



**Programa “Conta pra Mim”:
a proposta da “educação literária” no cerco da Política Nacional de Alfabetização**

*“Conta pra Mim” Program:
the proposal of “literary education” in the National Literacy Policy (PNA)*

*Le Programme « Conta Pra Mim » :
la proposition de « l'éducation littéraire » dans le siège de la Politique National d'Alphabétisation*

Fernanda Duarte de Araújo Silva¹
Universidade Federal de Uberlândia

Vilma Aparecida Souza²
Universidade Federal de Uberlândia

Gláucia Signorelli³
Universidade Federal de Uberlândia

Resumo: Este artigo tem como objetivo realizar uma análise textual do programa intitulado “Conta pra Mim” e problematizar sua proposta para a literatura infantil. Trata-se de uma pesquisa de cunho bibliográfico e documental relacionada à referida iniciativa, em que busca identificar os pressupostos teóricos e as concepções de literatura infantil que norteiam a proposta. O programa foi lançado pelo Ministério da Educação (MEC) em 2020, como uma das ações da Política Nacional de Alfabetização (PNA) para difundir os conceitos e as práticas de literacia familiar, compreendida na PNA como um conjunto de conhecimentos e habilidades referentes à leitura e escrita. As análises permitem inferir que esse programa, sob o caráter antidemocrático e ultraconservador da PNA, apresenta um retrocesso para a literatura infantil, ao desconsiderar as pesquisas da área, ao desvalorizar a função social da escola e ao transferir a “educação literária” para a família.

Palavras-chave: Política Nacional de Alfabetização. Literatura Infantil. Literacia Familiar. Alfabetização. Conta pra Mim.

Abstract: This article aims to perform a textual analysis of the program entitled “Conta pra Mim” and discuss its proposal for children’s literature. This is a bibliographic and documentary research related to the aforementioned initiative, which seeks to identify the theoretical assumptions and conceptions of children’s literature that guide the proposal. The program was launched by the Ministry of Education (MEC) of Brazil in 2020, as one of the actions of the National Literacy Policy (PNA, in Portuguese abbreviation) to disseminate the

¹ Doutora em Educação. Docente do Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação e do Programa de Pós-graduação em Educação FAGED/UFU). Membro da Associação Brasileira de Alfabetização (ABALF). *E-mail:* fernandaduarte@ufu.br. *Lattes:* <http://lattes.cnpq.br/2530209398344202>. *ORCID:* <http://orcid.org/0000-0003-2041-0608>.

² Doutora em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia. Docente do Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação (FAGED/UFU) e do Programa de Pós-graduação (PPGED/UFU). Editora adjunta da Comissão Editorial da Revista Educação e Políticas em Debate. *E-mail:* vilmasouza@ufu.br. *Lattes:* <http://lattes.cnpq.br/1776641740982053>. *ORCID:* <https://orcid.org/0000-0001-9420-0908>.

³ Doutora em Educação. Docente do Curso de Pedagogia Instituto de Ciências Humanas do Pontal (ICHPO/UFU). Membro da Associação Brasileira de Alfabetização (ABALF). *E-mail:* glauciasignorelli@ufu.br. *Lattes:* <http://lattes.cnpq.br/9108607797425296>. *ORCID:* <http://orcid.org/0000-0001-5288-8409>.

concepts and practices of family literacy, understood in the PNA as a set of knowledge and skills related to reading and writing. The analyzes allow to infer that this program, under the PNA's anti-democratic and ultra-conservative character, presents a setback for children's literature, by disregarding researches in the area, by depreciating the social function of the school and transferring "literary education" to the family.

Keywords: National Literacy Policy. Children's Literature. Family Literacy. Literacy. Conta pra Mim.

Résumé: Cet article vise à réaliser une analyse textuelle du programme « Conta Pra Mim » et à problématiser sa proposition pour la littérature pour enfants. Il s'agit d'une recherche bibliographique et documentaire qui analyse le Programme « Conta Pra Mim » et cherche à identifier les bases théoriques et les conceptions de la littérature pour enfants qui guident cette proposition. Ce Programme a été lancé par le Ministère de l'Éducation du Brésil en 2020 comme l'une des actions de la Politique Nationale d'Alphabétisation (PNA - Política Nacional de Alfabetização) pour diffuser les concepts et les pratiques de la Littérature Familiale, comprise dans la PNA comme un ensemble de connaissances et de compétences liées à la lecture et à l'écriture. Les analyses nous permettent de déduire que le Programme « Conta Pra Mim », dans le sillage de la nature antidémocratique et ultraconservatrice du PNA, représente un retour en arrière pour la littérature pour enfants en méconnaissant les recherches et les études dans le domaine, en dévaluant la fonction sociale de l'école et en transférant « l'éducation littéraire » à la famille.

Mots-clés: Politique Nationale d'Alphabétisation. Littérature pour enfants. Littérature Familiale. Alphabétisation. Conta Pra Mim.

Recebido em: 20 de maio de 2021

Aceito em: 02 de junho de 2021

Introdução

*E papai ensina a Josete o sentido exato das palavras.
A cadeira é uma janela. A janela é uma caneta-tinteiro. O travesseiro é um pão.
Já o pão, o pão é uma cama. Os pés são orelhas. Os braços são pés. A cabeça é o
bumbum. O bumbum é a cabeça. Os olhos são dedos. Os dedos são olhos.
Então Josete fala como o pai a ensinou a falar. Ela diz:
- Vejo pela cadeira quando como meu travesseiro. Abro a parede e caminho com
minhas orelhas. Tenho dez olhos para caminhar, tenho dois dedos para ver, me
sento no chão com minha cabeça. Ponho meu bumbum no teto. Quando comi a
caixa de música, coloquei a compota sobre a cama, e comi uma sobremesa
gostosa. Beba a janela, papai, e faça para mim uns desenhos.*

De Eugene Ionesco – Contos de Ionesco para Crianças – n° 2

O fragmento acima do “Conto de Ionesco para Crianças”, conto de n° 2 de Eugene Ionesco (2008), demonstra o que parece ser a forma ideal de um pai que, ao ensinar o gosto pela literatura, põe sua filha a brincar com as palavras, a inverter significados, a formular novos

sentidos e, mesmo que isso não se evidencie, em palavras, neste pequeno fragmento do conto, supomos que faz, também, uma reviravolta nos sentimentos da criança aflorando a alegria, o prazer, a imaginação e, certamente, ascendendo o gosto pela leitura. Ionesco é dramaturgo e pai de Marie-France, a garota que inspira Josete, a protagonista do conto (IONESCO, 2008).

O conto de Ionesco (2008) evidencia como a literatura de forma geral deve ser compreendida como direito de todos e, nesse sentido, esse trabalho apresenta algumas considerações acerca do recente Programa “Conta pra Mim”, instituído pela Portaria nº 421 de 23 de abril de 2020, desenvolvido pelo Ministério da Educação (MEC).

O Programa Conta pra Mim faz parte do conjunto de ações sustentado pela Política Nacional de Alfabetização (PNA), lançada em 11 de abril de 2019, por meio do Decreto n. 9765. De acordo com a Portaria, o Programa almeja “orientar, estimular e promover práticas de literacia familiar em todo o território nacional” (BRASIL, 2020. p.1) e tem, como categoria central, o conceito de Literacia Familiar, definido na PNA como [...] conjunto de práticas e de experiências relacionadas com a linguagem, com a leitura e com a escrita, as quais a criança vivencia com seus pais ou cuidadores (BRASIL, 2019c, p. 51).

Considerando-se as opções feitas na PNA e no Programa “Conta pra Mim”, “como é o caso da escolha pelo conceito de Literacia, que indica uma posição política e autoritária com o intuito de anular as discussões antropológicas, sociológicas e discursivas, o problema que orientou o desenvolvimento desta pesquisa parte do seguinte questionamento: quais as concepções de literatura infantil permeiam a proposta do Programa “Conta pra Mim”?

A partir dessa problemática, o presente artigo tem como objetivo identificar e problematizar a proposta para a literatura infantil que subjaz ao Programa “Conta pra Mim”, no sentido de contribuir para o debate acerca dos contratempos presentes na materialização de políticas educacionais no cotidiano das instituições escolares e no contexto das famílias, público-alvo do programa em questão.

A opção metodológica para esta pesquisa foi a análise textual do material, intitulado “Conta para Mim/Guia de Literacia Familiar”, por meio da pesquisa documental em confronto com a bibliografia que discorre sobre a literatura infantil de Candido (2004), Cansson (2006), Smolka (1989), Souza e Cansson (2011), Zilberman (1989), entre outros.

Para apresentação da discussão do problema aqui proposto, o artigo foi organizado em duas seções que se complementam. Na primeira seção, realiza-se uma breve análise sobre a PNA, no sentido de contextualizar as concepções e os pressupostos políticos e pedagógicos dessa política que norteiam o Programa “Conta pra Mim”. Em seguida, analisam-se as

orientações pedagógicas que sustentam o referido programa, problematizando os desdobramentos de suas orientações para a literatura infantil.

Breves considerações sobre a Política Nacional de Alfabetização

O Programa “Conta pra Mim” insere-se no rol das ações inaugurado com a PNA de 11 de abril de 2019 (Decreto n. 9765), demarcando uma nova concepção de alfabetização assumida pelo Ministério da Educação. Na esteira desse projeto, no dia 15 de agosto de 2019, foi publicado um caderno intitulado “Política Nacional de Alfabetização”, apresentando-se como um manual de apresentação da PNA, trazendo em suas páginas introdutórias os nomes dos membros do MEC, da Secretaria de Alfabetização e de especialistas colaboradores. O referido caderno apresenta uma nota, do então Ministro da Educação Abraham Weintraub, em que afirma que a PNA “pretende oferecer às redes e aos alunos brasileiros, por meio de programas e de ações, a valiosa contribuição das ciências cognitivas, especialmente da ciência cognitiva da leitura.” (BRASIL, 2019c, p. 5).

Nesse mesmo caderno, na apresentação da PNA, Carlos Francisco de Paula Nadalim, Secretário de Alfabetização, menciona que o texto da PNA foi elaborado por um grupo de trabalho a partir de estudos de “experiências exitosas” de estados e de municípios brasileiros e de outros países que tomaram como referência as “evidências científicas da ciência cognitiva da leitura” no processo de formulação de políticas públicas de alfabetização. O secretário menciona, ainda, que a PNA teria como meta inserir o Brasil no conjunto de países que utilizam os estudos das ciências cognitivas como fundamentação para as políticas públicas de alfabetização, o que, segundo ele, seria a “solução” para os problemas históricos em relação ao ensino e à aprendizagem das habilidades de leitura e de escrita (BRASIL, 2019c). Nesse mesmo texto, Nadalim afirma que a Ciência Cognitiva da Leitura “apresenta um conjunto vigoroso de evidências sobre como as pessoas aprendem a ler e a escrever e indica os caminhos mais eficazes para o ensino da leitura e da escrita” (BRASIL, 2019c, p. 7).

A concepção de alfabetização, defendida pela PNA, encontra-se fundamentada teoricamente nas ciências cognitivas, em especial na Ciência Cognitiva da Leitura, como único referencial para a prática de ensino da língua escrita, enfatizando o prisma biologizante do documento que apresenta as “Fases do Desenvolvimento da Leitura e da Escrita” a partir de uma taxonomia elaborada por Ehri (2005, 2013, 2014 *apud* BRASIL, 2019c, p. 27). A partir desse referencial, a PNA define a alfabetização como “[...] o ensino das habilidades de leitura e de escrita em um sistema alfabético [...] o ensino dessas habilidades de leitura e de escrita é que constitui o processo de alfabetização” (BRASIL, 2019c, p. 18). A PNA, ao definir a

alfabetização como o ensino das habilidades de ler e de escrever a partir de um sistema alfabético, estabelece que o processo de alfabetização tenha como foco a decodificação/codificação, defendendo ainda que, a partir do trabalho com a “correspondência entre grafema-fonema/fonema-grafema, a pessoa começa a decodificar [...] extrair de uma sequência de letras escritas a sua forma fonológica [...] e a codificar, isto é, a combinar em sinais gráficos (letras ou grafemas)” (p. 18-19). Ou seja, o ensino dessas “habilidades” é o que deve ser priorizado no processo de alfabetização.

Sobre esse referencial que sustenta a PNA, Franco e Martins (2021) destacam que “o documento apresenta a ciência cognitiva como única possibilidade de pensar cientificamente a alfabetização e repete, muitas vezes, que se baseia em evidências, mas não as demonstra, tendo apenas um efeito de retórica” (p. 71). Além disso, ao adotar uma única área de conhecimento como orientadora da prática escolar de alfabetização, como proposto na PNA, vivencia-se um movimento de desqualificação de estudos e de pesquisas realizadas no meio acadêmico educacional brasileiro e estrangeiro que sustentaram muitas políticas e programas anteriores.

Sobre a ênfase na atividade de “codificar e decodificar” na PNA, pode-se inferir que tal perspectiva se aproxima de uma concepção tecnicista e acrítica do processo de alfabetização e distancia-se “sobremaneira daquilo que nos ensina Paulo Freire, para quem aprender a relação entre fonemas e grafemas caminha lado a lado com a interpretação, com a compreensão e com a produção de sentidos sobre a realidade” (ALMEIDA, 2020, p. 55). Assume-se, assim, “o risco de transformar o ensino nas escolas públicas em orientações limitadas dos processos de aprendizagem dos alfabetizandos, fazendo ressurgir parâmetros de sucesso e/ou de fracasso escolar que historicamente foram ineficazes” (MONTEIRO, 2019, p. 41). Tal polarização, ao desconsiderar outras áreas das ciências linguísticas e pedagógicas, inviabiliza “as possibilidades educativas de outras dimensões da aprendizagem da língua escrita, que também devem estar presentes na prática pedagógica de forma explícita e sistemática” (p.41), limitando-se apenas ao desenvolvimento de habilidades de decodificação e aos trabalhos com consciência fonêmica.

Sobre as habilidades e as competências, a PNA afirma que, “embora na educação infantil a criança deva adquirir certas habilidades e competências relacionadas à leitura e à escrita, é no ensino fundamental que se inicia formalmente a alfabetização” (BRASIL, 2019c, p. 32). Ao centrar o ensino no desenvolvimento de “habilidades e de competências” para decodificar e codificar, vale destacar que essa concepção imprime ao processo de alfabetização uma dimensão mais funcional em prejuízo da formação humana.

O termo “competências” ganha destaque nos anos 1990, no contexto das reformas educacionais implementadas no Brasil, para atender às demandas do processo de reestruturação produtiva do capital, justificadas pelo discurso de elevar os padrões de qualidade e de eficiência da educação, atreladas às profundas transformações ocorridas no mundo do trabalho.

Segundo Saviani (2012, p. 168), um ensino direcionado para o desenvolvimento de “competências” na escola “procura passar do ensino centrado nas disciplinas de conhecimento para o ensino por competências referidas a situações determinadas [...] maximizar a eficiência, isto é, tornar os indivíduos mais produtivos”. Esse direcionamento remete a uma finalidade de educação reduzida a preparar a força de trabalho com as competências necessárias para atender às demandas do mercado, como na proposta do relatório de Delors (1998), que defendia a oferta de um ensino centrado no desenvolvimento de habilidades e de competências voltadas para “leitura, escrita, expressão oral, cálculo, resolução de problemas”, para que o indivíduo pudesse inserir-se no mercado de trabalho. Um ensino de caráter técnico e instrumental em detrimento do conhecimento historicamente sistematizado.

Desconsiderando-se tanto as políticas implementadas em governos anteriores quanto as pesquisas e os estudos do campo da alfabetização no Brasil, a PNA impõe-se, por meio de um discurso sustentado, na tentativa de inculcar apenas uma perspectiva sobre a alfabetização para orientar as propostas de ensino de leitura e de escrita nas escolas brasileiras por meio da defesa de único método – o Fônico. No entanto, é preciso destacar as ciladas quando se impõe uma ação pedagógica a partir de um único referencial teórico, incorrendo no equívoco de reduzir o ensino nas escolas públicas às orientações limitadas dos processos de alfabetização, sustentados por concepções de ciência, de alfabetização e de ser humano a partir de uma perspectiva a-histórica.

Sobre a opção pelo método fônico na PNA, vale destacar que Carlos Nadalim é defensor desse método, como pode ser visto em seus vídeos e escritos publicados em redes sociais. Uma análise desses vídeos e escritos em seu blog⁴ evidencia que sua defesa se vincula aos mesmos pressupostos teóricos que sustentam o texto da PNA, o que pode ser verificado também no grupo de especialistas colaboradores do caderno intitulado “Política Nacional de Alfabetização”. No caderno de apresentação da PNA, são destacados seis componentes para a alfabetização: i) consciência fonêmica, ii) instrução fônica sistemática, iii) fluência em leitura oral, iv) desenvolvimento de vocabulário, v) compreensão de textos e vi) produção de escrita. Identifica-se, na política, a defesa pelo “ensino do conhecimento fônico” que “se mostra eficaz

⁴ Blog <http://comoeducarseusfilhos.com.br/blog/>.

quando é explícito e sistemático (com plano de ensino que contemple um conjunto selecionado de relações fonema-grafema, organizadas em sequência lógica)” (BRASIL, 2019c, p. 33).

Nessa direção, defende-se que as crianças podem aplicar no ato da leitura (que entendemos por oralização), o que aprendem sobre as letras e os sons. Assim, o método fônico, amparado por uma abordagem cognitivista, apresenta-se como a “solução” para as mazelas da história da alfabetização, a partir de uma perspectiva míope que desconsidera a multiplicidade de aspectos e de contextos de ordem econômica e cultural que estão imbricados. Nessa direção, Frade (2019) assevera que,

No ato pedagógico, temos uma série de variáveis relativas, por exemplo, às expectativas sociais sobre para que se alfabetiza; ao contato que sujeitos e grupos têm com a cultura escrita; ao modo como os professores alfabetizadores mobilizam esses saberes ou os ampliam; aos procedimentos que vão se consolidando para ensinar a ler e a escrever; à administração do tempo das atividades; à interpretação do contínuo das participações, das redes de relações e das interações que ocorrem no espaço da sala de aula; às formas de manter os alunos participando; aos modos de atenção dados às indagações de cada aluno; aos seus tempos de aprendizagem; aos materiais disponibilizados; dentre outras variáveis (p. 16).

Esse conjunto de variáveis impacta diretamente na ação pedagógica em determinado grupo e contexto, o que não pode ser desconsiderado a partir de propostas reducionistas e biologizantes como a encontrada na PNA. Ramalhete (2020) ressalta que a PNA, “sob um ilusório discurso inovador, enfatiza e defende com robustez o método fônico” e carrega em seu cerne o ideário neoliberal das “habilidades” e das “competências”, na contramão de uma concepção de alfabetização discursiva, comprometida com um projeto de “educação democrática, de qualidade, laica e socialmente referenciada” (p. 02).

Em seu Art. 5º, inciso V, a PNA prevê, em uma de suas diretrizes, a formação de uma educação literária: “V. estímulo aos hábitos de leitura e de escrita e à apreciação literária por meio de ações que os integrem à prática cotidiana das famílias, das escolas, [...] com vistas à formação de uma educação literária” (BRASIL, 2019c, p. 52).

O caderno da PNA apresenta, como um dos conceitos que sustentam a política, o termo literacia familiar, introduzindo no discurso oficial pedagógico um conceito não empregado no Brasil. A PNA define literacia familiar como conjunto de “práticas e experiências relacionadas à linguagem, à leitura e à escrita que elas vivenciam com seus pais” (BRASIL, 2019, p. 23). O caderno afirma, ainda, que “o êxito das crianças na aprendizagem da leitura e da escrita está fortemente vinculado ao ambiente familiar” e que programas e ações de literacia familiar devem ser adotados como “medidas preventivas do insucesso escolar”, uma vez que tais ações podem “encorajar pais ou cuidadores a desempenharem um papel mais ativo no desenvolvimento da

literacia das crianças em idade pré-escolar” (p. 23). Além disso, o texto da PNA afirma que as famílias de nível socioeconômico mais baixo são as principais beneficiárias e que a condição de não alfabetizado não seria impedimento para que pais ou cuidadores realizem práticas de literacia familiar. A partir dessa justificativa, o Programa “Conta pra Mim” foi proposto com foco nas práticas e nas experiências relacionadas à linguagem, à leitura e à escrita no contexto da literacia familiar, o que será discutido a seguir.

Programa Conta para Mim: retrocessos no trabalho com Literatura Infantil

O Programa “Conta para Mim” foi lançado pela Portaria MEC nº 421, de 2020 e faz parte da PNA, apresentada e discutida na seção anterior. Segundo a portaria MEC nº 421, de 2020, a finalidade central do programa é, segundo Art. 1º, “orientar, estimular e promover práticas de **literacia familiar** em todo o território nacional (BRASIL, 2020, p.1, grifo nosso), sendo prioridade de público-alvo, as famílias em condições de vulnerabilidade socioeconômica.

O programa apresenta os seguintes objetivos:

- Art.6º I - sensibilizar toda a sociedade quanto à importância de se cultivar a leitura em família;
- II - oferecer orientações acerca das melhores práticas de literacia familiar;
- III - incentivar o hábito de leitura na população;
- IV - encorajar pais a se engajarem na vida escolar dos filhos;
- V - impactar positivamente a aprendizagem de literacia e de numeracia no decorrer de toda a trajetória educacional, em suas diferentes fases e etapas;
- VI - fomentar a promoção e a divulgação das práticas de literacia familiar em escolas e em sistemas de ensino; e
- VII - incentivar o aprimoramento e a divulgação de conhecimentos científicos sobre o tema da Literacia Familiar (BRASIL, 2020).

Ainda, segundo a referida Portaria, o MEC incentivou a adesão de estados e de municípios às iniciativas de literacia familiar por meio do desenvolvimento de programas locais sobre a temática, de materiais para orientação às famílias, de cursos, de atividades e de outras formas e recursos que facilitem a realização de práticas de literacia pelas famílias.

Sobre o conceito de literacia, a PNA (BRASIL, 2020) destaca que esse conceito é comumente utilizado em Portugal e em outros países lusófonos, que se popularizou a partir da década de 1980. Essa expressão encontra-se no inglês como *literacy* e no francês como *littératie*.

Em linhas gerais, identificamos que, nos últimos anos do atual governo, foram publicados decretos, cadernos, programas, produção de *sites*, que ignoram estudos e

pesquisas científicas desenvolvidas por grupo de pesquisas brasileiro⁵, “importando” para esse governo, documentos e orientações oficiais e discursos que não retratam nossa realidade e nosso contexto social.

Sobre essa questão, Bunzen (2019) destaca que o uso do termo Literacia, na legislação e nas orientações que o acompanham, não é neutro, e que não podemos aceitar que o “melhor para uma política séria de alfabetização seja nos alinharmos com a tradução do português europeu, desconsiderando-se os diversos estudos, lutas e significados que tal campo de pesquisa representa no Brasil e na América Latina” (BUNZEN, 2020, 49-50).

Pensando, especificamente, no objeto de estudo deste artigo, o enfoque dado ao programa “Conta para Mim” para a abordagem de práticas de leitura e de literatura, coadunamos com Ramallete (2020) ao destacar que essa proposta, ancorada na discussão sobre “literacia familiar”, carrega em seu cerne uma apologia ao movimento *homeschooling* – educação domiciliar, que anula o papel da escola e transfere às famílias a responsabilidade com o trabalho de literatura.

Sinalizamos que, ao questionarmos o programa, não nos colocamos contra o incentivo às famílias na participação em momentos de leitura com as crianças. Nossa crítica refere-se à forma autoritária e unilateral com que políticas públicas dessa natureza têm sido abordadas por esse governo. Cabe lembrar que decisões democráticas é um procedimento que presume resultados razoáveis e justos, pois se tornam legítimas aos sujeitos que se compreendem como coautores dessas decisões (HABERMAS, 1995), fato não vivenciado no programa “Conta pra mim”.

Sobre a importância da leitura na formação das crianças, encontramos no Guia Conta para Mim, a seguinte menção:

É muito importante que as famílias e as escolas façam o possível para que as crianças estejam alfabetizadas ao final do primeiro ano do ensino fundamental, pois, nos anos seguintes, a leitura se tornará um instrumento essencial para elas continuarem aprendendo outras matérias, como Ciências, História, Geografia e Matemática. Aprender a ler e depois ler para aprender (BRASIL, 2019b, p.17).

Não é nossa intenção desenvolver análises nesse trabalho sobre a abordagem dos documentos em relação à alfabetização, mas não podemos nos isentar de destacar as incoerências das orientações vigentes contempladas no Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014), meta 5, cuja proposta é alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º (terceiro) ano do ensino fundamental; na Base Nacional Comum Curricular (BNCC)

⁵ Segundo pesquisa desenvolvida por Schwartz, Frade e Macedo (2019), o Brasil possui 95 grupos de pesquisas que contemplam as seguintes abordagens: “*formação de professores alfabetizadores, apropriação da escrita, práticas de alfabetização, história da leitura e da escrita, políticas de alfabetização e de leitura e diversidade*” (p.15)

(BRASIL, 2018), ao destacar que a alfabetização deve ocorrer até o 2º ano do Ensino Fundamental e a orientação do guia “Conta pra mim” supracitada.

São inúmeras as consequências desse aceleração para que a criança se alfabetize, uma vez que continuamos enfrentando a falta de investimentos na educação, sucateamento dos espaços educativos e falta de investimentos na formação docente. Publicizar um documento como esse, que incentiva a alfabetização ainda no primeiro ano do Ensino Fundamental, a partir de práticas “familiares”, constituiu-se um grave ataque à educação brasileira e aos direitos das crianças de se alfabetizarem a partir de suas realidades e de suas possibilidades.

Para além dessa questão, reforçamos que a literatura deve fazer parte do universo infantil desde a mais tenra idade, mas não para “alfabetizar”, “para ensinar algo” ou “moralizar”, mas para garantir um direito humano como destaca Candido (2004): “ela é fator indispensável de humanização e, sendo assim, confirma o homem na sua humanidade, inclusive porque atua em grande parte no subconsciente e no inconsciente” (p.175). Sobre o conceito de humanização, Candido (2004) explica:

[...] o processo que confirma no homem aqueles traços que reputamos essenciais, como exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o sendo da beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor. A literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante (p.180).

Ainda para Candido (2004), ao criarmos nossas manifestações, sejam elas, ficcionais, poéticas e dramáticas, de acordo com nossos anseios e com nossas vontades, estamos considerando nossos valores e nossas negações, pois, nesse sentido, a literatura “confirma e nega, propõe e denuncia, apoia e combate, fornecendo a possibilidade de vivermos dialeticamente os problemas” (p.175). Daí a necessidade de oferecer às crianças, nos diversos espaços educativos, tanto a literatura sancionada quanto a literatura proscrita⁶. Nessa perspectiva, Ramalhete (2020) pesquisou os livros de ficção apresentados no Programa Conta para Mim e sinalizou que a postura adotada no material, de modo geral, apresenta “versões muito empobrecidas, simplificadas, rasteiras, insossas, monótonas e lendas folclóricas” (p.159), assim, confirma a autora: “[...] os livros ofertados pelo programa Conta para Mim abreviam os clássicos e as lendas da cultura brasileira; separam o que deve e o que não deve ser acessível às crianças, desrespeitando

⁶ A literatura sancionada pode ser compreendida como a literatura prestigiada pelas classes dominantes e a literatura proscrita como a literatura construída às margens sociais, em movimentos de negação do estado de coisas predominante. Disponível em: <https://www.revistaprosaversoarte.com/o-direito-a-literatura-antonio-candido/>.

a historicidade e a complexidade inerente às noções de infância e de literatura” (p.160), aspectos que irão depauperar o cabedal literário a ser oferecido às crianças.

Uma orientação encontrada, no Guia do programa, reafirma essa preocupação em utilizar a literatura como forma de “moralizar” as crianças: “Análise o livro antes de selecioná-lo. Folheie-o, faça uma rápida leitura, veja as ilustrações, confira se o conteúdo é **adequado aos valores** da sua família” (BRASIL, 2019b, p.49, grifo nosso). Evidentemente que a leitura prévia para escolha e para seleção de livros que serão trabalhados é um momento importante para a construção de mediações literárias, mas isso não quer dizer que a seleção deva ocorrer por meio da seleção dos “valores” familiares.

Nossa defesa, neste trabalho, é sobre a necessidade de compreendermos que a escola deve ser um espaço institucional, que possibilite a todas as crianças o acesso à literatura nas suas diversas possibilidades. Defendemos um trabalho com literatura que promova a humanização dos sujeitos e contribua para o desenvolvimento de funções psíquicas superiores como a abstração, a imaginação, a interpretação, dentre outras. Sob o viés da Psicologia Histórico-cultural, funções psíquicas como a percepção, a memória, o pensamento e a linguagem, mesmo no nascimento do indivíduo, operam de forma mais biológica e, a partir da apropriação dos elementos culturais, o sujeito irá construir e reorganizar o próprio psíquico. Por isso, o desenvolvimento de tais funções não ocorre apenas por meio da maturação orgânica, como apontavam diversas pesquisas.

Vigotski (2009, 2018) enfatizava a necessidade de rompermos com o determinismo biológico até então privilegiado nos estudos sobre a consciência humana. Para ele, o homem é um ser biológico e social e, como membro de uma espécie (humana) e participante do processo social e histórico em que vive, tem a consciência historicamente produzida. Assim, ao planejar um trabalho com literatura, é necessário também considerar as condições objetivas dos sujeitos, que incluem seu contexto social, histórico e cultural. Nesse entremeio, nos pautamos nos pilares da Psicologia Histórico-cultural:

- as funções psicológicas têm um suporte biológico, pois são produtos da atividade cerebral;
- o funcionamento psicológico fundamenta-se nas relações sociais entre os indivíduos e o mundo exterior, as quais se desenvolvem num processo histórico;
- a relação homem/mundo é uma relação mediada por sistemas simbólicos (OLIVEIRA, 1997, p. 23).

Nessa perspectiva, Vigotski (2009, 2018) postula que, com a apropriação dos signos em diferentes níveis de complexidade, há o desenvolvimento dessas funções – daí a lei de

desenvolvimento, em que a consciência dos indivíduos está *a priori* nas relações sociais, ou seja, existe um movimento intersíquico que se torna intrapsíquico *a posteriori*.

Diante desses princípios, identificamos que, na relação com o meio, a linguagem como sistema simbólico se desenvolve como uma atividade coletiva. Segundo a Psicologia Histórico-cultural, ela possui duas funções: intercâmbio social e pensamento generalizante ao possibilitar a ordenação do mundo real e o agrupamento de todas as ocorrências conforme as categorias conceituais. Desse modo, a linguagem possui, na comunicação entre os indivíduos, o papel de elaborar significados compartilhados que permitem interpretações de objetos, de eventos e de situações do mundo, além de possibilitar a eles a comunicação propriamente dita, a compreensão e a interpretação do mundo (OLIVEIRA, 1997).

A literatura deve ser entendida como uma valiosa forma de linguagem e sobre sua importância, Cosson (2006) destaca que cabe “[...] a ela tornar o mundo compreensível transformando a sua materialidade em palavras de cores, odores, sabores e formas intensamente humanas” (COSSON, 2006, p. 17). Ainda sobre o ato de ler e o desenvolvimento da linguagem, Smolka (1989) destaca:

É na perspectiva da sociogênese do conhecimento que enfoco leitura como atividade de linguagem, como forma de interação especificamente humana, socialmente fundada e historicamente desenvolvida, e enfoco as crianças, no seu processo de constituição como sujeitos leitores, como protagonistas e interlocutores (p.32).

Nesse sentido, o trabalho com literatura na escola é primordial. Sobre os desafios desse trabalho, Cosson; Souza (2011, p.103) destacam: “Não podemos negar que essa escolarização pode acontecer de maneira inadequada quando a escola utiliza um texto literário, deturpando-o, falseando-o, transformando o que é literário em pedagógico”.

Zilberman (1989) desenvolve algumas análises sobre algumas concepções de leitura, abordadas por escritores da primeira metade do século XX em nosso país, e destaca que a ideia, que permeava socialmente, era que a leitura não poderia ter um fim em si mesma, mas deveria ter objetivos específicos como: ampliar o vocabulário, possibilitar a expressão por meio da escrita, melhorar o desenvolvimento cognitivo, dentre outros aspectos.

Nesse sentido,

Ler por ler nada significa. A leitura é um meio, um instrumento, e nenhum instrumento vale por si só, mas pelo bom emprego que dele chegemos a fazer. O que mais importa na fase de transição, a que este livro se destina, são os hábitos que as crianças possam tomar em face do texto escritos (FILHO, 1959, p.128 apud ZILBERMAN, 1989, p.14).

Sobre essa função utilitarista da leitura, Zilberman (1989) enfatiza que a literatura deve ser contemplada como uma realização da função primordial da arte, que é possibilitar o “acesso a experiências e saberes que, por limitações variadas, o ser humano não pode obter de outra maneira” (p.21).

Ler para uma criança e vivenciar práticas que privilegiem o diálogo, as trocas, as interações, a leitura dialogada, a narração de histórias, o contato com a escrita e a motivação das crianças é fundamental para a formação humana, para o desenvolvimento do senso crítico, para a formação de uma visão de mundo ampla, para o desenvolvimento do gosto pela leitura, e tudo isso, iniciado na infância, terá um grande valor na vida adulta. No entanto, a forma simplista e reducionista como pretende o MEC com tal proposta causa-nos sobressalto pela limitação teórica e pelas concepções que permeiam as propostas. Para se ter uma ideia do que estamos falando, recorta-se do Guia – Conta pra Mim, um pequeno trecho que destaca uma prática proposta às famílias:

Brinque de “eu vejo com meus olhinhos”:
Adulto – Eu vejo com meus olhinhos uma coisa amarela!
Criança – É a bola?
Adulto – Não!
Criança – É o girassol?
Adulto – É quase isso. Só que o que eu estou vendo está bem distante, lá no alto.
Criança – Já sei! É o sol!
Adulto – Isso mesmo! Acertou! É o sol, que está lá no céu! (BRASIL, 2020, p, 27)

Faz-se aqui uma relação da proposta do texto de Ionesco citada na introdução deste artigo e a proposta do MEC à literacia familiar. *O sol é amarelo, parece uma bola, quase um girassol, está lá no céu.*

Outra questão que nos espanta é o desconhecimento da dura realidade vivida pela maioria das famílias brasileiras, dos trabalhadores e das trabalhadoras expropriados de uma participação digna na vida social, cultural e tecnológica, tanto para si quanto para seus filhos. Tal proposta chega a ser uma afronta às famílias que vivem a miséria social em seu sentido mais profundo, um contexto em que seus recursos não lhes permitem, sequer, acessar o material disponibilizado pelo programa, disponível, tanto em um guia virtual quanto em vídeos, no *site* do Ministério da Educação. A situação é crítica ao se perceber, também, o desrespeito aos professores(as) alfabetizadores(as) e aos pesquisadores(as) das áreas de alfabetização e da literatura infantil, dentre outras áreas indiretamente relacionadas a essa temática, alijados do processo de elaboração de uma política pública educacional dessa natureza. Não houve nenhuma consulta aos especialistas da educação nem aos professores, prática essa que vem desde a elaboração da PNA em 2019.

Sabe-se claramente que a intenção por trás desse programa faz parte de um projeto neoliberal e ultraconservador, que desconsidera a grande maioria das famílias brasileiras, que desvaloriza os profissionais da educação, especialmente, aqueles que estão na escola pública e que já sofrem as consequências do desinvestimento do poder público no âmbito educacional. Quanto a isso, Ramalhete (2020, p. 154) se pronuncia: “Como se vê, a política neoliberal contém um tipo de racionalidade que rege as mais irracionais formas de pensamento e de sociabilidade, tornando-se um terreno fértil para a propagação do obscurantismo beligerante.” Trata-se, segundo Duarte (2018, p. 139), da “difusão de uma atitude de ataque ao conhecimento e à razão, de cultivo de atitudes fortemente agressivas contra tudo aquilo que possa ser considerado ameaçador para posições ideológicas conservadoras e preconceituosas.”

Adentrando o campo profissional dos professores alfabetizadores, o Guia apresenta às famílias os “facilitadores da alfabetização” e, sem nenhuma referência teórica, faz menção a sete facilitadores, alguns com desdobramentos: i) desenvolvimento da linguagem oral (vocabulário, compreensão oral, percepção da ordem temporal dos eventos, compreensão das motivações das personagens, identificação dos elementos narrativos, familiaridade com as estruturas semânticas e gramaticais da língua); ii) aquisição de conhecimentos variados sobre o mundo; iii) consciência fonológica e consciência fonêmica; iv) conhecimento alfabético; v) conhecimentos sobre a escrita; vi) coordenação motora fina; vii) funções executivas (BRASIL, 2020). Esses conteúdos elencados pelo Programa “Conta pra Mim”, questionados e problematizados por profissionais que atuam na educação, foram disponibilizados aos pais para, segundo o Secretário de Alfabetização do MEC, Francisco Nadalin, melhorar a qualidade da alfabetização no Brasil por meio da difusão das práticas de Literacia Familiar (BRASIL, 2020).

Neste artigo, ao discutirmos o “Programa Conta pra Mim”, não o fazemos em detrimento da família, nem da responsabilidade dos pais na educação dos filhos, mas em defesa da escola, que tem o papel precípuo e especializado de ensinar a ler, a escrever e a interpretar; em defesa dos professores, especialmente os alfabetizadores, que têm uma formação específica cujos conhecimentos advêm das “categorias base” que formam o conjunto de saberes necessários à docência (SHULMAN, 2016) e que buscam, nos conhecimentos científicos, as abordagens para a prática de leitura e de literatura.

Considerando-se tais pressupostos, nossa defesa é que possamos construir, coletivamente, com diversos atores envolvidos no trabalho com a leitura-literária, políticas públicas e curriculares que concebam a literatura como valiosa forma de arte, que precisa ser vivenciada por todas as crianças. Buscamos que as escolas sejam reconhecidas, pelo poder público, como o espaço primordial para valorização da arte em suas diversas formas de

manifestações culturais, pois, segundo Ostetto (2007), ao contemplá-la, potencializamos nas crianças a possibilidade de criação, de interpretação, de constituição e de desenvolvimento de distintas formas de compreender, de ser e de estar no mundo, a partir da construção de sentidos para a vida, processos esses que são específicos e próprios de cada sujeito.

Acreditamos que as crianças, nas diversas regiões do nosso país, possam ter acesso a programas, projetos, ações que as considerem como sujeitos ativos e que, no processo de constituição das suas humanidades, possam vivenciar distintas experiências, amparadas em práticas dialogadas, afinal, no diálogo, trazemos diferentes vozes (Bakhtin, 1997) e, por meio dessa diversidade de enunciados, a escola se constituirá em um lugar de trocas, de interações, de conflitos, de contradições, de reflexões e de desenvolvimento da linguagem, que é constitutiva do homem, um homem que é individual, mas essencialmente coletivo.

Algumas Considerações

Este artigo teve o propósito de apresentar algumas reflexões sobre o Programa Conta para Mim –uma das ações da Política Nacional de Alfabetização –, lançado em 5 de dezembro de 2019, e apresentado como uma iniciativa para estimular a literacia familiar, categoria central do programa, que tem como foco orientar as famílias no trabalho com literatura infantil para as crianças.

Para uma contextualização do Programa Conta pra mim, foram realizadas algumas considerações sobre a PNA, no sentido de mapear a problematização, o processo de produção dessa política e problematizar o projeto de alfabetização, sustentado por esse dispositivo legal. Uma análise da PNA evidencia que tal política, desconsiderando-se tanto as políticas implementadas em governos anteriores quanto as pesquisas e os estudos do campo da alfabetização no Brasil, impõe-se por meio de um discurso sustentado na tentativa de inculcar apenas uma perspectiva sobre a alfabetização para orientar as propostas de ensino de leitura e de escrita nas escolas brasileiras. Além disso, ao ser implementada de forma silenciosa e autoritária, sem interlocução com as comunidades escolar, acadêmica e sociedade civil, anula o preceito constitucional do pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas (MORTATTI, 2019), escancarando uma concepção obtusa de alfabetização, que esvazia sua dimensão crítica.

Por meio de uma análise textual da portaria MEC nº421 de 2020 e do Guia Literacia Familiar, um dos materiais disponíveis na plataforma do Programa Conta pra Mim, identificamos que a alfabetização no país vem sofrendo inúmeros retrocessos. A forma como o trabalho com literatura infantil é apresentada nesse programa reforça a afirmação de Galvão

(2021) de que vivemos, na atualidade, “um período de obscurantismo, impulsionado pela desinformação, pela aceitação cega da aparência dos fenômenos e pela negação da realidade em suas múltiplas determinações” (GALVÃO, 2021, p.14).

Nesse contexto, quando o governo lança um programa, exclusivamente voltado para responsabilizar as famílias pelo incentivo da leitura das crianças, a partir de uma perspectiva moralizante, conservadora, ele intenta “enfraquecer” a responsabilidade das escolas e dos profissionais da educação em garantir que os alunos(as) tenham acesso ao patrimônio acumulado historicamente, dentre eles, a literatura, nas suas mais diversas formas e possibilidades.

A ênfase dada ao programa Conta para Mim reforça as concepções, de que subjazem a PNA, que, como abordamos nesse texto, sinalizam que todos os problemas históricos de analfabetismo no país podem ser solucionados a partir do método fônico, que, segundo Mortatti (2019), constitui-se como uma falsa premissa dessa política, uma vez que, para se pensar a alfabetização, é necessário considerar inúmeros fatores como os educacionais, sociais, econômicos, políticos. Coadunamos, nesse sentido, com a autora, que essas políticas representam retrocessos ideológicos-metodológicos, que se evidenciam por meio de uma falsa neutralidade.

Na perspectiva de trabalho assumida, defendemos neste artigo, que a escola é o lugar que institucionalmente possui profissionais formados, responsáveis por planejar e por organizar de forma intencional um trabalho significativo com a leitura e com a escrita. A função social da escola na formação dos leitores e dos escritores não pode ser secundarizada. É primordial que a comunidade acadêmica, pesquisadores(as), professores(as) alfabetizadores(as) construam formas de resistência para que o Estado garanta condições equânimes para que todos os sujeitos, independentemente de classe social, tenham nos espaços escolares acesso à pluralidade literária.

Referências

ALMEIDA, Ana Caroline de. Ninguém chega lá, partindo de lá, mas daqui: uma crítica ao conceito de alfabetização na PNA, à luz de algumas contribuições de Paulo Freire. *Revista Brasileira de Alfabetização*, v. 1, n. 10, 2019d. 52-57. Disponível em: <https://revistaabalf.com.br/index.html/index.php/rabalf/article/view/352>. Acesso em: 05 mar. 2021. DOI: <https://doi.org/10.47249/rba.2019.v1.381>.

BAKHTIN, Mikhail. *Problemas da poética em Dostoievski*. Rio de Janeiro, Forense Universitária, 2008.

BRASIL. *Decreto N^o 9.765, de 11 de abril de 2019*. Institui a Política Nacional de Alfabetização. Brasília: Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos. 2019a. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato20192022/2019/Decreto/D9765.htm. Acesso em: 11 abr. 2021.

BRASIL. *Portaria 421 de 23 de abril de 2020*. Institui o Conta pra Mim, programa de literacia familiar do Governo Federal. Brasília: Ministério da Educação. 2020. Disponível em:

<https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-421-de-23-de-abril-de-2020-253758595>. Acesso em: 09 abr. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Alfabetização. *Conta pra Mim: guia de literacia familiar*. - Brasília: MEC, SEALF, 2019b. Disponível em:

<http://alfabetizacao.mec.gov.br/images/pdf/conta-pra-mim-literacia.pdf>. Acesso em: 11 abr. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Alfabetização. *Caderno da Política Nacional da Alfabetização*. - Brasília: MEC, SEALF, 2019c. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/images/banners/caderno_pna_final.pdf. Acesso em: 11 abr. 2021.

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

BUNZEN, Clecio. Um breve decálogo sobre o conceito de ‘Literacia’ na Política Nacional de Alfabetização (PNA, 2019). *Revista Brasileira de Alfabetização*, v. 1, n. 10, 2019d.44-51.

Disponível em: <https://revistaabalf.com.br/index.html/index.php/rabalf/article/view/352>. Acesso em: 05 mar. 2021.

CANDIDO, Antônio. *O Direito à Literatura e outros ensaios*. Coimbra, PT: Angelus Novus, 2004.

COSSON, Rildo. *Letramento literário: teoria e prática*. São Paulo: Contexto, 2006.

COSSON, Rildo. A prática do letramento literário em sala. In: GONÇALVES, Adair Vieira; PINHEIRO, Alexandra Santos. (Orgs.). *Nas trilhas do letramento: entre teoria, prática e formação docente*. São Paulo: Mercado das Letras, 2011.

DELORS, Jacques. *Educação um tesouro a descobrir*. Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre a Educação para o Século XXI. Trad. José Carlos Eufrazio. São Paulo: Cortez, 1998.

DUARTE, Newton. O currículo em tempos de obscurantismo beligerante. Ver. *Espaço do Currículo* (online), João Pessoa, v. 11, n. 2, p. 139-145, mai./ago. 2018. Disponível em:

<http://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php>. Acesso em: 10 abr. 2021. DOI: <https://doi.org/10.22478/ufpb.1983-1579.2018v2n11.39568>.

GALVÃO, Ana Carolina. Prefácio: Dos caminhos fáceis ao efetivo compromisso com a educação. In: FRANCO, Adriana de Fátima; MARTINS, Lígia Márcia. *Palavra Escrita: vida registrada em letras: a alfabetização para além da Política Nacional de Alfabetização (PNA)*. Editora Phillos Academy, 2021. p.11-14.

IONESCO. Eugène. *Contos de Ionesco para crianças*. Trad. Dirce Waltrick. São Paulo, Martins Fontes, 2008.

LOURENÇO FILHO, Manuel. B. *Pedrinho*. São Paulo: Melhoramentos, 1959.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. Brasil, 2091: notas sobre a “Política Nacional de Alfabetização”. *Olhares* - Revista Eletrônica do Departamento de Educação da Unifesp, v. 7, n. 3, nov. 2019. Disponível em: <https://periodicos.unifesp.br/index.php/olhares>. Acesso em: 12 abr. 2021.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. “Política Nacional de Alfabetização”: uma “guinada” (ideo) metodológica para trás e pela direita. In: *Revista Brasileira de Alfabetização*, 1(10), 2019, 26-31. Disponível em: Disponível em: <https://revistaabalf.com.br/index.html/index.php/rabalf/article/view/352>. Acesso em: 05 mar. 2021. DOI: <https://doi.org/10.47249/rba.2019.v1.348>.

OLIVEIRA, Marta Khol de. *Vigotski – aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico*. São Paulo: Scipione, 1997.

OSTETTO, Luciana. Esmeralda. Na jornada de formação: tocar o arquétipo do mestre-aprendiz. *Pro-Posições*, Campinas, v. 18, n. 3 (54), p. 195-210, set./dez. 2007.

RAMALHETE, Mariana Passos. O Retrocesso empurra a porta: A Literatura Infantil e o Programa Conta Pra Mim. *Caderno de Letras*, Pelotas, n. 38, pp.151-167, set-dez 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php.cadernodeletras/article/view/19827>. Acesso em: 20 abr. 2021. DOI: <https://doi.org/10.15210/cdl.v0i38.19827>.

SAVIANI, Dermeval. *A pedagogia no Brasil: história e teoria*. Campinas-SP: Autores, 2012.

SCHWARTZ Cleonara Maria; FRADE, Isabel Cristina da Silva; MACEDO. Maria do Socorro Alencar Nunes. Grupos de pesquisa em alfabetização no Brasil: diálogos com redes de pesquisa. *Roteiro*, Joaçaba, v. 44, n. 3, p. 1-26, set./dez. 2019 | e20502 | E-ISSN 2177-6059. Disponível em: <https://www.bing.com/search?q=grupos+de+pesquisa+em+alfabetização+no+brasil%3A+diálogos+com+redes+de+pesquisa.+roteiro%2C+joaçaba&form=ANSPH1&refig=e37472890f504b2f9c6349636616ddc2&pc=U531>. Acesso em: 13.abr.2021. DOI: <https://doi.org/10.18593/r.v44i3.20502>.

SOUZA, Renata Junqueira de; COSSON, Rildo. Letramento Literário: uma proposta para a sala de aula, 2011. Disponível em: <https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40143/1/01d16t08.pdf>. Acesso: 10 mar. 2021.

SMOLKA, Ana Luiza B. A atividade da leitura o desenvolvimento das crianças considerações sobre a constituição de sujeitos leitores. In: SMOLKA, Ana Luiza B. (org.). *Leitura desenvolvimento da linguagem*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1989, p. 23-42.

YVOTSKY, Lev Semionovitch. *A construção do pensamento e da linguagem*. Tradução. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

YVOTSKY, Lev Semionovitch. *Sete aulas de Vigotski sobre os fundamentos da pedologia*. Org. Trad. PRESTES, Z.; TUNES, E. Tradução: C.C.G. Santana. Rio de Janeiro: E-papers, 2018.

ZILBERMAN, Regina. O escritor lê o leitor, o leitor escreve a obra. In: SMOLKA, Ana Luiza B. (org.). *Leitura desenvolvimento da linguagem*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1989, p. 09-22.