

# BRANCA DE NEVE: POR QUE (NÃO) CONTA PRA MIM?

SNOW WHITE: WHY DO (NOT) YOU TELL ME?

**Adriana Cavalcanti dos Santos**  
Universidade Federal de Alagoas  
adricavalcanty@hotmail.com

**José Nogueira da Silva**  
Universidade Federal de Alagoas  
nogueiraviola@hotmail.com

## RESUMO

O artigo analisa a versão do conto Branca de Neve adaptada pelo Programa “Conta pra mim” do Ministério da Educação, refletindo sobre as construções discursivas modificadas da estória original, os valores estéticos e imposições ideológicas. Os resultados mostram que, numa sociedade conservadora como a brasileira, tanto a obra quanto seu entorno de produção suprimem elementos das versões clássicas em prol de posicionamentos ideológicos que não contemplam o objetivo ao qual se propõe. O estudo revela que há, nesta versão da Branca de Neve, uma simplificação e perda de recursos importantes para discussões, como a inserção de hábitos sociais indispensáveis em uma sociedade tolerante e o conhecimento de recursos linguísticos criativos como as figuras de linguagem e maior riqueza em descrições.

**Palavras-chave:** Política Nacional de Alfabetização. Programa Conta pra mim. Leitura.

## ABSTRACT

The paper analyses the adapted version of the Snow White tale by the Ministry of Education’s program, “Conta pra mim”, reflecting on the modified discursive constructions of the original story, the aesthetic values and ideological impositions. The results show us that in a conservative society as Brazilian one, both the story and its production environment suppress elements of the classical versions in favor of ideological positions regardless of the objective proposed by the plot. This study revealed that there is simplification and loss of important resources for discussions in this new version of Snow White tale, such as the insertion of social habits indispensable for a tolerant society and the knowledge of creative language resources like figures of speech and more detailed descriptions.

**Keywords:** National Literacy Policy. Tell me Program. Reading.

## Introdução

Este artigo se dedica a tecer reflexões sobre as versões dos contos adaptadas pelo Programa “Conta pra mim” (BRASIL, 2020a) do Ministério da Educação (MEC), mais especificamente a partir da análise da versão do conto “Branca de Neve”. Essa análise observa os pontos modificados na estória adaptada, os valores estéticos e impactos ideológicos que a referida versão transmite ou silencia.

Integrado à Política Nacional de Alfabetização (BRASIL, 2019), o Programa Conta pra mim foi instituído pela Portaria 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” (BRASIL, 2020b). A literacia familiar é entendida, no discurso do citado programa, como um “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, 2020a). No mesmo documento, o Art. 2º especifica que “é considerado público-alvo do programa todas as famílias brasileiras, tendo prioridade aquelas em condição de vulnerabilidade socioeconômica”.

A coleção “Conta pra mim” é composta por quarenta livros, segundo consta no “Guia de Literacia” disponibilizado no site do MEC (BRASIL, 2020b). Esse programa segue os rumos apontados pela Política Nacional de Alfabetização (PNA) (BRASIL, 2019). Contudo, é importante indagar acerca dos impactos ideológicos dos “arranjos” discursivos das versões dos contos clássicos que podem causar em seus leitores, algo presente na ênfase do conceito de literacia com a perspectiva no PNA. Nessa direção, convém atentar para os conceitos de Alfabetização, Letramento e Literacia e como esses conceitos se apresentam na Política Nacional de Alfabetização e o Guia de Literacia apresentado pelo Governo Federal (BRASIL, 2020b).

## Alfabetização, Letramento e Literacia: enunciados ideológicos

A palavra ‘leitura’ é conhecida popularmente. Um cidadão analfabeto pode falar que não possui ‘leitura’, fazendo referência ao conhecimento escolarizado dessa prática social. Um professor pode citar essa palavra ao mencionar o incentivo à leitura, ou seja, a importância do ato de ler. Enfim, esse termo pode suscitar vários sentidos entre seus usuários. Mas como se dá o processo de aprender a ler? Como ocorre a passagem de um indivíduo de analfabeto para alfabetizado, tornando-se leitor? Leitor esse que pode interpretar, compreender e interagir com os textos. Nesse encontro dialógico com os textos (VOLOCHINOV, 2017), os leitores proficientes constroem novos conhecimentos em práticas sociais por meio da leitura em suportes impressos ou digitais.

Segundo Dionísio (2014, p. 76), o leitor proficiente ultrapassa, pois os propósitos da alfabetização e da compreensão dos códigos linguísticos escritos, ele “necessita manter um repertório vasto e flexível de práticas de leitura, desempenhar papéis e ativar recursos que deem expressão às dimensões operativas, culturais e críticas”. Para a autora, o sujeito que lê, além de atuar como decodificador, também é um participante do texto, na construção dos sentidos. Chartier (2015) afirma que a leitura tem uma história (e uma sociologia), além de que o significado e os sentidos atribuídos aos textos lidos estão relacionados às capacidades, às convenções e às práticas de leitura de uma dada sociedade que constituem na sincronia ou diacronia, seus diferentes leitores.

A leitura é entendida como uma prática social (DIONÍSIO, 2014) e dialógica (BAKHTIN, 2018), uma habilidade adquirida, um patrimônio presente na maioria das culturas, isso porque há locais com comunidades ágrafas e também há adultos e adolescentes analfabetos, mas inseridos em sociedades nas quais a práticas da leitura são correntes.

No formato de sociedade e modelo de escola, no qual as escolas brasileiras se moldam, as crianças aprendem a ler geralmente por meio de instruções explícitas mediadas pelos professores dos anos iniciais da educação básica. Mas é para além dos muros da escola que aprendem a falar e a se comunicar oralmente, uma vez que a aprendizagem da linguagem oral ocorre no núcleo familiar, e corroboram para essa aprendizagem as interações com os colegas em sala de aula. Enfim, diferente da escrita, a fala é presente em todos os grupos humanos. Assim, logicamente, a aquisição das habilidades com a escrita na escola é distinta ao andamento de aquisição da linguagem oral, por outro lado, não se excluem, podem ser complementares como linguagens essenciais para a inserção em práticas sociais.

A leitura, como processo cognitivo consciente e inconsciente que leva o leitor à compreensão, envolve uma divisão de um todo do texto em vários âmbitos como: fonológico, morfológico, semântico, sintático e pragmático, nos quais os níveis de complexidade nesses âmbitos aumentam gradativamente e conjuntamente com o domínio da escrita. Segundo Morais (2014), a alfabetização intervém na organização funcional do cérebro. Inclusive, pessoas não alfabetizadas demonstram melhor desempenho em ocupações que exigem consciência fonológica. Isso nos mostra que o manuseio de fonemas não é uma habilidade instintiva, mas inerente a um processo de aprendizagem específico dos sistemas alfabéticos, o qual desconstrói as palavras em unidades menores com base nos sons da fala.

O processo da aprendizagem decorrente da leitura, segundo Gabriel (2017), produz alterações no âmbito visual, ou seja, na maneira como enxergamos palavras e imagens. De acordo com a autora, há uma reorganização no cérebro durante o processo de aprendizado do alfabeto, da leitura e interpretação de textos, uma vez que o cérebro dedica parte dos seus mecanismos para processar a linguagem verbal escrita, atividade desnecessária em um indivíduo que não demanda tal atividade. Assim, a consciência fonológica é um atributo indispensável para a inserção do indivíduo na sociedade hodierna e para a aprendizagem da leitura. Nesse contexto, os conceitos de letramento, alfabetização e *literacia* exigem uma reflexão epistemológica atenciosa, pois uma compreensão equivocada dos mesmos pode trazer prejuízos para a prática pedagógica e para as aprendizagens dos alunos, inclusive em propostas inadequadas à realidade nacional de políticas públicas de alfabetização.

Magda Soares (2016), em “Alfabetização: a questão dos métodos”, discorre acerca de duas facetas referentes à introdução do indivíduo no universo escrito; a interativa e a sociocultural, esta leva em conta os usos, funções e valores que são atribuídos à escrita mediante contextos socioculturais, aquela compreende a língua escrita como um canal de interação, expressão e compreensão de mensagens entre as pessoas. Essas duas facetas são apresentadas como letramento. Dessa forma, o termo pode vir acompanhado de adjetivos como: letramento digital, literário, matemático, científico, entre tantos outros. Em todas essas ramificações do termo, está presente o atributo de iniciação do sujeito em uma determinada prática social de leitura e escrita, além das funções interativas e valores socioculturais em práticas distintas, o que justifica a presença dos adjetivos aos termos. Nesse sentido,

Podemos dizer que os aspectos interativos e socioculturais de várias práticas são evocados pelo termo letramento, ao passo que o adjetivo que o acompanha dá conta do “universo” no qual o indivíduo será inserido. Por outro lado, sem adjetivação, letramento dá conta da inserção do indivíduo no mundo letrado, não o do beletrismo ou das “belas letras”, mas em uma sociedade que se organiza a partir de uma gama de gêneros textuais com inúmeras finalidades. Assim, adotar a perspectiva pedagógica do letramento implicaria preparar os alunos para a participação efetiva e competente nas práticas sociais e profissionais que envolvem a língua escrita (GABRIEL, 2017, p. 83).

Após a delimitação do conceito de letramento, é válido indagarmos sobre maneiras de colaborar para a inserção efetiva e competente do aluno no mundo da escrita. Gabriel (2017, p. 83) aborda a importância da leitura compartilhada nos ambientes da escola e da família a partir dos primeiros meses de vida da criança e durante todo o desenvolvimento infantil, pois, “a leitura compartilhada realizada entre o adulto e a criança(s) contribui para o desenvolvimento das habilidades linguísticas necessárias à leitura autônoma, cujo objetivo final pode ser a compreensão, aprendizagem, fruição, etc.”.

Essa busca por uma participação efetiva e competente do indivíduo em suas práticas sociais, nas quais a participação da língua escrita é primordial, envolve a alfabetização como um dos marcos necessários para sua realização. Para Soares (2016), além da faceta interativa e a sociocultural, as quais são consideradas como letramento, a faceta linguística compõe a tríade das três principais facetas que inserem a criança no mundo da escrita. Nela, o indivíduo conhece a performance visual do encadeamento de sons da fala, para essa faceta, a autora designa o nome de alfabetização.

A alfabetização comporta o período no qual a criança ou adulto desenvolve a consciência fonológica, entendimento que permite britar a linguagem oral em partes menores, mas constituintes do todo. Nesse caso, o conhecimento das letras, fonemas e grafemas que representam, a fluidez da leitura através da automação das sequências ortográficas e a imagem acústica também automatizada na memória são condições essenciais para a compreensão dos textos. Pois, a decodificação grafema por grafema não permite a compreensão do texto, dadas as limitações da memória, uma vez que no final da decodificação de uma frase se pode ter esquecido seu início. Por isso, a leitura como ação cultural se configura também como uma criação cultural, pois recicla os recursos cognitivos à disposição (GABRIEL, 2017). Para Soares (2016, p. 37-38),

A dimensão do linguístico não é a mesma em todas as facetas, de modo que o adjetivo foi reservado para aquela faceta em que essa dimensão predomina: a dimensão do processo de aprendizagem inicial da língua escrita que se volta para a fixação da fala em representação gráfica, transformando a *língua sonora* – do falar e do ouvir – em *língua visível* – do escrever e do ler. Esse processo de representação da cadeia sonora da fala na forma gráfica constitui uma tecnologia que envolve a aprendizagem do sistema alfabético-ortográfico e das convenções que governam o uso desse sistema. (...) Em síntese, a alfabetização – faceta linguística da aprendizagem inicial da língua escrita – focaliza, basicamente, a conversão da cadeia sonora da fala escrita. Nesse sentido, é fundamental compreender a natureza linguística e cognitiva dessa conversão, por meio do confronto entre o processo de aprendizagem da escrita e o processo de aquisição fala. .

Em relação à literacia, termo proveniente da literatura anglo-saxônica (*literacy*), fazia menção inicialmente às operações mais simples no ato da leitura, da escrita e do cálculo. Contudo, em Portugal, já era existente a palavra “alfabetização”, sendo o termo “literacia” utilizado com mais frequência a partir de 1996 (PEDROSO, 2012). Segundo Gabriel (2017), a literacia diz respeito ao conjunto de habilidades no exercício da escrita e no ato da leitura, constituindo um aparato cognitivo capaz de automatizar a identificação das palavras escritas, conhecer a ortografia das palavras e aplicar essas mesmas habilidades aos textos nos processos linguísticos e de compreensão.

José Morais (2014) afirma que a literacia pode ser compreendida em dois sentidos: de habilidade e de prática produtiva. O sentido de habilidade ultrapassado o nível básico de alfabetização, no caso ler e escrever de maneira autônoma. Assim, caracterizam-se os níveis com mais habilidade e eficiência, “aqueles em que lemos e escrevemos automaticamente as palavras da língua” (MORAIS, 2014, p. 13). Em relação ao sentido da prática produtiva, a literacia é variável de acordo com os conteúdos nos quais é exercida e o desenvolvimento que o sujeito de literacia retira dessa prática. Em suma, o autor cita quatro tipos de literacia: “a pragmática, com fins utilitários; a de divertimento; a de conhecimento, que inclui a científica; e a estética, que compreende a literária” (MORAIS, 2014, p. 13).

Num paralelo entre literacia e letramento, José de Morais (2014, p. 13) nos informa que “pouco depois do fim da ditadura militar, começou a ser utilizado o termo ‘letramento’” no início do processo de redemocratização do país, inicialmente com uma conotação semelhante à de literacia, o de uso ou práticas das habilidades com os objetivos supramencionados. Mas no caso do letramento, o sentido mais geral é entendido como a cultura escrita que influencia a criança durante seu desenvolvimento da língua escrita, situação que varia de acordo com a exposição a práticas sociais de leitura e escrita de textos a qual ela é submetida, além das interações verbais que a inserção na cultura escrita possibilita, por último, ações intencionais no âmbito da escola e da família. Esses fatores, compreendidos como inerentes ao letramento, colaboram para a compreensão e o domínio da cultura escrita representativa da linguagem.

Nesse sentido, tal como o termo alfabetização, letramento indica um processo, ao passo que literacia evoca, sobretudo, o estado ou a função que dele resultam. No entanto, letramento difundiu-se na comunidade linguística e educacional com uma intenção ao mesmo tempo mais engajada politicamente e mais redutora (MORAIS, 2014, p. 13).

O autor aborda a intenção redutora por definir letramento como um conjunto de ações voltadas para a utilização social tanto da leitura quanto da escrita, não contemplando as atividades de leitura e escrita delimitadas por necessidades e finalidades de cunho pessoal e social. Apesar dessas peculiaridades e pluralidades teóricas, ambos os conceitos podem ser complementares.

Portanto, letramento, alfabetização e literacia não são conceitos excludentes, não competem entre si, mas também não se confundem. Não se trata de “ou isto, ou aquilo”, mas sim de “isto, aquilo e mais aquilo”, ou seja, perspectivas complementares de um objeto complexo. Ainda que essa especificidade e complementaridade pareçam óbvias, elas precisam ser reiteradas, pois no Brasil parece ter se instalado uma rivalidade inexplicável entre perspectivas sociais e cognitivas da leitura, como atestam Soares (2004) e Morais (2013), o que só vem em prejuízo de estudantes e professores (GABRIEL, 2017, p. 84).

Uma breve elucidação a respeito desses conceitos permite compreender melhor as disputas e intencionalidades teóricas presentes em ambos os discursos. Bunzen (2019) afirma que o conceito de letramento com suas bases antropológica, sociológica, linguística e psicológica já está consolidado no que diz respeito ao ensino-aprendizagem da nossa língua materna. Também acrescenta que as inúmeras formas de tradução da palavra inglesa “literacy” para estudos de áreas mais específicas, como a antropologia ou a psicolinguística, acabaram gerando sobreposições e conflitos epistemológicos e políticos, mesmo assim, atesta um ganho de qualidade nos estudos da área, além de uma produtividade teórico-metodológica e didática vasta.

Dada a trajetória epistemológica do termo letramento em território brasileiro, o mesmo é responsável por impactar as discussões acerca dos processos de alfabetização e ensino da língua materna, um exemplo disso são os numerosos documentos curriculares oficiais nacionais dos quais esses estudos deram contribuição essencial, como os Parâmetros Curriculares Nacionais, materiais de formação para professores alfabetizadores custeados pelo Ministério da Educação, além de políticas públicas direcionadas para a educação linguística e literária, a exemplo do Plano Nacional do Livro Didático (PNLD)

e do Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE). Pelas motivações elencadas, Bunzen (2019) tece sérias críticas à ausência da palavra letramento no PNA, ação que se repete no Guia da Literacia, lançado no mesmo ano:

Se na BNCC para Educação Infantil e Ensino Fundamental, **a palavra é utilizada 48 vezes**; na PNA, **a palavra nem é mencionada**. Existe um **total apagamento** do conceito e de seus desdobramentos, diferenciando-se fortemente da BNCC que mobiliza conceitos mais contemporâneos como “novos letramentos” ou “multiletramentos”. Tal **silenciamento** não é neutro e, certamente, faz parte de uma estratégia discursiva maior de apagamento de mais de um campo do conhecimento e de discussões sobre alfabetização no Brasil (BUNZEN, 2019, p. 46-47).

É pertinente pensarmos as motivações para a negação de um conceito que fez parte das pesquisas sobre educação nos anos iniciais do ensino fundamental no Brasil nos últimos trinta anos, tanto no campo das pesquisas acadêmicas, quanto na aplicação das mesmas por meio de políticas públicas, ou seja, é lançado uma Política Nacional de Alfabetização que se distancia dos programas curriculares nos estados e municípios, das discussões e produções acadêmicas mais profícuas nos últimos trinta anos e dos cursos de pedagogia, responsáveis pela formação de professores dos anos iniciais e por profissionais da educação em outras instâncias.

Na ótica de Bunzen (2019), a pretendida inovação no documento da PNA importa um termo comum em outros países: “literacia”, configurando subtender a introdução de um termo ainda não utilizado no Brasil, inferindo um suposto atraso nas discussões teórico-metodológicas na academia brasileira. O termo “literacia” é mencionado 73 vezes na PNA, isso em uma política de alfabetização do MEC que realiza ataques diretos e explícitos a pesquisadores brasileiros na área e respeitados internacionalmente como Paulo Freire e Magda Soares. O texto da PNA traz a ideia de que há um suposto atraso nas propostas de alfabetização no país e que as pretendidas inovações com base em evidências científicas trarão melhores resultados no desempenho dos alunos. Segundo a PNA,

O conceito de literacia vem-se difundindo desde os anos 1980 e nas políticas públicas se reveste de especial importância como fator para o exercício pleno da cidadania. O termo é usado comumente em Portugal e em outros países lusófonos, equivalente a *literacy* do inglês e *littératie* do francês. A opção por utilizá-lo traz diversas vantagens, pois é uma forma de alinhar-se à terminologia científica consolidada internacionalmente (BRASIL, 2019, p. 21).

Além de negar as discussões que vieram acompanhadas com a tradução do termo, essa tendência negacionista é focada em alinhar-se a um contexto Europeu, ignorando a diferença sociocultural, se formos comparar às escolas brasileiras, principalmente, as da rede pública.

Nesse contexto, o Guia da Literacia (BRASIL, 2019) se apresenta como um documento alinhado à PNA e à negação das nossas diferenças culturais, com estratégias para a educação que desconsideram a importância do uso da escrita para interação, para a cidadania. Essas ações reducionistas somadas aos cortes na área educacional projetam uma expectativa pessimista para os próximos anos.

A continuidade discursiva do texto discorre sobre a literatura infantil no Brasil e sobre do Programa “Conta pra mim”, com foco em quais ideologias esse programa carrega e como as adaptações dos contos contribuem para o desempenho da criança em seu aprendizado.



## A literatura infantil no Brasil

Ao falarem sobre a Literatura Infantil brasileira, Lajolo e Zilberman (2017) trazem descrições contemporâneas que intitulam de “Autores e leitores *on-line*”. Nelas, há iniciativas de autores, como Sérgio Capparelli e Ana Cláudia Gruzynski, em que demonstram que sites na internet permitem que a criança leia o poema e também o escreva. O portal também reproduz poemas visuais, além de abrir espaço para navegar em outros sites de poemas. Essa proposta poderia ser adaptada para crianças em fases de alfabetização e iria ser mais estimulante, uma vez que estaria mais alinhada às linguagens virtuais aos textos multimodais contemporâneos. Dessa forma, tanto as ilustrações de uma obra quanto sua representatividade favoreceriam o público brasileiro e as realidades nas quais estão inseridos. Esse é um exemplo de iniciativas capazes de interagir com a criança ao ponto dela pode ouvir e/ou ler e reescrever as histórias, diferente do formato do Programa “Conta pra mim”, o qual utiliza os suportes tecnológicos do século XX, mas as práticas propostas são as mesmas de quando as interações não eram tão facilitadas pelos suportes do mundo digital.

Contos como o da Branca de Neve, João e Maria e Rapunzel foram escritos na primeira versão pelos irmãos Jakob Grimm (1785-1803) e Wilhelm Grimm (1786-1859), após coletarem contos populares da tradição oral em diversas regiões da Alemanha. No caso do Brasil, no plano escrito não há registros de uma tradição literária dedicada ao público infantil em todo período colonial, algo compreensível, uma vez que o aparecimento da Literatura Infantil é paralelo com o nascimento do conceito de infância como uma fase na qual o indivíduo está em desenvolvimento, pois segundo Philippe Ariès (2012) em “História Social da Criança e da Família”, até por volta do século XVIII, as crianças eram consideradas adultos em miniatura pela sociedade, situação que ignorava a intelectualidade em desenvolvimento das mesmas e abordagens eficazes no processo de aprendizado.

Assim, apenas no século XX tivemos o surgimento de uma Literatura Infantil ambientada no contexto nacional, antes disso, houve políticas públicas voltadas para o branqueamento da população, com um projeto de eugenia, no intuito de aproximar nossos padrões dos europeus (SANTOS; SILVA, 2019, p. 6). Nesse período, tivemos uma forte influência europeia, inclusive na literatura infantil. Sob esse viés, a coleção “Conta pra mim” retrocedeu em mais de 100 anos nossa trajetória na área. Nesse sentido, não estamos propondo o fim da leitura dessas obras, pois são clássicos, faz-se pertinentes abordagens mais interativas e que contemplem também a diversidade cultural, uma vez que essa representatividade afeta diretamente nos padrões que a criança irá compreender como certo e errado, feio e bonito na sociedade.

Esses aspectos revelam a importância da representatividade e a colaboração que uma literatura mais plural pode dar para uma sociedade mais tolerante e multicultural, uma vez que somos plurais em nossa formação identitária e étnica, mas nem todos assim se reconhecem. Segundo Conceição (2016), racialização da literatura tem uma base epistêmico eurocêntrica e pouco problematizada, além de ser teoricamente superada.

No caso do Brasil, a ilustração de uma literatura escolar considerada tradicional se dá nos quadros da influência de ideias positivistas, historicistas, consideradas marcantes nos manuais escolares do século XIX e parte do XX. Mas supostamente superada no movimento de renovação do ensino de História a partir da década de 1980 em diante, mediante a influência de perspectivas advindas do materialismo histórico e da historiografia francês dos Annales (CUNHA JÚNIOR, 2016, p. 151).

O grupo político que recebeu apoio para realizar a versão da coleção “Conta pra mim” tem defendido extremismos morais até mesmo antes de 2018, quando ainda não tinham os aparatos estatais de hoje, são os mesmos que idealizaram o movimento “Escola sem partido”, o qual realiza ataques infundados aos professores, acusando-os de doutrinar os alunos ideologicamente. No caso, uma teoria conspiracionista de governo, mas o movimento perdeu a envergadura após as eleições de 2018, mesmo assim, os professores ainda continuam sendo coagidos por militantes em prol de uma neutralidade e um moralismo inexistentes na vida fatural.

Surge também neste cenário um movimento que almeja impedir o que denomina “doutrinação ideológica” nos estabelecimentos de ensino. No Brasil vai pelo nome de “Escola Sem Partido”. Embora este movimento tenha surgido em 2004, veio a ganhar força principalmente a partir do debate acerca de “ideologia de gênero” e diversidade sexual ocorrido sobre os Planos de Educação, sobretudo em 2014 e 2015, passando a contar com o apoio de políticos de extrema direita ou de convicções religiosas fundamentalistas (REIS, 2016, p. 119).

A presença de afetividades entre adultos não é algo reprimido em nossas vivências pessoais. Em encontros familiares, praças e outros locais de lazer, pessoas adultas se beijam, além do mesmo ato ser reproduzido em *outdoors*, jornais, revistas e telenovelas, a omissão do beijo em uma história infantil não faz com que a criança desconheça o ato e desconhecemos estudos que estimulem algum tipo de amadurecimento precoce das mesmas por conta de tais narrativas, por outro lado, há um senso comum que norteia tais escolhas nas adaptações dessas obras.

## Os contos e suas omissões

A coleção “Conta pra mim” é composta de quarenta livros, um carro-chefe da Política Nacional de Alfabetização (BRASIL, 2019). Como o número de versões publicadas torna inviável analisar todas as histórias em apenas um artigo científico, iremos escolher alguns exemplos para o presente estudo. Inicialmente, cabe trazer à baila as considerações de Rubens Valente, publicadas na Folha de São Paulo em 2020.

Os livros foram produzidos sob a “supervisão técnica” do secretário de alfabetização do MEC, Carlos Francisco de Paulo Nadalim, admirador e ex-aluno de Olavo de Carvalho, um teórico da conspiração de extrema-direita e influenciador da família Bolsonaro que mora na Virgínia (EUA).

Segundo especialistas consultados pelo **Quatro Cinco Um**, são adaptações “muito piegas e fora do tempo”, “simplificam e empobrecem a linguagem”, com ilustrações “toscas e primárias”. Apenas quatro dos quarenta livros apresentam supostos afrodescendentes – para especialistas, na verdade são pessoas brancas apenas pintadas de marrom – como personagens principais. Não há protagonistas indígenas nem asiáticos. (VALENTE, 2020).

Dadas as considerações contextuais, vale ressaltar que o entendimento de direita no Brasil vai além da defesa de políticas neoliberais. Esse grupo político é rotulado no senso comum como uma comunhão de forças representativas de uma das polarizações políticas no Brasil. Nessas imbricações políticas, o discurso e as ações realizadas caminham paralelamente em configurações distintas.

O fato de Valente (2020) citar um aluno de Olavo como responsável pela supervisão técnica denota a afirmação de um posicionamento ideológico extremista em tais ações. Segundo Guiraldelli (2019), a extrema-direita brasileira é composta não apenas por defensores do neoliberalismo, mas radicais religiosos, moralistas, pseudocientistas, racistas, homofóbicos, enfim, sujeitos com grandes



dificuldades em conviver com uma sociedade plural, o que já é percebido na ausência de personagens afrodescendentes na coleção. De acordo com Ghiraldelli (2019, p. 47)

Olavo de Carvalho contribuiu e muito para criar na direita brasileira uma visão pouco racional, sempre adepta de teorias da conspiração. Por ter escolaridade baixa, ele jamais entendeu os princípios de causa e efeito, ou os princípios de necessidade lógica. Assim, ele só é capaz de ver a história e os feitos políticos, ele só é capaz de ver a história e os feitos políticos como tramoias adrede preparadas. Tudo ele assim julga. Ele imagina comunistas em todo lugar, do mesmo modo que qualquer marqueteiro do turismo em Varginha anuncia ETs estão lá, principalmente nas férias. [...] O tal guru pertence ao grande movimento anti-intelectualista do mundo contemporâneo. Tal movimento é contra vacinas, diz que cigarro não faz mal, insiste em defender o trabalho infantil e atende às teses que, em geral, na internet, dão guarida para os “anarcocapitalistas” – vá lá saber Deus o que vem a ser isso!

Apesar do tom sarcástico em sua fala, a deturpação de conceitos sociais básicos por meio de diálogos entre jovens conservadores e influenciadores em redes sociais tem colaborado para uma situação absurda, que tais referências ideológicas se transformem em política de estado, algo que foi exemplificado com a supressão do termo “Letramento” pelo de “Literacia”, ação que não suprime apenas um termo, mas ignora todo um histórico de pesquisas científicas sobre o processo de aprendizado.

Para verificarmos tais tendências na coleção “Conta pra mim”, realizamos uma leitura da estória da “Branca de Neve”, a mesma apresenta elementos antiquados para a atualidade do nosso público. No referido conto, observamos a falta de representatividade do público leitor, se em outras obras há a total ausência de personagens negros, nessa há presença de personagens com fenótipo branco e apenas pintados de marrom, enquanto o Caçador, a Madrasta o Príncipe e a Branca de Neve, como o nome é evidente, possuem fenótipos eurocentricamente clichês. Observe a imagem 1.

**Imagem 1** – Capa do livro “Branca de Neve”.



Fonte: (BRASIL, 2020, p. 3)

Na segunda página da obra “Branca de Neve” da coleção “Conta pra mim”, temos a figura do mascote que representa as quarenta obras. Um urso encapuzado, animal ausente na fauna brasileira, mas presente na fauna norte-americana, país com íntimas relações políticas com o Brasil, apesar de desvantajosas para os brasileiros, além de aparecimento do Presidente da República com a bandeira norte-americana ao lado da brasileira em situações nas quais representantes do governo dos EUA estavam ausentes e tornam desnecessária a presença de tal bandeira, a não ser a simbolização de uma submissão política, algo presente ideologicamente nos mínimos detalhes expostos pelas atuais políticas de governo. Observem a imagem do mascote:

Imagem 2: Mascote do Programa “Conta pra mim”



Fonte: (BRASIL, 2020, p. 3)

A negação ao diálogo também é uma marca presente na coleção, além da ausência de personagens indígenas e asiáticos e, quase nula, de afrodescendentes, o que evidencia ainda mais a visão eurocêntrica das narrativas. Inclusive conhecidas no mundo todo, são referenciadas como de uma Equipe da Secretaria de Alfabetização, ou seja, não há referência aos seus autores, situação que denota uma busca por naturalizar narrativas estrangeiras como brasileiras e distanciar ainda mais as relações contextuais no ato da leitura.

Autores do campo da crítica sociológica, como Mikhail Bakhtin (2003) e Antônio Cândido (2006), compreendem a literatura como um discurso pertencente à vida social, a palavra é carregada de impressões do cotidiano no qual os autores e as vozes que se entrelaçam ao seu discurso estão inseridos, ou seja, a palavra é ideológica, mas não ideológica em si, pois remete a algo externo ao signo ideológico, seu contexto social, tornando-a ideológica por excelência.

A busca por negar o diálogo persiste não apenas no entorno da narrativa, apesar de também fazer parte da mesma, mas na narrativa em si, com uma linguagem simplificada e empobrecida. É válido indagar se é mais adequada para a construção da literacia, tão citada no programa.

O início da narrativa começa falando de uma chamada Branca de Neve e sua madrasta que, “embora fosse bonita, era cruel e vaidosa” (BRASIL, 2020c, p. 3). Essa característica persiste durante toda a narrativa, ou seja, não há uma transformação dos personagens, eles estão postos e inalteráveis, em alinhamento com as políticas conservadoras do governo que instituiu o programa. Em ambos os casos não há uma aceitação de mudanças e de novos padrões, mesmo quando, caso sugiram novidades é para exaltar o conservadorismo de padrões ideológicos com base na intolerância (GUIRALDELLI, 2019).

O fato de uma literatura ser direcionada ao público infantil não significa que sua linguagem deva ser simplificada, mas acessível, seu vocabulário não deve ser escasso, mas contextual, a impressão deixa a uma criança sobre o ser adulto como alguém inalterável, reduz sua consciência acerca de um meio constante de transformações, inclusive na fase na qual se encontra.

Em seguida, a madrasta de Branca de Neve demonstrou insatisfação em não ser mais a mais bonita e ordenou que um guarda a matasse, o subordinado ordenou que ela fugisse para a floresta e lá a princesa encontrou uma casa e ficou hospedada com sete anões, mas o espelho informou à rainha que foi ao local disfarçada e a envenenou com uma maçã, após isso a princesa foi colocada em um caixão de cristal. Pouco depois, um príncipe visita o local e pede aos anões para transladar o caixão para o castelo do rei, que não sabia o paradeiro da filha. No caminho, o caixão sofreu um abalo e uma maçã saiu de sua garganta. Branca de Neve acordou e juntamente com o príncipe e os anões foram felizes para sempre.

Nessa versão, a princesa não acorda com um beijo do príncipe, pois, apesar de não ser a versão primeira, é uma versão bem popularizada, como no exemplo abaixo de uma versão da Editora Ciranda Cultural.

**Imagem 3 – Branca de Neve.**



Fonte: Branca de Neve, versão da Editora Ciranda Cultural, 2020.

Esse ato de evitar a presença de beijos, entre outras situações, não é apenas uma negação de uma versão da história, mas essa escolha não foi aleatória, uma vez que não apenas toda palavra é ideológica (BAKHTIN, 2003), mas também a omissão dela.

No decorrer da obra, é nítida a presença de diversas marcas ideológicas do governo no programa "Conta pra mim", além da superficialidade da linguagem verbal e suas ilustrações, mesmo o programa disponibilizando de vídeos com narrações das histórias pelo artista Toquinho e as obras para

serem baixadas em formato PDF. Em nenhuma dessas versões há a proposta de interação com os leitores, algo contraditório a uma proposta de literacia familiar, uma vez que a parceira com a UNESCO permitiu o investimento de R\$ 18 milhões no projeto. Veja alguns fragmentos do conto:

Ela sorria, vira as costas e se entretinha com seus afazeres reais. Porém, cresceu e se tornou uma jovem de beleza única. Certo dia ao repetir a mesma pergunta ao Espelho, a rainha se surpreendeu:

— Lamento, mas Branca de Neve se tornou a mais bela (BRASIL, 2020c, p. 4).

Na manhã seguinte, Branca de Neve despertou rodeada por sete anões. E, sentindo-se muito bem-vinda, contou a própria história. Os anfitriões a convidaram para morar ali. Muito contente, a princesa aceitou (BRASIL, 2020c, p. 8).

Ela abriu os olhos e, assustada, perguntou:

— Onde estou? O que aconteceu?

O príncipe e os anões explicaram tudo e a levaram ao castelo. Ao saber dos fatos o rei mandou prender a rainha. Branca de Neve casou-se com o príncipe, e os anões resolveram se mudar para a corte, onde todos viveram felizes para sempre (BRASIL, 2020c, p. 14).

No final da obra tem uma sequência de instruções de como os pais devem agir para que se tenha êxito na leitura, como: comentar antes, durante e depois do texto, dar tempo para os filhos apreciarem as ilustrações, ler em voz alta entre outros.

Para exemplificar a simplificação da linguagem, inclusive de recursos estéticos pertinentes para o envolvimento dos leitores e ouvintes no ato da leitura em performance. Vejamos as mesmas passagens na versão primeira dos Irmãos Grimm.

Um dia a rainha, sua madrasta, consultou como de costume o espelho.

— Espelhinho, meu espelhinho, responda-me com franqueza: qual a mulher mais bela de toda a redondeza?

O espelho respondeu:

— Real senhora, sois aqui a mais bela, porém Branca de Neve é de vós ainda mais bela!

A rainha estremeceu e ficou verde de ciúmes. E daí, então, cada vez que via Branca de Neve, por todos adorada pela sua gentileza, seu coração tinha verdadeiros sobressaltos de raiva (GRIMM, 2000, p. 5-6).

Como é visível, a mesma passagem na versão original tem uma linguagem bem menos simplificada, mas não é complexa ao ponto de não permitir a compreensão. O fragmento do texto traz apostrofo explicativo em suas descrições; “sua madrasta”, figura de linguagem como a hipérbole; “verde de ciúmes”, além de uma nova compreensão de beleza, pois o texto deixa claro que Branca de Neve era “por todos adorada pela sua gentileza”, ou seja, a educação, a maneira de tratar bem os semelhantes, algo extremamente importante para ser abordado em um contexto social no qual há uma hiperssexualização do público infantil.

No dia seguinte, quando Branca de Neve acordou e levantou-se, ficou muito assustada ao ver os sete anões.

Mas eles sorriram-lhe e perguntaram com a maior amabilidade:

- Como te chamam? – Chamo-me Branca de Neve, respondeu ela. – Como vieste aqui à nossa casa?

Ela contou-lhes como sua madrasta mandara matá-la e como o caçador lhe permitira que vivesse na floresta. Após ter corrido o dia todo chegara aí e, vendo a linda casinha, entrara para descansar um pouco (GRIMM, 2000, p. 10).

Nessa versão, percebemos uma maior ênfase na acolhida dos anões, uma vez que ela chegou com fome e sede à casa deles e foi recebida com “amabilidade”. A cena traz maior ênfase no exemplo de perdão e compreensão das ações praticadas pela princesa. A narrativa enfatiza a falta que os anões sentiram dos suplementos da casa e a maneira como acolheu a princesa após saber o que ocorreu com ela. Segundo Cosson (2014, p. 20), a relação entre escola e literatura nunca se mostrou pacífica; “Para muitos professores e estudiosos da área de Letras, a literatura só se mantém na escola por força da tradição e da inércia curricular”, sendo por muito tempo utilizada para exemplificar regras gramaticais.

Diante disso, inferimos que não há, na maioria das escolas, um hábito de trabalharmos o potencial de recursos imagéticos das obras literárias, inclusive na literatura infantil, havendo uma simplificação e perda de recursos importantes para discussões, inserção de hábitos sociais indispensáveis para uma sociedade tolerante e conhecimento de recursos linguísticos criativos com as figuras de linguagem e maior riqueza em descrições.

Na versão dos Irmãos Grimm (2000) também temos uma maior insistência da rainha ao ir três vezes à casa dos anões onde estava Branca de Neve. A versão original aconselha às crianças a não aceitarem presentes de estranhos, apesar disso está presente na versão do programa “Conta pra mim”, há falta de recursos linguísticos mais bem trabalhados.

Nessa versão original, o príncipe insistiu para que os anões permitissem que a princesa saísse de lá. Na obra do “Conta pra mim” os anões obedecem à princesa e ao príncipe como se fossem criados dele, há nas entrelinhas a *inferência* à subserviência baseada no status social, também presente na fala do presidente ao proferir a seguinte frase: “As minorias têm que se curvar às maiorias”<sup>1</sup>, fazendo referência aos grupos sociais que lutam por maiores direitos, valores hierárquicos que encontramos nas adaptações realizadas. Marina Colasanti em uma crônica publicada em seu site intitulada “Não conta pra mim” afirma que “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 punha de moscas” (COLASANTI, 2020). A obra apresenta um desmonte simbólico e uma simplificação que não se mostra interessante para um programa de alfabetização, dado o empobrecimento de seus recursos linguísticos.

---

1 Frase proferida num encontro na cidade de Campina Grande na Paraíba em 2017. Fonte: Site da Revista Isto é. Link: <https://istoe.com.br/frases-de-bolsonaro-o-candidato-que-despreza-as-minorias/>. Acesso em: 17 out. 2020.

## (In) conclusões

Além dos vazios, o outro espaço para interação é o da negação, marca pelas supressões presentes no texto da versão adaptada de Branca de Neve, os contos da coleção do Programa Conta Pra mim trazem elementos conhecidos pela expectativa do pensamento conservador predominante na população para suprimir, assim, os vazios e as negações aparecem como o que Iser (1979) chama de instâncias de controle. Nesse caso, numa sociedade conservadora, tanto a obra quanto seu entorno de produção suprimem elementos conhecidos pelas culturas conservadoras predominantes em nosso contexto social e político.

Levando em conta o exemplo da obra Branca de Neve analisada no presente artigo, compreendemos que não houve as adaptações significativas da obra. Há pedidos constantes para haver um diálogo dos pais com os filhos antes, durante e depois da leitura, o que torna ainda mais incoerente o porquê de uma simplificação tão empobrecedora da linguagem? Pois, uma adaptação mais complexa seria possível, uma vez que estarão presentes para auxiliar os filhos.

Nos vídeos disponíveis no canal do Ministério da Educação (MEC) na plataforma Youtube, o ambiente das leituras é totalmente alheio ao ambiente social da maioria das crianças brasileiras, enfim, todo o entorno da obra colabora para isolá-la em um ambiente totalmente descontextualizado dos leitores.

O estudo também mostra que a busca por negar o diálogo persiste não apenas no entorno da narrativa, apesar de também fazer parte da mesma, mas na narrativa em si, com uma linguagem não apenas adaptada ou aperfeiçoada, mas simplificada e empobrecida em relação à versão primeira dos Irmãos Grimm (2000).

Em últimas palavras, o Programa “Conta pra mim” vai de encontro às boas mudanças e perspectivas produzidas para uma melhor educação, dados os valores em suas narrativas, numa coleção eurocêntrica que nega seus autores, mas não deixa de passar valores eurocentrados, em adaptações antiquadas para uma interação com as crianças do século XXI, com um desmonte simbólico de suas histórias (COLASANTI, 2020) em textos simplificados com modificações que atendem a um nicho ideológico por razões estritamente partidárias. Esse conjunto de fatores não colabora para uma melhor educação, nem mesmo para um êxito na Literacia Familiar. Enfim, o formato da obra e sua versão se apresentam de péssima qualidade para a demanda do público infantil atual.

## Referências

- ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da infância**. Tradução: Dora Flaksman. 2. ed. Rio de Janeiro. LTC, 2012.
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Tradução: Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo. Martins Fontes, 2003.
- BAKHTIN, Mikhail. Teoria do romance II: As formas do tempo e do cronotopo. São Paulo: Editora 34, 2018.**
- BRANCA DE NEVE. São Paulo: Ciranda Cultura Editora, 2011.
- BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Alfabetização. **Conta Pra Mim: Guia da Literacia Familiar**. Brasília. MEC, SEALF, 2020a.
- BRASIL. **Portaria nº 421, de 23 de abril de 2020**. Institui o Conta Pra Mim, Programa de Literacia Familiar do Governo Federal. 2020b.



BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Alfabetização. **BRANCA DE NEVE**. Brasília, DF. MEC/Sealf, 2020c

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

Bunzen Júnior, C. (2020). Um breve decálogo sobre o conceito de 'literacia' na Política Nacional de Alfabetização (PNA, 2019). *Revista Brasileira de Alfabetização*, 1(10). <<https://doi.org/10.47249/rba.2019.v1.352> > . Acesso em: 20 de jan. 2020.

CÂNDIDO, Antônio. **Literatura e Sociedade**. Rio de Janeiro. Ouro sobre Azul, 2006.

COLASANTI, Marina. Não conta pra mim. 14 de outubro de 2020 | Políticas de leitura . *Emília*,

2020. Disponível em: <<https://revistaemilia.com.br/nao-counta-para-mim/> > Acesso em: 21 de maio de 2021.

CHARTIER, Roger. **A aventura do livro. Do leitor ao navegador**. Conversações com Jean Lebrun. 1ª reimpressão. Tradução Reginaldo Carmello Corrêa de Moraes. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo/Editora UNESP, 2015.

CONCEIÇÃO, Maria Telvira da. A problemática da racialização na escrita escolar da história no Brasil: uma questão de representação ou de colonialidade? *In: CUNHA JÚNIOR, Henrique Cunha-J et al. Educação afropensada: repensar o currículo e construir alternativas de combate ao racismo – Volume IV*. Curitiba. CRV, 2016.

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. 2. ed. São Paulo. Contexto, 2014.

CUNHA JÚNIOR, Henrique Cunha-J *et al. Educação afropensada: repensar o currículo e construir alternativas de combate ao racismo – Volume IV*. Curitiba. CRV, 2016.

DIONÍSIO, Maria de Lourdes. Literatura, leitura e escola. Uma hipótese de trabalho para a construção do leitor cosmopolita. *In: PAIVA, Aparecida et al. Leituras literárias: discursos transitivos*. 2. ed. Belo Horizonte. Ceale; Autêntica Editora, 2014.

GABRIEL, Rosângela. Letramento, alfabetização e literacia: um olhar a partir da ciência da leitura. *Revista Práxis*. Novo Hamburgo. a14, v. 2, jul./dez. p. 76-88, 2017.

GRIMM, Irmãos. **Branca de Neve e os sete anões**. São Paulo. Editora Virtual Books On line, 2000. Disponível em: <<http://bibliotecadigital.puc-campinas.edu.br/services/e-books/branca%20de%20neve%20e%20os%20sete%20anoes.pdf> > Acesso em: 17 out. 2020.

GUIRALDELLI, 2019: GHIRALDELLI JÚNIOR, Paulo. **A filosofia explica Bolsonaro**. São Paulo. Leya, 2019.

ISER, Wolfgang. A interação do texto com o leitor. *In: LIMA, Luiz Costa. A literatura e o leitor: textos de estética da recepção*. 2. ed. São Paulo: Editora Paz e Terra S. A., 1979.

LAJOLO; ZILBERMAN, 2017: LAJOLO, Marisa. ZILBERMAN, Regina. **Literatura infantil brasileira: uma nova/ outra história**. Curitiba. PUCPress, 2017.

MORAIS, José. **Alfabetizar para a democracia**. Porto Alegre. Penso, 2014.

PEDROSO, Filomena Fontes. **Literacia de informação: um projeto de intervenção no âmbito dos comportamentos informacionais dos adolescentes**. Porto. Universidade Portucalense, 2012.

REIS, Tony. Gênero e LGBTfobia na educação. *In: Ação Educativa Assessoria, Pesquisa e Informação (org.). A ideologia do movimento Escola Sem Partido: 20 autores desmontam o discurso*. São Paulo. Ação Educativa, 2016.

REVISTA ISTOÉ. **Frases de Bolsonaro, o candidato que despreza as minorias**. Disponível em: <<https://istoe.com.br/frases-de-bolsonaro-o-candidato-que-despreza-as-minorias/> >. Acesso em: 17 out. 2020.

SANTOS. Adriana C SILVA, Nogueira J. AFRO-BRAZILIAN CHILDREN'S LITERATURE: from reading as production of a uncolorful direction *REVELLI*, Vol. 11. 2019. ISSN 1984-6576. E-201928 Disponível em: <<https://www.revista.ueg.br/index.php/revelli/article/view/7582> >. Acesso jan. 2020.

SOARES, Magda. **Alfabetização**: a questão dos métodos. São Paulo. Contexto, 2016.

SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. *Revista Brasileira de Educação*, n. 25, p. 5-17, jan-abril, 2004.

VALENTE, Rubens. **Funcionários do MEC recontam contos de fadas em coleção coordenada por discípulo de Olavo de Carvalho**. Matéria publicada na Folha de São Paulo no dia 19 de Setembro de 2020. Disponível em: <https://quatrocincom.folha.uol.com.br/br/noticias/politicas-do-livro/conta-outra>. Acesso em: 03 out. 2020.

VOLÓCHINOV, Valentin. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico. Tradução: Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova. São Paulo. Editora 34, 2017.

Recebido em: 05/01/2021

Aceito em: 16/05/2021