

Adaylson Wagner Sousa de Vasconcelos
(Organizador)

Linguística, letras e artes:



**Teorias e práticas interdisciplinares
em espaços educativos**

Adaylson Wagner Sousa de Vasconcelos
(Organizador)

Linguística, letras e artes:



**Teorias e práticas interdisciplinares
em espaços educativos**

Editora chefe

Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira

Editora executiva

Natalia Oliveira

Assistente editorial

Flávia Roberta Barão

Bibliotecária

Janaina Ramos

Projeto gráfico

Camila Alves de Cremo

Luiza Alves Batista

Maria Alice Pinheiro

Natália Sandrini de Azevedo

Imagens da capa

iStock

Edição de arte

Luiza Alves Batista

2021 by Atena Editora

Copyright © Atena Editora

Copyright do texto © 2021 Os autores

Copyright da edição © 2021 Atena Editora

Direitos para esta edição cedidos à Atena Editora pelos autores.

Open access publication by Atena Editora



Todo o conteúdo deste livro está licenciado sob uma Licença de Atribuição Creative Commons. Atribuição-Não-Comercial-NãoDerivativos 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0).

O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos autores, inclusive não representam necessariamente a posição oficial da Atena Editora. Permitido o *download* da obra e o compartilhamento desde que sejam atribuídos créditos aos autores, mas sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

Todos os manuscritos foram previamente submetidos à avaliação cega pelos pares, membros do Conselho Editorial desta Editora, tendo sido aprovados para a publicação com base em critérios de neutralidade e imparcialidade acadêmica.

A Atena Editora é comprometida em garantir a integridade editorial em todas as etapas do processo de publicação, evitando plágio, dados ou resultados fraudulentos e impedindo que interesses financeiros comprometam os padrões éticos da publicação. Situações suspeitas de má conduta científica serão investigadas sob o mais alto padrão de rigor acadêmico e ético.

Conselho Editorial**Linguística, Letras e Artes**

Profª Drª Adriana Demite Stephani – Universidade Federal do Tocantins

Profª Drª Angeli Rose do Nascimento – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

Profª Drª Carolina Fernandes da Silva Mandaji – Universidade Tecnológica Federal do Paraná

Profª Drª Denise Rocha – Universidade Federal do Ceará

Profª Drª Edna Alencar da Silva Rivera – Instituto Federal de São Paulo

Profª Drª Fernanda Tonelli – Instituto Federal de São Paulo

Prof. Dr. Fabiano Tadeu Grazioli – Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões

Prof. Dr. Gilmei Fleck – Universidade Estadual do Oeste do Paraná

Profª Drª Keyla Christina Almeida Portela – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná

Profª Drª Miranilde Oliveira Neves – Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará

Profª Drª Sandra Regina Gardacho Pietrobon – Universidade Estadual do Centro-Oeste

Profª Drª Sheila Marta Carregosa Rocha – Universidade do Estado da Bahia

Linguística, letras e artes: teorias e práticas interdisciplinares em espaços educativos

Diagramação: Camila Alves de Cremo
Correção: Flávia Roberta Barão
Indexação: Gabriel Motomu Teshima
Revisão: Os autores
Organizador: Adaylson Wagner Sousa de Vasconcelos

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

L755 Linguística, letras e artes: teorias e práticas interdisciplinares em espaços educativos / Organizador Adaylson Wagner Sousa de Vasconcelos. – Ponta Grossa - PR: Atena, 2021.

Formato: PDF
Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader
Modo de acesso: World Wide Web
Inclui bibliografia
ISBN 978-65-5983-495-2
DOI: <https://doi.org/10.22533/at.ed.952212009>

1. Linguística. 2. Letras. 3. Artes. I. Vasconcelos, Adaylson Wagner Sousa de (Organizador). II. Título.
CDD 410

Elaborado por Bibliotecária Janaina Ramos – CRB-8/9166

Atena Editora
Ponta Grossa – Paraná – Brasil
Telefone: +55 (42) 3323-5493
www.atenaeditora.com.br
contato@atenaeditora.com.br

DECLARAÇÃO DOS AUTORES

Os autores desta obra: 1. Atestam não possuir qualquer interesse comercial que constitua um conflito de interesses em relação ao artigo científico publicado; 2. Declaram que participaram ativamente da construção dos respectivos manuscritos, preferencialmente na: a) Concepção do estudo, e/ou aquisição de dados, e/ou análise e interpretação de dados; b) Elaboração do artigo ou revisão com vistas a tornar o material intelectualmente relevante; c) Aprovação final do manuscrito para submissão.; 3. Certificam que os artigos científicos publicados estão completamente isentos de dados e/ou resultados fraudulentos; 4. Confirmam a citação e a referência correta de todos os dados e de interpretações de dados de outras pesquisas; 5. Reconhecem terem informado todas as fontes de financiamento recebidas para a consecução da pesquisa; 6. Autorizam a edição da obra, que incluem os registros de ficha catalográfica, ISBN, DOI e demais indexadores, projeto visual e criação de capa, diagramação de miolo, assim como lançamento e divulgação da mesma conforme critérios da Atena Editora.

DECLARAÇÃO DA EDITORA

A Atena Editora declara, para os devidos fins de direito, que: 1. A presente publicação constitui apenas transferência temporária dos direitos autorais, direito sobre a publicação, inclusive não constitui responsabilidade solidária na criação dos manuscritos publicados, nos termos previstos na Lei sobre direitos autorais (Lei 9610/98), no art. 184 do Código Penal e no art. 927 do Código Civil; 2. Autoriza e incentiva os autores a assinarem contratos com repositórios institucionais, com fins exclusivos de divulgação da obra, desde que com o devido reconhecimento de autoria e edição e sem qualquer finalidade comercial; 3. Todos os e-book são *open access, desta forma* não os comercializa em seu site, sites parceiros, plataformas de *e-commerce*, ou qualquer outro meio virtual ou físico, portanto, está isenta de repasses de direitos autorais aos autores; 4. Todos os membros do conselho editorial são doutores e vinculados a instituições de ensino superior públicas, conforme recomendação da CAPES para obtenção do Qualis livro; 5. Não cede, comercializa ou autoriza a utilização dos nomes e e-mails dos autores, bem como nenhum outro dado dos mesmos, para qualquer finalidade que não o escopo da divulgação desta obra.

APRESENTAÇÃO

Em **LINGUÍSTICA, LETRAS E ARTES: TEORIAS E PRÁTICAS INTERDISCIPLINARES EM ESPAÇOS EDUCATIVOS**, coletânea de vinte e dois capítulos que une pesquisadores de diversas instituições, congregamos discussões e temáticas que circundam a grande área da Linguística, Letras e Artes e dos diálogos possíveis de serem realizados com as demais áreas do saber.

Temos, no presente volume, dois grandes grupos de reflexões que explicitam essas interações. Neles estão debates que circundam estudos literários e estudos em educação, práticas pedagógicas e ensino.

Estudos literários traz análises sobre autores como Gil Vicente, Woody Allen, Carolina Maria de Jesus, Clarice Lispector e David Gonçalves.

Em estudos em educação, práticas pedagógicas e ensino são verificadas contribuições que versam sobre formação docente, formação de leitores, segunda língua, ensino de línguas, atuação presencial e remota, metodologias ativas, educação escolar indígena, EaD.

Assim sendo, convidamos todos os leitores para exercitar diálogos com os estudos aqui contemplados.

Tenham proveitosas leituras!

Adaylson Wagner Sousa de Vasconcelos

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1..... 1

DOCTRINA E COMPOSIÇÃO ARTÍSTICA NO *AUTO DA CANANEIA* (1534), DE GIL VICENTE

Alexandre Soares Carneiro

Maryna Galliani Falcão

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.9522120091>

CAPÍTULO 2..... 7

UMA ANÁLISE SOCIOLÓGICA DO CONTO “O CASO KUGELMASS”, DE WOODY ALLEN

Mariana Alice de Souza Miranda

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.9522120092>

CAPÍTULO 3..... 16

O TABU DO OBJETO: O FUNCIONAMENTO DO MECANISMO DE CONTROLE DO DIZER NO LIVRO “LOVE UPON THE CHOPPING BOARD”

Jéssica Akemi Kawano Ribeiro

Roselene de Fátima Coito

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.9522120093>

CAPÍTULO 4..... 24

A LITERATURA AFROAMERICANA NA INICIAÇÃO CIENTÍFICA DA FURB, ENTRE 1994 E 2004

José Endoença Martins

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.9522120094>

CAPÍTULO 5..... 36

A MARGINALIZAÇÃO DA MULHER NEGRA NA ESCRITA AUTOBIOGRÁFICA DE CAROLINA MARIA DE JESUS

Marcos Antônio Fernandes dos Santos

Geize de Jesus Silva de Sousa

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.9522120095>

CAPÍTULO 6..... 50

SENTIDOS DA PAIXÃO: UMA ANÁLISE DA VIOLÊNCIA EM CONTOS DE CLARICE LISPECTOR

Ranyelee da Silva

Francisco Afrânio Câmara Pereira

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.9522120096>

CAPÍTULO 7..... 56

RESSIGNIFICAÇÕES DA MEMÓRIA NAS NARRATIVAS FICCIONAIS DE DAVID GONÇALVES

Cladir Gava

Taiza Mara Rauen Moraes

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.9522120097>

CAPÍTULO 8..... 65

A (DE) FORMA-AÇÃO DE UM PROFESSOR CARTÓGRAFO: COMO CHEGAMOS A “SER” PROFESSOR?

Jorge Garcia

Alberto d’Avila Coelho

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.9522120098>

CAPÍTULO 9..... 75

FORMAÇÃO CONTINUADA NA PERSPECTIVA DA TEORIA DESENVOLVIMENTAL: SENTIDOS E REFLEXÕES

Sandra Maria Araújo Vilela

Kelly Cristina Ferreira

Thainara Nominato Silva

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.9522120099>

CAPÍTULO 10..... 86

O AVANÇO E AS TRANSFORMAÇÕES DA ESCRITA: O ATRIBUTO DO PROFESSOR COMO MEDIADOR NA FORMAÇÃO DE LEITORES

Sinthia Moreira Silva

Camila do Rosario Silva Barreto

Nayara Felicíssimo Amaral

Sibele Souza Rodrigues

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.95221200910>

CAPÍTULO 11..... 99

EL MIEDO COMO OBSTÁCULO PARA APRENDER UNA SEGUNDA LENGUA

Gabriela Madrigal Barragán

Dora Alicia Daza Ponce

Bertha Guadalupe Rosas Echeverría

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.95221200911>

CAPÍTULO 12..... 105

BREVE HISTÓRICO DO ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS NO BRASIL

Ezequias Felix de Andrade

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.95221200912>

CAPÍTULO 13..... 115

AS ESTRATÉGIAS DE POLIDEZ E O PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DA ESCRITA EM LÍNGUA INGLESA

Diana Vasconcelos Lopes

Eduardo Barbuio

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.95221200913>

CAPÍTULO 14..... 128

FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUAS: SUBPROJETOS DE INGLÊS DO PIBID E RP

Ana Karina de Oliveira Nascimento
Maria Amália Vargas Façanha
Marlene de Almeida Augusto de Souza

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.95221200914>

CAPÍTULO 15..... 142

VAZANTE: POSSIBILIDADES PEDAGÓGICAS A PARTIR DE UMA ANÁLISE FÍLMICA

Larissa Chaves Pinto
Túlio Henrique Pinheiro
Jordânia Grazielle de Souza
Jocimara Fernandes de Oliveira

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.95221200915>

CAPÍTULO 16..... 152

ATUAÇÃO PRESENCIAL E REMOTA DO PROJETO LIBRAS- AMPLIANDO O CONVÍVIO SOCIAL

Camila Giacomini Guimarães
Mona Cristina Esper
Maria Clara Luciano Silva
Alline Moraes de Sousa
Ana Beatriz Pereira Araujo
Celina da Conceição Simi
Isabelle Coelho Mota
Kang Hey Won
Natália Mendes Rodrigues
Paola Cosme Jesus
Raquel Leliz de Almeida Maito
Isabella Monteiro de Castro Silva

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.95221200916>

CAPÍTULO 17..... 164

PROGRAMA CONTA PRA MIM: EDUCAÇÃO ESTÉTICA OU PEDAGOGIA MORAL?

Gong Li Cheng

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.95221200917>

CAPÍTULO 18..... 177

AS METODOLOGIAS ATIVAS EM AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA NO ENSINO MÉDIO

Geova Rodrigues Pinheiro
Maria Raimunda Ramalho da Silva
Marcilene Alves de Assis Araujo
Lucas dos Santos Costa

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.95221200918>

| | |
|--|------------|
| CAPÍTULO 19 | 197 |
| ASSUJEITAMENTOS DISCURSIVOS E EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA: ENTRE CANIBAL PRÓSPERO | |
| Nara Maria Fiel de Quevedo Sgarbi | |
| Alexandra Aparecida de Araújo Figueiredo | |
|  https://doi.org/10.22533/at.ed.95221200919 | |
| CAPÍTULO 20 | 213 |
| FOLCLORE EM HQ NA TÉCNICA MANGÁ: UMA STORYTELLING PROMOVEDO O ENGAJAMENTO DURANTE O ENSINO REMOTO NA ESCOLA TÉCNICA ESTADUAL DE PE | |
| Rosângela Maria Dias da Silva | |
| Jane Gomes de Andrade | |
| Maria Ferreira de Paula | |
|  https://doi.org/10.22533/at.ed.95221200920 | |
| CAPÍTULO 21 | 228 |
| POTENCIALIDADES DO FÓRUM DE DISCUSSÃO EM EAD VIA PLATAFORMA <i>MOODLE</i> NO CURSO DE LETRAS/PORTUGUÊS NEAD/UESPI | |
| Delzenete de Sousa Barbosa | |
| Ederson Dias de Carvalho | |
|  https://doi.org/10.22533/at.ed.95221200921 | |
| CAPÍTULO 22 | 241 |
| GRUPO DE HABILIDADE DE VIDA: O SUICÍDIO SOB UMA PERSPECTIVA TRANSDISCIPLINAR EM LINGUAGENS | |
| Vanessa Cristina Alves da Silva | |
|  https://doi.org/10.22533/at.ed.95221200922 | |
| SOBRE O ORGANIZADOR | 251 |
| ÍNDICE REMISSIVO | 252 |

PROGRAMA CONTA PRA MIM: EDUCAÇÃO ESTÉTICA OU PEDAGOGIA MORAL?

Data de aceite: 01/09/2021

Data de submissão: 06/08/2021

Gong Li Cheng

Mestranda no PPG em Estudos de Linguagens
UFMS
Campo Grande/MS
<http://lattes.cnpq.br/8851174635398190>

RESUMO: Este trabalho propõe uma leitura crítica do guia do programa Conta pra Mim, criado pelo MEC em 2019. Parte do pressuposto de que o programa visa promover a Literacia Familiar de maneira equivocada, uma vez que, confunde o processo de letramento com o de alfabetização. Além disto, propõe uma campanha de leitura muito mais próxima de uma pedagogia moral do que de uma educação estética. Para analisar estes itens, o trabalho conta com as reflexões de Magda Soares (2004a; 2009b), de Rildo Cosson e Renata Junqueira (2011), e de Lev Vigotski (2003).

PALAVRAS-CHAVE: Contra pra Mim; Letramento; Alfabetização; Pedagogia moral; Educação estética.

PROGRAMA CONTA PRA MIM: AN AESTHETICS EDUCATION OR A MORAL PEDAGOGY?

ABSTRACT: This paper proposes a critical reading of the Conta pra Mim program guide, created by MEC in 2019. It assumes that the program aims to promote Family Literacy in a

wrong way, since it confuses the literacy process with beginning literacy. Furthermore, it proposes a reading campaign that is much closer to moral pedagogy than to aesthetic education. To analyze these items, the work relies on the reflections of Magda Soares (2004a; 2009b), Rildo Cosson and Renata Junqueira (2011), and Lev Vigotski (2003).

KEYWORDS: Conta pra mim; Literacy; Beginning literacy; Moral pedagogy; Aesthetics education.

1 | INTRODUÇÃO

Neste trabalho, propomos uma leitura crítica do guia do programa Conta pra Mim do Governo Federal. Partimos do pressuposto de que o programa visa promover a Literacia Familiar de maneira equivocada, a começar pela tradução do termo *literacy*, em inglês no original, por literacia e não como letramento, como já havia sendo feito, no Brasil, desde meados dos anos 1980 (SOARES, 2004a). Além disto, o guia propõe estratégias que facilitem a alfabetização em casa, isto é, a aquisição da tecnologia de ler e escrever, e, no entanto, sob a mesma categoria, há a proposição de estratégias de leitura, de desenvolvimento de habilidades, que estão muito mais ligadas ao letramento e, mais especificamente, ao letramento literário, por se tratar de obras literárias.

Certamente alfabetização e letramento são indissociáveis, mas ambos possuem especificidades que exigem metodologias

próprias. Sobretudo o letramento literário, que não pode ser reduzido a um meio de melhorar o nível de letramento e nem ser apresentado como modelo de conduta moral. A educação estética precisa ter um fim em si mesmo (VIGOTSKI, 2003). Veremos que no programa Conta pra Mim há, em primeiro lugar, um equívoco entre os processos de literacia/letramento e alfabetização; e, em seguida, entre educação estética e pedagogia moral.

De início, cabe fazer algumas observações mais precisas. O programa foi lançado pelo Ministério da Educação (MEC), em dezembro de 2019, foi redigido por Eduardo Federizzi Sallenave, o diretor de Suporte Estratégico à Alfabetização (Dsea), ainda sob o mandato do até então ministro Abraham Weintraub. Faz parte da Política Nacional de Alfabetização (PNA) e tem como objetivo principal promover a Literacia Familiar. Para isto, conta com duas etapas de ação: um guia com técnicas e estratégias de aquisição da linguagem oral e escrita, além de vídeos instrutivos para orientar as famílias¹.

A segunda etapa consiste no investimento de 45 milhões para implantar cinco mil “Cantinhos Conta pra Mim” em creches, pré-escolas, museus e bibliotecas, bem como bolsas entre R\$ 300 e R\$ 400 reais destinadas aos profissionais da educação para ofertarem oficinas de leitura; esta proposta está prevista para ser cumprida até o fim de 2020². Por enquanto, as ações desenvolvidas pelo MEC se restringem ao guia, espécie de cartilha, disponível para download no portal do MEC, assim como propagandas televisionadas e instalação de pequenos estandes em shoppings³, que contam com a participação de contadores de história e com o garoto-propaganda do programa, o urso Tito.

Diante disso, é possível perceber certa controvérsia entre a proposta do programa e suas atuais linhas de ação. Em sua apresentação, o programa demonstra preocupação com as crianças mais vulneráveis socialmente e com a possibilidade de romper com a desigualdade social: “Em um país como o Brasil, ainda marcado pela condição socioeconômica desfavorável de milhões de famílias, a Literacia Familiar é um instrumento poderoso para romper o ciclo da pobreza” (BRASIL, 2019, p. 17). Entretanto, ao longo do guia, há, por exemplo, a sugestão de que os pais escutem *audiobooks* (audiolivros) com os seus filhos, enquanto viajam de carro (ibid., p. 54).

Além disso, a principal propaganda do programa⁴, exibida na televisão, retrata uma família negra vivendo em uma casa de classe média alta, uma casa que tem, curiosamente, lareira e está acesa durante a comemoração do Natal, como se em dezembro, no Brasil, fizesse frio⁵. E, como já havíamos dito, os pequenos estandes têm sido instalados em shoppings de capitais brasileiras. Tudo isso aponta que o programa se adequa mais

1 Disponíveis no portal do MEC: <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/54161> Acesso em: 10 jul. 2020.

2 Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=83281> Acesso em: 10 jul. 2020.

3 Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2020/01/campanha-do-mec-para-leitura-mira-shoppings-e-se-afasta-de-familias-pobres.shtml> Acesso em: 10 jul. 2020.

4 Disponível em: https://www.youtube.com/watch?time_continue=8&v=4h6hr-ndDk&feature=emb_title Acesso em: 10 jul. 2020.

5 No fundo, é uma alusão ao imaginário da *American way of life* (estilo americano de vida).

às condições das famílias de classe média alta, que possuem carro, casa confortável e disponibilidade para frequentar shoppings, do que às condições das famílias mais vulneráveis.

Assim, esses elementos, apesar de simbólicos, são extremamente significativos, pois o último resultado da Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA)⁶, de 2016, traz uma informação bastante preocupante: a de que 54,73% dos estudantes com mais de oito anos de idade apresentam níveis insuficientes de leitura. Enfatizando o contexto familiar, é como se o MEC estivesse transferindo a responsabilidade da escola para a família e, ao apresentar tais propostas adaptadas ao contexto de famílias abastadas, fica difícil vislumbrar formas de famílias desfavorecidas serem contempladas pela atual configuração do programa. Haja vista, a necessidade premente de investimento massivo em escolas públicas e na formação de profissionais da educação.

No que se segue, tomaremos como *corpus* de análise os itens “Facilitadores da alfabetização”, “Leitura dialogada”, “PAVERE” e “QueFaleComVida”, presentes no guia do programa Conta pra Mim. Inicialmente, faremos uma análise conceitual de alfabetização e letramento (SOARES, 2004a; 2009b), buscando evidenciar suas especificidades, sem perder de vista a indissociabilidade destes dois processos. Em seguida, refletiremos sobre o letramento literário (COSSON; JUNQUEIRA, 2011) atrelado à noção de educação estética (VIGOTSKI, 2003). Ao fim e ao cabo, o que se pretende é demonstrar que o programa Conta pra Mim comete equívocos de entendimento teórico e metodológico acerca dos processos de alfabetização e letramento, sobretudo naquilo que diz respeito ao letramento literário, tendendo a uma pedagogia moral.

2 | ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

Em *Que é um conceito?*, Benoit Hardy-Vallé (2013, p. 16) afirma que “o conceito é a unidade primeira do pensamento e do conhecimento: só pensamos e conhecemos na medida em que manipulamos conceitos”. O conceito, portanto, confere existência simbólica aos fenômenos percebidos pelos sujeitos, além de possibilitar um novo olhar sobre o mesmo problema. Com o conceito de letramento, não é diferente.

De acordo com Magda Soares (2004a), a palavra letramento passa a ser usada nos anos de 1980; chega ao Brasil como letramento, na França como *illettrisme*, em Portugal como literacia e nos Estados Unidos como *literacy*. No país norte-americano, o termo *literacy* é usado para se contrapor às noções de *reading instruction* e *beginning literacy*, isto é, contrapõe-se a noções mais básicas de alfabetização. Para a pesquisadora brasileira, o termo abriu a possibilidade de avaliar outras competências, que não se restringem a simples aquisição da capacidade de ler e escrever, mas mensuram as competências, os usos sociais da língua escrita. Este fenômeno foi fundamentalmente percebido nos Estados

⁶ Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/36188> Acesso em: 10 jul. 2020.

Unidos e na França, pois nestes países a taxa de analfabetismo era baixa, o problema centrava-se, sobretudo, no não domínio das competências de uso social da leitura e da escrita. Em *Letramento: um tema em três gêneros*, Magda Soares (2009b, p. 17, grifos da autora) analisa o termo da seguinte forma:

Etimologicamente, a palavra *literacy* vem do latim *littera* (letra), com o sufixo *-cy*, que denota qualidade, condição, estado, fato de ser (como, por exemplo, em *innocency*, a qualidade ou condição de ser inocente). No *Webster's Dictionary*, *literacy* tem a acepção de 'the condition of being literate', a condição de ser *literate*, e *literate* é definido como 'educated; especially able to read and write', educado, especialmente, capaz de ler e escrever. Ou seja: *literacy* é o estado ou condição que assume aquele que aprende a ler e escrever. Implícita nesse conceito está a ideia de que a escrita traz consequências sociais, culturais, políticas, econômicas, cognitivas, linguísticas, quer para o grupo social em que seja introduzida, quer para o indivíduo que aprenda a usá-la.

Percebe-se que o termo letramento é uma tradução "ao pé da letra" de *literacy*; uma junção da palavra latina *littera* com o sufixo *mento-*, que demonstra o resultado de uma ação (como na palavra sofrimento, que é resultado da ação de sofrer). Portanto, o sentido que a palavra *literate* tem em inglês não corresponde ao sentido do adjetivo letrado em português, que caracteriza o sujeito erudito, versado em literatura.

Ainda assim, no contexto brasileiro, ao se incorporar o termo letramento, passou-se a avaliar de forma diferente também, pois a partir desta concepção, foi possível perceber que há analfabetos que são letrados, no sentido de ter letramento, por estar imerso na cultura escrita, como, por exemplo, acompanhar o jornal, as redes sociais, etc. Assim como é possível ser alfabetizado e não ter domínio das competências que possibilitam a inserção do sujeito nos usos sociais da língua escrita. No entanto, há uma especificidade no caso brasileiro, segundo Magda Soares (2004a, p. 08, grifos da autora):

Em síntese, [...] conclui-se que a invenção do letramento, entre nós, se deu por caminhos diferentes daqueles que explicam a invenção do termo em outros países, como a França e os Estados Unidos. Enquanto nesses outros países a discussão do letramento – *illettrisme*, *literacy* e *illiteracy* – se fez e se fez de forma independente em relação à discussão da alfabetização – *apprendre à lire et à écrire*, *reading instruction*, *emergent literacy*, *beginning literacy* –, no Brasil a discussão do letramento surge sempre enraizada no conceito de alfabetização, o que tem levado, apesar da diferenciação sempre proposta na produção acadêmica, a uma inadequada e inconveniente fusão dos dois processos, com prevalência do conceito de letramento, [...] o que tem conduzido a um certo apagamento da alfabetização que, talvez com algum exagero, denomino *desinvenção da alfabetização*.

Aqui, evidencia-se que, no contexto brasileiro, o letramento surge enraizado no processo de alfabetização, com tendência a substituí-lo. Magda Soares, ao longo de seu texto, deixa bem claro que o processo de alfabetização não precisa ser entendido como anterior ao de letramento e que ambos são justamente indissociáveis e interdependentes.

Ainda mais quando se expande o conceito de alfabetização, que não precisa ser entendido unicamente como aprendizado das relações grafofônicas. Acontece que há uma tendência para se confundir um com o outro, sobretudo de abraçar o letramento em detrimento da alfabetização. Ainda de acordo com Magda (2004a, p. 9): “[...] a perda de especificidade do processo de alfabetização, nas duas últimas décadas, é um, entre os muitos e variados fatores, que pode explicar esta atual ‘modalidade’ de fracasso escolar em alfabetização”.

No fundo, isso ocorre porque há uma ênfase excessiva na cultura letrada, que aponta para um grafocentrismo, na esteira daquilo que Jacques Derrida chama de logocentrismo e, que, erroneamente, entende que o aluno que lê e compreende os usos sociais da língua escrita, naturalmente, alfabetiza-se: “[...] acrescente-se a esses equívocos e falsas inferências o também falso pressuposto, decorrente deles e delas, de que apenas através do convívio intenso com o material escrito que circula nas práticas sociais, ou seja, do convívio com a cultura escrita, a criança se alfabetiza” (SOARES, 2004a, p. 11).

No guia do programa Conta pra Mim há um item intitulado “Facilitadores da alfabetização”, cuja chamada direcionada aos pais afirma: “Conhecer os Facilitadores da Alfabetização lhe dará mais domínio sobre as práticas de Literacia Familiar. Você se sentirá mais seguro para fazer adaptações e até mesmo para inventar atividades e brincadeiras” (BRASIL, 2019, p. 19). A partir desta chamada, podemos perceber que alfabetização e literacia (que será entendida como letramento neste trabalho) são sobrepostos. Isto se torna mais perceptível quando acompanhamos todas as estratégias que estão englobadas nesta mesma categoria.

Reproduzimos todas aqui: “desenvolvimento da linguagem oral”, “vocabulário (receptivo e expressivo)”, “compreensão oral”, “percepção da ordem temporal dos eventos”, “compreensão das motivações das personagens”, “identificação dos elementos narrativos”, “compreensão da mensagem da história”, “capacidade de identificar os usos práticos da língua”, “familiaridade com as estruturas semânticas da língua”, “familiaridade com as estruturas gramaticais da língua”, “aquisição sobre conhecimentos variados sobre o mundo”, “consciência fonológica e consciência fonêmica”, “conhecimento alfabético”, “conhecimentos sobre a escrita”, “coordenação motora fina”, “funções executivas”.

De início, chama-nos a atenção o fato de desenvolvimento da linguagem oral, do vocabulário, da familiarização com as estruturas gramaticais da língua e outras estratégias aparecerem na categoria “Facilitadores da alfabetização” ao lado de identificação dos elementos narrativos, compreensão das motivações das personagens e compreensão da mensagem da história. Se, por um lado, o “Conhecimento alfabético” propõe que as crianças consigam: “identificar as relações dos sons da fala com as letras do alfabeto” (BRASIL, 2019, p. 22). Por outro, o item “Compreensão das motivações das personagens” indica como “compreender que as personagens agem movidas por sentimentos, tais como: esperança, honra, medo, raiva, curiosidade, bondade, ciúme, inveja, etc.” (ibid., p. 20). Percebe-se, assim, que ambos os itens pertencem a dimensões diferentes da

aprendizagem. A primeira proposta é tradicionalmente um processo de alfabetização, de reconhecimento da correspondência entre o som e sua representação gráfica; enquanto que a análise das motivações das personagens, em uma narrativa, por exemplo, aponta para a necessidade de desenvolvimento do letramento literário.

Em seguida, a linguagem altamente técnica parece não corresponder à noção de “facilitador”, como nos trechos que discorre sobre sintaxe e semântica, ou ainda, sobre a consciência fonológica e fonêmica. Além de enfatizarem o uso contínuo da norma padrão da língua portuguesa em situações de diálogo no ambiente familiar. Em geral, isso indica que o programa pressupõe que os pais tenham formação escolar ou, pelo menos, conhecimento instrumental da língua.

Retomando o problema da diluição da alfabetização no processo de letramento, a fim de encerrarmos esta discussão, diremos com Magda Soares (2004a, p. 16) que é preciso reconhecer a especificidade da alfabetização, “[...] entendida como processo de aquisição e apropriação do sistema da escrita, alfabético e ortográfico” e, em seguida, compreender que este processo de alfabetização se dá num contexto de letramento, “entendido este, no que se refere à etapa inicial da aprendizagem da escrita, como a participação em eventos variados de leitura e de escrita, e o conseqüente desenvolvimento de habilidades de uso da leitura e da escrita nas práticas sociais que envolvem a língua escrita”. Dessa forma, o guia do programa Conta pra Mim deveria desenvolver e enfatizar mais as estratégias de letramento, já que seu maior objetivo é a promoção da Literacia Familiar e não a alfabetização, processo este que necessita do acompanhamento e da mediação de profissionais da educação.

Observa-se ainda que o programa ao utilizar a tradução de *literacy* por literacia, ao invés de letramento, dá a entender que está propondo algo novo, como é afirmado reiteradas vezes no corpo do projeto há evidências científicas que comprovam a eficácia da Literacia Familiar: “estudos conduzidos nos Estados Unidos da América evidenciaram que, entre as famílias pobres e as famílias de classe média alta, há um **abismo** tanto na qualidade quanto na quantidade das interações verbais entre pais e filhos” (BRASIL, 2019, p. 15, negrito do autor). Então, a Literacia Familiar propõe estratégias “práticas” para que pais de famílias pobres consigam transpor o abismo, em termos qualitativos, das competências linguísticas de uma criança pobre em relação às crianças da classe média alta.

Nesse sentido, os estudos consultados pelos redatores do programa deveriam ser resultado de pesquisas voltadas para o contexto brasileiro. Como evidenciamos mais acima, o Brasil apresenta uma especificidade em relação aos países ditos de Primeiro Mundo, pois tem um número bastante preocupante de analfabetos e iletrados (no sentido de *illiteracy*). Para Magda Soares (2009b, p. 58-59, grifo da autora):

O que ocorre nos países do Terceiro Mundo é que se alfabetizam crianças e adultos, mas não lhes são dadas as condições para ler e escrever: não

há material impresso posto à disposição, não há livrarias, o preço dos livros e até dos jornais e revistas é inacessível, há um número muito pequeno de bibliotecas. Como é possível tornar-se *letrado* em tais condições? Isso explica o fracasso das campanhas de alfabetização em nosso país: contentam-se em ensinar a ler e escrever; deveriam, em seguida, criar condições para que os alfabetizados passassem a ficar imersos em um ambiente de letramento, para que pudessem entrar no mundo letrado, ou seja, num mundo em que as pessoas têm acesso à leitura e à escrita, têm acesso aos livros, revistas e jornais, têm acesso às livrarias e bibliotecas, vivem em tais condições sociais que a leitura e a escrita têm uma função para elas e tornam-se necessidade e uma forma de lazer.

Por fim, a partir das preciosas reflexões de Magda Soares (2004a; 2009b), depreendemos que o programa Conta pra Mim faz uma espécie de “reinvenção” da alfabetização, pois não delimita os domínios concernentes à alfabetização e ao letramento e não propõe metodologias claras e específicas para cada processo. O programa confunde a promoção de uma ideia – a Literacia Familiar – com uma política real de alfabetização. Como demonstrado na citação acima, não basta criar campanhas de alfabetização, é preciso investir massivamente nos ambientes de letramento. E, por enquanto, o programa não dispõe dos “Cantinhos Conta pra Mim”.

A seguir, veremos como são propostas as estratégias de leitura nos itens “Leitura dialogada”, “PAVERE” e “QueFaleComVida”.

3 I EDUCAÇÃO ESTÉTICA E PEDAGOGIA MORAL

No guia do programa Conta pra Mim há dois itens que se dedicam a apresentar estratégias de leitura, que visam orientar os pais a como narrar as histórias e, posteriormente, a envolverem seus filhos no processo de interpretação da narrativa. O primeiro deles é intitulado “Leitura dialogada”, cujo objetivo consiste na leitura de histórias em voz alta, seguida de um diálogo suscitado pela obra. O segundo é a “Narração de histórias”, que orienta os pais a como inventar histórias e a narrá-las oralmente. Deter-nos-emos unicamente nas estratégias chamadas de “PAVERE” – sigla de Perguntar, Avaliar, Expandir, Repetir – e “QueFaleComVida”, englobadas no item “Leitura dialogada”.

A princípio, cabe observar que já no item “Facilitadores da alfabetização” há alguns indicativos de como a obra deve ser interpretada. Em particular, o item “Compreensão da história”, que propõe o seguinte:

[...] as histórias infantis tendem a transmitir uma mensagem positiva, apresentando o valor das virtudes, dando conselhos ou ensinando regras de boa conduta. Essa habilidade permite entender que Chapeuzinho Vermelho não deveria conversar com estranhos; que Cachinhos Dourados não deveria entrar na casa dos outros sem ser convidada; e que Pedro não deveria mentir sobre o lobo (BRASIL, 2019, p. 20).

Percebe-se que o guia usa como exemplo três grandes clássicos da literatura infantil

e, no entanto, a autoria e a versão das obras não são ditas e nem referenciadas no corpo do programa. Não é mencionado, por exemplo, se é a versão de *Chapeuzinho Vermelho* escrita por Charles Perrault, no século XVII, ou pelos Irmãos Grimm, no século XIX. A ausência de menção à autoria dá a entender que o programa adota a versão popular, veiculada por antologias de literatura infantil e por desenhos animados. Assim como as narrativas das personagens Cachinhos Dourados e Pedro e o lobo, que foram escritas, respectivamente, no século XIX por Robert Southey e na primeira metade do século XX por Sergei Prokofiev.

O programa, neste caso, não conta com uma versão integral das narrativas, mas aposta na presença destas personagens no imaginário popular da cultura brasileira. Talvez por isto seja mais fácil transformar o conteúdo destas narrativas em: “mensagem positiva”, que apresenta o “valor das virtudes” bem como “conselhos e regras de boa conduta”. A esse respeito, Rildo Cosson e Renata Junqueira (2011, p. 103) afirmam que:

Respeitar a integralidade da obra também é importante, pois não podemos retirar ou saltar partes do texto que [...] achamos inadequadas para nossos alunos. Colocar a *Chapeuzinho Vermelho* debaixo da cama por não saber depois explicar o porquê de ela sair viva da barriga do lobo não é a solução.

Logo, é imprescindível apreciar a obra literária em toda a sua elaboração estética, a fim de compreender as várias atribuições de sentido possíveis. Retomando o exemplo de *Pedro e o lobo*, observa-se que a obra foi feita por um compositor, com o intuito de apresentar as diversas sonoridades dos instrumentos musicais, aspecto este que não é mencionado pelo programa *Conta pra Mim*.

No fundo, há dois objetivos no guia do programa que não correspondem à finalidade da educação estética e a impedem de ser desenvolvida em toda a sua potencialidade. De acordo com Lev Vigotski (2003), esses objetivos estão relacionados à moral e ao conhecimento. Em relação à moralização da educação estética, Vigotski (2003, p. 225) afirma: “[...] a obra de arte fica desprovida de seu valor independente, transforma-se em uma espécie de ilustração de uma tese moral geral; toda a atenção concentra-se justamente nesse último aspecto, e a obra de arte fica fora da percepção”. Parece que é justamente isto que o programa propõe acerca da interpretação das três obras da literatura infantil – reduzi-las a uma tese moral – que é veiculada de forma lúdica para que as crianças aprendam de maneira “divertida”.

Antes de prosseguirmos com a análise, relembremos os sentidos da palavra moral e como esta difere da noção de ética. Desde a Grécia Antiga, educação e estética estão unidas, de acordo com o filólogo Werner Jaeger (1994, p. 61): “A concepção do poeta como educador do seu povo [...] foi familiar aos Gregos desde a sua origem [...] Homero foi apenas o exemplo mais notável [...] A não-separação entre a estética e a ética é característica do pensamento grego primitivo”. Depreende-se, assim, que as epopeias homéricas representaram/apresentaram modelos ideais de formação do humano. Também

é interessante observar que Jaeger utiliza a palavra ética e não moral. Vejamos o sentido preciso deste termo, segundo o *Dicionário de Filosofia*⁷:

Do gr. *ethos* significa originalmente *morada*, seja o *habitat* dos animais, seja a morada do homem, lugar onde ele se sente acolhido e abrigado. O segundo sentido, proveniente deste, é *costume, modo* ou *estilo habitual de ser*. A *morada*, vista metaforicamente, indica justamente que, a partir do *ethos*, o espaço do mundo torna-se habitável para o homem. Assim, o espaço do *ethos* enquanto espaço humano, não é *dado* ao homem, mas por ele *construído* ou incessantemente reconstruído.

Enquanto que a noção de moral⁸ é: “concernente ao bem-estar de outras pessoas e nossa responsabilidade para com elas. Problemas e preceitos morais referem-se a ações que podem ser maléficas ou benéficas para outrem”. Implícito na noção de moral está o juízo de valor, que pode pender tanto para algo maléfico quanto para algo benéfico. Ao passo que, ética é uma maneira do ser habitar o mundo, tornando-o humano. Qual é, portanto, a relação entre ética e estética, abordada por Jaeger? Na *Poética*, o fazer humano é caracterizado como ato de produzir, como *poiesis*, diria Aristóteles. Ao invés de entendê-lo como mera imitação, no sentido platônico, Aristóteles reabilita o verbo grego *mimesthai* para demonstrar a relação simbólica que os homens têm com a natureza, seja representando-a, seja apresentando-a. Assim, podemos afirmar parcialmente que a literatura relaciona-se com a ética, na medida em que transforma a realidade empírica em linguagem.

Retornando à análise, observamos que, no item “Leitura dialogada”, um dos motivos elencados para defender a prática da leitura entre pais e filhos recai na aproximação que ela proporcionaria: “Porque a Leitura Dialogada contribui para **fortalecer os laços afetivos** entre você e seu filho. Não se esqueça de que a hora da leitura é o momento mais especial do seu dia!” (BRASIL, 2019, p. 35, negrito do autor). Dessa forma, o incentivo à leitura tem como objetivo primeiro “fortalecer os laços afetivos” e não estimular o interesse da criança em ler. Não por acaso, na nota do ex-ministro Abraham Weintraub, aparece uma citação atribuída a Winston Churchill⁹, que afirma: “Não há dúvida de que é em torno da família e do lar que todas as maiores virtudes, as virtudes mais dominantes do ser humano, são criadas, fortalecidas e sustentadas” (BRASIL, 2019, s/p). Veicula-se uma ideia de que a Literacia Familiar tem um papel moralizante, no sentido de apresentar normas de conduta a serem seguidas. Acerca disto, Antonio Candido (2011, p. 176) assegura que a literatura “[...] não corrompe nem edifica [...] mas, trazendo livremente em si o que chamamos o bem e o que chamamos o mal, humaniza em sentido profundo, porque faz viver”. Aqui, a relação entre literatura e ética é reafirmada. Detemo-nos agora na estratégia de interpretação intitulada como “PAVERE”, que propõe que após a leitura seja feito o seguinte percurso didático:

7 Disponível em: <https://sites.google.com/view/sbgdicionariodefilosofia/%C3%A9tica> Acesso em: 13 jul. 2020.

8 Disponível em: <https://sites.google.com/view/sbgdicionariodefilosofia/moral> Acesso em: 13 jul. 2020.

9 Ainda que esteja atribuída a Winston Churchill, não consta nas referências bibliográficas do guia do programa Conta pra Mim.

“Perguntar, Avaliar, Expandir e Repetir”, conforme a Figura 1.



Figura 1. Sequência didática (PAVERE).

Fonte: Brasil (2019, p. 45).

Da leitura das estratégias, percebe-se que são questões simplistas que têm como objetivo fazer com que a criança apreenda melhor o conteúdo da narrativa lida anteriormente. No entanto, o ato de avaliar já pressupõe que o adulto não está apenas mediando o acesso da criança à narrativa, como também determinando o que é certo ou errado e aquilo que deve ser expandido. Além disto, os exemplos de questões que devem ser feitas pelos pais recaem, sobretudo, no nível do conteúdo das obras e, como já havíamos observado anteriormente no item “Compreensão da história”, é problemático reduzir a obra literária a uma transmissão de mensagem, principalmente de cunho moralizante. Vigotski (2003) havia observado que o ensino de literatura era entendido como um intermediário para alcançar conhecimentos morais e cognoscitivos.

Neste caso, a estratégia de interpretação “PAVERE” não privilegia a especificidade da linguagem literária, caracteriza-se muito mais como um meio de desenvolver melhor as habilidades cognoscitivas da criança, conforme Vigotski (2003, p. 227): “Outro erro psicológico na educação estética, não menos prejudicial, foi impor à estética tarefas e fins alheios a ela, não de caráter moral, mas social e cognoscitivo. A educação estética era adotada e admitida como um meio de ampliar o conhecimento dos alunos”. Isto explica também o porquê do guia confundir o processo de alfabetização com o processo de letramento, já que a leitura de obras literárias é utilizada como meio de obter outros conhecimentos. A estratégia “QueFaleComVida” complementa a “PAVERE” e tem cinco categorias de pergunta, conforme a Figura 2.

| | | |
|---|--|---|
| <p>Que de Questões do tipo que, quem, quando...</p> | <p>São perguntas com pronomes e advérbios interrogativos: que, quem, quando, quanto, onde, como, etc.</p> | <p>"O que o Lobo Mau fez com a vovó de Chapeuzinho Vermelho?" "Como o Lobo Mau derrubou as casas dos porquinhos?"</p> |
| <p>Fa de Final Aberto</p> | <p>São perguntas cujas respostas não se resumem a um simples "sim" ou "não". São perguntas que têm respostas abertas.</p> | <p>"Qual era o plano do Lobo Mau para devorar Chapeuzinho Vermelho?" "Na história dos Três Porquinhos, de qual das casas você gostou mais?" "Por que os porquinhos estavam com medo do Lobo Mau?"</p> |
| <p>Le de Lembrar</p> | <p>São perguntas para lembrar o que foi lido, retomando episódios passados.</p> | <p>"Você se lembra do que a mãe disse antes de Chapeuzinho Vermelho sair pela floresta?" "De que era feita a primeira casa derrubada pelo sopro do Lobo Mau?"</p> |
| <p>Com de Completar</p> | <p>Deixe uma lacuna ao final de uma frase ou de um verso para que a criança a complete. São perguntas ideais para livros com rimas e repetições.</p> | <p>"Marcha soldado, cabeça de ____?" "Batatinha, quando nasce, espalha rama pelo ____?"</p> |
| <p>Vida de Relação com a vida da criança</p> | <p>São perguntas que relacionam a história a situações da vida de uma criança, criando uma ponte entre a vida real e os livros.</p> | <p>"Existe algum colega na escola que é tratado como o Patinho Feio?" "Os piratas enterraram o tesouro em uma praia. Como era a praia que nós visitamos nas férias?"</p> |

Figura 2: Sequência didática (QueFaleComVida).

Fonte: Brasil (2019, p. 46).

Esta estratégia propõe, assim como a anterior, que os pais estimulem seus filhos a desenvolver suas habilidades cognitivas, tais como: a capacidade de formular questões, isto é, de acionar os conhecimentos gramaticais de advérbios interrogativos, além de estimular a interpretação e a expansão do final de uma obra, passando por estímulos à memória e, por fim, objetiva-se criar uma ligação entre o enredo da obra com a realidade da criança. Entretanto, como afirma Vigotski (2003, p. 228): "[...] quando se estuda a sociedade conforme as imagens literárias, sempre se assimilam formas falsas e distorcidas, porque a obra de arte nunca reflete a realidade em toda a sua plenitude e em toda a sua verdade". Portanto, para criar sentido na literatura é preciso que haja um afastamento da realidade imediata, criando um intervalo entre o referente e a linguagem usada para nomeá-lo. O que nos permite dizer que a literatura pode inventar mundos ficcionais e, ao mesmo tempo, revelar sentidos desconhecidos, que só passamos a conhecer através das palavras dos poetas e escritores. Conforme Todorov (2018, p. 65): "A arte interpreta o mundo e dá forma ao informe, de modo que, ao sermos educados pela arte, descobrimos facetas ignoradas dos objetos e dos seres que nos cercam".

À vista disso, ressaltamos a especificidade do letramento literário e da educação estética. Para Rildo Cosson e Renata Junqueira (2011, p. 102):

O letramento literário faz parte dessa expansão do uso do termo letramento, isto é, integra o plural dos letramentos, sendo um dos usos sociais da escrita.

Todavia, ao contrário dos outros letramentos e do emprego mais largo da palavra para designar a construção de sentido em uma determinada área de atividade ou conhecimento, o letramento literário tem uma relação diferenciada com a escrita e, por consequência, é um tipo de letramento singular.

Apesar de estar implícita no conceito de letramento a multiplicidade de usos sociais da língua escrita, o letramento literário exige um tratamento singular, pois cada obra literária apresenta uma correspondência diferente entre a forma e o conteúdo; por isso também, o objeto literário é sempre heterogêneo e exige conhecimento das técnicas utilizadas no seu processo de produção:

O ensino profissional da técnica desta ou daquela arte deve ser abordado do mesmo ponto de vista. O valor formativo dessas técnicas é imenso, assim como o de toda atividade laboral e complexa. Em particular, ele aumenta ainda mais por ser uma ferramenta para educação a apreensão das obras de arte nas crianças, porque é impossível penetrar até o fundo em uma produção artística quando se é totalmente alheio à técnica de sua linguagem. Por isso, uma mínima familiarização técnica com a estrutura de qualquer arte deve sem falta ser incorporada ao sistema de educação pública. Nesse sentido, estão pedagogicamente certas as escolas em que a assimilação da técnica de cada arte se transforma em requisito imprescindível da educação (VIGOTSKI, 2003, p. 238).

O guia do programa Conta pra Mim diferentemente das propostas apresentadas por Rildo Cosson e Renata Junqueira (2011) acerca do letramento literário, bem como da educação estética em Lev Vigotski (2003), não dispõe de estratégias que contemplem a especificidade da linguagem literária e, muito menos, das técnicas de produção do texto literário, o que proporcionaria uma vivência estética mais enriquecedora às crianças e aos adolescentes. Assim, a campanha de incentivo à leitura idealizada pelo MEC tem como objetivo principal a promoção de uma pedagogia moral, que se apoia no texto literário como modelo de norma de conduta.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Objetivamos ler o programa Conta pra Mim de maneira crítica, a começar pelo equívoco cometido pelos redatores em relação ao entendimento dos processos de alfabetização e de letramento. Foi possível observar a partir das considerações teóricas de Magda Soares (2004a; 2009b) que ambos os processos são indissociáveis e interdependentes, entretanto, abarcam especificidades que exigem metodologias próprias. Por isso, entendemos que o programa propõe uma *reinvenção* da alfabetização.

A seguir, o programa apresenta propostas de incentivo à leitura que estão muito mais ligadas à noção de pedagogia moral do que ao letramento literário e à educação estética, conforme Rildo Cosson, Renata Junqueira (2011) e Lev Vigotski (2003). Ao enfatizar reiteradamente o contexto familiar e as estratégias de leitura, o guia do programa Conta pra Mim demonstra uma preocupação em promover o estreitamento dos laços familiares e do

desenvolvimento das habilidades cognitivas das crianças, finalidades estas que limitam e impedem que a educação estética seja desenvolvida em toda a sua potencialidade.

Em geral, o programa Conta pra Mim confunde a promoção de uma ideia – a de Literacia Familiar – com uma política real de alfabetização. Como foi ressaltado no corpo do trabalho, criar campanhas de alfabetização e de letramento não é suficiente para integrar crianças e adolescentes na cultura letrada. É preciso investir massivamente em espaços de letramento, como bibliotecas, museus, etc. Assim, esperamos que o programa cumpra com o anúncio das implantações de cinco mil “Cantinhos Conta pra Mim”, já que em sua atual configuração, do ponto de vista teórico e metodológico, tem se mostrado bastante insatisfatório.

REFERÊNCIAS

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

CANDIDO, Antonio. Direito à literatura. In:____. **Vários escritos**. 5 ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul/São Paulo: Duas Cidades, 2011.

COSSON, Rildo; SOUZA, Renata Junqueira de. Letramento literário: uma proposta para a sala de aula. **UNESP**, Agosto-2011. Disponível em: https://acervodigital.unesp.br/handle/123456789/40143?locale=pt_BR Acesso em: 17 jul. 2020.

JAEGER, Werner. **Paidéia**: a formação do homem grego. 3 ed. Trad. Arthur M. Parreira. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

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

____. **Letramento**: um tema em três gêneros. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009b.

TODOROV, Tzvetan. **A literatura em perigo**. 8 ed. Trad. Caio Meira. Rio de Janeiro: DIFEL, 2018.

VALLÉE, Benoit Hardy. **Que é um conceito?** Trad. Marcos Bagno. São Paulo: Parábola, 2013. (Episteme).

ÍNDICE REMISSIVO

A

Artes 9, 10, 11, 27, 147, 151

Atuação presencial 152

C

Carolina Maria de Jesus 36, 37, 41, 42, 43, 47, 48, 49

Clarice Lispector 50, 51, 52, 53, 54, 55

D

David Gonçalves 56, 59, 61, 63, 64

E

EaD 228, 229, 230, 232, 233, 234, 235, 236, 239

Educação escolar indígena 197, 207, 208, 209

Educação estética 164, 165, 166, 170, 171, 173, 174, 175, 176

Ensino de línguas 105, 106, 107, 114, 138, 213, 216

Ensino remoto 213, 216

Escrita 1, 2, 27, 28, 34, 36, 37, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 57, 60, 68, 71, 86, 87, 88, 89, 90, 91, 92, 93, 94, 95, 96, 97, 103, 115, 120, 135, 139, 165, 166, 167, 168, 169, 170, 171, 174, 175, 186, 187, 205, 208, 213, 214, 215, 217, 218, 219, 226, 227, 232, 243, 245

F

Formação de professor 128

G

Gil Vicente 1, 2, 3, 5, 6

I

Interdisciplinares 142, 150

L

Letras 2, 6, 15, 24, 26, 27, 34, 35, 48, 54, 64, 74, 114, 129, 132, 133, 136, 150, 151, 157, 168, 195, 196, 212, 213, 223, 228, 229, 230, 232, 234, 249, 251

Linguística 89, 93, 96, 105, 106, 112, 114, 140, 148, 154, 186, 187, 188, 189, 191, 196, 205, 213, 216, 226, 243, 244, 249, 251

Literatura Afroamericana 24, 34

M

Memória 49, 56, 57, 58, 59, 60, 62, 63, 64, 71, 174, 187, 197, 200, 203, 211, 212

Metodologias ativas 177, 178, 179, 180, 181, 182, 183, 185, 186, 189, 190, 191, 192, 193, 194, 195, 196, 215, 225

Mulher negra 30, 33, 36, 37, 40, 42, 44, 47, 146

P

Pedagogia moral 164, 165, 166, 170, 175

Práticas 24, 64, 69, 84, 88, 89, 91, 92, 93, 94, 97, 109, 113, 116, 131, 132, 133, 137, 138, 140, 168, 169, 177, 182, 184, 185, 187, 193, 194, 198, 202, 205, 206, 207, 218, 219, 225, 239, 249

S

Segunda língua 108, 155, 197

T

Teorias 7, 77, 83, 112, 115, 137, 181, 201, 235, 245

Transdisciplinar 227, 241, 243

V

Violência 17, 22, 46, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 58, 60, 134, 146, 147, 148, 149, 150, 210, 244

W

Woody Allen 7, 8, 9, 10, 12, 13, 14, 15

www.atenaeditora.com.br 

contato@atenaeditora.com.br 

@atenaeditora 

www.facebook.com/atenaeditora.com.br 

Linguística, letras e artes:



**Teorias e práticas interdisciplinares
em espaços educativos**

Atena
Editora

Ano 2021

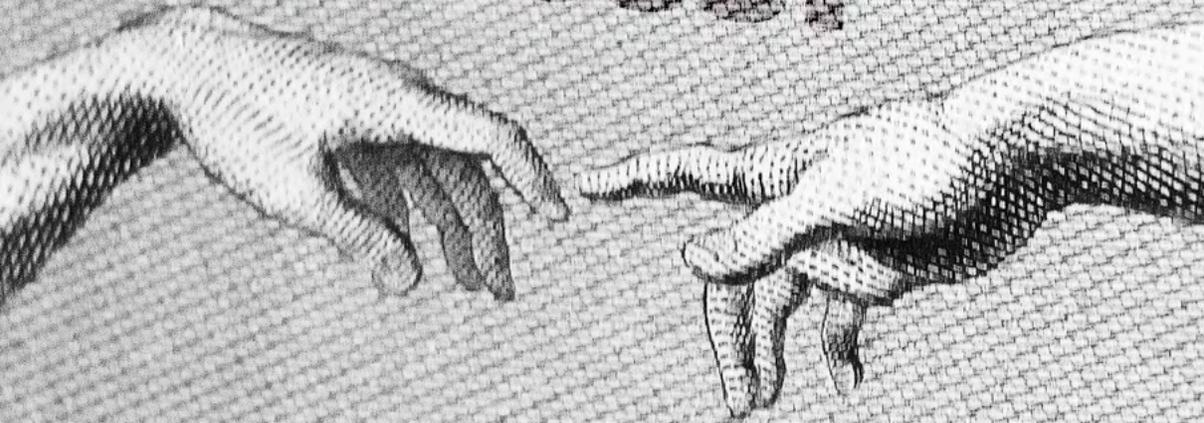
www.atenaeditora.com.br 

contato@atenaeditora.com.br 

[@atenaeditora](https://www.instagram.com/atenaeditora) 

www.facebook.com/atenaeditora.com.br 

Linguística, letras e artes:



**Teorias e práticas interdisciplinares
em espaços educativos**

**Atena**
Editora

Ano 2021