em outras bases não deve ser excludente nem hierarquizada. Esse é um apontamento válido para as relações de ensino-aprendizagem desenvolvidas na infância e ganham nova dimensão em relações de ensino-aprendizagem estabelecidas com adultos. O confronto entre o conhecimento trazido pelos pais ou responsáveis pelas crianças, público-alvo desse projeto, e o conhecimento científico proposto pelos vídeos implica que, a depender da metodologia utilizada, os aprendizes se sintam aliados dos seus próprios conhecimentos, ou exigidos a apresentarem um repertório cultural para além de suas possibilidades. Portanto, o primeiro ponto de tensão e de atenção situa-se na consideração ou não de conhecimento prévio do público-alvo e de sua valorização.

A didática definida para o alcance do objeto de conhecimento sobre o qual se desenvolveu o programa, a literacia familiar, estrutura-se na provocação de aproximações sucessivas com esse objeto, por parte do público-alvo, numa perspectiva matricial, em outros termos: apresentação do objeto, sua fragmentação em partes, sua retomada numa síntese. Por se tratar de um objeto de aprendizagem que tem

4 Cabe uma discussão do que se entende por ciência a partir de tais afirmações. Dizer que o programa é orientado por “evidências científicas” nos leva a perguntar qual concepção de ciência baseia tal entendimento. Sabe-se que a discussão de letramento – ela própria parte das Ciências Humanas e com larga fortuna crítica no país – foi desconsiderada pela matriz do programa, elegendo, por sua vez, o termo “literacia”, cuja carga simbólica de eleição não pode passar incólume. A escolha exclusiva de certa orientação em Psicologia Cognitiva e Neurociência para conduzir o programa também merece atenção.

por finalidade gerar uma habilidade, a proposta ganha contornos oficineiros quando avança em sua apresentação teórica, tendo em vista a instrumentalização da família para o cumprimento do papel a ela atribuído. No entanto, assumindo o conceito de instrumentalização como estratégia educativa, espera-se que ele integre “um caminho através do qual o conteúdo sistematizado é posto à disposição dos alunos para que o assimilem e o recriem e, ao incorporá-lo, transformem-no em instrumento de construção pessoal e profissional” (GASPARIN, 2002, p. 42) – o que não coaduna com o percurso metodológico sugerido, conforme analisado anteriormente.

Ao tornar os pais ou responsáveis por crianças em processo de alfabetização – ou anterior a ele – sujeitos de aprendizagem, o programa assume o papel do educador. Diante disso, um programa deveria, através de seus recursos pedagógicos, que incluem a *playlist* em foco, considerar que “[...] o trabalho inicial do educador é tornar o objeto em questão, objeto de conhecimento para aquele sujeito”, conforme define Vasconcelos (1993, p. 42). Ou seja, tornar a literacia familiar e seus desdobramentos objeto de conhecimento do seu público-alvo. Para que isso ocorra, para que o sujeito-aprendiz tome para si esse objeto, o primeiro passo é torná-lo uma necessidade. Essa é a base para o alcance do objetivo geral de ampla promoção da literacia familiar: o engajamento.

Contudo, a metodologia utilizada não dá conta desse convite, já que limita o recurso dos vídeos a uma função expositiva. Restringe-se a informar ao seu público o papel que supostamente lhe cabe, apresentando conceitos que são do arcabouço escolar, como os facilitadores da alfabetização, técnicas de leitura etc.

A frase que abre a apresentação do programa, aos 18 segundos do vídeo 1 é: “O futuro de uma criança começa a ser desenhado no ambiente familiar, principalmente durante a primeira infância”, seguida, no vídeo 2, pela reiteração de que aquelas ali apresentadas são práticas acessíveis a todos, bastando haver pais e filhos, e o convite para que os

pais se reconheçam como primeiros professores dos seus filhos. Tais falas indicam um viés de projeção de responsabilidade que desconsidera a geração da necessidade e a exequibilidade, especialmente se levarmos em conta a heterogeneidade dos sujeitos que, *a priori*, deveriam ser os receptores daquele conteúdo. Diversidade, como é sabido, que não se constitui apenas como sendo de nível individual, mas de gênero, raça, classe, escolaridade, entre outras, performando um cenário múltiplo, cujo atendimento é complexo.

“Não é preciso ter muito estudo, materiais caros nem morar em uma casa toda equipada e espaçosa para praticar a literacia familiar. Ela é acessível a todos! Bastam duas coisas: você e seu filho!” – diz o vídeo 2. Apesar dessa afirmação, tanto a estrutura gráfica dos vídeos, quanto os exemplos citados dizem de recursos materiais e humanos para o desempenho dessa tarefa, indisponíveis ao perfil familiar que o programa pretende – ou deveria pretender – alcançar. A própria estrutura familiar tende a ser padronizada pelo programa, que utiliza recorrentemente o termo “pais” para nomear os interlocutores, embora as pesquisas mostrem que 42% das famílias brasileiras são matriarcais, sendo chefiadas por mães ou avós. Esse é apenas um dado que permite uma confirmação da padronização do público. Lahire chama atenção para essa padronização:

Assim como a história das ideias que, como escrevia Michel Foucault, atribui ao discurso um “crédito de coerência”, as concepções globalizantes que vêm em cada família um pequeno mundo totalmente coerente, unitário, às vezes uniforme, subestimam, frequentemente, as diferenças de investimentos, de disposições, de orientações e de interesses que caracterizam os diversos componentes da configuração familiar. (LAHIRE, 2008, p. 207)

A perfilação classista, além de atribuir a falta às famílias populares, utilizando dados de pesquisa que “mostram que, entre as famílias pobres e as famílias de classe média alta, há um abismo tanto na qualidade quanto na quantidade das interações verbais entre pais e filhos”, ignora as condições materiais de execução da responsabilidade

atribuída a elas. Em seu trabalho *Sucesso escolar em meios populares: as razões do improvável* (2008), Bernard Lahire nos convida a considerar “o mito da omissão parental”, perspectiva fundamental em políticas educacionais, e aparentemente ignorada por esse programa:

É claro que existem casos em que as rupturas são tão numerosas [...], e as condições de vida familiar econômica..., tão difíceis que, ou o tempo que os pais podem dedicar aos filhos é absolutamente limitado, ou suas disposições sociais e as condições familiares estão a mil léguas das disposições e das condições necessárias para ajudar as crianças a ter “êxito” na escola. Mas, mesmo nesses casos, o termo moralizador de “omissão”, que remete a um ato voluntário, uma escolha deliberada por parte dos pais, nem sempre corresponde ao que pudemos apreender das realidades da interdependência social. (LAHIRE, 2008, p. 335)

Tendo em vista os cuidados com essa padronização e com a manutenção da ideia de omissão familiar em relação ao sucesso escolar, passaremos a tratar da relação família-escola e o fracasso ou sucesso escolares, na concepção do programa Conta pra Mim, em particular na *playlist* em foco.

A relação família-escola e sua vinculação ao fracasso (ou ao sucesso) escolar

Alguns elementos dos vídeos em análise merecem atenção específica no que concerne ao alcance e consequente atendimento ao público-alvo. Segundo o Plano Nacional de Alfabetização, de que o programa Conta pra Mim é parte, o trabalho da literacia deve acontecer em uma interação entre família, escola e poder público. A ideia, portanto, que subjaz aos vídeos consiste em uma ação do poder público para orientar as famílias de crianças em idade de aquisição da leitura ou para a formação de leitores.

Todavia, certos indícios dados pelos vídeos fazem o observador mais atento perceber que tal atendimento não tem como ocorrer sem considerar a complexidade do destinatário. Como já mencionamos, o segundo vídeo da *playlist*, “O que é literacia familiar?” enuncia: “literacia familiar 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. É interagir, conversar e ler em voz alta com seus filhos”. A ideia é que haja um estímulo para que pais se envolvam no processo educativo das crianças. A apresentadora, no vídeo, complementa informando não serem necessários materiais caros ou muito estudo.

A priori, tais orientações parecem inclusivas, na medida em que acenam para a possibilidade de aqueles com menos educação formal ou menos condições financeiras aglutinarem-se ao processo de literacia, dando a seus filhos a oportunidade de se dotarem de instrumentos para uma boa aquisição de práticas leitoras e de escrita. Todavia, acompanhemos o desenvolvimento da argumentação dos materiais da *playlist*.

No vídeo 3, “Parábola dos meninos”, chama a atenção a historieta narrada com fins de metáfora. O apresentador sugere que, a partir dali, o ouvinte começará a descobrir por que praticar literacia familiar é tão importante para as crianças. Acompanhemos:

Nessa história, havia dois meninos da mesma idade, que, por sinal, moravam na mesma rua. O primeiro deles cresceu *sem nunca ter visto um livro em casa*. Seus pais não eram muito de conversa. Só lhe davam algumas ordens e broncas quando fazia algo que não podia. Sua principal companhia era a televisão. Seus pais nunca lhe deram um giz de cera ou lápis para desenhar e escrever. *Ele nunca havia sido levado a um zoológico, a uma biblioteca*. Suas poucas saídas de casa com os pais era para acompanhá-los ao supermercado. Quando entrou na pré-escola, perdia muitos dias de aula. Seus pais não conversavam com os professores. Já o outro menino ouvia os pais lhe contarem histórias desde que estava na barriga da mãe e, ainda bebê, já sabia segurar os livrinhos que seus pais lhe davam. Durante

sua infância, todo momento era um momento de conversa com os pais – no banho, nas refeições, na hora de arrumar o quarto. Quando ele errava, seus pais lhe mostravam o caminho certo e o incentivavam a melhorar. Uma de suas brincadeiras favoritas era desenhar as histórias que seu pai lhe contava. Apesar dos poucos recursos, os pais faziam um *esforço* para levá-lo ao planetário, onde aprendia sobre as estrelas, e o jardim botânico, onde aprendia sobre as plantas. Quando começou a frequentar a pré-escola, seus pais acompanhavam de perto o trabalho dos professores. No primeiro dia de aula, no primeiro ano do ensino fundamental, os dois meninos se encontraram. Ali eles iniciariam o processo formal de alfabetização. Qual dos dois você acha que terá mais chances de ter sucesso na escola? Qual dos dois meninos você gostaria que fosse seu filho? Claro que você escolheria o segundo. Você optou pelo caminho da literacia familiar.⁵

A citação longa se justifica na medida em que foi necessário expor os princípios de comparação estabelecidos pelo vídeo. A história, que parece alertar para opções possíveis e conscientes dos pais, ganha tons de crueldade se a colocarmos de frente a dados estatísticos. Segundo a pesquisa *Retratos da leitura no Brasil* (FAILLA, 2020, p. 20), 52% dos brasileiros se declaram leitores. Isso nos coloca um fosso de 48% de não leitores, já considerando a definição bastante generosa da pesquisa (“leitor é aquele que leu, inteiro ou *em partes*, pelo menos 1 livro nos últimos três meses”). Como executar um projeto de literacia familiar sem ser leitor? Ainda que a literacia não se resuma ao ato específico da leitura, ele é fundamental para uma prática efetiva nesse âmbito.

As questões trazidas pela história contada no vídeo, entretanto, não findam aí. Um dos aspectos problemáticos – que, embora estejam emblematicamente na narração, perpassam as proposições de todos os vídeos – está na atribuição de responsabilidade aos pais sem que lhes sejam dadas ferramentas compatíveis para execução da tarefa. A condução do programa parece conscientemente ignorar a diversidade de situações sociais das famílias brasileiras, falando para um estrato específico ainda que pareça querer incluir a todos. Ora, a mesma

5 Transcrição a partir do vídeo. Os grifos são nossos.

64 Conta pra quem? Uma análise dos vídeos do programa governamental
Conta pra Mim

pesquisa *Retratos da leitura do Brasil* é clara ao apontar a falta de bibliotecas em diversas cidades (FAILLA, 2020, p. 138), consideração que pode ser ampliada aos mais diversos aparelhos culturais, como zoológicos, museus, entre outros. Se uma cidade sequer possui um aparelho cultural, como cobrar dos pais de crianças das mais variadas condições socioeconômicas que introduzam seus filhos a tais experiências?

Ter em uma cidade tais dispositivos, entretanto, não é garantia de frequência para segmento significativo da população, na medida em que, boa parte das vezes, concentram-se em áreas privilegiadas das cidades, cujo acesso – ainda que muitas vezes gratuito – depende de deslocamento e horário disponível. Não é demais lembrar que o preço das passagens é, em muitos casos, um impeditivo real para a locomoção, sem contar o tempo de indivíduos cujas jornadas de trabalho, vezes sem conta exaustivas, não são compatíveis com os tempos de funcionamento de aparelhos culturais. A esse respeito, é esclarecedora a pesquisa “Cultura nas Capitais”:

O grau de escolaridade é um fator determinante para o consumo de atividades e bens culturais. A população que tem ensino superior completo consome mais em todas as áreas abordadas na pesquisa: livros, cinema, shows, festas populares, feiras de artesanato, bibliotecas, dança, museus, teatro, circo, saraus e concertos. (PESQUISA..., 2018)

Possuir livros em casa – outro aspecto apontado pelo vídeo – não é também privilégio de toda a população. Na citada pesquisa *Retratos da leitura no Brasil* (FAILLA, 2020, p. 128) apenas 36,1% declaram ter livros em suas residências. Com o salário mínimo atual em R\$1.100 e o custo de vida em franca ascensão, chega a ser ingênuo – para não dizer mal intencionado – esperar que as famílias mais desassistidas possuam volumes em casa ou mesmo tenham como prática presentear com livros, como sugere o vídeo de número 19, “Leitura dialogada (Parte 2)”, especialmente quando o próprio programa de estímulo à leitura não oferece livros físicos para as famílias, mas apenas possibilidade de

downloads para aqueles que possuem os recursos para tal. Realmente, não é necessário possuir materiais especiais, estudo ou condições específicas para realizar a literacia proposta no programa? Para quem tais proposições se dirigem?

Essa gama de problemas ganha ainda uma camada de dificuldade quando avaliamos o fim da história narrada pelo vídeo. “Qual dos dois você acha que terá mais chance de ter sucesso na escola? Qual dos dois meninos você gostaria que fosse seu filho?” – indaga-se como se a resposta fosse uma questão real de escolha. Para isso, não é demais lembrar outra história, contada por Pierre Bourdieu, para explicar o fracasso escolar.

Para termos uma visão global do funcionamento dos mecanismos de reprodução escolar, podemos, em um primeiro momento, evocar a imagem utilizada pelo físico Maxwell para explicar como a eficácia da segunda lei da termodinâmica poderia ser anulada: Maxwell imagina um demônio que faz a triagem das partículas em movimento, mais ou menos quentes, isto é, mais ou menos rápidas, que chegam até ele, enviando as mais rápidas para um recipiente cuja temperatura se eleva e as mais lentas para outro, cuja temperatura baixa. Assim fazendo, ele mantém a diferença, a ordem que, de outro modo, tenderia a desaparecer. O sistema escolar age como o demônio de Maxwell: à custa do gasto de energia necessária para realizar a operação de triagem, ele mantém a ordem preexistente, isto é, a separação entre os alunos dotados de quantidades desiguais de capital cultural. Mais precisamente, através de uma série de operações de seleção, ele separa os detentores de capital cultural herdado daqueles que não o possuem. Sendo as diferenças de aptidão inseparáveis das diferenças sociais conforme o capital herdado, ele tende a manter as diferenças sociais preexistentes. (BOURDIEU, 1996, p. 36-37)

Ainda que, aqui, não estejamos diretamente tratando de sucesso ou fracasso escolar, é o próprio vídeo que alia a prática de literacia familiar ao êxito educacional. Sabe-se, com Bourdieu, que pais leitores ensejam possibilidades mais amplas para filhos também tornarem-se leitores, terem vocabulário mais amplo e perspectivas

abrangentes. A questão não é negar tais evidências. O problema reside em um programa governamental, que faz uso de dinheiro público, excluir tão explicitamente tal parcela da população, atribuindo a ela a responsabilidade por tornar seus filhos aquilo que eles próprios não são e sem instrumentos para tanto. Em que pese o *esforço* dos genitores ou responsáveis, palavra destacada por nós no vídeo comentado, ele não é suficiente para apagar as mazelas sociais que nos afligem e que deveriam contar justamente com *esforços* dos governantes para serem sanados.

Consideramos, portanto, que, ainda que a *playlist* enfatize verbalmente não ser necessário possuir recursos especiais para a prática da literacia familiar, não é o que demonstram os próprios vídeos, que enumeram diferentes práticas que dependem de educação – vide o vocabulário utilizado em várias passagens – ou de recursos financeiros para serem levadas a cabo. A esse respeito, os vídeos 8 e 9, por exemplo, saltam à vista. Ao enumerar os “facilitadores da alfabetização”, o uso de termos como “semântica”, “consciência fonológica”, “consciência fonêmica”, entre outros, parecem se dirigir a ouvintes bastante instruídos.

Desse modo, a *playlist* em análise não atende ao público objetivado, se entendermos ser esse os pais ou responsáveis por crianças em fase prévia à alfabetização ou pouco posterior a ela. Tal constatação se dá por diversos fatores: número extenso dos vídeos; vocabulário utilizado; atividades sugeridas como cotidianas, mas que não contemplam a diversidade socioeconômica da população; chamada a uma orientação parental que desconhece outros arranjos familiares; exigência de conhecimentos prévios educacionais; obrigação de tempo disponível; pouca instrumentalização do ouvinte para realizar tais proposições, entre outros fatores. O não atendimento fica patente ao avaliarmos, como sugerimos anteriormente, os números de visualizações do material na plataforma do YouTube.

Assim, os vídeos de orientação familiar do programa Conta pra Mim parecem não atender a contento ao público-alvo. A não ser que a intenção fosse falar com quem já possui os mecanismos para a literacia, ampliando o fosso que o demônio de Maxwell mostra ser um dos calcanhares de Aquiles da escola e que é obrigação de quem se debruça sobre tais realidades fazer diminuir.

Referências

BOTO, Carlota. Na Revolução Francesa, os princípios democráticos da escola pública, laica e gratuita: o relatório de Condorcet. **Educação & Sociedade**, v. 24, n. 84, p. 735-762, 2003.

BOURDIEU, Pierre. A escola, demônio de Maxwell? *In: Razões práticas: sob a teoria da ação*. Tradução de Mariza Corrêa. Campinas: Papirus, 1996.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da Educação Básica 2020**: resumo técnico. Brasília: Inep, 2020. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_escolar_2020.pdf. Acesso em: 12 ago. 2021.

FAILLA, Zoara (org.). **Retratos da leitura no Brasil**. 5. ed. São Paulo: Instituto Pró-Livro/Itaú Cultural, 2020.

GASPARIN, João Luiz. **Uma didática para a pedagogia histórico-crítica**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2002.

LAHIRE, Bernard. O mito da omissão parental e as relações famílias-escola. *In: Sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável*. São Paulo: Ática, 2008.

PESQUISA mapeia hábitos culturais de 12 capitais brasileiras. **Plano Nacional de Cultura**, Ministério do Turismo, Secretaria Especial da Cultura, 30 jul. 2018. Disponível em: <http://pnc.cultura.gov.br/2018/11/19/pesquisa-mapeia-habitos-culturais-de-12-capitais-brasileiras/> Acesso em: 27 ago. 2021.

VASCONCELLOS, C. dos S. **Construção do conhecimento em sala de aula**. São Paulo: Libertad, 1993.

VER, CONTAR, DIZER: O QUE ESTÁ EM JOGO NA LEITURA DE IMAGENS?

Celia Abicalil Belmiro

Milene Chalfum

Este artigo apresenta alguns eixos iniciais a partir dos quais será possível empreender uma leitura mais apurada sobre o material da coleção Conta pra Mim, organizada pela Secretaria de Alfabetização do Ministério da Educação. São eles: ver, contar/narrar, dizer, o objeto, a leitura, com conceitos fundamentais que permitirão uma aproximação com o mundo por meio de imagens e suas múltiplas formas de elaboração.

Ver

Ver imagens e poder dizer alguma coisa sobre elas não é tarefa fácil. É falsa a ideia de que basta ver para compreender o que vemos, supondo que as imagens são transparentes e que sua leitura é a mesma para todos os videntes, incluindo crianças, jovens, adultos. O estudo de Mignolo (1994) acerca da colonização hispânica apresenta um quadro da limitação espanhola (portanto, europeia) para compreender o modo como os astecas e os incas reconstruíam seu passado e projetavam seu futuro. A falta do alfabeto desviou a atenção dos brancos para o modo como verdadeiramente se dava a escrita dos ameríndios. Por exemplo, como relacionar o conceito de tempo, a partir da ideia de narrativa que constrói a memória de um povo, se a sua organização temporal não parte da linearidade imposta pela colocação das letras e palavras umas após as outras?

Durante muito tempo (e até hoje em muitas situações), foram as imagens que possibilitaram a comunicação entre pessoas, que orientaram o que e como entender o mundo. Já na origem da escrita, Anne-Marie Christin (2002, p. 3) destaca o papel da imagem como linguagem autônoma e imprescindível ao homem em sociedade:

a fala capacitou um grupo a manter suas estruturas e mitos internos, e a transmiti-los de uma geração a outra. A imagem – seja as imagens *per sí* ou alucinações oníricas que davam acesso ao invisível, quer dizer, ao futuro –

era o único meio pelo qual os humanos podiam ter acesso a um mundo no qual a sua língua não fosse falada. (CHRISTIN, 2002, p. 3)

A autora lembra ainda que “A escrita nasceu de um processo híbrido” e ressalta a imagem na sua inter-relação e diálogo com outras linguagens, tratando das relações dialógicas entre diferentes discursos, sejam eles verbais orais, escritos e imagéticos. Consequentemente, a linguagem visual não se limita a plasmar o mundo no campo da representação. Paul Klee, em sua obra *Confissão criadora*, afirma que “a arte não reproduz o visível, mas torna visível” o que expõe a capacidade de a imagem enunciar e revelar. Por outro lado, são elas também que nos dão uma capacidade expressiva de dizer o que, como ver e entender o mundo. Essa expressão estética tem sua contrapartida em uma base ética que não se limita a um olhar passivo, ou mesmo escapista. Portanto, entender que a imagem nos diz algo no campo das ideias é compreendê-la como potência artística, discursiva e ética.

A compreensão da imagem como linguagem criativa e poética permite que ela assuma a sua verdadeira natureza, suas funções e significados. Isso abre novas possibilidades da leitura de imagens, como também equilibra o diálogo entre o visual e o verbal nos livros ilustrados da literatura infantil, tornando essa conversa mais fluida e sem hierarquias.

O acesso à leitura da imagem como uma linguagem ativa e com capacidade criadora é um convite ao leitor para um envolvimento diferenciado com o livro de imagens. Belmiro (2008) lembra que

diferentes áreas de estudos sobre imagem vêm concordando com a ideia de que a imagem não é somente reprodução do real, ou uma representação calcada em modelos que lhe são exteriores. Imagem é também criação, e isso traz a possibilidade de construção de outras cadeias de significação. (BELMIRO, 2008, p. 28)

A ideia da imagem como um discurso vivo, em que o mundo e os sujeitos, os sujeitos e o mundo dialogam no tempo e no espaço, aproxima a linguagem visual da dinâmica do discurso verbal proposto por Bakhtin.

O enunciado de Paulo Freire (1989), “a leitura do mundo precede a leitura da palavra”, destaca algumas importantes lições: primeiro, que o ser humano é potente para se situar no mundo por diferentes linguagens; segundo, que o contexto sócio-histórico em que vive é um dos condicionantes que torna o ser humano o que é; terceiro, que esse sujeito social produz significados que traduzem suas relações com seus pares. Pois é essa leitura que será discutida neste artigo, com desdobramentos para a leitura de imagens na Educação Infantil.

Contar/Narrar

A organização do tempo em um texto que prescinde das letras nos obriga a refletir sobre outros modos de ler o mundo, sobre outras linguagens que nos permitem expressar e interagir coletivamente. Cada linguagem apresenta suas especificidades de organização interna, suas potencialidades de leitura e suas condições sociais que envolvem tanto sua escrita quanto sua leitura. Por isso, quando elaboramos materiais de leitura de imagens temos que ter em mente esse conjunto de elementos que produzem a significação de um texto.

Uma pintura, uma fotografia ou um desenho se organiza internamente e reflete sua única configuração para leitura. Ainda que ela dialogue com o contexto em que se insere na produção artística da área, ou com o contexto de conhecimentos do leitor, ou ainda com as diversas soluções de circulação do material, o fato é que é ela, a imagem, que se oferece para ser lida. Por outro lado, quando a pomos em sequência, em um conjunto de imagens que valem no processo de passar as páginas, temos o mesmo processo sequencial de letras,

palavras, frases, parágrafos para produzir sentido. Para compreender melhor o que as imagens propõem como leitura, portanto, será preciso folhear as páginas de um livro, organizar folhas soltas em uma sequência coerente, cuja ordenação produzirá um fluxo temporal que resultará, muitas vezes, em narrativa. E o mais importante, que essa narrativa seja elaborada pela liberdade do leitor, que a produzirá, do mesmo modo que os ameríndios o fizeram quando liam ficcionalmente as imagens nativas de forma ordenada.

Essa solução não é nova e, séculos atrás, já foi utilizada nos vitrais das igrejas católicas para contar a história do sacrifício de Cristo. Assim, bastou pouco para as imagens saírem das paredes e irem para as folhas de um livro. A absorção de características discursivas possibilitou às imagens se apresentarem por variadas formas e modalidades expressivas. O que hoje chamamos de livro de imagem é o resultado de séculos de experiência artística, cuja estética vem variando de acordo com movimentos culturais, com escolas de artes que reafirmam o cânone ou com experiências alternativas que propõem leituras inovadoras.

Em *Glossário Ceale*, Belmiro (2014) aponta a seguinte definição para “livro de imagens”:

Um livro com imagens em sequência e que conta uma história, geralmente selecionando uma situação, um enredo e poucos personagens. Constitui-se como uma narrativa visual, que aproxima duas condições básicas para sua realização: a dimensão temporal (sequência linear das imagens) e a dimensão espacial (a lógica de organização espacial dos elementos que compõem as imagens). A possibilidade de o livro de imagens poder contar uma história, de penetrar no mundo do encantamento, faz o tempo real e da magia conviverem, por exemplo, na mesma página, podendo alterar a lógica temporal e espacial, tudo apenas através das imagens. (BELMIRO, 2014)

No contexto do livro de imagem, portanto, algumas características devem ser destacadas: organizam espacialmente os elementos na página, estão dispostas nas páginas em sequência,

conduzem uma narrativa. As duas últimas nos levam a identificar, ou mesmo a reconhecer, uma equivalência com o discurso verbal, que se baseia no conceito de tempo para sua elaboração.

Consequentemente, advém a pergunta: como contar uma história exclusivamente por imagens? Essa é uma questão sempre atual e cujas respostas vão sendo modificadas, a depender de quem e de como se produz a narrativa. Muitos livros têm sido editados considerando um leitor mais experiente que possa problematizar questões mais amplas de ordem social, cultural, étnica, entre outros, e que atingem tanto crianças, jovens ou adultos. Ilustradores-autores vêm formulando instigantes propostas que contam com a habilidade desses leitores, o que os posiciona como sujeitos-autores produtores de sentido. Assim, considera-se a interlocução entre o produtor do enredo e o seu leitor como uma instância de respeito aos sujeitos que, tanto de um lado quanto do outro, têm algo a dizer.

Dizer

Para se dizer algo, é preciso considerar uma importante característica, que é a organização do pensamento de maneira coerente e coesa, de modo a dar forma ao que se quer dizer. Assim, não se diz apenas algo, mas se diz do modo como se diz algo. Em relação às imagens, e especialmente ao livro de imagem, devem-se levar em conta as escolhas imagéticas e o modo em que a sequência de imagens se apresenta. Assim, assumem-se as características do discurso verbal para a elaboração do discurso visual.

Esse deslocamento para o plano das imagens supera “a dicotomia ver x ler, adicionando ao *ver* estatuto de *ler* alguma coisa, e ao *ler*, as condições de poder *ver* alguma coisa. O que os une é o *dizer*, e isso solicita uma discursividade que recupera a presença dos interlocutores e seus atos de fala” (BELMIRO, 2012, p. 200). Vale

lembrar que Bakhtin mostra que também em outros discursos, como o científico, o retórico, o de costumes, a presença do *já-dito*, isto é, dos discursos já pronunciados e que integram o meu discurso, reafirma a dialogia constitutiva de todo projeto discursivo.

No livro de imagem, portanto, presume-se a presença tanto dos autores/ilustradores como dos leitores para dar sentido ao que se diz. Peter Hunt, entre tantos, alerta para a existência e influência de um leitor implícito. Para ele “um texto deve ‘implicar’ um leitor. Ou seja, o tema, a linguagem, os níveis de alusão etc. ‘escrevem’ claramente o nível de leitura” (HUNT, 2010, p. 79). Dessa maneira, não só a ação e a personalidade do autor/ilustrador, usando a linguagem da infância para criar em imagens, em arte e em literatura, irão configurar a obra, como também as referências e as interlocuções das crianças teriam um papel decisivo na confecção e leitura de um livro de imagens.

Esses elementos sinalizam que todo texto feito por palavras ou por imagens traz idiossincrasias, modo de compreender o mundo e recursos das linguagens de quem produz o texto. Do lado do leitor, também serão necessárias suas habilidades e competências para produzir sentido com o que lhe é oferecido pelo autor. Isso significa que não temos como fugir dos contextos sócio-históricos na produção de significação e que tentar neutralizar os sentidos por um viés estritamente tecnicista ou ideológico é mascarar a riqueza de toda linguagem. Nesse contexto, cabe destacar o importante papel do mediador de leitura de livros de imagem para a infância, que deverá também ser um leitor de imagens.

A potência das imagens em contar histórias e nos fazer compreender emoções, sentimentos os mais diversos e despertar os sentidos do ser humano, nos diz da importância dos livros de imagem desde os primeiros anos de vida dos bebês até os mais idosos, gozosos de carrear consigo discursos com os quais se fez no mundo.

O objeto

Um outro elemento complexifica o diálogo, quando acrescentamos a ele o meio: o objeto livro, o que introduz a forma no discurso. Em todas as suas nuances, o objeto livro propõe a integração do “colorido” do livro de imagem às participações da criança e do autor. Além de condutor, o objeto livro tem papel ativo na experiência do autor e do leitor, pois é visto como um espaço que, além de envolver, determina sua própria tessitura e dela participa.

A cada obra da literatura infantil contemporânea, o livro torna-se um dispositivo renovado. O formato, os cortes, a paginação, o material, o posicionamento das imagens e do texto, o tipo de impressão, enfim, todos os seus elementos reconfiguram os modos de ver e ler o objeto livro em função do sentido que o artista deseja transmitir. É mais uma ação que se estende ao autor – a confecção do livro de imagens – e ao leitor – na sua função de coautoria –, o que torna o objeto livro ainda mais um dispositivo intercambiável e tridimensional. O livro de imagem tem, como prerrogativa, um vínculo diferenciado entre as linguagens visual e literária, além do propósito de realçar o objeto “livro” por sua poética e conceito, sua forma e conteúdo, características recorrentes na produção literária para crianças.

Esta incorporação poética do objeto na obra tangencia o campo dos “livros de artista” nas artes visuais e, mais especificamente, em uma de suas modalidades, o “livro de artista de edição”. Trata-se de obras em que a materialidade, a estrutura, a visualidade e o aparato cultural do objeto livro são estética e conceitualmente trabalhados pelo artista resultando em uma obra singular.

No diálogo da poética interartes contemporânea, os livros de imagem espelham, de muitas maneiras, as proposições dos livros das artes visuais, especialmente quando são produzidos para as crianças, ampliando e reforçando o potencial discursivo e interativo da linguagem

visual vinculado ao objeto livro. O que qualifica um livro de imagem contemporâneo passa pela conexão com as criações artísticas vigentes. Desse modo, ampliam-se os campos de visão e de leitura desses livros que são, por excelência, obras literárias e artísticas. Soma-se ainda a esse hibridismo o uso de várias modalidades e mídias, relacionadas a outras áreas afins, como a comunicação visual e o *designer*.

Por fim, o livro de imagem é um fenômeno que se configura na sua polivalência; sendo o resultado do entrelaçamento de diversos campos artísticos, é singular em um caso em particular, o da literatura infantil. Além disso, ocupa diferentes espaços, compartilhado em bibliotecas, rodas de leitura, contação de histórias e estantes de crianças, bem como em momentos de leitura e afeto familiares, tornando-se um importante objeto social e cultural.

A leitura

A leitura de um livro de imagem deve contemplar toda a sua complexidade e contemporaneidade, bem como as suas particularidades. O percurso de leitura nos livros de imagem é uma sugestão do autor/ilustrador, ao qual são incorporados o ritmo, o gesto e a subjetividade do leitor. No tempo da sua relação com o livro, as ações do leitor repercutem na obra, dando ao livro novos contornos, funções e significados. Porém, no caso das crianças pequenas, deve-se incluir nesse percurso um terceiro sujeito: o mediador. Não é só o imaginário do artista, aliado ao objeto livro e à forma com que cada criança o recebe e explora, que se aproximará da poesia e do conhecimento. Na recepção da obra, os mediadores também participam do processo de leitura com suas interferências e com o estabelecimento de regras de leitura, ou indiretamente, na construção do espaço de interação com o livro, concedendo à criança maior autonomia na sua experiência.

A coleção Conta pra Mim

A coleção “Conta pra Mim: Guia de literacia familiar”, produzido pela Secretaria de Alfabetização do Ministério da Educação em 2019, introduz, na nota do Ministro, uma alegação inicial, declarando a necessidade de uma coleção que ofereça aos leitores diferentes gêneros e categorias de livros a serem lidos e comentados em família. A comparação com países avançados que possuem programas sobre leitura justifica a seguinte afirmação:

Urge difundir no Brasil os conceitos e as práticas de Literacia Familiar. Com esse objetivo, o Ministério da Educação lançou o programa Conta pra Mim, direcionado especialmente às famílias brasileiras. (BRASIL, 2019, p. 4).

Todavia, seria preciso não considerar o ineditismo de tal proposta e recuperar trabalhos já realizados pelo próprio Ministério, quando produziu uma coleção sobre a leitura e a escrita na Educação Infantil, cujo encarte, fartamente exemplificado, conversa com as famílias com sugestões e orientações para um trabalho com a leitura e a literatura (BELMIRO; GALVÃO, 2016).

Na apresentação do programa, os interlocutores do texto são os pais brasileiros considerados já preparados para ler para seus filhos. Presume-se, portanto, que as famílias brasileiras a quem se dirige o documento são todas letradas, com habilidades consolidadas para desenvolver estratégias apropriadas junto a seus filhos. Por isso mesmo, lê-se:

Além de conversar com seus filhos pequenos, os pais podem também ler para eles. Pela leitura, os pais ajudam seus filhos a se familiarizar com as letras, as palavras, os números e os livros, desenvolvendo habilidades que serão necessárias para o sucesso escolar. (BRASIL, 2019, p. 9)

Em todo o programa, a perspectiva de que basta ter afeto para realizar uma boa leitura com as crianças imputa aos pais e cuidadores a responsabilidade de desenvolver estratégias de leitura e mascara a falta de infraestrutura econômica da maioria da população brasileira que tem seus filhos em escolas públicas. No caso de leitura de imagem é um engano imaginar que basta olhar para compreender. Pelo menos, em obras literária e artística de qualidade.

A referida coleção apresenta uma série de propostas de leitura de livros, organizados em diferentes categorias, com o intuito de facilitar às famílias um contato mais próximo com suas crianças. A nota do Ministro da Educação faz a seguinte observação: “As descobertas recentes nos campos da psicologia cognitiva, da pedagogia e da economia indicam com clareza o caminho a ser trilhado. Não podemos negligenciar o período que vai da gestação até os seis anos de vida de uma criança.” Porém, a prevalência dessas áreas não impede a necessária presença dos campos das artes e da literatura para o desenvolvimento integral desses sujeitos. A ausência desses campos é significativa no material proposto pelo Ministério e será ainda mais problemática quando, ao apresentar o livro de imagem para as famílias, não se fizer uma exploração das características específicas do gênero. A bibliografia sobre leitura e literatura é baseada em publicações estrangeiras, não considerando a extensa produção brasileira na área, tanto de teóricos quanto de críticos e de artistas que pensam as imagens no campo da literatura infantil.

Um importante ponto a ser destacado é o formato final. A ideia de encurtar o caminho entre o livro e o ambiente de casa pelos meios digitais e de, talvez, baratear os custos de produção parece estar aderida ao contexto do programa. Essa opção, aparentemente, figura-se mais ágil e “assertiva”, todavia caminha na contramão das produções artísticas e literárias contemporâneas, regidas por propósitos estéticos, poéticos e culturais. A relação sensorial e afetiva com o objeto livro

é suprimida, bem como a construção de uma relação da criança com o universo poético da literatura, que é também material e, portanto, tangível, especialmente quando tratamos da primeira infância.

Os livros de imagem da coleção Conta pra Mim

Consoante às proposições e poéticas do livro de imagem acima apresentadas e sob a luz dos parâmetros estéticos e conceituais de livros notadamente reconhecidos como objetos culturais, artísticos e literários do campo da literatura infantil, nessa seção serão avaliados os materiais produzidos pela coleção Conta pra Mim, integrantes da Política Nacional de Alfabetização (PNA) do Ministério da Educação (MEC) e classificados como “Livros somente com imagens: histórias que podem ser contadas a partir da observação das imagens”.

Dentre os 44 livros que compõem a coleção, são três os que recebem a designação de “livros somente com imagens”, a saber: *O grande espetáculo*, *O susto* e *O vento*. Os três títulos fazem parte da série intitulada “Imagens” e são de autoria da Equipe da Secretaria de Alfabetização com ilustrações de Vanessa Alexandre.

O acréscimo da palavra “somente” na sua designação, entre ‘livro’ e ‘com imagens’, aponta uma primeira dissonância com as obras da literatura infantil. O uso do advérbio, apesar de indicar a prevalência da imagem ou a supressão das palavras, parece precisar justificar a ausência da linguagem verbal, destoando do conceito da imagem como linguagem autônoma, discursiva e criativa.

Um ponto a ser revisitado encontra-se na materialização do objeto livro. Os livros de imagem da coleção apresentam, principalmente, dois aspectos que devem ser discutidos:

O primeiro deles associa-se à interatividade. Ainda que sejam considerados *e-book* pela ficha catalográfica, os livros de imagens da

coleção não são exatamente *e-books*. Eles são arquivos em pdf, feitos a partir do escaneamento de materiais e que, apesar de permitirem a visualização e a manipulação, distanciam-se da concepção de um livro, mesmo que eletrônico. A passagem das páginas dá-se obrigatoriamente de forma vertical e é alterada pelos cursores do teclado, tornando-se inconstante e dependente das habilidades do usuário. Ainda que seja um material desenvolvido especificamente para o ambiente virtual, falta-lhe a aderência à ideia do objeto livro, visto que o livro de imagens pressupõe uma narrativa espacial e temporal. A posição vertical altera, na sua essência, o modo de leitura do livro, uma vez que a construção espacial das histórias apresentadas na coleção Conta pra Mim necessita da relação horizontal das páginas, para dar coerência ao enredo. O ato de folhear, mesmo que simulado por meio de uma ferramenta eletrônica, dá ao leitor o vislumbre de um espaço sequencial e contínuo, cuja direção está sob o seu comando. Assim, a leitura que é oferecida pela coleção não pressupõe uma adequação aos procedimentos de leitura de um livro de imagem e se limita ao lugar histórico da literatura infantil de fornecer exemplos de bom comportamento ou de costumes.

O segundo aspecto relaciona-se à adequação do *design* ao formato digital, melhor dizendo, à junção do estético ao funcional. Deve-se abrir para o leitor não só as páginas de uma história, mas um sistema de montagem que acompanhe e incentive seus passos. Os livros de imagens que incorporam a qualidade estética e poética na sua produção e que são relacionados à literatura e à arte devem ir além da previsibilidade dos materiais convencionais, o que é possível de se construir mesmo em um ambiente virtual.

Outra particularidade da coleção que deve ser problematizada beira o tecnicismo e não reflete a importância do papel do autor. Pode-se inferir que a ausência do corpo físico alia-se à ausência da alma. A individualidade do ilustrador/autor corporifica na obra a sua *poiesis*, porém não se personifica nos livros em questão. Percebe-se no material

do PNA mais uniformidade frente às singularidades, homogeneidade frente à personalidade e simetria frente à diversidade. A autoria é uma questão conflituosa na relação entre os livros de imagem e a coleção Conta pra Mim. Todo artista de livros deixa na obra a sua marca pessoal, especialmente em livros dessa natureza, geralmente concebidos por um único autor. Essa pessoalidade contribui para a construção de um universo artístico e literário plural. O autor de um livro de imagem se deixa transparecer em todos os elementos que compõem esse livro – estrutura, forma, estilo e conceito, sempre aliados às suas buscas e indagações, o que não pode ser observado nos livros de imagem da coleção. Independentemente do gênero apresentado, as “capas” da referida coleção apresentam um mesmo estilo visual e *design*, confirmado pela ficha catalográfica de cada livro: mesma autoria, composta por uma equipe não nomeada e por uma ilustradora e *designer* também únicas.

Uma obra literária e artística, como é o caso do livro de imagem, “preconiza a autonomia da criação e recepção, e contamina o espaço literário com a ousadia e variedade de suas propostas estéticas” (CHALFUM, 2018, p. 66). Se as pistas e referências imagéticas, conceituais e materiais deixadas pelo artista na obra criam para o leitor dinâmicas singulares de apreciação e novos modos de ver, ler e sentir, o que provoca a leitura “repetitiva” de obras que abusam da uniformidade? Nos livros de imagem da coleção analisada ecoam também coincidências com algumas produções de baixo custo. De qualidade material, gráfica e poética questionáveis, normalmente são encontradas em papelarias, bancas de revistas e nos sinais de trânsito e não alcançam, em sua precariedade, um patamar literário e poético.

Concebidos como uma obra, os livros vão além do texto e da imagem e da sua utilização como suporte. Todavia, a inexistência das qualidades necessárias a um livro de imagem retira dos “livros somente com imagens” da coleção possibilidades estéticas e conceituais inusitadas e atraentes para os leitores. Chalfum (2018, p. 18) declara que “os arranjos entre o artista, o objeto livro e a livre manipulação do

leitor podem resultar em formas lúdicas e instigantes que combinam, na obra, as artes visuais, a literatura, o grafismo e o jogo.” Rabiscar os livros, virá-los de cabeça para baixo, incorporá-los a uma brincadeira, ir e voltar nas páginas, entre outras ações, fazem parte da experiência dos pequenos leitores.

O leitor de 0 a 6 anos aprecia a literatura por meio do corpo e seus sentidos. Ao ver e ouvir agregam-se o toque, o sabor, a textura, o peso, o brilho e a surpresa que o assalta, página a página, e estimula o seu próximo gesto. O objeto livro, para Júlio Plaza, opera como “matriz de sensibilidade”, um conceito que pode ser aplicado às obras cujas lacunas são um convite à inventividade da criança, em um jogo de causa e consequência, de continuidade da expressão. Os livros de imagens do PNA, por sua vez, fecham-se nas suas prerrogativas para ditar um modo de narrar e de indicar uma ordenação e uma finalidade, já revelada em cada prefácio.

A experiência mediada

Também a experiência mediada deve corresponder tanto às aspirações estéticas da arte e da literatura quanto respeitar o comportamento, a cultura e os hábitos das crianças, o que não é uma equação simples. Os livros, como instrumentos do brincar, oferecem experiências estéticas e descobertas e demandam uma mediação reflexiva, afetiva e libertária; porém distanciam-se dos livros de imagem que trazem formulações coercitivas e fechadas, que limitam as ações do leitor e induzem a uma mediação regrada na leitura tradicional e impositiva.

Acoplar a cada arquivo de um livro da coleção uma versão homônima, em preto e branco, com a indicação “livro de colorir” não supre a concepção de literatura como experiência. A indução a colorir peças prontas não tem qualquer significação artística ou literária; é preciso mais. Os livros de imagens, com os quais o leitor interage e

brinca, devem instigar a uma leitura ativa, afinal “não é só o imaginário do artista e o livro que levam ao leitor a poesia, mas a experiência da criança transporta o objeto livro à sua imaginação” (CHALFUM, 2018, p. 183). O jogo do livro é cíclico e circula entre o ensinar e o aprender, entre o apreciar e o fazer. Na sua experiência, a criança integra o corpo e o intelecto ao movimento criativo da obra.

Vale destacar que as orientações para a leitura desses livros não suportam uma análise consistente sobre o que é possível de produzir junto às crianças. A superposição de ideias moralizadoras à liberdade e poéticas literárias mostram uma preferência à infantilização e obviedade. Os princípios fundamentais da arte e da literatura estão mais nas interrogações e exclamações do que nos pontos finais. Ao leitor, devem ser oferecidas janelas para que a sua imaginação floresça e forme, junto à obra, “o seu próprio mundo de coisas, um pequeno mundo inserido no grande” (BENJAMIN, 2002, p. 58).

Referências

BELMIRO, Celia A. Entre ver e ler, o dizer. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 28, n. 04, p. 178-204, dez. 2012.

BELMIRO, Celia A. Livro de imagens. In: FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva; COSTA VAL, Maria da Graça; BREGUNCI, Maria das Graças de Castro (Orgs.). **Glossário Ceale**: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2014.

BELMIRO, Celia A. **Um estudo sobre relações entre imagens e textos verbais em cartilhas de alfabetização e livros de literatura infantil**. 2008. 283 f.. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, 2008.

BELMIRO, Celia A.; GALVÃO, Cristiene L. **Conta de novo?! As famílias e a formação literária do pequeno leitor**. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. 1. ed. Brasília: MEC/SAEB, 2016.

BENJAMIN, Walter. **Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação**. Tradução de Marcus Vinícius Mazzari. São Paulo: Duas cidades, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Alfabetização. **Conta pra Mim: Guia de Literacia Familiar**. Brasília: MEC, SEALF, 2019. Disponível em: <https://alfabetizacao.mec.gov.br/contapramim>. Acesso em: 20 ago. 2021

CHALFUM, Milene Brizenno. **Artes visuais, literatura infantil e a educação nos livros de artista para crianças**. 2018. 236 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2018.

CHRISTIN, Anne-Marie. **A History of Writing: From Hieroglyph to Multimedia**. Paris: Flammarion, 2002. (texto da introdução traduzido por Maria do Carmo de Freitas Veneroso para a disciplina “Perspectiva do livro de artista” BA/UFGM, s.p)

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler em três artigos que se completam**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 1989.

HUNT, Peter. **Crítica, teoria e literatura infantil**. Tradução de Cid Knipel. São Paulo: Cosac Naify, 2010.

MIGNOLO, Walter D. Literacy and the Colonization of Memory: Writing Histories of People without History. *In: Literacy: Interdisciplinary Conversations*. Cresskill, New Jersey: Hampton Press, 1994. p. 91-113.

PLAZA, Julio. O livro como forma de arte (I). **Arte em São Paulo**, São Paulo, n. 6, p. 19-34, abr. 1982.

LITERATURA INFANTIL OU *FAKELIVROS* PARA BEBÊS?

Mônica Correia Baptista

Maria Zélia Versiani Machado

Mariana Parreira Lara do Amaral

Camila Souza Petrovitch

Breve histórico de um longo caminho

Foi somente no final da primeira década dos anos 2000 que as políticas públicas de compra e de distribuição de livros de literatura passaram a contemplar a Educação Infantil. Uma breve retomada de antecedentes históricos evidencia como foi tardia essa incorporação. As primeiras medidas governamentais voltadas para a democratização do acesso ao livro ocorreram, em 1937, sete anos após a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública, no governo Getúlio Vargas. Dentre essas ações, destacam-se a criação do Instituto Nacional do Livro (INL), responsável por buscar o barateamento do livro e estimular a criação de bibliotecas públicas, a inauguração do Instituto Nacional de Pedagogia e a criação da Comissão de Literatura Infantil, esta última voltada a estudos sobre a literatura destinada às crianças e aos adolescentes (BRAGANÇA, 2009).

Nas décadas seguintes, as iniciativas de promoção à leitura e de acesso ao livro, embora permeadas por tensões entre fortes interesses conservadores de controle e emergentes interesses democráticos, se fazem presentes em documentos oficiais do Ministério da Educação. Nesse contexto marcado contraditoriamente de um lado pela censura e por outro lado por tendências progressistas, a Escola Nova se destaca na valorização do livro e da leitura, com propostas como a de estruturação do espaço da biblioteca e de descentralização das escolhas dos livros escolares. Segundo Cordeiro (2018), a partir de 1940, as bibliotecas passam por um período de ampliação de seus acervos, ainda que de obras *consideradas positivas para a imagem do governo* (p. 1483).

Apesar do tortuoso caminho de reconhecimento da importância do acesso a livros pela via escolar ter se iniciado nos anos 1930, somente na década de 1990 seria instituído um dos programas mais importantes e longevos da história das políticas do livro e da leitura, o Programa Nacional Biblioteca na Escola (PNBE), destinado à aquisição governamental de obras para as bibliotecas escolares das escolas públicas de educação básica.

Porém, vale destacar, outras ações importantes que marcaram essa história e que foram implementadas antes do PNBE. De 1984 a 1987, o Programa Nacional Sala de leitura – PNSL – destinou recursos para a composição de acervos e criação de salas de leitura nas escolas; em 1992, o Proler, criado pela Fundação Biblioteca Nacional, do Ministério da Cultura, teve o objetivo de promover o acesso a livros à comunidade e às organizações da sociedade civil; de 1992 a 1996, o Pró-leitura, criado através de uma parceria entre o Ministério da Educação – MEC e o governo francês, teve como meta formar professores leitores para atuarem nas salas de leitura, nos cantinhos de leitura e nas bibliotecas escolares; de 1994 a 1997, o Programa Nacional Biblioteca do Professor, visou dar suporte para a formação de professores das séries iniciais do Ensino Fundamental (PAIVA, 2016). Esses projetos foram relevantes para a constituição de políticas de acesso a livros de literatura, implementadas no final do século XX e início do século XXI.

Executado pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE – em parceria com a Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação – SEB/MEC, nos três primeiros anos de existência do PNBE, criado em 1997, os livros foram destinados aos acervos escolares do ensino fundamental. De 2001 a 2003, com o nome *Literatura em minha casa*, os livros foram entregues aos alunos para serem compartilhados com as famílias e, a partir de 2005, os livros voltaram às bibliotecas escolares e passaram a contemplar alternadamente diferentes segmentos da escolaridade (BRASIL, 2008b).

Em nenhuma das ações que antecederam o PNBE, creches e pré-escolas haviam sido contempladas, o que só viria a acontecer em 2008. Nesse primeiro ano, os acervos destinados à Educação Infantil foram constituídos indistintamente para creches e pré-escolas. A partir de 2010 e até 2014 e, a cada dois anos, conforme previa o programa, os editais do PNBE passaram a contemplar as especificidades das duas subetapas da Educação Infantil, tendo sido criadas duas categorias

distintas: uma para instituições de Educação Infantil que atendiam crianças de 0 a 3 anos (creches), e outra para instituições de Educação Infantil que atendiam crianças de 4 e 5 anos (pré-escola).

A edição de 2016 foi interrompida e, em 2017, o Decreto nº 9.099 (BRASIL, 2017), entre outras medidas, incluiu, no Programa Nacional do Livro e do Material Didático – PNLD, a compra de livros de literatura juntamente à de obras didáticas e pedagógicas. Assim, a edição 2018, denominada PNLD Literário 2018, destinou-se à composição de acervos para as salas de creches, pré-escolas, públicas ou conveniadas com o poder público, e do 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental públicas, enquanto para as outras etapas (4º e 5º do Ensino Fundamental, Ensino Médio), os acervos se destinaram às bibliotecas escolares de escolas públicas, acrescido de mais dois livros para cada estudante.¹

Dando prosseguimento à mudança instaurada no governo anterior, em 2019, o Edital de convocação nº 2/2020 CGPLI – PNLD 2022 manteve a compra de obras literárias e pedagógicas destinadas a estudantes e professoras da Educação Infantil e incluiu, no escopo do programa, a compra de obras didáticas para crianças e professoras de pré-escolas públicas e conveniadas com o poder público (BRASIL, 2019).

A mudança de concepção em relação à literatura infantil ficou expressa nos dois editais do PNLD (2018 e 2022), principalmente, na definição dos critérios para seleção das obras. Um desses critérios foi a exigência de se atrelar cada obra a um determinado tema. Assim, no ato da inscrição, a editora deveria indicar a que tema (designado por ela ou algum dos sugeridos no próprio edital, por exemplo, animais da fauna local, profissões urbanas e rurais, mundo natural, meio ambiente) a obra estaria atrelada. O fato de impor, como critério de seleção, que se

1 Informações disponíveis em: <http://www.fnnde.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/pnld/guia-do-pnld/item/12103-guia-pnld-literario-2018>. Acesso em: 26 ago. 2021.

estabeleça obrigatoriamente uma relação entre a obra e uma temática, revela, por si só, uma lógica pragmática da literatura. Dela advém uma falsa impressão de que toda obra literária possui uma temática nomeável, identificável, classificável. Como se a literatura existisse para cumprir uma finalidade qualquer, para ensinar comportamentos ou conteúdos disciplinares.

Outro critério de seleção, que chama atenção pela sua inadequação quanto ao conceito de literatura infantil, relaciona-se às ilustrações. Segundo o edital PNLD 2022, as obras deveriam apresentar “[...] imagens e ilustrações claras e precisas, que representem de forma fidedigna os objetos, os cenários e os personagens retratados, não dando margem a ambiguidade em sua identificação, de modo que nelas devem prevalecer elementos descritivos e denotativos do objeto, do cenário ou do personagem representado”. Sabemos que a ilustração, no livro para crianças, é um dos fatores decisivos para que esse objeto cultural se reafirme como forma de arte. Como tal, uma ilustração de qualidade opõe-se à definição contida no edital 2022. Nas palavras de Rui de Oliveira:

Nem sempre a compreensão da imagem narrativa é integral para o pequeno leitor. O poder simbólico de uma ilustração em um livro para crianças e sua capacidade de se perpetuar na memória estão muito além de uma simples nomeação, assim como, na poesia e na prosa, as palavras estão muito além de seus significados. (OLIVEIRA, 2008, p. 41)

Como se pode constatar nesse breve histórico, apenas a partir de 2008 é que as creches e pré-escolas passaram a ser destinatárias dos livros de literatura infantil. Essa ampliação anunciou, assim, uma maior valorização e reconhecimento tanto das crianças pequenas como leitoras, quanto da literatura que a elas se destina. No entanto, desconsiderando o histórico de conquistas de direito das crianças pequenas à literatura, a Política Nacional de Alfabetização – PNA

(BRASIL, 2019)² e, a partir dela, ações como o Edital do PNLD 2022 e o programa Conta pra Mim, atravessados por ideologias conservadoras e movidos pela intenção de silenciar subjetividades e diversidades descaracterizam lutas e percursos que vinham sendo construídos ao longo das últimas décadas.

A seguir, antes de analisarmos livros infantis, alguns dos quais integrantes da coleção Conta pra Mim, discutiremos as relações entre bebês e literatura, buscando compreender como a leitura compartilhada com crianças desde a mais tenra idade pode, além de promover situações de vínculos afetivos, apoiar a construção da linguagem.

Os bebês, a literatura e os livros

A inclusão das crianças desde bebês como destinatárias dos programas do livro e da leitura caminhou *pari passu* com estudos e pesquisas sobre leitura e escrita na primeira infância. Estudos como os de Baptista (2017); Bonnafé (2008); Chapela (2015); Galvão (2016); Machado (2012); Rateau (2015); López (2016); Reyes (2010) vêm contribuindo para a compreensão das especificidades que constituem a literatura para bebês e demais crianças pequenas dos aspectos relacionados à qualidade dos livros como fator indispensável para sua formação como leitores de literatura.

2 A PNA foi instituída pelo Decreto nº 9.765 de 11 de abril de 2019 e, segundo seu art. 1º, tem como objetivo implementar “programas e ações voltados à promoção da alfabetização baseada em evidências científicas, com a finalidade de melhorar a qualidade da alfabetização no território nacional e de combater o analfabetismo absoluto e o analfabetismo funcional, no âmbito das diferentes etapas e modalidades da educação básica e da educação não formal”. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/Decreto/D9765.htm. Acesso em: 10 ago. 2021. Para saber mais, acessar <http://alfabetizacao.mec.gov.br>.

Necessário ressaltar que a primeira literatura, quando se trata de bebês, é a que se inscreve nas cantigas de ninar, nos jogos e nas brincadeiras infantis. Acalantos, cantigas de roda, poesias, parlendas são experiências estéticas da linguagem, que representam um importante apoio para que as crianças comecem a constituir o registro simbólico, na relação com os outros, com os objetos e consigo mesmas e, conseqüentemente, nomear e significar o mundo. Cabe muito bem para conceituar a literatura na e para a infância a formulação de Antonio Candido, quando amplia a literatura para além das formas mais sofisticadas da produção escrita, estendendo-a a todas as criações de toque poético, ficcional ou dramático em todos os níveis de uma sociedade: folclore, lenda, chiste, provérbios, parlendas (CANDIDO, 1995).

Essas experiências, ao mesmo tempo lúdicas e estéticas, introduzem os bebês no mundo da linguagem em suas diferentes formas de realização (rítmica, melódica, lúdica, interativa, gestual, entre outras). As sensações de fome, de frio, de dor, estados internos do bebê, surgem de forma desordenada e são, inicialmente, inomináveis. Associado a esse acúmulo de sensações, por meio dessas experiências lúdicas e estéticas, o bebê é introduzido em um mundo de signos e de símbolos que o desafiam a interpretá-los. De início, o bebê “lê” o rosto da mãe, ouve sua voz e é desafiado a iniciar a difícil tarefa de associar uma coisa à outra. López denomina esse processo como “banho sonoro” (2015) – um invólucro que, por meio de palavras, da interação, do jogo, da empatia, da afetividade sustenta, mental e fisicamente, o bebê. Essa interação repleta de signos e de sentidos, que se estabelece entre o recém-nascido, sua mãe ou alguém que cuida dele, vai, aos poucos, se transformando em “fragmentos comunicativos” que, por sua vez, conduzirão ao aprendizado da linguagem. Como vimos, nossa capacidade de construir e atribuir sentidos requer a interação com o outro que nos apresenta um mundo de signos.

Como vimos, a literatura oral é uma porta de acesso para o mundo da linguagem. Cantar, recitar poesias e parlendas, brincar com rimas, entonações, repetições são brincadeiras que abrem possibilidades para o contato dos bebês com o mundo dos signos e da construção de sentidos. E pode configurar-se também como ponte para o mundo da linguagem escrita. Os livros infantis, já nesses momentos iniciais de aprendizagem e de brincadeiras com imagens, sons e palavras, podem servir como importantes instrumentos para os bebês no seu processo de nomear o mundo.

No início, os livros serão objetos a serem explorados nas suas dimensões físicas. Como para o bebê não se separam as sensações e suas múltiplas explorações visuais, táteis, olfativas, sonoras e até mesmo o seu sabor, ele buscará perceber a textura, o peso, o formato, o tamanho dos livros. Entretanto, sob a mediação de um leitor experiente, os bebês vão descobrindo que esse objeto cultural possui especificidades e maneiras diferentes de ser usado e que, portanto, requer estratégias diferenciadas de interação. Ao ser motivado a relacionar o que vê no livro com aquilo que o mediador lhe apresenta, o bebê passa a perceber a linguagem como representação da novidade da vida e do mundo em que vive. Nas páginas do livro, os bebês encontram não propriamente a realidade, mas uma representação do real, aberta e indagadora, organizada pelas linguagens verbal e visual do mundo ficcional.

Essa leitura compartilhada, que cria vínculos afetivos entre leitores adultos e os leitores bebês, se faz pela capacidade de imaginar, condição eminentemente humana. De acordo com Yolanda Reyes (2010, p. 47), a voz humana, do leitor mais experiente, “oficia o trânsito para a outra ordem simbólica”. A mediação literária, fundamental em se tratando do bebê e de crianças bem pequenas, diz respeito às condições a serem criadas para garantir o encontro da literatura com o leitor. É o mediador que abre as possibilidades de construção de sentidos às páginas do livro, através de sua presença e voz, apresentando à criança mundos e emoções possíveis na literatura.

Na medida em que participa de eventos de letramento literário, tomados aqui como situações em que acontece a interação entre as crianças leitoras e outras crianças, entre elas e os mediadores em torno dos livros ou da literatura oralizada, a criança, ainda bebê, torna-se capaz de compreender o fluxo de uma narrativa, com personagens e fatos que se sucedem; a proposta lúdica dos jogos de linguagem de textos poéticos; as relações entre as imagens e o que o texto diz na voz do adulto mediador; entre vários outros aspectos que pouco a pouco vão fazendo parte da sua vida. Nesses eventos, a criança observa e passa as páginas, aprecia o texto escrito e as imagens, interage com a narrativa por meio da observação e das intervenções do mediador, que a ajuda a ir construindo sentidos e levantando hipóteses a respeito dos textos escritos e ilustrados ou dos livros de imagens.

Por oferecer experiências com personagens que representam diversos papéis sociais, cujos elementos simbólicos se articulam na base da formação da identidade, a literatura é um terreno fértil à constituição subjetiva. Possibilita uma ampliação das experiências de vida e o exercício da empatia, ao promover vivências e encontros com a diversidade humana. Desperta o encantamento e fomenta a imaginação, ao proporcionar situações e aventuras para além da realidade imediata. Todos esses fatores se relacionam à natureza artística da literatura, constituindo um modo particular de construir sentidos na exploração de outras formas de linguagem.

Essas potencialidades da leitura junto a bebês remetem à importante discussão sobre qualidade literária. Sabemos que a vasta produção editorial abriga tanto excelentes obras quanto outras carentes de qualidade. De uma maneira geral, duas perspectivas podem ser observadas no conjunto da produção literária endereçada a crianças. A primeira aposta na inteligência do pequeno leitor e o concebe como sujeito ativo e criativo na produção de sentidos. Neste caso, as obras se aproximam da infância de forma equilibrada, sem que a voz do adulto predomine, prevalecendo a ampliação das experiências subjetivas

e estéticas das crianças. São textos desafiadores, surpreendentes, repletos de encantamento e abertos a muitas leituras. Textos que ora convidam o pequeno leitor a se identificar com personagens ou situações, ora a estranhá-las, mas sempre garantindo a conexão entre a criança e o livro. A segunda perspectiva assume um discurso de cima para baixo, impositivo e, em muitos casos, moralista, com uma linguagem infantilizada no sentido pejorativo do termo, por ser excessivamente simplificada e cheia de artificialismos.

Após essa reflexão sobre a literatura e os bebês, na seção seguinte, buscaremos empregar critérios de qualidade em análises de livros infantis, costumeiramente indicados para bebês e crianças bem pequenas.

Entre livros e *fakelivros*: onde está a literatura?

Entre os livros publicados pelo Conta pra Mim, programa vinculado à Política Nacional de Alfabetização (PNA), três obras foram endereçadas aos bebês³ e serão objeto da nossa análise. Entretanto, antes de analisarmos as obras dedicadas aos bebês, ressaltamos algumas características da proposta geral que integra diferentes categorias da coleção do programa.

De acordo com informações do *site* do programa, a produção foi supervisionada pelo secretário de alfabetização do MEC e conta com 40 obras, que se dividem em cinco categorias: livros de ficção, livros de poesia, livros somente com imagens, livros para bebês e livros informativos.

3 Além dessas obras, o programa Conta pra Mim apresenta diversas publicações em formatos diferentes: uma coleção com 40 livros de literatura infantil, 40 vídeos instrucionais direcionados aos pais para a formação de mediadores de leitura na família, 20 vídeos de leitura de fábulas de Monteiro Lobato, com ilustrações animadas e narradas por Toquinho, 14 faixas de *Podcast* com as histórias narradas e oito vídeos de cantigas populares interpretadas também por Toquinho. Essas publicações, segundo o *site* do programa, são destinadas às famílias brasileiras em condições de vulnerabilidade social.

A partir da demanda do próprio Ministério, as 40 obras são de autoria de um mesmo grupo de pessoas, o que resulta em uma padronização tanto em relação ao texto verbal, quanto ao projeto gráfico. Essa uniformização acaba por reduzir as experiências literárias das crianças, em relação ao repertório temático, à diversidade textual e imagética, aos gêneros literários, restringindo a bibliodiversidade⁴ que, como vimos, caracteriza a produção e circulação de livros no Brasil. O resultado é uma artificialização do ciclo produtivo do livro que desconsidera a pluralidade da literatura de circulação social.

Observa-se ainda que em nenhuma obra da coleção a autoria é destacada nas capas. Os nomes dos escritores e ilustradores aparecem apenas na ficha catalográfica. Além disso, autores das obras clássicas como os irmãos Grimm e Charles Perrault não foram creditados nas adaptações de seus textos, com a justificativa de que as obras já estariam em domínio público e que a essência do conto havia sido mantida. Há nessa destituição do lugar de autoria um retrocesso, pois o reconhecimento dos autores, na capa, representa a valorização do seu papel no contexto cultural de produção de livros.

Sobre a qualidade textual das obras, observamos um reducionismo dos textos: na escolha lexical, na estrutura das frases e no vocabulário. É notória a simplificação e o empobrecimento da linguagem. Além desses aspectos, as narrativas sofreram alterações de cunho moral ou edificante. Na história da Chapeuzinho Vermelho, por exemplo, o lobo não morre, ele cai sozinho e desaparece para nunca mais voltar. Em João e Maria, a mãe não abandona as crianças na floresta, mas sim as ensina a encontrar o caminho de volta para casa, jogando bolinhas de pão pelo caminho. Tais alterações indicam a intencionalidade dos adaptadores de controlar o conteúdo, sugerindo que crianças não são capazes de enfrentar os problemas, de

4 O Termo bibliodiversidade, como o próprio nome indica, refere-se à diversidade que deve caracterizar os acervos bibliográficos em relação a diferentes aspectos, tais como autoria, projeto gráfico, temáticas, gêneros etc.

discernir entre o certo e o errado, de vivenciar os conflitos dos contos tradicionais. Essa perspectiva moralizante e superficial da literatura infantil pressupõe que todo conteúdo para crianças deve ser alegre e divertido, reduzindo e limitando outras compreensões que também fazem parte do cotidiano dos pequenos. Além de remover elementos essenciais à compreensão da história, as narrativas adaptadas pela coleção Conta pra Mim dão saltos entre os acontecimentos, tanto nas ilustrações quanto no texto verbal, indicando uma redução significativa da relação entre as linguagens verbal e imagética que constituem o livro para crianças.

As ilustrações são similares em todas as obras da coleção, sem variação de traços, estilos e expressões. São brilhantes, planificadas, chapadas, sem profundidade e, ao serem digitalizadas sem demonstrar investimento nessas técnicas, acabam por reduzir a arte ao estereótipo. É dada a opção para *download* dos livros em formato preto e branco, para as crianças colorirem.

Cabe destacar que a atualização e reconto de contos clássicos da literatura infantil é comum e, frequentemente, produz obras instigantes, que adaptam o texto em sintonia com a concepção de infância de cada época. No entanto, as adaptações do Conta pra Mim possuem uma intencionalidade falseadora. Deturpam a história original em nome de um moralismo que esvazia o potencial de superação de conflitos internos dos leitores, característica marcante das narrativas dos contos de fadas.

Vejamos a seguir como a análise dos livros para bebês da coleção Conta pra Mim e de livros que circulam no mercado editorial brasileiro respondem a alguns critérios de qualidade.

Literatura para bebês: a qualidade em foco

A coleção do programa Conta pra Mim inclui em seu acervo três livros categorizados como “livros para bebês”, descritos como “imagens e palavras representando nomes, qualidades e ações” (BRASIL, 2019). Todos eles, de acordo com as respectivas fichas catalográficas, são atribuídos à Equipe da Secretaria de Alfabetização do Ministério da Educação. As ilustrações são de Vanessa Alexandre, edição de Marismar Borém, direção geral e curadoria de William Ferreira da Cunha. Foram elaborados seguindo o mesmo projeto gráfico das demais obras que compõem a coleção e estão disponíveis para *download* no *site* do programa.

Figura 1 – Capas dos livros da Série Bebês, coleção Conta pra Mim



Fonte: EQUIPE DA SECRETARIA DE ALFABETIZAÇÃO, 2020a; b; c.

Os três livros, de formatos idênticos, trazem nas capas, em destaque, as logos da Política Nacional de Alfabetização, PNA, e do programa Conta pra Mim, seguidas do título de cada livro: *Bichos, coisas e lugares*, *Comparar as coisas* e *Atividades do dia a dia*. Logo abaixo, há uma imagem extraída de algumas ilustrações presentes no miolo do livro, seguida da indicação da categoria: “Série Bebês”. Como já

mencionado, as capas dos livros não indicam a autoria das obras. A folha de guarda exibe a ficha catalográfica e um breve texto que apresenta a coleção e a Série Bebês. Na sequência, o miolo é composto por doze páginas simples, contendo imagens acompanhadas de palavras, ambas relativas a um mesmo conceito.

Esse gênero, cuja intencionalidade busca apresentar de modo minimalista o mundo aos bebês, tem sido denominado livro de primeiros conceitos ou conceitos iniciais, e geralmente contempla imagens de objetos acompanhadas das palavras que os representam. A relação entre bebês, adultos e os livros de primeiros conceitos pode propiciar um importante jogo interativo e afetivo, no qual o adulto estabelece uma relação próxima com a criança, apontando para a imagem e, ao mesmo tempo, estimulando o bebê a pensar sobre o que ela representa. Mesmo que os bebês respondam com sons, expressões, gestos e movimentos, os adultos podem dar continuidade ao jogo, dialogando com eles por meio de frases, comentários, onomatopeias, gestos sobre o objeto representado, relacionando-o ao mundo familiar daquela criança ou levando-a a descobrir novidades do mundo ainda desconhecido.

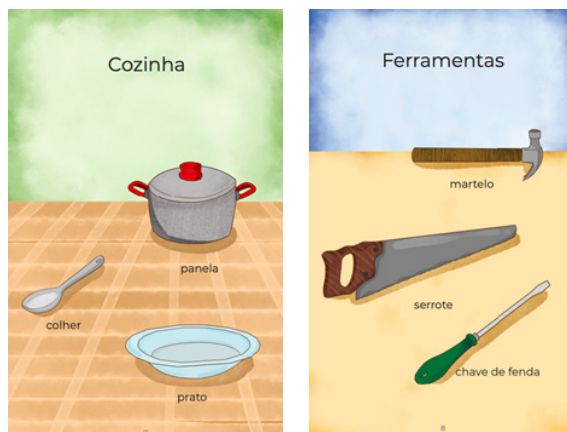
Além de apresentarem o mundo aos bebês, estas obras possibilitam a ampliação do vocabulário e introduzem a relação entre texto verbal e imagem, presentes nas práticas de letramento à sua volta, das quais passam a participar ativamente desde o nascimento. Também contribuem para a aquisição de convenções fundamentais para o processo de leitura de imagem, tais como a diferenciação entre figura e fundo; o reconhecimento de linhas, pontos e cores como partes inseparáveis do objeto representado e a assimilação entre objetos bidimensionais e tridimensionais (KÜMMERLING-MEIBAUER; MEIBAUER, 2011, p. 96).

No entanto, o fato de ser um livro de primeiros conceitos não o exime da importância de se pensar na qualidade da obra, pelo compromisso e respeito aos seus leitores. O livro *Bichos, coisas e lugares* anuncia no título sua intenção de apresentar, de forma genérica, todas essas três categorias de conceitos. Ao longo das

páginas, são apresentadas ilustrações de animais, ambientes e objetos, agrupados em trios ou duplas, além de uma palavra que remete ao título do agrupamento. No entanto, não há relação entre as páginas, indicando que o único fio condutor do livro é a intenção de apresentar palavras desconexas e avulsas aos pequenos. O conjunto das páginas revela descuido na seleção dos conceitos e descompromisso com a integração entre eles. A sensação é de que há uma mescla de diferentes temas sem relação entre si. A falta de coerência mostrada no conjunto das páginas que se sucedem e de coesão entre cada uma delas reforça um dos princípios defendidos pela PNA (BRASIL, 2019), que é a ênfase no ensino de seis componentes essenciais para a alfabetização, sendo um deles o desenvolvimento do vocabulário. Observa-se, assim, que há uma preocupação quantitativa nesse material em apresentar, de modo aleatório, um grande número de palavras, em detrimento de uma organicidade do conjunto de conceitos capaz de instigar a curiosidade dos leitores para além da aquisição descontextualizada de vocabulário.

As ilustrações obedecem ao padrão da coleção, descrito anteriormente, constituído por imagens e composições convencionais e pouco atraentes, de cores fortes e planificadas.

Figura 2 – Páginas simples, miolo do livro Bichos, coisas e lugares, coleção Conta pra Mim



Fonte: EQUIPE DA SECRETARIA DE ALFABETIZAÇÃO, 2020b.

Os conceitos escolhidos como títulos de cada página, muitas vezes, não se articulam à imagem proposta na composição da cenografia, desconsiderando a importância desta relação nos bons livros de primeiros conceitos e se aproximando da programação visual de antigas cartilhas escolares. Como exemplo do empobrecimento do gênero reconhecido como *livro de conceitos* da coleção, temos as imagens de fundo das páginas que representam *floresta*, *fazenda* e *animais de estimação*, que, padronizadas, não exploram os diferentes contextos e suas características particulares. Os animais escolhidos para cada conceito, estandardizados e descontextualizados, apresentam-se estáticos e sem vida, reduzindo as aberturas para possibilidades imaginativas e criativas dos leitores.

Figura 3 – Páginas simples, miolo do livro Bichos, coisas e lugares, coleção Conta pra Mim



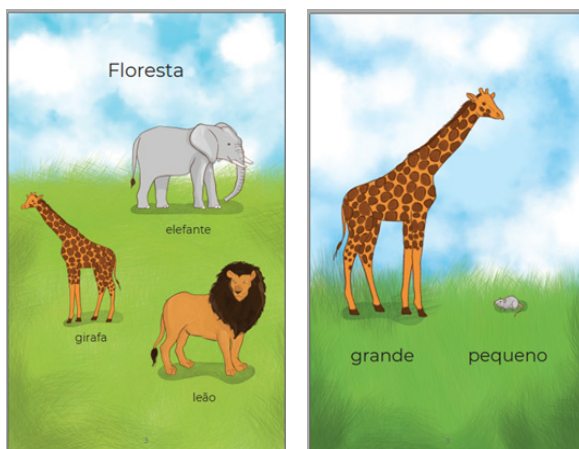
Fonte: EQUIPE DA SECRETARIA DE ALFABETIZAÇÃO, 2020b.

Os outros dois livros da Série Bebês não são diferentes. *Comparar as coisas* se propõe a apresentar adjetivos, por meio de conceitos antônimos, e *Atividades do dia a dia* se propõe a apresentar verbos. Novamente chamamos a atenção para a escolha dos títulos dos livros, que funcionam muito mais como uma escolha técnica, simplista e ancorada nas demandas educacionais dos adultos, sem preocupação

com a dimensão estética ou enigmática que um título pode ter. Os três títulos não deixam espaço para que os leitores façam inferências, pois se limitam à objetividade a que o livro se propõe.

A qualidade gráfica é questionável, caracterizada por soluções simplistas que ressaltam o empobrecimento da linguagem tipológica das fontes e seu posicionamento na página, tão importante nos livros de conceitos. As ilustrações, marcadas por cores vibrantes, refletem a tendência aleatória das escolhas textuais e imagéticas já mencionadas, não revelando uma preocupação com a harmonização entre elas. Essa escolha da paleta de cores remete a uma concepção de infância que necessita de tons chamativos e contrastantes, como se esse fosse um critério inquestionável para assegurar o interesse das crianças pelo livro. Nessa mesma direção, as ilustrações, ausentes de marcas autorais que indiquem um estilo próprio, não demonstram investimento em técnicas artísticas e reduzem as imagens de traço realista ao estereótipo. Como exemplo dessa redução simplista e pretensamente facilitadora, a mesma imagem da girafa mostrada a seguir é usada nos livros *Bichos, coisas e lugares* e *Comparar as coisas*. A imagem de girafa, repetida em ambos os livros, altera-se apenas quanto ao seu tamanho e à direção, que se apresenta de forma invertida em uma e outra obra. No primeiro livro, não se considera a proporcionalidade desse animal em relação aos demais que compõem a cena. Entretanto, a proporcionalidade é assegurada, no segundo livro, somente porque é determinante para a compreensão do conceito que se pretende transmitir.

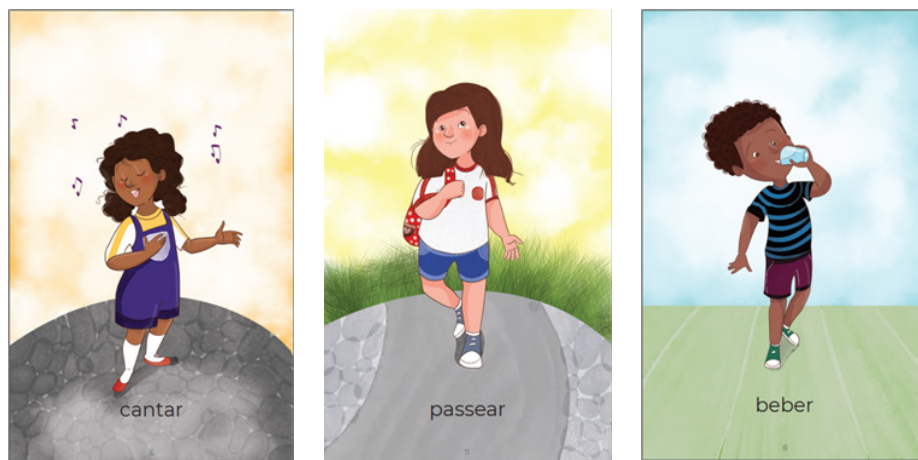
Figura 4 – Páginas simples, miolo dos livros Bichos, coisas e lugares e Comparar as coisas, respectivamente, ambos da coleção Conta pra Mim



Fonte: EQUIPE DA SECRETARIA DE ALFABETIZAÇÃO, 2020b; c.

Outro elemento que chama atenção refere-se à técnica para trabalhar o fundo, que permanece a mesma em todas as páginas dos três livros, restrita a uma mesma paleta de cores, sem variações de tonalidades, sombra, luz e composição. Esse recurso parece ser usado somente como estratégia para ocupar as páginas, sem preocupação com os códigos imagéticos, harmonia ou paleta de cores.

Figura 5 – Páginas simples, miolo do livro Atividades do dia a dia, coleção Conta pra Mim



Fonte: EQUIPE DA SECRETARIA DE ALFABETIZAÇÃO, 2020a.

Em alguns casos, a objetividade almejada nas comparações, como se pode ver nos exemplos a seguir, não alcança êxito nas ilustrações, criando-se uma dependência da palavra para a compreensão visual dos antônimos. Não se pode apreender, por exemplo, felicidade ou tristeza nas expressões das meninas, da mesma forma, não se reconhece o que representa o conceito de pesado na comparação com a pena, ou ainda, a não ser por conhecimentos prévios sobre coelhos e tartarugas, se recuperam os conceitos de rapidez e lentidão.

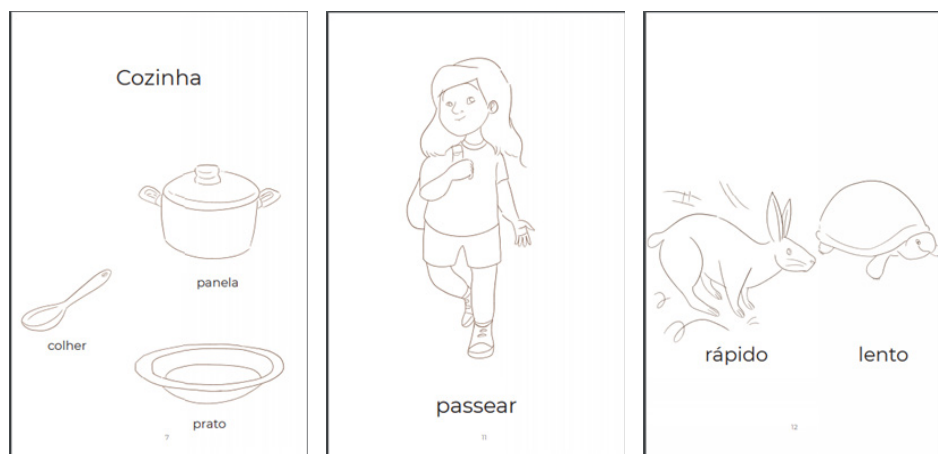
Figura 6 – Páginas simples, miolo do livro Comparar as coisas, coleção Conta pra Mim



Fonte: EQUIPE DA SECRETARIA DE ALFABETIZAÇÃO, 2020b; c.

Apontados alguns dos problemas dos livros para bebês, vale ainda ressaltar a opção, contida no *site*, de baixar os livros da coleção, em formato preto e branco, para as crianças colorirem. Apesar de esta opção, aparentemente, ampliar o acesso à obra, ela explicita, na verdade, descompromisso com um projeto gráfico de qualidade, que envolve escolhas intencionalmente pensadas pelos artistas e o entendimento da obra literária como um conjunto harmonioso dessas escolhas. A opção de se fazer o *download* do livro em preto e branco e sugerir que possam ser coloridos pelas crianças revela ainda um desprezo pela ilustração como arte e como parte fundamental para a construção de sentidos. Ressalta-se ainda que há nessa proposta uma clara aproximação com práticas escolares recorrentes nas escolas de Educação Infantil, que consistem em colorir desenhos padronizados, baixados da internet e reproduzidos em folhas soltas, com o propósito de desenvolver a motricidade, como preparação para a alfabetização, o que afasta ainda mais o programa em questão do âmbito da formação literária na primeira infância.

Figura 7 – Páginas simples, miolo dos livros para colorir, da Série Bebês, coleção Conta pra Mim



Fonte: EQUIPE DA SECRETARIA DE ALFABETIZAÇÃO, 2020b; c.

Com o intuito de explicitar aspectos relativos à qualidade literária, realizaremos, a seguir, a análise de duas obras endereçadas a bebês e crianças bem pequenas: *Céumar Marcéu*, de Renato Moriconi e *Bia e o elefante*, de Odilon Moraes e Carolina Moreyra.

O livro *Céumar Marcéu*, publicado em 2020 pela editora Jujuba, apresenta dimensões de 24cm X 20cm, capa dura, bordas arredondadas, 40 páginas e miolo impresso em papel cartão. A disposição das imagens nas páginas do livro indica que a leitura seja feita na vertical, ou seja, passando as páginas de baixo para cima. As folhas de guarda, no início e no final do livro, são azuis, fruto de escolha que manifesta uma intencionalidade, a de ressaltar uma característica comum entre o céu e o mar, ambos cenários desta obra. Ao final do livro, encontramos foto e informações sobre o autor, escritas em primeira pessoa e dirigidas especialmente às crianças. Esses elementos paratextuais são importantes no processo de formação leitora das crianças, pois além de possibilitarem a aproximação delas com o artista, revelam condições de produção do livro e, assim, projetam expectativas sobre a obra. *Céumar Marcéu* faz parte da coleção “Literatura de Colo” da editora

Jujuba, cujo acervo é pensado especialmente, mas não exclusivamente, para a primeiríssima infância: bebês e crianças pequenas.

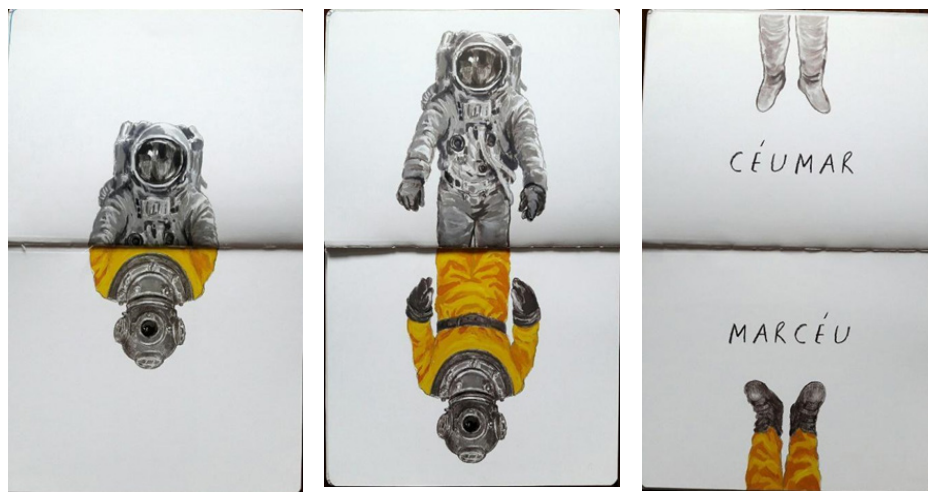
Figura 8 – Capa do livro *Céumar Marcéu*



Fonte: MORICONI, 2020.

As primeiras páginas do livro, situadas entre a dedicatória e a folha de rosto, trazem elementos essenciais à narrativa. Elas nos apresentam dois personagens em movimento, um astronauta e um escafandrista, e o passar das páginas nos indica seus trajetos de deslocamento, do centro para as bordas. O astronauta, Céumar, se desloca para a borda de cima, rumo ao céu, enquanto o escafandrista, Marcéu, se desloca para a borda de baixo, rumo ao mar. Neste preâmbulo, composto em três páginas duplas, as únicas palavras escritas que aparecem são os nomes dos personagens – Céumar e Marcéu. Essas palavras como quebra-cabeças se segmentam: céu e mar, mar e céu, e mesmo sendo compostas pelas mesmas peças, a posição ocupada por estas altera o seu sentido.

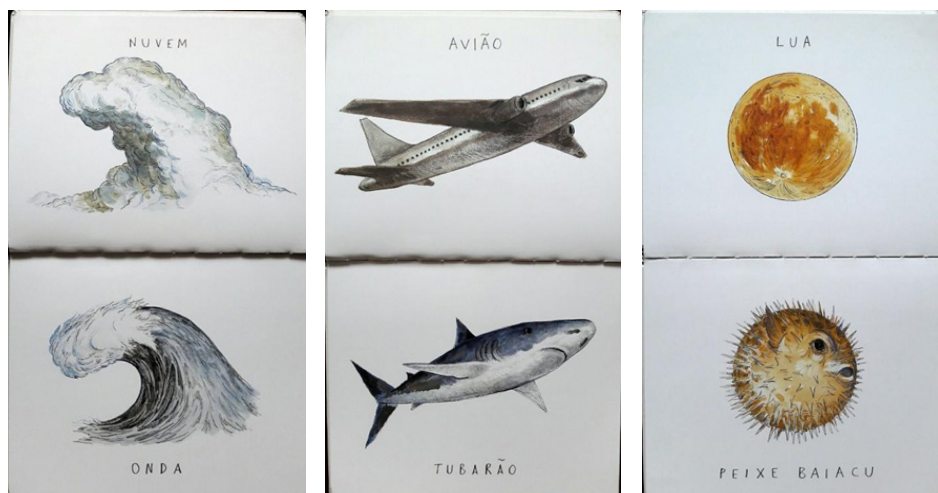
Figura 9 – Páginas duplas iniciais, miolo do livro *Céumar Marcéu*



Fonte: MORICONI, 2020.

Subsequentes à folha de rosto, seguem páginas duplas que comportam um par de imagens e palavras correspondentes, o que pode caracterizar a obra como um livro de primeiros conceitos. As imagens retratam sempre, na página de cima, um elemento que pode ser encontrado no céu, e na página de baixo, um elemento marítimo. As imagens pareadas se assemelham quanto à forma e cores, e destacam a marca autoral de Renato Moriconi. O autor optou por deixar as imagens margeadas, considerando não haver necessidade de preencher as partes brancas das páginas com cores ou texturas. Esse recurso faz com que as imagens ganhem destaque, sem prescindir de outros elementos que indiquem o céu ou o mar. Além disso, esse recurso sugere a amplitude desses dois espaços.

Figura 10 – Páginas duplas, miolo do livro *Céumar Marcéu*



Fonte: MORICONI, 2020.

Vale ressaltar que o autor não restringe o vocabulário a palavras que supostamente fariam parte do repertório cotidiano de bebês, proporcionando o encontro das crianças com coisas e com o respectivo léxico pouco usuais como, por exemplo: peixe baiacu, zepelim, asteroide, água-viva. O texto verbal aparece escrito acima ou abaixo da imagem correspondente, cuja escolha tipográfica nos remete a uma escrita manual das palavras. Esta opção, aliada ao formato do livro e à composição das páginas duplas, aproxima o objeto em si à uma caderneta de anotações, que pode ser usada pelos personagens em suas investigações pelo céu, na página superior; e pelo mar, na página inferior. A narrativa se encerra com mais um conjunto de três páginas duplas, contendo imagens dos personagens, que agora se deslocam das bordas para o centro do livro. Essas imagens narram o retorno dos personagens à medianiz do livro, cuja disposição horizontal sugere a terra – o horizonte entre o céu e o mar.

Figura 11 – Páginas duplas finais, miolo do livro *Céumar Marcéu*



Fonte: MORICONI, 2020.

A obra *Céumar Marcéu* tem a veiculação de conceitos como um importante eixo estruturante de sua proposta. No entanto, o autor faz com que a linguagem literária ganhe corpo ao construir uma narrativa que perpassa tanto a experiência com o céu quanto a experiência com o mar. A obra é resultado de um conjunto de escolhas, intencionalmente pensadas por Moriconi, pelo editor, designer gráfico e demais integrantes da equipe, que resultam no seu teor literário e abrem “possibilidades para diferentes formas de discurso” (GALVÃO; BELMIRO; BAPTISTA, 2017, p. 51).

O livro *Bia e o elefante*, de Carolina Moreyra e Odilon Moraes, colorido por Maurício Paraguassu, também faz parte do acervo “Literatura de Colo” da editora Jujuba. O livro mede 19cm X 14,5cm, tem capa dura, com pontas arredondadas e miolo impresso em papel cartão. Possui folhas de guarda em tom verde claro, falsa folha de rosto e folha de rosto. Na sequência, 12 páginas duplas contemplam imagens e texto verbal, totalizando, com paratextos, 28 páginas. A ficha catalográfica se localiza ao final do livro.

A obra narra um dia na vida de Bia, uma coelha e de seu amigo Elefante. O texto verbal, composto por frases curtas, insere os conceitos opostos na própria narrativa. Essa estratégia adotada pelos artistas favorece a dimensão literária dos textos verbal e visual, que, em uma primeira camada, narram o cotidiano dos personagens e, em uma segunda camada, mantém a proposta de veicular alguns conceitos contrastivos. Ou seja, é no contexto da história, no fio narrativo, que os conceitos se inserem. Essa proposta se apresenta em sintonia com o modo de apropriação dos conceitos pelas crianças, pois é dessa forma, nos usos sociais e cotidianos da linguagem e nas interações com outras pessoas, que várias palavras, vários conceitos e atributos passam a ser apropriados por elas.

A proposta de abordar os opostos se anuncia na própria capa de *Bia e o elefante*, cuja imagem retrata esses personagens e suas diferenças quanto ao tamanho e suposto peso tão evidentes. Bia aparece centralizada na capa, enquanto seu enorme amigo Elefante, de tão grande, não cabe no enquadre. Esse recurso nos dá a impressão de ter algo fora do livro e reforça a ideia de que uma imagem não precisa necessariamente apresentar todas as informações, mas pode provocar inferências.

Figura 12 – Capa do livro *Bia e o elefante*



Fonte: MOREYRA; MORAES, 2020a.

Esses dois personagens conduzem a narrativa, que começa com o nascer do dia, o desejo de Bia em brincar lá fora e o do Elefante em ficar dentro de casa, provavelmente de passar mais tempo deitado em sua cama, como nos sugere a ilustração. As imagens convidam os leitores para outras possibilidades, em um universo para além do que se escreve no texto verbal, a ser explorado nas interações dos mediadores com os bebês e com o livro. Essa forma híbrida de narrar provoca, inclusive, momentos de humor, ao romper com situações esperadas. Isso acontece, por exemplo, quando os personagens brincam na gangorra: o Elefante, grande e pesado, aparece em cima, enquanto Bia, pequena e leve, aparece embaixo.

Figura 13 – Páginas duplas finais⁵, miolo do livro *Bia e o elefante*



Fonte: MOREYRA; MORAES, 2020a.

De acordo com os autores, Carolina Moreyra e Odilon Moraes (2020b), o livro foi pensado para incluir o bebê como leitor e a primeira forma de aproximação com esse público se dá pela via dos personagens, concebidos como possibilidade para cativar as crianças. A história parte da dupla Bia e Elefante, que continua viva para contar outras histórias para além desta. A personagem Bia, muitas vezes, se identifica com o papel do adulto – aquele que anda depressa e à frente, carrega a bolsa com os pertences e relembra as crianças de seus

⁵ Texto verbal (imagem à esquerda): “Bia quer brincar lá fora. O Elefante prefere ficar aqui dentro”. Texto verbal (imagem à direita): “Bia está embaixo. O Elefante está lá em cima”.

afazeres. O personagem Elefante, por sua vez, sem um nome próprio definido, se identifica com as crianças, que passam mais tempo no banho e vão dormir mais cedo.

Outro ponto importante de aproximação com o leitor é o fato de a história contemplar ações do cotidiano, coisas simples que podem fazer parte do dia a dia de bebês. São situações pelas quais eles podem transitar em suas rotinas, como tomar café da manhã, passear, brincar no parque, tomar banho, dentre outras. Além disso, as frases curtas narradas em terceira pessoa são aproximações de um jeito particular das crianças pequenas construírem frases, ao se referirem a elas mesmas usando o próprio nome e essa forma de conjugação (MOREYRA; MORAES, 2020b). O livro é um convite para uma brincadeira de faz de conta. Os personagens, suas rotinas e a forma como falam são aspectos que aproximam as crianças do livro e da narrativa.

Outro ponto importante tem relação com as imagens, que exercem um papel fundamental na história. Os autores convidaram Maurício Paraguassu para colorir as ilustrações com o apoio de recursos computacionais, pois, segundo revelaram, necessitavam de cores com menos sombra para que a leitura do desenho ficasse mais evidente. Segundo eles, a aquarela, técnica usada por Odilon Moraes, poderia não ser adequada a essa intencionalidade (MOREYRA; MORAES, 2020b). Esse processo evidencia o trabalho em equipe de diversos artistas na produção de um livro para crianças.

Para realizar seu trabalho, Maurício Paraguassu escaneou imagens de livros antigos, do início do século XX, e aproveitou as cores dessas imagens para colorir as ilustrações de *Bia e o elefante*. Essa técnica proporcionou uma paleta que não é nem colorida demais e nem de contrastes fortes, mas, sim, de tons envelhecidos que promovem uma delicadeza às imagens e à obra como um todo (MOREYRA; MORAES, 2020b).

Outro elemento importante com relação à composição das imagens se refere aos espaços brancos, intencionalmente deixados ao redor das ilustrações, o que confere a elas maior destaque. Além disso, as imagens são mais limpas, com poucos objetos na composição das cenas, o que contribui para a sensação de delicadeza e evidencia, nos desenhos, aquilo que realmente importa, sem ruídos.

Depois de um dia de muita brincadeira, Bia e o Elefante vão para a cama: “O Elefante foi dormir. Bia ainda está acordada”. Nesta cena, Bia aparece lendo seu livro. Pela página da direita, vemos algumas nuvens se aproximando, que sinalizam a chegada do sono e dos possíveis sonhos. Na folha dupla seguinte, o fundo colorido em azul sugere uma outra dimensão, para além da realidade. “À noite, os dois sonham”. Será que Bia também pegou no sono? Ou será que ela está sonhando acordada, voando em sua imaginação, junto ao livro que ela lê?

Figura 14 – Páginas duplas finais⁶, miolo do livro *Bia e o elefante*



Fonte: MOREYRA; MORAES, 2020a.

As obras *Céumar Marcéu* e *Bia e o elefante* são exemplos de como os livros de literatura que veiculam conceitos podem fazê-lo de forma criativa, valorizando narrativas e reforçando a dimensão estética. São exemplos de obras de qualidade, cuja narrativa oportuniza diferentes possibilidades de interação entre as crianças e seus mediadores de

6 Texto verbal (imagem à esquerda): “O Elefante foi dormir. Bia ainda está acordada.”

Texto verbal (imagem à direita): “À noite, os dois sonham”.

leitura. Revelam uma preocupação com a qualidade textual, gráfica e temática das obras, considerando os bebês e crianças bem pequenas como sujeitos ativos nos processos de produção de sentidos das histórias, aspectos que, sem dúvidas, potencializam o caráter artístico dos livros.

Considerações finais

Buscamos mostrar neste artigo dois movimentos antagônicos acerca da produção literária para crianças hoje no Brasil. Um que nega a história dessa produção se afastando da literatura infantil tal como a concebemos na atualidade, retrocedendo a uma concepção de cunho moral, edificante e didático, construída para disseminar noções e regular comportamentos e valores das crianças. Como um programa de governo, essa tendência dissemina uma concepção de criança como ser frágil, incompleto, incapaz de construir sentidos sobre a vida e o mundo. Sustenta-se em uma pretensa pureza infantil, que deve ser mantida sob a vigilância e proteção dos adultos. Sendo assim, para aqueles que defendem esse ponto de vista, deve-se preservar as crianças das intempéries e vicissitudes exclusivas do mundo adulto. A literatura infantil, nesta perspectiva, visa à modelagem de comportamentos das crianças, concebidas como projetos de homens e mulheres “de bem”.

Com estes propósitos, e a partir destas perspectivas, encontram-se, na coleção do programa Conta pra Mim e no mercado editorial, livros repletos de informações e impregnados de explicações, porém, “faltosos daquilo que mais a infância necessita: metáforas e símbolos” (BRENMAN, 2013, p. 144). Em contraponto à literatura estritamente instrucional e à concepção de crianças nela imbuída, há que se conceber a literatura como fenômeno de criatividade, como arte e que, como tal, sob a forma de textos verbais e imagéticos, oferece, ao leitor, liberdade interpretativa, leituras polissêmicas, plurais e insubmissas.

Os livros publicados pelo Conta pra Mim destinados aos bebês reproduzem uma lógica estritamente utilitária, como se livros de primeiros conceitos fossem um mero rol de palavras e de imagens, desprovidos de investimentos artísticos e concebidos como únicas possibilidades destinadas a esse público. Como discutido anteriormente, a importância dos livros de primeiros conceitos nos acervos dos bebês é reconhecida principalmente pelas possibilidades de jogos e interações que eles proporcionam. No entanto, as opções editoriais da coleção Conta pra Mim limitam-se ao gênero, numa proposta artificial e despropositada que se distancia das práticas sociais de edição de livros, forjando uma espécie de *fakelivros*.

A coleção, ao disponibilizar uma produção que foge aos critérios de qualidade, contempla em sua totalidade livros que reduzem possibilidades de ampliações das experiências estéticas e éticas das crianças. A padronização dos livros, a redução a poucos escritores e a uma única ilustradora, a deturpação dos contos, as imagens desprovidas de investimentos gráficos e autorais, a linguagem empobrecida, todos esses são elementos que veiculam um mesmo viés ideológico.

As escolas e as professoras têm um importante papel na resistência a estes programas. Selecionar bons livros, aprender a interpretar e criticar critérios de qualidade, além de fazer chegar às crianças a boa literatura, influencia diretamente na oferta mercadológica e, conseqüentemente, na produção editorial. Escolas e professoras são fundamentais na formação das crianças leitoras de literatura enquanto arte, capazes de usufruírem da perspectiva humanizadora do texto literário.

A presença da literatura desde os primeiros meses de vida é um direito das crianças e significa bem mais do que uma estratégia para lhes ensinar a falar ou a se comunicar. A literatura deve ser compreendida como uma inspiração que apoia as crianças na engenhosa e complexa tarefa de se tornarem seres de linguagem. O texto literário oferece às crianças um passaporte para iniciar, de forma consistente, seu percurso rumo à vida.

Referências

BAPTISTA, Mônica Correia. A leitura, a literatura infantil e os bebês. *In*: LIMA, Erica; FARIAS, Fabíola; LOPES, Raquel. **As crianças e os livros**: reflexões sobre a leitura na primeira infância. Belo Horizonte: Fundação Municipal de Cultura, 2017.

BONNAFÉ, Marie. **Los libros, eso es bueno para los bebés**. México: Océano Travesía, 2008. ISBN 9789707774148

BRAGANÇA, Aníbal. As políticas públicas para o livro e a leitura no Brasil: O Instituto Nacional do Livro (1937-1967). **MATRIZES**, v. 2, n. 2, p. 221-246, 2009. <https://doi.org/10.11606/issn.1982-8160.v2i2p221-246>

BRASIL. Decreto nº 9.099, 18 de julho de 2017, **Diário Oficial da União**, Seção 1, Página 7, 19 jul. 2017.

BRASIL. Decreto nº 9.765, de 11 de abril de 2019. Institui a Política Nacional de Alfabetização. **Diário Oficial da União**, Seção 1, Página 15, 11 abr. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Alfabetização. **Conta pra Mim**: Guia de Literacia Familiar. Brasília: MEC, SEALF, 2019. Disponível em: <https://alfabetizacao.mec.gov.br/contapramim>. Acesso em: 16 jun. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Programa Nacional Biblioteca da Escola – PNBE 2008**: edital de convocação para inscrição de obras de literatura no processo de avaliação e seleção para o programa nacional biblioteca da escola. Brasília, DF: MEC, 2008a.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Literatura na Infância**: imagens e palavras. Brasília, DF: MEC; Belo Horizonte: CEALE, 2008b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Avalmat/literatura_na_infancia.pdf. Acesso em: 15 ago. 2021.

BRENMAN, Ilan. **A condenação de Emília**: o politicamente correto na Educação Infantil. Belo Horizonte: Aletria, 2013.

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. *In*: CANDIDO, Antonio. **Vários escritos**. 3. ed. São Paulo: Duas Cidades, 1995.

CHAPELA, Luz María. **Quem conta um conto...** Os menores de sete anos como leitores e autores. São Paulo: Edições SM, 2015.

CORDEIRO, Maisa Barbosa da Silva. Políticas públicas de fomento à leitura no Brasil: uma análise (1930-2014). **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 43, n. 4, p. 1477-1497, out./dez. 2018.

EQUIPE DA SECRETARIA DE ALFABETIZAÇÃO. **Atividades do dia a dia**. Organizado por Ministério da Educação – MEC; coordenado por Secretaria de Alfabetização – SEALF. Brasília, DF: MEC/SEALF, 2020a. Disponível em: http://alfabetizacao.mec.gov.br/images/conta-para-mim/livros/versao_digital/bichos_coisas_e_lugares_versao_digital.pdf. Acesso em: 20 jul. 2021.

EQUIPE DA SECRETARIA DE ALFABETIZAÇÃO. **Bichos, coisas e lugares**. Organizado por Ministério da Educação – MEC; coordenado por Secretaria de Alfabetização – SEALF. Brasília, DF: MEC/SEALF, 2020b. Disponível em: http://alfabetizacao.mec.gov.br/images/conta-para-mim/livros/versao_digital/bichos_coisas_e_lugares_versao_digital.pdf. Acesso em: 20 jul. 2021.

EQUIPE DA SECRETARIA DE ALFABETIZAÇÃO. **Comparar as coisas**. Organizado por Ministério da Educação – MEC; coordenado por Secretaria de Alfabetização – SEALF. Brasília, DF: MEC/SEALF, 2020c. Disponível em: http://alfabetizacao.mec.gov.br/images/conta-para-mim/livros/versao_digital/bichos_coisas_e_lugares_versao_digital.pdf. Acesso em: 20 jul. 2021.

GALVÃO, Cristiene de Souza Leite. **Existe uma literatura para bebês?** 2016. 274 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2016.

GALVÃO, Cristiene de Souza Leite; BELMIRO, Celia Abicalil; BAPTISTA, Mônica Correia. O texto ficcional e a experiência literária dos bebês. **Nuances: estudos sobre Educação**, Presidente Prudente, v. 28, n. 3, p. 43-63, maio/ago. 2017.

KÜMMERLING-MEIBAUER, Bettina; MEIBAUER, Jörg. **Early-concept books**: acquiring nominal and verbal concepts. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company. 2011.

LÓPEZ, María Emilia. **Un pájaro de aire**: la formación de los bibliotecarios y la lectura en la primera infancia. Bogotá: Biblioteca Nacional de Colombia, 2015.

LÓPEZ, María Emília. Os bebês, as professoras e a literatura: um triângulo amoroso. In: BRASIL. **Bebês como leitores e autores**. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. Brasília, MEC/SEB, 2016.

MACHADO, Maria Zélia Versiani (org.). **A criança e a leitura literária**: livros, espaços, mediações. Curitiba: Positivo, 2012.

MOREYRA, Carolina; MORAES, Odilon. **Bia e o elefante**. São Paulo: Jujuba, 2020a.

MOREYRA, Carolina; MORAES, Odilon. **Bia e o elefante**: Piquenique lançamento do livro. Live de lançamento (60 min). Canal YouTube: Fafá conta histórias. 2020b. Disponível em: <https://youtu.be/rfFuWMS-nnM>. Acesso em: 27 jul. 2021.

MORICONI, Renato. **Céumar, Marcéu**. São Paulo: Jujuba, 2020.

OLIVEIRA, Rui de. **Pelos Jardins Boboli**: reflexões sobre a arte de ilustrar livros para crianças e jovens. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2008.

PAIVA, Aparecida. Livros infantis: critérios de seleção – as contribuições do PNBE. In: BRASIL. **Livros infantis**: acervos, espaços e mediações. Ministério da Educação, Secretária de Educação Básica. 1. ed. Brasília: MEC/SEB, 2016.

RATEAU, Dominique. Ler com as crianças pequenas. In: BAPTISTA, Monica Correia *et al.* (org.). **Literatura na Educação Infantil**: acervos, espaços e mediações. Brasília: MEC, 2015.

REYES, Yolanda. **A casa imaginária**: leitura e escrita na primeira infância. São Paulo: Global, 2010.

OS BEBÊS NO PROGRAMA CONTA PRA MIM

Cristiene de Souza Leite Galvão

[...] às vezes o sentido é uma conversa entre consciências e almas que buscam crianças e adultos juntos assombrados com as promessas das leituras. (María Emilia López)

A pedagogia vem colecionando ao longo dos anos saberes e fazeres que informam as ações dos professores para com as crianças. Muitos desses saberes foram construídos sobre concepções que levavam em conta práticas escolarizantes, destituindo as crianças de seus lugares de agentes de cultura. Desde a creche, a preocupação com a transmissão de conhecimentos sistematizados, com o cultivo de virtudes, com o desenvolvimento da cognição e com os métodos para desenvolvê-los, ainda legítima práticas que visam ao rendimento e a um produto final. Essa perspectiva pedagógica invisibilizou durante décadas as apropriações particulares que as crianças faziam de seu entorno, pois a elas foi delegada a marca da falta, da incompetência, da ausência e da incompletude, o que as tornou reféns dos sentidos que portavam seus acompanhantes. Se para as crianças¹ restou o lugar da negação, o que ficou destinado aos bebês? Os bebês tornaram-se seres praticamente invisíveis.

O alto grau de dependência do bebê humano dos adultos fez com que as pessoas se relacionassem com essas crianças como se delas tudo já fosse conhecido. Contudo, a pouca idade é inversamente proporcional a sua imensa complexidade, que ainda não foi totalmente desvendada e que não se sabe se um dia será.

O fato de não usarem a linguagem verbal para expressar sua maneira de produzir significados obscureceu, durante muito tempo, as interações dos bebês com seu entorno sociocultural. A aquele que não fala foi negado o direito à cidadania, ou seja, o direito de ser um sujeito que interage com a cultura produzindo sentidos particulares e fabricando modos de ser e estar no mundo.

1 Foi utilizada a organização por faixa etária indicada na BNCC/2019: BEBÊS – zero a 18 meses; CRIANÇAS BEM PEQUENAS – um ano e sete meses a três anos e 11 meses; CRIANÇAS PEQUENAS – quatro anos a cinco anos e 11 meses.

Sabe-se hoje que os bebês possuem capacidades sensoriais (CECCATY, 1999; KLAUS; KLAUS, 2001) que viabilizam traduzir as informações que se encontram no mundo físico mesmo antes de seu nascimento. O processo de interpretar dados e mensagens vindas de fora é algo peculiar aos bebês quando ainda estão banhados pelo líquido amniótico. O mundo do feto é cheio de atividades, de ritmos, de sensações e de sentidos que se mostram eficazes para dar respostas às ações e às emoções da mãe. As experiências do bebê intraútero servem como um “ensaio” que o prepara para a vida fora do útero. O aparato biológico do feto, como a visão, a audição, o paladar e o tato, prepara o bebê para suas primeiras interações minutos após o nascimento. Isso atesta que eles não são apenas um tubo digestivo ou seres a quem devemos dirigir unicamente ações de cuidado e proteção. Os bebês são seres potentes que empreendem um movimento de leitura do mundo mesmo antes do nascimento, a fim de conquistar seu pertencimento, construindo sua identidade (KLAUS; KLAUS, 2001).

Devido ao amadurecimento da audição se concretizar com aproximadamente 22 semanas de gestação, os bebês são muito responsivos à voz humana. Isso mostra que eles não vivem em um mundo fechado. As interações verbais e não verbais entre os bebês e seus cuidadores fundam o alicerce para a ancoragem de toda a aprendizagem infantil. Os “atos de fala” declarados por Bakhtin (2012) podem ser transpostos para as interações comunicativas entre adultos e bebês ao se considerar que estas relações não são feitas somente por palavras, mas por gestos e sons nomeados e interpretados dentro de um contexto linguístico e não linguístico. Para ambas as partes existe produção de sentido e, por isso, podemos inferir que há textos lidos e produzidos em que significados são compartilhados.

A capacidade de ouvir qualifica os bebês para perceberem os sons das palavras, ou seja, para organizá-las, segmentá-las e reconhecê-las. Para os recém-nascidos, as palavras consistem em sons que eles discriminam e categorizam. Já os bebês de mais idade apresentam

mais experiência discursiva, o que os faz não mais atentar apenas para a prosódia, mas também para a palavra portadora de sentido.

Bakhtin afirma que:

A palavra se revela como material semiótico privilegiado do psiquismo. É verdade que o discurso interior se entrecruza com uma massa de outras reações gestuais com valor semiótico. Mas a palavra se apresenta como fundamento, a base da vida interior. (BAKHTIN, 2012, p. 53-54)

À diferença dos outros mamíferos, os sinais efetuados pelos bebês humanos produzem nos adultos um processo de significação que lhes possibilita descobrir a relação que existe entre seus sinais e as significações atribuídas pelo seu interlocutor. Esses ícones vocais e gestuais analógicos, ainda muito próximos do corpo sensorial e dos reflexos, servem de substrato para a aprendizagem das crianças, pois encontram um Outro que lhes outorga sentido. A interpretação dos gestos, dos balbucios e dos choros dos bebês possibilita a inserção dessas crianças na cultura, pois dá a esses sinais o valor cultural compartilhado dentro de um padrão de normas, hábitos e valores.

Temos, assim, o significado ampliado do ato de ler, se consideradas as atividades interpretativas que os bebês colocam em movimento em suas construções de sentido e também indícios de que a leitura alicerça a origem do nosso pensamento.

A instauração do aparelho psíquico dos bebês não deriva simplesmente de fazer decodificação de mensagens, pois, se assim fosse, todos fabricariam as mesmas imagens internas. Como ainda não são falantes convencionais da linguagem verbal, esses seres recém-chegados fazem do corpo o seu espaço de semantização, semiotização, subjetivação e simbolização de suas experiências (GOLSE, 2007).

Apurar o olhar sobre os bebês, buscar aproximações com os seus universos de coisas, entrar em sintonia com eles são tarefas que permitem superar concepções que os veem como uma etapa da vida e

como um tempo biológico. Compreender como os bebês apreendem o mundo e comunicam suas aprendizagens é pensar em uma inteligência pré-verbal que faz uso de outras linguagens para comunicar e expressar suas vivências.

Compartilhando o espaço literário

As mães e os adultos que cuidam dos bebês estão aparelhados, mesmo que intuitivamente, para se relacionar com um sujeito em construção. Isso acontece não apenas no que tangem as ações de cuidado, mas também nos modos como os responsáveis o acalantam, ninam, conversam, brincam. Bebês e cuidadores relacionam-se por meio do corpo e da voz e encenam uma narrativa recheada de afeto, empatia, informações e poesia.

Os adultos parecem “sofrer” uma regressão languageira quando se dispõem a conversar com os bebês. Mais do que outros estímulos, essa maneira de falar provoca sorrisos, atrai olhares, acarreta balbucios e gestos, o que permite uma relação face a face banhada pela palavra e pela melodia da voz.

Golse (2007) relata que a parte melódica da fala (prosódia) carrega a porção emocional do discurso verbal e, por isso, também produz significados. O bebê como um exímio “ouvidor poético”, acostumado a ler ritmos, intensidades e entoação, interpreta esses diálogos por meio da música da palavra. Esses intercâmbios entre os bebês e seus cuidadores traduzem-se em linguagem poética, dado que diferem da linguagem cotidiana. Seria como se os adultos entregassem aos bebês uma primeira literatura com a qual eles pudessem elaborar seus próprios poemas. Assim, a palavra poética, que acompanha os bebês desde antes de seu nascimento, traz conforto, proteção e substrato para o jogo.

Bruner (2007) também entende essas interações entre o par bebê/adulto como um compartilhamento de um espaço poético, uma vez que confere a essas interações iniciais o caráter de brincadeira. Brincar é produzir, fabricar e criar. E isso é o que faz da forma brincada a *poiesis* de cada criança. O caráter de aparente inutilidade da brincadeira possui uma finalidade fundamentalmente humanizante, pois evoca a capacidade de os bebês operarem dentro da cultura.

A abertura do espaço poético é, pois, algo que acontece desde a mais tenra idade. No momento em que cuidadores e bebês estabelecem uma relação banhada por palavras, gestos e afetos está aberto o espaço da experiência literária. É importante frisar, assim, como assevera Cosson (2014), que as composições poéticas fabricadas pelos bebês guardam com o discurso literário grande intimidade por compartilharem um espaço de liberdade dentro da língua e da linguagem no qual sentidos são partilhados e construídos em diálogo com as experiências culturais correntes. Um espaço pactual em que o tempo é opaco, as linguagens fabuladas e a gratuidade constitutiva.

Dessa forma, paulatinamente, por meio das cantigas de ninar, das conversas nas trocas de fralda e na hora do banho, das brincadeiras cantadas e corporais, os bebês experimentam o mundo no conforto da continuidade de experiências poéticas que começaram ainda no útero. Podemos dizer que os bebês criam representações porque estão ordenando suas ideias. Eles estão construindo seu EU. E isso tudo por meio da linguagem – da linguagem poética –, da linguagem que acolhe. Cada família que acolhe um novo ser vivo entrega um repertório poético que o capacita a construir seus territórios existenciais.

Os bebês e a literatura

Os bebês mostram que a literatura ingressa em suas vidas desde seus primeiros dias de vida. Basta que ouçam um acalanto ou

a voz da mãe a consolá-los, a brincar com eles ou a entoar seu nome de maneira carinhosa para que compreendam que as palavras podem se agrupar em desenhos múltiplos e subverter os sentidos cotidianos, permitindo-os perscrutar outros mundos.

É necessário pontuar que o que se defende é uma relação com a linguagem poética de maneira gratuita e não pragmática para que os comportamentos iniciais dos bebês com a experiência literária estendam-se por toda sua vida. O apreço pela língua e a curiosidade de desvendar seus mistérios funda-se em encontros desinteressados e afetivos com a linguagem verbal. Trata-se de fazer com que as crianças percebam que há uma linguagem que serve para regular, dar ordens e satisfazer as necessidades cotidianas. E outra que não está a serviço de nenhuma necessidade imediata, que não exige nada em troca e, por ser assim, nada tem de supérflua, exercendo a função determinante de humanizar.

A formação do leitor literário constrói-se na experiência e não são necessários pré-requisitos para a imersão das crianças na literatura. Ao contrário, mesmo que não existam lembranças ou não se saiba de forma consciente, o itinerário leitor começa quando cada um ouve os primeiros acalantos maternos. É no dia a dia das cantigas, dos versinhos, dos provérbios, dos vídeos, dos ditados, das histórias que vai se construindo nossa noção de pertencimento, plasmada na palavra estética decantada pelo tempo (COLOMER, 2007).

O itinerário leitor deve ser tomado com cuidado se o objeto é ampliar as experiências estéticas dos bebês. Como seres em formação, eles ainda estão construindo critérios que lhes permitam fazer escolhas conscientes. Quando muitos jovens há o risco de alimentarem-se de toda e qualquer produção cultural com a qual se deparam em seu cotidiano. Dessa forma, assume-se o risco de não sermos donos de nossa própria voz, mas apenas reprodutores das vozes alheias.

A formação de uma pessoa como interlocutora do mundo está relacionada a sua bagagem de textos e assentada sobre sua capacidade de pensar singularmente e com originalidade. O compromisso de

inserir as crianças na literatura é social e também político, uma vez que é almejada a autonomia intelectual para que elas não sejam meras repetidoras do que ouvem sem saber se colocar criticamente frente aos fatos.

Livros de literatura que reforçam estereótipos, que contribuem para a perpetuação de uma sociedade excludente, que carregam moralismos e preconceitos e que não apresentam um trabalho estético flagrante em nada contribuem para a formação de leitores que saibam falar em nome próprio e que sejam questionadores do instituindo. Servem tão somente para formar seres adaptados à norma vigente.

Um livro de literatura que possibilite o compartilhamento do espaço literário não o faz somente pelo tema que porta, pelas belas ilustrações ou por palavras bonitas. A estrutura de uma obra literária deve ser analisada pela sua qualidade completa. É possível encontrar um livro com belas imagens e palavras bonitas, mas que se pareça mais com um receituário, por trazer instruções sobre como ser educados ou solidários. Também se deve considerar que muitas prateleiras das livrarias estão ocupadas com obras que confirmam a cultura de massa e com outras que encantam pelas cores e adereços. De acordo com Devetach:

As coisas não são sempre boas ou más em si. Há também o fato de como são usadas e para quê. E em uma cultura não há melhor poltrona que a ignorância. Assim o mundo se simplifica, e não há problema. Viva então o hambúrguer como a melhor comida. E não seria isso o pior. O problema real não é a existência do hambúrguer, mas sim que se exclua todo o resto, simplesmente porque não sabemos que existe.² (DEVETACH, 2008, p. 84-85, tradução nossa)

2 Texto original: “Las cosas no son siempre malas o buenas en sí. Está también en hecho de cómo se usan y para qué. Y en una cultura no hay mejor poltrona que la ignorancia. Entonces sí que el mundo se simplifica y no hay problemas. Viva entonces la hamburguesa como la mejor comida. Y no sería eso lo peor. El problema real no es la existencia de la hamburguesa sino que se borre de un plumazo todo lo demás, simplemente porque no sabemos que existe” (DEVETACH, 2008, p. 84).

Os bebês ainda não dispõem de elementos discursivos e cognitivos que lhes capacitem a pensar sobre outros pontos de vista. Eles estão aprendendo a nomear o mundo, a dar-lhe sentido, a construir um pertencimento e, conseqüentemente, sua subjetividade. A oferta de livros de literatura deve, então, se pautar pela busca de obras que possibilitem uma riqueza e uma diversidade de discursos com vista a ampliar o diálogo do leitor com o mundo e seu repertório simbólico. Tais atitudes contribuem para a formação de sujeitos que se colocam no mundo não como meros consumidores passivos de bens culturais impostos pelo sistema produtivo, mas como mentes autônomas, críticas e contestadoras.

O programa Conta para Mim e a formação inicial dos bebês como leitores literários

No final do ano de 2019, o Ministério da Educação (MEC) lançou o programa Conta pra Mim com o objetivo de incentivar a leitura literária em família. O que a princípio mostrou-se uma iniciativa promissora para reduzir a desigualdade de acesso a bens culturais que impacta a maioria das crianças brasileiras, revelou-se uma proposta que corrompe a concepção de literatura, desvirtuando-a de seu sentido estético, ético e político. No centro dos objetivos do programa está o desenvolvimento e a apropriação pelas crianças das habilidades de ouvir, falar, ler e escrever. Não há aqui nenhum demérito na aquisição de tais habilidades, porém a literatura, como ferramenta pedagógica e didatizante, é ceifada em sua gênese: a arte, que, de acordo com Bosi (1985, p. 27), “passa pela mente, pelo coração, pelos olhos, pela garganta, pelas mãos; e pensa e recorda e sente e observa e escuta e fala e experimenta e não recusa nenhum momento essencial do processo poético”.

A literatura como arte recorre à linguagem habitual para dar corpo ao que imaginávamos conhecer e também leva-nos a

desvendar coisas e lugares insuspeitos. Ela desautomatiza os sentidos e faz estranhar o cotidiano e aumentar a duração e a intensidade das percepções. Ao mesmo tempo, os textos literários acolhem na medida em que oferecem uma hospitalidade construída no valor das diferenças, na escuta e na conversa com as distintas especificidades culturais e sociais. O discurso literário, como as artes em geral, cria uma verossimilhança com a realidade que, ao contrário de ser de mentirinha, fornece aos sentidos outras possibilidades de conceber os fatos humanos do cotidiano. Esses novos modos de conhecer a realidade dão ao leitor a chance de se reconfigurar e, também, de reconfigurar seu entorno, gerando um processo dinâmico, permanente e infinito (BERNARDO, 2005).

Na literatura, com “L” maiúsculo, as crianças encontram liberdade e janelas diversas para olhar para o mundo e compreendê-lo. Os livros disponibilizados pelo programa Conta pra Mim prescindem dessas aberturas, pois particularizam verdades e modos de ser, anulam os conflitos, os medos, as tristezas, enfim, os dramas humanos. Há uma concepção idílica das crianças nas obras selecionadas para compor o acervo do programa que as coloca em um mundo utópico no qual não existem as mazelas do cotidiano e da nossa humanidade.

Falta aos idealizadores do Conta pra Mim o conhecimento necessário para alcançar que o simbólico possibilita entender e disciplinar desejos, identificar paixões e medos, nomear sentimentos, confrontar diferenças, confessar mágoas, frustrações e desprazer, contemplar sonhos e almejá-los. Marina Colasanti declara:

Quem empunhou serrote e tesouras não é, evidentemente, especialista em literatura infantil. Fosse [...] saberia que a linguagem simbólica tem alto poder estruturante, que os símbolos não precisam ser decodificados, simplesmente deslizam para o inconsciente adaptando-se às necessidades do pequeno leitor e ajudando a formular perguntas ou a fornecer respostas. (COLASANTI, 2020)

Ao construir o programa, os elaboradores viraram as costas para as produções acadêmicas qualificadas que versam sobre criança, literatura infantil, formação de leitores e mediação literária. Também ignoraram os escritores e os ilustradores de livros literários infantis com muitos trabalhos de excelência, reconhecidos, inclusive, internacionalmente.

No caso específico dos livros para bebês, o programa conta com três obras, a saber: *Atividades do dia*, *Bichos*, *coisas e lugares* e *Comparar as coisas*. São produções que, de acordo com Kümmerling-Meibauer (2012), podem ser categorizadas como livros de primeiros conceitos. Estas obras apresentam figuras simples em cada página, podendo possuir ou não texto verbal. As figuras retratam objetos do contexto imediato dos bebês ou podem representar animais, veículos e alimentos. Em sua maioria, as imagens apresentam-se em perspectiva frontal e sem a preocupação de proporcionalidade entre elas. Também são classificados como livros de primeiros conceitos as produções em que aparecem personagens executando alguma ação e aquelas em que se apresentam adjetivos ou advérbios.

Estes livros são muito importantes para que os bebês aprendam a nomear o mundo e construir sentidos para as diferentes formas de representação. O mundo pode ser concebido de diferentes maneiras, e essas obras possibilitam que eles aprendam que há uma relação entre o referente e sua representação. O jogo de apontar e nomear que se estabelece entre o adulto e o bebê durante a leitura de um livro de primeiros conceitos também aponta para a apropriação da sintaxe e da narrativa (KÜMMERLING-MEIBAUER, 2012).

Nestes livros podemos encontrar fotografias, desenhos fiéis à realidade ou ilustrações que subvertam uma transcrição fiel do objeto. A opção que o autor, o ilustrador, o *designer* gráfico ou o editor faz para a elaboração de um livro de primeiros conceitos pode ampliar ou não seu teor literário. Quanto mais fiel ao objeto ou à situação apresentada mais a produção identifica-se com o gênero informativo, o que a afasta da proposta da leitura literária.

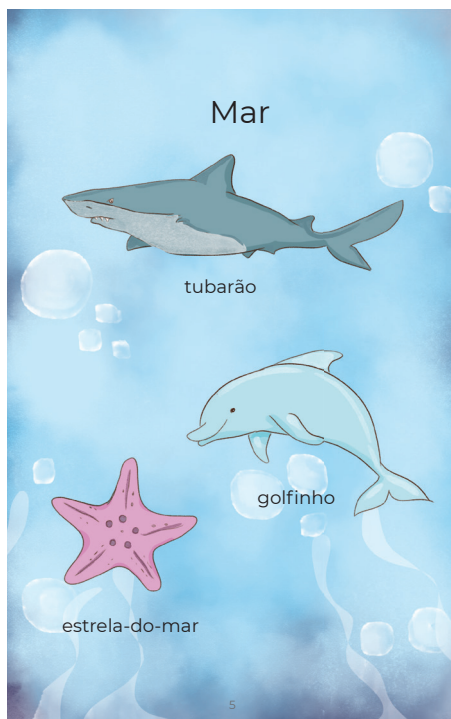
Há no mercado editorial um vasto acervo de obras que se encaixam na categoria primeiros conceitos, que, ao contrário da coleção apresentada no programa Conta pra Mim, possibilita aos bebês experimentar as contradições e as fragilidades que existem nas transcrições da realidade. Apesar de não conter narrativas, tais livros dialogam com a imaginação e a fantasia infantis, pois reorganizam o mundo a partir de outros critérios. São produções que propõem uma sadia subversão do estabelecido, imagens que fazem pensar e cores que denunciam a arbitrariedade da criação, oferecendo discursos que se materializam não como uma transcrição da realidade, mas como sua (re) apresentação.

Atividades do dia a dia



Fonte: https://alfabetizacao.mec.gov.br/images/conta-pra-mim/livros/versao_digital/atividades_dia_a_dia_versao_digital.pdf

Bichos, coisas e lugares



Fonte: http://alfabetizacao.mec.gov.br/images/conta-pra-mim/livros/versao_digital/bichos_coisas_e_lugares_versao_digital.pdf

Comparar as coisas



Fonte: http://alfabetizacao.mec.gov.br/images/conta-pra-mim/livros/versao_digital/comparar_as_coisas_versao_digital.pdf

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) apresentam em seus princípios as seguintes orientações:

- Éticos: da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades;
- Políticos: dos direitos de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática;
- Estéticos: da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais.

As obras destinadas aos bebês, que fazem parte do acervo do programa Conta pra Mim, não observam os princípios elencados acima, uma vez que apresentam produções sem autoria, reveladas por imagens estereotipadas, encontradas facilmente em materiais

publicitários, na internet, em revistas para colorir e outras mídias de consumo de massa. São imagens amarradas a modelos preexistentes e que respondem a uma facilitação e a um reconhecimento imediato, levando-nos a pensar que tais produções assemelhem-se mais a negócios e a mercadorias do que à literatura. Além disso, as produções não variam seus modos de representação, limitando ainda mais as experiências estéticas dos bebês. Não há escritor, ilustrador ou *designer* gráfico assinando os livros, o que os desqualifica como um objeto artístico. Tais escolhas inserem esses sujeitos recém-chegados em um espaço que padroniza os signos da cultura, deixando pouca ou nenhuma lacuna para que eles possam exercitar a criticidade, a diversidade, a criatividade, a ludicidade e a liberdade das manifestações artísticas.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento de caráter normativo, também define que:

as creches e pré-escolas, ao acolher as vivências e os conhecimentos construídos pelas crianças no ambiente da família e no contexto de sua comunidade, e articulá-los em suas propostas pedagógicas, têm o objetivo de *ampliar o universo de experiências, conhecimentos e habilidades dessas crianças, diversificando* e consolidando novas aprendizagens, atuando de maneira complementar à educação familiar – especialmente quando se trata da educação dos bebês e das crianças bem pequenas, que envolve aprendizagens muito próximas aos dois contextos (familiar e escolar), como a socialização, a autonomia e a comunicação. (BRASIL, 2017, p. 36, grifo nosso)

As obras oferecidas aos bebês pelo programa não cumprem as prerrogativas apontadas pela BNCC da Educação Infantil, uma vez que não aposta na diversidade das produções literárias de qualidade que

estão disponíveis no mercado editorial brasileiro. Há uma explícita concepção de que os bebês são seres incapazes e incompetentes de construir sentidos para livros de literatura que apresentem composições mais elaboradas e temáticas diferentes das que fazem parte do referido acervo. Decorre que os sentidos que os bebês podem dar a um determinado texto literário não dependem unicamente de seu desenvolvimento biológico ou de suas habilidades intrínsecas, mas estão condicionados a seu contexto social e à cultura na qual se encontram inseridos. O itinerário infantil de leitura não se faz apenas com os livros que confirmam e relatam o seu dia a dia, mas, também, com obras que ampliem sua imaginação e suas habilidades perceptivas. Segundo Colomer (2007, p. 57), “os melhores livros ilustrados são aqueles que estabelecem um compromisso entre o que as crianças podem reconhecer facilmente e o que podem compreender através de um esforço imaginativo [...]”.

O campo de experiência “Escuta, fala, pensamento e imaginação” descrito na BNCC da Educação Infantil declara que

As experiências com a literatura infantil, propostas pelo educador, mediador entre os textos e as crianças, contribuem para o desenvolvimento do gosto pela leitura, do estímulo à imaginação e da ampliação do conhecimento de mundo. Além disso, o contato com histórias, contos, fábulas, poemas, cordéis etc. propicia a familiaridade com livros, com diferentes gêneros literários, a diferenciação entre ilustrações e escrita, a aprendizagem da direção da escrita e as formas corretas de manipulação de livros. (BRASIL, 2017, p. 42)

Por esse trecho, é possível constatar que os livros destinados aos bebês no programa não cumprem as determinações do documento, visto que não suscitam a imaginação nem ampliam o conhecimento de mundo já que se circunscrevem dentro das experiências imediatas dessas crianças.

A materialidade é outro aspecto a ser considerado quando lemos esse fragmento do documento, pois os livros são disponibilizados

na modalidade virtual, o que impossibilita o contato dos bebês com o objeto físico. A textura, o cheiro, o barulho das páginas passando e o livre manuseio ficam prejudicados em decorrência do suporte escolhido.

Ainda é possível constatar que a seleção oferecida aos bebês não apresenta uma relação texto/imagem que ultrapasse o interesse didático, cuja finalidade é ensinar as crianças a falar, aumentando seu vocabulário e, ainda, instruí-las nas relações de opostos. O objetivo é pragmático, informativo e pedagógico e está em consonância com os pressupostos que embasam essa política pública, a saber: evidências baseadas nas pesquisas em psicologia cognitiva e em neurociências que possibilitam compreender os mecanismos cognitivos e neurobiológicos que entram em ação na aprendizagem. Diferentemente da perspectiva adotada pelo programa Conta pra Mim, Vygotsky (2009, p. 14) assevera que a criação é condição necessária para a existência e tudo que vemos em nosso cotidiano teve sua origem no processo de criação humana. Para o psicólogo, o nosso cérebro não é apenas um órgão que conserva e reproduz nossas vivências, mas um órgão que “combina e reelabora, de forma criadora, elementos da experiência anterior, erigindo novas situações e novos comportamentos”. Cada ciclo da infância possui sua forma característica de criação derivada das interações culturais e das especificidades biológicas.

Vygotsky (2009) defende ainda que é na linguagem, e por meio dela, que se constrói a leitura da vida e da própria história. A mediação semiótica é o caminho da passagem das crianças do estado de ser biológico para o de ser cultural. A transformação dos sinais naturais em símbolos e signos caracteriza os seres humanos e lhes permite passar do estado de mera reprodução do mundo para sua representação, ou seja, para o estado da representação simbólica que permite ao humano perceber e dizer o que capta do mundo e como ele é significado.

A partir das ideias apontadas por Vygotsky é possível inferir que a expressão da relação dos bebês com o mundo é criar a língua,

ou seja, fazer poesia e não apenas treiná-los para agir. Interrogados pela vida que se apresenta no seu dia a dia e que, constantemente, se revela a eles como enigma, os bebês dão nomes às coisas objetivando-as poeticamente.

A interação com a linguagem escrita existente nos livros de literatura de qualidade é capaz de ampliar as experiências discursivas dos bebês. O uso de palavras ou frases repetidas, de rimas e de canções auxilia essas crianças a anteciparem e memorizarem a história. A utilização de modelos previsíveis, como “era uma vez” ou “foram felizes para sempre”, e as estruturas cumulativas, também são referências importantes que os ajudam a se apropriarem da linguagem literária. Os bebês adoram ser desafiados e se debruçar sobre sentidos e palavras complexas. Para eles, é muito mais instigante tentar inferir o significado de “corcova” em uma frase, do que ouvir histórias em que aparecem somente palavras conhecidas.

Os livros que mais despertam a atenção dos leitores iniciantes, segundo Colomer (2007, p. 91),

partem de formas narrativas mais elementares, mas utilizam de recursos que permitem a possibilidade de se desviar delas, que se destinam a forçar os limites que a capacidade dos leitores impõe e ajudam as crianças a ir mais longe na sua competência literária.

Com referência à linguagem visual, são justamente as imagens dos livros ilustrados que possibilitam aos bebês ascender às formas mais sofisticadas de percepção visual. São as imagens que nos parecem às vezes muito complexas e difíceis que mais atraem a atenção dessas crianças e com as quais elas estabelecem um processo lúdico de negociação, interpretação, significação e experimentação. Para isso, eles utilizam estratégias visuais de exploração, levantamento de hipóteses, pesquisa, comparações e outras mais. Os bebês são exímios decodificadores visuais porque, antes da fala, são seus olhos um de seus instrumentos de leitura do mundo.

Considerações finais

Ao restituir aos bebês o lugar de sujeitos e autores no e do mundo, não os vendo mais como lactantes que interagem passivamente com os eventos e objetos do seu entorno e não mais os enxergando como objetos desvinculados de contextos vivenciais, é necessário oferecer-lhes uma literatura que possibilite ampliar seus olhares para complexidade multifacetada e polifônica da realidade humana.

Os bebês em seus movimentos de pesquisa e de construções subvertem falsas concepções que a visão autocêntrica ainda não foi capaz de superar. Por conseguinte, eles são especiais reféns dos sentidos que os adultos carregam e dos materiais que lhes oferecem e que muitas vezes se apoiam em concepções que perdem de vista o homem em sua totalidade histórica, social e cultural. Alicerçam-se, assim, em imagens forjadas no senso comum ou em ideias ultrapassadas que veem os bebês como seres abstratos e idealizados.

Há uma literatura para bebês que propicia o enriquecimento de seus textos internos para que sua bagagem não seja feita só por conteúdos moralizantes, didatizantes e massificados. Livros nos quais as palavras, as imagens, os sons, os cheiros e as sensações táteis são uma imersão afetiva dentro da própria cultura. Livros que resultam em portas abertas para outras realidades possíveis e outros vínculos entre os seres humanos. Uma literatura que possibilita uma palavra feito corpo.

Referências

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e Filosofia de linguagem**. 13. ed. São Paulo: Hucitec, 2012.

BERNARDO, G. A qualidade da Invenção. In: OLIVEIRA, Ieda (Org.). **O que é qualidade em literatura infantil e juvenil**: com a palavra o escritor. São Paulo: DCL, 2005.

BOSI, A. **Reflexões sobre a arte**. São Paulo: Ática, 1985.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC/SEB, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Alfabetização. **Conta pra Mim**: Guia de Literacia Familiar. Brasília: MEC, SEALF, 2019. Disponível em: <https://alfabetizacao.mec.gov.br/contapramim>. Acesso em: 20 ago. 2021.

BRUNER, J. **Como as crianças aprendem a falar**. Lisboa: Instituto Piaget, 2007.

CECCATY, Max Pavans de. A inteligência pré-verbal e a evolução biológica dos sinais aos símbolos. In: SOULÉ, Michel; CYRULNIK, Boris (Org.). **A inteligência anterior à palavra**: novos enfoques sobre o bebê. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

COLASANTI, Marina. Não conta pra mim. **Emília**, 14 out. 2020. Disponível em: <https://revistaemilia.com.br/nao-counta-pra-mim/>. Acesso em: 25 ago. 2021.

COLOMER, T. **Andar entre livros**: a leitura literária na escola. São Paulo: Global, 2007.

COSSON, R. **Círculos de leitura e letramento literário**. São Paulo: Contexto, 2014.

DEVETACH, L. **La construcción del camino lector**. Córdoba: Comunic-Arte, 2008.

EQUIPE DA SECRETARIA DE ALFABETIZAÇÃO. **Atividades do dia a dia**. Organizado por Ministério da Educação – MEC; coordenado por Secretaria de Alfabetização – SEALF. Brasília, DF: MEC/SEALF, 2020a. Disponível em: http://alfabetizacao.mec.gov.br/images/conta-pra-mim/livros/versao_digital/bichos_coisas_e_lugares_versao_digital.pdf. Acesso em 20 ago. 2021.

EQUIPE DA SECRETARIA DE ALFABETIZAÇÃO. **Bichos, coisas e lugares**. Organizado por Ministério da Educação – MEC; coordenado por Secretaria de Alfabetização – SEALF. Brasília, DF: MEC/SEALF,

2020b. Disponível em: http://alfabetizacao.mec.gov.br/images/conta-para-mim/livros/versao_digital/bichos_coisas_e_lugares_versao_digital.pdf. Acesso em 20 ago. 2021.

EQUIPE DA SECRETARIA DE ALFABETIZAÇÃO. **Comparar as coisas**. Organizado por Ministério da Educação – MEC; coordenado por Secretaria de Alfabetização – SEALF. Brasília, DF: MEC/SEALF, 2020c. Disponível em: http://alfabetizacao.mec.gov.br/images/conta-para-mim/livros/versao_digital/bichos_coisas_e_lugares_versao_digital.pdf. Acesso em 20 ago. 2021.

GOLSE, Bernard. **O ser bebê**. Lisboa: Climepsi, 2007.

KLAUS, Marshall; KLAUS, Phyllis. **Seu surpreendente recém-nascido**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

KÜMMERLING-MEIBAUER. **Emergency literacy**: children's books from 0 to 3. Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 2012.

VYGOTSKY, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

LITERATURA DE DAR COM PAU: O PROGRAMA CONTA PRA MIM, SUAS INTERFERÊNCIAS NOS CLÁSSICOS CONTOS DE FADAS E SEU PROPÓSITO NA FORMAÇÃO DOS LEITORES

Carla Cristina de Araujo

Como se o mundo secreto da infância fosse, na verdade, tão fácil, tão simples... (MEIRELES, 1951)

O programa Conta pra Mim, do Ministério da Educação e Cultura, lançado em 2019, traz, além de orientações para pais e educadores a respeito das práticas de leitura com as crianças, uma biblioteca virtual em que 40 livros estão disponíveis para *download*. Dentre esses livros, há os títulos já bem conhecidos de todos, como *Os três porquinhos* e *Branca de Neve*, e há os que são constituídos de coletâneas de poemas e cantigas de roda, parlendas e biografias de pessoas que se destacaram na história do Brasil. Vamos nos ater aos clássicos contos de fadas, disponíveis em “livros de ficção”, e esboçar uma análise do material fornecido pelo MEC, levando em conta que o programa apresenta versões diferentes das que são tradicionalmente conhecidas. É de se observar que existem variações, já comumente aceitas, em todos — ou quase — esses contos. Mas o que se observa nesse programa é que as suas versões apresentam variações claramente “corretivas”, com a inserção de detalhes que vêm intencionalmente “melhorar” a história, ou com a exclusão de um dado que — supõe-se —, segundo os idealizadores do programa, poderia fazer mal à formação intelectual, psicológica, moral ou ética dos leitores. Ao que parece, assim, com o acréscimo ou a supressão de um dado, a história se tornaria mais agradável e/ou mais “saudável”. Assim, o que temos é uma coletânea de histórias que, com suas variações, embora preservem a fabulação essencial, resultam em outras histórias, tanto quando pensamos nas narrativas propriamente, quanto quando pensamos no que fica delas na mente do leitor em termos de “lição aprendida”.

Para procedermos, pois, a uma breve análise desse material, vamos selecionar três das mais de 25 histórias — considerando-se os classificados como livros de ficção — recontadas no *site* do programa. São elas: *Os três porquinhos*, *Rapunzel* e *João e Maria*.

Antes, porém, de partir para a análise das histórias, faz-se necessária uma apresentação mais detalhada do programa Conta pra Mim.

O programa Conta pra Mim, do governo federal, lançado em dezembro de 2019, visa à formação do hábito da leitura em família. Destina-se, portanto, aos pais — a esses, sobretudo — e educadores, com foco na criança, que é, em tese, a beneficiada final. O programa surge, pois, quando à frente do MEC, exercendo o cargo mais alto desse Ministério, está o Ministro Abraham Bragança de Vasconcellos Weintraub. O secretário de Alfabetização é Carlos Francisco de Paula Nadalim, que também é o responsável pela revisão de conteúdo do material divulgado no *site*. Dentre outros nomes envolvidos no programa e arrolados nas primeiras páginas do *Guia de literacia familiar*, importa ainda destacar os nomes das pesquisadoras consultadas: Dra. Barbara Hanna Wasik,¹ da Universidade da Carolina do Norte, e Dra. Pascale Engel de Abreu,² da Universidade de Luxemburgo. A primeira é educadora, com estudos concentrados em alfabetização familiar, com ênfase no aspecto psicológico do processo de alfabetização e desenvolvimento cognitivo, e desenvolve um trabalho de consultoria familiar. Sobre a última, informa o *site* da Universidade em que ela trabalha que sua especialidade são os processos cognitivos e sua relação com a aprendizagem. Ou seja, seus estudos, em ambos os casos,

-
- 1 Barbara Hanna Wasik, PhD, holds a William R. Kenan, Jr. Professorship in the School of Education and is a Fellow at the Frank Porter Graham Child Development Institute at the University of North Carolina. Dr. Wasik also chairs the School Psychology Program. She serves as a consultant to national organizations and has held office in state and national organizations, including the American Psychological Association. She was an invited participant to the White House Conference on Child Care and served as a member of the Committee on Early Childhood Pedagogy of the National Academy of Sciences. Her research focuses on early childhood interventions, family literacy, social and cognitive development, problem solving, home visiting, and the observational study of children. Disponível em: <https://guilford.com/author/Barbara-Hanna-Wasik>. Acesso em: 16 ago. 2021.
 - 2 My research focuses on the cognitive processes that underpin learning such as working memory, phonological awareness, and executive functions. I am interested in how these processes develop in typical multilingual children, as well as in children with neurodevelopmental disorders. My current research explores the structure of executive functions in childhood and how these processes are affected by environmental factors such as bilingualism and socioeconomic status. Disponível em: <https://uni-lu.academia.edu/PascaleEngeldeAbreu>. Acesso em: 16 ago. 2021.

estão relacionados com a educação, mas muito mais pelos aspectos neurológicos do processo de aquisição do conhecimento do que pelo desenvolvimento do gosto pela leitura literária na criança. E nenhum pesquisador brasileiro, seja do letramento, seja da literatura infantil e juvenil, é citado, a despeito de, no Brasil, os estudos sobre esses temas poderem contar com nomes como Magda Soares, Ângela Kleiman, Leonardo Arroyo, Marisa Lajolo e Regina Zilberman, entre outros tantos nomes. Como se vê, a discussão a respeito da implantação do programa e de seu conteúdo acontece totalmente à parte da discussão que se faz nas instituições de ensino superior, a respeito da questão, e ignora completamente a vastidão de pesquisas, que se fez e que se faz, sobre a literatura infantil e juvenil e sobre a formação do leitor. Talvez esteja aí, nessa opção pela pesquisa das duas pesquisadoras estrangeiras para a fundamentação do programa, a razão da adoção do termo “literacia”, traduzido diretamente do inglês *literacy*, em vez de “letramento”, que é o termo empregado entre os pesquisadores brasileiros.³ Muito mais do que uma simples escolha por uma linha de pesquisa diversa da que já caminha no Brasil há mais de 30 anos e já está bem madura, com um número sem par de publicações, essa opção revela mesmo a intencional e injustificada ruptura com a pesquisa brasileira. E isso reforça, a ideia, equivocada mas corrente, de que a pesquisa no Brasil se destina a atribuir títulos aos pesquisadores e nada tem de utilidade prática para o desenvolvimento do país.

Sobre o programa se destinar à criança, com a mediação dos pais, é de se observar que, embora haja unanimidade entre os pesquisadores do letramento e da formação de leitores na convicção de que o ambiente familiar⁴ exerce forte influência sobre o desejo das

3 No primeiro capítulo de seu *Letramento: um tema em três gêneros*, Magda Soares apresenta o conceito de “letramento” e, a partir da etimologia da palavra, traça considerações entre a palavra *literacy* (inglês) e sua correspondente “letramento” (português).

4 A esse respeito, vale muito a pena conferir o artigo “A importância dos afetos familiares e escolares na formação do leitor”, de Hércules Toledo Corrêa. Apesar de seu foco na formação de escritores, trata também, é claro, da formação de leitores, pois, como se sabe, nenhum bom escritor surge sem ter um bom histórico de leitor.

crianças de ler e sobre seu olhar de interesse para os livros como fonte de prazer, há um excesso no foco sobre a família, fazendo lembrar o conceito de “família” como instituição consagrada, apoiada no – e reforçadora do – tripé tradição, família e propriedade. Em tempos em que o conceito de “família” vem abarcando modelos diversos do da família tradicional – casamento heterossexual e filhos biológicos –, esse pode ser mais um passo na contramão da inclusão social das famílias que se formam fora desse modelo. Além disso, reforça a ideia de que o homeschooling⁵ pode ser a solução para o “risco” da introdução, na mente das crianças, de valores diversos dos da família, em tempos em que se desenvolve uma discussão sobre uma política de escola sem partido. Vale insistir na ideia de que é inegável o papel da família no desenvolvimento do gosto dos filhos, sobretudo as crianças, pela leitura. Colomer (2010) observa que “a família, a escola, a biblioteca, as livrarias etc. são instituições sociais em que os meninos e as meninas se encontram com os livros.” E, falando ainda do surgimento do gosto pela leitura, ela considera que

Se a mediação cultural tem êxito, se os meninos e as meninas se interessam pelos livros, aprendem a lê-los e se familiarizam com a forma em que circulam socialmente, [...] sua autonomia para escolher os livros progredirá paulatinamente até sua completa independência na vida adulta. (COLOMER, 2010, p. 79)

Como era de se esperar, o programa teve uma repercussão muito negativa entre os educadores e pesquisadores do Letramento e da literatura infantil e juvenil. A reação negativa gerou a publicação de artigos críticos ao programa e culminou em um Manifesto, intitulado *Não ao retrocesso nas políticas públicas do livro e da leitura* (2020), disponível na internet para assinatura por escritores, ilustradores, contadores de história, professores, bibliotecários, com abertura para toda a comunidade na opção “outro” no campo “Atuação” do formulário de identificação do aderente ao documento.

5 A respeito desse insistente apelo ao papel dos pais como incentivadores da leitura em casa, vale observar o que diz FORTES (2020).

145 Literatura de dar com pau: o programa Conta pra Mim, suas interferências nos clássicos contos de fadas e seu propósito na formação dos leitores

O *site* disponibiliza o *Guia de literacia familiar*, que apresenta os propósitos do programa e discorre sobre as práticas de leitura e seus benefícios. Ao final, sob o título “Literacia familiar em dez pontos”, traz uma lista de recomendações para o desenvolvimento e a boa formação da criança leitora.

Cada livro é identificado pelo programa: traz na capa, além do título da história, o nome do programa e a imagem do ursinho Tito, sua mascote. Ao final da história, seguem-se as dez recomendações, sob o título “Literacia familiar em dez pontos”. Não por acaso, são dez recomendações, esse número que coincide — coincide? — com o dos dez mandamentos da Lei de Deus, segundo o Cristianismo. É de grande importância a observação de que nem todas essas recomendações estão diretamente relacionadas ao desenvolvimento do hábito da leitura na infância, deixando clara a intenção de se alcançar esse número quando se completa a lista para atingir o número 10. A primeira das recomendações não está, de fato, relacionada ao estímulo à leitura: “Trate seu filho com muito amor e carinho”. É indiscutível que essa é a primeira condição para o estabelecimento de uma relação familiar saudável e para a boa formação da personalidade de qualquer indivíduo, mas não está diretamente relacionada à criação do hábito da leitura e à formação do bom leitor. Parece mesmo ter sido inserida ali para completar os “dez mandamentos”.

Além dos livros em formato PDF, disponibilizados no *site*, tanto para a leitura na tela quanto para a impressão e confecção caseira do livro físico — nesse caso, em uma edição muito simples, que, de forma alguma substitui o livro físico — com as vantagens de poder ser manuseado pela criança — mas com a vantagem de se ter sempre o “livro” à mão, para a leitura e o manuseio dele —, há a versão em vídeo das histórias, contadas pelo cantor e compositor Toquinho. O texto é o mesmo, com a diferença apenas do suporte. Sabemos que a leitura por meios digitais — computadores, *tablets*, *e-books* e até mesmo celulares — oferece muitas vantagens, tais como a facilidade

de o leitor levar o livro — ou os livros — para onde quer que vá, sem que o livro ocupe espaço na bolsa de mão ou na mochila e sem que o seu volume acrescente peso na bagagem. Mas a discussão a respeito da importância da materialidade do livro impresso surgiu desde que esses meios foram disponibilizados e, principalmente, quando se popularizaram, tornando-se mais acessíveis a boa parte da população. E o livro físico, apesar das vantagens da leitura pelos meios digitais, tem um número grande de adeptos. Com isso, é de se imaginar que o processo de conhecimento e familiarização com a leitura, para quem está começando a ler — crianças em processo de alfabetização ou até mesmo não alfabetizadas — sofre sérias consequências no que diz respeito à formação do conceito de “livro” na mente da criança. Não parece interessante que o primeiro contato de uma criança com o livro seja feito pelo livro virtual. As crianças gostam de pegar os objetos, de sentir seu volume, seu cheiro e temperatura, de conhecê-los mais intimamente. Fazer o primeiro contato com a leitura por meios digitais pode ser comparado a jogar os games de computadores e celulares sem nunca ter chutado uma bola, empurrado um carrinho ou penteado uma boneca. O acesso virtual aos livros tem seu valor, é claro, mas não dispensa a edição de livros físicos para que as crianças possam “brincar” com eles, brincar de conhecê-los e passar as páginas. Se não é assim, podem crescer pensando que os livros nascem dentro dos computadores, como algumas crianças costumam pensar que as frutas e verduras nascem nos supermercados, ou nascem em fábricas, que as transportam para os supermercados.

Quanto à escolha por um único leitor para as histórias, o músico Toquinho, isso reafirma o gosto pela uniformidade, que está na base de todo o programa: os livros têm a mesma capa, da mesma cor e, por incrível que possa parecer, o mesmo número de páginas, que são 16. Como se vê, isso confirma que o programa passa ao largo da discussão em torno da valorização da diversidade e das implicações opressoras de qualquer tentativa de uniformização, seja da oferta dos bens culturais, seja dos padrões de comportamento social.

O programa teve lançamentos em algumas capitais do país, a saber, conforme consta no seu *site*: Brasília, São Paulo, Belo Horizonte, Rio de Janeiro, Porto Alegre, Curitiba, Salvador, Recife e Fortaleza.

Figura 1 – Cartaz do lançamento do programa Conta pra Mim em quatro capitais do Brasil



Fonte: <https://www.gov.br/pt-br/noticias/educacao-e-pesquisa/2019/12/mascote-do-conta-para-mim-leva-diversao-e-historias-para-quatro-capitais-do-brasil/13.12.2019tito.jpeg/view>. Acesso em: 31 ago. 2021.

Figura 2 – Cartaz do lançamento do programa Conta pra Mim em cinco capitais do Brasil



Fonte: <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/54161>.

Acesso em: 31 ago. 2021.

Observe-se que em nenhuma dessas cidades o lançamento foi feito em um lugar que tem, efetivamente, a sua função relacionada à leitura ou à cultura em geral. E embora os *shoppings centers* cumpram outras funções que extrapolam o comércio, tais como exposições, feiras de flores — essas ainda voltadas para o comércio —, feiras de adoção de animais, campanhas de obras sociais, dentre outras, a sua função essencial é o comércio e toda a sua estrutura está voltada para isso. Para se confirmar esse apelo comercial, basta verificar as vitrines das lojas, decoradas de modo sedutor, como a convocar o consumidor a entrar ali e sair dali com a mercadoria “que tanto lhe fará bem”! Se o compromisso do programa com a formação de leitores fosse real, esses lançamentos poderiam ter acontecido em bibliotecas públicas, em museus, em parques públicos ou em outros espaços, que oferecessem um cenário mais adequado para a leitura.

A coleção de livros: livros de ficção

Um rápido exame, ainda que no sumário, de um dos tantos livros publicados sobre a literatura infantil e juvenil deixa bem clara a importância do cuidado com que se deve tratar o tema da produção literária para o público infantil e juvenil e da complexidade desse tema. Se há alguma simplicidade nisso, ela fica apenas na aparência. Vejamos, pois, o que prometem os títulos de três artigos do livro *Literatura infantil e juvenil: campo, materialidade e produção*, organizado por Marta Passos Pinheiro Jéssica M. Andrade Tolentino: “Livro: um projeto de *design* na leitura”, de Maíra Lacerda e Jackeline Lima Farbiarz; “A materialidade da literatura infantil contemporânea: projeto gráfico e paratextos”, de Hércules Toledo Corrêa, Marta Passos Pinheiro e Renata Junqueira de Souza; “Edição de livros infantis: interfaces e tecnologias da escrita do encantamento”, de Ana Paula Mathias de Paiva. O livro está dividido em três partes e esses títulos estão na segunda parte, em que se discute a questão da edição do livro. Tão importante quanto o texto, sobretudo na literatura que se faz para as crianças e jovens, são a ilustração, a diagramação, enfim, a edição do livro. Também vale considerar que a diagramação da capa de um livro exerce fascínio sobre qualquer leitor, sobretudo as crianças e os adolescentes, ainda tão atentos a figuras e cores, muitas vezes atraídos para o texto verbal, o que fará deles leitores contumazes pela vida afora, por esse fascínio.

O poder sedutor das capas é tão grande que elas podem exercer a atração sobre os pequenos leitores e levá-los ao interesse pela leitura do texto verbal, acompanhado sempre de ilustrações que cumprem, conjuntamente com a palavra, e com a imaginação do leitor, o papel criador da fabulação. Tal importância está muito bem registrada, pelo viés histórico, em *Era uma vez uma capa: história ilustrada da literatura infantil*, de Alan Powers. Ainda na introdução do livro, o autor já fala desse fascínio quando diz que “A capa, sem dúvida, cumpre um papel no processo de envolvimento físico com o livro, pois, embora não se

possa olhá-la enquanto se lê, ela o define como objeto a ser apanhado, deixado de lado e talvez conservado ao longo do tempo” (POWERS, 2008, p. 7).

À parte dessa discussão, as ilustrações dos livros do programa parecem ter sido feitas sem nenhum reconhecimento da importância que têm para além de simplesmente ilustrar ou para facilitar a compreensão do texto.

As ilustrações dos livros da Coleção Conta pra Mim são “prontas”, ou seja, são tradicionais reproduções visuais de fragmentos do texto e diferentemente do que as mais modernas e interessantes ilustrações fazem, essas não contam com a participação do leitor para “completar” o desenho com a sua imaginação. Elas trazem a reprodução de uma cena do texto e são muito simplórias, deixam de explorar diversos recursos que as nuances de cores, por exemplo, podem representar. Nada resta ao leitor além de observar as ilustrações, identificar a ilustração com a passagem do texto e acatá-la como representação de tal passagem.

Não são ilustrações sugestivas, não apelam para a imaginação do leitor, não os convidam a agir sobre elas. Ao contrário disso, são dadas de modo a serem percebidas tal qual se apresentam. E embora seja muito complexa a discussão a respeito de o que é bonito ou feio, de bom ou de mau gosto, não há muito risco em afirmar, a partir de sua pobreza imaginativa, que são de gosto bastante duvidoso. E que só poderiam estar a serviço mesmo de um programa como esse, que pôs em último lugar a valorização da criatividade do leitor.

Os livros disponíveis no *site* do programa estão organizados em seis categorias, que não podem ser chamadas de gêneros, propriamente, porque não se pode dizer que foram elaboradas a partir desse critério, o do gênero. Alguns gêneros — poesia e biografia, por exemplo — são claramente reconhecíveis, mas, a seu lado, estão, também, os “livros para bebês”, e outros. Assim temos os livros classificados em seis categorias:

1 – Livros de ficção: contos de fada, fábulas e contos tradicionais brasileiros;

2 – Livros de poesia: poemas, cantigas, trava-línguas, quadrinhas e parlendas;

3 – Livros somente com imagens: histórias que podem ser contadas a partir da observação das imagens;

4 – Livros para bebês: imagens e palavras representando nomes, qualidades e ações;

5 – Livros informativos: informações sobre o mundo;

6 – Livros de biografia: conheça alguns heróis nacionais.

É de se observar que há, além da mistura de critérios na classificação dos livros, uma informação falsa em “fábulas de Monteiro Lobato”,⁶ em Livros de ficção, e uma generalização absurda, por exemplo, em “Livros informativos: informações sobre o mundo”, para ficar entre os mais crassos erros que traz essa categorização dos livros disponíveis no *site*. Na categoria poesia, de poesia mesmo só tem o clássico “O pássaro cativo”, de Olavo Bilac. É indiscutível que se trata de um belo poema, considerado, sobretudo o esmero da sua composição, típica do poeta e do Parnasianismo. Mas vale fazer uma pergunta: que criança, hoje, arma uma arapuca para apanhar pássaros? O que esse poema tem com a realidade da maioria das crianças que vivem hoje no Brasil? Mesmo sabendo que o texto literário não perde o seu valor com a passagem do tempo, seria mesmo aconselhável a inserção desse poema numa coletânea preparada para a leitura em família? Afinal, sabemos que não há nenhuma garantia — e da maioria pode-se mesmo afirmar seguramente que não o farão — de que os pais

6 É dessa forma que são apresentadas as fábulas, atribuindo-se a elas a autoria de Monteiro Lobato, quando se acessa a primeira categoria, “Livros de ficção: contos de fadas, fábulas e contos tradicionais brasileiros”. E não há a informação de que o trabalho dele foi o de traduzir as fábulas de Esopo, já traduzidas do grego para o francês por La Fontaine.

estejam preparados para contextualizar a poesia do parnasiano na sua época histórica e fornecer aos seus filhos uma informação básica para compreensão do poema e, daí, o seu usufruto. Há ainda outro problema sério na transcrição desse poema neste livro do programa: o poema foi desformatado para compor uma espécie de narrativa. E, para adequação do texto no espaço da página reservado para isso, as estrofes foram divididas, de modo a romper com a sua formatação original e a fazer o leitor perder de vista a ideia do que seja a configuração de um texto poético. Sobre se tratar de um poema parnasiano, parece ironia do destino que um texto de Olavo Bilac venha a ter esse tratamento. É a própria declaração da morte do poema!

Passemos agora a uma breve análise do tratamento que foi dado a três dos contos clássicos, já bem conhecidos de todos. Escolhemos para essa análise três histórias, que estão entre os “contos de fadas”, embora nem em todos figurem fadas propriamente, da primeira categoria, Livros de ficção. São eles: *Os três porquinhos*, *Rapunzel*, e *João e Maria*.

A narrativa simplória de todas as histórias compromete seriamente a qualidade do texto, sobretudo se se considerar que estamos tratando de textos literários e o valor estético é, pode-se dizer, a marca maior da literatura. Não se faz literatura sem o trabalho artístico com a linguagem. Nos textos dos livros de ficção, o que se vê é isto: reduz-se o texto e resume-se a fabulação. Quanto à fabulação, uma vez resumida, simplifica a história por demais e passa a impressão de uma adequação aos tempos modernos, em que os pais não têm mais tanta oportunidade de estar com os filhos, de lhes contar uma história. E isso contraria, assim, o próprio objetivo do projeto. Se o seu propósito é incentivar a leitura em família, é formar leitores, é envolver os pequenos leitores com a leitura e é dar-lhes a oportunidade de contemplar o texto, apresenta-se aí uma falha muito grande. Numa comparação com a prática de contação de histórias, a impressão que se tem é a de que o contador de histórias está com preguiça de contar histórias para as crianças. E aplica a objetividade onde ela não cabe.

Sabemos que a criança não tem disposição para ficar muito tempo ouvindo uma história, principalmente se ela tiver menos idade, mas o modo objetivo como as histórias são contadas faz com que a gente perceba que o contador está cumprindo a obrigação de contá-la e não está de fato envolvido com a narrativa.

A linguagem é simples e acessível à idade das crianças, mas, em alguns momentos, há falhas de revisão de texto. Na história da *Rapunzel*, há a palavra “externou”, que poderia ter sido substituída por uma palavra mais adequada. Não se trata de um “erro” propriamente, mas de um emprego inadequado. Há uma falha no texto também quando se diz “era uma vez uma mulher grávida”. Mesmo a criança sabe que a gravidez é uma condição, é um estado, e que dizer “era uma vez...” sugere uma condição permanente, que não condiz com a relativamente curta duração da gravidez. Também em “A menina do leite”, há um pleonasmo, quando se diz que a menina “caiu um tombo”. Ora, convém lembrar que a criança é simples mas não é boba. E que não é porque a narrativa se destina à criança que ela pode ser publicada sem os devidos cuidados de uma revisão de texto.

A clássica literatura infantil, em sua maioria, traz uma lição de moral que, quando não é explícita, como nas fábulas, que costuma trazer a moral da história, na forma de um aforismo, ela é dedutível pelo desfecho da história. Assim, depois da história lida, ou contada, o leitor ou ouvinte, ao final, faz as suas inferências e tira da história “a lição” a serviço da qual a história foi criada. Assim são os contos de fadas, assim são as narrativas típicas dos livros didáticos que fundamentaram o ensino da leitura literária por muitos anos, até pelo menos a década de 1970. Isso já é suficiente para que a leitura seja formadora de opinião, muitas vezes com os valores que pertencem a uma classe a que interessa muito que esses valores perpetuem na sociedade. A literatura infantil moderna, que surgiu com a obra de Monteiro Lobato, por exemplo, e teve Cecília Meireles e Henriqueta Lisboa, não só com suas produções literárias, mas também com suas intervenções nos estudos da literatura

infantil, veio propor uma literatura do encantamento, do deleite, com real valor estético e não moralista e didático. Mas isso só aconteceu na segunda metade do século XX e ainda se desenvolveu paralelamente ao ensino tradicional, que continuou a relacionar literatura com lição de vida, que continua a fazer da leitura do texto literário um caminho para o ensino de valores morais. As histórias contadas no programa, seja nos livros virtuais, seja nos vídeos, em que as histórias são lidas pelo músico Toquinho, quase sempre têm um desfecho moralista. E à mente do leitor, sobretudo o leitor mais crítico e conhecedor dessa parte da história das práticas de leitura na escola, vem a nítida sensação de um resgate dessa literatura que se praticou por muitos anos no ambiente escolar por intermédio dos livros didáticos.

Pensando sobre cada uma das três histórias escolhidas para uma análise mais cuidadosa, vejamos o que se passa em cada uma delas.

A história dos três porquinhos coloca três irmãos em condições sociais diferentes: um mora numa casa de palha, o outro mora numa casa de pau, e o terceiro mora numa casa de pedra. Podemos dizer que temos aí uma representação das três classes sociais:⁷ o pobre, o de classe média e o rico. Como é conhecido de todos, o lobo persegue os porquinhos e derruba-lhes a casa, à exceção da casa de pedra, construída pelo porquinho tido como o mais sensato, mas que também pode ser considerado o porquinho mais abastado, se considerada a representação das classes sociais.

A versão do conto no programa traz três novidades em relação às versões tradicionais do conto. A primeira delas está na troca dos nomes dos porquinhos, que são tradicionalmente conhecidos como Palhaço, Palito e Pedrito, conforme o material de que suas casas são construídas, e que no conto do programa se chamam Joãozinho, Luizinho e Zezinho, nomes mais comuns e visivelmente menos criativos

7 Consideramos, para tal classificação, as três classes sociais, sem a preocupação com a referência às suas subclasses, que para este estudo não têm tanta importância assim.

do que os das versões tradicionais do conto.

A segunda inovação está na inserção da figura materna no conto, como se pode verificar no texto e na ilustração da página em que a história tem início.

Figura 3 – Os três porquinhos



Era uma vez três porquinhos que moravam com a mãe no meio de um bosque.

Um belo dia, os irmãos resolveram viver sozinhos, pois já estavam bem grandinhos e independentes.

A mãe, preocupada, os aconselhou:

— Filhos, o lobo mau vive na floresta. Por isso, construam as suas casas com muito zelo, porque eu não estarei com vocês para protegê-los.

Fonte: https://5ca0e999-de9a-47e0-9b77-7e3eeab0592c.usrfiles.com/ugd/5ca0e9_fbe1a899c0d64d01a199744b9ee0296e.pdf. Acesso em: 31 ago. 2021.

Como se pode ver, nessa versão do conto, aparece a mãe dos porquinhos, que lhes dá um sábio conselho: o de se abrigarem com segurança, a salvo do lobo. A aparição da mãe dos porquinhos reforça a ideia, já latente nas versões tradicionais, de que o porquinho que constrói a casa de pedra é o mais sensato e ajuizado dos três, pois preferiu investir mais tempo de dinheiro numa construção mais segura. Assim, como nas versões tradicionais, é o porquinho que constrói a casa de pedra que salva a si mesmo e aos irmãos, mas nesta

versão ele não só foi mais providente do que os outros, mas o fez por obediência mãe, no acatamento ao conselho dela. Desnecessário seria discorrer sobre o papel consagrado dado às mães por toda a nossa tradição cultural, como se não existissem também mães insensatas e, muitas vezes, não tão bem intencionadas como as das histórias criadas para o público infantil. A terceira novidade não está posta como uma novidade no sentido exato da palavra, pois apenas explicita o que as versões tradicionais já insinuem: a ideia de que estar sujeito aos perigos da vida e às intempéries do tempo é consequência de que sofrem os imprudentes. É necessário ser providente para se ter a garantia de um futuro próspero. Mesmo que tal pensamento seja coerente com os fatos, posto em comparação com a nossa realidade social, é muito importante que se considerem as condições precárias que levam as pessoas a construírem moradias rudimentares, que ficam sujeitas a desmoronamentos na época das fortes chuvas, pondo suas vidas em risco. Ou seja, na vida em sociedade, não é uma escolha pelo trabalho apressado da construção de uma casa, com vistas ao tempo livre para a diversão, como o que ocorre nesta versão do conto, que leva muita gente a perder tudo o que tem nas enchentes.

As histórias que trazem príncipes e princesas como protagonistas, já se sabe, são bastante impulsionadoras da formação de valores tais como a beleza e a candura das mulheres e a força e a bravura dos homens. Não é nenhuma novidade que elas trazem também a ideia da premiação para as mulheres humildes e ordeiras, dedicadas aos trabalhos domésticos, como a Cinderela e a Branca de Neve, e para as que se preservam em casa, livres dos perigos das ruas e obedientes às ordens de seus pais ou tutores, como a Rapunzel, obediente à bruxa, que lhe serviu de mãe. Mas, do mesmo modo que as histórias que põem medo nos seus ouvintes podem cumprir um papel importante no imaginário infantil, à medida que as crianças transferem os seus medos e as suas angústias para a figura do lobo mau, por exemplo, as histórias que se passam nos ambientes palacianos também podem — diferentemente do que o olhar crítico ao romantismo dos desfechos

felizes típicos dessas histórias costuma apontar como problema — cumprir um papel importante no estímulo à fantasia da criança, que, conforme esclarece Bettelheim, lida com esses episódios de maneira a reconhecer neles uma verdade que se restringe à ficção, por mais paradoxal que esse pensamento possa parecer. Vamos apontar, portanto, alguns problemas relacionados ao texto propriamente, nesse clássico conto.

A primeira linha do texto já traz um problema de concepção de ideia: “Era uma vez uma mulher grávida...”. Como já se disse, o tratamento dado à linguagem nos textos classificados como “livros de ficção” — e certamente, nos demais livros da coleção, que não se incluem nesse estudo —, nesse programa, é muito problemático. Da simplificação, que teria como vantagem a informalidade e o reconhecimento da “sua língua”, a língua falada, por parte do leitor, chega-se, num átimo, à pobreza linguística. E isso se agrava, sobretudo, quando por se tratar de textos literários, que, como se sabe, dão um tratamento especial à linguagem, e está nisso a sua grande diferença em relação aos demais textos, com propósitos informativos, injuntivos, e tantos outros. A pobreza da linguagem literária é, pode-se dizer, a morte do texto como tal: ele passa a exercer outras funções, mas o seu compromisso com a estética já não se cumpre. Já não há prazer na leitura, que se limita à informação, já não há fruição, já não há literatura. É o que acontece aí, na primeira linha do conto: tratando a gravidez como uma condição permanente e não como um estado, um período na vida de uma mulher, o texto falha, dando sinais visíveis de que se houve uma revisão do material antes de sua divulgação no *site*, não foi feita com os devidos cuidados. A falha, embora não conduza a criança a formular o pensamento de que a gravidez possa ser um estado permanente, leva-a a conceber, ainda que inconscientemente, um modelo de texto escrito sem o cuidado com a precisão da informação. Ou, pelo caminho inverso, perde a oportunidade de, em uma redação mais bem elaborada, mostrar ao pequeno leitor que o texto pode conter uma informação mais precisa quando é dedicado a ele um pouco mais

de cuidado. Há ainda mais dois problemas de inadequação vocabular nesse conto. Um deles já foi comentado por ocasião da crítica ao tratamento dado à linguagem nos livros do programa, em geral, que foi o emprego do verbo “externou”. Como se disse, embora não haja um erro, propriamente, na escolha do vocábulo, há uma falha na escolha de um termo pouco empregado na linguagem cotidiana, sobretudo na linguagem que é dirigida às crianças. O outro problema está na página 5, cujo texto é:

– Não se preocupe, meu senhor. Sirva-se à vontade! Só não se esqueça de uma coisa: quando seu bebê nascer, o senhor o entregará para mim! Meses depois, o homem foi obrigado a atender à ameaça. A bruxa levou consigo a criança, a quem deu o nome de Rapunzel. (p. 5)

Ora, qualquer leitor percebe que a vizinha má não fez uma ameaça e sim uma exigência. Ela não disse que se o homem continuasse a levar as suas leguminosas para satisfazer o desejo de sua mulher, grávida, ela tomaria a criança recém-nascida da família. Ela concedeu a ele que fizesse uso das leguminosas e anunciou que tomaria a criança para si, tão logo ela nascesse. É de se observar, mais uma vez, que os textos dos contos não passou por uma revisão, ou não passou por uma revisão de qualidade. Se assim fosse, certamente a palavra empregada, no lugar de ameaça, teria sido, por exemplo, “exigência”.

Por fim, é de se observar que a versão desse conto no programa faz a inserção das beterrabas, em substituição à alface, mais comum nas clássicas versões. Embora não haja nenhum grande prejuízo nessa opção, perde-se, assim, a relação do nome da protagonista com o da leguminosa que, numa das versões originais, é uma espécie de alface, denominada “rampion”.

Na clássica versão do conto *João e Maria*, as crianças ouvem os pais conversarem sobre a única saída que lhes resta, diante da carestia: abandonar os filhos na floresta e esperar que eles encontrem um lugar para viver e um tutor que possa arcar com as despesas de sua

alimentação. O filho, tendo ouvido a conversa dos pais, astutamente resolve marcar o caminho para voltar à casa da família. Na mesma história, contada no *Conta pra Mim*, a figura do pai não aparece. Somente a mãe, que permite que os filhos enveredem pela floresta adentro, mas não é ela que leva os filhos para lá e lá os abandona à própria sorte. É ela, ainda, quem, nesta versão, adverte o filho para marcar o caminho de volta para casa com pedrinhas, exatamente para evitar que eles se percam no caminho. Em um e outro caso, as crianças se perdem na mata. Com isso, o que temos agora é o abrandamento da responsabilidade da mãe. A figura da mulher sacralizada pela maternidade se mantém e há o reforço da crença de que a madrasta é incapaz de amar os enteados. E de que o pai, viúvo, confia os filhos plenamente à mulher que ele escolheu como companheira, e que ele supõe que vá cumprir perfeitamente o papel de mãe dos seus filhos. Corrobora-se, assim, a função do pai de provedor do lar, uma vez que a educação das crianças é uma tarefa exclusivamente feminina, pois o convívio intenso com as crianças é atribuído a ela, que não exerce nenhum cargo fora de casa e passa, desse modo, o tempo todo com elas e em casa.

No quadro abaixo, as interferências do programa *Conta pra Mim* nas versões dos contos de fada podem ser mais facilmente identificadas. Observe-se.

Quadro – Comparativo entre as versões dos contos

História	Clássica	Conta pra Mim	Observações
Os três porquinhos	1 - Não aparece a mãe dos porquinhos; 2 - Não há nenhuma explicação para o fato de cada porquinho ter construído a sua casa com um material diferente (palha, pau ou pedra); 3 - Os nomes dos porquinhos são Palhaço, Palito e Pedrico (de acordo com o material com que constroem suas casas).	1 - A mãe dos porquinhos aparece no início da história e é referenciada no desfecho; 2 - Os dois primeiros porquinhos constroem suas casas com material mais frágil porque, assim, a construção é mais rápida e lhes sobra tempo para brincar; 3 - Os nomes dos porquinhos são Joãozinho, Luizinho e Zezinho.	O papel da mãe é dar conselhos aos filhos e, ao final, é referenciada por não ter os seus conselhos seguidos por todos os filhos. A escolha dos dois primeiros porquinhos pela construção de suas casas de palha e madeira, respectivamente, é devida à pressa de terminarem a construção para usufruírem melhor do tempo, dedicando as horas vagas ao lazer.
Rapunzel	Antes do nascimento de Rapunzel, a mãe dela deseja comer um legume, ou fruta, conforme a versão, que há, com fartura, no quintal da vizinha má. Mas ela e o pobre marido não têm dinheiro para comprar o legume ou fruta e buscam na casa da vizinha má, às escondidas dela.	A mãe da menina, grávida, tem o desejo de comer beterrabas, que tem na casa da vizinha má, e o marido dela não vê outra forma de satisfazer esse desejo senão saltando o muro e indo buscar as beterrabas na casa da vizinha má.	O nome da menina é dado por associação com as tais verduras que, na versão clássica do conto, são chamadas de “rampion”. A troca da leguminosa, na versão do programa, não parece uma intervenção prejudicial. Mas intriga a quem busca uma explicação para a troca. Seria por serem as beterrabas uma leguminosa muito comum na culinária brasileira e serem pouco apreciadas na infância? Se for, confirma-se aí a intenção didática da versão do programa.

João e Maria	1 - Os pais, diante da condição miserável em que se encontram, decidem abandonar os filhos na floresta para se livrarem da responsabilidade sobre a sua alimentação e outros custos que a educação de uma criança impõe a seus pais ou responsáveis; 2 - João, muito esperto, decide marcar o caminho de volta para casa com pedrinhas.	1 - As crianças gostam de passear na floresta e o fazem com a permissão da mãe; 2 - A mãe dos meninos aconselha-os a marcar o caminho de volta com pedrinhas para que não percam a direção que eles têm que seguir para voltar para casa.	Na versão original, os pais, a despeito da miséria em que vivem e que os impede de cuidar dos filhos com dignidade, comete uma maldade contra os filhos, que hoje constitui um crime, o do abandono de incapaz. Na versão do Conta pra Mim, o desaparecimento das crianças se deve ao fato de elas gostarem de passear na floresta, ou seja, é por culpa delas mesmas que elas se perdem, embora sob a concessão da mãe, que, não só lhes permite fazer o passeio à floresta como, ciente do risco de se perderem, aconselha-os a marcar o caminho com pedrinhas para que não se percam.
--------------	---	---	--

Literatura de dar com pau

O propósito do programa Contra pra Mim, já se disse, é de uma importância inegável. Não há o que dizer contra a intenção de informar pais e educadores sobre o que é a leitura, a sua importância e sobre o compartilhamento de impressões a respeito do que se leu e do que essa leitura trouxe ao leitor. Também é indiscutível a importância do projeto para o desenvolvimento do olhar sobre a leitura como uma prática aventureira mesmo. E, mérito maior do programa, vale

acrescentar a relevância de um dos seus objetivos, que é tornar a leitura acessível por meio dos *e-books* disponibilizados no *site*, mesmo sabendo que o número de lares brasileiros que têm acesso à internet no Brasil passa pouco de 80% e mesmo considerando tudo o que já se disse aqui a respeito da importância da materialidade do livro físico. Até aí, não há o que discutir a respeito da validade do programa. Os problemas começam (muito mais do que isso: os problemas começam na ideologia do próprio *site*, no discurso direcionado aos pais das crianças...) quando se observam, dentre outras falhas do *site*, a séria e comprometedora intervenção nos contos de fada, de modo a trocar elementos da narrativa com o propósito de amenizar o “peso” dos contos tradicionais. Assim, por tudo o que foi apontado como problema na idealização do programa e em sua realização, só nos cabe lembrar o que disse a sábia D. Benta às crianças, Narizinho e Pedrinho, e à boneca Emília. Num dos seus serões literários com os pequenos, em que comentavam a fábula da *Assembleia dos ratos*, a propósito do estilo, no debate que se seguiu à leitura, D. Benta explicou-lhes:

...há duas espécies de literatura, uma entre aspas e outra sem aspas. Eu gosto desta e detesto aquela. A literatura sem aspas é a dos grandes livros; e a com aspas é a dos livros que não valem nada. Se eu digo: “Estava uma linda manhã de céu azul”, estou fazendo literatura sem aspas, da boa. Mas se eu digo: “Estava uma gloriosa manhã de céu americanamente azul”, eu faço “literatura”, da aspada – da que merece pau. (LOBATO, 1966, p. 36)

Não por essa mesma questão, a do estilo empolado, mas não é esse o caso do Conta pra Mim?

Referências

AMARANTE, Dirce Waltrick do. Conta pra Mim: o abraço de urso do MEC. **Revista Cult**, 22 out. 2020. Disponível em: <https://revistacult.uol.com.br/home/conta-pra-mim-mec/>. Acesso em: 18 ago. 2021.

ARROYO, Leonardo. **Literatura infantil brasileira**. 3. ed. São Paulo: Unesp, 2011.

BETTELHEIM, Bruno. Por que os contos de fadas foram banidos?. *In: A psicanálise dos contos de fadas*. Tradução de Arlene Caetano. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Alfabetização. **Conta pra Mim**: Guia de Literacia Familiar. Brasília: MEC, SEALF, 2019. Disponível em: <https://alfabetizacao.mec.gov.br/contapramim>. Acesso em: 12 jun. 2021.

CASTRO, Tamara. Letramento e/ou literacia? **Cenpec**, 09 dez. 2019. Disponível em: <https://www.cenpec.org.br/tematicas/letramento-e-ou-literacia-distincoes-e-aproximacoes>. Acesso em: 14 ago. 2021.

COLOMER, Teresa. O acesso aos livros infantis e juvenis. *In: Introdução à literatura infantil e juvenil atual*. Tradução de Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2017.

COELHO, Nelly Novaes. As fontes indo-europeias do mundo mágico da fábula. *In: Panorama histórico da literatura infantil/juvenil*. 4. ed. São Paulo: Ática, 1991. (Série Fundamentos)

CORRÊA, Hércules T. A importância dos afetos familiares e escolares na formação do leitor. **Text: Leituras Transdisciplinares de Telas e Textos**, Belo Horizonte, v. 2, n. 4, p. 31-42, 2006. Disponível em: <file:///C:/Users/DESKTOP/Downloads/8336-27227-1-PB.pdf>. Acesso em: 06 jun. 2020.

FORTES, Marina. Conta pra Mim: caminho para o *homeschooling* e a desvalorização da literatura infantil brasileira. **Quindim**, 22 set. 2020. Disponível em: <https://quindim.com.br/blog/conta-pra-mim/>. Acesso em: 18 ago. 2021.

HUNT, Peter. “Definição de ‘literatura infantil’” e “Qualquer um pode ser especialista”. *In: Crítica, teoria e literatura infantil*. Tradução de Cid Knipel. São Paulo: Cosac Naify, 2010.

KOCHANN, Luiz Eduardo. O programa do MEC para incentivar os pais a lerem aos filhos. **Desafios da Educação**, 12 dez. 2019. Disponível em: <https://desafiosdaeducacao.grupoa.com.br/programa-contrapra-mim/>. Acesso em: 23 ago. 2021.

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. **Literatura infantil brasileira: história & histórias**. São Paulo: Ática, 1984.

LOBATO, Monteiro. **Obras completas: literatura infantil**. São Paulo: Brasiliense, 1966. v. 15: Fábulas e histórias diversas

MANIFESTO: Não ao retrocesso nas políticas públicas do livro e da leitura, 2020. Disponível em: <https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSdyEuvAoYkzHeovJY-GKA-fBx6qsXvLp9lEYdtBk-EuHZ-ug/viewform?fbzx=1417902953380668090>. Acesso em: 12 ago. 2021.

MASCOTE do Conta pra Mim, Tito leva diversão e histórias para quatro capitais do Brasil. **Primeira Hora**, 14 dez. 2019. Disponível em: <https://primeirahora.com.br/mascote-do-counta-para-mim-tito-leva-diversao-e-historias-para-quatro-capitais-do-brasil/>. Acesso em: 30 ago. 2021.

MEIRELES, Cecília. O livro que a criança prefere. *In*: MEIRELES, Cecília. **Problemas da literatura infantil**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1951.

MICHELLI, Regina. Contos fantásticos e maravilhosos. *In*: GREGORIN FILHO, José Nicolau (org.). **Literatura infantil em gêneros**. São Paulo: Mundo Mirim, 2012.

PINHEIRO, Marta P.; TOLENTINO, Jéssica M. A. (org.). **Literatura infantil e juvenil: campo, materialidade e produção**. Belo Horizonte: Moinhos; Contafios, 2019.

POWERS, Alan. **Era uma vez uma capa: história ilustrada da literatura infantil**. Tradução de Otacílio Nunes. São Paulo: Cosac Naify, 2008.

PROGRAMA Conta pra Mim percorre as cidades do Brasil. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=9uSQjgj-wbU>. Acesso: 18 ago. 2021.

RAMALHETE, Mariana Passos. O retrocesso empurra a porta: a literatura infantil e o programa Conta pra Mim. **Caderno de Letras**, Pelotas, n. 38, p. 151-167, set./dez. 2020. Disponível em: https://literaturaeeducacao.ufes.br/sites/grupoliteraturaeeducacao.ufes.br/files/field/anexo/o_retrocesso_empurra_a_porta_-_literatura_infantil_e_o_programa_counta_pra_mim_-_ramalhete_2020.pdf. Acesso: 18 ago. 2021.

RODRIGUES, Mateus. MEC lança material para incentivar pais a lerem para os filhos. **G1**, 05 dez. 2019. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2019/12/05/mec-lanca-material-para-incentivar-pais-a-lerem-para-os-filhos.ghtml>. Acesso: 23 ago. 2021.

ROSAS, Hugo. programa Conta pra Mim incentiva práticas de leitura familiar. **Futura**, 15 set. 2020. Disponível em: <https://www.futura.org.br/conta-pra-mim-incentiva-praticas-de-leitura-familiar/>. Acesso em: 18 ago. 2021.

SOARES, Magda. O que é letramento? *In: Letramento: um tema em três gêneros*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

ZILBERMAN, Regina. Reis, fadas e sapos para as crianças brasileiras. *In: Como e por que ler a literatura infantil brasileira*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2014.

ZILBERMAN, Regina. A função da literatura e Literatura infantil: fantasia e exemplaridade. *In: A literatura infantil na escola*. São Paulo: Global, 2003.

NEM PATINHO, NEM CISNE: AS SEQUELAS DO GÊNERO CONTO DE FADAS NO CONTA PRA MIM

Renata Junqueira de Souza

Jamile Rossetti de Souza

Ponto de partida

A leitura literária possui uma relação quase simbiótica, deveras profunda e até controversa com as sociedades e suas histórias, sendo “seus poderes reparadores [...] notados ao longo dos séculos” (PETIT, 2010, p. 15). Nesse sentido, os estudos no campo da literatura passam a marcar o ponto do qual se analisa e percebe o contexto, especialmente os vieses ideológicos e políticos imbuídos no processo de ensino e aprendizagem. Sendo assim, é imperativo marcar onde “os pés estão pisando” para o “olhar” proposto neste estudo.

A partir de Candido (1988), literatura diz respeito a “todas as criações de toque poético, ficcional ou dramático em todos os níveis de uma sociedade” (CANDIDO, 1988, p. 174). Dessa forma, é arte e como tal se configura como potente recurso humanizador. São as artes que, cada uma ao seu modo, reduzem a barbárie sendo, portanto, universais. É um potente recurso para humanização, sendo esta:

[...] traços que reputamos essenciais, como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso de beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor. (CANDIDO, 1988, p. 180)

Nesse sentido, seriam a arte e a literatura necessidades profundas do ser humano?

Sem dúvidas.

Candido desvela-nos o quanto as obras literárias, mesmo as mais “aceitas” pelos sistemas de poder, possibilitam aos sujeitos “uma superação do caos, determinada por um arranjo especial de palavras e fazendo uma proposta de sentido” (CANDIDO, 1988, p. 178).

O poder humanizador da literatura combina três aspectos: forma de expressão, forma de conhecimento e construção de objetos com estrutura e significados (CANDIDO, 1988, p. 176). A articulação entre essas “faces” possibilitará esse efeito, que como tal é representativo e simbólico, sobretudo enquanto construção.

Percebe-se que, por este prisma, não existe uma linha que definiria o melhor ou pior como forma de humanização. No entanto, posiciona-se a literatura como direito fundamental para o “ser” humano e se constitui como sujeito social e político. Assim sendo, “negar a fruição é mutilar a nossa humanidade” (CANDIDO, 1988, p. 186).

Pensando na literatura infantil, é possível perceber que a definição perpassa por concepções social e culturalmente construídas, especialmente às conceituações de infância. Para Zilberman (1987), a definição de leitura, o que ler e como ler, são decisões que estão sempre “conforme os adultos concebem”, sendo as características do gênero, bem como sua aceitabilidade e análise acadêmica condicionadas aos movimentos sociopolíticos. É possível relacionar com Hunt (2010), quando afirma ser a literatura infantil “livros lidos por; espacialmente adequados para; ou especialmente satisfatório para membros do grupo hoje definido como crianças” (p. 96).

Dessa maneira, observa-se que tornar a literatura infantil um gênero menor ou reduzir sua relevância estética já sinaliza de que forma a criança está sendo posicionada no processo, ampliando o que Maria Lypp (*apud* ZILBERMAN, 1987) vai chamar da raiz “adultocêntrica” do gênero. Que conste, por exemplo, a origem instrucional e moralizante dos livros para crianças, bem como as reduções e simplificações recorrentes.

Neste estudo, partimos da compreensão de que a literatura é arte e, portanto, ao pensar o lugar da leitura literária para a formação de leitores, considera-se que “não está na obrigação de ter que guardar

o nome do autor. [...] está onde está a nossa sede de mais caminhos” (BELMIRO; MACIEL; BAPTISTA; MARTINS, 2014, p. 72). Está no leitor e em sua experiência. É, portanto, tornar a criança protagonista do debate, sem subestimar suas capacidades de dialogar, inferir, questionar, discordar, construir.

Neste capítulo, propõe-se uma análise do programa do Ministério da Educação – MEC intitulado Conta pra Mim, investigando especialmente as propostas e apresentações do conto *O patinho feio* de Hans Christian Andersen. Busca-se observar as adaptações e suas possíveis consequências na formação de leitores que poderão não compreender a estrutura de um conto de fadas, a partir de supressões e modificações bastante importantes para atribuições de sentido que levarão ao entendimento.

Para tanto, caminha-se por três eixos: 1. Os contos de fadas: tempos e espaços; 2. O texto literário, literário? – *O patinho feio* no Conta pra Mim; e 3. A distância entre os patinhos: o texto de Andersen.

Os contos de fadas: tempos e espaços

Atribuir significados, em meio a uma natureza riquíssima de significações, é o que nos constitui como humanos (SANTAELLA, 1983). Esse processo de reconhecimento e identificação, que acontece há muito tempo nas organizações sociais, perpassa pela compreensão do eu e do outro, proporcionando um mergulho profundo nas incertezas de nossas crenças. Sendo assim, os mitos, os heróis e os contos maravilhosos são parte importante deste “ser” humano, por vezes dual e projetado, aprendido ou apreendido no convívio social.

Ao trazer à tona a temática dos contos de fadas, é preciso situá-los no tempo e no espaço, a fim de não perder nenhuma nuance da construção dessas narrativas. Isso porque estas absorveram (e ainda absorvem) inumeráveis elementos do contexto social e cultural nos quais foram contadas e difundidas.

Especialmente advindas da oralidade, com o caráter maravilhoso e fantástico, estas histórias se constituíram como representação do cotidiano, em uma época em que o espaço doméstico se confundia com o social. A infância, ainda distante das representações contemporâneas, misturava-se com o universo adulto. Os contadores das histórias eram pessoas simples, algumas até analfabetas, que tornavam mais agradáveis os momentos ao redor das fogueiras, especialmente durante as longas noites de inverno (CORSO, 2006).

Gomes (1965) apresenta uma situação de contação em grupo:

Quando se organizam as rodas, umas vezes em torno da banquinha de costura na sala de jantar ou nos alpendres, outras em volta do fogo, onde, sobre a trempe, a chicolateira de água ferve para o cafezinho da noite, a gente do interior do país, especialmente a roceira, gosta de ouvir alguém que, da família ou visitante, é o contador de histórias. E lá vem então a da Gata Borralheira, a de João com Maria, a dos Três cavalos encantados, a da Moura Torta, com todos os seus matadores e o seu préstito de gênios, fadas, príncipes, demônios, etc. Essas histórias adaptadas ao falar do povo saem quase sempre muito deturpadas e delas se contam numerosas variantes. (GOMES, 1965, p. 19)

Percebe-se um desenho dessa partilha, destacando as variações decorrentes de tantos outros momentos de contações.

Os textos que se conhecem hoje como “Conto de Fadas”, tão divulgados e incentivados para as crianças, não foram pensados inicialmente para elas. Os temas, normalmente, eram relacionados aos fenômenos que não se conseguia explicar, sobrenaturais, mágicos, mas também morais e intimidantes. Mais do que isso, para Darnton (1986, p. 23), os contos populares carregam/carregavam “símbolos escondidos, motivos inconscientes e mecanismos psíquicos”.

O fato é que cada versão carrega em sua essência os traços de uma época, diagramando o inconsciente de uma comunidade. Para Calvino (2002), as narrativas populares,

171 Nem patinho, nem cisne: as sequelas do gênero conto de fadas
no Conta pra Mim

São, tomadas em conjunto, em sua sempre repetida e variada casuística de vivências humanas, uma explicação geral da vida, nascida em tempos remotos e alimentada pela lenta ruminação das consciências camponesas até nossos dias; são o catálogo do destino que pode caber a um homem e a uma mulher, sobretudo pela parte de vida que justamente é o perfazer-se de um destino: a juventude, do nascimento que tantas vezes carrega consigo um auspício ou uma condenação, ao afastamento da casa, às provas para tornar-se adulto e depois maduro, para confirmar-se como ser humano. (CALVINO, 2002, p. 15)

Foi por volta da segunda metade do século XVII, na França, que “se manifesta abertamente a preocupação com uma literatura para crianças ou jovens” (COELHO, 1991, p. 74). As obras publicadas nesta época, definidas pela autora como pioneiras, traziam consigo a tradição oral, valores, hábitos e explicações, mas colocando em primeiro plano a fantasia e a imaginação e revelando, assim, novas formas de olhar para as crianças e para a infância.

Pensando nos sentidos e nas características, corroborando com Corso (2006) a partir das definições de Vladimir Propp, os contos de fadas apresentam elementos mágicos ou fantásticos, não necessariamente fadas, mas com garantias de que se passa em um outro mundo, em novas dimensões. Dessa forma, “os argumentos da razão e da coerência já são barrados na porta, e a festa pode começar [...], bastando apenas pronunciar as palavras mágicas *Era uma vez...* como uma senha de entrada” (CORSO, 2006, p. 27).

Para Todorov (2008, p. 60), o conto de fadas é “uma das variedades do maravilhoso, do qual se distingue por uma certa escritura e não pelo estatuto do sobrenatural”. Já Coelho (2000), explica que o conto maravilhoso se diferencia do conto de fadas em muitos aspectos, desde as origens (o primeiro possui raízes orientais e o segundo entre os celtas), passando pelas características das personagens e os temas privilegiados (superação de dificuldades como a fome e as doenças, ascensão social, tristezas e alegrias, entre outros).

No que tange à estrutura, as narrativas apresentam cinco aspectos em suas tramas que não variam (COELHO, 2000):

1. A aspiração, ou seja, a motivação do herói à ação.
2. A jornada ou a viagem que essa personagem empreende.
3. O desafio, que pode ser algo físico ou uma tarefa complexa, aparentemente intransponível.
4. Um objeto ou ser mágico para mediar sua jornada.
5. O final feliz, ou o cumprimento de sua missão.

Assim, os contos populares (sem autoria conhecida) que deram origem aos literários (autorias reconhecidas), seguem esta lógica, ainda que se admita variações na forma narrativa.

Em outro ponto, destaca-se que os contos de fadas possuem uma forte ligação com os temas existenciais, éticos e até espirituais, privilegiando heróis e heroínas em aventuras ligadas ao sobrenatural (COELHO, 2000). Existem recompensas para as provações enfrentadas, reforçando os espectros simbólicos das histórias.

Ao trazer à tona a relação entre os contos e o inconsciente das crianças (e dos adultos), Bettelheim (2019) provoca a reflexão sobre a potência que se constitui mobilizar de forma segura as estruturas emocionais e cognitivas, a fim de não negar sensações, medos e aflições. E são as histórias que permitem esse acesso, sendo a ficção um espaço precioso de significação, pois “o que fica de um conto para uma criança é o ele fez reverberar em sua subjetividade, aliado ao fato de como chegou até ela” (CORSO, 2006, p. 29).

É esse misto de raízes que constituíram (e ainda constituem) os contos de fadas que os convertem em clássicos, na acepção de Calvino:

Os clássicos são livros que exercem uma influência particular quando se impõem como inesquecíveis e também quando se ocultam nas dobras da memória, mimetizando-se como inconsciente coletivo ou individual. [...] São aqueles livros que chegam até nós trazendo consigo as marcas das leituras que precederam a nossa e atrás de si os traços que deixaram na cultura ou nas culturas que atravessaram (ou mais simplesmente na linguagem ou nos costumes). (CALVINO, 1993, p. 10 e 11)

Ademais, como destaca Coelho (2000), é a literatura infantil que os transformam e redescobrem como clássicos, pela consagração que as crianças conferem ao gênero até os tempos atuais.

Os textos literários, literários?

Pensar em textos literários é, antes de tudo, atribuir significado às obras, percebendo-as como parte do que se considera literatura. Para Jouve (2012), esta definição está relacionada à possibilidade ou não do texto ser apreciado como estético.

Quando o olhar se volta para o texto literário pensado para infância, percebe-se a tomada de decisão do adulto, que selecionando o texto para as crianças, mesmo em um contexto de apreço artístico, possui a assimetria. Tal característica seria a relação desigual entre o autor-adulto e o leitor-criança (AGUIAR, 2001, p. 19).

De acordo com Zilberman (1987), as obras destinadas/elaboradas para crianças e jovens exigem recursos de adaptação, que variam de acordo com a forma como concebem os adultos esse processo, por isso acaba por ser “adultocêntrica”. Adaptar estilo, forma, assunto e meio (ZILBERMAN, 1987, p. 50-51) podem ter efeitos diversos na produção, com capacidade de ser moralizante e de aumentar a assimetria, ou tornar-se “fonte de força estática” (HUNT, 2010, p. 77).

No espectro da literatura infantil, os chamados “bons textos literários”, evidenciam o leitor, sem duvidar de sua capacidade humana de apreciação e compreensão estética, investindo em suas potencialidades que estão em constante construção. Assim, mesmo que exista a “traição ao leitor” (ZILBERMAN, 1987, p. 39) e essas escolhas não tenham perpassado pela tomada de decisão do público-alvo, os recursos adaptados têm um olhar sobre a criança como sujeito ativo, inteiro.

A literariedade (JOUVE, 2012) é qualidade que se observa no texto, levando primeiramente em conta as convenções estruturais adotadas social e culturalmente como relevantes (juízo de valor). Em segunda instância, observa-se sentido estético, embebido pela natureza simbólica, “uma representação articulada do mundo, que sirva como instrumento de socialização” (COLOMER, 2017, p. 20).

Nesse sentido, espera-se que o texto infantil não apele para as simplificações estruturais vazias. A assimetria amplia-se, por vezes, quando aqueles que pensam a literatura infantil, o fazem de uma posição de “superioridade”, na qual poderão “salvar” crianças e jovens da “ignorância”, inferindo que os leitores não possuem “capacidade” de apreciar plenamente um texto estético.

Como já explicitado, os contos de fadas originaram-se nos contos populares, que circulavam na oralidade. Esta origem permite dizer que, enquanto matéria viva, estão sempre abertos a novos influxos, pois se relacionam com o tempo e o espaço em que são compartilhados. Ainda que convertidos em livros, a mutabilidade dessas narrativas vem sendo observada há muito tempo, notando-se em interfaces com outras linguagens, como em filmes, HQs, jogos eletrônicos e obras dramatúrgicas.

Sendo assim, o que se admite ou não em uma adaptação dos contos de fadas? O que pode atribuir ou não a elas a qualidade literária? Quais os possíveis problemas dessas reescritas?

Para esta discussão, propõe-se analisar a versão de *O patinho feio*, de Hans Christian Andersen, que faz parte do programa do Ministério da Educação – MEC, intitulado Conta pra Mim.

Em um breve histórico, o programa foi instituído pela portaria do MEC nº 421, de 23 de abril de 2020, “com a finalidade de orientar, estimular e promover práticas de literacia familiar em todo o território nacional”.¹ Para tanto, foram criados manuais, vídeos e um forte apelo de mídia acerca da proposta.

O *site* do programa disponibiliza materiais de orientação para famílias e professores, bem como áudios e vídeos que estão vinculados com as propostas de *literacia*,² foco principal do programa. Aqui já se pode indicar um problema: o enfoque de um programa de fomento à leitura, que além de não discutir nem leitura nem práticas de formação de leitores, não prioriza o texto literário.

Analisando as proposições de leitura, destacam-se as generalizações. Há um forte apelo às propostas mecânicas, que não exploram as características dos gêneros, nem as dos livros ilustrados. A sessão “leitura dialogada” traz perguntas a serem feitas pelos adultos e as respostas das crianças tidas como aceitáveis. Também são comuns expressões como “simples”, “estímulo” “procedimentos”, “capacidades”, “treinos”, “técnicas”, além de utilizar o termo “estratégia” como sinônimo de “treinamento de habilidades”.

As orientações do programa remetem a uma simplificação das discussões, centrando nas oportunidades futuras da aquisição da leitura e da escrita, promovendo intervenções “pobres”, sem um olhar para a criança, muito menos para a obra literária. Essa apreciação do texto literário como “ferramenta” é perceptível em trechos como:

1 Texto disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-421-de-23-de-abril-de-2020-253758595>.

2 Na portaria normativa e nos manuais, literacia seria “conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes relacionadas com a leitura e a escrita e sua prática produtiva”.

Figura 1 - Orientações para as famílias – Leitura dialogada

- › **Aponte para as letras e os sinais de pontuação** presentes nas páginas. Chame a atenção de seu filho tanto para os sons, os nomes e as formas das letras quanto para as funções dos sinais de pontuação: “Que sinal de pontuação usamos para indicar uma pergunta? Mostre-o no livro para a mamãe!”, “Filha, veja! Uma letra pode ter formas e tamanhos diferentes. Existem letras maiúsculas e minúsculas. Você já notou que seu nome começa com uma letra maiúscula?”

Fonte: Site do programa, <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-421-de-23-de-abril-de-2020-253758595>.

No programa Conta pra Mim, o texto literário está “a serviço de”, suprimindo o caráter de fruição e afastando as práticas de leitura da experiência estética, que possui “[...] efeitos subjetivos, e que oferece ao leitor espaços de identificação e projeção através de um diálogo com a sua bagagem de vida” (LOIS, 2011, p. 8). Nesse contexto, distancia-se o leitor e o seu desejo de ler da criticidade, da criatividade e, principalmente, da liberdade.

Superando-se a limitação no recurso de busca e chegando ao texto *O patinho feio*, pode-se indicar algumas controvérsias: não há sinopse nem informações sobre os autores. Tampouco há referências à origem dos textos, o que compromete o processo de mediação da leitura com as crianças, uma vez que estas informações poderiam fazer parte das estratégias sugeridas.

Analisando-se especialmente a proposta do livro *O patinho feio*, o programa produz um “apagamento” da autoria. Não há referência, em nenhum momento, à origem no conto de Andersen, como se observa na capa e na ficha catalográfica:

Figura 2 – Ficha catalográfica do conto *O patinho feio*

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) de acordo com ISBD

P298	O patinho feio [recurso eletrônico] / organizado por Ministério da Educação – MEC ; coordenado por Secretaria de Alfabetização - Sealf. – Brasília, DF : MEC/Sealf, 2020. 16 p. : il. ; PDF ; 15,2 MB. – (Coleção Conta pra Mim) ISBN: 978-65-87026-72-5 (Ebook) 1. Literatura infantil. I. Ministério da Educação – MEC. II. Secretaria de Alfabetização - Sealf. III. Título. IV. Série. 2020-1008	CDD 028.5 CDU 82-93
------	--	------------------------

Elaborado por Vagner Rodolfo da Silva - CRB-8/9410

Índice para catálogo sistemático:

1. Literatura infantil 028.5
2. Literatura infantil 82-93

Fonte: BRASIL, 2019.

Omitir o autor é retirar da narrativa a sua origem, despindo-a de sua característica primordial: as marcas de uma sociedade, de um tempo e de uma cultura. Dessa forma, a literatura não cumpre uma de suas funções, que seria “o acesso ao imaginário compartilhado por uma determinada sociedade” (COLOMER, 2017, p. 20).

Ainda que os contos de fadas não possuam tão forte relação com as ilustrações, pois à época de seus primeiros escritos o texto verbal era muitas vezes apresentado somente através de palavras, as versões mais contemporâneas as trazem como destaque. Aparecem como um ponto de luz, uma vez que “as imagens, cujo alcance é sem dúvida universal, não exigem menos do ato de leitura” (LINDEN, 2018, p. 8). Dessa forma, nesse processo de “experiência estética literária” (CUNHA, 1983), o livro ilustrado possibilita inúmeras reações e apreensões, fazendo com que o leitor possa participar ativamente da significação do objeto livro.

Na proposta de ilustração, segundo Colomer (2017, p. 268), a criança pode aprender “as possibilidades expressivas da ilustração”. Para tanto, faz-se necessária uma diversidade de experiências, partindo da forma, da textura, do traço, da perspectiva. O que se observa, porém, não só no conto de Andersen, mas em todas as obras do Conta pra Mim, as ilustrações se apresentam sem mudanças estilísticas, com os mesmos traços e estruturas, independentemente do gênero proposto.

Nas ilustrações de *O patinho feio*, além das cores fortes serem as mesmas na obra inteira, não há variações de iluminação ou de planos, o que empobrece o andamento e a compreensão da narrativa.

O texto verbal e o texto visual não dialogam, impedindo um movimento e uma relação com os leitores. Como podemos observar no trecho abaixo:

Figura 3 – Trecho do livro *O patinho feio*



Fonte: BRASIL, 2019.

O exemplo reforça que ilustração e texto verbal não trazem a mesma ideia, em um movimento de repetição que pode gerar desinteresse. Seguramente, não se trata de um livro que precisa de muitas leituras, no qual o leitor vai “degustando” cada detalhe da construção das perspectivas.

Tendo em vista a movência dos contos, certamente o texto verbal será diverso a cada nova adaptação. A literariedade vai depender então de onde se “pisa”. Pode-se partir da compreensão dos processos de tecer a narrativa, enfatizando os recursos estilísticos e a metalinguagem, propondo uma nova tessitura. Segundo Colomer (2017), a qualidade de uma narrativa depende da comparação e da apreciação de seus elementos. Assim, serão destacados aqui dois pontos: o discurso e a linguagem. O primeiro, “define-se como a maneira em que o leitor se inteira da história graças ao narrador” (p. 255). Já a linguagem, relaciona-se com “a textura das palavras que ouvimos em nosso cérebro ao ler”, ou seja, “a riqueza e a qualidade das imagens da linguagem utilizada” (p. 256).

No que tange ao discurso, o conto do programa Conta pra Mim mostra um narrador limitado, superficial, que parece acelerar os fatos, para terminar rapidamente a história. Observa-se que o processo de adaptação omitiu características importantes do próprio narrador, que demonstra um distanciamento dos fatos, marcas que não são percebidas em outras versões. O discurso identificado impossibilita, por exemplo, que os leitores visualizem a narrativa e, assim, elevem o seu interesse pelo texto. Entende-se *visualizar* como uma estratégia de leitura em que o leitor elabora os sentidos criando imagens mentais, uma inferência visual, feita durante a leitura (GIROTTI; SOUZA, 2010). Quando o narrador não explora detalhes do espaço em que a história acontece, ou mesmo características físicas da personagem, o leitor é privado de “enxergar” e compreender o texto.

Diante do exposto, os pontos fracos do discurso relacionam-se com os problemas na linguagem do conto. A partir de Colomer (2017),

é possível afirmar que existe um empobrecimento do texto, visto que este está baseado “em frases simples e coordenadas, que contêm o que o personagem vê ao seu redor ou o que está sucedendo, quase como se se tratasse de um argumento cinematográfico”. (p. 256). Dessa forma, explicações e descrições são abreviadas, para simplificar e até acelerar o texto. Com isso, são reduzidas outras possibilidades de leitura, especialmente questões mais elaboradas sobre o texto e as inferências (GIROTTTO; SOUZA, 2010).

Por fim, existe desvalorização da natureza simbólica do texto. A versão do programa ignora as marcas de uma época e o “acesso ao imaginário compartilhado por uma determinada sociedade” (COLOMER, 2017, p. 20). Os contos de fadas possuem em suas características narrativas o arcabouço simbólico: o herói, sua jornada, os desafios, o elemento mediador e o final feliz. O conto do programa reduz essa estrutura, resumindo especialmente o final do conto, que na versão original é emblemático. Andersen traz em suas narrativas a superação das injustiças e os caminhos para tanto (COELHO, 2012). O desfecho empreendido no programa, no entanto, parece descompromissado com o leitor, fechando a narrativa com poucas possibilidades de significações, desrespeitando o leitor, o autor e sobretudo o texto.

A seguir, essas distâncias entre os dois contos (Conta pra Mim e Andersen) tomam duas dimensões – aquela que amplia a distância e leva o leitor/criança a longura do próprio sentido (raramente alcançado) e uma segunda dimensão que pode colocar o professor/a família/ os mediadores em um exercício de aproximação para compreender as reduções, as supressões e os sentidos, sendo eles os únicos sujeitos capazes de reduzir essa longinquidade.

As distâncias entre patinhos: o texto de Andersen

“Eu nunca sonhei ser tão feliz, quando eu era apenas um patinho feio”. De acordo com o estudioso dinamarquês Per Stig Møllers (2011) essas palavras encerram o conto *O patinho feio* de Hans Christian Andersen. São palavras de um patinho que ao final do conto transformou-se em um belo cisne.

Os contos de Andersen são belos pela escolha de um rico vocabulário, de metáforas cheias de significados e com personagens fáceis de serem amadas ou de sentirmos pena delas. Contudo Andersen é mais que palavras e suas histórias podem significar muito mais. “Por trás de suas palavras há mundos diferentes que somente podem ser revelados para aqueles que aprendem não apenas a lerem, mas a compreenderem o que estão lendo” (MØLLERS, *apud* SANTOS; SOUZA, 2011, p. 9).

Por outro lado, nada melhor do que conhecer e apresentar Hans Christian Andersen às crianças quando queremos torná-las leitoras, ou seja, quando queremos formar leitores competentes.

Nesse sentido, vamos conhecer um pouco do autor para a seguir comparar e discutir a obra *O patinho feio*. O conto foi escrito em 1843 e há atualmente várias traduções, adaptações e versões. Com o intuito de fidelidade ao original e a todos os sentidos que a obra pode construir, optamos por adotar uma recriação mais próxima da versão original. Fazemos referência a *Contos de Andersen*, traduzido do dinamarquês por Guttorm Hanssen.

Ainda, se faz interessante notar que Hans Christian Andersen (HCA) dividia sua produção em dois diferentes grupos, de acordo com Santos e Souza (2011, p. 43-44). O primeiro trata daquele em que o escritor nomeava de *Histórias* (*Historier*), por espelhar a realidade;

constituíam-se, de fato, em histórias retiradas do cotidiano das pessoas e não incorporavam elementos do fantástico. O segundo grupo, chamado por HCA de *Contos de fadas* (*Eventyr*), pois reuniam elementos do mundo fantástico maravilhoso. *O patinho feio* está incluído na categoria – contos de fadas.

Em 1843, um de seus contos mais famosos, *O patinho feio*, é recebido pelo público. A aristocracia e suas frequentes visitas às residências dos nobres inspiraram-no a escrever essa história. Nas personagens da velha senhora, do gato e da galinha estão personificados três distintos representantes da nobreza e da burguesia dinamarquesa. HCA começou a escrever *O patinho feio* no verão de 1842 e terminou em novembro de 1843, porque, durante esse tempo, várias modificações foram ocorrendo no conto.

Feita a contextualização da história da produção desse conto, introduziremos, a seguir, uma síntese (o mais próximo possível do original) e a análise.

O patinho feio narra a história de um ovo de cisne que foi chocado por uma pata. De início, a pata achou aquele ovo muito maior do que os demais, mas não quis pensar muito no assunto. Quando todos os patinhos já haviam nascido, restava ainda o grande ovo, que demorou uns dias mais para rachar. Finalmente, o patinho saiu de dentro dele, a mãe pata ficou horrorizada com a feiúra dele e pensava: “Este não pode ser meu filho, todos os outros são tão lindos!”

Começa, assim, a triste história do patinho, que, rejeitado logo ao nascer por sua mãe, foge e procura outros ambientes onde possa conviver em paz com as pessoas.

Primeiro se refugia em um pântano, mas não é acolhido pelos marrecos. Depois, tenta abrigar-se na casa de uma velha senhora quase cega, que vivia com um gato e uma galinha. Cada um queria transformar o patinho em alguém igual a eles. Assim, o gato queria que ele miasse, a galinha que ele pusesse ovos e a velha o confundia com uma pata, querendo que ele lhe desse ovos maiores, para se alimentar melhor.

Cansado de não ser ele mesmo, foge novamente. O frio intenso que naquele momento toma conta da Dinamarca o faz congelar e, assim, ele é encontrado por um camponês, que o leva para a sua casa. Assustada com sua presença, a família do homem tenta segurá-lo: o patinho, com medo de ser maltratado, corre, tenta voar, provocando uma grande confusão na casa. Em dado momento, consegue libertar-se e foge.

Contudo, lá fora o inverno castiga todo o campo e, sem ter para onde ir, ele dorme um sono profundo. Quando acorda, percebe que a primavera trouxe de volta a vida, as cores e as flores.

Perto dali há um lago e ele sente um desejo enorme de se banhar nas águas espelhadas. É o que faz. Nesse momento, ouve a voz de uma garotinha, que diz:

– Veja, mamãe, há um novo cisne no lago, o mais belo de todos.

Admirado em ouvir essas palavras, o patinho abaixa a cabeça e, ao ver-se refletido na água, percebe que ele nunca foi um patinho. Ele sempre foi, na verdade, um cisne.

Como pudemos notar, há no conto um conflito entre o social e o individual, entre a busca de pertencimento em um determinado espaço. O patinho procurava um lugar onde pudesse ser aceito e respeitado. De acordo com Santos e Souza (2011, p. 62) “uma vez que ser diferente entre os iguais obrigava-o a submeter-se aos iguais – ou seria rejeitado por eles.”

Quando o protagonista sai em busca de si mesmo e reflete sobre várias experiências tormentosas, sobre injustiças praticadas contra ele, pensa em seu futuro e por esse motivo é considerado desvairado, pois deveria acatar sempre as orientações dos mais experientes. Os diálogos são mantidos entre as personagens animais que ora se manifestam jocosos, ora críticos, ora entristecidos.

Algumas personagens, como os marrecos do pântano, a velha senhora com sua galinha e seu gato se manifestam através das ideias de seu grupo, mantendo seu status social.

O protagonista e as personagens materializam o texto polifônico, ao demonstrarem emoções, sentimentos, dúvidas, estranhamentos, buscando estabelecer, com o leitor as pontes que utilizam para atribuir movimento, dinamicidade e verossimilhança ao conto. Os diálogos mantidos entre as personagens e o protagonista, assim como as intromissões do narrador, permitem conhecer um pouco dos sonhos, dos desejos de cada personagem.

A estrutura da narrativa apresenta-se de forma dual entre o dever-fazer-ser e o não dever, não fazer e não ser; entre o continuar x parar, entre bem x mal, entre belo x feio, entre externo x interno.

Entre pertencer a um grupo social e ser igual a todos e ser diferente é instaurado um conflito protagonizado pelo patinho. Assim, para ser aceito em um grupo lhe são colocadas duas possibilidades: ou ele se submete à maneira de ser da maioria ou é excluído do grupo.

Diante disso, Andersen se utiliza de uma linguagem em que o protagonista se expressa através do discurso indireto livre, utilizando-se de pronomes pessoais, possessivos, demonstrativos, advérbios de lugar e tempo, percebidos quando o patinho sente medo, esconde-se ou empreende-se em nova fuga.

Apavorado, o patinho enfiou a cabeça embaixo da asa. Um cão enorme, terrível parou bem perto dele, com a língua pendendo para fora da boca e um brilho feroz nos olhos. Escancarou a goela para o patinho, mostrando os dentes agudos e... afastou-se de novo, sem atacá-lo.

– Graças a Deus! – gemeu o patinho. – Sou tão feio que nem o cachorro me quis morder.

Só muito mais tarde se arriscou a sair dali. Ficou muitas horas encolhido e com medo. (HANSSEN, 1987, p. 244-5)

Verifica-se que os espaços se organizam separadamente e de forma bem definida, o espaço físico e social relaciona-se à organização dos grupos e a maneira de ser e de agir de seus membros; ao psicológico compete observar, analisar e expor as emoções e os sentimentos expressos pelas personagens.

Ainda sobre o espaço psicológico bastante significativo no conto, observamos momentos introspectivos de conversas internas. Sempre que o patinho percebe uma situação adversa e que não concorda, tem medo, frustração que são caracterizadas pelo fato de as outras personagens não compreenderem seus sonhos e medos.

O patinho sentou-se a um canto e ficou aborrecido e então começou a pensar em um vento fresco e em um dia ensolarado; e então ele sentiu uma vontade estranha de boiar sobre as águas... por fim ele não aguentou mais e foi contar à galinha sobre seus pensamentos... (HANSSEN, 1987, p. 247).

... Agora ele se sentia feliz apesar de todos os sofrimentos e misérias pelas quais ele havia passado; agora ele sabia o que era felicidade, pois todos o cumprimentavam. (HANSSEN, 1987, p. 251).

Em *O patinho feio* o leitor ainda poderá notar dois aspectos importantes: primeiro diz respeito às rupturas temporais; e, o segundo, às mudanças climáticas e as transformações decorrentes das estações do ano. Primavera e verão, em oposição ao inverno – criam imagens antagônicas entre alegria x tristeza, vida x morte, belo x feio, calor x frio.

O significado do inverno é proeminente, faz o patinho hibernar, ao mesmo tempo os leitores são maravilhados com a ruptura temporal da narrativa. Pois se o inverno rompe com a vida, a primavera recupera e promove o ciclo da vida.

Espaço e tempo definem as personagens e os núcleos temáticos, bem como garantem a circularidade da narrativa, como a circularidade da vida. Os espaços constituem a evolução da narrativa em diferentes tempos, iniciando-se no verão e terminando na primavera, passando pelo outono e inverno. Encerra-se, dessa forma, um ciclo de estações bem como o da própria narrativa. O fazer do patinho, sua busca constante, constrói a transformação que faz emergir o cisne.

Considerações finais

Voltemos a considerar dois leitores desse conto de fadas: o adulto e a criança.

Consideremos que o adulto conhecerá uma versão mais próxima do original e que mesmo não compreendendo muitos elementos da narrativa perceberá algumas dualidades, o sentimento de não pertencimento ao lugar onde o patinho se encontrava e a busca por sua identidade/liberdade.

Ao conhecer e interpretar o conto de Andersen dessa maneira, poderá utilizar o conto do programa Conta para Mim – melhorando-o, afinal materiais carentes de uma linguagem estética precisam da interferência de um bom leitor, que poderá ampliar os sentidos de uma versão empobrecida.

No entanto, temos que pensar o contrário, se levarmos em jogo que *O patinho feio* foi escrito em 1843 e que encontrar uma boa versão nos dias atuais é difícil, podemos também pressupor que o adulto não consiga ampliar os sentidos do conto. Assim, a criança, leitora em

formação, será privada de realmente entender a história do patinho/cisne, bem como de ser tocada pelo objeto artístico, pelo texto literário.

Afinal, a criança terá contato com um patinho que será projetado em uma tela de celular, escutará uma história que minimiza o processo de transformação do patinho/criança e que está pronto a partir de ilustrações que apenas reproduzem o texto já depauperado.

Como superar essa situação? Torcendo para que novos programas governamentais que utilizam textos literários compreendam o que significa literatura e, principalmente, que a criança precisa de bons textos para nutri-la e colocá-la como agente de transformações sociais, culturais e ideológicas.

Referências

AGUIAR, V. T. (Coord.). **Era uma vez... na escola**: formando educadores para formar leitores. Belo Horizonte: Formato, 2001.

BELMIRO, C. A.; MACIEL, F. I. P.; BAPTISTA, M. C.; MARTINS, A. A. (Org.). **Onde está a literatura?** Seus espaços, seus leitores, seus textos, suas leituras. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.

BETTELHEIM, B. **A psicanálise dos contos de fadas**. Rio de Janeiro; São Paulo: Paz e Terra, 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Alfabetização. **Conta pra Mim**: Guia de literacia familiar. Brasília: MEC, SEALF, 2019. Disponível em: <https://alfabetizacao.mec.gov.br/contapramim>.

CALVINO, I. **Por que ler os clássicos**. São Paulo: Companhia das letras, 1993.

CALVINO, I. **Fábulas italianas**. São Paulo: Companhia das letras, 2002.

CANDIDO, A. O direito à literatura. In: CANDIDO, A. **Vários escritos**. Rio de Janeiro: Ouro sobre azul; São Paulo: Duas Cidades, 1988.

COELHO, N. N. **Panorama histórico da literatura infantil e juvenil**. São Paulo: Ática, 1991.

COELHO, N. N. **Literatura infantil**: teoria, análise, didática. São Paulo: Moderna, 2000.

COELHO, N. N. **O conto de fadas**: símbolos, mitos, arquétipos. São Paulo: Paulinas, 2012.

COLOMER, T. **Introdução à literatura infantil e juvenil atual**. São Paulo: Global, 2017.

CORSO, D. L. **Fadas no divã**: psicanálise nas histórias infantis. Porto Alegre: Artmed, 2006.

CUNHA, M. A. A. **Literatura infantil**: teoria e prática. São Paulo: Ática, 1983.

DARNTON, R. Histórias que os camponeses contam: O significado de Mamãe Ganso. In: DARNTON, R. **O grande massacre de gatos e outros episódios da história cultural francesa**. Tradução de Sonia Coutinho. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1986. (Biblioteca de História, 13). p. 21-101.

GIROTTI, C. G. G. S.; SOUZA, R. J. de. Estratégias de leitura: para ensinar alunos a compreenderem o que leem. In: SOUZA, R. J. de (org.). **Ler e compreender**: estratégias de leitura. Campinas: Mercado de Letras, 2010.

GOMES, L. **Contos populares brasileiros**. 3. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1965.

HANSEN, G. **Contos de Andersen** (com ilustrações originais de Vilh. Pedersen e Lorenz Frolich). Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

HUNT, P. **Crítica, teoria e literatura infantil**. Tradução de Cid Knipel. São Paulo: Cosac Naify, 2010.

JOUBE, V. **Por que estudar literatura?** São Paulo: Parábola editorial, 2012.

LINDEN, S. V. **Para ler o livro ilustrado**. São Paulo: SESI-SP, 2018.

LOIS, L. **Teoria e prática da formação do leitor**: leitura e literatura na sala de aula. São Paulo: Artmed, 2011.

PETIT, M. **A arte de ler ou como resistir à adversidade**. São Paulo: Ed. 34, 2010.

SANTOS, A. M. M. da C.; SOUZA, R. J. de. **Andersen e as estratégias de leitura**: atividades práticas no cotidiano escolar. Campinas: Mercado de Letras, 2011.

SANTAELLA, L. **O que é semiótica**. São Paulo: Brasiliense, 1983.

SANTOS, A. M. M. da C.; SOUZA, R. J. de. **Andersen e as estratégias de leitura**: atividades práticas no cotidiano escolar. Campinas: Mercado de Letras, 2011.

TODOROV, T. O estranho e o maravilhoso. *In*: TODOROV, T. **Introdução à literatura fantástica**. São Paulo: Perspectiva, 2008.

ZILBERMAN, R. **A literatura infantil na escola**. São Paulo: Global, 1987.

CONTA PRA MIM: O QUE CONSIDERAMOS UM BOM TEXTO E UM BOM MEDIADOR LITERÁRIO PARA CRIANÇAS

Chrisley Soares Félix

Raquel Cristina Baêta Barbosa

A literatura, como toda arte, é uma confissão de que a vida não basta. (PESSOA, 2000)

O presente trabalho buscou construir um diálogo com o campo da literatura infantil e juvenil, bem como da formação do leitor literário e a mediação da leitura com o intuito de compreender as fragilidades e potencialidades do arcabouço teórico que respalda uma nova política pública no contexto da alfabetização, escrita, leitura e leitura literária. Essa nova proposta, Conta pra Mim, se insere na Política Nacional de Alfabetização (PNA) e se apresenta como uma possibilidade de auxiliar na formação de leitores e leitores literários através da ação das famílias brasileiras.

Ao percorrermos a trajetória de políticas públicas¹ que se voltaram para a formação de leitores literários, a mediação da leitura, a relação entre pequenos leitores e uma diversidade de obras literárias, podemos dizer que o cerne dessas ações estava voltado para aquilo que Soares (2008) denomina como a democratização da leitura literária.

A leitura literária democratiza o ser humano porque mostra o homem e a sociedade em sua diversidade e complexidade, e assim nos torna mais compreensivos, mais tolerantes – compreensão e tolerância são condições essenciais para a democracia cultural. A leitura literária democratiza o ser humano porque traz para o seu universo o estrangeiro, o desigual, o excluído, e assim nos torna menos preconceituosos, menos alheios às diferenças – o senso de igualdade e de justiça social é condição essencial para a democracia cultural. A leitura literária democratiza o ser humano porque elimina barreiras de tempo e de espaço, mostra que há tempos para além do nosso tempo, que há lugares, povos e culturas para além da nossa cultura, e assim nos torna menos pretensiosos, menos presunçosos. (SOARES, 2008, p. 32)

1 O Governo Federal, até o ano de 2015, fez um investimento relevante em programas de leitura. O foco inicial se deu pela necessidade de diminuir a taxa de analfabetismo e, assim, aumentar o número de leitores. O penúltimo programa foi o Programa Biblioteca na Escola (PNBE), que tinha por base a formação do leitor literário no contexto escolar e visava estimular o acesso à leitura e também a produção e circulação de obras de literatura voltadas para o público infantil e juvenil, podendo ser considerado uma instância que legitimava a literatura infantil brasileira.

Percebe-se que foram propostas que buscavam divulgar e ofertar uma diversidade de obras literárias e motivar ações mediadoras, em contextos escolares e não escolares, já que as obras também circulavam no contexto familiar, que pudessem contribuir com a formação de leitores literários e a apropriação por esses leitores das potencialidades do universo da literatura.

Essa nova proposta, o Conta pra Mim, parte do pressuposto de uma *literacia familiar*, que, de acordo com a definição apresentada na plataforma:

É interagir, conversar e ler em voz alta com seus filhos. É estimulá-los a desenvolver, por meio de estratégias simples e divertidas, quatro habilidades fundamentais: ouvir, falar, ler e escrever! Literacia Familiar é se envolver na educação dos filhos, curtindo momentos especiais de afeto, carinho e diversão em família, brincando com livros e palavras. Não é preciso ter muito estudo, materiais caros nem morar em uma casa toda equipada e espaçosa para praticar a Literacia Familiar. Ela é acessível a todos! Bastam duas coisas: você e seu filho! As práticas de Literacia Familiar podem começar durante a gestação e se estender até o final da adolescência. (BRASIL, 2019b)

Nesse sentido, é uma proposta que não leva em consideração a importância do espaço escolar para o desenvolvimento de práticas de leitura. Podemos entender práticas de leitura como eventos sociais de letramento, que são construídos socialmente, ao longo dos séculos e que sofrem constantes mudanças e alterações.

A escola tem a função de criar situações reais de leitura e buscar compreender e intervir nas construções que os leitores em formação fazem em relação à leitura, em seus diferentes gêneros, formatos, linguagens. Ou seja, de acordo com Batista (2014), a escola busca reproduzir as práticas que acontecem no meio social, para além de puramente ensinar a ler. E, nesse sentido, um espaço importante que contribui para a continuidade dessas práticas legitimadas em

uma sociedade letrada, bem como garantir a formação de leitores autônomos. Não excluimos aqui o papel das famílias, mas reconhecemos a diversidade da população brasileira.

Assim, a escola, além de lidar com o desenvolvimento de habilidades específicas para o aprendizado da leitura, tem o desafio de garantir a criança “aprender a ler, ao mesmo tempo em que se faz o aluno participar da cultura escrita, interagindo com textos reais, com propósitos efetivos e em busca da construção de sentidos” (BATISTA, 2014, p. 258).

São objetos explicitados na proposta do Conta pra Mim:

Art. 6º São objetivos do Programa Conta pra Mim:

- 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)

Analizamos que, por um lado, reduz as possibilidades de práticas de leitura apenas ao contexto familiar, excluindo assim a escola, as bibliotecas e outros contextos de formação. Para além disso, limita o acesso à cultura, à leitura apenas a alguns gêneros orais e escritos, suprimindo, dessa forma, todo o acervo da literatura, que foi construída ao longo de séculos e ainda hoje é valorizada socialmente.

Podemos pensar na ideia de letramento, que em sua definição objetiva é apresentado como aquilo que as pessoas fazem com as habilidades de leitura e escrita em suas práticas e vivências sociais a

partir de seus valores e necessidades, bem como levar em consideração a necessidade real de democratizar o acesso à leitura para os diferentes sujeitos em espaços formativos. Nesse contexto, articulado à proposta de análise das concepções presentes na coleção e nos materiais do Conta pra Mim, trabalhamos com a ideia do letramento literário. Isso porque o desenvolvimento de práticas significativas com a leitura literária passa pelo desenvolvimento, conforme indica Paulino (2005), de habilidades cognitivas, comunicativas, interacionais, afetivas e estéticas. E não só isso, são atravessadas também pelo letramento literário, entendido como:

[...] um processo de apropriação da literatura enquanto linguagem, ou da linguagem literária. Neste caso, não se trata simplesmente de um conjunto de obras consideradas relevantes, nem o conhecimento de uma área específica, mas sim de um modo muito singular de construir sentidos que é a linguagem literária. Essa singularidade da linguagem literária, diferentemente de outros usos da linguagem humana, vem da intensidade da interação com a palavra que é só palavra e da experiência libertária. (COSSON, 2014, p. 185)

Ao estabelecer uma comparação com a nova proposta Conta pra Mim percebemos que há uma limitação tanto nos espaços formativos e de mediação, quanto nas formas de interação com a leitura literária, ou seja, com a leitura de obras literárias. Isso porque não há um espaço para se pensar a formação de leitores literários nas escolas e também não se oferta obras impressas, e, dessa forma, é deixado de lado o contexto editorial e autoral já consolidado no Brasil, no sentido de produção, circulação e reconhecimento de sua importância na contribuição na formação de leitores literários.

O processo de escolher, avaliar, selecionar obras para se pensar no pequeno leitor, de acordo com Colomer (2017) passa pela preocupação em oferecer para os leitores em formação obras que garantam uma experiência literária significativa, para que, a partir dessa experiência inicial, o leitor tenha condições de, ele próprio, fazer suas escolhas e dar continuidade a essa relação entre leitor e leitura.

Distintas são as instituições que avaliam, selecionam e legitimam obras inseridas na literatura infantil. Dentre elas estavam políticas passadas, voltadas para a formação do leitor literário, o fazem com a intenção de promover e incentivar a leitura de crianças e jovens. Dentro desses critérios, fica contemplada a diversidade de gêneros literários, formatos, interações entre textos imagéticos, verbais e aspectos gráficos e, também, as inovações e permanências de uma obra.

Substituir o acesso a obras impressas, propostas editoriais que focam no pequeno leitor, para um número reduzido de gêneros textuais, pode limitar e enfraquecer a busca pela democratização da leitura literária e a formação do leitor literário, a partir do acesso a uma diversidade de experiências literárias.

Quando apontamos para a diversidade, reconhecemos nas propostas passadas, de políticas contextualizadas na formação do leitor literário, um cuidado em levar para os leitores em formação obras literárias impressas, selecionadas, a partir de critérios de avaliações. Esses surgem, de acordo com Colomer (2017), em função da existência de grande oferta de obras e indica que a escolha passa pela “qualidade dos livros, sua adequação aos interesses e capacidades dos leitores e a variedade de funções que queremos conceder-lhes” (p. 253).

Para além de entender a importância de escolhas, acesso a obras, e formação do leitor literário em diferentes instâncias sociais, precisamos também compreender o que vem a ser literatura e qual tipo de literatura está por detrás do Conta pra Mim.

Concepção sobre literatura e obras literárias: os desencontros com a proposta do Conta pra Mim

O termo literatura é algo bastante debatido entre os teóricos. Dificilmente encontramos um termo, fechado, definido. Isso porque a literatura está relacionada a contextos históricos vivenciados pela humanidade e, nesse processo de adaptação ao contexto, ela vai se transformando e se reinventando.

Cada sociedade cria as suas manifestações ficcionais, poéticas e dramáticas de acordo com os seus impulsos, as suas crenças, os seus sentimentos, as suas normas, a fim de fortalecer em cada um a presença e atuação deles. (CANDIDO, 2011, p. 177)

Outro aspecto que contribui para que o termo “literatura” não tenha uma concepção fechada em si, diz respeito às características do texto que o fazem literário. O que se apresenta no intento de conceituá-la é um conjunto de aspectos que tentam caracterizá-la. Segundo Candido (2011)

A literatura é uma construção de objetos autônomos com estrutura e significado; ela é uma forma de expressão, isto é, manifesta emoções e a visão do mundo dos indivíduos e dos grupos; ela é uma forma de conhecimento, inclusive como incorporação difusa e inconsciente. (CANDIDO, 2011, p. 178-179)

Na direção de apresentar aspectos relacionados ao que se considera literário, Paulino (1999) aponta características de um texto literário, chamando a atenção para o padrão diferenciado que caracteriza o literário, destacando a necessidade de se entender o que significa essa “quebra” de padrão que ele contempla.

Os textos literários envolvem, simultaneamente, a emoção e a razão em atividade. Sua organização provoca surpresa por fugir do padrão

característico da maioria dos textos em circulação social. E fugir ao padrão hegemônico não quer dizer negar qualquer padrão. Os padrões literários existem e devem ser conhecidos também pelo leitor. (PAULINO, 1999, p. 74)

A autora destaca que no jogo entre razão e emoção a surpresa deve se fazer presente. Nesse sentido, o objeto literário deve ser capaz de surpreender, de levar o leitor a construir junto a narrativa. Sem respostas prontas, o literário vai traçar caminhos que levem a construir juntos, a construir caminhos, sentidos, sentimentos, emoções.

Na proposta do Conta pra Mim percebemos uma organização, do que se diz literário, fechada a padrões e valores morais que limitam a possibilidade de diálogo, anulam a possibilidade de construção e criação junto ao texto e priorizam a propagação de valores morais, bem como modos determinados de agir com a criança, através de orientações de como realizar interação verbal, leitura dialogada, narração de histórias, contatos com a escrita e motivação. Para todos esses aspectos são apresentados vídeos com modos de fazer.

Em muitas das obras que são apresentadas é possível identificar a transformação de fragmentos do texto literário para evitar que a criança tenha acesso ao que, segundo eles, faz parte do universo do adulto, não da criança.

São apresentadas 6 coleções de livros:

- Livros de ficção: contos de fada, fábulas e contos tradicionais brasileiros;
- Livros de poesia: poemas, cantigas, trava-línguas, quadrinhas e parlendas.
- Livros somente com imagens: histórias que podem ser contadas a partir da observação das imagens.
- Livros para bebês: imagens e palavras representando nomes, qualidades e ações.
- Livros informativos: informações sobre o mundo.
- Livros de biografias: conheça alguns heróis nacionais. (BRASIL, 2019b)

As obras contidas na plataforma são limitadas e não abarcam o universo de produções da literatura infantil, ou seja, as produções atuais, as que se tornaram clássicas, as diferentes propostas de textos verbais e imagéticos. Nesse sentido, pode-se indagar se as diferentes instâncias que avaliam e indicam obras de qualidade para contribuir com a formação do leitor literário foram levadas em consideração.

Para Colomer (2017), a qualidade de uma obra se dá pelo conjunto de fatores que a constitui. A autora enumera alguns pontos relevantes para esse processo de seleção de obras. E, em consonância a ela percebemos a importância de apresentar ao leitor em formação um repertório diverso para que, ao ter autonomia, seja capaz de fazer escolhas significativas e relevantes. Tais como a narrativa literária, a ilustração, aspectos materiais da obra, bem como o projeto gráfico editorial, a distribuição do texto verbal e imagético, dentre outros. Todos esses elementos interferem na interação entre leitor e leitura. O suporte livro é um aspecto relevante para a formação do leitor literário. E, dessa forma, essa formação não necessariamente acontece apenas através da interação entre adulto e criança, através de vídeos instrucionais ou de materiais apresentados digitalmente.

A narrativa literária pode ser caracterizada por elementos da linguagem inicialmente, usam estratégias para convencer o leitor a continuar a leitura da obra e, posteriormente, usam outros elementos para colaborar com o fechamento da leitura, trazendo sentido para o que foi lido, sempre levando em consideração as características de um determinado gênero.

O papel da ilustração está direcionado à construção de saberes sobre a linguagem imagética, sobre a tradição artística a partir das técnicas utilizadas pelos ilustradores, que podem promover também a aproximação do leitor com a obra a ser lida, por meio de empatia emotiva, desafio intelectual ou difusão de conhecimento.

Há também o aspecto material da obra, que pode ser constituído a partir de uma lógica editorial e, do mesmo modo, contribuir para a interpretação do leitor pretendido. O formato, referente aos tamanhos de pequena e/ou grande dimensões, e as formas, como a retangular na horizontal, retangular na vertical, quadrado, definem se a leitura será individual ou coletiva, com o auxílio de um mediador. A capa, quarta capa e folha de rosto também servem como porta de entrada para a interação do leitor com o livro.

A distribuição de texto verbal e texto imagético também é um fator que pode ser levado em consideração. Essa distribuição pode determinar, assim como outros fatores, como será a leitura, se será uma leitura direta (leitor e livro) ou se precisará da mediação de um adulto. O fundo da página pode contribuir ou não para o leitor se concentrar na cena apresentada. O fundo pode ser mais do que uma guarda dos textos, pode interagir com a proposta verbal e imagética. Todos esses aspectos são possíveis de serem analisados em obras impressas. Ao analisarmos a proposta do Conta pra Mim não temos essa possibilidade, já que as obras estão em uma plataforma digital e a orientação é “Compartilhe, imprima, doe e, mais importante, leia os livros com a família. Apenas a comercialização é proibida!” (BRASIL, 2019).

Se voltarmos à história de constituição da literatura infantil no Brasil, identificamos essa mesma estratégia de reescrever textos originais, fazendo recortes com o intuito de formar e moralizar, ou seja, as obras eram utilizadas com o intuito de corroborar com a formação do caráter infantil.

De acordo com Arroyo (2011), Coelho (2006), Lajolo e Zilberman (1993 e 2007), Meireles (2016), dentre outros, o campo da literatura infantil brasileira teve seu processo de estruturação no final do século XIX e início do século XX, mas foi se consolidar somente na segunda metade do século XX.

Um dos fatores que mais contribuíram para a consolidação, expansão e manutenção da literatura infantil brasileira foi a sua forte ligação com a escola. Assim, a produção buscou atender às demandas de oferecer materiais para a formação das crianças em relação ao desenvolvimento da leitura, bem como a instrução, ao incorporar aos seus conteúdos regras morais, normas de conduta e outros conteúdos informativos. Principalmente, a partir do momento em que há uma grande preocupação em formar leitores nas escolas, passa-se a ter um foco relevante na produção de textos e livros voltados para o desenvolvimento dessa habilidade nos leitores.

Nesse sentido, em conformidade com a submissão da literatura infantil à instituição escolar, em determinados períodos, o caráter educativo e moralista se fez presente nas produções em diferentes graus. A crítica às produções moralistas e educativas está nas imposições para as crianças em seguir padrões. Nessa linha de defesa, os críticos literários propõem que a literatura infantil, antes de qualquer coisa, deva ser uma leitura que desperte a imaginação, o interesse e o prazer. “Depois de interessar, a literatura infantil passa para um segundo grau: educar e instruir” (ARROYO, 2011, p. 37). Faz-se nesse sentido, resgatar a história da produção literária voltada para o pequeno leitor com o intuito de compreender suas origens, seus caminhos percorridos e perceber que hoje a literatura infantil não busca atender às demandas de formar, educar e moralizar, mas sim de promover o processo de interação entre leitor e leitura com os sentidos que a literatura coloca.

A literatura desconcerta, incomoda, desorienta, desnorteia mais que os discursos filosófico, sociológico ou psicológico porque ela faz apelo às emoções e à empatia. Assim, ela percorre regiões da experiência que os outros discursos negligenciam, mas que a ficção reconhece em seus detalhes. [...] A literatura nos liberta de nossas maneiras convencionais de pensar a vida – a nossa e a dos outros –, ela arruína a consciência limpa e a má fé. [...] Seu poder emancipador continua intacto, o que nos conduzirá por vezes a querer derrubar os ídolos e a mudar o mundo, mas quase sempre nos tornará simplesmente mais sensíveis e mais sábios, em uma palavra, melhores. (COMPAGNON, 2009, p.64)

Para Arroyo (2011), uma boa produção de literatura infantil seria aquela em que o adulto conseguisse entrar no mundo da criança e produzisse a partir daí. Também para Lajolo e Zilberman (2007), a definição da literatura infantil está no destinatário e não no texto literário. O literário permanece mesmo sendo o destinatário uma criança ou um jovem. E o literário não está na mesma via que a intenção de educar, moralizar, didatizar. Existem textos específicos para essas intenções.

Lajolo (2001) aponta que é

À literatura, como linguagem e como instituição, que se confiam os diferentes imaginários, as diferentes sensibilidades, valores e comportamentos através dos quais uma sociedade expressa e discute, simbolicamente, seus impasses, seus desejos, suas utopias (LAJOLO, 2001, p. 106).

O texto precisa permitir ao leitor o diálogo. Não deve ser algo pronto e fechado em si, como percebemos em muitas das obras do Conta pra Mim. Pelo contrário, precisa ser um convite ao imaginário, à criação, à criatividade.

Paulino (2004) discorre sobre esse processo de formação de leitores, apontando para a importância de se possibilitar ações de construção de uma autonomia literária. Ela afirma que

A formação de um leitor literário significa a formação de um leitor que saiba escolher suas leituras, que aprecie construções e significações verbais de cunho artístico, que faça disso parte de seus fazeres e prazeres. Esse leitor tem de saber usar estratégias de leitura adequadas aos textos literários, aceitando o pacto ficcional proposto, com reconhecimento de marcas linguísticas de subjetividade, intertextualidade, interdiscursividade, recuperando a criação de linguagem realizada, em aspectos fonológicos, sintáticos, semânticos e situando adequadamente o texto em seu momento histórico de produção. (PAULINO, 2004, p. 56)

Ainda segundo a autora, a literatura é arte, sendo o ato literário uma prática da liberdade, relacionado ao ato estético, de apreciação.

As artes são fazeres humanos cuja verdade não está na correspondência com o real vivido, mas na proposta assumida de um vir-a-ser [...] que é simultaneamente antecipação e retorno, memória e força de criação. (PAULINO, 2005, p. 13)

Se a formação de leitores requer liberdade, apreciação ao estético, entende-se que o estudante precisa ter acesso à diversidade de composições literárias (seja o escrito, sejam as ilustrações, projeto gráfico, gênero etc.). Apresentar apenas contos e com adaptações que limitam a liberdade de pensamento e interação com o texto desconstrói o que acreditamos que é um processo de formação de leitores. Pelo contrário, constrói estruturas rígidas e que podem, inclusive, distanciar os leitores em formação dos textos literários.

Paulino (2005) atenta ainda à necessidade de entendimento de que a arte literária se faz por meio da linguagem e que essa linguagem ultrapassa os padrões. Tal afirmação nos conduz ao sentido abstrato que a literatura tem, de uma voz que “deixa-se contaminar e tomar por outras” (PAULINO, 2005, p. 14).

Pinheiro (2006) destaca a necessidade de cuidado ao trabalhar o texto literário, tendo consciência de suas especificidades e, ao mesmo tempo, sem deixar de considerar o que há de comum entre a leitura dele e dos textos não literários, uma vez que não basta defender a presença de livros de diversos gêneros na escola se não considerarmos e trabalharmos os diversos modos de leitura, que tem relação com as especificidades do texto explorado. Portanto, é fundamental se pensar nas formas como a leitura está sendo realizada e nas propostas que estão sendo oferecidas para a prática de leitura literária.

Entendemos que não há no Conta pra Mim uma proposta de preparar o adulto para ser um mediador literário. Pelo contrário,

é marcante o foco na literacia, no desenvolvimento de habilidades relacionadas ao ler e escrever de forma geral, sem considerar as especificidades de uma leitura literária. Dessa forma, podemos identificar que o foco central da proposta do Conta pra Mim não seja a formação do leitor literário, mas são utilizadas algumas obras, muitas delas adaptadas, da literatura infantil, para promover o desenvolvimento de habilidades relacionadas à leitura e à escrita.

Cosson (2014) aponta que “muitos problemas que enfrentamos no ensino de literatura advêm da dificuldade de identificar, compreender e, na medida do necessário, separar esses modos de ler” (COSSON, 2014, p. 92), cabendo também a discussão sobre os aspectos presentes no texto literário, num diálogo com outras linguagens. E, nesse sentido, faz-se necessário compreender os usos e funções das obras literárias em espaços formativos.

A importância da mediação para a formação de leitores do texto literário

Considerando a literatura como objeto de cultura, trabalhar a leitura literária faz-se fundamental para a descoberta de si bem como para construir a reflexão sobre o mundo.

Aguiar (2001, p. 242) aponta que “ler é ampliar horizontes e a literatura será tanto melhor quanto mais provocar o seu leitor”. Por isso, o mediador tem papel fundamental no processo não apenas de garantir o acesso, mas de construir, com intencionalidade, o percurso formativo de um leitor autônomo e que sinta o desejo pela exploração do texto.

Ao propor a leitura de acervos que dialogam pouco com o leitor, que trazem ideias preestabelecidas e com poucas estratégias de estímulo à provocação à imaginação e reflexão, o Conta pra Mim vai na direção contrária ao que é o objetivo da formação de leitores literários,

pois a literatura precisa ser ato de ressignificar e se apropriar dos conhecimentos de mundo, possibilitando, para além da formação do leitor literário, a formação de um cidadão capaz de entender a realidade social e ser agente de transformação.

Cosson (2006) afirma não ser possível aceitar a simples atividade de leitura como sendo a atividade escolar de leitura literária. Fillola (2004) destaca a necessidade de uma leitura para a apreciação, direcionada a um enfoque para a formação de leitores, oferecendo a literatura em seu próprio fim, centrada na formação para apreciação da literatura.

Cosson (2011) atenta para a necessidade de inserir, ao processo de fruição, o aspecto educativo do texto literário. Nesse sentido, ser leitor de literatura é mais que fruir um livro de ficção, não sendo suficiente apenas o contato com o texto, mas sendo fundamental, sobretudo, a construção singular de sentidos para o texto literário. Mas como construir sentido se o sentido já vem pronto? Como construir sentido se o texto não dá liberdade para isso?

A questão da literatura infantil e do livro para criança

No século XVIII as produções para crianças foram ampliadas e livros que realmente agradavam ao público infantil ganharam força no mercado literário, com publicações de contos fantásticos e edição de contos de fadas.

Lajolo e Zilberman (2007) afirmam que desse período em diante, o que se percebe é um cenário de transformações da literatura, dialogando também com o contexto de industrialização e tecnologia.

Percebe-se o entrelaçamento entre literatura e infância à medida que o primeiro vai se adaptando às transformações sofridas pelo segundo, reforçando o argumento relacionado à impossibilidade

de construção de um conceito fechado para o termo literatura infantil.

Hunt (2010) afirma que o conceito de literatura infantil tem relação com o propósito de cada autor e faz uma crítica, apontando que o que está por trás da busca por definições é a necessidade de se dividir o mundo segundo nossas necessidades. Longe de conceituar o termo, ele afirma que o que está por trás dessa denominada literatura infantil são “livros lidos por; especialmente adequados para; ou especialmente satisfatórios para membros do grupo hoje definido como crianças” (HUNT, 2010, p. 96).

Na mesma direção, o autor afirma que

[...] a despeito da instabilidade da infância, o livro para a criança pode ser definido em termos do leitor implícito. A partir de uma leitura cuidadosa, ficará claro a quem o livro se destina: quer o livro esteja totalmente do lado da criança, quer favoreça o desenvolvimento dela ou a tenha como alvo direto. (HUNT, 2010, p. 100)

Há aqui um fator que nos faz questionar a proposta do Conta pra Mim. Segundo Hunt, é na leitura cuidadosa do adulto que se permite perceber se o livro é de fato destinado ao público a que se destina ou ao público que o escreve. O que percebemos na Coleção é o predomínio do olhar do adulto. E não para a questão estética, lúdica e criativa do texto. Mas para o cuidado com a aquilo que, para a equipe avaliadora dos livros é considerada inapropriada à criança.

A criança precisa “render-se” ao livro não pela mediação, mas pelo que o livro em si apresenta. Acreditamos, concordando com Hunt, que essa seja a melhor maneira de se aproximar do que se espera ser um bom livro para a criança, uma vez que o olhar “avaliativo” vem do sujeito a quem o livro se destina e não do adulto (que já não é mais uma criança para ter o mesmo olhar que ela). Entretanto, acreditamos também que a obra deve ser apresentada valorizando a sua essência, preservando inclusive as ideias do autor. Infelizmente, os fragmentos

e ideias alteradas nos livros presentes na Coleção destoam-se da proposta inicial do autor da obra e impede o olhar para o original, formando uma nova história.

Considerações finais

O intuito do texto foi tecer algumas reflexões buscando contribuir para ampliar o diálogo e a discussão acerca da importância de existirem políticas voltadas para a formação efetiva de leitores e também de leitores literários, através da promoção do incentivo à leitura e a mediação dessas práticas. Faz-se necessário diferenciar propostas que buscam contribuir com os processos de alfabetização, em contextos de letramento, buscando desenvolver leitores e produtores de textos, de propostas que incentivem a leitura autônoma e o acesso à cultura através da leitura literária de diferentes obras, em distintos formatos e gêneros textuais.

Novas pesquisas podem contribuir para identificar a necessidade de dar continuidade em programas governamentais que focam em processos formativos de leitores autônomos e que acessam a diversidade cultural e artística através do contato com a leitura literária, em suas diferentes versões e formatos.

Inferimos também na necessidade de garantir práticas democráticas de acesso à leitura de obras e a mediação efetiva para formar leitores literários. Dialogamos com levantamentos e análises de pesquisas de larga escala, como por exemplo, a do Instituto Pró-livro, denominada “Retratos de Leitura no Brasil”,² que evidencia a disparidade que temos em nosso país e quanto ainda é desafiadora a formação de leitores literários no Brasil. Na última edição da revista, realizada em 2019, fica evidente que o principal espaço de apropriação e acesso à leitura literária é a escola. Existem sim famílias que podem

2 Apresentação – Pró-Livro (prolivro.org.br)

207 Conta pra Mim: o que consideramos um bom texto e um bom mediador literário para crianças

fazer o processo de mediação, no entanto não é a realidade da grande maioria da população brasileira. Uma parte significativa não tem acesso à internet, o que inviabiliza, por exemplo, o acesso à plataforma do Conta pra Mim. De acordo com dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), de 2019, as residências que têm acesso à internet estão concentradas nas áreas urbanas das grandes regiões do Brasil. Nesse sentido, essa proposta não democratiza espaços que garantam a alfabetização, letramento e letramento literário, até porque os conceitos e os usos para letramento e letramento literário não são inseridos nas discussões e fundamentação teórica da proposta apresentada.

Dados apontados por pesquisas diversas mostram também a disparidade social que temos em nosso país e que afeta diretamente a educação. “Também em 2019, 46,6% da população de 25 anos ou mais de idade estava concentrada nos níveis de instrução até o ensino fundamental completo ou equivalente; 27,4% tinham o ensino médio completo ou equivalente; e 17,4%, o superior completo” (BRASIL, 2019a). Como é possível destinar às famílias mediar processos de aquisição de escrita, leitura e leitura literária, se ainda temos uma porcentagem significativa da população adulta que não desenvolveu as habilidades necessárias para produção e leitura de diferentes textos com autonomia e olhar crítico? Seria possível promover em um país onde o índice de analfabetismo ainda é grande entre adultos, trazer para a família um programa que traz marcas elitizadas de propostas de formação de leitores e desenvolvimento da literacia? “No Brasil, segundo a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD Contínua) 2019, a taxa de analfabetismo das pessoas de 15 anos ou mais de idade foi estimada em 6,6% (11 milhões de analfabetos)” (BRASIL, 2019b).

Trazar para a família a responsabilidade de desenvolver habilidades relacionadas a leitura e práticas e letramento não seria transferir para ela algo que é de responsabilidade da escola? Como

transferir sem garantir a formação adequada dos adultos para mediar as práticas educativas? A escola é o espaço privilegiado para o desenvolvimento integral dos estudantes, bem como para a formação de cidadãos. Essa é uma previsão da Constituição Federal de 1988, em seu artigo 205 “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988).

A escola ainda é um espaço democrático, diverso e legitimado para garantir a formação dos sujeitos, a partir da pluralidade de ações, do diálogo interdisciplinar com os conhecimentos socialmente construídos, é um espaço de formação. Se é um espaço formativo, cabe à escola dialogar com as famílias e, de forma coletiva, garantir a formação dos leitores. Uma ação não exclui a outra. A inclusão garante qualidade na formação, diversidade e democratização da cultura, da arte. Propor para as famílias a responsabilidade de desenvolver habilidades leitoras através de práticas que requerem delas um tempo e um contexto que destoa do perfil da maioria dos brasileiros (tempo de qualidade, escuta atenta, espaços agradáveis) é algo que exclui, não inclui.

Dessa forma, espaços escolares, através de práticas educativas planejadas, pautadas em objetivos, buscarão desenvolver diferentes habilidades e competências que garantirão o pleno desenvolvimento e a atuação autônoma e crítica. A formação de leitores e produtores de texto faz parte desse processo

Ao buscarmos apresentar o que consideramos um bom texto para as crianças dialogamos com diversos teóricos que nos revelam textos que são escolhidos pelas crianças, textos que buscam apresentar a essência do universo literário, marcado também pelas diferentes linguagens, para o pequeno leitor. Propor fazer uso de obras clássicas da literatura infantil, adaptadas para atingir determinados objetivos, não seria ferir a narrativa original? Uma nova história foi construída e, assim sendo, esses recortes, supressões e inserções de intenções

educativas e formativas nos textos literários não seriam uma forma de tirar da criança a oportunidade de ampliação de conhecimento de mundo, repertório cultural, de conhecimento histórico, de diálogo com o texto para construção de sentidos e formação para construção de seu próprio acervo literário (a partir do seu gosto, por meio da interação com a obra)?.

Enfim, essas e muitas questões pairam no ar e nos fazem ter um olhar cuidadoso e crítico a essa proposta do Conta pra Mim. Acreditamos que a literatura é um elemento pelo qual muitos estudantes têm a oportunidade de se formarem, se construírem e reconstruírem; de ampliarem seus olhares e suas experiências com e sobre o mundo. Acreditamos no papel da mediação da leitura, na escolha e avaliação de obras literárias, na oferta de um repertório vasto e diverso. Por isso, há que se pensar em uma proposta verdadeiramente literária, inclusiva e formativa.

Referências

AGUIAR, V.T. de; B., M. da G. **Literatura: a formação do leitor – alternativas metodológicas**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988.

ARROYO, Leonardo. **Literatura infantil brasileira**. 3. ed. São Paulo: Editora UNESP, 2011.

BATISTA. Antônio Augusto Gomes. Práticas de Leitura. *In*: FRADE, Isabel Cristina da Silva; COSTA VAL, Maria da Graça; BREGUNCI, Maria das Graças de Castro. (org.). **Glossário Ceale**: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2014.

BARBOSA, Raquel Cristina Baêta. **A circulação de cinco obras clássicas de poesia infantil brasileira publicadas entre 1940 e 1980**: análise de estratégias para a permanência e acomodação dentro e fora do contexto escolar. 2019. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2019.

BRASIL. **Constituição** (1988). **Constituição** da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado **Federal**: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **IBGE educa**. Brasília: MEC, SEALF, 2019a. Disponível em: <https://educa.ibge.gov.br>. Acesso em: 31 ago. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Alfabetização. **Conta pra Mim**: Guia de literacia familiar. Brasília: MEC, SEALF, 2019b. Disponível em: <https://alfabetizacao.mec.gov.br/contapramim>.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Portaria nº 421, de 23 de abril de 2020. Institui o Conta pra Mim, programa de literacia familiar do governo federal. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-421-de-23-de-abril-de-2020-253758595> Acesso em: 31 ago. 2021.

COELHO, Nelly Novaes. **Dicionário crítico da literatura infantil e juvenil brasileira**. 5. ed. São Paulo: Companhia da editora Nacional, 2006.

COLOMER, Tereza. **Introdução à literatura infantil e juvenil atual**. São Paulo: Global, 2017.

COMPAGNON, Antoine. **Literatura para quê?** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.

COSSON, R. **Letramento literário**: teoria e prática. São Paulo: Contexto, 2006.

COSSON, R. A prática do letramento literário em sala. In: Gonçalves, A., Pinheiro, C. **Nas trilhas do letramento**: entre teoria, prática e formação docente. São Paulo: Mercado das Letras, 2011.

COSSON, R. **Círculo de leitura e letramento literário**. São Paulo: Contexto. 2014

FÉLIX, Chrisley. **Articuladores de leitura**: uma análise da proposta de formação de leitores da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte - Minas Gerais. 2020. Tese (Doutorado em Estudos de Linguagens) – Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens, Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2020.

FILLOLA, A. **La educación literaria: bases para la formación de la competencia-lecto-literaria**. Málaga: Ediciones Aljibe, 2004. (Col. Temas de lengua y literatura)

HUNT, P. **Crítica, teoria e literatura infantil**. São Paulo: Cosacnaif, 2010.

LAJOLO, M. **Literatura: leitores e leitura**. São Paulo: Moderna, 2001.

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. **Literatura infantil brasileira: histórias e histórias**. São Paulo: Ática, 2007.

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. **Literatura Infantil Brasileira: uma outra história**. Curitiba: PUCPress, 2017.

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. **Um Brasil para crianças: para conhecer a literatura infantil brasileira – histórias autores e textos**. 4. ed. São Paulo: Global, 1993.

MEIRELES, Cecília. **Problemas da literatura infantil**. 4. ed. São Paulo: Global, 2016.

PAULINO, Graça *et al.* A Formação de professores leitores literários: uma ligação entre infância e idade adulta?. **Educ. Rev.** [online], n. 30, p. 51-64. 1999.

PAULINO, Graça. Formação de leitores: a questão dos cânones literários **Revista Portuguesa de Educação**, Universidade do Minho Braga, Portugal, v. 17, n. 1, p. 47-62 2004.

PAULINO, Graça. Algumas especificidades da leitura literária. *In*: MACHADO, Maria Zélia Versiani; PAIVA, Aparecida; MARTINS, Aracy; PAULINO, Graça (org.). **Leituras literárias: discursos transitivos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 55-67.

PAULINO, Graça. Leitura Literária. *In*: FRADE, Isabel Cristina da Silva. COSTA VAL, Maria da Graça. BREGUNCI, Maria das Graças de Castro (Orgs.). **Glossário Ceale: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2014.

PESSOA, Fernando. **Heróstrato e a busca da imortalidade**. São Paulo: Assírio & Alvim, 2000.

PINHEIRO, C. **Nas trilhas do letramento: entre teoria, prática e formação docente**. São Paulo: Mercado das Letras, 2011.

SOARES, Magda. Leitura e democracia cultural. *In*: PAIVA, Aparecida; MARTINS, Aracy; PAULINO, Graça; VERSIANI, Zélia (org.). **Democratizando a leitura**: pesquisas e práticas. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. p. 17-32.

PRÁTICAS DE LEITURA E CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS NO PROGRAMA CONTA PRA MIM

Elaine Maria da Cunha Morais

O programa de incentivo à leitura literária denominado Conta pra Mim é uma ação do governo federal que faz parte do programa de literacia familiar das políticas públicas do Programa Nacional de Alfabetização (PNA). A partir desta iniciativa, ficou evidente que o Ministério da Educação entendeu que, sem investir na formação dos pequenos para o livro e a leitura, o país não avançará nos índices de alfabetização.

O programa selecionou histórias da tradição oral, do folclore brasileiro, clássicos da literatura universal, leituras de incontestável importância para a formação leitora de qualquer criança. No entanto, a qualidade textual e editorial dos livros deste programa é passível de crítica, uma vez que apresentou um acervo que privilegia narrativas que veiculam ideias prontas e fechadas ao invés de proporcionar uma maior diversidade de textos literários disponíveis no mercado editorial nacional.

A adaptação dos contos e histórias apresentadas pelo programa não contempla, em algumas narrativas, as características próprias dos textos literários, como a presença de conflitos, medos, angústias, alegrias, estranhamentos e frustrações, além de não usarem palavras e imagens como expressão artística. O projeto modificou histórias e alterou narrativas dos contos de fadas da tradição oral, consideradas pelos idealizadores do programa como inadequadas.

Algumas das hipóteses apresentadas pelo programa de literacia familiar são universalmente aceitas, como o fato de que os investimentos em políticas públicas para a primeira infância garantem um resultado mais promissor no sucesso escolar das crianças; que práticas pedagógicas como a leitura em voz alta e a contação de histórias contribuem para a formação de leitores literários; que as crianças que convivem com pais leitores apresentam melhores resultados na sua trajetória escolar e, por fim; que a participação da família junto à escola faz diferença no rendimento escolar dos aprendizes. Contudo, o que se constata na base do programa é a falta de proximidade de suas propostas com a realidade social, econômica e cultural brasileira.

Teóricos da área, pesquisadores, escritores, dentre outros, discordam dos novos conceitos e práticas de literacia familiar divulgados pela Secretaria da Alfabetização, porque estes não levaram em conta os estudos nacionais ou fizeram uma consulta prévia aos especialistas brasileiros. Em outras palavras, desconsideraram o que se tem discutido, pesquisado e produzido sobre a literatura em termos de conhecimentos teóricos e práticos a partir da realidade brasileira, suprimindo o conjunto de conhecimentos historicamente elaborados sobre alfabetização, sobre mediação literária e sobre literatura infantil.

Diante deste descaso, um grupo de brasileiros, educadores(as), professores(as), bibliotecários(as), pesquisadores(as), escritores(as), ilustradores(as), editores(as), mediadores(as) de leitura, narradores(as) de histórias, produtores(as) culturais, agentes comunitários(as) e pais demonstraram sua insatisfação por meio do Manifesto *Não ao retrocesso nas políticas públicas do livro e da leitura* (2020). Desta forma declararam a recusa ao programa do governo Conta pra Mim, por considerarem uma iniciativa que ignora as crianças e as famílias brasileiras e suas condições objetivas e subjetivas para ler; que desconsidera a importância da escola como espaço privilegiado para a formação de leitores; que despreza as pesquisas e experiências em função de conceitos mal compreendidos e aplicados de maneira reduzida.

No artigo “O retrocesso empurra a porta: a literatura infantil e o programa Conta pra Mim”, Ramalhete (2020) faz uma discussão a partir da análise de documentos desse programa e revela como a atual perspectiva oficial para a alfabetização nega a oferta de literatura infantil e suprime o acúmulo de conhecimentos historicamente elaborados sobre alfabetização, sobre educação literária e sobre literatura infantil. A autora destaca que

A coleção de livros do Programa Conta pra Mim parece nutrir uma postura antidemocrática, pois é rechaçada do programa a fortuna teórica e crítica de estudos historicamente direcionados à produção de obras que versam

sobre as políticas públicas para leitura, sobre a literatura infantil e juvenil. De igual modo, o Brasil possui inúmeros autores, cuja produção literária é de reconhecida qualidade estética e nenhuma obra desses profissionais figuram [sic] no acervo dessa política educacional, como foi feito, por exemplo, no Pnaic (Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa), política educacional encerrada em 2018. Tais medidas são afins a uma política de desmonte do debate público: em 2019, o MEC aboliu do Conselho Consultivo do Plano Nacional do Livro e Leitura (BRASIL, 2019c), alterando o Decreto nº 7.559/2011, que dispõe sobre o PNLL-Plano Nacional do Livro e Leitura (BRASIL, 2011). Em outras palavras, o planejamento de estratégias, de forma conjunta e democrática, para o incentivo à leitura no país, por ora, está extinta. (RAMALHETE, 2020, p. 159)

Conclui o artigo afirmando que “a proposta de leitura para as crianças, nos moldes literacia familiar apresentados, nega o acesso à arte e está confinada a finalidades utilitaristas, imediatistas, moralizadoras, que não contribuem com a transformação da sociedade, mas com a sua reprodução” (RAMALHETE, 2020, p. 151).

Nesta mesma linha, Farias e Tolentino (2021) trazem uma reflexão sobre “O programa Conta pra Mim e sua perspectiva de educação na primeira infância”. Discutem a concepção e as perspectivas para a educação na primeira infância presentes no programa e analisam o seu principal documento, o *Guia de literacia familiar*, à luz dos pressupostos adornianos para a educação. As autoras salientam que, no guia, a compreensão da leitura é posta como uma atividade destituída de investimentos contínuos e especializados, que tem como exigência apenas a boa vontade das famílias. Desconsidera a necessidade de algumas condições concretas para as práticas de leitura em família como: espaço, tempo, materiais de leitura, escolaridade ou experiência dos pais com a cultura escrita. Reiteram que o referido documento diminui a relevância da escola na formação da criança e que

Desprezando o conhecimento do mundo, da vida e das relações que se estabelecem em sua historicidade, o *Guia de literacia familiar* interdita as infâncias nos caminhos formativos que se oferecem nas narrativas, imagens,

rítmos, melodias e conflitos presentes nos livros, em favor da adaptação às demandas da vida orientada pela produção e pela competição. (FARIAS; TOLENTINO, 2021, p. 86)

Observou-se que nas referências acima citadas há várias discussões a respeito da literacia familiar, das concepções de leitura, da qualidade das histórias e dos materiais disponibilizados pelo Conta pra Mim. Porém, pouco se problematizou sobre duas das estratégias de mediação propostas pelo programa, que são a leitura dialogada e a narração de histórias. Portanto, ao longo desse texto pretende-se analisar os apontamentos do programa sobre essas ações e explicitar o que os estudos teóricos da área defendem sobre estes processos de mediação da leitura.

De acordo com o guia do programa, a leitura dialogada consiste na conversa entre adultos e crianças antes, durante e depois da leitura em voz alta. O objetivo desse tipo de leitura é que adultos e crianças interajam por meio de perguntas e respostas. Não é o adulto somente lendo e a criança apenas escutando. É uma leitura em forma de bate-papo (BRASIL, 2019, p. 35).

Há de se concordar com a proposta da leitura mediada, pois é certo que a leitura em voz alta, feita pelos adultos, é lembrada pelos indivíduos, continuamente, como uma de suas primeiras associações agradáveis com a leitura.

Ler para os pequenos é um dos métodos mais efetivos para criar leitores capazes, os quais continuam optando por ler durante a vida. Os pais que aproveitam o tempo para ler para os seus filhos transmitem a mensagem clara de que a leitura é importante e merece igual colocação juntamente com outros eventos instrutivos importantes no dia-a-dia. Ler em voz alta para as crianças é também uma das formas mais efetivas de introduzir novos livros e literatura de qualidade para elas. (CASTLE, 2001, p. 168)

Castle (2001) esclarece que os estudos realizados sobre a leitura em voz alta não apenas documentaram que esta está diretamente

relacionada à motivação como também demonstraram benefícios diretos no aumento do entendimento dos padrões da linguagem, de estrutura do texto, de leitura oral fluente, de experiências de outros indivíduos, de conceitos multiculturais, do papel do autor e da imaginação. Um texto escrito segue as normas da língua escrita, que são diferentes daquelas da linguagem falada. Quando uma criança ouve a leitura de uma história, ela introjeta funções sintáticas da língua, além de aumentar seu vocabulário e seu campo semântico.

Cabe considerar que, além de proporcionar às crianças o contato com o mundo dos livros literários, os momentos de leitura em voz alta as levam a compreender que a escrita é uma maneira de fixar o texto. Afinal, todas as vezes em que se lê um mesmo livro de conto de fadas ou uma fábula, por exemplo, a história é a mesma, está registrada. Além disso, quem lê para uma criança não lhe transmite apenas o conteúdo da história, promovendo seu encontro com a leitura, mas também lhe possibilita adquirir um modelo de leitor, desenvolve nela o prazer de ler e o sentido de valor pelo livro.

Contudo, a leitura não deve ser considerada como, na perspectiva pragmática apresentada pelo programa Conta pra Mim, apenas um “bate papo” ou mesmo uma conversa envolvendo perguntas e respostas. Há várias habilidades cognitivas a serem consideradas neste processo, que não pode ser tratado como algo corriqueiro.

Quando se insere várias perguntas no decorrer da história, transformando-a numa estratégia didática, uma “aula”, corre-se o risco de perder e esvaziar seu aspecto lúdico. Isso também não gera uma interação criativa ou convidativa. Torna-se uma leitura didatizante.

Para que a leitura de uma história prenda a atenção é preciso, inicialmente, que desperte a curiosidade do leitor. Cada detalhe faz a diferença: a entonação, as pausas, a posição do corpo, a maneira de segurar o livro, os comentários que se faz ao lê-lo, é uma soma de habilidades e técnicas de comunicação. Sobre esse aspecto, Amarilha (2010) ressalta que

O texto que se oferece para a leitura oral é duplamente exigente. Apresenta-se em sua materialidade linguística como uma partitura a ser lida, em que aberturas e limites são indicados, e solicita em sua natureza acústica a presença de uma voz que a sonorize. A voz que emerge na leitura oral expõe, literalmente, um aspecto da corporeidade do texto. (AMARILHA, 2010, p. 91)

A autora afirma também que o sujeito que lê em voz alta o faz integrando à sua experiência leitora o esforço físico de suscitar os sons do texto. A associação dessa ação física do leitor à atividade mental de ler como que o torna coautor da narrativa. Não apenas no que diz respeito às possíveis significações que a leitura provoca, mas de fato esse leitor-mediador faz aflorar a voz que todo o texto narrativo traz em sua composição. Caso estes aspectos não sejam levados em conta e a leitura seja feita de maneira aleatória, como sugere o referido programa, esta poderá se tornar mecânica e desprovida do encantamento que de fato deveria ter uma leitura literária.

As sugestões do programa parecem negligenciar a necessidade de uma leitura fluente, clara, expressiva por parte do mediador de leitura, porque apresenta soluções simplistas para uma questão complexa. O *Guia da literacia familiar* sugere que aqueles pais que não sabem ler ou leem muito mal, deverão praticar mais a leitura dialogada ou inventar histórias com base nas ilustrações dos livros. E ainda faz a seguinte recomendação reducionista: “Procure uma escola próxima de sua casa e volte a estudar. E veja isso como um esforço pela sua família” (BRASIL, 2019, p. 38), como se a saída para o analfabetismo dependesse apenas de um “esforço” individual, ignorando toda a conjuntura que envolve o processo de alfabetização.

Sabe-se que a leitura é ferramenta indispensável para a qualidade da educação e que a melhoria dos indicadores de educação e de leitura é responsabilidade de toda a sociedade. Mas, sem dúvida, quem deve conduzir os investimentos são os gestores públicos. É fundamental, portanto, a institucionalização de políticas públicas

capazes de garantir acesso; propiciar as condições para a alfabetização e a formação leitora, para que as crianças e os jovens, além de adquirirem a capacidade de ler e de compreender aquilo que leem e escutam, desenvolvam o hábito e o gosto pela leitura.

Segundo a “Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua” (IBGE, 2019), a taxa de analfabetismo das pessoas de 15 anos ou mais de idade foi estimada em 6,6% (11 milhões de analfabetos). A taxa de 2018 havia sido 6,8%. Esta redução de 0,2 pontos percentuais no número de analfabetos do país corresponde a uma queda de pouco mais de 200 mil pessoas analfabetas em 2019 (IBGE, 2019). Esses dados mostram que os investimentos públicos em educação ainda são insuficientes. E para que este problema nacional seja minimizado, outros fatores devem ser considerados, como a necessidade da redução da pobreza, atenuação da criminalidade, ampliação do crescimento econômico, bem-estar e acesso aos direitos fundamentais pela população. Logo, não se pode colocar apenas nas mãos dos pais a solução para um obstáculo que é uma questão política e social. Não basta os pais voltarem para escola para melhorarem a sua leitura, o tema é muito mais complexo.

O guia do programa também orienta que a leitura dialogada pode acontecer em qualquer lugar: “Em casa e fora de casa! Em filas, em salas de espera, em parquinhos, em *shoppings*... Todo lugar é lugar de leitura dialogada” (BRASIL, 2019, p. 37). Neste caso, não se leva em conta que o ambiente onde acontece a leitura deve ter as condições de realização da cultura da escuta. A adequação do ambiente à prática da leitura não é uma questão banal, como parece considerar o programa. Nestes locais sugeridos encontra-se uma massa de sons indiscriminados produzidos, sobretudo pelas vozes e pelos corpos humanos, que provocam desconforto auditivo, mental, estético, social e afetivo, descaracterizando o que se propõe com a prática adequada da leitura oral.

Na medida em que não se tem o ambiente adequado, a prática de leitura em voz alta não consegue fazer reviver a relação entre literatura e prática social, a interação entre o autor e o leitor que é proposta pela estrutura do texto, porque a voz do mediador não tem lugar. Restringe-se a capacidade de fala e de escuta, porque não há o silêncio como fundo e pausa à sonoridade, reprimindo também a comunicabilidade.

Como estamos falando da prática da leitura literária tem que se reforçar que o ato de ler deve ser considerado como um processo constituído por tentativas do leitor ou ouvinte em atribuir sentidos, em busca da compreensão do mundo que o cerca a partir do uso da linguagem. Desta forma, parte-se da concepção de linguagem como artifício de interação verbal, que considera a leitura como uma forma de expressão, interação e integração social.

A leitura literária redimensiona o processo de aprendizagem e as relações consigo mesmo e com o outro. Isso porque ler não é ato isolado, mas ação em conjunto, visto que “o efeito de proximidade que o texto literário traz é produto da inserção profunda em uma sociedade, é resultado do diálogo que ele permite manter com o mundo e com os outros” (COSSON, 2006, p. 28).

Os estudiosos de literatura mantêm a crença de que o discurso literário tem a função básica de ajudar o leitor a estabelecer com seu inconsciente um diálogo estruturante. Para Colasanti (2004), a literatura “nada mais é, afinal, do que um longo, um interminável discurso sobre a vida, um artifício em que, através das narrativas, os seres humanos elaboram suas paixões, suas angústias, seus medos, e se aproximam do grande enigma do ser” (p. 188). Portanto, as práticas de leitura, oralidade e escrita não podem ser reduzidas às experiências do cotidiano.

Nesse sentido, faz-se necessário um ambiente silencioso para a prática da leitura literária. A história lida precisa ser cuidadosamente

ouvida, para que as vozes do texto e da interlocução interior possam emergir. Enquanto a narrativa é anunciada pelo leitor, cada ouvinte instaura relações com sua própria realidade e ao mesmo tempo acolhe a voz do autor e repensa sobre aquilo que escuta. É num ambiente de circunspeção que se abre o canal para o prazer estético.

O *Guia de literacia familiar* (2019), de modo contraditório, ao que foi dito antes “Todo lugar é lugar de leitura dialogada” (BRASIL, 2019, p. 37), também orienta os pais a prepararem em casa um cantinho especial de leitura, instalando uma prateleira para colocar os livros que seja acessível à criança, providenciando uma luminária e organizando um local tranquilo, silencioso, confortável para a criança se sentar ou deitar (BRASIL, 2019, p. 38). Estas seriam condições, efetivamente, favoráveis para a leitura oral, porém, quando se pensa na realidade brasileira, atravessada pela desigualdade, essas recomendações soam como algo utópico, tendo em vista que grande parte da população brasileira enfrenta jornadas exaustivas de trabalho, a precarização e salários baixos os quais não são suficientes nem mesmo para as necessidades básicas.

A quinta edição da pesquisa *Retratos da leitura no Brasil*,¹ realizada pelo Instituto Pró-Livro e pelo Itaú Cultural, aponta uma redução de 4,6 milhões no número de leitores no Brasil entre os anos de 2016 e 2019. Em contrapartida, na edição anterior, que abrangeu os anos de 2011 a 2015, o país havia ganhado 16,6 milhões de leitores. E o que as políticas públicas têm a ver com esse número? Na perspectiva de Marques Neto (2020), o tipo de política que está sendo realizada influencia para que o Brasil tenha resultados como esses. “A verdade é que de 2006 a 2016 nós tivemos uma política pública que se identificou com todos os alicerces do Plano Nacional do Livro e Leitura” (MARQUES

1 A pesquisa *Retratos da leitura no Brasil*, sob a coordenação de Zoara Failla, realizada pelo Instituto Pró-Livro a partir de 2007, é a única pesquisa em âmbito nacional que tem por objetivo avaliar o comportamento leitor do brasileiro. Seus resultados são amplamente divulgados, tornando-a referência quando se trata de índices e hábitos de leitura dos brasileiros, além de subsidiar importantes estudos acadêmicos e outras pesquisas nas áreas de educação, leitura, livro, artigos e textos sobre o assunto.

NETO, 2020). O autor se referiu à política vigente nos anos anteriores, onde ocorreu a democratização do acesso ao livro e a leitura, com ênfase nas bibliotecas públicas, nas bibliotecas comunitárias, na criação e reforço da ideia de mediação da leitura nas escolas.

De acordo com Marques Neto (2020), por dez anos o Brasil construiu estratégias para tornar o direito à leitura uma política de Estado suprapartidária, interrompendo ciclos históricos, nos quais a existência de bons programas mudou junto com os governos. Para comprovar sua tese, Marques listou uma série de medidas tomadas entre os anos de 2016 e 2020 que impactaram negativamente no número de leitores no Brasil, como a extinção do Ministério da Cultura, Diretoria do Livro e Leitura rebaixada como Departamento e a não execução de programas relevantes de fomento à leitura. Ou seja, ocorreu um desmonte das políticas públicas do livro, leitura, literatura e bibliotecas.

No caso do programa Conta pra Mim, o analista afirma que é de fato uma experiência que está sendo criticada por quem tem estatura para criticar, ou seja, um programa absolutamente avesso ao Plano de Livro e Leitura. Marques Neto, com base na Edição 2019 da pesquisa *Retratos da leitura no Brasil*, ainda alerta que o Brasil deve enfrentar um futuro com um decréscimo maior ainda no número de leitores, caso não sejam feitas mudanças.

“Os Retratos da Leitura são retratos na nossa exclusão, são retratos dos brasileiros, do seu direito à leitura e à cidadania plena, ou seja, nós somos também na leitura um país dividido entre aqueles que conseguiram conquistar o seu direito à leitura e aqueles que não conseguiram. E infelizmente eles são maioria”, diz Castilho. “Enfrentar isso é um desafio e uma oportunidade e somos nós mesmos que temos que decidir enquanto nação o que queremos para hoje e para o futuro do país”. (MARQUES NETO, *apud* Retratos da Leitura, 2020)

Esta pesquisa confirma, acima de tudo, a necessidade imperativa de investimentos públicos e privados para a disseminação dos hábitos de leitura e inserção de uma parcela maior de cidadãos na vida social, cultural e econômica do país. Nenhum país constrói cidadania e forma profissionais mais qualificados sem educação de qualidade e sem leitura.

Dentre os 8.076 brasileiros que constituem a amostra da pesquisa *Retratos da leitura no Brasil* (2020), e dentre os 4.270 considerados leitores, 2.335 são considerados leitores de literatura. Eis aí um tópico da pesquisa que provoca reflexões. Quando lhes foi perguntado o que estavam lendo nos arredores da época da pesquisa, estes considerados leitores de literatura citaram principalmente os seguintes títulos: Bíblia, *O pequeno príncipe*, *Diário de um banana*, *Harry Potter*, *A cabana*, *A culpa é das estrelas*, *Dom Casmurro*, *Cinquenta tons de cinza*, *Branca de Neve e os sete anões* e *Turma da Mônica*. O que leva a discussão sobre o baixo índice de pessoas que leem literatura e o tipo de leitores literários que estão sendo formados. Esta última versão de *Retratos da leitura no Brasil*, confirma a necessidade de projetos e programas comprometidos com a difusão e aprimoramento da mediação das práticas leitoras no Brasil, tendo em vista que a qualidade da leitura literária nas casas da maioria das famílias é duvidosa.

É fundamental argumentar que, mesmo sabendo da importância do papel da família na formação de leitores, não se pode desconsiderar a escola, principalmente a biblioteca escolar, como sendo local propício para as práticas de leitura e o lugar do professor como um leitor-modelo para os seus alunos. A política pública de leitura aqui analisada, ao contemplar ações focadas apenas no ambiente familiar, sem proposições para o escolar, parece ignorar a relevância histórico-cultural da escola e minimizar a função desempenhada pelo docente como mediador, atribuindo às famílias a responsabilidade da formação de leitores.

Outra prática de literacia familiar apresentada pelo programa Conta pra Mim é a “narração de histórias”. O guia define esse termo como “a boa e velha arte de contar histórias em voz alta”(2019) e ainda orienta que

A grande vantagem é que a Narração de Histórias pode ser praticada em qualquer lugar, sem qualquer recurso material. É necessário somente que você e seu filho estejam juntos. Você pode contar histórias para as crianças ao acordar, antes de dormir, durante as refeições, no banho, no carro, no ônibus, ao passear pelo bairro. As possibilidades são ilimitadas! (BRASIL, 2019)

Ao difundir a contação de histórias desta maneira, desconstrói-se o exercício desta atividade como uma expressão da arte. Desconsidera-se a experiência e as técnicas que diferenciam esta ação singular das demais tarefas quotidianas.

A leitura em voz alta e a contação de histórias são recursos utilizados pelos profissionais da educação para a formação do leitor literário. Tanto a contação quanto a leitura são um convite para explorar o mundo da ficção e a riqueza da linguagem literária. Muitas pessoas consideram como contação de histórias a leitura de livros em voz alta, o teatro de fantoches e a narração oral de histórias. Ler e contar histórias, porém, não são a mesma coisa. As duas práticas têm particularidades no que diz respeito aos objetivos e à postura de quem apresenta a história. Por isso, cada uma delas pede comportamentos distintos tanto dos que contam ou leem como dos ouvintes e ambos os grupos precisam estar cientes dessa necessidade. A fim de esclarecer as principais diferenças entre ler e contar histórias é imprescindível explorar os saberes construídos e as habilidades desenvolvidas durante essas duas atividades.

Desde os tempos remotos, as sociedades humanas têm por hábito contar histórias. É uma forma de guardar o passado na memória, de revivê-lo e de torná-lo socializado, na medida em que o ato de

contar envolve não só o contador como também seu(s) ouvinte(s) em um ritual mágico, em um poderoso pacto de interlocução. Esse pacto, além de possibilitar a recuperação social das vivências, permite também transformá-las, pois, ao serem contadas, elas se tornam linguagem: sons, letras, desenhos. Assim, embora os modos de contar histórias possam variar em diferentes épocas e sociedades, permanece o fundamental, que é narrar uma sucessão de acontecimentos reais e/ou inventados (PAIVA; PAULINO; PASSOS, 2006, p. 42).

A contação explícita o valor da cultura oral. Por serem transmitidas de geração para geração, sem um suporte concreto, as narrativas sofrem diversas transformações. O contador de histórias não precisa se pintar, não precisa de roupas especiais, como no teatro e no cinema. Precisa basicamente da memória, suas expressões e de sua voz para conquistar os ouvintes. O contador de histórias chega com seu corpo, sua personalidade, suas narrativas, no momento da apresentação.

Parafraseando Abramovich (2006, p. 16), contar histórias para crianças é suscitar o imaginário, é ter a curiosidade respondida em relação a tantas perguntas, é encontrar outras ideias para solucionar questões. É uma possibilidade de descobrir o mundo imenso de conflitos, dos impasses, das soluções que todos vivemos e atravessamos. É a cada vez ir se identificando com outra personagem e, assim, esclarecer melhor as próprias dificuldades ou encontrar um caminho para a resolução delas. Assim as histórias conquistam os ouvintes para atrair potenciais leitores de livros de literatura.

A arte de contar histórias se revela como um momento do despertar da sabedoria, em que o contador relata e aconselha para a vida. Portanto, o mito, relato da experiência do homem com o mundo visível e invisível, constrói-se como uma narrativa verossímil, já que é a única explicação que organiza o caos da vida e do mundo (BRENMAN, 2012, p. 19).

Todavia, no que diz respeito à formação do leitor literário, o mais interessante é alternar entre contar e ler histórias. Na contação, aquele que conta tem a oportunidade de resgatar a tradição oral de narrar histórias que foram transmitidas de geração em geração. Ao ler, é preciso que o leitor mostre para as crianças porque escolheu aquele título e apresente o objeto livro, um bem cultural que guarda a literatura.

Tanto a contação quanto a leitura são um convite para explorar o mundo da ficção e a riqueza da linguagem literária. São duas formas diferentes, porém ambas são essenciais. O importante é como ler e como contar, porque é preciso que se tenha técnica e preparo para despertar o desejo e o prazer das crianças. Logo, aquele que lê a história deve também dominar a arte de contá-la, estar preparado suficientemente para fazê-lo com apoio no texto, sabendo utilizar o livro como acessório integrado à técnica da voz e do gesto.

Quem lê a história utiliza palavras que estão escritas em um suporte. Embora a entonação seja diferente em cada pessoa, o leitor deve se manter fiel ao texto. Já quem conta a história, pode usar palavras diferentes, acrescentar pequenos elementos ao enredo, resumir, dialogar com as pessoas ao seu redor, é uma maneira em que se pode explorar a criatividade. Entretanto, ambas devem trazer consigo uma dose extra de emoção a história para que ela fique atraente. As diferentes entonações são capazes de revelar quem são os personagens bons ou maus, feios ou bonitos, gentis ou mal-educados, alegres ou tristes, ou seja, uma infinidade de sentimentos.

Ler não é melhor que contar histórias, contar histórias não é melhor que ler: são duas situações diferentes de trabalho com a linguagem. Portanto, ao propor que a literatura, seja ela contada ou lida pelos adultos, se integre ao cotidiano das famílias, deve-se ter a preocupação de não reduzir a leitura literária a um mero instrumento de transmissão do conteúdo escolar ou de ideias prontas, e sim, um meio para que a criança possa desfrutar a intensidade e a riqueza do acervo literário, agregando novos conhecimentos e novos olhares sobre a palavra escrita.

Diante do exposto, reitera-se a certeza de que a formação de leitores literários tem que passar pela elaboração de programas, projetos e metas efetivos, respaldados na realidade do povo brasileiro. Capazes de impulsionar políticas de fomento à leitura, estreitando os laços entre ministérios, governos estaduais, municipais, as escolas e a sociedade interessada no tema, aproximando e potencializando iniciativas públicas e/ou comunitárias em prol promoção da leitura, espalhados em cada canto do país.

As reflexões apresentadas neste artigo não pretendem diminuir o papel da família na formação das crianças, nem negligenciar a função de pais ou responsáveis na educação e no cuidado com elas. Da mesma forma, não anula a importância da leitura em ambiente familiar. Porém, é preciso insistir que, tratando-se de leitores literários em formação, que ainda não descobriram o prazer da leitura, melhor é que se unam forças e investimentos: governo, escolas, famílias, bibliotecas, ONGs e outras instituições que possam ajudá-los nessa descoberta e incentivá-los a continuar quando encontrarem desafios.

Referências

ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura infantil**: gostosuras e bobices. São Paulo: Scipione, 2006.

AMARILHA, Marly. Literatura e oralidade: escrita e escuta. *In*: DAUSTER, Tânia; FERREIRA, Lucelena (Orgs.). **Por que ler?** Perspectivas culturais do ensino da leitura. Rio de Janeiro: Lamparina, 2010. p. 89-110.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **IBGE educa**. Brasília: MEC, SEALF, 2019. Disponível em: <https://educa.ibge.gov.br>. Acesso em: 16 jul. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Alfabetização. **PNA: Política Nacional de Alfabetização**. Brasília: MEC, SEALF, 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Alfabetização. **Conta pra Mim**: Guia de Literacia Familiar. Brasília: MEC, SEALF, 2019. Disponível em: <https://alfabetizacao.mec.gov.br/contapramim>. Acesso em: 16 jul. 2021.

BRENMAN, Ilan. **Através da vidraça da escola**: formando novos leitores. Belo Horizonte: Aletria, 2012.

CASTLE, Marrietta. Ajudando as crianças na escolha de livros. *In*: CRAMER, Eugene H. *et al.* (Orgs.). **Incentivando o amor pela leitura**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

COLASANTI, Marina. **Fragatas para terras distantes**. Rio de Janeiro: Record, 2004.

COSSON, Rildo. **Letramento literário**: teoria e prática. São Paulo: Contexto, 2006.

FAILLA, Zoara (Org.). **Retratos da leitura no Brasil**. 5. ed. São Paulo: Instituto Pró-Livro/Itaú Cultural, 2020.

FARIAS, F. R.; TOLENTINO, J. M. A. O programa Conta pra Mim e sua perspectiva de educação na primeira infância. **Revista Espaço Acadêmico**, v. 21, n. 229, p. 75-86, 26 jun. 2021.

MANIFESTO: Não ao retrocesso nas políticas públicas do livro e da leitura, 2020. Disponível em: <https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSdyEuvAoYkzHeovJY-GKA-fBx6qsXvLp9lEYdtBk-EuHZ-ug/viewform>. Acesso em: 16 jul. 2021.

MARQUES NETO, José Castilho. Retratos da leitura no Brasil e as políticas públicas do livro e leitura: o que nos diz a série histórica. *In*: FAILLA, Zoara (Org.). **Retratos da leitura no Brasil**. 5. ed. São Paulo: Instituto Pró-Livro/Itaú Cultural, 2020.

PAIVA, Aparecida; PAULINO, Graça; PASSOS, Marta. **Literatura e leitura literária na formação escolar**: Caderno do Professor. Belo Horizonte: Ceale, 2006. (Coleção Alfabetização e Letramento)

RAMALHETE, Mariana Passos. O retrocesso empurra a porta: a literatura infantil e o programa Conta pra Mim. **Caderno de Letras**, Pelotas, n. 38, p. 151-167, set./dez. 2020. Disponível em: <file:///C:/Users/DESKTOP/Downloads/19827-70924-2-PB.pdf>. Acesso em: 23 jul. 2021.

SISTO, Celso. **Textos e pretextos sobre a arte de contar histórias**. 3. ed. Belo Horizonte: Aletria, 2012.

VERSIANI, Daniela Beccaccia; YUNES, Eliana; CARVALHO, Gilda. **Manual de reflexões sobre boas práticas de leitura**. São Paulo: UNESP; Rio de Janeiro: Cátedra Unesco de Leitura PUC-RIO, 2012.

CADÊ A ESCOLA QUE DEVERIA ESTAR AQUI? O APAGAMENTO DA ESCOLA NO PROGRAMA CONTA PRA MIM

Fabíola Ribeiro Farias

Jéssica Mariana Andrade Tolentino

Esse bicho não, esse vai ficar sempre assim, não vai crescer. É mais ou menos dessa maneira que a pequena Olga, de quatro anos de idade, responde a sua mãe quando esta diz que o filhote que elas veem em um livro se tornará um animal grande, adulto, daqui a algum tempo. Esse episódio foi narrado por Carolina, mãe de Olga, em um encontro de professoras e pesquisadoras do livro para crianças. Muito pequena, a menina compreende e aceita os convites feitos pelos livros e sabe que aquele bicho estará sempre ali, daquele jeito, nas páginas que tem em mãos.

Diferente da maioria das crianças brasileiras, Olga tem livros em casa e família que toma a cultura escrita como um bem. Isso significa que de seu cotidiano fazem parte histórias contadas, lidas e ouvidas, imagens à disposição para ser vistas, livros para manuseio e, principalmente, tempo para que tais coisas aconteçam. Ainda, que ela faz parte de um grupo familiar que contou com condições objetivas e subjetivas que permitiram que livros e leituras, assim como outros bens culturais, parecessem naturais em sua vida.

Infelizmente, as desigualdades estruturais e estruturantes da sociedade brasileira, que ordenam e validam sua injusta realização, não permitem que a grande maioria das famílias do país ofereça, como os pais de Olga, livros, leituras, espaços e tempo para ler às suas crianças, restando ao Estado a obrigação de atendimento a essa demanda, apontada por pesquisadores e profissionais de campos distintos como importante para o desenvolvimento e a formação dos pequenos. Obviamente, os argumentos que sustentam os benefícios do acesso a livros desde a primeira infância obedecem a entendimentos e a projetos de sociedade diversos e até mesmo conflitantes, que estão na base da reflexão que propomos neste texto.

Em um país como o Brasil, em que livros não compõem a cesta básica das famílias, por motivos distintos – poder aquisitivo limitado, baixa escolaridade dos adultos, pouca experiência com a cultura escrita –, a primeira e principal possibilidade de acesso a materiais de

leitura é a escola, em função da garantia constitucional do direito das crianças à matrícula e da consequente obrigatoriedade legal imposta às famílias, de sua presença institucional em todo o território nacional e do reconhecimento de seu valor simbólico pela população. Ainda que a escola brasileira esteja marcada por longa “dissonância de *status*”, definida como uma “distância entre a composição simbólica ou real de um valor, tal como deve ser reconhecido, e o reconhecimento social a ele destinado” (CARVALHO, 2020, p. 85), ela continua configurando a instituição de Educação e Cultura mais presente e promissora na vida da população brasileira, especialmente na das crianças. “No imaginário social, a escola continua sendo importante, mas, na realidade, as condições materiais, políticas e institucionais imprescindíveis para ela poder desempenhar seu papel são sequestradas” (CARVALHO, 2020, p. 86).

Mesmo que em condições muitas vezes desfavoráveis da escola, qualquer iniciativa que tenha no horizonte a oferta de livros para crianças, especialmente as oriundas de classes populares, com pouco ou nenhum acesso a determinados bens culturais, como os livros, deve passar, necessariamente, pela instituição escolar, e também pelas bibliotecas de acesso público (mencionadas sem a devida consideração neste texto), tanto em função de sua operacionalização material, quanto no que toca às mediações necessárias junto aos pequenos e a suas famílias.

O acesso das crianças brasileiras (e da população como um todo) a livros ainda é um problema no país. Os muitos avanços conquistados nas últimas décadas, materializados na ampliação e no aprimoramento da formação de profissionais em cursos universitários, no desenvolvimento de pesquisas acadêmicas sobre leitura e formação de leitores, no fortalecimento do mercado editorial brasileiro e, principalmente, nos programas públicos para a composição de acervos bibliográficos nas escolas e bibliotecas, com destaque para o Programa Nacional Biblioteca da Escola – PNBE, extinto em 2015 e posteriormente incorporado ao Plano Nacional do Livro e do Material Didático Literário – PNLD, não foram suficientes para resolver a questão. Não bastassem as dificuldades

concernentes à complexa tarefa de garantir o acesso ao livro no país, nos últimos anos os programas da área de livro e leitura vêm sendo sistematicamente ameaçados e desmontados, seja com o esvaziamento das especificidades das iniciativas, seja com a suspensão de recursos financeiros para a manutenção das atividades existentes.

Foi nesse cenário que em 2019¹ o Ministério da Educação apresentou ao país o programa Conta pra Mim, que tem como objetivo “orientar, estimular e promover práticas de literacia familiar em todo o território nacional”. Inserido na Política Nacional de Alfabetização – PNA, o programa se destina a “todas as famílias brasileiras, tendo prioridade aquelas em condição de vulnerabilidade socioeconômica” (BRASIL, 2020, art. 2) e, para isso, oferece materiais com orientações para as famílias, além de livros digitais, em formatos distintos, destinados às crianças.

Tomando como razoável o entendimento de que as escolas constituem instâncias fundamentais de acesso ao livro e de mediação da leitura junto à grande maioria das crianças brasileiras, neste texto nos dedicaremos a localizar e a analisar documentalmente a presença da escola no âmbito do programa Conta pra Mim. Para isso, apresentaremos e analisaremos o referido programa, identificando-se com que concepções e em que condições escolas figuram em seu escopo.

O programa Conta pra Mim e as escolas

O programa Conta pra Mim é uma iniciativa do Ministério da Educação e faz parte das ações previstas na Política Nacional de Alfabetização – PNA, instituída pelo Decreto nº 9.765 de 11 de abril de 2019. Publicadas e reguladas pela Portaria nº 421 de 23 de abril de 2020, as orientações e ações do Conta pra Mim são voltadas para as famílias com crianças e têm no horizonte o desenvolvimento de

¹ Embora o programa tenha sido lançado em 2019, apenas em abril de 2020 foi publicada a Portaria nº 421, que o institui.

literacia familiar, que consiste, conforme disposto no artigo 3º da referida portaria, em “conjunto de práticas e experiências relacionadas com a linguagem, a leitura e a escrita, as quais a criança vivencia com seus pais ou cuidadores” (BRASIL, 2020, art. 3).

O documento reconhece a família como “ator fundamental para o sucesso educacional dos filhos” e anuncia se fundamentar em evidências científicas e em práticas exitosas observadas no Brasil e em outros países.

Entre seus objetivos estão a sensibilização da sociedade sobre a importância da leitura no ambiente familiar, especialmente com a oferta de orientações sobre as melhores práticas no tema; o encorajamento das famílias na participação da vida escolar dos filhos e o desenvolvimento de práticas de literacia (conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes relacionadas com a leitura e a escrita e sua prática produtiva) e de numeracia (conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes relacionadas com a matemática) em toda a trajetória escolar das crianças; a divulgação e a promoção das práticas de literacia familiar nas escolas e redes de ensino; e o incentivo e o aprimoramento de conhecimentos científicos sobre a literacia familiar.

O programa é estruturado em campanhas de divulgação e eventos conduzidos pelo MEC, bem como em materiais de orientação e cursos de capacitação, articulados institucionalmente pelo Ministério.

Em sua página eletrônica na internet,² o MEC apresenta e oferece os materiais anunciados na portaria que institui o programa: quarenta vídeos com orientações sobre literacia familiar; uma cartilha com o mesmo conteúdo, em texto escrito; arquivos de marcadores de livros para serem impressos pelas famílias; oito vídeos com o cantor e compositor Toquinho apresentando canções da tradição popular brasileira, incluindo versão em libras e a disponibilização das partituras das músicas em questão; vinte fábulas do escritor Monteiro Lobato lidas pelo mesmo cantor, com apresentação simultânea de vídeos de animação, incluindo tradução em

libras; e quarenta e quatro livros, em gêneros distintos (ficção, poesia, imagens, informativos, biografias e livros para bebês), em três formatos de arquivos diferentes: para ler *on-line*, para imprimir e para colorir.

A escola no Conta pra Mim e no Brasil hoje

A palavra “escola” pode ser encontrada quatro vezes na página oficial do Conta pra Mim na internet. Nas três primeiras ocorrências, em um subcapítulo intitulado “Evidências”, “escola” é parte de “escolar” e de “escolares”, em frases que se referem, de maneira ampla, à vida escolar das crianças:

A família exerce uma influência enorme sobre o desenvolvimento da linguagem de seus filhos. Por isso, o ambiente familiar, sobretudo durante a primeira infância (de 0 a 6 anos de idade), é decisivo para o futuro *escolar* das crianças (grifo nosso).

Pais que praticam a Literacia Familiar tendem a se envolver mais com a vida *escolar* de seus filhos: acompanham os deveres de casa, participam das reuniões *escolares* e entendem melhor as necessidades e dificuldades das crianças. (BRASIL, 2019, grifo nosso)

A quarta ocorrência se apresenta ao final da página inicial do *site*, em uma lista com dez tópicos com dicas para o relacionamento com as crianças, e tem o mesmo sentido das anteriores: “Participe da vida escolar de seu filho.”

Observado o *Guia de literacia familiar*, que reúne todas as orientações teóricas e metodológicas do Conta pra Mim, assim como as mensagens institucionais de sensibilização sobre o tema, encontramos vinte ocorrências da palavra “escola”, incluindo suas derivações “escolar”, “escolares”. Todas elas se referem à escola como lugar para o qual as crianças precisam ser preparadas e à vida escolar impregnada de expectativas de sucesso.

O resultado da busca por menções à escola nos materiais do Conta pra Mim, excluídos, por razões óbvias, os vídeos com canções e histórias e os arquivos com livros destinados às crianças, aponta para a relevância que o programa confere à instituição no que toca à leitura na primeira infância, além, é claro, do que se compreende por educação escolar no âmbito do Ministério da Educação neste momento.

A escola e a educação escolar sempre constituíram objeto de pesquisas acadêmicas e campo em disputa em vários espaços sociais, desde o planejamento e a execução de programas públicos até seus impactos no desenvolvimento de um país, passando, claro, pelos sistemas nacionais e internacionais de avaliação, com seus respectivos indicadores.

O movimento conservador que ganhou espaço no Brasil nos últimos anos, tendo como marco o *impeachment* da presidenta Dilma Rousseff, em 2016, e como coroamento a eleição de Jair Bolsonaro e de considerável número de parlamentares vinculados a instituições religiosas cristãs, em 2018, teve e tem a escola como um de seus principais alvos no projeto político em curso.

Unificadas no projeto *Escola sem partido*, muitas vozes, ainda que dissonantes em seus horizontes, pautaram e fortaleceram discursos contra a abordagem, na escola, de temas que consideravam “de esquerda” ou “comunistas”, como a promoção da igualdade étnico-racial e a denúncia do racismo estrutural, a recusa da discriminação em vários aspectos da vida pelas mulheres, a punição da homofobia, a garantia dos direitos da comunidade LGBTQIA+ e até mesmo a proteção social dos trabalhadores. Temas que fazem parte da história do Brasil e são intrinsecamente determinantes de quem somos e de como vivemos passaram a ser interditados nas salas de aula e em outros espaços coletivos, como bibliotecas, centros culturais e museus. A vigilância e as denúncias começaram a surgir de todos os lados: estudantes, famílias, políticos, líderes religiosos, artistas, formadores de opinião e gestores públicos, embalados pelo movimento nebuloso

que denunciava “ideologia de gênero”, “marxismo cultural” e “comunismo”, dentre outras coisas de difícil definição, se apresentaram em reuniões escolares, audiências públicas, redes sociais e na imprensa com denúncias as mais diversas, tendo sempre em seu fundamento uma ideia de proteção e cuidado com a formação das crianças e dos adolescentes.

Organicamente, o projeto *Escola sem partido* criou raízes e se capilarizou em várias instâncias da vida no Brasil, mesmo após ser considerado inconstitucional pelo Supremo Tribunal Federal. Apesar de parecer temporariamente desmobilizado, o movimento conta com seus arautos e segue entranhado nas escolas, nos partidos políticos e nos poderes estabelecidos no país, a ponto de o presidente da República dizer publicamente que nomeará para um assento no Supremo Tribunal Federal, instituição laica, como o Estado, um ministro “terrivelmente evangélico”, com a intenção de conter decisões consideradas progressistas pela atual formação da Corte.

Na mesma perspectiva de esvaziamento e de questionamento da pertinência da instituição escolar, ancorada no entendimento subjacente de ineficácia da escola e de proteção das crianças de valores que não fazem parte dos de suas famílias, cresce no país o movimento pela legalização do ensino domiciliar, mais conhecido como *homeschooling*. Para os adeptos dessa modalidade de educação escolar, o ensino domiciliar permitiria orientação pedagógica mais personalizada e flexível, ênfase nos interesses e habilidades dos educandos, estímulo ao autodidatismo e, principalmente, a proteção das crianças em relação a valores e “ideologias” não compartilhados pela família, impactando fortemente nas formas de socialização das crianças (as famílias escolheriam os ambientes e as pessoas mais adequadas para a convivência com suas crianças).

Menos barulhenta e mais sedutora que o *Escola sem partido* e o *homeschooling* é a transformação da Educação e da escola em empresa, e dos estudantes em produto, ancorada por discursos que

reivindicam competência, eficácia, produtividade e competitividade em nossas escolas. A complexa e inabalável desigualdade social estrutural no país, que obviamente reverbera e impacta no ambiente escolar e na formação de crianças e adolescentes, é tomada como problema individual e localizado da escola. Esse resultado é dado por diagnósticos elaborados por especialistas, ancorados em dados e indicadores e, claro, é acompanhado por recomendações competentes e eficazes para que a escola, especialmente a pública, seja capaz de melhorar sua atuação em favor de grupos e interesses específicos.

Há algumas décadas lidamos com concepções de educação que se afastam de uma perspectiva formativa, recusando aos estudantes o conhecimento historicamente produzido e elementos para o entendimento de quem somos, de como vivemos e de que relações participamos, individual e coletivamente, a partir de vários campos disciplinares e sistemas de pensamento. Este deslocamento, oferecido sob a égide da modernização da Educação frente às demandas do mundo contemporâneo, mostra-se atraente para muitos grupos, em distintos pertencimentos sociais: as famílias mais pobres veem em uma educação tecnicista e pragmática as possibilidades de entrada mais fácil e rápida no mercado de trabalho; as elites econômicas se beneficiam de trabalhadores tecnicamente preparados e flexíveis em função de sua formação humanista frágil.

Registra-se uma profunda ambivalência entre, de um lado, o modelo pragmático, cujo objetivo é preparar as pessoas para o sistema econômico e, de outro, o projeto formativo de cidadãos autônomos, livres e responsáveis. A tendência contemporânea é amplamente favorável à primeira vertente, ou seja, a submissão do ser humano às expectativas e exigências do sistema econômico, considerado condição incontornável de sobrevivência. (GOERGEN, 2020, p. 124)

Nesse cenário, os discursos que denunciam a obsolescência da escola são facilmente aceitos e reverberados, criando uma insatisfação generalizada em relação à instituição. A contrapartida para a aceitação

da ineficácia e da inoperância da escola, em descompasso com o mundo atual, vem em forma de planos a serem seguidos e competências a serem alcançadas, apoiadas por empresas e instituições nacionais e internacionais.²

Nesse contexto, os estudantes passam a ser considerados capital humano em preparação para as demandas do mercado de trabalho. Sob o signo da contemporaneidade e de suas imposições, a educação escolar é reduzida à aquisição de competências e à produção de subjetividades flexíveis, que acriticamente se adaptam ao mundo sempre em transformação e nele competem. Nessa lógica, os problemas estruturais de uma sociedade capitalista cujo mercado de trabalho não absorve todas as pessoas para ele preparadas, apesar do processo escolar competente, volta-se para o indivíduo, que é levado a acreditar que não se esforçou o suficiente, que não investiu ou contou com investimento escolar na formação de seu capital humano, com destaca Frigotto:

Relevante é registrar que a construção ideológica da noção de capital humano, ao mesmo tempo em que induz a uma visão invertida da desigualdade, estabelece uma mudança profunda e regressiva na concepção republicana de educação básica, pública, gratuita, universal e laica. A educação escolar deixa de ser concebida como um direito social e subjetivo universal e, se é definida como investimento em capital (capital humano), passa a reger-se pelos critérios e leis mercantis. (FRIGOTTO, 2017, p. 27)

O que temos, então, é a responsabilização da escola, independentemente de sua perspectiva, por um problema que é mais amplo e complexo do que parece: ela é acusada de ser obsoleta quando orientada para uma formação humanista e ineficaz em sua atuação tecnicista, uma vez que o mercado de trabalho não acolhe a maioria dos estudantes formados para atendê-lo.

2 Sobre essa relação entre escola e empresa, sugerimos o filme *Nunca me sonharam*. Direção: Cacau Rhoden. Produção: Maria Farinha Filmes. Roteiro: André Finotti, Cacau Rhoden, Juliana Borges, Luana Lobo, Tetê Cartaxo. Documentário (90 minutos), 2017.

O problema é complexo e sem solução fácil, mas nos ajuda a compreender, ainda que de forma fragmentada, o que vivemos no Brasil hoje, em vários aspectos da vida, incluindo a ancoragem de programas como o Conta pra Mim, que é parte de um projeto grande e ambicioso.

O programa Conta pra Mim e sua concepção de leitura e escola para as crianças

O número de ocorrências da palavra “escola” nos materiais do Conta pra Mim demonstra com que intensidade e em que circunstâncias a instituição é considerada no âmbito do programa. Objetivamente, ela é lugar/espço e instância na qual as famílias e as crianças devem se preparar para alcançar o sucesso. Uma leitura atenta do material revela as concepções de escola e de educação escolar que ancoram a iniciativa, ainda que aparentemente elas figurem de maneira insignificante no programa.

Em primeiro lugar, é preciso ressaltar a estranheza que causa a ausência da escola, como instituição, em um programa do Ministério da Educação, especialmente se seu objeto e público são, respectivamente, livros e crianças. Ainda que o foco da iniciativa seja a leitura no ambiente doméstico, em um país como o Brasil, onde os livros não fazem parte do cotidiano da grande maioria das famílias, a escola constitui, indubitavelmente, importante instância de promoção e de valorização da leitura, além, é claro, de diálogo com as famílias.

Para além da exclusão da escola como parte da mobilização e da orientação das famílias em torno da ideia de leitura na primeira infância, chama atenção a ausência da escola brasileira, representada por seus professores, pesquisadores e gestores na elaboração do material, como pode ser constatado nas referências bibliográficas do *Guia de literacia familiar*: as vinte e sete publicações listadas são de autores estrangeiros, sendo que apenas uma delas é apresentada em língua portuguesa.

Essa escolha demonstra o desconhecimento da produção acadêmica brasileira e a desconsideração das especificidades das infâncias no país, com suas culturas e condições concretas de existência, além de revelar o comportamento intelectualmente colonizado por parte do Ministério da Educação.

Destacamos, ainda, a verve tecnicista do programa, que compreende a leitura com as crianças pequenas como etapa preparatória para a alfabetização, em detrimento das ofertas formativas da leitura na primeira infância, professadas pelas principais pesquisadoras do tema no Brasil e no exterior (BONNAFÉ, 2008; REYES, 2010, 2012; BAPTISTA; PETROVITCH; AMARAL, 2021), como convite ao livro como objeto de cultura, que guarda experiências com narrativas verbais e imagéticas, com ritmos e sons da língua, com a experimentação do tempo e do espaço ficcionais. Ou, nas palavras de Yolanda Reyes, os livros como “material simbólico inicial para que cada criança comece a descobrir não apenas quem ela é, mas também quem quer e pode ser” (REYES, 2010, p. 15).

Na contramão do que sugerem as investigações sobre leitura na primeira infância, o *Conta pra Mim* orienta as famílias, sem se preocupar com as condições concretas para tal, a explorarem aspectos formais da língua, entendendo que isso as preparará para a escola, com ganhos no processo de alfabetização dos pequenos. São abundantes os excertos do *Guia de literacia familiar* que mostram tais recomendações:

Desde o início da vida escolar, os professores passam grande parte das informações pela fala. Desse modo, é importante que a criança chegue à escola com as habilidades de linguagem oral consolidadas. (BRASIL, 2019, p. 19)

Explore e destaque o uso de palavras conectivas e de advérbios (de, que, e, por isso, também, ainda, geralmente, rapidamente, etc.) para que as crianças aprendam a estabelecer relações lógicas entre as ideias. (BRASIL, 2019, p. 30)

Aponte para as letras e os sinais de pontuação presentes nas páginas. Chame a atenção de seu filho tanto para os sons, os nomes e as formas das letras quanto para as funções dos sinais de pontuação: “Que sinal de pontuação usamos para indicar uma pergunta? Mostre-o no livro para a mamãe!”, “Filha, veja! Uma letra pode ter formas e tamanhos diferentes. Existem letras maiúsculas e minúsculas. Você já notou que seu nome começa com uma letra maiúscula?” É muito importante que as famílias e as escolas façam o possível para que as crianças estejam alfabetizadas ao final do primeiro ano do ensino fundamental, pois, nos anos seguintes, a leitura se tornará um instrumento essencial para elas continuarem aprendendo outras matérias, como Ciências, História, Geografia e Matemática. (BRASIL, 2019, p. 42)

Evidentemente, o acesso a livros e a bens culturais diversos favorece o processo de alfabetização e de toda a trajetória escolar das crianças, como já apontaram os estudos de Ferreiro (2009, 2011) e Bourdieu e Passeron (2014). No entanto, a utilização pragmática da leitura com as crianças pequenas com o objetivo de preparação para algo que extrapola a leitura em si mesma e interdita as ofertas a ela inerentes, potentes por si só, se mostra improdutiva se consideramos a valorização e a promoção das infâncias.

As concepções de escola e de leitura na primeira infância presentes no programa Conta pra Mim contribuem para fortalecer a ideia de produtividade e de competitividade junto às famílias, tornando ainda mais precoce a perspectiva pragmática da educação escolar e da produção de capital humano. Mesmo antes de frequentar a escola, anunciada como um espaço para o qual as crianças devem ser preparadas muito cedo, os pequenos e suas famílias já devem se preocupar com a aprendizagem das letras, das palavras, de noções matemáticas e, especialmente, com o sucesso. Ao mesmo tempo, e contraditoriamente, a escola é desvalorizada, uma vez que, sendo objeto de atenção do Conta pra Mim como horizonte de busca de sucesso, ela não integra efetivamente o programa.

O Conta pra Mim representa grande retrocesso no Brasil, em vários aspectos: educacionais, culturais, sociais, editoriais, acadêmicos. Mas uma

das principais perdas é, sem dúvida, a desconstrução da escola como coisa pública, de interesse público, no sentido de garantir o direito de todos ao conhecimento e às narrativas produzidas pela humanidade ao longo do tempo e do espaço como instrumento para compreensão de nossas existências concretas, individuais e coletivas, como consigna Carvalho:

Ela [a escola] é a intermediária institucional imprescindível por participar, em grande parte, não apenas no preparo de gerações inteiras para ser introduzidas no mundo social e nas suas demandas, mas também por se interpor como elemento indagador, crítico e transformador do mundo social e de suas exigências. Deveria servir como instituição de contenção de barbáries, de freio das estratégias de reducionismo do conhecimento ao utilitarismo, deveria gerar potências criativas e subjetivas contrárias à injustiça e à desigualdade social. (CARVALHO, 2020, p. 85)

Esvaziar simbólica e materialmente a escola significa, em países em desenvolvimento e socialmente desiguais como o nosso, reduzir as já pequenas possibilidades de construção de vidas mais justas, de desenvolvimento humano, que não se resume a desenvolvimento econômico.

A sutileza e a sofisticação com que Olga, de quatro anos, vê os livros e com eles o mundo, parecem cada vez mais distantes para milhares de crianças brasileiras na primeira infância, em função da inexistência de condições para que elas e suas famílias tenham livros em mãos, descomprometidas com qualquer intenção produtiva. Isso porque para a maioria das famílias do país a leitura passa, necessariamente, pela escola. E, lamentavelmente, a escola não faz parte do Conta pra Mim.

Referências

BAPTISTA, M. C.; PETROVITCH, C.; AMARAL, M. P, L. Livros de literatura para a primeira infância: a questão da qualidade. **Revista Electrónica Leer**, Escribir y Descubrir. v. 1, n. 8, p. 10-23, 2021.

BONNAFÉ, Marie. **Los libros, eso es bueno para los bebés**. México: Océano Travesía, 2008. ISBN 9789707774148

BOURDIEU, P.; PASSERON, J. **Os herdeiros**: os estudantes e a cultura. Florianópolis: Ed. UFSC, 2014.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Decreto Nº 9.765, de 11 de abril de 2019. Institui a Política Nacional de Alfabetização. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/decreto/D9765.htm. Acesso em: 26 ago. 2021.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. SECRETARIA DE ALFABETIZAÇÃO. **Conta pra Mim**: Guia de Literacia Familiar. Brasília: MEC, SEALF, 2019.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Portaria nº 421, de 23 de abril de 2020. Institui o Conta pra Mim, programa de literacia familiar do governo federal. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-421-de-23-de-abril-de-2020-253758595> Acesso em: 27 ago. 2021.

CARVALHO, Alexandre Filordi de. A escola contemporânea e a desertificação institucional: o demérito da *res publica*. In: GALLO, Silvio; MENDONÇA, Samuel (Org.). **A escola**: uma questão pública. São Paulo: Parábola, 2020.

FARIAS, F; TOLENTINO, J. O programa Conta pra Mim e sua perspectiva de educação na primeira infância, *Revista Espaço Acadêmico*, v. 21, n. 229, p. 75-86, 2021. Disponível em <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/view/57578>. Acesso em: 27 ago. 2021.

FERREIRO, Emilia. **Passado e presente dos verbos ler e escrever**. São Paulo: Cortez, 2009.

FERREIRO, Emilia. **Reflexões sobre alfabetização**. São Paulo: Cortez, 2011.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A gênese das teses do Escola sem Partido: esfinge e ovo da serpente que ameaçam a sociedade e a educação. *In*: FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). **Escola “sem” partido**: Esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2017.

GOERGEN, Pedro. O sentido da educação na sociedade contemporânea. *In*: GALLO, Silvio; MENDONÇA, Samuel (Org.). **A escola**: uma questão pública. São Paulo: Parábola, 2020.

REYES, Yolanda. **A casa imaginária**: leitura e literatura na primeira infância: São Paulo: Global, 2010.

REYES, Yolanda. **Ler e brincar, tecer e cantar**: literatura, escrita e educação. São Paulo: Pulo do Gato, 2012.

SOBRE OS AUTORES

- **Andrea Aparecida de Araújo Zica**

Possui graduação em Pedagogia pela Universidade do Estado de Minas Gerais (1998) e mestrado em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (2011). Atualmente é gestora pedagógica e Professora da Casa Viva Educação e Cultura. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Métodos e Técnicas de Ensino e Currículos, atuando principalmente nos seguintes temas: planejamento educacional, fundamentos da educação e docência.

- **Camila Souza Petrovitch**

Pedagoga, FaE/UFMG, Mestranda da linha infâncias e educação infantil, do Mestrado Profissional Educação e Docência – PROMESTRE, da FaE/UFMG. Professora da educação infantil em Belo Horizonte. Tutora do curso Leitura e Escrita na Educação Infantil – UFMG/UFJF. Integrante dos grupos: Grupo de Estudos e Pesquisas em Literatura Infantil GEPLI/FaE/UFMG, Grupo de Pesquisa em Leitura e Escrita na Primeira Infância LEPI/FaE/UFMG, Programa Bebeteca: Uma biblioteca para a primeira infância, FaE/UFMG e Coletivo Geral Infâncias.

- **Carla Cristina de Araujo**

Possui graduação em Letras – Língua Portuguesa e suas literaturas (UFMG – 1989); mestrado em Literaturas de Língua Portuguesa (PUC Minas – 2000) e doutorado em Teoria da Literatura e Literatura Comparada (UFMG – 2015). Tem experiência como Professora de Redação, Língua Portuguesa, Literatura Brasileira, Literatura Portuguesa e Literatura Comparada. Foi Professora substituta de Instituições de Ensino Médio e Superior de iniciativa pública (CEFET, COLTEC, UFOP e IFMG – Santa Luzia) e Professora do Ensino Médio e Superior na iniciativa privada (Uni-BH e PUC Minas), orientando alunos de graduação e pós-graduação.

- **Celia Abicalil Belmiro**

Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social, da FaE/UFMG. Pós-doutorado pela University of

Cambridge-UK. Pesquisadora do Gpell/Ceale/UFMG. Coordenadora do Grupo de Estudo e Pesquisa em Literatura Infantil – GEPLI. Publicações diversas de artigos e capítulos de livros sobre livros ilustrados para crianças e jovens leitores, livros de imagem, literatura infantil em diferentes mídias e a formação do Professor em literatura. Editora de livros *Livros e telas, Onde está a literatura?, Mediações Literárias* e coeditora de *The Routledge Companion International Children's Literature*.

- Chrisley Soares Félix

Doutora em Estudos de Linguagens, pelo CEFET-MG, Mestre em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (2009), especialista em Psicopedagogia pela UEMG (2009), graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Minas Gerais (2004). Professora da educação básica (rede pública e privada) e do ensino superior em cursos de licenciatura e de pós-graduação em diversas áreas da educação. Tem experiência como formadora de Professores com ênfase em Educação e Linguagem, atuando principalmente nos seguintes temas: educação de jovens e adultos, alfabetização, leitura literária e educação integral.

- Cristiene de Souza Leite Galvão

Experiência na área de educação, com ênfase em educação infantil. Atuou como Professora na educação infantil e no primeiro ano do Fundamental I. Possui diploma Magistério emitido pela Escola Balão Vermelho (1996), curso de Pós-Graduação *Lato Sensu* – especialização em Psicopedagogia pelo Centro Universitário de Belo Horizonte (2007). Participante dos projetos de pesquisa – FaE/UFMG – Letramento Literário na Primeira Infância; Leitura e Escrita na Primeira Infância; Imagens e textos verbais em livros de literatura infantil. Participante dos projetos de extensão – FaE/UFMG – Bebeteca; Tertulinha e Avaliação dos livros para FNLIJ. Doutora em Educação pela Faculdade de Educação da UFMG.

- Elaine Moraes

Doutora e Mestre em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais. Especialista em Arte e Educação pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC Minas). Professora efetiva da Universidade Estadual de Minas Gerais (UEMG). Professora do Instituto de Educação Continuada (IEC/ PUC Minas), no curso de Práticas de Alfabetização e Letramento. Formadora do Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (CEALE/FAE/UFGM). Membro do Núcleo de Pesquisas em Educação e Linguagem (NEPEL), da Faculdade de Educação (FaE) da UEMG. Os principais temas de interesse de pesquisa são: alfabetização, letramento, formação de leitores, literatura infantil, contação de histórias e pesquisa em educação.

- Fabíola Ribeiro Farias

Graduada em Letras, Mestre e Doutora em Ciência da Informação pela Universidade Federal de Minas Gerais, com estágio pós-doutoral em Educação pela Universidade Federal do Oeste do Pará. É leitora-votante da Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil. Dedica-se à pesquisa sobre bibliotecas, leitura e livros para crianças e jovens.

- Jamile Rossetti de Souza

Professora efetiva da Universidade Federal de Roraima – UFRR, lotada no Colégio de Aplicação. Mestre em Letras pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da UFRR (2017), Especialista em Alfabetização e Letramento pela UNINTER (2013) e Graduada em Pedagogia pelo Centro Universitário Metodista do IPA (2010). Participa do Grupo de Pesquisa Formação de Professores e as relações entre as práticas educativas em leitura, literatura e avaliação do texto literário (UNESP/CNPQ) e do grupo Didática, possibilidades metodológicas e práticas em Educação (UFRR/CNPQ). Pesquisa atualmente temas referentes à leitura e à escrita nos anos iniciais; educação literária; literatura infantil; estratégias de leitura.

- Jéssica M. Andrade Tolentino

Mestra em Literatura, Mídia e Cultura Infantis pela Universidade de Glasgow, Reino Unido. É também mestra em Estudos de Linguagens pelo Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG) e bacharel em Letras pela mesma instituição. Estudiosa dos livros para a infância, integra o grupo de pesquisa em Leitura Literária, Edição, Mediação e Ensino (LLEME/ CEFET-MG). É co-organizadora do livro *Literatura infantil e juvenil: campo, materialidade e produção* (Editoras Moinhos e Contafios) e autora de diversos artigos sobre o tema.

- Maria Zélia Versiani Machado

Professora do Programa de Pós-graduação Educação e Inclusão Social da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, Linha de Pesquisa Educação e Linguagem. Pesquisadora do Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita – Ceale/FaE/UFGM. Integrante do Grupo de Pesquisa do Letramento Literário – GPELL – e do Programa Bebeteca: uma biblioteca para a primeira infância, da FaE/UFGM.

- Mariana Parreira Lara do Amaral

Graduada em Pedagogia e Psicologia. Mestre em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais. Professora da Educação Infantil em Belo Horizonte. Coordenadora de Tutoria da formação Leitura e Escrita na Educação Infantil, ofertada como curso de extensão da FaE/UFGM. Integrante do Grupo de Pesquisa em Leitura e Escrita na Primeira Infância, LEPI/FaE/UFGM, e do Programa Bebeteca: Uma biblioteca para a primeira infância, FaE/UFGM. Desenvolve pesquisa nas áreas de Literatura Infantil e Educação Infantil.

- Milene Chalfum

Graduada em Belas Artes pela Universidade Guignard (UEMG), Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Educação/FaE/ UFGM, Professora de Artes Visuais da educação informal, educação básica e formação de

Professores – atuando principalmente nos seguintes temas: educação, infância, artes, projetos sociais e literatura infantil. Arteterapeuta pelo Projeto Terra da AMART (Associação Mineira de Arteterapia).

- Mônica Correia Baptista

Professora Associada do Departamento de Administração Escolar da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais. Doutora em Educação pela Universidade Autônoma de Barcelona. Coordenadora do Grupo de Pesquisa em Leitura e Escrita na Primeira Infância – LEPI/FaE/UFMG. Coordenou o projeto nacional Leitura e Escrita na Primeira Infância. Coordenadora do Programa Bebeteca: uma biblioteca para a primeira infância da FaE/UFMG. Membro do Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil/MIEIB e da ABalf – Associação Brasileira de Alfabetização. Desenvolve pesquisas nas áreas de oralidade, leitura e escrita, currículo, formação de Professores, políticas públicas e literatura, na educação infantil.

- Paula Renata Moreira

Doutora em Estudos Literários pela Universidade Federal de Minas Gerais (2011). Atualmente, é docente e pesquisadora do Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens (Linha 4 – Edição, Linguagem e Tecnologia); do Bacharelado em Letras – Tecnologias da Edição e do ensino médio do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais. Coordena, junto a Ana Elisa Ribeiro e Maria do Rosário Alves Pereira, o grupo Mulheres na Edição (CEFET-MG). É pesquisadora do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Cultura Escrita (FAE/UFMG). Suas investigações atuais se voltam para as sociabilidades leitoras na juventude. Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Literatura e Edição.

- Raquel Cristina Baêta Barbosa

Possui graduação em Pedagogia (Universidade Federal de Minas Gerais), especialização em Gestão Educacional (SENAC), Alfabetização e Letramento (CEPEMG), Educação Infantil (CEPEMG), mestrado

e doutorado em Educação (Universidade Federal de Educação). É Professora concursada na Universidade do Estado de Minas Gerais, contratada pelo Centro Universitário Estácio de Belo Horizonte e Professora do Ensino Fundamental da Prefeitura Municipal de Belo Horizonte, atualmente no cargo de coordenadora pedagógica. Tem experiência na área de Educação, Coordenação Pedagógica, Avaliação de obras literárias de programas governamentais, com pesquisas nos seguintes temas: história do livro e da leitura. literatura infantil, poesia infantil, mediação de leitura, formação do leitor literário, alfabetização e letramento.

- Renata Junqueira de Souza

Possui graduação em Letras pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – UNESP (1987), mestrado em Linguística e Letras pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (1990), doutorado em Letras pela UNESP (2000). Atualmente é Professora no Curso de Pedagogia da Faculdade de Ciência e Tecnologia da UNESP de Presidente Prudente, onde fundou e coordena o CELLIJ – Centro de Estudos em Leitura e Literatura Infantil e Juvenil. Atua no PPGE – Educação da mesma instituição e é Professora colaboradora no PPGL – Letras da Universidade Federal da Paraíba. Tem experiência em educação, atuando na área de ensino-aprendizagem com ênfase em: leitura, literatura infantil, estratégias de leitura, poesia e ensino, formação de Professores, leitura literária.

- Rildo Cosson

Doutor em Letras e Educação. Foi Professor da Universidade Federal do Acre (UFAC), Universidade Federal de Pelotas (UFPel) e Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), atuando na graduação e pós-graduação em Letras e Educação. É autor dos livros *Como criar círculos de leitura na sala de aula* (2021), *Paradigmas do ensino da literatura* (2020); *Letramento político* (2019); *Círculos de Leitura e Letramento Literário* (2014), *Escolas do Legislativo, Escolas de Democracia* (2008), *Fronteiras contaminadas* (2007), *Letramento literário: teoria e prática* (2006), *O livro e o gênero* (2002), *Romance-Reportagem* (2001). Atualmente é pesquisador do Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita

da Faculdade de Educação da UFMG, Professor visitante do Programa de Pós-Graduação em Letras da UFPB e literator em escolas e eventos acadêmicos.

- Sabrina Gomes Ramos

Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG), em Belo Horizonte. Bacharel em Letras – Tecnologias da Edição e Mestre em Estudos de Linguagens, também no CEFET-MG. Tem experiência docente no ensino médio das redes pública e particular de ensino, assim como em cursos de idiomas de Belo Horizonte. É consultora linguística da “Hello BH Idiomas” e foi coordenadora pedagógica do programa educativo da Academia Mineira de Letras. Atua na área de ensino de língua Inglesa e formação de Professores e estudantes fora de sala de aula por meio de programas culturais. Tem interesse nas áreas de recursos digitais para ensino de LE, jogos digitais, experiências alternativas de ensino, ensino fora de sala de aula, materiais didáticos digitais, novas tecnologias em comunicação.

- Vívian Stefanne Soares Silva

Mestre em Estudos de Linguagens pelo Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG) e Bacharel em Letras – Tecnologias da Edição pela mesma instituição de ensino (2016). Integra o grupo de pesquisa Leitura Literária, Edição, Mediação e Ensino (LLEME/CEFET-MG). Tem experiência docente no ensino técnico da rede pública. Atua na área de edição, literatura para as crianças, representatividade negra e correlatos.

As organizadoras

- Vera Lopes

Doutora em Literatura Comparada pela UERJ; professora vinculada ao Programa de Pós Graduação em Letras da PUC Minas, ministrando disciplinas do campo da literatura, entre elas “O texto literário na Educação Básica”; coordenadora do grupo de pesquisa “Saramago, leitor de Marx”; professora no IEC-PUC Minas, no curso de especialização Práticas escolares de alfabetização e letramento, ministrando a disciplina “Literatura infantil e alfabetização”.

- Marta Passos Pinheiro

Estudiosa de literatura, professora do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG, BH), doutora em Educação pela UFMG, coordenadora do grupo de pesquisa Leitura Literária, Edição, Mediação e Ensino (LLEME/CEFET-MG) e integrante do Grupo de Pesquisa do Letramento Literário (GPELL/Ceale) da Faculdade de Educação da UFMG.

Este livro surgiu da indignação de um grupo de educadores em relação ao programa Conta pra Mim, lançado pelo Ministério da Educação no final de 2019 e regulamentado pela Portaria MEC nº 421, de 2020. O programa integra a Política Nacional de Alfabetização e tem a finalidade “de orientar, estimular e promover práticas de literacia familiar em todo o território nacional”. O primeiro princípio do programa, descrito no art. 5º da referida portaria, é “o reconhecimento da família como ator fundamental para o sucesso educacional dos filhos”. Um dos desdobramentos dessa proposta foi a aprovação, pela Câmara dos Deputados, em maio de 2022, do projeto de lei que regulamenta a educação domiciliar. É nesse cenário, no qual o professor é posto à margem do processo de ensino e aprendizagem, que este livro se materializa, partindo da pergunta: o que dizem os pesquisadores?

CESPUC - MG
CENTRO DE ESTUDOS
LUSO-AFRO-BRASILEIROS
DA PONTIFÍCA UNIVERSIDADE
CATÓLICA DE MINAS GERAIS

 editora
PUC Minas

 CAMÕES
INSTITUTO
DA COOPERAÇÃO
E DA LÍNGUA
PORTUGAL
MINISTÉRIO DOS NEGÓCIOS ESTRANGEIROS