



UFRJ

UNIVERSIDADE FEDERAL
DO RIO DE JANEIRO

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
FACULDADE DE LETRAS
GRADUAÇÃO EM LETRAS – PORTUGUÊS E SUAS LITERATURAS

MARIA EDUARDA PERES NUÑEZ

**O novo PNA e o projeto “Conta pra mim”: O apagamento da potência da arte e
da literatura para a construção do indivíduo**

MONOGRAFIA DE CONCLUSÃO DE CURSO

Rio de Janeiro

2021

MARIA EDUARDA PERES NUÑEZ

O novo PNA e o projeto “Conta pra mim”: O apagamento da potência da arte e da literatura para a construção do indivíduo

Monografia de conclusão de curso apresentado ao curso de Letras, da Faculdade Federal do Rio de Janeiro, como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de graduação.

Orientadora: Anabelle Loivos Considera

Coorientadora: Mariana Roque

Rio de Janeiro

2021

Dedico este trabalho e toda a trajetória por trás dele ao meu filho, Theo Nuñez Teixeira, que foi o motivo e a força para que eu não desistisse. Dedico também aos meus pais, que não soltaram a minha mão em nenhum momento, e ao meu marido Gustavo, pelo carinho e apoio nessa reta final.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1.....	22
Figura 2	23
Figura 3	24
Figura 4	28
Figura 5	29
Figura 6	35

Sumário:

RESUMO	6
ABSTRACT	7
INTRODUÇÃO	8
A NOVA PNA E O CONCEITO DE <i>LITERACIA</i> FAMILIAR	130
PROGRAMA "CONTA PRA MIM"	17
LIVROS INFANTIS DO PROGRAMA E A IDEOLOGIA DE APAGAMENTO DA POTÊNCIA LITERÁRIA.	19
O TEXTO NÃO VERBAL E O PERIGO DA HOMOGENEIZAÇÃO DAS ILUSTRAÇÕES	26
ENSINO DE LITERATURA: A MEDIAÇÃO E A POTÊNCIA DOS LIVROS INFANTIS	29
PROPOSTA DE MEDIAÇÃO LITERÁRIA: "AMORAS", EMICIDA (2018)	33
CONSIDERAÇÕES FINAIS	36
REFERÊNCIAS	38

Resumo

A literatura infantil tem, nos últimos anos, sido classificada como uma linguagem artística e plurissignificativa. O processo de compreensão da linguagem se inicia na leitura feita na infância e nas ilustrações que podem ser lidas e compreendidas pelas crianças, mesmo as não alfabetizadas, destacando-se a importância da literatura e sua narrativa verbal e não verbal, na formação do leitor. O projeto "Conta pra mim", que faz parte da implementação do novo PNA (Programa Nacional de Alfabetização) do Governo Federal, lançado em 2019, ao propor a *literacia* familiar, distribui materiais com contos infantis reescritos e ilustrados de forma plana, com imagens que não acrescentam nada novo ao texto, com traços estilísticos repetitivos, tendo toda a coletânea o mesmo ilustrador. Não há uma preocupação com a arte literária, pontuando o retrocesso nas políticas de formação do leitor e de alfabetização. O intuito deste trabalho é mostrar como o apagamento dessas potências da arte e da literatura é perigoso, por não contribuir para a construção do aluno como indivíduo pensante e crítico, além de buscar ressaltar a importância do diálogo verbal e não verbal nessas narrativas infantis e analisar o ensino de literatura em sala de aula e propor mediação com o livro infantil "Amoras", do autor Emicida (2018), para o letramento literário.

Palavras-chave: Literatura infantil, ilustração, PNA, mediação, Conta pra Mim.

Abstract

Children's literature has, in recent years, been classified as artistic and multi-significant language. The process of language comprehension begins with reading made to a child, and with illustrations that can be read and understood by children, even those who are illiterate, highlighting the importance of literature and its verbal and non-verbal normative, in the formation of the reader. The "Conta pra mim" Project, which is part of the implementation of the new PNA (Programa Nacional de Alfabetização) of the Federal Government, launched in 2019, by proposing Family Literacy, distributes materials with children's tales rewritten and illustrated flat, and with images that do not add anything new to the text, with repetitive style, having the whole collection the same illustrator, without concern for literacy art, showing the setback in the role of reader formation and literacy. The purpose of this work is to show how the payment of these powers of art and literature is dangerous, because it does not contribute to the construction of the student as a thinking and critical individual, besides seeking to highlight the importance of verbal and nonverbal dialogue in these children's narratives, and analyze the teaching of literature in the classroom and propose mediation with the children's book "Amoras", by the author Emerica (2018), for literary literacy.

Key-words: children's literature, illustration, PNA, mediation, Conta pra Mim.

Introdução

O Programa Nacional de Alfabetização (PNA), proposto pelo Ministério da Educação e decretado pelo Governo Federal em abril de 2019, propõe o letramento a partir do método fônico. Entre as suas propostas de práticas de letramento, que o documento proposto pelo governo prefere chamar de "*literacia familiar*", foi lançado em fevereiro do mesmo ano, em larga campanha nacional, o programa "Conta pra mim", que disponibiliza livros infantis categorizados em: *Livros de ficção*: contos de fada, fábulas; *Livros de poesia*: cantigas, trava-línguas; *Livros somente com imagens*: histórias que podem ser contadas a partir da observação das imagens; *Livros para bebês*: imagens e palavras representando nomes; *Livros informativos*: informações sobre o mundo e *Livros de biografias*: com heróis nacionais. (BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Alfabetização, 2019.)

Os livros foram disponibilizados em diversas plataformas e formatos, como por exemplo, em *audiobook*, PDF, e até mesmo em vídeos e músicas. A questão é que o material reescreve contos e histórias, mas apaga as questões incômodas tão recorrentes nessas narrativas infantis, além de possuir ilustrações empobrecidas e simplificadas. Apesar do grande potencial da linguagem não verbal em construir a narrativa através da percepção visual do leitor, todos os contos apresentados servem apenas para justificar em imagens o que está escrito, sem acrescentar nada à história, ou mesmo estimular a criatividade da criança. Mas, para justificarmos a breve análise de material feita acima, precisamos primeiro entender o conceito de alfabetização e letramento proposto no PNA (2019).

O que é alfabetizar dentro dessa política de estado? No caderno do PNA (BRASIL, 2019, p.18), alfabetizar é entendido como:

no primeiro ano do ensino fundamental, ensinar explicitamente o princípio alfabético e as regras de decodificação e de codificação que concretizam o princípio alfabético na variante escrita da língua para habilitar crianças à leitura e soletração de palavras escritas à razão de 60 a 80 palavras por minuto com tolerância de no máximo 5% de erro na leitura (BRASIL, 2019).

Zilberman, em seu artigo "Que escola para a literatura? Que literatura para a escola?" (2009), explica que herdamos nosso processo de aprendizagem da

Antiguidade, sobretudo dos gregos e romanos. Herdamos, portanto, a necessidade de dominar o código verbal, assim como os modelos que configuram o cânone. A autora cita George Kennedy, que explica que, na Grécia antiga, a escola primária era ensinada por um “*grammatistes*”, que usava o método da memorização: memorizavam-se a forma e nome das letras, depois seus sons e, finalmente, as pronúncias das palavras, decorando e recitando trechos de poesias, ditados pelo professor, e copiados e corrigidos até a perfeição (Kennedy, 1994, p.83).

De maneira muito similar, surgem os métodos da “nova”, mas não tão repleta de novidades assim, “literacia”. É importante definir o conceito de *literacia*, para que possamos entender a forma com que o PNE entende esse termo. Para Morais (2013), a aprendizagem da leitura se inicia antes mesmo da escolarização, em leituras compartilhadas em casa, que funcionam como facilitadores da alfabetização. O autor elabora o processo de alfabetização em três etapas, sendo a primeira a compreensão do princípio alfabético, identificando que as letras representam fonemas. A segunda, ele define como:

a do mecanismo elementar da leitura e da escrita. Aprender a ler uma palavra, por exemplo monossilábica, é aprender a identificar os grafemas que a constituem, a associar-lhe os fonemas correspondentes e a reuni-los na ordem correta num único som. Aprender a escrevê-la é aprender a analisar a palavra nos seus fonemas, a fazer corresponder, a cada fonema, o grafema e, portanto, a letra ou letras apropriadas e a escrever estas na ordem correta. Esses são os mecanismos elementares do processo de decodificação, utilizado na leitura, e do processo de codificação, utilizado na escrita (MORAIS, 2013, p. 7).

A terceira aquisição é explicada como a consolidação das representações ortográficas das palavras que se teve a ocasião de decodificar ou codificar corretamente e rapidamente várias vezes. Nisto consiste a memorização: assim, a parte ortográfica das palavras é feita de maneira automática pelo aluno.

No seu texto “Criar leitores para uma sociedade democrática”, Morais (2013) aborda, além dos conceitos de alfabetização pela *literacia*, uma questão muito importante para o debate político por trás da proposta do PNA (2019): o autor discute os efeitos das desigualdades socioeconômicas na cognição e na *literacia*. Esta discussão é fundamental, pois, para o autor, as desigualdades sociais são parte da explicação para o fracasso do conceito de *literacia* que se está debatendo. Já o PNA

propõe a *literacia* como boia salvadora para as famílias de classes sociais mais baixas, enxergando na literatura, apenas, o objeto de ensino da habilidade de leitura e escrita em um sistema alfabético.

Durante muitos anos, a escola enxergava o ensino de literatura como ferramenta para o letramento, e devido a esse lugar de objeto para o ensino, a literatura ganhou *status*, com a utilização principalmente de seus textos canônicos e clássicos, com linguagem formal, que foram ficando cada vez mais distantes da realidade do aluno. Zilberman (2009) afirma que:

Contrapostas a literatura ensinada, representativa do passado, e a situação do estudante no presente, conclui-se que a escola optou, por longo tempo, por uma lógica, digamos, retroativa. Procurou, permanentemente, dar um passo para trás em relação à atualidade, contrariando a época vivida e experienciada pelo aluno (ZILBERMAN, 2009, p.15).

A partir da década de 1970, essa lógica foi substituída por outra, quando se facultou à escola a introdução, em sala de aula, de obras e autores contemporâneos. A literatura infantil constituiu uma das principais beneficiárias da nova metodologia adotada, expandindo a produção e circulação em proporções até então desconhecidas. A mudança esteve associada às alterações da legislação brasileira, que procuraram atender às novas circunstâncias sociais (Zilberman, 2009, p. 15). Esse movimento passa a observar o texto literário não apenas como pretexto para a aprendizagem gramatical ou metalinguística, mas como apropriação afetiva, o que, para Colomer (2007, p. 143), permite ao aluno se beneficiar da competência de obter prazer e entender mais e melhor os livros.

A literatura infantil, nas últimas décadas, tem ganhado destaque na formação do jovem leitor. Sua variedade de textos, entre fábulas, contos de fada, adaptações de clássicos da literatura e tantos outros, são a porta de entrada para o questionamento e a para a formação de cidadãos e seres críticos. Apesar dos esforços educacionais nos últimos anos, muitas vezes, a literatura infantil é apresentada às crianças nos anos iniciais da escolarização, limitada a seu carácter pedagógico, priorizando a função didática, apagando o exercício do pensamento poético que a arte literária propicia.

A BNCC – Base Nacional Curricular Comum (BRASIL, 2018) – classifica a linguagem como artística e plurissignificativa, permitindo diversas interpretações, pois faz um apelo à nossa criatividade e sensibilidade.

Na BNCC, a área de Linguagens é composta pelos seguintes componentes curriculares: Língua Portuguesa, Arte, Educação Física e, no Ensino Fundamental – Anos Finais, Língua Inglesa. A finalidade é possibilitar aos estudantes participar de práticas de linguagem diversificadas, que lhes permitam ampliar suas capacidades expressivas em manifestações artísticas, corporais e linguísticas, como também seus conhecimentos sobre essas linguagens, em continuidade às experiências vividas na Educação Infantil (BRASIL, 2018, p. 63).

Segundo a Base Nacional Comum Curricular, a leitura de livros infantis se inicia muito antes do processo de alfabetização, na leitura feita para uma criança, e nas ilustrações que podem ser lidas e compreendidas por elas, mesmo as não alfabetizadas.

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, 2018, p. 42).

Temos, então, destaque para a importância da literatura e sua narrativa verbal e não verbal na formação do leitor, não apenas como decodificador da língua escrita, mas também como processo de construção do indivíduo. O novo PNA, lançado em 2019, propõe um retrocesso na construção desse leitor, que volta ao seu lugar de decodificador, ao propor a “*literacia familiar*”, uma mistura do termo “literacia” com o “*homeschooling*”¹, defendido pelo atual governo, que tem sérias implicações políticas e religiosas. Essa proposta coloca os pais no papel não apenas de cuidadores, mas também de alfabetizadores.

¹ *Homeschooling* ou educação domiciliar é uma modalidade de ensino em que as famílias escolhem ensinar seus filhos em casa. Os responsáveis podem oferecer o conteúdo ou contratar professores e tutores para as crianças e adolescentes.

As políticas governamentais conservadoras apoiam a educação no lar, ou *homeschooling*, que se baseia principalmente nas alegações de insatisfação com a educação escolar ofertada pelas redes públicas e particulares de ensino. Segundo, Cury (2019), esse movimento já possui vários adeptos no Brasil, que pressionam cada vez mais os poderes públicos para legitimar tal opção. É importante esclarecer que o *homeschooling* não possui embasamento legal: em 2018, o Plenário do Supremo Tribunal Federal (STF) considerou a modalidade inconstitucional, já que a carta magna prevê apenas o modelo de ensino público ou privado, cuja matrícula é obrigatória.

O STF indicou a necessidade de um projeto de lei específico que regulamente o ensino domiciliar com preceitos e regras. A origem do processo no STF se deu por demanda de uma família que argumentou pela retirada de sua filha da escola, sob pretexto religioso, pois acreditavam no criacionismo – crença segundo a qual o homem foi criado por Deus à sua semelhança – e por isso “não aceita viável ou crível que os homens tenham evoluído de um macaco, como insiste a Teoria Evolucionista [de Charles Darwin]”, que é ensinada na escola (BRASIL, STF, 2018) .

Em 2019, o Ministério da Mulher, Família e Direitos Humanos enviou um projeto de lei ao congresso, classificado sob o PL n. 2401/2019 (BRASIL, 2019), que traz como base o direito dos pais no cumprimento de ensinar por meio da família, reforçando ideias conservadoras e religiosos, além de denotar a falta de credibilidade no sistema educacional do país. A ementa da PL pretende alterar a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 – Estatuto da Criança e do Adolescente – e a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996), que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, que outorga aos responsáveis legais a obrigatoriedade de matricular seus filhos na rede regular de ensino.

Cury (2019) reforça os três principais aspectos relacionados ao *homeschooling*: a legislação passada, que acatava a possibilidade de uma educação no lar; a obrigatoriedade de matrícula e frequência à educação escolar explicitada pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei n. 8069/90, artigo 55; e a pressão exercida por adeptos da educação domiciliar.

O movimento para o *homescholling* no Brasil é pautado em crenças religiosas, e retrógradas, anticientíficas, e principalmente no desmerecimento dos profissionais de educação, que foram formados para exercer suas funções e, a partir da vontade dos pais, podem ser substituídos por qualquer um que se classifique como melhor educador, tendo essa pessoa formação adequada para isso ou não.

Lançado em 2020, o programa "Conta pra mim", do Ministério da Educação, propõe e distribui a leitura, de forma *on-line*, de diversos livros infantis, reescritos para a aplicação dessa "*literacia* familiar". Os livros de contos reescritos e ilustrados de forma simples, sem preocupação com a arte literária, pontuam o retrocesso no papel de formação do leitor e da alfabetização.

O problema é que a formação do leitor não pode ter a literatura apenas como ferramenta para alfabetizar. Ao levar em conta a alfabetização como decodificação de símbolos, ignora-se a construção de um leitor crítico, que consiga não apenas ler, mas ressignificar todas as formas de literatura. A hipótese deste trabalho é a de que, apesar do novo PNA, tentar apagar a potência literária e forçá-la ao lugar de ferramenta alfabetizadora se trata de uma ação inócua. A literatura e a formação do leitor ultrapassam a barreira criada pelo PNA, na medida que o leitor inclui suas experiências afetivas e projeta seu repertório de mundo ao conceber a mensagem escrita. Prova-se, assim, que de fato há um empobrecimento intencional e ideológico na reescrita dos livros infantis disponibilizados, além de patente retrocesso educacional ao se propor esse método fônico como eficaz para o letramento, desconsiderando os múltiplos estudos sobre leitura, alfabetização e educação produzidos nas últimas décadas.

A abordagem teórica deste trabalho tem como referência a análise sobre o PNA feita por Mortatti (2019) e as definições e propostas de letramento e ensino literário feitas por Dalvi (2013), Soares (2004) e Zilberman (2007), como fator explicativo para determinar a falha no método de alfabetização proposto pelo PNA e o apagamento do construtivismo de um leitor crítico nas narrativas infantis propostas pelo programa "Conta pra mim". É importante ressaltar que este trabalho tem uma metodologia teórico-explicativa, buscando apresentar, por meio de estudo bibliográfico, abordagens de letramento e a potencialidade das narrativas infantis para o leitor.

O nova PNA e o conceito de *literacia* familiar

Instituída em 2019, por meio do decreto n.º 9765, a “Política Nacional de Alfabetização” tem como objetivo “eivar a qualidade do ensino e da aprendizagem no âmbito da alfabetização, *literacia*, e da *numeracia*, sobretudo nos primeiros anos do ensino fundamental, por meio de abordagens cientificamente fundamentadas”. Entre suas diretrizes de base estão: “participação das famílias, no processo de alfabetização”, “estímulo à prática aos hábitos de leitura e escrita que integrem a prática cotidiana das famílias, escolas, bibliotecas e outras instituições educacionais”.

Sua implementação prevê: “O desenvolvimento de materiais didático-pedagógicos cientificamente fundamentados para a *literacia* emergente”, “promoção de práticas de *literacia* familiar”, “difusão de recursos educacionais, preferencialmente com licenças autorais abertas, para ensino e aprendizagem de leitura, de escrita e de matemática básica”, “produção e à edição de livros de literatura para diferentes níveis de *literacia*” (D. 9.765, Art. 4º, BRASIL, 2019).

Tal política conceitua a alfabetização como: “ensinar o princípio alfabético e as regras de decodificação que concretizam o princípio alfabético na variante escrita da língua”. Para Magda Soares, em “Alfabetização e letramento” (2005), o termo alfabetização designa o ensino e o aprendizado de uma tecnologia de representação da linguagem humana, a escrita alfabético-ortográfica. A autora afirma que o domínio dessa tecnologia envolve um conjunto de conhecimentos relacionados tanto ao funcionamento desse sistema de representação quanto às capacidades motoras e cognitivas para manipular os instrumentos e equipamentos de escrita. E, para essa nova dimensão da entrada no mundo da escrita, cunhou-se uma nova palavra, letramento, que é o conjunto de conhecimentos envolvidos no uso da língua necessários na cultura escrita (SOARES, 2005).

Para a autora, alfabetização e letramento, portanto, são processos interdependentes e indissociáveis. A alfabetização se desenvolve em práticas de leitura e escrita, ou seja, atividades de letramento, e este, por sua vez, só pode ocorrer pela aprendizagem das relações fonemagrafema (SOARES, 2004).

O novo PNA tem muitas críticas ao modelo de letramento Magda Soares e às políticas de alfabetização implementadas em 1970, que estão em vigor até hoje, e defende a volta dos métodos de memorização usados na Grécia, defendido como “método fônico” em contraposição ao construtivismo, ao que o PNA denomina como “método Paulo Freire” e ao conceito de letramento (MORTATTI, 2009, p. 27-37).

Carlota Boto (2019) caracteriza o método fônico como uma proposta de valorização do som das letras como ponto de partida do aprendizado, rompendo, assim, com a tradicional soletração. Para Boto, foi somente no final do século XX, com a entrada no cenário da alfabetização da concepção construtivista e o conceito de letramento, que se dá o ponto de partida do construtivismo. Passa-se, então, a focar no aprendizado, onde o centro do processo de ensino parte das concepções da criança a respeito do processo de escrita (BOTO, 2019).

Percebemos uma conduta de retrocesso quanto ao ensino de literatura e à formação de cidadãos não apenas alfabetizados, mas letrados. A finalidade do ensino da literatura, por muitos séculos, não foi formar leitores, nem apreciadores da arte literária, mas, sim, o de transmitir regras e princípios a serem absorvidos pelos futuros cidadãos. Assim, consagravam-se as obras que acatavam as normas paradigmáticas. (ZILBERMAN, 2009). Para Kleiman (2002), o ensino da leitura como decodificação, como uma forma de dar à leitura o lugar de algo dispensável, uma vez que não modifica a visão de mundo do aluno, transforma a leitura numa série de automatismos de identificações e pareamento das palavras do texto com as palavras idênticas numa pergunta ou comentário (KLEIMAN, 2002, p. 20).

A proposta de *literacia* familiar do Ministério da Educação define-a como um conjunto de práticas e experiências relacionadas com a linguagem oral, a leitura e a escrita, que são vivenciadas entre as crianças com seus pais e cuidadores (PNA, 2019). Considerando apenas a aquisição da linguagem, e a alfabetização como decodificação de símbolos, a *literacia* familiar imputa aos responsáveis pela criança o papel inicial de educadores e alfabetizadores, que, segundo o “Guia: Conta pra mim – *Literacia* Familiar” (2019), deve ser estimulado a todo momento, em conversas e ações diárias: “O reconhecimento que os pais são os primeiros professores de seus filhos”.

Ora, se são os pais seus primeiros “professores”, e aqueles cujo papel é iniciar a introdução literária e a alfabetização, cabe ao professor a função de observador e auxiliar desse processo, e sua formação passa a ser mera formalidade imposta pelo paradigma educacional brasileiro. Essa proposta desvaloriza o papel do professor no processo de ensino aprendizagem das crianças, e a educação literária em si.

No mesmo Guia, o governo apresenta o conceito de *literacia* familiar, suas aplicações no dia a dia e a pretensa facilidade em iniciar esse processo em casa. Podendo ser aplicada em qualquer local e em qualquer idade, a *literacia* é caracterizada pela acessibilidade, pois pode ser usada por todos, sem necessidade de muito estudo, materiais caros, apenas ao brincar com livros e palavras. Por meio de simples interações com as crianças em forma de conversa, pode-se ajudá-lo a desenvolver vocabulário, bem como potencializar as habilidades necessárias para a leitura e o aprendizado posterior na escola. Esses diálogos são tratados como blocos de aprendizagem, que estão ligados ao ganho de habilidades importantes para a leitura e a escrita (*Guia Conta pra mim*, 2019).

Na série de vídeos disponibilizados pelo Ministério da Educação, o episódio 3 é particularmente acusatório da parcela de culpa dos pais na alfabetização dos filhos. Duas crianças, da mesma idade, são comparadas pelo contexto familiar em que vivem. A criança A nunca teve contato com livros, é exposta frequentemente à televisão, tem poucos diálogos positivos com seus pais e poucas oportunidades de passeios culturais, que, ressalte-se, não são gratuitos, e ao chegar na escola possui baixo rendimento e dificuldades na alfabetização. A criança B é exposta a livros ainda no útero, possui diálogos positivos com os responsáveis, entre eles a leitura de narrativas infantis, frequenta ambientes culturais como: Jardim Botânico, Planetário, Zoológico e, ao entrar no processo educacional formal, tem um desempenho exemplar, além de grande facilidade na alfabetização. É importante reforçar que o vídeo propõe duas crianças da mesma categoria financeira. Portanto, o desempenho escolar está altamente ligado ao seu cotidiano familiar. Termina, então, com o questionamento: “Qual dos dois você gostaria que fosse o seu filho?”.

A alfabetização, portanto, inicia-se ao nascer, tendo os responsáveis a missão de, mesmo sem estudo ou habilidades, começar a construção de um sujeito

alfabetizado. Ignora-se a realidade da maior parte das famílias brasileiras e do cotidiano familiar de uma população em sua maioria de renda baixa, que não tem condições de acesso a livros infantis e espaços culturais, criando uma ilusão de conciliação do papel de provedor e alfabetizador. Exclui-se a interdependência da alfabetização e do letramento, pois, como descrito pelo Ministério da Educação, não são necessários livros para se alfabetizar. Em suma, a *literacia* em família consegue iniciar esse processo na simples ação “de vestir uma criança”, como proposto no Guia (2019).

Assim, a literatura ganha maior ênfase fora dos conteúdos escolares. Essa dissociação faz com que a literatura permaneça inatingível às camadas populares que não tem acesso à educação, reproduzindo-se o significado de que letrado não é mais aquele que sabe ler, e sim aquele que lida de modo familiar com as letras, ou seja, os especialistas (ZILBERMAN, 2009, p. 17).

O programa "Conta pra mim"

Lançado em dezembro de 2019, o programa “Conta pra mim”, da Secretaria de Alfabetização, é disciplinado pela Portaria MEC n.º 421, de 2020. Seu público-alvo são as famílias brasileiras, tendo prioridade aquelas em condição de vulnerabilidade socioeconômica. O programa tem como objetivo a ampla promoção da *literacia* familiar. A primeira ação do programa é a publicação, no *site* do MEC, de um conjunto de materiais de orientação às famílias, os quais incluem um guia em PDF, explicando os conceitos e aplicações da *literacia* familiar, e uma série de 40 vídeos, com a mesma finalidade.

Apesar de sua proposta buscar famílias em vulnerabilidade socioeconômica e de declarar, em seu guia, que não é preciso ter muito estudo ou materiais caros para a aplicabilidade do conceito no cotidiano familiar, o primeiro empecilho está já na distribuição dos seus materiais. Famílias que não possuem acesso a aparelhos eletrônicos e internet ficam excluídas do programa, já que toda a divulgação é feita de forma virtual.

Os vídeos, apesar de curtos, são muito numerosos, e se dividem entre explicar o programa e ensinar os pais como aplicá-lo. Portanto, contradiz o conceito de aplicação com pouco estudo. Os primeiros cinco vídeos explicam o porquê de o início do processo de alfabetização dever ser iniciado dentro de casa, e como isso se reflete no futuro educacional da criança. A partir do vídeo seis, são elencados 16 pontos para o domínio sobre as práticas de *literacia* familiar, que deverão ser aprendidos pelos pais. Chamados de “facilitadores da alfabetização”, pontuam-se habilidades que devem ser ensinadas e trabalhadas com as crianças pelos seus responsáveis em casa, antes mesmo do início da educação formal.

Os facilitadores da alfabetização são: desenvolvimento da linguagem oral; vocabulário; percepção da ordem temporal dos eventos; compreensão da motivação dos personagens; identificação dos elementos narrativos; compreensão da mensagem da história; capacidade de identificar os usos práticos da língua; familiaridade com as estruturas semânticas da língua; familiaridade com as estruturas gramaticais da língua; aquisição de conhecimentos variados sobre o mundo; consciência fonológica e fonêmica; conhecimento alfabético; conhecimento sobre a escrita; coordenação motora fina e funções executivas.

Além destes pontos apresentados como marcos a serem alcançados dentro de casa para a facilitação da alfabetização, uma parte dos vídeos se debruça sobre como colocar em prática a *literacia* familiar, categorizando a prática em: interação verbal; leitura dialogada; narração de histórias; contato com a escrita; atividades diversas e motivação.

Portanto, apesar de surgir como panaceia para a alfabetização precoce em casa, o projeto escancara suas contradições, não apenas pela importância do acesso à internet e aparelhos eletrônicos, mas também pela dedicação de tempo para aprender como aplicar a *literacia* familiar. Proposto para famílias em vulnerabilidade social e econômica, o programa se contradiz, tanto no que tange às condições de acesso quanto à sua aplicabilidade na prática cotidiana dessas famílias. Qual responsável, que necessita buscar formas de sustentar sua família, consegue achar tempo disponível para estudar? Também é necessário que os responsáveis tenham algum grau de escolaridade, não apenas para fazer as leituras indicadas, mas também

para entender os conceitos ensinados nos vídeos. Dessa forma, é fácil diagnosticar o programa como falho em diversos aspectos, principalmente em alcançar o seu público-alvo.

Os materiais disponibilizados para contato direto com as crianças são recriações de narrativas infantis, divulgados na plataforma do “Conta pra mim”. Os matérias são: dez *audiobooks*, que consistem em contos infantis lidos por uma mesma narradora e que também estão disponíveis em PDF para *download* gratuito; oito cantigas em vídeo, performadas pelo cantor Toquinho, também disponíveis em formato de livros, nomeadas como “Canta pra mim”; 20 fábulas de Monteiro Lobato, também narradas por Toquinho e gravadas em vídeos animados; e, finalmente, uma coleção de 44 livros em PDF, divididos nas categorias: Bibliografias; Informativos; Bebês; Ficção; Poesia e Somente com Imagens.

Livros infantis do programa e a ideologia de apagamento da potência literária

Em seu livro *Literatura Infantil Brasileira* (2007), Zilberman e Lajolo caracterizam a literatura infantil como tendo uma função formadora, pois apresentava modelos de comportamento a serem seguidos, com a finalidade de reforçar valores sociais vigentes. Silva (2003) defende que a escola tem como meta a formação de leitores críticos e autônomos, capazes de desenvolver uma leitura crítica do mundo, mas ressalva que, na prática, no ambiente escolar a leitura muitas vezes é praticada tendo em vista o consumo rápido de textos, ao passo que a troca de experiências, as discussões sobre os textos, a valorização das interpretações dos alunos, tornam-se atividades relegadas a segundo plano (Silva, 2003, p.515).

Apesar da *literacia* familiar ser praticada em casa, no cotidiano, podemos comparar os conceitos de formação de leitores, dentro e fora da escola, levando em conta que o programa denomina os responsáveis como professores com a missão de facilitar a alfabetização. Portanto, é necessário analisarmos os livros infantis disponibilizados na página do programa “Conta pra mim”.

No universo de 44 narrativas infantis, dentre suas muitas categorias, escolhemos analisar de forma mais cuidadosa dois livros da coleção, um da categoria de ficção e outro da categoria de bebês. O primeiro livro é o conto de fadas “Branca de Neve e os sete anões”. Poderíamos começar pela capa, branca com um desenho simples e centralizado, algo que vai contra a definição da potência da ilustração segundo Nunes e Gomes (2014). Após a capa, todos os livros possuem uma breve apresentação do programa, e então inicia-se a narrativa.

Para as autoras, em seu texto: “A importância das ilustrações na literatura infantil e a necessidade de formação de leitores de imagens”, as ilustrações funcionam como elemento enriquecedor das obras, atraindo a atenção dos pequenos leitores não apenas por suas cores e belezas, mas pelo fato de ajudar a narrativa da história.

As autoras determinam que o entendimento da leitura não está preso à compreensão ou simples decodificação da palavra, mas é um processo de compreensão do texto verbal e das imagens, atentando, assim, para a harmonia entre as linguagens, que devem dialogar entre si.

Na literatura infantil, as imagens vão muito além da capacidade visual. Nunes e Gomes (2014) atribuem à ilustração uma relação de sentidos, que ativa um processo de atribuição de significados e de compreensão de mundo, estimulando a criatividade e a imaginação das crianças, com diferentes escolhas de desenhos, cores e formas de se apresentar nos livros.

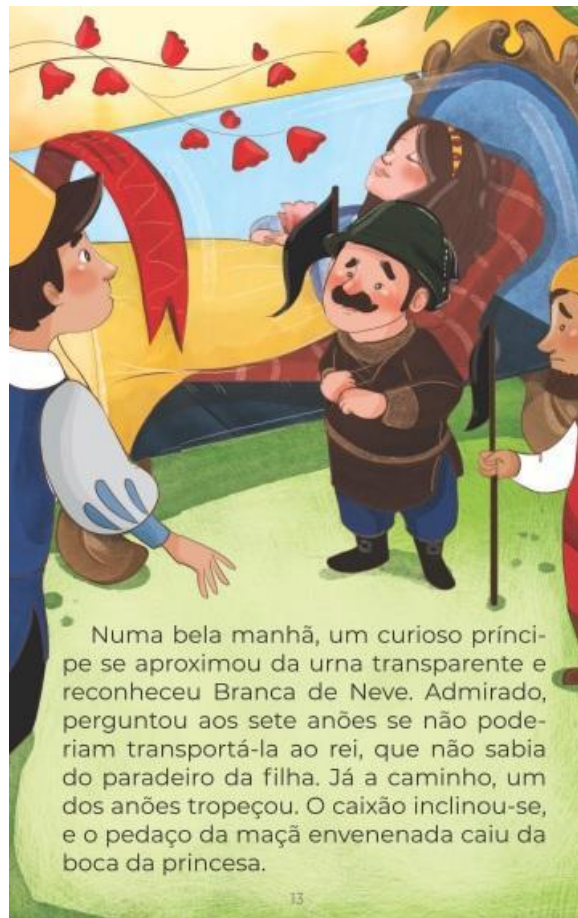
O conto da Branca de Neve é universalmente conhecido: uma jovem princesa, de pele tão clara que justifica seu nome, é invejada por sua madrasta má, que, ao descobrir, através de um espelho mágico, não ser a mais bela do reino, manda um caçador arrancar o coração da enteada. O caçador, tocado pela beleza da jovem, não consegue matá-la e a deixa fugir, levando o coração de um animal para a Rainha como falsa prova do assassinato. A princesa, em fuga, se abriga numa cabana no meio da floresta, que era a moradia de sete anões mineradores. Os anões, encantados com a doçura da jovem, convidam-na para morar com eles na cabana. Porém, a Rainha má, através de seu espelho mágico, descobre que Branca de Neve ainda está

viva e, disfarçada como uma pobre pedinte, vai até a cabana e entrega uma maçã envenenada à jovem, que, ao comê-la, entra em um sono profundo. Os anões guardam o corpo da bela jovem numa redoma de vidro, que acaba sendo encontrada por um príncipe. O príncipe, hipnotizado pela beleza da princesa, dá um beijo na mocinha adormecida, que desperta. Era o beijo de amor verdadeiro o antídoto para a magia da Rainha má. E, assim, eles vivem felizes para sempre.

Haverá poucas divergências na história narrada acima. Como todos sabem, as narrativas infantis tendem a trazer uma moral. A obra literária atua em nosso subconsciente de forma que não percebemos, trazendo situações que nos remetem ao pensar sobre, a criar caminho de superação e a reavaliar nossas atitudes. Situações que nos levam a um crescimento enquanto pessoas. Assim, é correto dizer que o conto da Branca de Neve não é apenas uma história, mas que pode ensinar muitas coisas a uma criança em contato com essa narrativa.

Porém, na narrativa apresentada pelo programa “Conta pra mim”, existem pequenas divergências na história e apagamentos de partes importantes para a construção de uma leitura crítica. Vamos assinalar alguns pontos: (i) não há explicação para o tão famoso nome da princesa; (ii) a conduta do caçador de liberar a jovem não passa de uma simples ação “fuja e não volte!”, sem nenhuma justificativa; (iii) os anões são mencionados como sete moradores da cabana, sem maiores explicações; (iv) a idosa pedinte de aparência assustadora vira uma senhora vendedora que entrega a maçã para a donzela; (v) do nada, os antes sete moradores, são chamados de anões (metade dos pequenos leitores deve ter ficado em choque com a informação de forma aleatória); (vi) a princesa deitada no seu caixão de cristal não é beijada pelo príncipe; no livro distribuído pelo MEC, o seu caixão, ao ser movido para o castelo, faz com que a princesa cuspa o pedaço de maçã que não estava engolido, muito menos digerido, e acorde de seu sono profundo; (vii) e termina com a Branca de neve casada com o príncipe, sem nenhum contexto apaixonante, a madrasta presa pelo rei e os anões ascendendo socialmente e indo morar no castelo.

Figura 1



Fonte: livro “Branca de Neve e os sete Anões”, Ministério da Educação, BRASIL, 2019, p.13.

Com uma explicação simples para a quebra do feitiço, como um pequeno tropeço, e uma ilustração com poucos atrativos, a narrativa se desenrola e encerra a história sem o tão clamado clímax do beijo apaixonado e o amor verdadeiro. O príncipe pouco se assemelha a realeza, se observarmos suas vestimentas; a donzela, em segundo plano, fica escondida atrás de um dos anões, que mal se distinguem do príncipe, seja pelo seu tamanho relativamente grande ou pelas roupas e acessórios. Trata-se de um reconto que tem sua narrativa fantasiosa apagada e diminuída para contextos que despertam pouco, ou quase nada, de sentimentos ao leitor.

Apesar de ser um instrumento usual de formação da criança, a literatura infantil incorpora ao texto o universo afetivo e emocional do leitor em formação. Assim, através da simbologia que a atitude decifradora do intérprete traduz, a realidade do leitor é assimilada pela sensibilidade da criança (LAJOLO E ZILBERMAN, 2007). A

fantasia das narrativas infantis tem a função de nos remeter a uma realidade, sentimento, fato, desejo, problemas humanos, dessa forma, criando um elo entre a fantasia e a realidade. A partir da leitura de uma história, podemos refletir e elaborar várias questões, que podem ser levantadas de acordo com o conhecimento de mundo de cada leitor, seu desejo de mudança e o sentimento de cada personagem.

O segundo livro escolhido tem uma temática diferente, para bebês, ou seja, crianças de faixa etária entre 0 a 3 anos. Apesar de ser pensado exclusivamente para crianças que ainda não estão na fase de alfabetização dentro de uma educação formal, não significa que não deve haver texto verbal, ou que os textos contidos devam ser pensados de forma simplória. E é exatamente isso que é apresentado no material produzido pelo programa. O título do livro é simples e objetivo, e já se sabe o que esperar do seu interior: “Comparar as coisas”.

Figura 2



Fonte: livro “Comparar as coisas”, Ministério da Educação, BRASIL, 2019, capa.

Tão simples quanto a sua capa, é o material textual e visual do livro. Em 11 páginas, nos são apresentados alguns modelos de objetos opostos entre si. Sem nenhum espaço para a criatividade, ou mesmo para a apresentação de vocabulário, que é defendida pelo programa, temos sucessivas páginas de desenhos que funcionam apenas como imagético das palavras descritas na parte de baixo. “alto/baixo”; “grande/pequeno”; “rápido/lento”. Não há espaço para o pensar, não existe trabalho narrativo, nem mesmo contextualização entre os antônimos apresentados.

Figura 3



Fonte: livro “Opostos”, Ministério da Educação, BRASIL, 2019, p. 4.

Nas análises feitas a partir do material apresentado, podemos notar um apagamento da potência literária das narrativas infantil, já que os contos de fadas são reapresentados de forma simples, sem contextualizações importantes para a formação de um leitor. O incômodo necessário na literatura, é ignorado, não há beijos, nem mortes, nem dilemas morais, as histórias viram fatos narrados sem muita empolgação, com poucas metáforas, construções gramaticais simples, isso quando há histórias a serem narradas, e não apenas palavras jogadas em páginas mal ilustradas, quando pensamos em um texto não verbal que tenha algo para dizer, e não apenas traduzir em imagens sentenças isoladas.

As situações de aprendizagem, dentro e fora da escola, devem servir de estímulo à formação social e à formação mental da criança, bem como devem propiciar espaço para a ampliação e criação de hipóteses com enriquecimento da capacidade imaginativa, compreensiva e criativa na infância (RAMOS E PAIVA, 2014). Para Souza e Cosson (2011), respeitar a integralidade da obra também é importante, pois não podemos retirar ou saltar partes do texto que, por alguma razão, achamos inadequadas para nossos alunos. A exemplo disso, na narrativa do conto de fadas “Chapeuzinho Vermelho”, a coleção opta por colocar a personagem Chapeuzinho debaixo da cama, por não saber explicar o porquê de ela sair viva da barriga do lobo, numa tentativa conservadora e falha de evitar debater assuntos mais densos, como a morte, ou até mesmo o afeto entre adultos, e sabemos que essa não é a solução ideal. Afinal, o texto literário carrega em sua elaboração estética as várias possibilidades de atribuição de sentidos. Desse modo, respeitar o texto faz parte da sua adequada escolarização.

É necessário destacar, também, a desvalorização do papel de formação crítica literária, no qual o professor atua como agente e mediador. Ao reescrever narrativas simplórias, a mediação leitora realizada pelo professor em sala de aula é diminuída, rebaixada à simples leitura em voz alto daquilo que está escrito. Fica claro, assim, como o conservadorismo das políticas governamentais influencia diretamente nas narrativas propostas para o público infantil e na dinâmica de sala de aula, através do projeto “Conta pra mim”.

Outro ponto importante é a questão visual. Nos 44 livros propostos e nos vídeos animados, o traço estilístico usado na ilustração é o mesmo, pois foram todos pensados pela mesma ilustradora, Vanessa Alexandre. Ou seja, é desconsiderado que o diálogo de qualquer texto literário se dá, em primeiro lugar, com outros textos, inclusive textos de linguagem não verbal, as ilustrações – que, no caso do programa “Conta pra mim”, ao serem feitas por um mesmo ilustrador, que apenas desenha o que lê, sem narrar nada mais na sua textualidade não verbal, não deixa margem para a criatividade e o imaginário, com seus desenhos naturalistas. Percebemos que o programa tenta privilegiar o caráter educativo, para impor uma ideologia de apagamento de questões problematizadoras dos livros para crianças, a serviço de um projeto escolar e político conservador.

O texto não verbal e o perigo da homogeneização das ilustrações

Nos livros infantis, as ilustrações funcionam como elemento enriquecedor das obras, sendo um aspecto visual que ajuda a contar a história. A ilustração deve ser entendida não como um acréscimo ao que está escrito, com o entendimento que a leitura não está presa apenas às palavras, mas que é um processo de compreensão da escrita e da imagem.

Em diversos livros infantis, as narrativas são exclusivamente feitas através das imagens. A ilustração por si só possibilita a leitura. Marinelli (2015) classifica a imagem como parte da escrita, sendo ela também uma forma de escrever:

Se formos considerar a história da imagem e da leitura, o homem se expressou através da imagem, fez registros, muitos deles antes de surgir a escrita, que por sua vez nada mais é que a combinação de imagens assimiladas de valores simbólicos. Sendo assim, retomando a ilustração e suas características no processo da leitura, devemos enfatizar os livros de imagem, que quase ou totalmente ausente de textos verbais criam um discurso narrativo apenas pela estética imagética. Lago (2009) faz uma importante observação sobre essa questão, a divisão entre texto e imagem, sendo que desenhamos com a tipologia e escrevemos com a ilustração. Ou seja, tudo é escritura (MARINELLI, 2015, p.64).

Dessa forma, se imagens também são um tipo de escrita, deve-se estimular a leitura dessas imagens desde cedo. A leitura, muitas vezes, ocorre pela interação do

sujeito com imagens visuais. Tais imagens atuam como provocação ao leitor, cuja interferência é responsável pela emoção estética junto ao texto e à produção de sentido.

Logo, sabendo que a leitura está muito além do ato de decodificar símbolos, mas se trata de interpretar e trabalhar o conhecimento de mundo do leitor, não apenas formando crianças alfabetizadas num sistema linguístico, mas que saibam ser pensantes sobre a língua lida, é importante lembrar que, como diz Simão (2013), o ato da leitura está muito além de decodificar, é interpretar. Ao se explorar um texto verbal e não verbal, devem-se estabelecer discussões que estimulem a criticidade infantil, fazendo com que as crianças, enquanto educandos, exponham suas produções, formando-se bons leitores de imagens (SIMÃO, 2013).

Segundo Faria (2008, p. 22):

O aprendizado da leitura não dispensa, desde o início da alfabetização, os livros para crianças. O trabalho de automatização de decodificação deve ser concomitante com o da leitura de textos variados. Daí, na iniciação literária desde a pré-escola, a importância dos livros de imagem, com ou sem texto escrito, no trabalho com as narrativas. Eles podem ser uma grande alavanca na aquisição da leitura, para além da simples decodificação (FARIA, 2008, p. 22).

Grande parte da informação narrativa de um livro infantil está no elemento visual. Essa dialética entre verbal e não verbal enriquece a criatividade da leitura e a imaginação, assim como a capacidade de juízo crítico do leitor (Escarpit, 2006, p. 25). É esse pensamento crítico que o letramento forma. Na prática pedagógica, como aliado ao letramento literário, o livro infantil pode incentivar o gosto por bens culturais, fomentar a apreciação e estimular a leitura antes mesmo da alfabetização, porque incentiva a criança a relativizar o que sente e entende da obra pela acessibilidade a suas formas de escritas, jogos cognitivos, de significação e motores – pelo tocar, folhear, manusear, experimentar da obra (RAMOS E PAIVA, 2014).

Nessa perspectiva de atribuição de extrema importância às imagens na literatura infantil e de seu papel fundamental no crescimento e na transformação da criança e do seu mundo, é evidente a importância da diversidade da ilustração. Quanto mais variados e multiformes forem os textos não verbais, as ilustrações, mais percepções o leitor infantil terá.

Figura 4



Fonte: livro “O vento”, Ministério da Educação, BRASIL, 2019, capa.

Dos 44 livros ofertados pelo programa “Conta pra mim”, todos possuem ilustrações. Uma das categorias disposta é: *Livros somente com imagens*, com três livros nesse modelo textual. Apesar do enfoque para a narrativa não verbal, todos os 44 livros foram pensados, como já foi dito, pela mesma ilustradora, Vanessa Alexandre.

Figura 5



Fonte: Fonte: livro “O vento”, Ministério da educação, BRASIL, 2019, p. 6.

Esse fator é problemático, pois impede que a criança tenha contato com diversos tipos de ilustrações e suas narrativas singulares. Além disso, as imagens ofertadas nos livros são pouco caprichosas, sem espaço para o lúdico ou para o incentivo da imaginação do pequeno leitor. A ilustração tem o único papel de apresentar visualmente o texto verbal, sem acrescentar nada à narrativa.

Ensino de literatura: a mediação e a potência dos livros infantis

Zilberman (2009) afirma que a leitura está presente nas escolas desde seu surgimento, porém, inicialmente, com o intuito de transmitir um padrão linguístico. Ao

longo do século XX, porém, esse conceito de alfabetização foi sendo progressivamente ampliado, em razão de necessidades sociais e políticas, a ponto de já não se considerar alfabetizado aquele que apenas domina o sistema de escrita e as capacidades básicas de leitura e escrita, mas sim aquele que sabe usar a linguagem escrita para exercer uma prática social em que essa modalidade da língua é necessária (SOARES, 2004).

Soares diferencia alfabetização e letramento, alfabetizado e letrado. Para a autora:

um indivíduo alfabetizado não é necessariamente um indivíduo letrado; alfabetizado é aquele indivíduo que sabe ler e escrever; já o indivíduo letrado, o indivíduo que vive em estado de letramento, é não só aquele que sabe ler e escrever, mas aquele que usa socialmente a leitura e a escrita, pratica a leitura e a escrita, responde adequadamente às demandas sociais de leitura e de escrita (SOARES, p.18, 2006).

Ora, se a leitura tem por objetivo formar o leitor, para tanto é necessário conceber “a leitura não como o resultado satisfatório do processo de letramento e decodificação de matéria escrita, mas como atividade propiciadora de experiência única com o texto literário” (ZILBERMAN, 2009, p. 16).

Mortatti (2019, p. 36) classifica os movimentos históricos da alfabetização no Brasil em quatro momentos, sendo o quarto o mais interessante para nós, iniciado na década de 70. Para a autora, sua principal característica é a “desmetodização da alfabetização”. Passa-se a enfatizar a aprendizagem *lectoescrita*, respeitando o processo de construção do alfabetizando-sujeito, onde o foco é como a criança aprende a língua escrita, escapando dos modelos arcaicos de metodologia de memorização.

O PNA assusta com a possibilidade de um retrocesso educacional de um processo que já vinha a passos lentos. Com seu pensamento único, dogmático e doutrinador, o projeto do governo federal vem recebendo muitas críticas. Mortatti (2019, p. 43) declara que a imposição do método fônico não é a solução para os problemas políticos, sociais e culturais envolvidos na alfabetização, e deixa de contemplar a complexidade das demais facetas do processo de ensino e aprendizagem. Para a autora, o conceito rudimentar de alfabetização como “ensino

de habilidades de leitura e de escrita em um sistema alfabético” não visa à capacidade de ler e escrever textos com autonomia e compreensão. Assim, alunos de escolas públicas acabam sendo penalizados, o que reforça as desigualdades sociais, as mesmas que o então Programa Nacional de Alfabetização tanto fala em combater.

Apesar dos avanços no entendimento da alfabetização e do letramento literário nos últimos anos, a concretização e a execução das propostas pedagógicas vêm acontecendo de forma lenta. A escolarização, muitas vezes, acontece de maneira inadequada, transformando textos literários em textos pedagógicos. A leitura precisa ser um processo significativo, pois, ao visualizarmos quando lemos, vamos criando imagens pessoais e isso mantém nossa atenção, permitindo que a leitura se torne significativa. Cumpre enfatizar que o objetivo maior do letramento literário escolar ou do ensino da literatura na escola é nos formar como leitores, não como qualquer leitor ou um leitor qualquer, mas um leitor capaz de se inserir em uma comunidade, manipular seus instrumentos culturais e linguísticos e construir com eles um sentido para si e para o mundo em que vive. Na acepção de Rildo Cosson,

a ficção feita palavra na narrativa e a palavra feita matéria na poesia são processos formativos tanto da língua quanto do leitor. Uma e outra permitem que se diga o que não sabemos dizer e nos dizem de maneira mais precisa o que queremos dizer ao mundo e nós mesmos (COSSON, 2006a, p. 16).

O ensino de literatura é extremamente importante na formação intelectual do leitor crítico, que desenvolve não apenas o gosto pela leitura, mas também de se manifestar de maneira autônoma, com personalidade sensível e aberta ao mundo (Rouxel, 2013). Também para Colomer (2007), o letramento literário e a alfabetização vão muito além de apenas ler:

Sabemos que ler e escrever são duas faces da mesma moeda na missão de facilitar o acesso à cultura escrita que se encomendou a escola. No caso da leitura literária, os alunos leem mais literatura do que escrevem, é claro. Mas se ler literatura serve para aprender a ler em geral, escrever literatura serve para dominar a expressão do discurso escrito (COLOMER, 2007, p. 162).

Rouxel (2013) conclui que, pela leitura sensível da literatura, o sujeito leitor se constrói e constrói sua humanidade. A mediação literária deve ser pensada muito além da preocupação em verificar se o aluno conhece as letras, se automatizou as

correspondências entre som e letra, se conhece o valor dos símbolos (KLEIMAN, 2002), e os textos literários não devem ser apresentados como pretextos para aprendizagem gramatical (DALVI, 2013).

Queiroz (2012) afirma:

toda história apresentada em sala deve ser prazerosa não apenas para quem conta, mas para aquele que ouve. Ao escolher uma leitura que o emociona, o professor, transmite esses sentimentos. No processo de trabalho com a literatura em sala de aula é necessário que se tenha uma postura crítica e reflexiva tanto do mediador (professor), quanto do aluno por meio do ensino em literaturas. Essa criticidade faz com que se percebam os diferentes diálogos e vozes existentes (QUEIROZ, 2012. p.13).

Queiroz (2012, p. 14) segue dizendo que: “A literatura em si guarda as mais diferentes leituras de mundo que por sua vez permitem aos alunos apreenderem essa leitura e abstraírem o essencial” e neste essencial abstraído o aluno adquire a formação de uma visão de mundo no qual ele está inserido.

Dessa forma, letramento significa bem mais do que o saber ler e escrever. Ele responde também pelos conhecimentos que veiculamos pela escrita, pelos modos como usamos a escrita para nos comunicar e nos relacionar com as outras pessoas, pela maneira como a escrita é usada para dizer e dar forma ao mundo, tudo isso de maneira bem específica (SOUZA e COSSON, 2006). A ponte entre o ler e escrever no Ensino Fundamental está para além de uma simples leitura. Deve estar engajada com uma mediação adequada e bem orientada, com a ludicidade e na interação com a realidade do aluno, como preconiza Magda Soares (2006).

Os livros infantis são, portanto, uma ferramenta poderosa, mas não para a alfabetização no método fônico, como o novo PNA sugere, e sim como material cultural, de formação de um sujeito que lê, escreve, critica, absorve e expõe seu olhar de mundo. A mediação para essa prática literária, bem como a alfabetização intercalada ao letramento, com o cuidado de não transformar o texto em material pedagógico, são essenciais para a formação infantil.

Proposta de mediação literária: "Amoras", de Emicida (2018)

Quando falamos de literatura infantojuvenil, sempre discutimos a importância que essa produção literária para crianças e jovens leitores possui na construção do perfil leitor. É essencial que crianças aprendam a cultivar e apreciar todo tipo de beleza, cultura e diferenças e que tenham nessa literatura a construção de referências que dialoguem com sua vivência e realidade. Ler, como vimos até aqui, vai muito além da decodificação simbólica de grafemas de uma língua.

A proposta de mediação literária apresentada neste capítulo busca a apresentação de uma leitura construtiva, que procura não apenas aumentar o repertório vocabular da criança. Ao propor um livro infantil em narrativa poética, que aborda questões raciais, culturais e com ilustrações tão ricas e simbólicas, a leitura convida a criança a estimular a sua visão de mundo e seu imaginário.

Pretendendo um contato literário que, assim como Dalvi (2013), se compromete a formar leitores, que verbalizam suas emoções e vivências e aspectos da humanidade, e que provoque o seu pequeno leitor, indicamos a leitura do livro "Amoras", de Emicida (2018).

O livro, inspirado numa canção do *rapper* Emicida composta para sua filha, mostra o diálogo de duas personagens, pai e filha, que estão deitadas debaixo de uma amoreira. Assim, inicia-se uma conversa sobre amoras, que, quanto mais pretas, mais belas e doces. A sutileza e poesia utilizada para versar sobre negritude, representatividade e autoconfiança torna a leitura, além de importante, prazerosa. Assim como dito por Conceição Evaristo, em "Literatura negra: uma poética de nossa afro-brasilidade" (2009), conseguimos notar um sentimento positivo de etnicidade atravessando a textualidade afro-brasileira. Os personagens são descritos e ilustrados sem esconder sua identidade negra; pelo contrário, vemos uma valorização da pele, dos traços físicos e suas heranças culturais (EVARISTO, 2009, p. 19).

Assim, pensando num público-alvo proposto pelo PNA, em posição socioeconômica vulnerável, a leitura de "Amoras" provoca o leitor a construir sua identidade, numa narrativa que dialoga com a sua bagagem cultural, através de uma relação afetiva estabelecida desde a leitura do livro.

Em "Amoras", vemos a apresentação de personagens que, assim como citado por Evaristo (2009), destoam da invisibilidade com que negros e mestiços são tratados pela literatura brasileira, em geral (p. 20). A ilustração colorida e o enredo também

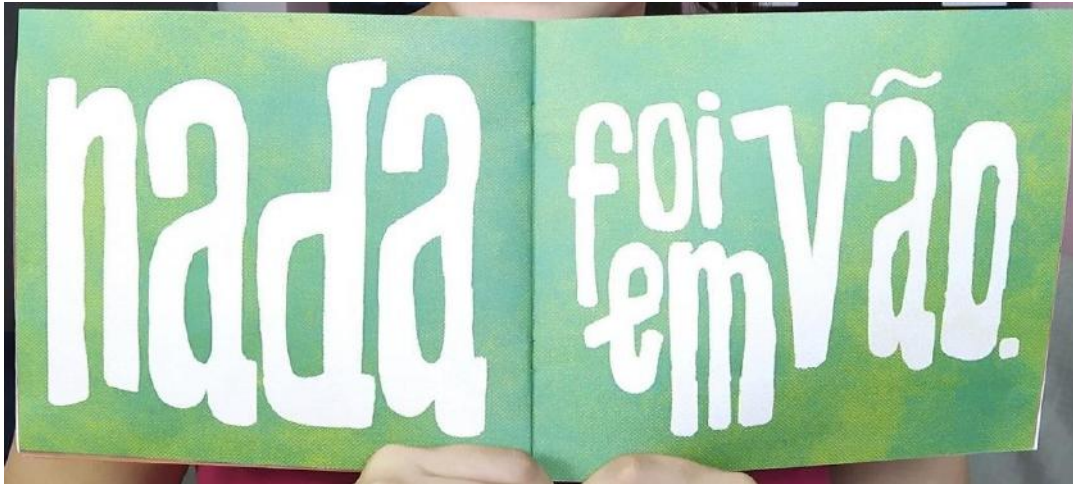
trazem para a poesia nomes importantes para o movimento negro, personagens trazidos como heróis e inspirações, a exemplo do lutador de boxe Muhammad Ali, Martin Luther King e Zumbi dos Palmares.

Ao contrário do proposto pelo programa “Conta pra mim”, que categoriza livros poéticos e bibliográficos, “Amoras” apresenta personagens importantes para o movimento negro, nacionais inclusive, junto à narrativa poética, buscando, dessa forma, alcançar a curiosidade do pequeno leitor e com sutileza despertar o interesse da criança para a história daqueles rostos impressos nas páginas. Essa apresentação é fantástica dentro de um livro infantil, pois abre espaço para a comunicação dessas histórias tão importantes para a trajetória da luta negra por igualdade e reconhecimento.

O material considerado “bibliográfico”, no programa “Conta pra mim”, composto por quatro livros, tem personalidades nacionais, na sua maioria homens, e apenas um dos livros tem um personagem negro, onde o levantamento da questão racial passa despercebido, mas não a sua formação militar. Seguindo a mesma linha, com uma narrativa rasa, que perde a oportunidade de pautar questões potencializadoras para o conhecimento infantil, o único livro com personagem feminina traz uma protagonista cujas características principais são as de ser mãe devota, quase uma santa, ilustrada como uma freira, dando ao livro o teor de boas maneiras para meninas. Para Kleiman (2002), esse tipo de leitura está fadada ao fracasso, pois, na maioria das vezes, o leitor não consegue extrair sentido, dando margem a leituras dispensáveis que não modificam a visão de mundo do aluno.

Enfatizando a importância de um enredo narrativo incômodo, que busca através os “saberes de si” do aluno, como proposto por Rouxel (2013), Evaristo (2009) expõe a luta discursiva que se tem travado nos campos da história e da literatura, amparada pelas vozes do Movimento Negro, para colocar Zumbi dos Palmares e outros no Panteão de heróis nacionais (p. 24). Essa luta fica patente em “Amora”, ao nos depararmos não apenas com a imagem de Zumbi dos Palmares, mas com sua fala: “Nada foi em vão”, que é repetida nas páginas seguintes com letras garrafais (EMICIDA, p. 27-29, 2018).

Figura 6



Fonte: Livro “Amoras”, Emicida (2018), p30-31.

Nas páginas seguintes, a personagem, ao brincar com as frutinhas, conclui, orgulhosa: “Que bom, porque eu sou pretinha também!” (EMICIDA, 2018, p. 34). Logo depois, também temos a repetição em letras enormes, nas páginas seguintes, da expressão “porque eu sou pretinha também” (EMICIDA, p. 36-37, 2018), dando espaço a palavras positivas, inspiradoras e convidativas, a fim de que as crianças tirem suas conclusões por elas mesmas e se orgulhem por serem doces e pretinhas como amoras, ou por terem a mesma cor que os heróis apresentados.

O livro “Amoras” é um bom material poético, cuja narrativa ilustrada potencializa as mensagens e estimula a criança a repeti-las, estimulando, de forma lúdica e literária, a concepção fonêmica, gráfica e vocabular. Podemos fazer, assim, uma comparação entre a ilustração nos livros disponibilizados pelo programa governamental “Conta Pra Mim” e a ilustração de Aldo Fabrini. No livro “Amoras”, vemos uma construção narrativa através da imagem que contribui para a estimulação da linguagem infantil, no seu aspecto não apenas verbal e não verbal, mas cultural também. Fabrini apoia-se no uso de cores fortes e vibrantes e dá ênfase às palavras-chave do poema de Emicida, para despertar no leitor a curiosidade e a atenção na leitura verbal e não verbal. O oposto acontece nos livros do programa “Conta pra mim”, onde as imagens, com fundo branco e formas simples de desenho, apresentam nada mais do que aquilo que está escrito, além do pouco uso de cores, nenhum aproveitamento das palavras, que têm como estrutura a base ou o cabeçalho da folha, sem nenhum aproveitamento visual.

Ao falar de Alá e da diversidade de nomes dados para Deus (Emicida, 2018, p. 6-10), o autor aborda temas que não se encontram facilmente à disposição das crianças, não estão no repertório de livros clássicos e muitas vezes não são nem abordados em casa. Emicida mostra como é importante ter espaço para falar em primeira pessoa, ser dono do seu próprio discurso, contar sua própria história, trazendo (principalmente para as crianças negras leitoras) as questões da representatividade e das referências culturais e religiosas afro-brasileiras.

“Amoras” se enquadra nas produções que vêm se afirmando, aos poucos, como um discurso diferenciado, ao compor personagens negras e seus enredos, conforme enuncia Conceição Evaristo (2009, p. 24). Dessa forma, a expressividade negra vem ganhando uma nova consciência política, que enfatiza a cultura ancestral (2009, p. 25).

Considerações finais

A literatura infantil não pode ser reduzida apenas ao seu valor pedagógico, como proposto pelo novo PNA, muito menos imposta como missão educadora dos responsáveis. A leitura guiada vai muito além de ensinar a decodificar uma língua: é de fundamental importância, para a formação de um leitor crítico e culto, a escolha de narrativas infantis que permitam o conhecimento da potência da arte e da literatura na construção do indivíduo.

As obras literárias infantis proporcionam uma internalização de valores, sem o peso de suas reais representações. A partir do imaginário, a criança estabelece a construção de sua personalidade, guiada por seu próprio pensamento e pela intervenção de seus familiares, professores ou psicopedagogos.

As análises feitas sobre o Plano Nacional de Alfabetização e o programa “Conta pra mim”, do Ministério da Educação, e da Secretaria de Alfabetização, provam a sua fragilidade e problematizam as propostas feitas em seu bojo. Iniciando pela conceituação falha e retrógrada do termo “alfabetizar”, que, segundo Mortatti (2019), é um retrocesso quando vista como ferramenta de pura e simples decodificação. Além disso, a produção dos livros infantis do Programa é frágil, contando com narrativas rasas, que trazem apagamentos de questões

problematizadoras que poderiam fomentar a construção de um cidadão crítico, e ilustrações que nada acrescentam para a narrativa ou para a imaginação da criança.

O estudo bibliográfico feito corrobora a hipótese de que, apesar das tentativas do governo de criar barreiras para o letramento infantil eficaz, a literatura e a formação do leitor estão integradas com a alfabetização e com as experiências afetivas e o repertório de mundo da criança. Ao avaliarmos a eficácia da narrativa verbal, juntamente a da não verbal, na literatura infantil, e compararmos com o material apresentado pelo programa do Ministério da Educação a outros livros infantis, percebemos, não apenas, o processo político e ideológico por trás dessas políticas públicas de educação, como também o retrocesso educacional e a partilha da culpa da falha na educação, que passa a ser não apenas da escola, mas também dos responsáveis pela criança.

É importante deixarmos claro que o programa é excludente, sendo uma tentativa obscura de repassar responsabilidades do governo para a sociedade, além de desvalorizar o papel pedagógico dos profissionais de educação que atuam com a vertente literária. Pode-se considerar que é um programa que faz parte de um projeto de destruição das pesquisas já solidificadas no âmbito da alfabetização e do letramento, além de ser mal intencionado, ao buscar formar cidadãos que leem e acatam, mas não questionam. O governo tenta impor, através da educação, posicionamentos conservadores, retrocedendo nas políticas de alfabetização ao ignorar todos os estudos e propostas de letramento literário dos últimos anos e impor uma formação ideológica, que tenta desclassificar e apagar toda a potência da literatura infantil, em todos os seus aspectos.

É importante que não nos deixemos guiar por todas as propostas impostas pelo atual governo. O debate é necessário e fundamental e os estudos sobre um determinado tema pedagógico precisam ser levados em conta, pois, quando nada disso ocorre, nos deparamos com programas nacionais lançados pelo Ministério da Educação, como o “Conta pra mim”, criado a partir de uma única ideologia, com uma fundamentação teórica ultrapassada, escolhida por poucos e debatida por ninguém. O programa foi divulgado nacionalmente com propaganda em massa nos veículos de

imprensa e imposto à sociedade como única alternativa eficaz para o letramento, uma inverdade que acaba sendo propagada e atinge suas vítimas, as crianças.

Referências:

BOTO, Carlota. **Alfabetização: entre o método fônico e o construtivismo, a necessidade de reconstruir o debate**. Jornal da USP. SP. 03 de Maio de 2019. Disponível em: <https://jornal.usp.br/?p=241937> (Acesso em: 03/09/2021).

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

BRASIL. Decreto nº 9.765, de 11 de abril de 2019. **Institui a Política Nacional de Alfabetização**. 2019a.

BRASIL. Ministério da Mulher, da Família e dos direitos humanos. Lei nº 9.394, de 20 de Dezembro de 1996. Dispões sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Diário Oficial da União. Ano 1996, disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm> Acesso em: 06 Nov. de 2021.

BRASIL. Lei Nº 9.394, de 20 de Dezembro de 1996. **Institui a Política Nacional de Alfabetização**. 2019a.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Alfabetização. **PNA: Política Nacional de Alfabetização**. Brasília: MEC, SEALF, 2019b. 54 p.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Alfabetização. **Conta pra Mim: Guia de *Literacia Familiar***. - Brasília: MEC, SEALF, 2019. ISBN 978-65-81002-01-5.

BRASIL. Poder Executivo. **Projeto de Lei Complementar PL 2401/2019**. altera a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 - Estatuto da Criança e do Adolescente, e a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2198615> . Acesso em: 06 Nov. 2021. Texto Original.

BRASIL. STF. **Recurso Extraordinário: RE 888815**. Relator: Min. Roberto Barroso; Relator do último incidente: Min. Alexandre de Moraes (RE-ED-ED). DJ: 12/09/2018. JusBrasil, 2018. Disponível em: <http://portal.stf.jus.br/processos/detalhe.asp?incidente=4774632>. Acesso em: 06 Nov. 2021.

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

COLOMER, Teresa. **A Formação do Leitor Literário**. São Paulo: Global, 2003.

CURY. Carlos Roberto Jamil. Homeschooling ou educação no lar Educação em Revista | Belo Horizonte |v.35|e219798| 2019. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/0102-4698219798>. Acesso em: 06 Nov 2021.

DALVI, M. A. **Literatura na Escola: propostas didático-metodológicas**. In: Leitura de Literatura na Escola. São Paulo: Parábola. 2013.

DUARTE, Maiza Batista de Oliveira. **A CONTRIBUIÇÃO DA LITERATURA PARA A FORMAÇÃO CIDADÃ**: Uma Revisão de Literatura. 2015.

EMICIDA. **Amoras**. Ilustrações de Aldo Fabrini. Editora: Companhia das Letrinhas, SP, 2018.

EVARISTO, Conceição. **Literatura negra: uma poética de nossa afro-brasilidade.** SCRIPTA, Belo Horizonte, v. 13, n. 25, p. 17-31, 2o sem. 2009

ESCARPIT, Denise Dupont. **La ilustración del libro infantil.** In: *Peonza. Revista de Literatura Infantil y Juvenil*, n. 51, 2006.

FARIA, Maria Alice. **Como usar a literatura infantil na sala de aula.** (Coleção Como usar na sala de aula). São Paulo: Contexto, 2004.

KENNEDY, George A. **A new history of classical rhetoric.** Princeton: Princeton University Press, 1994. p. 82-83.
https://www.google.com/books/edition/_/FJh9XemAY0AC?hl=en&gbpv=1&pg=PP1

KLEIMAN, Ângela. **Oficina de Leitura – teoria e prática.** Campinas: Editora Pontes, 2002.

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

MARINELLI, Carlos Henrique. **Ilustração: o texto não verbal em livros infantis.** 2015. UNESP. SP.

MORAIS, José. **Criar leitores para uma sociedade democrática.** Signo [ISSN 1982-2014]. Santa Cruz do Sul, v. 38, Especial, p. 2-28, jul. dez. 2013. Disponível em: <http://online.unisc.br/seer/index.php/signo> (Acesso em: 03/09/2021).

NUNES, Myllena Rodrigues et al.. **A importância das ilustrações na literatura infantil e a necessidade de formação de leitores de imagens.** Anais V ENLIJE... Campina Grande: Realize Editora, 2014. Disponível em: <http://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/5802> (Acesso em: 03/09/2021).

PETIT, Michele. **Éloge de la lecture.** Paris: Belin, 2002.

QUEIROZ, A. de F. L. **Literatura infantil: construindo significados.** 2012.

SILVA, Ivanda Maria Martins. **Literatura em sala de aula: da teoria literária a prática escolar.** Anais do evento PG Letras. 30 anos, vol. I (1): 514-527.

SIMÃO, Erijane da Silva. AS ILUSTRAÇÕES NOS LIVROS DE LITERATURA INFANTIL: **Uma análise da Menina do Laço de Fita de Ana Maria Machado**. 2013. UFP – João Pessoa.

SOARES, Magda. **Alfabetização e Letramento: caminhos e descaminhos**. Revista Pátio n.29, 2004.

_____. **Letramento e Alfabetização: As Muitas Facetas**, Universidade Federal de Minas Gerais, Centro de alfabetização, Leitura e Escrita, Revista Brasileira de Educação, outubro de 2003.

_____. O que é letramento? E o que é letramento e a alfabetização. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

SOUZA, Renata Junqueira; COSSON, Rildo. **Letramento literário: uma proposta para a sala de aula**. Caderno de Formação: formação de professores, didática e conteúdos. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011, v. 2, p. 101-107.

RAMOS, F. B., & Paiva, A. P. M. (2014). **A dimensão não verbal no livro literário para criança**. *Contrapontos*, 14(3), 425-447.

ROUXEL, Annie; REZENDE, Neide Luzia de. Aspectos metodológicos do ensino da literatura. **Leitura de literatura na escola**. [S.l: s.n.], 2013.

ZILBERMAN, R. (2009). **Que literatura para a escola? Que escola para a literatura?** *Revista Desenredo*, 5(1). v. 5 n. 1 (2009). Disponível em: <http://seer.upf.br/index.php/rd/article/view/924> (Acesso em 23-09-2021).