



Ministério da Saúde

FIOCRUZ
Fundação Oswaldo Cruz



ESCOLA POLITÉCNICA DE SAÚDE
JOAQUIM VENÂNCIO

Jéssica Vieira do Nascimento

REESCRITURAS DE CHAPEUZINHO VERMELHO: conta ou não *Conta pra Mim?*

Rio de Janeiro

2022

Jéssica Vieira do Nascimento

REESCRITURAS DE CHAPEUZINHO VERMELHO: conta ou não *Conta pra Mim?*

Projeto de Monografia apresentado à Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio – Fundação Oswaldo Cruz (EPSJV-Fiocruz) como requisito parcial para aprovação no Curso Técnico em Análises Clínicas.

Orientador(a): Viviane dos Ramos Soares

Rio de Janeiro

2022

Jéssica Vieira do Nascimento

REESCRITURAS DE CHAPEUZINHO VERMELHO: conta ou não *Conta pra Mim?*

Projeto de Monografia apresentado como requisito parcial para aprovação no Curso Técnico em Análises Clínicas.

Aprovado em __/__/__.

BANCA EXAMINADORA

Viviane dos Ramos Soares

EPSJV/FIOCRUZ

Maria Rafaelle Bezerra Soares Lima

EPSJV/FIOCRUZ

Camila Mourão Dias

EPSJV/FIOCRUZ

Rio de Janeiro

2022

AGRADECIMENTOS

Agradeço aos meus amigos, por terem me apoiado durante todo esse tempo, mesmo que de longe. À minha orientadora, Viviane, que me guiou por esse caminho, me deu suporte e sempre motivou até o final. À Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio – Fundação Oswaldo Cruz (EPSJV-Fiocruz), pelo apoio institucional. E, por fim, ao meu irmão Ricardo.

RESUMO

O programa Conta pra Mim implementa a Política Nacional de Alfabetização (PNA), cujo objetivo é promover a literacia familiar, em especial, entre as famílias pobres. Com base no referencial teórico-metodológico da Análise de Discurso Materialista, interessa-nos, de modo geral, refletir sobre o modo como o Estado incentiva a leitura em família a partir do guia intitulado “Conta pra Mim: guia de literacia familiar” (BRASIL,2019), documento do programa Conta pra Mim, do Ministério da Educação (MEC). De modo específico, nossa reflexão busca apresentar as condições de produção do guia de literacia familiar enquanto documento que implementa uma política pública para a primeira infância e analisar o desfecho de Chapeuzinho Vermelho na versão apresentada pelo programa Conta pra Mim em relação a reescrituras nacionais e estrangeiras da história. Esse percurso tem nos permitido apontar para uma abordagem da literacia que considera a linguagem como algo neutra e transparente e desconsidera a formação sócio-histórica dos sujeitos, o que, por sua vez, nos dá pistas de como a criança é significada pelo programa Conta pra Mim.

Palavras-chave: Leitura, linguagem e literacia familiar.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	07
1.1 JUSTIFICATIVA	10
1.2 OBJETIVOS	11
1.2.1 OBJETIVO GERAL.....	11
1.2.2 OBJETIVO ESPECÍFICOS	11
1.3 REFERENCIAL TEÓRICO-METODOLÓGICO	12
2. LITERATURA INFANTIL E O PROGRAMA <i>CONTA PRA MIM</i>	16
2.1 POLÍTICA NACIONAL DE ALFABETIZAÇÃO	16
2.2 O PROGRAMA <i>CONTA PRA MIM</i>	18
2.3 LITERACIA FAMILIAR	18
3. OS COMPILADORES DE HISTÓRIAS	23
3.1 CHAPEUZINHO VERMELHO EM CONTOS DA MÃE GANSA (1967) DE CHARLES PERRAULT	26
3.2 CHAPEUZINHO VERMELHO EM CONTOS MARAVILHOSOS INFANTIS & DOMÉSTICOS (1812-1815) DOS IRMÃOS GRIMM	30
4. O CONTO CHAPEUZINHO VERMELHO NA VERSÃO DO <i>CONTA PRA MIM</i>	36
4.1 O LIVRO: AUTORIA, ESTRUTURA E ORGANIZAÇÃO	36
4.2 O CONTO E A RELAÇÃO ENTRE IMAGENS E PALAVRAS	41
4.3 A MANUTENÇÃO DOS SENTIDOS	50
5. REESCRITURAS CONTEMPORÂNEAS	52
5.1 O SENTIDO DO MEDO E AS POSIÇÕES-SUJEITO DA CHAPEUZINHO E DO LOBO EM <i>CHAPEUZINHO AMARELO</i>	54
5.2 PALAVRA E ILUSTRAÇÃO COMO ELEMENTOS NARRATIVOS E AS POSIÇÕES-SUJEITOS DA CHAPEUZINHO E DO LOBO EM <i>UMA CHAPEUZINHO VERMELHO</i>	60
6. CONCLUSÃO	72
7. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	74

1. INTRODUÇÃO

“Eu não gosto de ler”: esse é um modo de dizer sobre a leitura em que o leitor ocupa a posição daquele que se recusa a ler, daquele que se nega a ler. Recusar, negar a leitura são ações em direção oposta a ideia hegemônica de que o ato de ler em si sempre está relacionado a sentidos positivos como numa campanha de incentivo à leitura lançada em 2012 pelo Ministério da Cultura intitulada “Leia Mais”¹. A consequência de ler mais aparecia explicitamente no texto da campanha: “leia mais, **seja mais**” (grifo nosso). O que quase ninguém questiona diz respeito ao apagamento dessa consequência: seja mais o quê? Se possíveis respostas para essa questão ficam em aberto, há, ao menos, uma certeza: a de que a leitura é idealizada não como uma, mas como a solução contra práticas de exclusão e de segregação.

De acordo, por exemplo, com a 5ª edição da pesquisa “Retratos da Leitura no Brasil”, publicada em 2019, pelo Instituto Pró-Livro², 52% dos brasileiros entrevistados se qualificam como leitores, o que significa, segundo os critérios adotados, terem lido algum livro nos últimos 3 meses, independentemente de terem finalizado o livro ou não. Outro dado tem a ver com o gosto pela leitura: 76% disseram que gostam de ler. Contraditoriamente, na relação das dezessete atividades mais citadas que são realizadas pelos leitores em seu tempo livre, a leitura (seja a de jornais, revistas ou notícias, seja a de livros em papel ou livros digitais) aparece apenas na décima posição ainda que quase 50% mencionem a falta de tempo como principal motivo para não ler mais livros. Ler aparece depois de atividades como assistir televisão e usar redes sociais, como o WhatsApp, o Facebook, o Twitter ou o Instagram.

Essas incoerências nos permitem pensar tanto em quem se reconhece como em quem não se reconhece como leitor para questionar a suposta evidência de que quem lê está salvo, tendo assegurado seu lugar como cidadão, e de que quem não lê está condenado, sendo fixado no lugar de não cidadão. Esse questionamento depende da compreensão de que essas dicotomias (salvação/condenação; cidadão/não cidadão) precisam ser desnaturalizadas para que possamos

¹ A campanha pode estar disponível no site do Prêmio Colunistas (https://www.colunistas.com.br/anos/pc2012/df/html/pc2012prdf_imprensa-premiados.html) que se apresenta como sendo uma iniciativa da Associação Brasileira dos Colunistas de Marketing e Propaganda – Abracomp, com o objetivo de destacar os mais notáveis trabalhos de Comunicação de Marketing realizados por empresas e profissionais atuantes no Brasil. Em 2021, a série “Leia Mais” foi premiada com a medalha de bronze na categoria “Produtos e Serviços Públicos”.

² Disponível em <<https://www.prolivro.org.br/5a-edicao-de-retratos-da-leitura-no-brasil-2/a-pesquisa-5a-edicao/>>. Acesso em 05/03/2022.

compreender que, numa sociedade em que as desigualdades operam a existência do capitalismo, elas não irão desaparecer apenas pelo contato com a leitura. Um contato, importa dizer, que se relaciona também com a escrita, com a letra, uma vez que a letra, enquanto marca da linguagem, é indissociável da leitura.

Yolanda Reyes (2012), escritora colombiana especializada em fomento à leitura e formação de leitores, nos diz sobre o ato de ler e de escrever que:

Quem escreve deve estrear as palavras e reinventá-las a cada vez, para imprimir sua marca pessoal. E quem lê recria esse processo de invenção para decifrar e decifrar-se na linguagem do outro. É esse o processo complexo que implica, para dizer o mínimo, dois sujeitos, com toda a sua experiência, com toda a sua história, com suas leituras prévias, com suas sensibilidades, com sua imaginação, com seu poder de situar-se para além de si mesmos. Trata-se de uma experiência de leitura complexa e, deve-se dizer, difícil. (REYES, 2012, p.26).

A última palavra merece atenção: “difícil”. Essa é uma palavra de que tendemos a nos afastar, de que tendemos a não gostar. Trabalhar a leitura como perturbação, inquietação, desestabilização é difícil. No entanto, é essa dificuldade que nos coloca em movimento para pensar não apenas sobre a sociedade, mas também com a sociedade.

A leitura que não tranquiliza, que não acalma me moveu na direção de apresentar um trabalho de conclusão de curso que me possibilite contribuir com a formação de leitores, de modo a compreender, em especial, a leitura do texto literário ainda na primeira infância. Ao iniciar minhas reflexões sobre a formação de leitores num contexto em que o tema da educação domiciliar está em pauta, deparei-me com o Programa *Conta pra Mim*, lançado pelo Ministério da Educação em 2020, no âmbito da Política Nacional de Alfabetização (PNA).

O programa *Conta pra Mim* é a concretização do que está disposto no art. 8º do Decreto no 9.765, de 11 de abril de 2019, que institui a Política Nacional de Alfabetização (PNA): a implementação da PNA se dará por meio de programas, ações e instrumentos que envolvem, por exemplo, orientações curriculares, promoção de práticas de literacia familiar e incentivo à produção e à edição de livros de literatura para diferentes níveis de literacia. Instituído pela portaria nº 421, de 23 de abril de 2020, esse programa tem por objetivo “orientar, estimular e promover práticas de literacia familiar em todo o território nacional” (BRASIL, 2020a), e é voltado para “todas as famílias brasileiras, tendo prioridade aquelas em condição de vulnerabilidade socioeconômica” (BRASIL, 2020a).

Considerando o objetivo do programa já citado, no guia de Literacia Familiar do *Conta pra Mim*, o conceito de literacia familiar é definido como “conjunto de práticas e experiências relacionadas com a linguagem oral, a leitura e a escrita, que as crianças vivenciam com seus pais ou responsáveis” (2019c, p.13). Nessa direção, lemos ainda que “literacia familiar é se envolver na educação dos filhos, curtindo momentos especiais de afeto, carinho e diversão em família, brincando com livros e palavras” (IDEM).

Além do guia, o programa disponibiliza os seguintes materiais em seu site: (a) uma série de vídeos publicados em plataforma de compartilhamento de vídeos, em que são encontradas mais orientações sobre o programa, direcionadas a pais e responsáveis; (b) coleções de vídeos com cantigas populares e com fábulas, respectivamente cantadas e narradas pelo músico, cantor e compositor Antonio Pecci Filho, o Toquinho, disponíveis também em plataforma de compartilhamento de vídeos; (c) narração de histórias infantis e contos de fadas disponibilizados em plataformas para ouvir música; (d) marcadores de páginas e (e) livros infantis; esses últimos podem ser baixados ou impressos diretamente do site do programa (BRASIL, 2020a).

O lançamento desse programa nos permite dizer que, embora tenha sido na virada da década de 1970 para 1980, num contexto de manifestações públicas contrárias ao regime militar e favoráveis à redemocratização, que discussões sobre a leitura e, especificamente, sobre a leitura literária ganharam força, mais de 40 anos depois, apesar de algumas conquistas, de alguns avanços, a preocupação com os saberes literários para a primeira infância segue em pauta. Vale lembrar sempre que conceitos como o de alfabetização estão sempre em disputa. As perguntas de Graciela Montes (2020), escritora argentina dedicada à literatura infantil, são importantes nessa direção:

A questão sobre a alfabetização que nossa sociedade se coloca responde à pergunta sobre o leitor pleno? (...) Só a decifração do alfabeto é suficiente? Que tipo de leitura é propiciada? A instrumental? A de entretenimento? Há espaço para a perplexidade e para busca? Se todos podem se apropriar massivamente do código escrito e se as possibilidades de leitura e escrita se multiplicarem tal como parece, todos poderão se tornar leitores autônomos, plenos e audaciosos? (MONTES, 2020, p.37).

No capítulo 1, *Introdução*, apresentaremos o presente trabalho em linhas gerais, bem como as razões que o motivaram. Apontaremos o objetivo geral, os objetivos específicos e os principais conceitos que orientam a pesquisa teórico e metodologicamente. Seleccionamos o conto *Chapeuzinho Vermelho* adaptado pelo *Conta pra Mim* como base para nosso estudo. Nessa direção, recorreremos a versões que chamaremos de tradicionais e contemporâneas. O conto *Chapeuzinho Vermelho* que é de domínio público e foi adaptado pelo programa *Conta pra Mim* se encontra

disponível no site³ criado pelo MEC, assim como os diversos outros contos de fadas, fábulas e contos tradicionais brasileiros disponibilizados para a alfabetização infantil domiciliar.

No capítulo 2, *Literatura infantil e o programa Conta pra Mim: a aposta na literacia familiar*, apresentaremos alguns aspectos da Política Nacional de Alfabetização, os pressupostos teóricos da Literacia Familiar presentes no guia oferecido pelo Programa *Conta pra Mim*, cuja proposta também será abordada. A análise desses documentos nos permitirá refletir sobre os sentidos de leitura e compreender a alfabetização enquanto conceito em disputa.

No capítulo 3, *Os compiladores de histórias: as versões de Perrault e dos Irmãos Grimm*, apresentaremos uma breve análise de alguns aspectos das versões tradicionais escritas de *Chapeuzinho* de Charles Perrault (1695) e dos Irmãos Grimm (1857), sem deixar de mencionar a narrativa oral datada da Idade Média transcrita em “O grande massacre de gatos” por Robert Darnton (1986).

No capítulo 4, *O conto Chapeuzinho Vermelho na versão do Conta pra Mim*, apresentaremos uma breve análise de alguns aspectos da versão produzida especificamente para o Programa *Conta pra Mim* escrito por Rosana Mont’Alverne e ilustrado por Vanessa Alexandre.

No capítulo 5, *Reescrituras contemporâneas: uma análise de diferentes desfechos de Chapeuzinho*, refletiremos sobre dois desfechos, a fim de para demonstrar a importância de adaptações que constroem – e não destroem – a imaginação, possibilitando a formulação de perguntas e estimulando a criatividade.

No capítulo 6, *Conclusão*, retomaremos o percurso de pesquisa realizado de modo a reconhecer que o fato de sermos apresentados a um único sentido (dominante) não significa que não haja outros em circulação.

1.1 JUSTIFICATIVA

O interesse no tema da monografia está relacionado ao meu hábito de leitura desde nova. No meu espaço social, percebo, até os dias de hoje, que é muito raro algum amigo escolher um livro para ler por livre e espontânea vontade. Nas aulas de língua portuguesa, especialmente durante o ensino fundamental, o material didático era uma apostila distribuída pela prefeitura da cidade do Rio de Janeiro, que continha, em sua maioria, textos para lermos e interpretarmos em busca de uma única resposta correta.

³ Disponível em <<https://alfabetizacao.mec.gov.br/contapramim>>, acesso em 03/04/2021.

Já no curso de Língua Portuguesa no Ensino Médio Integrado, o que era *a* resposta passou a ser *uma* resposta. O sentido, antes fechado, foi apresentado como uma questão aberta por meio de um trabalho sobre a língua em que o social, o político não estão fora da língua, mas dentro dela a partir do estudo da língua em funcionamento. A pergunta deixou de ser “O que o autor quis dizer?” para ser “Como o texto significa?”. Essa vivência me provocou alguns questionamentos: por que é numerosa a quantidade dos que sabem ler e não leem, não querem ler, não gostam de ler, resistem a ler, não se reconhecem lendo? Como estão configuradas as políticas públicas que orientam a leitura no Brasil? Haveria nesses documentos pistas para compreender a recusa à leitura?

Pensar no sentido como uma questão aberta me fez perceber que a leitura envolve sentidos outros e que o fato de sermos apresentados a um único sentido (dominante) não significa que não haja outros em circulação. É a partir desse movimento que me interessou pensar na leitura ainda na primeira infância: que projetos o Estado vem formulando atualmente para esse segmento? Como esses projetos significam a leitura, o leitor? Encontrei um caminho para pensar sobre essas questões debruçando-me sobre o Programa *Conta pra Mim*.

1.2 OBJETIVOS

1.2.1 OBJETIVO GERAL

Refletir sobre o modo como o Estado incentiva a leitura em família.

1.2.2. OBJETIVO ESPECÍFICOS

- 1) Apresentar a legislação acerca da PNA e, especialmente os decretos e portarias que dizem respeito ao programa *Conta pra Mim*;
- 2) Apresentar a alfabetização enquanto conceito em disputa;
- 3) Analisar diferentes desfechos de “Chapeuzinho Vermelho” com base em reescrituras nacionais e estrangeiras do conto;
- 4) Compreender como a criança é significada pelo programa *Conta pra Mim*.

1.3 REFERENCIAL TEÓRICO-METODOLÓGICO

A questão da leitura pode ser observada a partir de três paradigmas:

(1) os que focalizam a leitura como “um processo psicológico em que o leitor utiliza diversas estratégias baseadas no seu conhecimento linguístico, sociocultural, enciclopédico. Tal utilização requer a interação de diversos níveis de conhecimento, o que exige operações cognitivas de ordem superior, inacessíveis à observação e demonstração... a leitura é um processo cognitivo por excelência” (KLEIMAN, 2004, p. 12).

(2) os que buscam uma leitura proficiente “uma leitura madura em que o leitor tem um controle consciente e ativo de seu comportamento. Há um processamento analítico-sintético de ação sobre o produto da leitura que deve produzir um retorno ao texto” (KATO, 1985).

(3) os que buscam remeter a leitura a instâncias outras de interrogação. Uma vez feita a leitura, não é sobre o texto que se vai falar, mas sobre o processo que faz a leitura significar. Ler é saber que o sentido pode ser outro (ORLANDI, 2012)

Esses paradigmas configuram, cada um a seu modo, uma prática e uma política de leitura. Nosso olhar teórico para a leitura é construído com base numa perspectiva discursiva que considera a inscrição do sujeito do processo histórico, orientando-se, nessa direção, pelo terceiro paradigma.

A Análise de Discurso (AD) de orientação francesa, a partir dos estudos de Michel Pêcheux e Eni Orlandi, tem como objeto de estudo o discurso, que pode ser entendido como “palavra em movimento, prática de linguagem” (ORLANDI, 2012, p. 15). Nesse sentido, podemos dizer que discurso não é língua, nem é texto, tampouco fala, mas precisa de elementos linguísticos para ter uma existência material. Conforme escreve Orlandi (2006):

A análise de discurso aponta, pois, para novas maneiras de ler, para outros gestos de leitura, outra escuta, sustentada por dispositivos teóricos e analíticos que nos permitem não apenas nos reconhecermos no que lemos (ou ouvimos) mas que conheçamos o modo como os sentidos estão sendo produzidos e as posições sujeito se constituindo na relação do simbólico com o político. Sim, porque a análise de discurso trabalha com as relações de poder simbolizadas. Não há dizer que não seja político, no sentido em que o próprio processo de significação é dividido, depende de relações que derivam do contexto sócio-histórico. Como a forma de nossa sociedade é dividida, as relações com os sentidos são afetadas por essas divisões. (ORLANDI, 2006, p.28).

É o olhar interpretativo que nos interessa, visto que, por meio dele, estabeleceremos os procedimentos analíticos que nos possibilitam chegar à materialidade da língua e à compreensão do processo de produção de sentidos, levando em consideração que se trata de um processo linguístico, histórico, ideológico. A transparência e a neutralidade são efeitos de sentidos construídos historicamente.

Para compreender como o discurso se textualiza, é preciso pensar sobre a constituição do *corpus*. Para a AD, metodologia e teoria não se separam. A partir da delimitação do *corpus*, recortes são feitos a partir dos objetivos da pesquisa. Nas palavras de Orlandi (2012):

Nosso ponto de partida é o de que a análise de discurso visa compreender como um objeto simbólico produz sentidos. A transformação da superfície linguística em um objeto discursivo é o primeiro passo para essa compreensão. Inicia-se o trabalho de análise pela configuração do corpus, delineando-se seis limites, fazendo recortes, na mesma medida em que se vai incidindo um primeiro trabalho de análise, retomando-se conceitos e noções, pois a análise de discurso tem um procedimento que demanda um ir-e-vir constante entre teoria, consulta ao corpus e análise. Esse procedimento se dará ao longo de todo o trabalho. Começamos por observar o modo de construção, a estruturação, o modo de circulação e os diferentes gestos de leitura que constituem os sentidos do texto submetido à análise. A partir desse momento estamos em condições de desenvolver a análise, a partir dos vestígios que aí vamos encontrando, podendo ir mais longe, na procura do que chamamos processos discursivos. (ORLANDI, 2012, p.66-67).

O ato de contar histórias, de modo geral, tem a ver com a memória constitutiva do imaginário social. Segundo Orlandi (2012, p. 31),

a memória, por sua vez, tem suas características, quando pensada em relação ao discurso. E, nessa perspectiva, ela é tratada como interdiscurso. Este é definido como aquilo que fala antes, em outro lugar, independentemente. (...) O interdiscurso disponibiliza saberes que afetam o modo como o sujeito significa em uma situação discursiva dada.

Uma narrativa se constitui, portanto, na relação com outras narrativas não narradas, mas igualmente possíveis. Walter Benjamin (1994, p. 205), em “O narrador”, afirma que

“Ela [a narrativa] não está interessada em transmitir o “puro em si” da coisa narrada como uma informação ou um relatório. Ela mergulha a coisa na vida do narrador para em seguida retirá-la dele. Assim se imprime na narrativa a marca do narrador, como a mão do oleiro na argila do vaso”.

Por que determinadas narrativas (e suas versões) são recontadas? Por que outras são esquecidas, silenciadas? Esses questionamentos apontam para uma tensão entre presença e

ausência em que os sentidos estão inscritos numa ordem social e histórica: quais sentidos devem (des)aparecer? A Análise de Discurso Materialista é o referencial teórico-metodológico que nos permite analisar sentidos que se “escondem” e se revelam mediante análise seja do texto verbal e/ou não verbal.

Se, como afirma Orlandi (2012, p. 52), “a condição da linguagem é a incompletude”, toda narrativa é incompleta apesar do efeito de completude produzido na relação entre o narrador adulto e a criança que ouve a narração da história. Essa transmissão de saberes confere ao que é narrado uma ideia de verdade absoluta, de como as situações e as pessoas nelas envolvidas são ou devem ser no mundo. O que é narrado parece ser sempre o mesmo. No entanto, é sempre diferente, pois mudam as condições de produção nas quais o homem, enquanto sujeito, produz sentido.

Orlandi (2012, p. 36) define a paráfrase numa relação constitutiva com a polissemia:

Quando pensamos discursivamente a linguagem, é difícil traçar limites estritos entre o mesmo e o diferente. Daí considerarmos que todo o funcionamento da linguagem se assenta na tensão entre processos parafrásticos e processos polissêmicos. Os processos parafrásticos pelos quais em todo dizer há sempre algo que se mantém, isto é o dizível, a memória. A paráfrase apresenta assim o retorno aos mesmos espaços de dizer. Produzem-se diferentes formulações do mesmo dizer sedimentado. A paráfrase está do lado da estabilização. Ao passo que, na polissemia, o que temos é deslocamento, ruptura de processos de significação. Ela joga com o equívoco.

Na AD, discurso é conceito teórico-metodológico; texto é unidade de análise. Nesse sentido, “o que temos são processos gerais que se cruzam de várias maneiras e que fazem com que um discurso tenda para uma certa forma típica, dada a dominância (saliência) de um de seus fatores em determinadas condições de produção” (IDEM, 2011, p.237). Dos três tipos de discurso em seu funcionamento propostos por Orlandi (IDEM, p. 29), para os objetivos deste trabalho, interessamos o discurso autoritário e o discurso lúdico. É importante explicitar que nenhum texto pertence exclusivamente a determinado tipo. Há relações de dominância.

Para diferenciar esses tipos, precisamos considerar tanto a relação entre os interlocutores e sua reversibilidade (os interlocutores podem trocar ou alternar suas posições ao longo do processo de interação?) quanto a construção do objeto do discurso (a construção é imposta ou há possibilidade de apresentação de mais de um ponto de vista?). De acordo com Orlandi (2012, p. 29),

no discurso lúdico, há a expansão da polissemia pois o referente do discurso está exposto à presença dos interlocutores; (...) no autoritário há a contenção da polissemia, já que o agente do discurso se pretende único e oculta o referente pelo dizer.

A reversibilidade na relação dos interlocutores pode fazer parte do critério de distinção desses tipos do discurso, ou melhor, desses funcionamentos discursivos: o discurso autoritário procura estancar a reversibilidade; o lúdico vive dela (...).

A leitura dos contos de Chapeuzinho nos permitirá refletir sobre o funcionamento discursivo da narrativa produzida para o *Conta pra Mim* em relação a outras narrativas desse conto em circulação.

2. LITERATURA INFANTIL E O PROGRAMA *CONTA PRA MIM*: A APOSTA NA LITERACIA FAMILIAR

2.1 Política Nacional de Alfabetização

A Política Nacional de Alfabetização (PNA) está estabelecida no art. 8º do Decreto nº 9.765, de 11 de abril de 2019. Ela é implementada por meio de programas, ações e instrumentos que envolvem, por exemplo, orientações curriculares, promoção de práticas de literacia familiar e incentivo à produção e à edição de livros de literatura para diferentes níveis de literacia.

O Ministério da Educação (MEC), encarregado pelo ministro da educação, Abraham Bragança de Vasconcellos Weintraub, junto com o secretário da educação, Carlos Francisco de Paula Nadalim⁴, criaram a Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação (Semesp) no Anexo I do Decreto nº 9.665, de 2 de janeiro de 2019, antes de integrarem o grupo de trabalho responsável pela formulação do Decreto nº 9.765 que instituiu a PNA.

No dia 15 de agosto de 2019, o MEC lançou o caderno da PNA, consistindo em um guia explicativo que descreve a política (PERA, 2019). O caderno é composto por 5 partes. A primeira parte traz uma contextualização do cenário brasileiro em relação ao descompasso na leitura e escrita. A segunda detalha os conceitos de alfabetização, literacia e numeracia. Já a terceira apresenta os princípios, objetivos e diretrizes da Política Nacional de Alfabetização, bem como informações sobre o aprendizado, seja para crianças, no ensino infantil e fundamental, seja para jovens e adultos. As referências e o decreto na íntegra são apresentados na quarta e na quinta partes, respectivamente. Além dos dados estatísticos, algumas possíveis estratégias de sustentação da política são: a utilização de divisões na página para opiniões de especialistas, a predominância de referências internacionais e de referências de autores que compuseram o grupo de trabalho responsável pela redação do Decreto nº 9.765.

A PNA baseia-se, teoricamente, nas ciências cognitivas. A ciência cognitiva nos leva a pensar que aprender ler e escrever não é algo natural, mas que precisa ser aprendido de modo explícito e sistemático, afetando a pessoa que ensina (DEHAENE, 2011 apud BRASIL, 2019b). Para uma alfabetização nesses termos, elas precisam ser compostas por: consciência fonêmica;

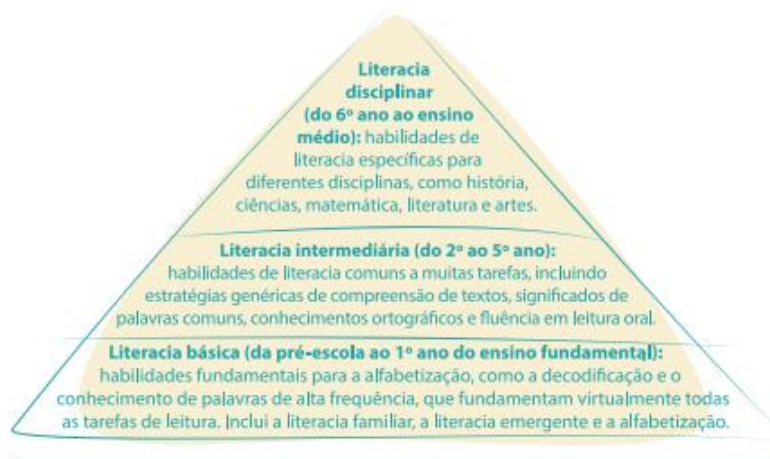
⁴ Além de ser secretário da educação, Carlos Nadalim tinha um blog chamado “Como educar os seus filhos”, que foi desativado em 2018. Alguns ainda podem ser encontrados no canal de mesmo nome no YouTube, como, por exemplo, o vídeo “Alfabetizar seu filho é para você?”, Disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=enc92JTIq0c>> acessado em 29 jun. 2022>.

introdução fônica sistemática; vocabulário; fluência em leitura oral; compreensão de textos; produção de escrita. A base nas ciências cognitivas é algo esclarecido no caderno, e que acaba sendo apresentada como se fosse a única perspectiva para pensar a alfabetização, quando não é o caso.

Neste guia explicativo, a alfabetização é definida como “o ensino das habilidades de leitura e de escrita em um sistema alfabético” (BRASIL, 2019b, p.18). Ao tratar da alfabetização, também é preciso abordar, segundo o documento, o analfabetismo, categorizado como funcional e absoluto. Os pesquisadores responsáveis pelas ciências cognitivas referenciados na PNA definem que o analfabetismo funcional é a condição da pessoa que possui habilidades de leitura e compreensão do texto, porém, elas são limitadas, enquanto o analfabetismo absoluto é a condição daquele que não sabe ler, nem escrever.

Além da alfabetização e do analfabetismo, um conceito muito trabalhado e utilizado pela PNA é o de literacia, definido como “conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes relacionados à leitura e à escrita” (BRASIL, 2019b, p.21), e diferenciado em três níveis: literacia básica (da pré-escola ao 1º ano do ensino fundamental); literacia intermediária (do 2º ao 5º ano) e literacia disciplinar (do 6º ano ao ensino médio).

Figura 1 – Níveis de literacia



Fonte: PNA, 2019, p.21

Algo que fica implícito nos textos é a disputa entre alfabetização e literacia. Há muito tempo, quando pensamos em alfabetização, pensamos em escola junto, pois elas andam lado a lado,

entretanto, a PNA nos apresenta a literacia como uma solução domiciliar, nos pondo a pensar em um mundo em que não apenas a escola e professores são os responsáveis pelo ensino da leitura e linguagem de seus filhos.

2.2 Programa *Conta pra Mim*

O *Conta pra Mim* está instituído na portaria nº 421, de 23 de abril de 2020, sendo um programa com a finalidade de “orientar, estimular e promover práticas de literacia familiar em todo o território nacional” (BRASIL, 2020a), e direcionado para todas as famílias brasileiras, apresentando prioridade maior para as famílias em vulnerabilidade socioeconômica. O programa foi criado também no intuito de promover e estimular a literacia familiar, um tema pouco conhecido e debatido no Brasil.

Dos objetivos do programa, o que mais tem impacto e relevância para este trabalho, são: “sensibilizar toda a sociedade quanto à importância de se cultivar a leitura e família”; “incentivar o hábito de leitura na população” e “impactar positivamente a aprendizagem de literacia e de numeracia no decorrer de toda a trajetória educacional, em suas diferentes fases e etapas” (BRASIL, 2020a).

O programa apresenta um conjunto de argumentos, pautados em literatura internacional, que defendem a literacia familiar como estratégia fundamental de incentivo à leitura, papel a ser desenvolvido pelos pais, já que “Os pais são os principais responsáveis por tornar os filhos leitores ávidos” (BRASIL, 2019c, p. 66).

No entanto, para um programa realizado em casa, entre familiares, existe monitoramento do governo para entender se realmente está funcionando de acordo com suas metas? A resposta está escrita no art. 16, segundo o qual esse monitoramento será conduzido com vistas à adaptação de sua execução ou aprimoramento de seus ciclos futuros. Das três páginas da portaria nº 421 feitas sobre o programa, temos apenas uma linha e meia falando sobre seu monitoramento, mesmo com todos os seus objetivos.

2.3 Literacia Familiar

A literacia familiar foi definida a partir do conjunto de práticas e experiências relacionadas com a escrita, leitura e a linguagem, vinculado ao estímulo pelos pais, ou responsáveis, no ambiente familiar antes do ingresso escolar (WASIK, 2004; SÉNÉCHAL, 2008 *apud* BRASIL, 2019c).

Esse conceito de literacia familiar é divulgado nos diversos documentos do programa *Conta pra Mim* e possui uma breve explicação no site. Um dos documentos feitos para a divulgação e explicação do tema é o “Guia de Literacia Familiar”, um caderno disponível no site do programa, composto por 8 partes, sendo elas: literacia familiar; interação verbal; leitura dialogada; narração de histórias; contatos com a escrita; atividades diversas; motivação e, evidências científicas.

É um método considerado simples, com conversas com a criança, narração de histórias, utilização de livros ilustrados, vocabulário expressivo durante as brincadeiras etc. Isto é, são experiências anunciadas pelos criadores como algo que podem ser incluídas na rotina de todas as famílias e possuem grande importância para o desenvolvimento futuro da criança, mas que inicialmente ajuda com as quatro habilidades fundamentais: ouvir, falar, ler e escrever (BRASIL, 2019c, p.13).

Segundo os pesquisadores do programa, as pessoas que mais se beneficiam com a literacia familiar são as famílias em vulnerabilidade socioeconômica, com a explicação que as crianças dessas famílias ficam em desvantagem e a prática serve como caráter assistencialista.

A autora Adriana Friedmann nos traz um apontamento interessante quando voltamos o nosso olhar para como o programa enxerga a infância das crianças em vulnerabilidade socioeconômicas.

“De que infância estamos falando? A que tipo de criança estamos nos referindo? Sempre, em primeira instância àquela criança com a qual estamos mais familiarizados, com a qual convivemos no nosso cotidiano: referimo-nos tanto à infância das nossas crianças quanto à nossa infância pessoal, à nossa criança interior.” (FRIEDMANN, 2014, p.11).

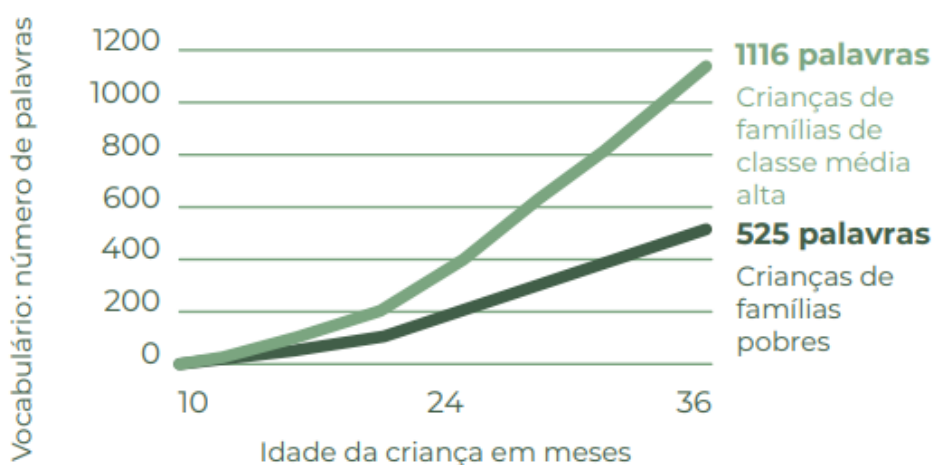
Existe a infância das crianças que vivem com seus pais casados e felizes, que possuem alimentação sem dificuldades, assim como higiene básica e suporte educacional, mas também existe a infância da criança que não tem partes, ou nada, do que foi citado acima. Como o programa enxerga e atende essas crianças? Por que os problemas reais delas não são abordados em parte

alguma do programa, considerando que é um impacto direto no desempenho das crianças? Para qual infância ele realmente está sendo direcionado?

Em diversas partes do Guia é possível ver frases que reforçam para quem o programa é: famílias pobres. Uma das frases estratégicas para que as pessoas em vulnerabilidade socioeconômica se sintam à vontade, e principalmente, que sintam vontade de seguir os passos do programa é “Não é preciso ter muito estudo, materiais caros nem morar em uma casa toda equipada e espaçosa para praticar a literacia familiar. As práticas de literacia familiar são acessíveis a todos! Bastam duas coisas: você e seu filho!” (BRASIL, 2019c, p.13). Todas as práticas, todos os materiais adaptados, todas as escolhas de palavras foram pensadas para que atraíssem essas famílias. Sendo assim, teriam os criadores deixado suas metodologias em um nível mediano por conta das famílias direcionadas?

Podemos ver no documento alguns gráficos feitos a partir de estudos nos Estados Unidos, que mostram a diferença entre o vocabulário de famílias de classe média alta e famílias pobres.

Figura 2 – Vocabulário: número de palavras

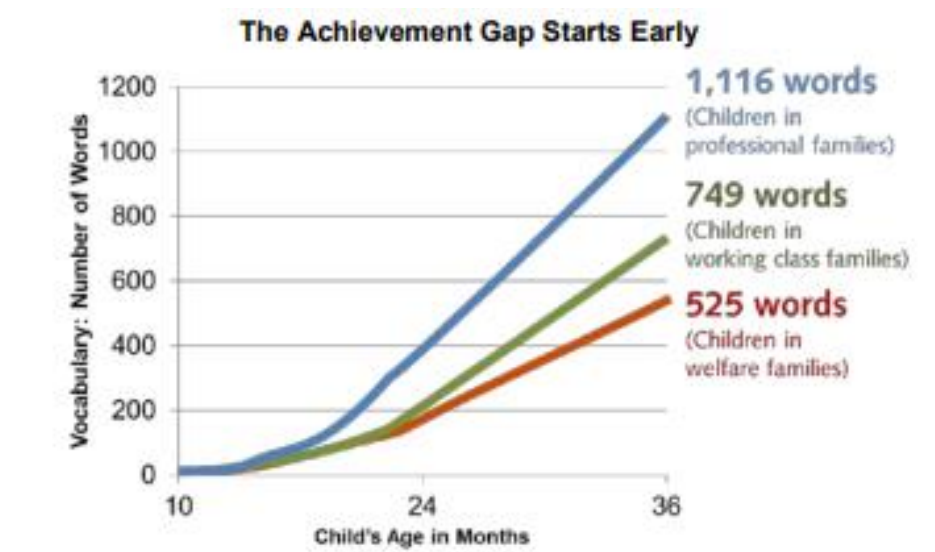


Fonte: BRASIL, 2019c, p.15

Os números chocam, e após o gráfico, temos uma frase que me chamou atenção: “Quando empregadas por famílias pobres, as práticas de literacia familiar têm o poder de mudar a realidade apresentada nesses gráficos.” (BRASIL, 2019c, p.16). Aqui o público-alvo é citado de forma direta, as famílias pobres, porém, como já foi enunciado neste trabalho, a base utilizada no documento

brasileiro é de origem estrangeira, e os criadores utilizam-na mesmo que a diferença de vida entre as duas nacionalidades seja muito diferente. Isso me deixou curiosa à ponto de ir atrás do gráfico original.

Figura 3 – Vocabulário: Número de palavras (versão original)



Fonte: HART; RISLEY, 1995

De primeira, o que me chamou atenção na diferença dos gráficos é que no original nos é mostrado três famílias, enquanto no gráfico do programa temos apenas duas. Hart e Risley utilizam os termos “professional families”, “working class families” e “welfare families”⁵, com significância diferente dos termos usados no documento do programa. Ainda assim, essa referência foi adicionada ao repertório. Por que não mostrar dados brasileiros?

Outro ponto que precisa de atenção e está implícito no projeto é sobre a proposta de literacia familiar se aproximar muito do método homeschooling (ensino domiciliar⁶). O homeschooling basicamente consiste em que os estudantes deixem de ir à escola, para que a responsabilidade de sua educação fique por conta dos pais, que terão o papel de professores em casa.

A ideia do ensino domiciliar está incluída em alguns movimentos. Pesquisadores acreditam que esse ensino domiciliar, dentro do programa *Conta pra Mim*, pode estar inserido em duas

⁵ A tradução para esses termos são, respectivamente: (profissional), família de classe trabalhadora, família que recebe assistência do governo. Disponível em: (<https://www.merriam-webster.com>) acessado em 15 de out. de 2022.

⁶ Um movimento chamado Associação Nacional de Educação Domiciliar (ANED) foi criado por famílias brasileiras insatisfeitas com o ensino nas escolas (ANED, 2019).

movimentos: religiosos (CECCHETTI; TEDESCO, 2020 *apud* RAMALHETE, 2020) e interesses conservadores de discursos mercantis e segregadores (ARAÚJO; LEITE, 2020 *apud* RAMALHETE, 2020). O motivo para alegar que tem motivação religiosa se dá por conta de apoios de líderes religiosos, partidos políticos e instituições, alinhados no movimento neoconservador. O secretário da educação, Carlos Nadalim, é um dos divulgadores dessa ideia, e esses apoios políticos trazem força para que o ensino domiciliar ganhe força, visto que a defesa já está chegando no Congresso Nacional (RAMALHETE, 2020).

O lançamento desse programa nos permite dizer que, embora tenha sido na virada da década de 1970 para 1980, num contexto de manifestações públicas contrárias ao regime militar e favoráveis à redemocratização, que discussões sobre a leitura e, especificamente, sobre a leitura literária ganharam força, mais de 40 anos depois, apesar de algumas conquistas, de alguns avanços, a preocupação com os saberes literários para a primeira infância segue em pauta. Vale lembrar sempre que conceitos como o de alfabetização estão sempre em disputa.

O *Conta pra Mim* expõe diversas vezes que seu objetivo é promover a literacia familiar, mas onde a literatura infantil entra no projeto? No “Guia de Literacia Familiar”, composto por 72 páginas, os pesquisadores não citam literatura infantil. Esse conceito não é apenas apagado nos documentos, pois ocorre da mesma forma nas ações do programa, seja por escolherem autores desconhecidos no âmbito da literatura infantil, seja pela falta de implementos nos materiais disponibilizados e crédito dos contos famosos.

Todos os contos no site contam com 16 páginas, sendo apenas 12 páginas com as histórias. Essa decisão pode se dar por restrição edital ou por uma necessidade de criarem materiais mais baratos, menos complexos e fáceis de serem armazenados nos dispositivos (RAMALHETE, 2020). O programa faz parte de uma coleção do governo de doutrinas neoliberais que excluem tanto a arte, quanto a literatura, privando seu público-alvo de contextualização e conteúdos.

Portanto, o programa *Conta pra Mim* é divulgado como um projeto de literacia familiar voltado para auxiliar famílias em vulnerabilidade socioeconômica, após uma análise, percebemos que falta a implementação do importante na formação de leitores na primeira infância: a literatura infantil. Esse poderia ter sido o foco do programa em diversas ocasiões, mas seus criadores optaram por apagar a literatura infantil.

3. OS COMPILADORES DE HISTÓRIAS: AS VERSÕES DE PERRAULT E DOS IRMÃOS GRIMM

A história de *Chapeuzinho Vermelho* foi repetida por diferentes autores em diferentes contextos histórico-sociais, fazendo com que os sentidos estejam sempre em movimento. Uma movimentação que pode sustentar ou romper com sentidos apresentados como fixos, estáveis, reduzindo ou ampliando o universo interpretativo da narrativa.

Com o objetivo de refletir sobre a versão da *Chapeuzinho Vermelho* disponibilizada pelo programa *Conta pra Mim*, recorreremos à leitura de versões que consideramos tradicionais: *Chapeuzinho Vermelho* em *Contos da Mãe Gansa* (1967) de Charles Perrault e *Chapeuzinho Vermelho* em *Contos maravilhosos infantis & domésticos* (1812-1815) dos Irmãos Grimm.

Chapeuzinho Vermelho é uma das narrativas que mais apresenta versões. Gama-Khalil et al. (2009, p. 38) nos indicam que “um dos primeiros registros dessa narrativa tão antiga é a versão oral dos camponeses franceses, transcrita em *O grande massacre dos gatos*, por Robert Darnton (1986)”. Ainda segundo os autores (IDEM, p.38-39):

Os contos, em sua forma oral, narrados por camponeses, tinham como fito o entretenimento. Eles eram narrados nos momentos de lazer em que os sujeitos se reuniam e, por intermédio deles, podiam representar ficcionalmente os seus desejos. Por outro lado, além de entreter, eles serviam de modelização para alguns procedimentos sociais e, assim, funcionavam como ensinamento. Os contos, antes da revolução burguesa, eram narrados por adultos para um público receptor, que era constituído por adultos e também por crianças. Hoje, quando se fala de contos de fadas, tem-se a idéia de que se trata de um gênero específico para crianças e, com essa perspectiva, rasura-se boa parte da história de tal gênero e das especificidades que ele abarca.

O historiador estadunidense Robert Darnton (1986, p. 26) analisa a dimensão histórica dos contos e, ao criticar a análise psicanalítica de Bruno Bettelheim de *Chapeuzinho Vermelho* e outros contos, afirma que não é possível ler essas narrativas “como se não tivessem história alguma”. Afirma ainda que não é possível ler os contos,

(...) por assim dizer, horizontalizados, como pacientes num divã, numa contemporaneidade atemporal. Não questiona suas origens nem se preocupa com outros significados que possam ter tido em outros contextos, porque sabe como a alma funciona e como sempre funcionou. Na verdade, no entanto, os contos populares são documentos históricos. Surgiram ao longo de muitos séculos e sofreram diferentes transformações, em diferentes tradições culturais. Longe de expressarem as imutáveis operações do ser interno do homem, sugerem que as próprias mentalidades mudaram. (IDEM)

Contada ao redor da lareira das cabanas em que viviam os camponeses franceses do século XVII e XVIII que tinham que ir trabalhar no campo e deixavam seus filhos sozinhos em casa, a história da menina – que ainda não tinha o nome de Chapeuzinho Vermelho e que encontra um lobo no caminho para casa da avó – apresenta uma cena de canibalismo seguida por uma longa cena de *strip-tease* infantil⁷:

Então o lobo seguiu pelo caminho dos alfinetes e chegou primeiro à casa. Matou a avó, despejou seu sangue numa garrafa e cortou sua carne em fatias, colocando tudo numa travessa. Depois, vestiu sua roupa de dormir e ficou deitado na cama, à espera.
Pam, pam.
— Entre, querida.
— Olá, vovó. Trouxe para a senhora um pouco de pão e de leite.
— Sirva-se também de alguma coisa, minha querida. Há carne e vinho na copa.
A menina comeu o que lhe era oferecido e, enquanto o fazia, um gatinho disse: “menina perdida! Comer a carne e beber o sangue de sua avó!”

Figura 1: Trecho da narrativa oral transcrita por Robert Darnton –
Cena de canibalismo (1986, p.22)

Então, o lobo disse:
— Tire a roupa e deite-se na cama comigo.
— Onde ponho meu avental?
— Jogue no fogo. Você não vai precisar mais dele.
Para cada peça de roupa — corpete, saia, anágua e meias — a menina fazia a mesma pergunta. E, a cada vez, o lobo respondia:
— Jogue no fogo. Você não vai precisar mais dela.
Quando a menina se deitou na cama, disse:
— Ah, vovó! Como você é peluda!
— É para me manter mais aquecida, querida.
— Ah, vovó! Que ombros largos você tem!
— É para carregar melhor a lenha, querida.
— Ah, vovó! Como são compridas as suas unhas!
— É para me coçar melhor, querida.
— Ah, vovó! Que dentes grandes você tem!
— É para comer melhor você, querida.
E ele a devorou.

Figura 1: Trecho da narrativa oral transcrita por Robert Darnton –
Cena de *strip-tease* infantil (1986, p.22)

Nesse registro da versão oral, temos um desfecho construído de modo bem diferente e muitas vezes desconhecido do público quando pensamos no imaginário que predomina acerca

⁷ A fonte a que Robert Darnton se refere é *Le Conte populaire français* (Paris, 1976), 3 volumes, de Paul Delaure e Marie-Louise Tenèze.

dessa história entre adultos e crianças: um lobo, que não é qualificado como “mau” em nenhum momento, mata a avó, despeja seu sangue numa garrafa e corta sua carne em tiras para, em seguida e já disfarçado, oferecer o sangue e a carne da avó da menina como alimento para a neta que chega à casa da avó para cumprir a ordem da mãe⁸: levar um pouco de pão e de leite. A fala do gato, única personagem que não é introduzida no primeiro parágrafo do conto, não é direcionada a nenhuma outra personagem. A fala parece antecipar o destino da menina. Como diz o gato, “uma menina perdida!”.

A cena seguinte ao ato de comer da carne e beber do sangue da avó é aquela em que a menina, após tirar peça por peça da roupa que vestia, deita-se nua ao lado do lobo disfarçado de avó. É somente após essa cena de *strip-tease* da menina que o diálogo final entre a menina e o lobo acontece. Nessa versão, temos o encontro da menina com o lobo disfarçado de avó com as seguintes características: peluda, ombros largos, unhas cumpridas e dentes grandes para, respectivamente, manter a neta aquecida, carregar melhor a lenha, coçar melhor a si mesmo e, finalmente, comer a menina. Na sequência, temos a confirmação do ato pelo narrador: “E ele a devorou” (DARNTON, p. 22). É assim que essa narrativa termina: sem a presença de elementos que costumamos encontrar em outras versões como, por exemplo, a figura de um caçador para salvar a avó e a menina, o que resultaria num final feliz. Outra ausência significativa em relação a versões que predominam em nosso imaginário tem a ver com a transmissão de uma moral: não há nem o conselho materno no início da narrativa, nem a lição de moral no final da narrativa em razão da escolha do caminho feito pela menina.

As diferenças que observamos entre a narrativa proveniente da versão oral dos camponeses franceses apresentada por Darnton (1986) e as versões escritas que predominam em nosso imaginário precisam ser lidas sem desconsiderar o contexto e o público de sua produção. O próprio Darnton (IDEM, p. 26) nos apresenta uma reflexão para sustentar a importância da dimensão histórica no processo de leitura: “podemos avaliar a distância entre nosso universal mental e a dos nossos ancestrais se nos imaginarmos pondo para dormir um filho nosso contando-lhe a primitiva versão camponesa do “Chapeuzinho Vermelho”. Os camponeses desconheciam o pudor que temos

⁸ Vale destacar que, por meio do uso do discurso indireto, a mãe dá uma ordem a menina como vemos logo no primeiro período do primeiro parágrafo da narrativa: “Certo dia, **a mãe** de uma menina **mandou** que ela levasse um pouco de pão e de leite para sua avó” (DARNTON, 1986, p. 21, grifos nossos). Não há diálogo entre mãe e filha e não há explicação para a visita da menina a sua avó. É ainda nesse parágrafo, no segundo período, que aparece a referência ao lobo: “Quando a menina ia caminhando pela floresta, um lobo aproximou-se e perguntou-lhe para onde se dirigia” (IDEM).

hoje em relação à infância, e, por isso, assuntos como sexo não eram considerados tabu mesmo em contos que tinham como objetivo o entretenimento e o ensinamento. Segundo Sandra Corazza (2002, p.81), “(...) não existia esse objeto discursivo a que hoje chamamos de “infância”, nem essa figura social e cultural chamada “criança”, já que o dispositivo de infantilidade não operava para, especificamente, criar o infantil”.

Ao evidenciar o papel dos camponeses na transmissão oral de histórias que aparecem em diferentes épocas e locais, Darnton (1986, p. 79) destaca que:

Mais de metade das trinta e cinco versões registradas de “Chapeuzinho Vermelho” terminam como a versão contada antes, com o lobo devorando a menina. Ela nada fizera para merecer este destino; porque, nos contos camponeses, ao contrário dos contos de Perrault e dos irmãos Grimm, não desobedece a sua mãe nem deixa de ler os letreiros de uma ordem moral implícita, escritos no mundo que a rodeia. Ela, simplesmente, caminhou para dentro das mandíbulas da morte.

Nesse fragmento, o historiador faz referência a duas outras versões da narrativa em que a menina, que passa a ser chamada de Chapeuzinho Vermelho, é desobediente e, por isso, castigada, produzindo uma moral. Charles Perrault e os Irmãos Grimm são os autores das versões que permanecem sendo as mais conhecidas de *Chapeuzinho Vermelho*.

3.1 *Chapeuzinho Vermelho* em *Contos da Mãe Gansa* (1967) de Charles Perrault

Charles Perrault é o autor francês que, em 1697, pela primeira vez, reconta a história na modalidade escrita e apresenta uma moral explícita no final. Ele era um homem da alta burguesia, formado em Direito. Próximo ao rei Luís XIV, trabalhou como funcionário do governo, exercendo diferentes funções como, por exemplo, controlador geral das construções dos jardins, das artes e das manufaturas da França. Mas desde a adolescência ele escrevia poesias, sátiras, o que demonstrava seu grande interesse também pela Literatura. Em 1687, já membro da Academia Francesa de Letras, Perrault enfrentou uma longa disputa intelectual, chamada de “Querela dos Antigos e dos Modernos”: de um lado aqueles que defendiam o modelo clássico de escrita, linguagem, métrica; de outro, dentre eles estava Perrault, os que lutavam por uma escrita mais moderna. Uma disputa que, além de literária, era também política. Ao perder seu posto no governo, ele passa a se dedicar exclusivamente à produção literária. *Contos da Mãe Gansa* é o subtítulo

da coletânea em que Charles Perrault publicou a sua versão de Chapeuzinho Vermelho, em 1697⁹. Essa coletânea de contos, baseada na tradição oral, tinha como título *Histoires ou contes du temps passés, avec des moralités* – Histórias ou contos do tempo antigo com moralidades – e como subtítulo *Contes de ma mère l'Oye* – os Contos da Mãe Gansa. Segundo Frazão (2020, s/p.), é com quase 70 anos então que

Charles Perrault passou a registrar as histórias, ou contos da memória popular. Ao dar um acabamento literário a esse tipo de história, estava criando um novo gênero da literatura “o conto de fadas”.

O livro, publicado no dia 11 de janeiro de 1697, ficou conhecido como “Contos da Mãe Gansa” e reunia diversas histórias, entre elas, *Chapeuzinho Vermelho*, *A Bela Adormecida*, *A Gata Borralheira*, *O Gato de Botas*, *Cinderela*, *Barba Azul*, *As Fadas* e *O Pequeno Polegar*.

Essas histórias eram encerradas em forma de poesia, contendo sempre uma “lição de moral”.

Essas narrativas eram contadas principalmente por mulheres e para mulheres jovens em voz alta. Mas todos que estivessem por perto ouviam as histórias: homens, crianças, nobres. O que Perrault fez foi, então, selecionar algumas dessas narrativas e recontá-las de modo mais literário, adicionando algumas moralidades no final. Ele acreditava que, além de entreter, os contos poderiam trazer alertas em relação à sociedade. Sua versão de *Chapeuzinho Vermelho* deu origem a muitas outras. No entanto, atualmente é menos conhecida em relação a dos Irmãos Grimm por conta possivelmente de seu desfecho. Embora os atos de strip-tease e de canibalismo tenham sido retirados, a cena do lobo ordenando que a menina tire a roupa permanece: o lobo – caracterizado como mau – come a menina. Como já sugerido pelo título da publicação de Perrault, no final, aparece explicitamente uma moral, um alerta às “moças lindas, elegantes e educadas”, que reforçará a ideia de que ser desobediente e sair do caminho é perigoso.

Na versão de Perrault, a menina passa a ser chamada de Chapeuzinho Vermelho graças a um pequeno capuz vermelho que recebeu de sua avó. Logo no primeiro parágrafo, lemos: “Era uma vez uma menininha da aldeia, a mais bonita que já se viu. Sua mãe era louca por ela e sua avó mais ainda. Esta boa mulher lhe fez um pequeno capuz vermelho que lhe serviu tão bem que, por

⁹ Vale dizer ainda que há uma polêmica em relação à autoria do livro que é assinado pelo filho de Perrault: Pierre Darmancour. Especula-se que uma das razões que tenha levado Perrault a não assinar a publicação tenha a ver com a pouca confiança em associar seu nome a contos mais populares que as publicações que já tinha realizado até aquele momento.

toda parte, ela era chamada de Chapeuzinho Vermelho.” (PERRAULT, 1697 *apud* MICHELLI; GARCÍA; BATALHA, 2019, p. 09).

Além da presença dessa nomeação, há um outro elemento – no parágrafo seguinte – que também reconhecemos nas narrativas mais conhecidas: “Um dia sua mãe, tendo feito alguns bolos, lhe disse: – Vá ver como está passando sua avó, porque me disseram que **ela anda doente**. Leve um bolo e este pequeno pote de manteiga para ela” (IDEM, grifos nossos). Nesse trecho, observamos a presença de uma explicação para ida de Chapeuzinho à casa da avó. Também lemos uma modificação em relação à versão oral transcrita por Darnton (1986): em Perrault, Chapeuzinho leva um bolo e um pote de manteiga e não pão e leite, o que nos dá uma pista de que as versões, como já dissemos, devem ser lidas sem prescindir do contexto em que foram produzidas.

Ainda sem a presença do conselho materno acerca do caminho a ser percorrido até a casa da avó no início da narrativa, Chapeuzinho parte para a casa de sua avó quando, em seu caminho, encontra um lobo que já apresenta desejo de devorá-la: “Ao passar por um bosque, ela encontrou o compadre lobo, que ficou com muita vontade de comê-la, mas não ousou fazer, por causa de alguns lenhadores que estavam na floresta” (PERRAULT, 1697 *apud* MICHELLI; GARCÍA; BATALHA, 2019, p. 09). Nesse trecho, observamos a presença de lenhadores como personagens. Embora essa seja a única referência aos lenhadores na narrativa, essa é uma diferença importante em relação à narrativa transcrita da versão oral dos camponeses franceses. Em Perrault, vemos apenas essa menção, já que os lenhadores ainda não desempenharão o papel de salvadores da menina e de sua avó.

Na sequência, o lobo pergunta para onde ia a menina e “a pobre criança, que não sabia que é perigoso parar para ouvir um lobo” respondeu que ia para a casa de sua avó. Como nas demais versões, em Perrault, o lobo é o primeiro a chegar à casa da avó de Chapeuzinho Vermelho e, ao abrir a porta, “ele se jogou sobre a boa mulher e a devorou num abrir e fechar de olhos, porque havia mais de três dias que não comia. Em seguida, ele fechou a porta, foi deitar-se na cama da avó e ficou esperando Chapeuzinho Vermelho (...)” (IDEM, p. 11).

Quando a menina finalmente chega à casa de sua avó, não há a cena de canibalismo presente na versão oral. Chapeuzinho Vermelho bate à porta e identifica-se mesmo com o sentimento de medo relatado pelo narrador: ao ouvir a voz grave do lobo, “teve medo de início, mas acreditando que a avó estava gripada, ela respondeu: - É sua neta, Chapeuzinho Vermelho (...)” (IDEM). Na cena seguinte, o lobo diz: “- Ponha o bolo e o pote de manteiga na caixa de mantimentos e **venha**

se deitar comigo” (IDEM, grifos nossos). E o narrador, por sua vez, é quem nos informa que a menina deita-se nua ao lado do lobo sem mencionar à ação de tirar peça por peça de roupa: **“Chapeuzinho Vermelho despiu-se e foi deitar-se na cama de sua avó”** (IDEM, grifos nossos). Após deitar-se nua com o lobo disfarçado de sua avó, acontece o diálogo final entre ele e Chapeuzinho Vermelho:

(...) ela [Chapeuzinho Vermelho] ficou bastante espantada ao ver como era sua avó vestida de camisola. Ela lhe disse:

- Minha avó, que braços grandes a senhora tem!
- É para melhor te abraçar, minha filha.
- Minha avó, que pernas grandes a senhora tem!
- É para correr melhor, minha filha.
- Minha avó, que orelhas grandes a senhora tem!
- É para melhor te escutar, minha filha.
- Minha avó, que olhos grandes a senhora tem!
- É para melhor te ver, minha filha.
- Minha avó, que dentes grandes a senhora tem!
- É para te comer.

E dizendo essas palavras, o lobo mau se lançou sobre Chapeuzinho Vermelho e a devorou.

(PERRAULT, 1697 *apud* MICHELLI; GARCÍA; BATALHA, 2019, p. 12)

Nessa narrativa, as características do lobo disfarçado são: braços grandes para abraçar melhor, pernas grandes para correr melhor, orelhas grandes para escutar melhor, olhos grandes para ver melhor e dentes grandes – único elemento que se repete da versão oral – para comer a menina. Vale destacar que nessa versão também não há nem a figura de um lenhador/caçador para salvar a avó e a Chapeuzinho Vermelho, nem o conselho materno no início da narrativa. No entanto, há uma lição de moral. A palavra moral aparece explicitamente na versão de Perrault, escrita por ele na forma de versos:

Moral

Aqui se vê que jovens crianças,
As meninas principalmente,
Belas, gentis e elegantes,
Fazem mal em escutar a toda gente
Assim não é de estranhar
Que o lobo as queira devorar.
Eu digo o lobo, pois tais animais

Não são todos iguais
Há uns que são de agradável humor
Quietos, sem fel e sem rancor
Que íntimos, doces e de tamanho encanto
Seguem as jovens donzelas por
todos os cantos
Até nas casas, nas vielas,
Mas, ai! de quem não sabe que
estes lobos carinhosos
De todos são, por certo, os mais perigosos.

(PERRAULT, 1697 *apud* MICHELLI; GARCÍA; BATALHA, 2019, p. 13)

Como anunciado no título da obra de Perrault, os contos apresentados são seguidos por uma moralidade. O tom de advertência moral do poema recupera a maldade do lobo que é explicitamente qualificado como “lobo mau” nas últimas palavras do narrador. Além de recuperar a ideia de que os lobos são maus, o narrador destaca que, no grupo de lobos, “não são todos iguais”, pois há “os mais perigosos” que “(..) são de agradável humor / Quietos, sem fel e sem rancor / Que íntimos, doces e de tamanho encanto”. Segundo o narrador, o tipo mais perigoso é o de “lobos carinhosos”. A presença de uma moral pode funcionar como um resumo daquilo que deve ser ensinado após a apresentação da narrativa que, por sua vez, pode ser entendida como um exemplo do ensinamento.

3.2 *Chapeuzinho Vermelho* em *Contos maravilhosos infantis & domésticos* (1812-1815) dos Irmãos Grimm

Jacob Ludwing Carl Grimm e Wilhelm Carl Grimm, que ficaram conhecidos como os Irmãos Grimm, nasceram na Alemanha em 1785 e 1786 respectivamente. Com o falecimento do pai em 1796, a família de 9 irmãos passou por dificuldades financeiras. Entretanto com a ajuda de familiares influentes, eles – os mais velhos – conseguiram cursar Direito na Universidade de Marbug, foram bibliotecários e professores. É importante destacar que os irmãos eram estudiosos, pesquisadores, e tinham grande interesse pela língua, pela cultura e pelo folclore alemão. Segundo Frazão (2020, s/p.):

Em 1807, com o avanço do exército francês pelos territórios alemães, a cidade de Kassel passou a ser governada por Jérôme Bonaparte, irmão mais novo de Napoleão, que a tornou capital do reino recém-instalado *Reino da Vestfália*. Essa situação despertou o espírito nacionalista do romantismo alemão. A busca das raízes populares da germanidade estava em voga.

Quando os irmãos Grimm deram início às suas pesquisas, os poetas Achim Von Arnim e Clemens Brentano já haviam publicado uma coletânea de versos de exaltação popular, *Des Knaben Wunderhorn* (A Trompa Mágica do Menino), o que despertou ainda mais a curiosidade dos irmãos às narrativas populares, registradas nos livros antigos, e a busca de suas raízes culturais.

Os Irmãos Grimm realizaram um trabalho de busca, compreensão e registro dessas raízes com o objetivo de valorizá-las e de evitar que as narrativas contadas por camponeses, por comerciantes, por suas irmãs etc deixassem de ser transmitidas oralmente em razão de mudanças sociais, históricas e culturais em curso na sociedade da época. É esse trabalho de escuta e de transcrição que resultou nas narrativas que tornaram os irmãos mundialmente conhecidos.

Diferente de Perrault que compilou cerca de 10 contos ao longo da vida, os Irmãos Grimm compilaram mais de 200 contos. Em 1812, depois de seis anos de árdua pesquisa, eles lançaram o primeiro volume do livro intitulado *Contos maravilhosos infantis & domésticos*, composto por 86 contos. Três anos depois, em 1815, lançam o segundo volume com 70 contos. Segundo Marcus Mazzari (*apud* GRIMM, 2020, p. 606-607), em posfácio da edição publicada pela Editora 34, ao abordar a designação de gênero que os irmãos atribuíram às suas narrativas, afirma que

Jacob Grimm procurou apresentar os *Contos maravilhosos infantis e domésticos* como a mais genuína manifestação da “poesia da Natureza”, criação espontânea de uma coletividade anônima. Esforçou-se igualmente em distinguir os contos populares (Volksmärchen), que coletara ao lado do irmão, dos artísticos (Kunstmärchen), os quais ostentariam vestígios nítidos da elaboração literária individual (como se verifica claramente em *fairy tales* de Oscar Wilde ou Hans Christian Andersen, para citar exemplos posteriores). Contos populares, ao contrário, possuem o seu *habitat* na tradição oral e, com frequência, iletrada na qual ingressam diretamente da “alma do povo”, conforme a expressão empregada por Jacob no espírito romântico então vigente. Por isso, esses contos exigiram do compilador a mais estrita fidelidade, que Jacob exemplifica a Arnim mediante a seguinte imagem: se, ao quebrar um ovo, não é possível evitar que um pouco da clara fique na casca, fidelidade no sentido proposto seria preservar a gema intacta, da mesma maneira como o essencial da narrativa oral deve passar o mais incólume possível para a escrita.

Essa primeira versão publicada em 1812-1815 foi sofrendo alterações por parte dos próprios Irmãos Grimm com base nas mudanças da sociedade da época e na recepção dos críticos e também das crianças. Em 1857, época em que a revolução burguesa já instaurada agia em torno da reformulação da Escola e da sociedade como um todo, os Irmãos Grimm publicaram a 7ª edição

desses contos. Esses textos – 211 no total dessa edição – foram recontados com a finalidade de atenuar seu conteúdo, tendo em vista principalmente a recepção do conto pelo público infantil:

Um dos aspectos falhos da antiga escola eram os livros que eram dados para a criança ler, pois traziam textos que não falavam do seu universo, do seu imaginário. Para esse intento, era necessário agir em prol de uma produção de textos que fossem coerentes com o universo infantil e, nesse contexto, foi criada a literatura infantil. No processo de constituição dessa literatura foram recolhidos os contos populares orais (alguns já registrados pela literatura escrita, como os de Perrault, na França), já que eles traziam na sua estrutura o simbólico, o mágico. Os Irmãos Grimm foram escritores que trabalharam nesse projeto; por esse motivo eles atenuaram os conteúdos, eufemizaram algumas temáticas, como no caso de Chapeuzinho Vermelho, em que temos a inserção da figura do caçador, cuja função é tirar Chapeuzinho e sua avó – vivas – da barriga do lobo e dar à história um final feliz. É importante destacar que os Irmãos Grimm retiraram a cena em que o lobo ordena que a menina tire a roupa antes de ir para a cama, existente nas versões oral e de Perrault. (GAMA-KHALIL ET AL., 2009, p. 41-42)

É possivelmente o final feliz dessa narrativa que surge com o romantismo literário iniciado na Europa, no final do século XVIII, que a torna mais difundida em relação aquelas com fim trágico da vovozinha e de sua neta. Na versão dos Grimm, temos – diferentemente das narrativas transcritas por Darnton e de algumas traduções de Perrault – o tempo passado e impreciso presente em muitas versões: “**Era uma vez** uma menina que era querida por todos – bastava olhar para ela para gostar dela”. (GRIMM, 2020, p. 105, grifos nossos). A mãe da menina não apenas ordena que a filha leve bolo e vinho (e não mais pão e leite ou torta e potezinho de manteiga), mas ainda a adverte sobre o caminho: “(...) Ande direitinho e não desvie do caminho (...)” (GRIMM, 2020, p. 105). Além disso, desaparece não apenas a cena de canibalismo, como já tinha ocorrido em Perrault (1967 *apud* MICHELLI; GARCÍA; BATALHA, 2019), mas também desaparece – e aí está uma diferença em relação ao texto do autor francês - a cena do lobo ordenando que a menina tire a roupa como observamos a seguir:

Chapeuzinho andou por muito tempo colhendo flores e só parou quando não cabia mais nenhuma em sua mão. Depois foi para a casa da avó. Estranhou que a porta estivesse aberta e quando entrou achou tudo tão esquisito que pensou: “Ai, meu Deus, por que estou com essa sensação estranha de medo? Eu sempre gosto tanto de estar na casa da vovó “. Então foi até a cama, abriu o cortinado e lá estava a avó com a touca enfiada na cabeça, cobrindo o rosto, com um aspecto estranho. “Oi, vovó! Mas que orelhas grandes você tem!” “É para te ouvir melhor.” “Vovó, mas que olhos grandes você tem!” “É para te ver melhor.” “Vovó, mas que mãos grandes você tem.” “É para te agarrar melhor!” “Mas, vovó, que terrível boca enorme é essa?” “É para te comer melhor.” E com isso o lobo saltou da cama, pulou sobre a pobre Chapeuzinho e a engoliu.

(GRIMM, 2020, p. 106-107)

Na narrativa do Irmãos Grimm, as características do lobo disfarçado são: orelhas grandes para ouvir melhor, olhos grandes para ver melhor, mãos grandes para agarrar melhor, boca enorme para comer melhor. Diferente da narrativa transcrita de Darnton (1986) e da narrativa traduzida de Perrault (1697 *apud* MICHELLI; GARCÍA; BATALHA, 2019), a narrativa dos Grimm não termina com a ação do lobo engolindo a Chapeuzinho Vermelho. É importante também destacar que dois elementos aparecem na sequência dessa narrativa dos Grimm de 1812. O primeiro é a figura do caçador que salva Chapeuzinho e sua avó da morte, cortando a barriga do lobo:

Depois de ter saciado o apetite, o lobo voltou para a cama, adormeceu e começou a roncar, fazendo um barulho fenomenal. **Um caçador**, que naquele momento estava passando em frente à casa, ouviu o barulho e pensou: “Como pode uma velhinha roncar desse jeito? Melhor verificar”. Então ele entrou na casa e, ao chegar à cama, deparou-se com o lobo, a quem procurava a bastante tempo. Ele deve ter comido a avó, pensou, e talvez ainda seja possível salvá-la, por isso é melhor não atirar. Então, buscou a tesoura e cortou a barriga do lobo. Assim que deu os primeiros cortes, avistou o chapeuzinho vermelho brilhando, e depois de mais uns cortes **a menina saltou para fora** dizendo: Nossa, que susto. Estava tão escuro na barriga do lobo”. Logo depois **a avó também saiu com vida**. (IDEM, p. 107, grifos nossos)

Viva e, antes que o lobo acordasse, Chapeuzinho apressou-se, na sequência, em “buscar pedras bem pesadas” (IDEM) que foram colocadas por eles na barriga do lobo, o que provocou sua morte: “quando ele acordou e quis ir embora, as pedras pesaram tanto que acabou caindo morto”. (IDEM). Nessa direção, a atuação do caçador permite outro final: o final trágico das narrativas contadas pelos camponeses franceses e por Perrault dá lugar a um final feliz, o que possivelmente está relacionado com a recepção do conto pelo público infantil.

O segundo elemento é uma nova ida à casa da avó em que a menina encontra um outro lobo que, como o anterior, tenta enganá-la, o que não ocorre dessa vez porque ela aprendeu a lição e, portanto, “se cuidou, seguiu seu caminho sem se desviar (...)” (GRIMM, 2020, p. 107). Chapeuzinho Vermelho demonstra, portanto, ter, de fato, aprendido a lição que é apresentada por ela mesma por meio do uso do discurso direto: “De agora em diante, não vou mais sair do caminho nem entrar na floresta sozinha, quando a minha mãe não deixar” (IDEM). Nesse novo encontro com outro lobo, a própria menina, que, por ter aprendido a lição, chega à casa da avó primeiro do que o lobo, resolve a situação com ajuda apenas da avó como lemos a seguir:

Chapeuzinho Vermelho se cuidou, seguiu seu caminho sem de desviar e contou à avó que havia encontrado um lobo, que ele a havia cumprimentado, mas que olhara para ela com olhos malvados. “Se eu não estivesse na estrada aberta, ele teria me devorado.” “Venha”,

disse a avó, “vamos trancar a casa para que ele não possa entrar.” Não demorou para que o lobo chegasse e batesse na porta, chamando: “Abra, vovó, é Chapeuzinho Vermelho, eu trouxe o bolo”. As duas ficaram bem quietas e não abriram a porta. Enfurecido, o lobo rondou a casa muitas vezes e finalmente saltou no telhado, pensando em esperar até que Chapeuzinho Vermelho voltasse para casa à noite e então devorá-la na escuridão. Mas a avó percebeu a intenção dele. Diante da casa, havia um grande cocho de pedra e ela disse à neta: “Vá buscar o balde, Chapeuzinho Vermelho. Ontem cozinhei as salsichas no cocho”. A menina carregou a água até encher o cocho. O lobo sentiu o cheiro de salsicha e espichou tanto o pescoço atrás do cocho que perdeu o equilíbrio, começou a escorregar do telhado e acabou caindo no cocho e se afogando. Chapeuzinho Vermelho voltou alegre e confiante para casa. (GRIMM, 2020, p, 107-108)

Considerando essas três versões como tradicionais em razão de terem sido compiladas a partir de narrativas contadas oralmente, é possível perceber que,

desde essa narrativa de tradição oral – que consideramos a mais antiga –, passando por Perrault, até a história como é contada hoje – praticamente a versão dos Grimm –, os aspectos mais eróticos (em que Chapeuzinho se despe para entrar na cama do lobo-vovozinha) e canibalísticos (quando, antes de comer a menina, o lobo lhe serve a carne e o sangue da avó) foram sendo suprimidos, substituídos e suavizados. (CORSO, 2006, p. 53 *apud* GAMA-KHALIL ET AL., 2009, p. 41-42)

Conhecer as narrativas mais conhecidas de Chapeuzinho Vermelho é indispensável para pensar sobre os sentidos movimentados em outras versões. Segundo Ana Maria Machado (2002, p. 82):

(...) para que esse jogo literário possa funcionar plenamente, para que o humor seja entendido e a sátira seja eficiente, é indispensável que o leitor localize as alusões feitas, identifique o contexto a que elas se referem e seja, então, capaz de perceber o que está fora de lugar na nova versão. É com uma brincadeira. Não dá para brincar de “pequeno construtor” com quem nunca viu uma casa.

A autora ainda destaca que “cada texto e cada autor lidam com elementos diferentes nessa busca [por entender a vida], e vão adequando formas de expressão e conteúdo de um jeito que mantém uma coerência interna profunda que lhe dá sentido. Mexer neles é alterar esse sentido” (MACHADO, 2002, p. 75). E adverte: “Muitas vezes, equivale a transformar a nova versão em alguma coisa esdrúxula, sem pé nem cabeça” (IDEM).

Considerando a breve caracterização das versões tradicionais de Chapeuzinho Vermelho realizada nesse capítulo, abordaremos a versão dessa narrativa criada especificamente para o Programa Conta pra Mim no próximo capítulo. Sem o conhecimento desses contos tradicionais, não é possível identificar se os sentidos apontam para uma repetição (paráfrase), para uma

renovação (polissemia) ou ainda para um ponto intermediário entre esses modos de dizer, ainda conforme a tipologia dos discursos proposta por Orlandi (2011).

4. O CONTO *CHAPEUZINHO VERMELHO* NA VERSÃO DO *CONTA PRA MIM*

4.1 O LIVRO: AUTORIA, ESTRUTURA E ORGANIZAÇÃO

O conto *Chapeuzinho Vermelho* foi publicado em formato de livro digital (e-book) pelo Programa *Conta pra Mim* e integra o conjunto de livros denominados “Ficção” e é classificado como “Conto de Fadas”. Essa versão foi publicada em 2020, pelo Ministério da Educação (MEC), em cooperação com a Editora Cora e com a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO). O livro digital está disponível para ser lido na tela, para ser impresso e para ser colorido. As informações acerca da autoria e de parcerias que viabilizaram a publicação dessa versão não aparecem na capa do livro. É apenas com a leitura da ficha catalográfica disponibilizada na contracapa que identificamos informações acerca da autoria do livro conforme ilustra a figura 1 abaixo composta pela capa e pela contracapa:



Figura 1: *Print* da capa e da contracapa da Coleção *Conta pra Mim* (BRASIL, 2020b, p. 01-02)

A versão de *Chapeuzinho Vermelho* adaptada para o Programa *Conta pra Mim* é escrita por Rosana Mont’Alverne e ilustrada por Vanessa Alexandre¹⁰. Não há informações sobre elas nem no livro nem em outro material disponibilizado pelo programa.

Numa consulta ao Lattes CNPq¹¹, descobrimos que Rosana Mont’Alverne é mineira, formada em Direito pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) em 1983 e mestre em Educação também pela UFMG em 2009, tendo defendido a dissertação “Correspondências do Cárcere: um estudo sobre a linguagem dos prisioneiros”. Ela ainda possui os títulos de especialista em Administração de Recursos Humanos pela Fundação Getúlio Vargas (FGV) e em Arte-Educação: Palavra Oral à Escrita, pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Geras (PUC-Minas). Rosana Mont’Alverne apresenta-se como sócia-fundadora do Instituto Cultural Aletria (2005), tendo atuado como Professora do Curso de Formação de Contadores de Histórias e Mediadores de Leitura, Editora-chefe, Contadora de Histórias e Palestrante nas áreas da Educação, Livro, Leitura e Literatura Infanto-Juvenil (www.aletria.com.br). É ainda funcionária aposentada do Tribunal de Justiça do Estado de Minas Gerais, onde ingressou por concurso público de provas e títulos em 1984. Foi Presidente da Câmara Mineira do Livro (2014/2018). Foi membro do Conselho de Criminologia e Política Criminal do Estado de Minas Gerais (2016). Foi Conselheira do CONSEC - Conselho Estadual de Cultura e Políticas Culturais de Minas Gerais (2017/2018). Foi Coordenadora-Geral do Plano Estadual do Livro, Leitura, Literatura e Bibliotecas de Minas Gerais, representando a sociedade civil (2016). Além de autoria de livros infantis como “Meu pai é uma figura” (2011), “O ovo amarelinho da galinha do vizinho” (2011) e “Todas as cores de Malu” (2016), todos publicados pela Aletria Editora, é tradutora de Literatura Infantil e Juvenil (francês e espanhol) e co-autora e organizadora de obras nas áreas de Tradição Oral e Literatura Infantil e Juvenil.

A ilustradora Vanessa Alexandre trabalha na área desde 2007. Não apenas ilustrou livros, como também participou de exposições tanto nacionais, quanto internacionais. Atualmente, ela viaja até escolas pelo país “performando” atividades de literacia e oficinas de ilustração.

¹⁰ A edição é de Marismar Borém e a direção geral e curadoria de Wiliam Ferreira da Cunha. Já a supervisão técnica e de conteúdo é de responsabilidade do próprio secretário de alfabetização do Ministério da Educação (MEC) Carlos Francisco de Paula Nadalim. A revisão de texto foi realizada por Felipe Salomão Cardoso e Adriana Araújo Figueiredo.

¹¹ É importante destacar que a última atualização feita nas informações apresentadas pela autora em seu *Lattes* foi em 28/07/2017.

Nas duas primeiras páginas do livro, ainda chama a atenção a presença da mascote do programa por ser um animal que não pertence a fauna brasileira e de uma chapeuzinho vermelho de cabelos claros, o que difere da cor de cabelo que observamos em muitas outras ilustrações¹² da menina em obras publicadas no Brasil em que predomina a cor escura.

A contracapa no conto de Chapeuzinho Vermelho nos apresenta como o programa compreende os contos de fadas para crianças.

Contos de fada são uma ótima forma de estimular a imaginação da criança, ao apresentá-la a um universo em que a coragem, a solidariedade e o perdão são as grandes armas dos heróis. Viajar por esse universo na companhia da família será com certeza uma experiência que vocês guardarão por toda a vida. (BRASIL, 2020b, p. 2)

O programa sustenta a ideia de que os contos de fadas servem para estimular a imaginação da criança. Uma imaginação circunscrita a um universo em que, para superar adversidades, deve-se ter coragem e praticar a solidariedade e o perdão.

Após cada conto, há ainda duas páginas. A primeira página apresenta a explicação da expressão “leitura dialogada”, além de apontar seus benefícios e como ela deve ser praticada. Já a segunda página indica os 10 pontos em relação aos quais os pais devem estar atentos para praticar a literacia familiar. Essas páginas estão reproduzidas abaixo:

¹² Como, por exemplo, em *O que não viu Chapeuzinho Vermelho*, de Mar Ferrero (MOVpalavras, 2015); *A outra história de Chapeuzinho Vermelho*, de Jean-Claude R. Alphen (Editora Salamandra, 2016), *Chapeuzinho Vermelho*, de Rosinha (Callis, 2015)



Figura 1: Coleção *Conta pra Mim* (BRASIL, 2020b, p. 15-16)

A leitura dialogada é uma das formas de praticar a Literacia Familiar para a aproximação de pais e filhos de modo a “fortalecer os laços afetivos entre pais e filhos” e “contribuir para a alfabetização e reforçar a aprendizagem escolar das crianças”. A aplicação de práticas como essa, segundo o Guia de Literacia Familiar, “é um instrumento poderoso para romper o ciclo da pobreza” (BRASIL, 2019, p. 17).

Santos; Assolini (2022), em análise fundamentada na Análise de Discurso Pecheuxtiana e na Teoria Sócio-Histórica do Letramento, organizam esses dez pontos em três perspectivas a-históricas conforme podemos resumir no quadro abaixo:

PERSPECTIVA INDIVIDUALISTA-RESTRITIVA	PERSPECTIVA TECNOLÓGICA	PERSPECTIVA COGNITIVISTA
2. Converse com seu filho.	3. Valorize e respeite o que seu filho tem a dizer.	1. Trate seu filho com muito amor e carinho.
4. Leia em voz alta para seu filho	9. Elogie e encoraje seu filho.	6. Dê livros de presente para seu filho.
5. Conte histórias para seu filho.	10. Tenha altas expectativas em relação a seu filho.	8. Participe da vida escolar de seu filho.

7. Leia e escreva diante de seu filho.

Quadro 1: Dez pontos organizados segundo três perspectivas a-históricas.
Elaborado com base em Santos; Assolini (2022).

As autoras (2022, p. 573), com base em Tfouni (1994), esclarecem que a Perspectiva A-Histórica do Letramento pode ser dividida em três perspectivas: “a) individualista-restritiva, enquanto aquisição de habilidades de leitura e escrita; b) tecnológica, com uma visão positivista dessas habilidades; c) cognitivista, o sujeito como origem de seu aprendizado”. Nessas perspectivas, as práticas letradas são somente práticas escritas. Diferentemente da Teoria Sócio-Histórica do Letramento em que as práticas letradas não se limitam às práticas escritas, nas práticas abarcadas pela perspectiva a-histórica,

percebe-se uma preocupação em focalizar produtos, quer no plano individual (como é o caso das perspectivas individualista e cognitivista), quer no social (perspectiva tecnológica). Dessa maneira, ‘letradas’ seriam somente aquelas pessoas que sabem ler e escrever (TFOUNI, 1994, p. 52 *apud* SANTOS; ASSOLINI, 2022, p. 573).

Nessa direção, os verbos conversar, ler, contar e escrever, utilizados no imperativo, estão relacionados “à capacidade escolar e ao desenvolvimento para uso na educação formal desses alunos” (SANTOS; ASSOLINI, 2022, p. 578). Os pais ou outros membros da família assumem a responsabilidade de garantir o sucesso escolar de seu filho numa perspectiva unidirecional e homogênea. Um objetivo que consideramos impossível de ser alcançado em razão do que nos diz Orlandi (2012a, p. 08): “a vida do sujeito-leitor está relacionada com os modos e efeitos de leitura”. Embora não sejam assim consideradas pelo Programa, as famílias são diferentes em sua organização, experiência e vivência no mundo. Também como afirma Orlandi (2012b, p. 10) “os sentidos estão sempre ‘administrados’, não estão soltos”.

Na perspectiva tecnológica, a aquisição da leitura e escrita é vista como um produto adquirido de forma linear, sem desvios, cuja consequência aponta para o ato de valorizar, elogiar e de ter altas expectativas. Filhos que estudam com os pais para aquisição de habilidades para produção conforme demanda, ou seja, “estudantes são para atender ao progresso da civilização, o que pode ser caracterizado como uma educação tecnicista, que tem o objetivo de promover sujeitos que atenderão a indústria” (SANTOS; ASSOLINI, 2022, p. 578)

O campo da cognição aparece, no Guia, como um caminho a ser trilhado para a valorização da primeira infância. O uso das formas linguísticas “trate”, “dê” e “participe”, que compõem a perspectiva cognitivista, não pode ser lido pela imposição de um sentido evidente, transparente. Segundo Santos; Assolini (2022, p. 579), essas formas não fortalecem a autonomia dos sujeitos, mas “remetem a um processo de aprendizagem que considera a aquisição da leitura e escrita como resultados de processos e atividades mentais individuais e produzidos espontaneamente pelo próprio sujeito, sendo este a origem de seu próprio aprendizado” (IDEM). Um processo que responsabiliza o filho, ou seja, o estudante como responsável pelo seu sucesso ou pelo seu fracasso escolar dentro do modelo de alfabetização proposto. Em resumo, um modelo que considera o percurso de alfabetização possível de ser determinado e previsto. Vale ainda mencionar as últimas palavras de Santos; Assolini (2022, p. 580, grifos nossos) pela referência à Paulo Freire:

é necessária **uma posição crítica** sobre os processos de ensino e aprendizagem que convocam alunos, pais e aqueles que ocupam essa função, professores, diretores e comunidade escolar, à compreensão de que “não basta saber ler que Eva viu a uva. É preciso compreender qual a posição que Eva ocupa no seu contexto social, quem trabalha para produzir a uva e quem lucra com esse trabalho” (FREIRE, 2006, p. 56)

É essa posição crítica que nos dedicamos a ocupar para ler a versão de Chapeuzinho Vermelho enquanto material produzido no interior de uma política pública pensada para a primeira infância por meio do Programa Conta pra Mim.

4.2 O CONTO E A RELAÇÃO ENTRE IMAGENS E PALAVRAS

Nas duas primeiras páginas da narrativa escrita especificamente para o Programa Conta pra Mim, há o conselho materno dirigido a Chapeuzinho Vermelho e a desobediência da menina em relação à advertência de sua mãe como podemos ver abaixo:



Figura 1 e 2: Reprodução das páginas 3 e 4 da versão de *Chapeuzinho Vermelho* escrita para o Programa Conta pra Mim

Nessa versão, Chapeuzinho deve obedecer a mãe e levar bolos e doces para a vovó que sabemos estar doente. A menina é proibida de ir pela floresta e de conversar com desconhecidos. No entanto, ao distrair-se, já estava no local proibido pela mãe. Vale observar também que as ilustrações, como nas demais páginas, se limitam a reproduzir o texto verbal: na figura 1, Chapeuzinho recebe a cesta de sua mãe e, na figura 2, Chapeuzinho aparece distraída com os bichinhos na floresta. O destaque, como pôde ser observado na capa do livro, é para uma chapeuzinho vermelho loira, ou seja, nas palavras de Marina Colasanti (2020, s/p), “oxigenada pela ilustradora”.

Na sequência, o lobo aparece. Chapeuzinho aceita sua sugestão de colher flores para a vovó seguindo por um caminho, supostamente, mais curto. No entanto, como conhecemos, essa é a estratégia utilizada pelo lobo para chegar primeiro à casa da avó da menina. A ilustração mostra o lobo e chapeuzinho se encontrando na floresta:



Foi então que apareceu o lobo:
— Está perdida, menina?
— Não, não... Estou indo para a casa da vovó,
que está doente. Vou levar bolo e doces para
ela.
— Ora, vá pelo caminho das flores, menina!
É mais curto! — disse o lobo.
Chapeuzinho concordou:
— Isso mesmo! Assim também poderei
colher flores para ela!

5

Figura 3: Reprodução da página 5 da versão de *Chapeuzinho Vermelho* escrita para o Programa Conta pra Mim

Ao chegar primeiro à casa da avó de Chapeuzinho Vermelho, o lobo bate à porta. Ao seguir a orientação da vovó e pegar a chave debaixo do tapete de entrada, o lobo entra na casa, se dirige ao quarto da vovó e a devora. A ilustração mostra as batidas no lobo na porta:



Mas o caminho das flores era longo. O lobo, por sua vez, não perdeu tempo. Chegou primeiro à casa da vovó e bateu à porta:

— Toc! Toc! Toc!

— Quem é? — perguntou a vovó.

— Sou eu! A Chapeuzinho Vermelho! — respondeu o lobo disfarçando a voz.

— É só pegar a chave debaixo do tapete da entrada, querida!

O lobo entrou na casa, foi direto para o quarto e devorou a vovó.

6

Figura 4: Reprodução da página 6 da versão de *Chapeuzinho Vermelho* escrita para o Programa Conta pra Mim

A página seguinte mostra, seja na narrativa verbal, seja na visual, a chegada de Chapeuzinho à casa de sua avó. A menina ainda manifesta, por meio do discurso direto, o sentimento de que havia algo de errado:



Figura 5: Reprodução da página 7 da versão de *Chapeuzinho Vermelho* escrita para o Programa Conta pra Mim

Na sequência, Chapeuzinho Vermelho entra no quarto e dialoga com o lobo disfarçado:



Figuras 6 e 7: Reprodução das páginas 8-9 da versão de *Chapeuzinho Vermelho* escrita para o Programa Conta pra Mim

Na narrativa do *Conta pra Mim*, as características do lobo disfarçado são: orelhas grandes para ouvir melhor, olhos grandes para enxergar melhor, mãos grandes para abraçar, boca enorme para devorar. Na sequência, Chapeuzinho Vermelho é devorada. Depois disso, o lobo volta para a cama e dorme como dito e ilustrado:



Figura 8: Reprodução da página 10 da versão de *Chapeuzinho Vermelho* escrita para o Programa Conta pra Mim

A figura do caçador também aparece nessa versão. Como na narrativa dos Irmãos Grimm, é o som do ronco que desperta a desconfiança do caçador que fique à espreita como vemos na ilustração:



Um caçador que passava por ali
ouviu o lobo a roncar e desconfiou:
— Eu conheço a vovó. Ela não ronca
tão alto assim.

Figura 9: Reprodução da página 11 da versão de *Chapeuzinho Vermelho* escrita para o Programa Conta pra Mim

Na ilustração da página seguinte, já encontramos Chapeuzinho Vermelho e sua avó salvas. O caçador, sem qualquer explicação, entra na casa, e abre, sem que saibamos como, a barriga do lobo e salva a menina e a vovó. Na sequência, o caçador enche a barriga do lobo com pedras e a costura. Ao acordar, o lobo morre, pois tropeça e cai no rio:



Figura 10: Reprodução da página 12-13 da versão de *Chapeuzinho Vermelho* escrita para o Programa Conta pra Mim

No desfecho do conto, vemos Chapeuzinho Vermelho, sua vovó e o caçador sentados à mesa, comendo o bolo e os doces que estavam na cesta enviada pela mãe da menina:



Figura 11: Reprodução da página 14 da versão de *Chapeuzinho Vermelho* escrita para o Programa Conta pra Mim

Na narrativa verbal, Chapeuzinho Vermelho demonstra ter aprendido a lição que é apresentada por ela mesma por meio do uso do discurso direto: “ – Nunca mais entrarei sozinha na floresta nem darei ouvidos a estranhos” (BRASIL, 2020b, p. 14). Uma lição que reproduz o conselho dado pela mãe da menina no início da narrativa.

4.3 A MANUTENÇÃO DOS SENTIDOS: O DISCURSO AUTORITÁRIO EM SUA FORMA PEDAGÓGICA

Os contos tradicionais de Chapeuzinho Vermelho de Charles Perrault e dos Irmãos Grimm influenciaram as inúmeras versões que surgiram da história da menina que vai à casa da vovó, encontra um lobo, que devora sua avó e, em seguida, também a devora. A presença/ausência de outros elementos tem a ver com as condições de produção de cada texto. Como é um texto que está em domínio público, é preciso considerar, como afirma Orlandi (2012, p. 43), “as palavras falam

com outras palavras. Toda palavra é sempre parte de um discurso. E todo discurso se delinea na relação com outros: dizeres presentes e dizeres que se alojam na memória”.

Na narrativa do *Conta pra Mim*, encontramos ressonâncias dos contos tradicionais, em especial, da versão dos Grimm. O discurso da mãe é autoritário, pois é composto por ordens, proibições e ameaças tanto em Perrault e nos Grimm quanto na versão de *Chapeuzinho Vermelho* do Programa. Vamos observar como as pistas linguísticas nos oferecem uma possibilidade de, sem abrir mão do contexto, identificar a presença de um discurso pedagógico explícito por meio do discurso da mãe:

AUTOR(A)	SEQUÊNCIA DISCURSIVA
Perrault	“ Vá ver como está passando sua avó” “ Leve um bolo e este pequeno pote de manteiga para ela”.
Grimm	“ Pegue esta fatia de bolo e a garrafa de vinho e leve até a casa da vovó” “ Seja boazinha e mande lembranças a ela” “ Ande direitinho (...) senão você vai cair ”
Mont'alverne	“ leve esta cesta com bolo e doces à casa da vovó” “Mas tenha cuidado!” “ Não vá pela floresta nem converse com desconhecidos!”

A relação mãe-filha é marcada pela posição hierárquica da mãe. Essa posição reflete o consenso imposto pelo senso comum nas relações sociais de que há os que dominam e os que são dominados – sem alternância entre esses lugares – mesmo em um ambiente mais restrito como é o familiar.

O imperativo é um modo verbal que expressa ordem. Nessa direção, podemos compreendê-lo como uma pista do autoritarismo explícito da ordem quando expresso por meio do imperativo afirmativo e da proibição quando expresso por meio do imperativo negativo. Nas sequências discursivas destacadas acima, o funcionamento do imperativo aponta para a posição de comando da mãe que ora ordena (vá, pegue, leve), ora proíbe (não vá, nem converse).

5. REESCRITURAS CONTEMPORÂNEAS: UMA ANÁLISE DE DIFERENTES DESFECHOS DE *CHAPEUZINHO*

Ler um livro é mergulhar em diferentes assuntos e perspectivas, visto que um livro pode servir tanto como um método de ensino, como também pode ser um entretenimento. No caso dos contos infantis, temos um pouco dos dois. Um dos poderes da literatura está na capacidade de uma única história nos mostrar diversas visões sobre determinado assunto. A construção de narrativas a partir de sentidos abertos pode nos levar a diferentes discussões. Especialistas afirmam, por exemplo, que é importante que as crianças tenham liberdade em focar na parte que mais gostam em uma história, uma vez que tal atitude pode ajudar a formar um julgamento do tema (cf. GARRALÓN, 1990).

Nas palavras da antropóloga francesa Michele Petit (2019, p. 66),

o que a experiência da leitura tem de insubstituível talvez seja o fato de abrir os olhos e provocar esse pensamento vivo, o fato de atrair ideias, sugerir comparações insólitas, inspirar, despertar. O que constitui seu valor são esses momentos em que as palavras surgem, os elos são tecidos, em que somos de certa forma fecundados – e eis que os leitores estão do lado da feminilidade. (...) Trata-se de um pensamento aberto para o exterior, e talvez seja por isso que olhamos ao longe quando erguemos nossos olhos diante de um livro.

“Trata-se de um pensamento aberto para o exterior”. Um pensamento aberto. Um sentido aberto. Esses são as bases fundamentais para oferecer à criança novos lugares para o sentido. É importante apresentar caminhos diferentes, plurais, ora mais previsíveis, ora mais inusitados e, assim, provocar a imaginação do leitor. Uma perspectiva de texto, de leitura, de leitor que, como temos buscado demonstrar nos capítulos anteriores, está distante daquela praticada no programa *Conta pra Mim* implementado dentro de uma agenda conservadora.

Com base na perspectiva de oferecer à criança novos lugares para o sentido, escolhemos duas narrativas que dão acesso à polissemia instituída no discurso lúdico pela reversão do sentido dominante sem desconsiderar sua relação com as narrativas tradicionais por meio da memória entendida como interdiscurso, ou seja, como “aquilo que fala antes, em outro lugar, independentemente” (ORLANDI, 2012, p. 31). As duas narrativas são *Chapeuzinho Amarelo*, de Chico Buarque, com ilustrações de Ziraldo, publicado pela editora Yellowfante em 2022[1979] e *Uma chapeuzinho vermelho*, de Marjolaine Leray, traduzido por Júlia Moritz Schwarz, publicado

pela editora Companhia das Letrinhas em 2012. Nossa ideia é demonstrar que, a partir de uma narrativa disponível em domínio público, é possível movimentar os sentidos na direção de ler não apenas para, mas também com a criança. Essa perspectiva permite pensar na formação de uma criança não como preparação para a vida, mas como parte da própria vida – que já está sendo vivida – para, por exemplo, refletir sobre a ordem social como uma construção que possibilita fazer trabalhar a imaginação.

Segundo Marina Colasanti (2020, s/p), uma das principais podas realizadas no conto *Chapeuzinho Vermelho* produzido para o programa *Conta pra Mim* está relacionada ao desfecho da narrativa: “vi na coleção (...) que o Lobo Mau não é morto pelo caçador. Apesar de ter se demonstrado tão esperto ao longo da narrativa, tropeça de repente, cai no rio e se afoga. (...) Na história original não havia caçador nenhum, o Lobo comia a Avô e Chapeuzinho, sem que houvesse volta”. A escritora brasileira, que considera a adaptação do programa um insulto, usa a ironia para produzir uma reflexão que nos faz pensar sobre a existência de infâncias: “as crianças brasileiras às quais a coleção é endereçada, nunca ouviram um tiro, nunca tiveram que ir para o banheiro e se deitar no chão durante um tiroteio, nunca viram traficantes ou policiais armados, e precisam ser protegidas da imagem do caçador e da sua violência”. É importante reiterar que a coleção é endereçada para um grupo específico de crianças brasileiras: as pobres.

Nessa direção, refletir sobre dois outros desfechos é importante para demonstrar a importância de adaptações que constroem – e não destroem – a imaginação, possibilitando a formulação de perguntas e estimulando a criatividade. Adaptações que, portanto, movimentem outros sentidos em outras condições de produção de histórias que fazem parte do imaginário universal.

Para chegar ao desfecho, percorremos cada narrativa selecionada por um fio condutor diferente. Em *Chapeuzinho Amarelo*, nos interessa apresentar como o sentido do medo foi explorado ao longo da narrativa. Já em *Uma chapeuzinho vermelho*, nosso interesse é pela importância da narrativa visual. Esses aspectos nos permitirão apontar para a possibilidade de construção de outros sentidos, demonstrando que diante de cada um de nós – crianças, adolescentes, adultos, idosos – existem caminhos. É a ideia de pluralidade que precisa ser valorizada desde a primeira infância. Não é possível falar de uma única infância, porque as infâncias são atravessadas pela estrutura social. A desigualdade advinda com esse atravessamento não pode ser silenciada por meio de políticas públicas construídas a partir do consenso. Como afirma Soares (2020, p. 149),

todo e qualquer processo formativo que desconsiderar o papel do Estado, no sentido ampliado, enquanto aquele que educa para a homogeneização dos sentidos, para o consenso, tenderá à imobilidade, à fixidez de sua prática, apagando o político do pedagógico.

É preciso, como nos diz a autora (IDEM), “permitir-se atravessar por sentidos não experimentados”. Desde a infância, compreender que o sentido não é único é fundamental para propiciar outra maneira de conhecer o desenvolvimento do mundo e os conhecimentos produzidos ao longo da história, para estimular e alimentar nossa imaginação.

5.1 O SENTIDO DO MEDO E AS POSIÇÕES-SUJEITO DA CHAPEUZINHO E DO LOBO EM *CHAPEUZINHO AMARELO*

Neste conto poético e engraçado, Chapeuzinho é amarela: de medo. Essa caracterização é apresentada logo nas primeiras páginas:

Era a Chapeuzinho Amarelo.
Amarelada de medo.
Tinha medo de tudo,
aquela Chapeuzinho.
Já não ria.
Em festa, não aparecia.
Não subia escada
nem descia.
Não estava resfriada
mas tossia.
Ouvia conto de fada
e estremecia.
Não brincava mais de nada,
nem de amarelinha.

Tinha medo de trovão.
Minhoca, pra ela, era cobra.
E nunca apanhava sol
porque tinha medo de sombra.
Não ia pra fora pra não se sujar.

Não tomava sopa pra não se ensopar.
Não tomava banho pra não descolar.
Não falava nada pra não engasgar.
Não ficava em pé com medo de cair.
Então vive parada,
deitada, mas sem dormir,
com medo de pesadelo.

Era a Chapeuzinho Amarelo.

Diferente das versões tradicionais em que Chapeuzinho não sabe o que deve temer, mas sabe apenas que não deve se desviar do caminho, observamos, nos trechos acima, que, desde o início, Chapeuzinho Amarelo sente medo de tudo. De tudo que sente medo, há “o medo mais medonho”: “era o medo do tal LOBO”. O medo de Chapeuzinho Amarelo nos remete ao discurso lúdico, o discurso em que há reversão dos sentidos dominantes, em que não há manutenção do sentido instituído, não há paráfrase (ORLANDI, 1987 *apud* BONOTTO, 2003), enquanto as reescrituras de Perrault e Grimm pendem para o discurso pedagógico, citado no capítulo anterior.

É importante ressaltar as diferenças que orientam a narrativa de escrita por Chico Buarque. Desde o início, Chapeuzinho Amarelo tem consciência do medo e de que pode existir um lobo que deve ser temido. Essa situação é diferente da experiência vivenciada por Chapeuzinho Vermelho, seja na narrativa do Perrault, seja na dos Grimm, em que a criança é ingênua e inocente, e, ao se deparar com o lobo, não sente medo, pois não conhece histórias de lobos. Nas narrativas de Perrault e dos Grimm, Chapeuzinho Vermelho permanece na posição de dominada, e o lobo de dominador (cf. BONOTTO, 2003).

Bonotto (2003, p. 57) afirma que:

no discurso moralista de Perrault e Grimm existe o medo do lobo que, apesar de simbólico na história, representa um medo real e se apoia num perigo real. No domínio de Chico Buarque, o sentido do medo, num primeiro momento, é uma imagem congelada que vem do interdiscurso. Quando o sujeito falante produz uma sequência discursiva dominada por uma formação discursiva determinada, o interdiscurso é o lugar onde se constituem, para este sujeito falante, os objetos de que este sujeito enunciador se apropria para torná-los objetos de seu discurso (COURTINE, 1981).

Sendo assim, o medo de Chapeuzinho Amarelo nos é apresentado como algo do interdiscurso e que – agora – se realiza virtualmente, pois o tal lobo “que morava lá pra longe, do outro lado da montanha, num buraco da Alemanha, cheio de tenha de aranha, numa terra tão estranha”, estava

tão longe ao ponto de nem sequer existir. É importante observar que, no começo da narrativa de *Chapeuzinho Amarelo*, o interdiscurso é recuperado como um “eco de um medo avassalador” (BONOTTO, 2003, p. 57) que priva Chapeuzinho de um conjunto de situações cotidianas, já que ela “nunca apanhava sol”, “não ia pra fora”, “não tomava banho”, “não falava nada”, “não ficava em pé”. Em resumo: “vivia parada, deitada, mas sem dormir, com medo de pesadelo”.

A distância e a privação não eram suficientes para que o medo que Chapeuzinho sentia deixasse de crescer a cada dia como observamos na sequência da narrativa:

Mesmo assim a Chapeuzinho
tinha cada vez mais medo
do medo do medo do medo
de um dia encontrar um LOBO
Um LOBO que não existia.

No trecho acima, a repetição do substantivo medo pode estar relacionada à obrigação de Chapeuzinho em sentir medo. Uma obrigação que é resultado de um medo que não tem um referente real, funcionando apenas como uma marca de um sentido outro que ainda ressoa (BONOTTO, 2003).

Depois “de tanto pensar no LOBO, de tanto sonhar com o LOBO, de tanto esperar o LOBO”, temos na sequência o encontro em Chapeuzinho Amarela e o lobo. Um lobo com “carão de LOBO, olhão de LOBO, jeitão de LOBO, e principalmente um bocão”. O “bocão” do animal é descrito como algo tão grande que seria capaz de “comer duas avós, um caçador, rei, princesa, sete panelas de arroz e um chapéu de sobremesa”. A enumeração de que o lobo poderia comer elementos presentes na história de Chapeuzinho Vermelho, em contos de fadas e de elementos do cotidiano é um exagero que, na avaliação de Cunha (2003 *apud* CRUZ, NOZU, BERTOLETTI, 2010, p. 102) pode “nos faz desconfiar de sua veracidade e do real perigo do lobo”.

Na sequência, temos a reação de Chapeuzinho Amarela diante do encontro com o lobo:

Mas o engraçado é que,
assim que encontrou o LOBO,
a Chapeuzinho Amarelo
foi perdendo aquele medo,

o medo do medo do medo
de um dia encontrar um LOBO.
Foi passando aquele medo
do medo que tinha do LOBO.
Foi ficando só com um pouco
de medo daquele lobo.
Depois acabou o medo
e ela ficou só com o lobo.

O “medo do medo do medo” que a menina sentia foi se dissipando, junto com o substantivo “medo”, diminuindo a cada frase dita, até desaparecer e restar apenas o lobo (cf. CRUZ, NOZU, BERTOLETTI, 2010). Quando o temor de Chapeuzinho Amarelo some, a palavra “lobo”, que foi citada ao longo da história com todas as letras maiúsculas, se torna apenas mais uma palavra comum, o que se reflete na sua forma escrita. O LOBO, antes maiúsculo, passa a ser, depois de conhecido, minúsculo: o lobo (cf. CUNHA, 2003 *apud* CRUZ, NOZU, BERTOLETTI, 2010). Segundo Bonotto (2003), a mudança de *LOBO* para *lobo* se dá pelo fato de que o medo de Chapeuzinho era do *LOBO*, uma imagem assustadora marcada pela memória discursiva de séculos de narrativas. A alteração para *lobo* se dá ao enxergar o lobo verdadeiro, que não era o esperado.

Nas páginas seguintes, temos o lobo percebendo que Chapeuzinho Amarelo já não sentia medo do, até então, aterrorizador animal, o que deixou o lobo chateado e envergonhado:

O lobo ficou chateado
de ver aquela menina
olhando pra cara dele,
só que sem o medo dele.
Ficou mesmo envergonhado,
triste, murcho e branco azedo,
porque um lobo, tirado o medo,
é um arremedo de lobo.
É feito um lobo sem pelo.
Lobo pelado.

Sem a função de amedrontar as crianças, o lobo se vê descaracterizado. Como nos diz o narrador, “um lobo, tirando o medo, é um arremedo de lobo”. A dimensão de sua chateação pode ser percebida pelo fato de que a frase “O lobo ficou chateado” é repetida nas páginas seguintes, podendo ser, portanto, relida.

nem pudim, com medo a Chapeuzim. Com medo de ser comido com vela e tudo, inteirim”. É o lobo agora quem está nu, despido. Sem despertar medo, ficamos diante de um “lobo sem pelo. Lobo pelado”.

Na sequência, o narrador nos informa que Chapeuzinho recusa o bolo de lobo, pois prefere o de chocolate, e que Chapeuzinho começa a fazer todas as coisas que era impedida por conta de seu medo:

Chapeuzinho não comeu
aquele bolo de lobo,
porque sempre preferiu
de chocolate.
Aliás, ela agora come de tudo,
menos sola de sapato.
Não tem mais medo de chuva
nem foge de carrapato.
Cai, levanta, se machuca,
vai à praia, entra no mato,
trepas em árvore rouba fruta,
depois joga amarelinha
com o primo da vizinha,
com a filha do jornaleiro,
com a sobrinha da madrinha
e o neto do sapateiro.

O lugar do medo, antes ocupado por Chapeuzinho, é agora assumido pelo lobo. Ao se libertar do medo, Chapeuzinho se permite brincar, assumindo riscos como cair e se machucar. Ela se relaciona indistintamente com familiares e amigos. Mesmo quando está sozinha, ela é capaz de transformar o medo em novos companheiros:

Mesmo quando
está sozinha,
inventa
uma brincadeira.
E transforma
em companheiro
cada medo que ela tinha:
o raio virou orrái,
barata é tabará,
a bruxa virou xabru
e o diabo é bodiá.

Chico Buarque brinca com as palavras. O funcionamento dessa brincadeira realizada por meio de trocadilhos nos possibilita pensar em estratégias que podem ser criadas para superar nossos medos.

A palavra FIM que aparece na sequência não encerra a atividade. Nas páginas seguintes, o leitor fica sabendo de algo que foi esquecido de ser contado antes: “Ah, outros companheiros da Chapeuzinho Amarelo: O Gãodra, a Jacoru, o Barão-Tu, o Pão Bichôpa e todos os trosmons”. Nessa nova brincadeira com as palavras virados do avesso, a ideia de superação é reforçada. Chapeuzinho torna-se íntima de seus medos, superando-os. O temor é superado pelo humor.

Com isso, no desfecho na história, Chapeuzinho Amarelo assume uma nova posição-sujeito, aquela sem o medo presente, assim como o lobo assume uma nova posição-sujeito, de medroso, não querendo ser comido. A polissemia aderida por Chico Buarque muda o sentido do discurso, não se prendendo ao sentido dominante e moralista (cf. BONOTTO, 2003).

5.2 PALAVRA E ILUSTRAÇÃO COMO ELEMENTOS NARRATIVOS E AS POSIÇÕES-SUJEITO DA CHAPEUZINHO E DO LOBO EM *UMA CHAPEUZINHO VERMELHO*

Uma Chapeuzinho Vermelho é uma narrativa escrita e ilustrada por Marjolaine Leray em 2009 na França e em 2012 no Brasil. É também o primeiro livro da autora destinado ao público infantil. Desde a capa, as ilustrações chamam a atenção, pois parecem rabiscos produzidos com lápis de cor ou giz de cera. Quando abrimos os livros, vemos que não apenas as ilustrações, mas também as letras nos remetem a desenhos e letras que poderiam ter sido produzidos por crianças alfabetizadas. Ao abrir o livro, temos a sensação de que uma criança rabiscou a página. Uma situação que acontece com frequência com crianças menores.

Conforme vamos passando as páginas, vemos que os poucos aspectos verbais estão entrelaçados com os não verbais em todos os momentos da narrativa. Os diálogos são breves, sendo que, em algumas páginas, sequer estão presentes. É a imagem a responsável por mexer com a imaginação dos leitores.

A história conta com apenas dois personagens: Chapeuzinho Vermelho e o lobo. De início, pode parecer que teremos mais uma versão como a de Perrault ou a dos Grimm em que Chapeuzinho é enganada pelo Lobo e devorada. Cada personagem tem sua cor no livro: Chapeuzinho e seu mundo são representados por vermelho, já o Lobo pelo preto. O branco ao redor é o espaço a ser dominado por um deles (cf. FERREIRA, QUEIROZ, 2020).

Já na capa do livro, ou seja, do lado de “fora” da história, vemos Chapeuzinho deixando seu mundo vermelho:

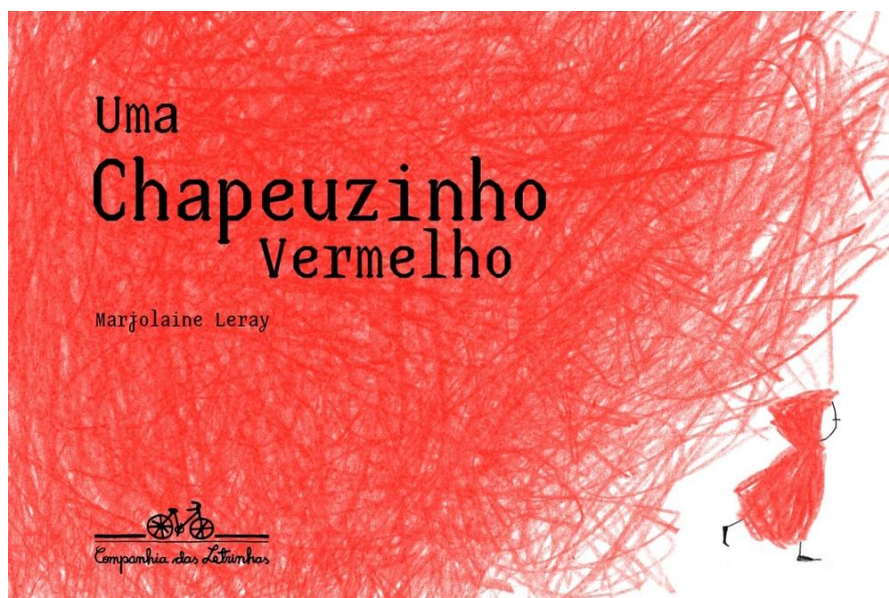


Figura 1: Capa do livro “Uma Chapeuzinho Vermelho”, de Marjolaine Leray

Na primeira página da narrativa, Chapeuzinho Vermelho está adentrando no espaço branco marcado pela linha preta que marca a presença do Lobo:



Figura 2: Primeiro encontro entre a Chapeuzinho e o lobo

No primeiro encontro, não há diálogo. É pela narrativa visual que lemos a diferença de tamanho entre a Chapeuzinho e o lobo, o que nos remete à memória das narrativas tradicionais presentes em nosso imaginário em que o lobo domina a Chapeuzinho, que, por sua vez, é devorada por ele.

Quando o Lobo se depara com Chapeuzinho, andando sozinha e parecendo alheia ao mundo, ele a segura e pergunta para onde está indo. Chapeuzinho responde que vai até a casa de sua avó, mas o lobo afirma que ela deve ir com ele até a mesa.



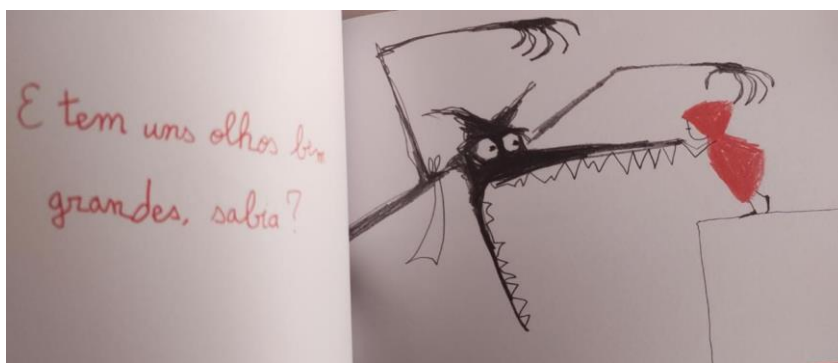
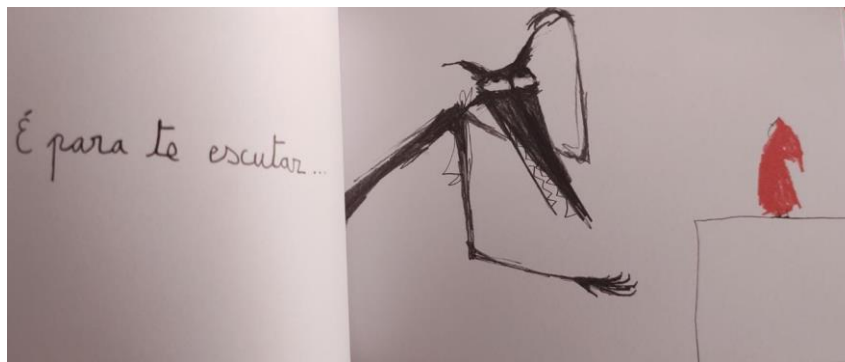
Figura 3: Chapeuzinho é posta à mesa pelo lobo

Já posta à mesa, Chapeuzinho pergunta se eles irão comer. E o lobo responde: “Sim! Um pedaço de carne bem vermelha e sangrenta!!!”, abrindo a boca e os braços na direção da criança, dando a entender que vai devorá-la como é possível ler abaixo:



Figura 4: O lobo prestes a devorar a Chapeuzinho

É diante daquela boca enorme aberta que acontece o diálogo que permeia nosso imaginário:



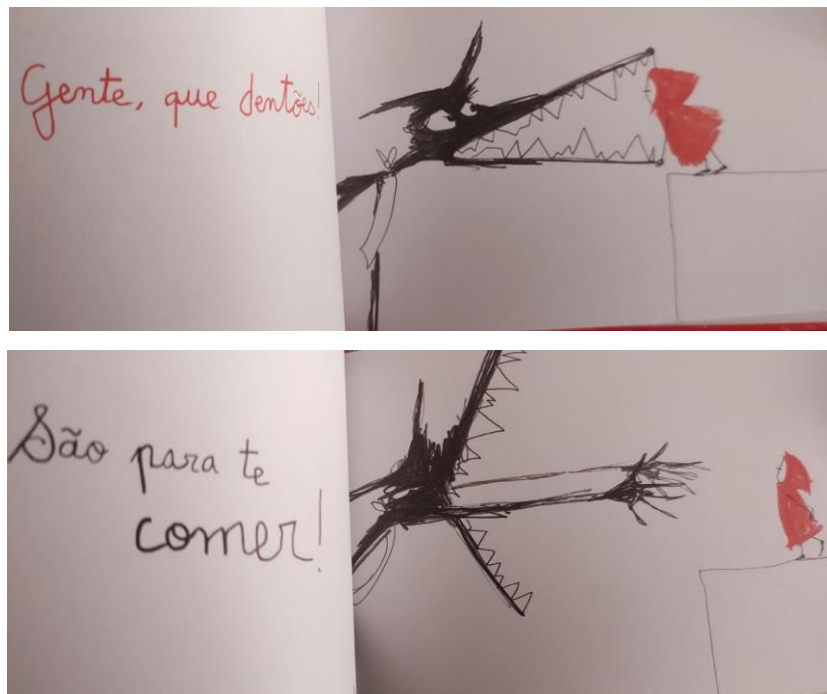


Figura 5: Diálogo entre Chapeuzinho e o lobo

É interessante observar a construção das personagens pela narrativa visual. Chapeuzinho não parece assustada e mantém a mesma postura. Já o lobo esboça diferentes reações ao ouvir Chapeuzinho. É após a clássica resposta “São para te comer!” que as posições-sujeito se invertem em relação ao que conhecemos das narrativas tradicionais. Até esse momento, Chapeuzinho parecia ser dominada, estando alheia as atitudes do lobo. É a resposta de Chapeuzinho que dá outra direção aos sentidos que já conhecemos e coloca o Lobo na posição de dominado e Chapeuzinho, a dominadora, sendo aquela que consegue conduzir a situação de perigo a seu favor.

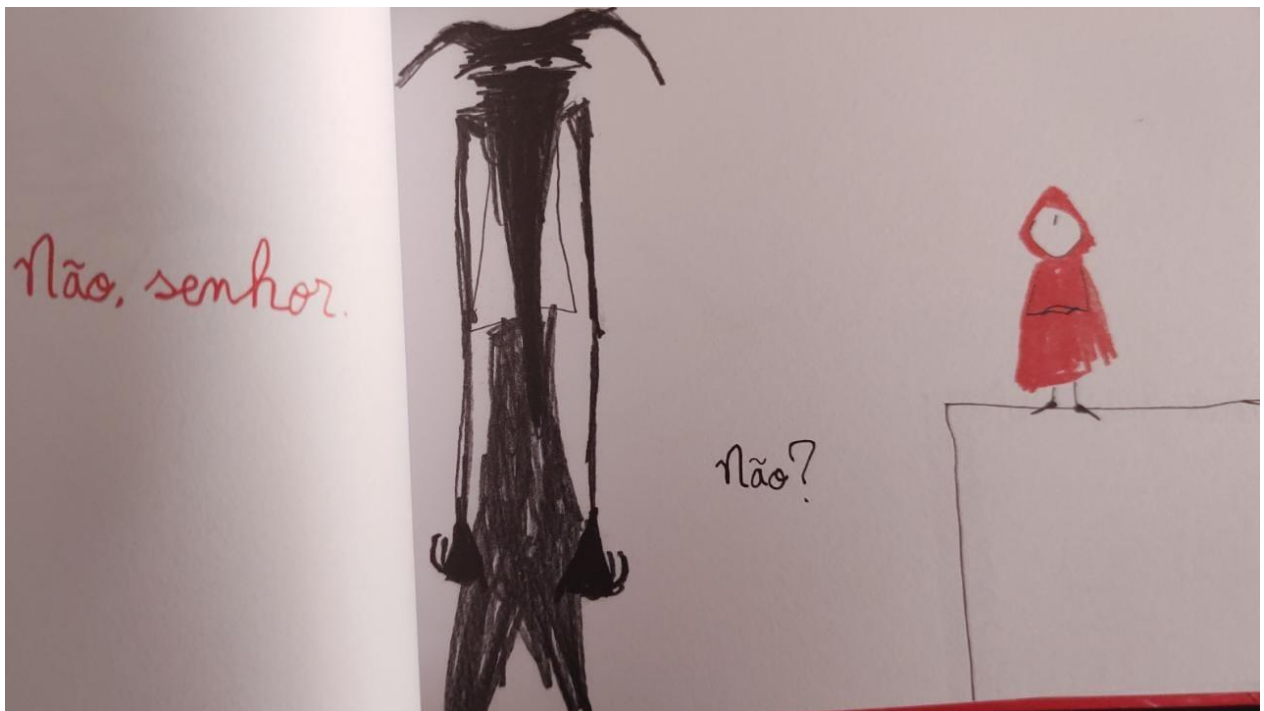


Figura 6: O lobo abalado pela resposta inesperada de Chapeuzinho

Chapeuzinho responde ao lobo que ele não irá comê-la. A expressão cabisbaixa e desanimada do lobo e sua pergunta “Não?” sugerem a mudança no desfecho dessa narrativa. Nesse momento, ela se mostra esperta e age para reverter a situação:



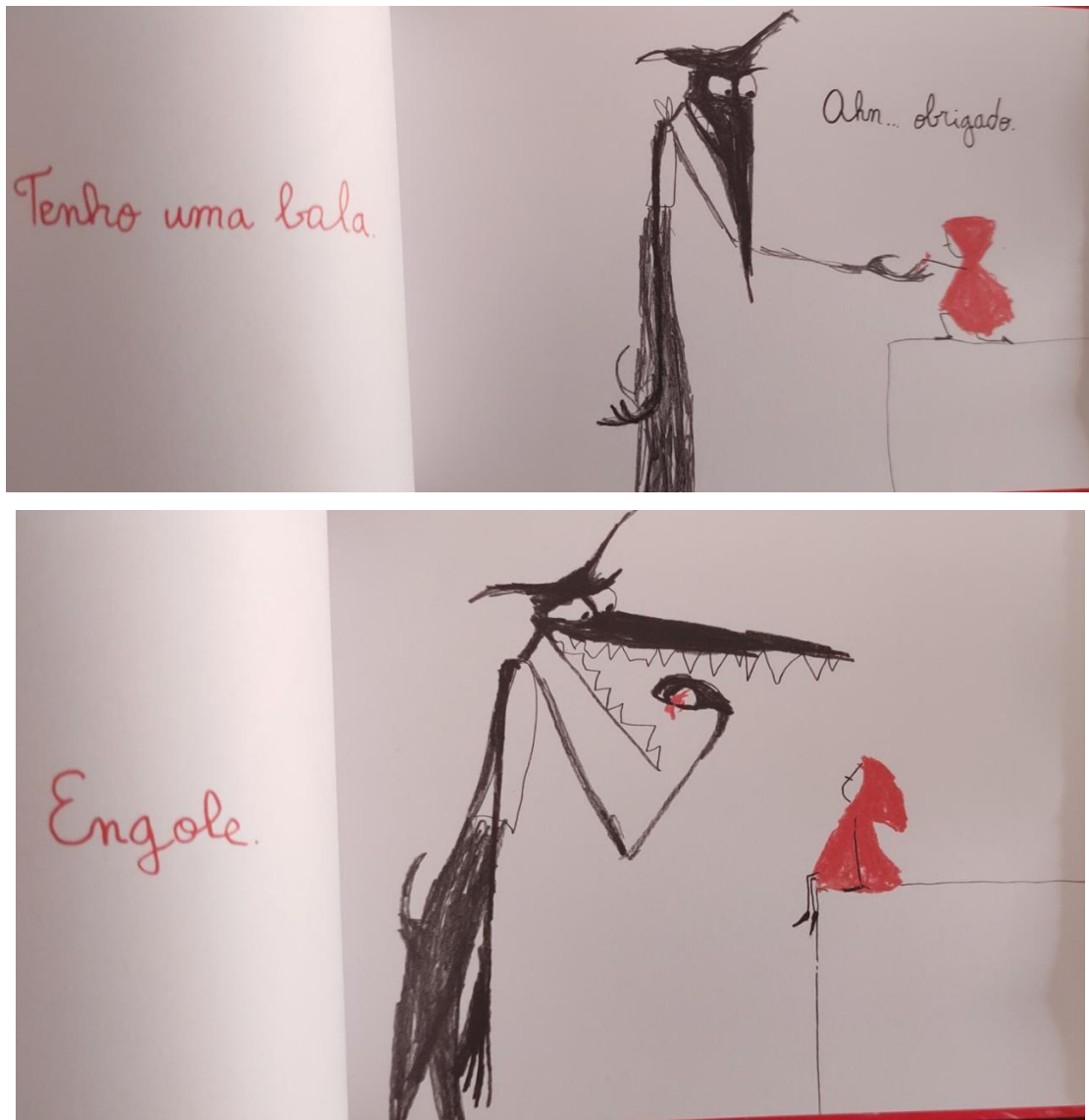


Figura 7: Chapeuzinho age para reverter a situação de perigo

Chapeuzinho afirma que o lobo tem mau hálito. Uma situação que parece ter sido criada intencionalmente para que ela pudesse oferecer a ele uma bala, o que faz com que o lobo se sinta agradecido. Em seguida, Chapeuzinho ordena que ela engula a bala e conclui o movimento de sentar-se para observar o que já aconteceria em seguida:

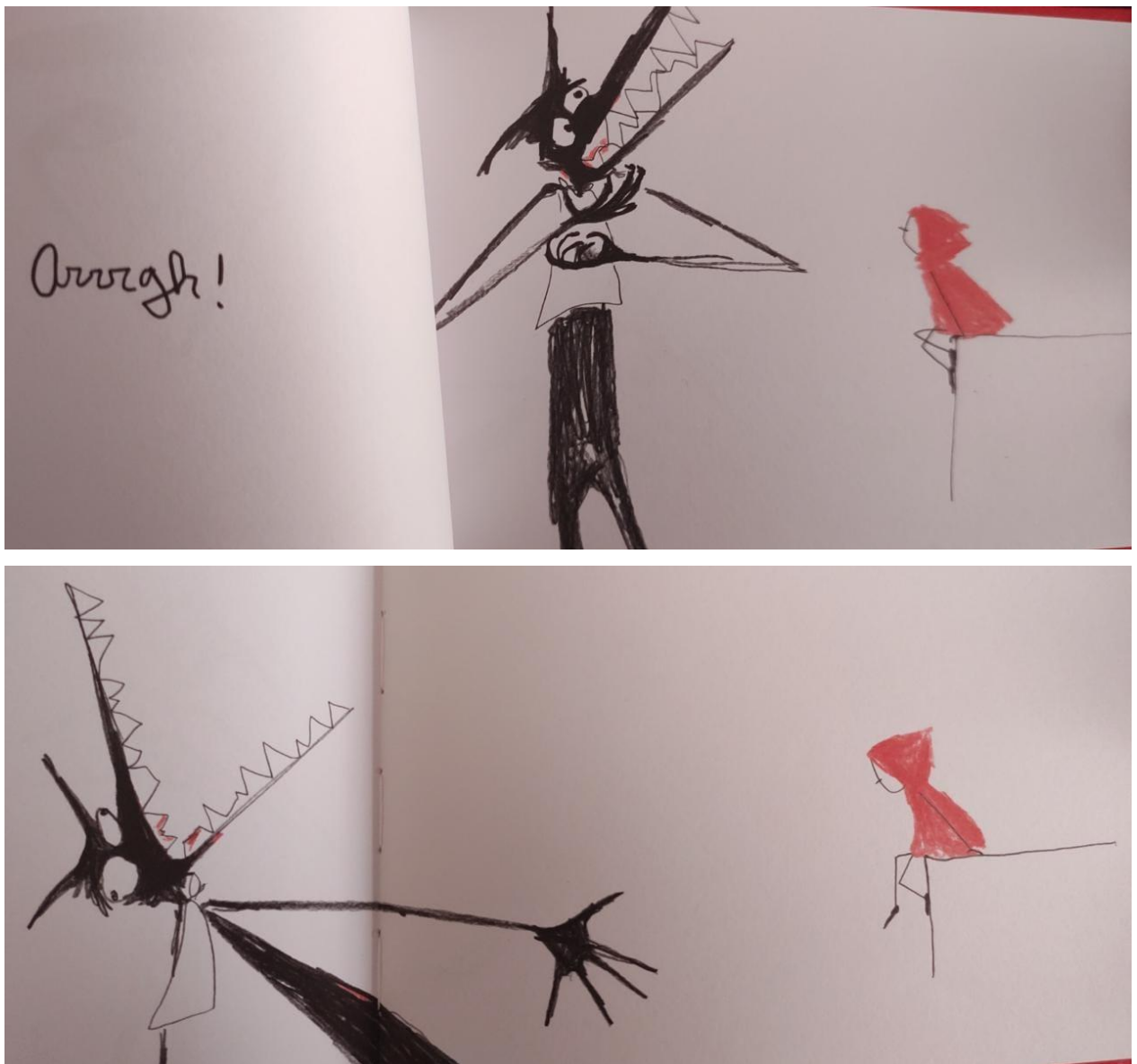


Figura 6: Chapeuzinho assiste à reação do lobo ao engolir a bala

Já sentada, Chapeuzinho assiste à execução de seu plano: a morte do lobo por engasgo ou envenenamento. A morte é representada pela página em branco que significa no percurso visual e verbal. A narrativa visual articulada à narrativa verbal presente na página seguinte em que lemos “Tolinho”, conduzindo ao desfecho:



Figura 6: Chapeuzinho consegue reverter a situação de perigo

Com o final dessa história, podemos perceber o quanto as escolhas no plano verbal e visual de Leray estimulam a imaginação. Ao longo do conto, não conseguimos enxergar todo o rosto de Chapeuzinho, que está coberto com o capuz. Já no caso do lobo podemos enxergar suas feições, suas reações. Chapeuzinho mantém a postura calma durante as situações e um aspecto sombrio quando sabemos o que foi tramado.

Além disso, a reescrita de Leray é a mais distante do que a de Chico Buarque em relação às narrativas de Perrault e dos Grimm. Observar as condições de produção em que os textos foram escritos ajuda a compreender e valorizar essas diferenças para refletir sobre o passado, o presente e o futuro.

As tradicionais posições-sujeito do Lobo e de Chapeuzinho sofrem uma reversão total em função da mudança de sentido do medo. Chapeuzinho não é devorada, um caçador não a salva, e sua avó é apenas citada na história. As pistas de que Chapeuzinho era a dominadora da situação estavam presentes mesmo antes da leitura da primeira página. Se na capa Chapeuzinho Vermelho deixava seu mundo vermelho, na contracapa, ela retorna, voltando a estar cercada por ele:

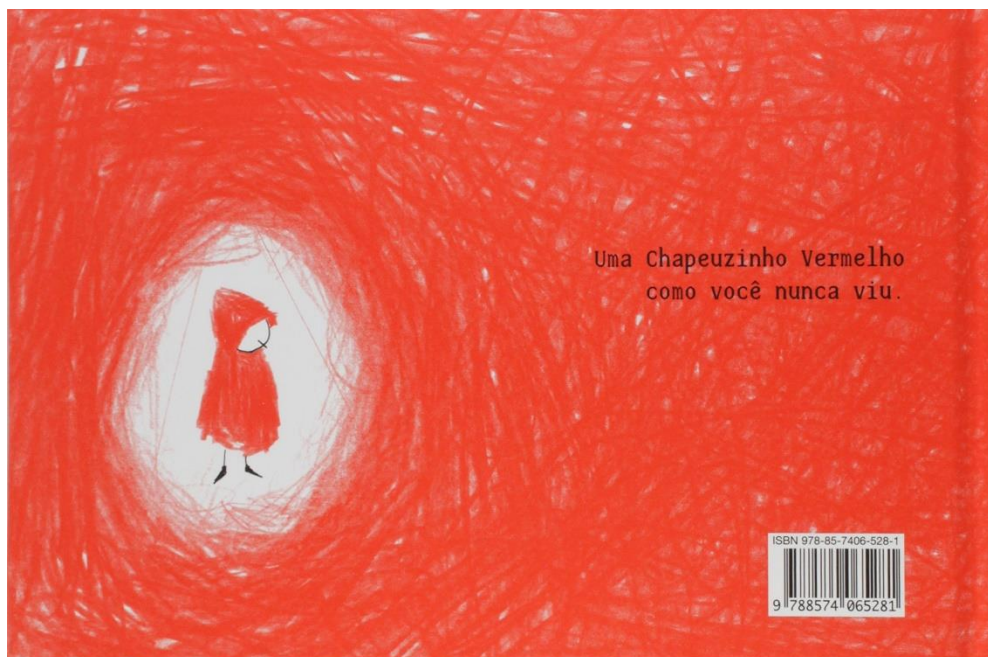


Figura 7: Contracapa do livro “Uma Chapeuzinho Vermelho”, de Marjolaine Leray

Nas palavras de Ferreira; Queiroz (2020, p. 45),

Chapeuzinho volta tranquila ao seu mundo, representado pela cor vermelha, mas não da mesma forma quando saiu dele, pois se antes saiu do seu universo para ir ao desconhecido, evidenciado pelo espaço branco, agora traz consigo um novo mundo, o qual pode ser identificado pelo branco que está ao seu redor. Sugerindo, assim, sua conquista sobre esse lugar.

Além do desfecho diferente, essa reescrita ajuda a sustentar a ideia de que a ilustração não deve ser uma reprodução da narrativa verbal. Segundo VAN DER LINDEN (2011 *apud* FERREIRA; QUEIROZ, 2020, p. 44), “o livro ilustrado gera então várias maneiras de ler, decerto mais próximos da leitura interativa multimídia. O leitor opera constante vaivéns entre as diferentes mensagens, faz escolhas, estabelece aproximações, antecipa, busca e constrói, ele próprio, o sentido”. A imagem, portanto, não equivale a palavra. Ela se constitui em texto, em discurso: é o trabalho de interpretação que torna uma imagem visível.

As breves análises de *Chapeuzinho Amarelo* e de *Uma chapeuzinho vermelho* demonstram a possibilidade de respeitar a criança enquanto sujeito leitor, mantendo um diálogo rico com a tradição. O trabalho com o verbal e com o visual observados nessas reescrituras contemporâneas não é da mesma ordem daquele observado na narrativa encomendada pelo programa *Conta pra*

Mim. A criança precisa ser respeitada também enquanto leitora, tendo sua criatividade alimentada e não podada.

6. CONCLUSÃO

Ao longo desse trabalho, foi possível refletir sobre como a criança e a leitura são entendidas pelo Estado, e, em específico, pelo programa *Conta pra Mim*. De início, foram apresentados as legislações e portarias que possuem ligação direta com o programa, como a Política Nacional de Alfabetização (PNA) e suas ações, que são voltadas para orientações curriculares, promoção de práticas de literacia familiar e incentivo à produção e à edição de livros de literatura para diferentes níveis de literacia.

Feita as apresentações, foi refletido sobre a alfabetização e os sentidos de leitura pela perspectiva do programa, que estão conectadas com ações de promoção a literacia familiar. A literacia familiar está no eixo do *homeschooling*, e apesar de ser promovida como um método que aproxima as famílias, ela exclui as escolas e os professores, restando aos pais para cuidar de toda a educação dos filhos. As problemáticas sobre esse método foram citadas durante o trabalho, pois, ao longo dos documentos do programa, foi ignorado diversas vezes a realidade das famílias brasileiras, e principalmente, a das famílias pobres para quem o programa é, supostamente, voltado. A análise com uma posição crítica do conto de Chapeuzinho Vermelho, disponibilizado pelo programa *Conta pra Mim*, nos possibilitou refletir o esvaziamento da dimensão crítica e estética do projeto pensado pelo estado para crianças pobres e entender que o programa *Conta pra Mim* é o reflexo das crenças do eixo político em que foi lançado. O projeto faz parte de uma agenda conservadora, desde o modo como eles enxergam a leitura, os contos de fadas e as famílias brasileiras, até suas decisões em o que implementar nos materiais, que são retrógradas e voltadas para o discurso pedagógico e moralista.

A narrativa, criada sob medida, do programa *Conta pra Mim* possui o mesmo discurso autoritário da mãe de Chapeuzinho, que ressoa desde as narrativas de Perrault e dos Grimm, cheios de ordem e ameaças. É preciso voltar a ressaltar que as narrativas desses compiladores faziam parte do contexto histórico-social da época, que movimentavam os sentidos dos contos, e essa movimentação pode reduzir ou ampliar o universo interpretativo. A possibilidade de pensar sobre a leitura como um sentido aberto, para que a imaginação na primeira infância possa ser favorecida, foi recusada quando o conto permaneceu parado no tempo.

A polissemia, ou seja, o novo sentido em história antigas, aplicada por autores como Chico Buarque e Marjolaine Leray, como citei no trabalho, foi deixada de fora, visto que uma

Chapeuzinho superando seus medos, ou lidando com um lobo sozinha, não ganham espaço dentro das histórias presas no conservadorismo do programa.

Portanto, o sentido do discurso, do medo, das posições-sujeitos podem ser mudadas, dando espaço para as crianças e a literatura infantil ao mesmo tempo, mas o programa não compactua com esse tipo de pensamento contemporâneo e realista.

7. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANED. Breve histórico. 2019. Disponível em: <<https://www.aned.org.br/historico-completo>>.

Acessado em: 24 de nov. de 2022

BENJAMIN, Walter. **O Narrador: considerações sobre a obra de Nicolai Leskov**. São Paulo: Brasiliense, 1994, p.205.

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

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

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

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 421, de 23 de abril de 2020a. **Institui o Conta pra Mim, programa de literacia familiar do Governo Federal**.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Alfabetização. **Chapeuzinho Vermelho**. Brasília: MEC, SEALF, 2020b.

BONOTTO, Martha E. K. Kling. **Chapeuzinho Amarelo: um novo sentido para uma velha história**. Porto Alegre: Em Questão, 2003.

BUARQUE, Chico. **Chapeuzinho amarelo**. Ilustrador: Ziraldo. 41. ed. Belo Horizonte: Yellowfante, 2022/1979.

CAMPOS, Ana Cristina. **Divórcios no Brasil caem 13,6% em 2020 em relação a 2019**. Disponível em: <<https://agenciabrasil.ebc.com.br/economia/noticia/2022-02/divorcios-caem-136->

[em-2020-em-relacao-](#)

[2019#:~:text=Em%20relação%20ao%20regime%20de,%25%2C%20a%20guarda%20era%20co
mpartilhada.>](#) Acessado em: 15 de out. de 2022.

COLASANTI, Marina. **Não conta pra mim.** 2020. Disponível em:
<https://www.marinacolasanti.com/2020/10/nao-conta-pra-mim.html>. Acesso em: 3 jan. 2023.

CORAZZA, Sandra Mara. **Infância e educação:** era uma vez, quer que eu conte outra vez?
Petrópolis – RJ: Vozes, 2002.

CORSO, Diana Lichtenstein; CORSO, Mário. **Fadas no divã: psicanálise nas histórias infantis.**
Porto Alegre: Artmed, 2006.

CRUZ, M; NOZU, W; BERTOLETTI, E. **Um estudo crítico do livro Chapeuzinho Amarelo de Chico Buarque**. Paranaíba – MS: Interface da Educação, 2010.

DARNTON, Robert. Histórias que os camponeses contam. In: DARNTON, Robert. **O grande massacre dos gatos**. Tradução: Sonia Coutinho. 2. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1986. cap. 1, p. 21-22.

FERREIRA, J; QUEIROZ, J. **A ilustração e a palavra: a narrativa visual de “Uma Chapeuzinho Vermelho”, de Marjolaine Leray**. Sociopoética, 2020.

FRAZÃO, Dilva. **Biografia de Charles Perrault**. 2020. Disponível em: https://www.ebiografia.com/charles_perrault/. Acesso em: 3 jan. 2023.

FRAZÃO, Dilva. **Biografia de Irmãos Grimm**. 2020. Disponível em: https://www.ebiografia.com/irmaos_grimm/. Acesso em: 3 jan. 2023.

FRIEDMANN, Adriana. Panorama e perspectivas da infância no século XXI: O que é infância?. In: FRIEDMANN, Adriana. **O universo simbólico da criança: olhares sensíveis para a infância**. Nepsid, 2014. cap. 1.

GAMA-KHALIL, Marina Martins et al. **Chapeuzinho Vermelho: visão e contravisão de a psicanálise nos contos de fadas de Bruno Bettelheim**. Revista Alere. 2009.

GARRALÓN, Ana. **Literatura com valores**. 1990.

GRIMM, Jacob; GRIMM, Wilhelm. **Contos maravilhosos infantis e domésticos (1812-1815)**. Tradução: Christine Röhrig. Editora 34, 2018.

HART, Betty; RISLEY, Tood R. **Meaningful differences in the everyday experience of young American children**. Paul H Brookes Publishing, 1995.

INSTITUTO PRÓ-LIVRO. **Retratos da Leitura no Brasil**. 5ª ed. São Paulo, 2019.

KATO, Mary. **O aprendizado da leitura**. São Paulo: Martins Fontes, 1985.

KLEIMAN, Ângela. **Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2004.

LERAY, Marjolaine. **Uma chapeuzinho vermelho**. Tradução: Julia Moritz Schwarcz. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2012.

MACHADO, Ana Maria. **Como e por que ler o Clássicos Universais desde cedo**. Rio de Janeiro: Editora Objetiva, 2002.

MICHELLI, Regina; GARCÍA, Flávio; BATALHA, Maria Cristina. **Coleção Charles Perrault: chapeuzinho vermelho**. Rio de Janeiro: Dialogarts, 2019.

MONTES, Graciela. **Elogio da perplexidade**. In: MONTES, Graciela. **Buscar indícios, construir sentidos**. Tradução: Cícero Oliveira. Salvador: Sele Emília e Solisluna Editora, 2020, p. 20-43.

ORLANDI, E. **Análise de Discurso**. In: ORLANDI, E.; LAGAZZI-RODRIGUES, S. (Orgs.) **Discurso e textualidade**. Campinas: Pontes, 2016, p. 13-31.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Discurso e Leitura**. 8ª ed. São Paulo: Cortez, 2008.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Análise de discurso: princípios & procedimentos**. Campinas, SP: Pontes Editores. 10ª edição. 2012.

PERA, Guilherme. MEC lança caderno de Política Nacional de Alfabetização. **Ministério da Educação**, 15 de agosto de 2019. Disponível em:

<<http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/politica-nacional-de-alfabetizacao>.> Acesso em: 30 jun. 2022.

PERRAULT, Charles. Chapeuzinho vermelho. In: MACHADO, Ana Maria. **Contos de fadas**. Rio de Janeiro: Zahar, 2010. p. 77-82.

PETIT, M. **Para que serve a leitura?** In: Ler o mundo: experiências de transmissão cultural nos dias de hoje. Tradução: Julia Vidile. São Paulo: Editora 34, 2019, p. 37-71.

RAMALHETE, Mariana Passos. **O retrocesso empurra a porta: a literatura infantil e o programa *Conta pra Mim***. Pelotas, RS: Caderno de Letras, n. 38. 2020.

REYES, Yolanda. **O lugar da literatura na educação**. In: Reyes, Y.; **Ler e brincar, tecer e cantar – Literatura, escrita e educação**. Tradução: Rodrigo Petronio. São Paulo: Editora Pulo do Gato, 2012, p. 16-29.

SANTOS, Mariane Mendes Gois dos; ASSOLINI, Filomena Elaine Paiva. **Uma análise discursiva do programa "Conta pra Mim": problematizando as práticas do "literacia familiar em dez pontos"**. SP, 2022.

TODOROV, Tzvetan. **A literatura em perigo**. Tradução: Caio Meira. Rio de Janeiro: DIFEL, 2009/1939.

VASCONCELOS, M; SILVA, M. **Contos de fadas e o programa *Conta pra Mim*: a família no singular como norma de gênero prevalente**. 2021.