

“Contra pra mim”:

Análise Documental de um programa de literacia familiar

Sandra Souza

RESUMO: O presente artigo tem como objetivo geral identificar a partir do Programa de literacia familiar *Conta pra Mim*, do governo federal, os significados e os propósitos da prática da contação de histórias. Como objetivos específicos, busca identificar a função político-pedagógica do conceito de literacia e compreender em que medida a ausência de discussão sobre letramento no Programa *Conta pra Mim* pode contribuir ainda mais para a naturalização da desigualdade socioeducacional no cenário brasileiro. Para a realização deste trabalho, utilizou-se a metodologia qualitativa e a análise documental. A pesquisa baseia-se na concepção de letramento como prática social, principalmente com os aportes teóricos da autora Magda Soares. Através da pesquisa, percebeu-se que a intencionalidade da contação de história, fundamentada na literacia familiar, não corresponde a uma perspectiva crítica de educação. Espera-se, com este estudo, possibilitar reflexões sobre a inserção das crianças no universo da contação de histórias como uma prática significativa e crítica, bem como contribuir para estudos de letramentos na Educação Infantil.

Palavras-chave: Contação de História. Literacia. Letramento.

ABSTRACT: The present work has as general objective: to identify from the family literacy program *Conta pra mim*, of the federal government, the meanings and purposes of the practice of storytelling. As specific objectives, it will seek to identify the political-pedagogical function of the concept of literacy and understand to what extent the absence of discussion about literacy in the *Conta pra Mim* Program can contribute even more to the naturalization of socioeducational inequality in the Brazilian scenario. To perform this work, the qualitative methodology documental analysis was used. The research is based on the conception of literacy as a social practice, mainly with the theoretical contributions of the author Magda Soares. Through the research, it was noticed that the intentionality of storytelling, based on family literacy, does not correspond to a critical perspective of education. It is expected, with this work, to enable reflections on the insertion of children in the universe of storytelling as a significant and critical practice, as well as to contribute to literacy studies in Early Childhood Education.

Keywords: Storytelling. Literacy. Literacy.

INTRODUÇÃO

Quem nunca ouviu uma história? Quem nunca se encantou, se aborreceu, viajou ou problematizou questões ouvindo, lendo ou assistindo a uma contação de histórias?

A motivação para realizar este artigo surgiu a partir da minha inquietação em repensar a contação de histórias como prática de letramento, presente na minha trajetória de vida, enquanto mulher, mãe, professora da Educação Infantil na rede pública municipal, no subúrbio do Rio de Janeiro. Agora, ao percebê-la enquanto política pública sendo incentivada por meio de um programa de literacia familiar, lançado pelo governo federal no ano de 2019, intitulado *Conta pra Mim*, o presente estudo foi desenvolvido diante do estranhamento inicial quanto à sua intencionalidade.

Contar história é uma prática fundamental no meu cotidiano profissional, pois uma das estratégias de interação pedagógica com as crianças se revela por meio dessa atividade, assim como acontece em diferentes núcleos familiares.

A contação de histórias faz parte das práticas culturais como tradição oral e narrativas contadas nos ambientes domésticos de diferentes agrupamentos sociais. Não se sabe ao certo a origem, mas, segundo Busatto (2003, p.20), as pesquisas apontam para o continente africano e asiático como sendo o berço da contação. Porém, em diversas civilizações, por meio da tradição oral, perpetuada pela escrita e por outros

modos, os contadores transmitiram as histórias recebendo, eles, nomes diferentes conforme os locais por onde passaram: para os gregos, rapsodo; para os celtas, bardo; para alguns povos da África Subariana, griots. E por meio da narrativa, ensinavam o que aprendiam com seus ancestrais (BUSATTO, 2003, p.26).

Já no século XXI, levanta-se a questão: o que se espera de contadores de histórias na figura de responsáveis familiares, estimulados por um programa federal de literacia familiar, cujo título é: *Conta pra Mim*?

PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO

Nesta pesquisa, de cunho qualitativo, utilizou-se a metodologia de análise documental. Tal tipo de pesquisa, segundo Carvalho (2016, p.4), pode ser desenvolvida a partir de duas fontes: primária, mediante uso de documentos que não receberam tratamento, e/ou secundária, mediante uso de literatura referente ao documento. Nesse sentido, entende-se como documento o material ou fonte que contenha informações que o pesquisador utiliza com intencionalidade para investigação do problema.

Segundo Vieira (2003, p.15), a noção de documento vai além do registro escrito, abrangendo objetos, signos, paisagens e outras naturezas. Nesse sentido, a pesquisa proposta utilizar-se-á da fonte documental primária: o Guia Tutorial do Programa *Conta pra Mim*. (BRASIL, 2019e) Trata-se

de material instrucional de literacia familiar, integrado à Política Nacional de Alfabetização (PNA), instituído pelo Decreto nº 9.765, de 11 de abril de 2019 (BRASIL, 2019) e divulgado na página oficial do Ministério da Educação-MEC.

Escolhi o objeto no contexto em que o MEC propõe políticas de alfabetização abrangendo a Educação Infantil, envolve os responsáveis como protagonistas do processo educativo por meio da literacia familiar e invisibiliza a discussão sobre letramento na educação alfabetizadora. Nesse sentido, pretendo identificar qual é a proposta atribuída à contação de histórias no Programa *Conta pra Mim*.

Os objetivos específicos deste estudo são: identificar os significados e os propósitos da prática da contação de histórias a partir do Programa *Conta pra Mim*; identificar a função político-pedagógica do conceito de literacia no Guia Tutorial do Programa *Conta pra Mim*; compreender em que medida a ausência de discussão sobre letramento no Programa *Conta pra Mim* pode contribuir ainda mais para a naturalização da desigualdade socioeducacional. Dessa forma, espero contribuir para os estudos do letramento na Educação Infantil.

Neste estudo, a ideia de contação de histórias dialoga com Busatto (2003, p.11), pois entendemos o ato de contar histórias como uma prática diferente do ato de ler. Contar associa-se às narrativas, que sensibilizam, feitas com prazer e boa vontade, presumindo abrir mão de algumas técnicas e ir em busca da herança dos antecessores, refe-

rindo-se aos contadores, de maioria analfabetos, ligados a culturas primárias. Ainda, conforme Busatto (2003, p. 45), “contar histórias é uma atitude multidimensional. Ao contar histórias, atingimos não apenas o plano prático, mas também o nível do pensamento, e sobretudo mítico-simbólico”.

A narrativa mítica e simbólica que ultrapassa o mundo lógico, muito presente nas histórias infantis, alimenta o imaginário e, por meio dela, a criança significa e interpreta conhecimentos, por vezes complexos, e representa a realidade em que vive no processo de letramento.

À luz da perspectiva de letramento como prática social, a pesquisa tem como fundamento as discussões de Soares (2020, p.39), que entende letramento como “resultado da ação de ensinar e aprender as práticas sociais de leitura e escrita”. A autora defende as especificidades da alfabetização e do letramento, considerando a alfabetização como o processo de apropriação da escrita, ou seja, uma tecnologia que nos serve para codificar e decodificar; enquanto o letramento diz respeito ao uso social da leitura e da escrita. Contudo, considera os processos de alfabetização e letramento como ações indissociáveis.

Sobre a discussão acerca da literacia, na tradução para a língua portuguesa, literacia e letramento são sinônimos. Conforme Kishimoto (2010), o uso do conceito de literacia em Portugal equivale ao sentido de letramento, convencionalmente usado no Brasil. No entanto, “a palavra *literacy*, presente em vários títulos, não é traduzida automaticamente por letramento, mas sim

O Guia defende a valorização da primeira infância, de 0 aos 6 anos, como o investimento preparatório para a escola, por meio do fomento à leitura, tendo os pais como primeiros professores, fortalecendo as creches e pré-escolas e orientando as famílias [...]

também alfabetização e cultura escrita” (ZACCUR, 2011, p.10). Vale ressaltar que o breve conceito de literacia presente no documento analisado diverge ao que comumente entende-se sobre letramento como prática social.

SOBRE O GUIA CONTA PRA MIM

O Guia de Literacia Familiar, componente do Programa *Conta pra Mim*, foi lançado pelo governo federal em 2019. Esse programa faz parte do Plano Nacional de Alfabetização (PNA), proposto pelo ex-Ministro da Educação Abraham Weintraub e pelo Secretário de Alfabetização Carlos Nadalim, pertencente à Secretaria de Alfabetização (Sealf/MEC). Integrado a essa Política, o *Conta pra Mim* pretende estimular, por meio de técnicas usadas pelas famílias, o desenvolvimento intelectual na primeira infância (BRASIL, 2019e).

Esse programa está disponível no site oficial do MEC, que apresenta o Guia, em pdf, contendo 72 páginas e uma série de quarenta vídeos, de curtíssima duração. A pesquisa e redação do Guia Tutorial é de

Eduardo Federizzi Sallenave, diretor de suporte estratégico de alfabetização do MEC. Todas as referências bibliográficas do Guia são de autores de língua inglesa; somente uma referência é apresentada com tradução em português¹.

O Guia defende a valorização da primeira infância, de 0 aos 6 anos, como o investimento preparatório para a escola, por meio do fomento à leitura, tendo os pais como primeiros professores, fortalecendo as creches e pré-escolas e orientando as famílias, a partir da crença em que é nessa fase que se começa a desenhar o futuro para a pessoa: “O futuro de uma criança começa a ser desenhado no ambiente familiar, principalmente ao longo da primeira infância” (BRASIL, 2019e, p.6).

A CONTAÇÃO DE HISTÓRIA NO CONTEXTO DO PROGRAMA DE LITERACIA CONTA PRA MIM

A partir da análise sobre o significado e os propósitos para a prática de contação de histórias, apresentados no Guia de Literacia Familiar do Programa *Conta pra Mim*, observo o incentivo à educação da criança por meio da interação com os responsáveis. Entende-se

responsáveis ou *responsável* como a pessoa adulta, com vínculo parental, com a qual a criança se relaciona no núcleo familiar, residindo na mesma casa, mediada pela contação de histórias.

Na relação entre responsável e criança, Busatto (2003, p.46) orienta a narrativa personalizada com o reconhecimento da necessidade pessoal e temporal da criança, desfrutando da relação prazerosa com a contação.

Conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96, no Art.29, “A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” (BRASIL, 1996). De acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC):

[...] as creches e pré-escolas, ao acolher as vivências e os conhecimentos construídos pelas crianças no ambiente da família e no contexto de sua comunidade e articulá-los em suas propostas pedagógicas têm o objetivo de ampliar o universo de experiências, conhecimentos e habilidades dessas crianças, diversificando e consolidando novas aprendizagens, atuando de maneira complementar à educação familiar (BRASIL, 2017, p.36).

Essas leis que incidem na elaboração de políticas públicas ressaltam a importância do papel da família na educação das crianças, bem como o diálogo entre essa instituição e a escola no sentido de compreender os processos de interação entre essas duas

instâncias, considerando também os múltiplos atravessamentos identitários em que as famílias se constituem. Na realidade brasileira, há de se reconhecer a diversidade de grupos sociais caracterizados pelas diferenças étnico-raciais, econômicas, regionais, religiosas e tantos outros recortes que precisam ser valorizados nos processos de formação sistemática.

Nesse sentido, notamos que as pesquisas de referência no Guia se basearam em dados de uma realidade estadunidense (BRASIL, 2019e, p.15) desconsiderando assim os estudos/estatísticas brasileiras e o diálogo com as instituições de Educação Infantil.

A escuta às vozes das unidades educativas, que vivenciam com as crianças e seus responsáveis os percalços cotidianos, poderia indicar informações fundamentais para a construção de um projeto nacional visando à formação emancipatória das crianças, em consonância com os nossos múltiplos contextos socioculturais. Essa relação de escuta é muito significativa para o desenvolvimento de políticas orgânicas em prol de formação crítica de leitores, desde a primeira infância.

Em uma perspectiva diferente do Guia de Literacia *Conta pra Mim*, Pacheco (2006, p.54) aponta a contação de história *griô de Lençóis*², que revela “os saberes de um povo e seus mestres que formam o eixo para a leitura do mundo, a participação na construção social e o fortalecimento da sua identidade”. As pessoas se reconhecem nes-

sas práticas porque as narrativas reconhecem suas origens, escutam suas vivências e suas histórias de vida.

O Guia defende a literacia familiar com vistas ao sucesso escolar das crianças no contexto de desigualdades entre as classes sociais e, para isso, mensura o fracasso escolar de alguns estudantes através da quantificação de palavras proferidas em testes (BRASIL, 2019e, p.15), ou seja, a tônica do discurso cientificista desse programa se pauta em uma perspectiva meramente positivista, oferecendo solução objetiva, sem apresentar as razões do referido fracasso.

A questão da correção das desigualdades sociais vai muito além de um vocabulário que serve como medição em testes de proficiência. É preciso considerar o acesso e as políticas de permanência na educação pública, reconhecendo a situação social dos diferentes núcleos familiares e seus membros, como agentes produtores de história, capazes de perceber criticamente a realidade. Dessa forma, numa postura salvacionista, o programa define a literacia familiar como “um instrumento poderoso para romper o ciclo da pobreza” (BRASIL, 2019e, p.17). Mas teria a educação o poder de transformar a sociedade sem as outras instâncias?

Nesse sentido, como o documento não sinaliza uma preocupação com o contexto social da criança brasileira, revela uma compreensão ingênua da realidade. Soares (2020, p.75) entende que contação de histórias, numa dimensão de letramento, não se desvincula “de questionamentos sobre valores, tradições e formas de distribuição de

poder nos contextos sociais”, ou seja, a compreensão da relação da prática de contação de histórias com os contextos de vida e as demandas sociais diferenciadas faz-se no diálogo, no reconhecimento dos sujeitos como produtores de sua própria história, na valorização do fortalecimento à identidade das crianças.

A contação, na prática de literacia familiar, busca o atendimento de crianças pertencentes à classe popular, no sentido de combater as desigualdades sociais, o que se assemelha às ações adotadas ao atendimento das crianças no período de ditadura militar, numa perspectiva de educação compensatória.

[...] educação compensatória, isto é, programas especiais que compensassem suas deficiências, geradas pela “privação cultural” de seu meio familiar e social, fornecendo-lhes aquilo que as outras crianças já trazem, naturalmente, para escola, como resultado de suas condições materiais e culturais de vida. (SOARES, 2000, p.31)

Diante disso, combater as desigualdades sociais requer considerar a latência da contação de histórias, pensar sobre a garantia da criança em ser respeitada na sua singularidade, em seu desenvolvimento integral, em seu contexto social, “em proporcionar não só a leitura da palavra, mas a leitura de mundo” (FREIRE, 1989, p.4). Isto é, ter a história como produção de sentidos, considerando as significações atribuídas pelas crianças, em uma perspectiva de leitura apta a reconhecer-se como sujeito social, capaz de ler, ressignificar, criticar e transformar.

A contação de histórias, no Guia, é apresentada como arte, narrativa oral, justificada pela importância da transmissão de valores para a vida, incentivo à imaginação e contribuição ao desenvolvimento das habilidades de compreensão oral (BRASIL, 2019e, p.51)

A contação de histórias, no Guia, é apresentada como arte, narrativa oral, justificada pela importância da transmissão de valores para a vida, incentivo à imaginação e contribuição ao desenvolvimento das habilidades de compreensão oral (BRASIL, 2019e, p.51). Em divergência, Busatto (2003, p.10) defende que “contar histórias é uma arte porque traz significações ao propor um diálogo entre as diferentes dimensões do ser”. Nesse sentido, a contação envolve a relação que emociona, afeta, entre narrador e ouvinte, nas dimensões mítica e simbólica, na imaginação e na fantasia.

Segundo Vigotski (2018, p.18), o incentivo à imaginação condiz com a atividade criadora, que, desde a primeira infância, identifica processo de criação e imaginação, expressos em suas brincadeiras como representação dos exemplos de sua vivência. Diante disso, ao escutar e contar histórias, a criança é convidada a viajar ao mundo da fantasia, reconstruir cenas e apropriar-se de conhecimentos, em um processo de combinações de impressões e construções de novos saberes.

Esse processo de construção e reconstrução, de forma significativa, no processo de aprendizagem, relaciona-se à “zona de desenvolvimento proximal”, que compreende a distância entre o nível real, atividade que a criança pode fazer sozinha, e o potencial, o que precisa de auxílio de outro (ZANELLA, 1994, p.2). Nessa perspectiva, a contação de histórias para crianças tem como mediador/contador o responsável no ambiente da família.

O Guia reconhece a aprendizagem na interação com os responsáveis, e nessa relação sinaliza o desejo de “desenhar o futuro da criança” (BRASIL, 2019e, p.6), considerando a primeira infância como “alicerce” (BRASIL, 2019e, p.4). Esse conceito atravessa a ideia de criança como tábula rasa, a quem se imprime e aplica o conhecimento desejado (TIRONI, 2017, p.8).

Contrapondo-se a essa percepção, as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI) percebem a criança como indivíduo, um sujeito histórico, que constrói sua identidade, interage, aprende, vivencia experiências, questiona, constrói sentidos (BRASIL, 2010, p.12). Articulado

a essa concepção, Sampaio (2016, p.54) explicita a apropriação de conhecimento da criança, de sua realidade, de conceitos e significados sociais a partir da relação e do modo como convivem com os outros, o que reporta ao papel do responsável na interação com a criança em uma relação de fala e escuta das narrativas, nas significações e ressignificações cotidianas.

Ao apresentar os pais como contadores de história, na literacia familiar, observa-se no Guia uma fragilidade nos papéis dos responsáveis e professores na relação com a criança na Educação Infantil (BRASIL, 2019e, p.13), pois trazer a ideia dos pais como sendo os primeiros professores das crianças remete à contação como prática pedagógica de responsabilidade do(a) docente.

A ideia do responsável familiar como professor, na prática de literacia, sutilmente é atravessada pelo conflito entre a identidade profissional dos/as professores/as na Educação Infantil e o papel da família, pois essa percepção “ingênua” desconsidera a trajetória histórica dos profissionais da Educação Infantil, marcada por lutas, conquistas e desafios na educação das crianças na relação com adultos. Ações assistencialistas governamentais, como exemplo a “mãe crecheira” (OLIVEIRA, 2014, p.24), com enfoque no cuidado desvinculado da educação, em uma ótica da suficiência do trabalho maternal, tendem a suplantam a necessidade da qualificação profissional para a Educação Infantil no atendimento ao direito da criança à educação.

Nessa perspectiva, o trabalho do profissional de Educação Infantil é destituído de profissionalização, tem menor valor e é capaz de atuar em condições estruturais físicas irrelevantes.

Na esteira da desvalorização do profissional da educação, movimentou-se o Projeto de Lei 2401/19 (BRASIL, 2019c), de educação domiciliar, que visa, conforme o MEC, transformar os tutores ou responsáveis familiares em pretensos professores. Nessa proposta, o processo de aprendizagem aconteceria fora da escola, havendo a necessidade de alteração na Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 - que dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990) - e na Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 - que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional (BRASIL, 1996).

Cabe destacar que, por meio da educação domiciliar - o *Homeschooling*, evidencia-se mais uma faceta das ideias do movimento *Escola sem Partido*. Este é considerado um movimento político-ideológico engajado na capacitação das famílias para monitoramento dos professores com fins de repressão política contra críticos (CÁSSIO, 2019, [n.p]), em que estabelece a educação escolar como transgressora aos “valores da família”, reconhecendo as/os professoras/es como doutrinadoras/es que devem ser vigiadas/os e cabendo as crianças serem educadas seguramente em seus lares pelo pai e mãe, “professores” considerados legítimos.

A LITERACIA E O LETRAMENTO NA LA-TÊN-CIA DO PROGRAMA CONTA PRA MIM

Em um breve levantamento de glossário no Guia de Literacia Familiar, o vocábulo alfabetização aparece 75 vezes, literacia 103 e letramento, nenhuma vez. Logo, percebemos a aproximação dessa política educacional à concepção de alfabetização distanciada do conceito de letramento. A ênfase ao termo “alfabetização” e a negação do termo “letramento” denuncia a ideologia que orienta a prática de contação de histórias, segundo o Guia de Literacia Familiar, aproximado ao modelo autônomo de letramento.

Street (2014, p.39), na discussão sobre letramento, apresenta as modalidades autônoma e ideológica. A primeira se configura de maneira singular, com fim em si mesmo. Nessa perspectiva, a escrita é vista como representação de sons, codificação e decodificação, não considerando o contexto de sua produção. Já o modelo ideológico é caracterizado pela pluralidade, entendendo a escrita a partir de seu viés social e contemplando a criticidade e os múltiplos contextos dos grupos sociais.

Conforme Street (2014), independentemente do modelo, todo letramento é ideológico. Nesse sentido, a ausência também é ideológica. O silêncio indica intencionalidade. Então, a perspectiva da contação de histórias como prática de letramento, voltada para a formação crítica das crianças, vai muito além da alfabetização, pois o letramento passa a alfabetização.

O Programa de Literacia Familiar *Conta pra Mim* manifesta-se na agenda política como representação da ideia de letramento autônomo, propagando que as crianças pobres, em desvantagem, precisam de “habilidades cognitivas”, que, vencendo o analfabetismo, resolveriam a pobreza, ou seja, a desigualdade socioeducativa, e reduziriam consequentemente os índices de fracasso escolar. Observa-se que a responsabilidade a partir dessa perspectiva recai exclusivamente sobre o indivíduo.

Segundo Kleiman (2003, p.33-34), o surgimento do conceito de letramento no meio acadêmico, com intenção de separar impactos sociais da escrita e da alfabetização, ocorre em vários países, entre os anos 1980 e 1989, resultando na invenção do letramento no Brasil, *illettrisme* na França e da *literacia* em Portugal. A despeito dos significados, Soares (2003, p.11) defende a distinção e a indissociabilidade entre letramento e alfabetização, na discussão quanto à ênfase dada a seus usos.

Na primeira infância, o letramento acontece no contexto social, mediado pela família e instituições educativas de Educação Infantil. Segundo Sampaio (2016), a criança se apropria da realidade que a cerca a partir das relações e dos modos como é tratada e convive com outras pessoas. Considerando as histórias, a partir das relações construídas, a criança pode significar a leitura, reconhecer símbolos ou, além, criticar, pois o letramento se refere ao sentido de prática social que vai muito além da aquisição da tecnologia da escrita. Sendo assim, a

Percebe-se no Guia, portanto, a contação como foco meramente didático. A criança é preparada para o reconhecimento de códigos, com estímulo e interferências dos responsáveis, por meio de instruções técnicas, e avança na orientação de criação de ambiente escolar em casa, por exemplo, fixando o alfabetário no quarto da criança.

contação de histórias se distingue da perspectiva preparatória para a alfabetização.

Conforme Kishimoto (2010, p.20) o termo literacia, usado em Portugal, equivale ao conceito de letramento no Brasil, no entanto de forma importada, descontextualizada e omitindo os conhecimentos produzidos em território nacional. Por isso, esses conceitos tornaram-se bastante divergentes e até antagônicos.

A literacia apresentada no programa como "mola propulsora para aprender a ler, a escrever e a calcular" (BRASIL, 2019e, p.17) envolve a contação com uso de brincadeiras, com a relação afetiva entre responsáveis e filhos, e direciona ao reconhecimento de letras e fonemas. Entretanto, reforça a orientação do Plano Nacional de Alfabetização (BRASIL, 2019): prepara a criança para o primeiro ano do Ensino Fundamental, evidencia a padronização do tempo de aprendizagem das crianças e traz de modo perspicaz a ideia conteudista de Educação Infantil, ao focar a escrita e os cálculos nessa faixa etária.

A respeito dessa ideia, as Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Infantil - DCNEI (BRASIL, 2010, p.30) defendem

a identidade da Educação Infantil que garanta o processo de aprendizagem das crianças, respeitando suas especificidades, sem a antecipação de conhecimentos que evidenciam a subordinação da Educação Infantil ao Ensino Fundamental, renegando a infância em sua essência.

A perspectiva de literacia no Guia remete ao conceito de literacia emergente, segundo Whitehurst (apud BARREIRA, 2019, p.1), que é “definido como o conjunto de conhecimentos, competências e atitudes consideradas precursoras da aprendizagem da leitura, abrangendo igualmente os contextos que facilitam essa aprendizagem que se refere a alfabetização precoce”.

Percebe-se no Guia, portanto, a contação como foco meramente didático. A criança é preparada para o reconhecimento de códigos, com estímulo e interferências dos responsáveis, por meio de instruções técnicas, e avança na orientação de criação de ambiente escolar em casa, por exemplo, fixando o alfabetário no quarto da criança.

Em contrapartida, Busatto (2003) traz as possibilidades do uso pedagógico da contação pelo professor, mas enfatiza a al-

ternativa deleite, ou seja, pelo encantamento, utilizando o conto como obra de arte, que cria uma ponte com inconsciente, trazendo à criança conforto e consolo no aspecto emocional.

A contação orientada por letramento exige a compreensão da criança como sujeito, alguém diferente de nós, que pode nos dizer o que realmente é, do que realmente precisa (SANTOS, 2018). Essa percepção considera escutar a criança, permite a leitura e a aprendizagem simultânea e a desconstrução de que à criança tudo tem que ser dito, como se estivesse a programando e negando-lhe a experiência criadora.

Diferente da perspectiva apontada acima, o Guia defende “aprender a ler e depois ler para aprender” (BRASIL, 2019e, p.17). Assim, a história se constitui em uma perspectiva técnica da apropriação do sistema escrito, grafema e fonemas, imprimindo na relação responsável-criança o foco de “desenhar” a criança para um futuro alfabetizado e não letrado. Não se despreza de forma alguma a relação entre o responsável e a criança no processo de educação assistemática, pois é imprescindível a educação infantil no ambiente familiar, e entende-se a importância da alfabetização no processo de formação educacional da criança. Mas torna-se necessário evidenciar que a formação de uma sociedade democrática exige a construção de processos formativos críticos capazes de contribuir com a emancipação social dos diferentes sujeitos, para romper com a lógica excludente. E, para isso, precisa-se ressignificar as práticas

educacionais, como, por exemplo, as práticas de contação, sendo capazes de subsidiar processos múltiplos de formação continuamente crítica.

Vale destacar que, no cenário brasileiro, com alto índice de pobreza, as residências das pessoas de baixa renda, em sua maioria, não atendem ao cenário idealizado pelo Guia como ambiente de contação de história, pois constituem-se por meio de moradias em domicílios rústicos, ou seja, “são aqueles domicílios sem parede de alvenaria ou madeira aparelhada” (FUNDAÇÃO JOÃO PINHEIRO, 2018, p.20). Diante do silenciamento do debate sobre o contexto social das crianças de classe popular, assiste-se à narrativa de uma proposta político-pedagógica visando à contação como ação educativa muito distante de uma perspectiva de mudança social.

Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (BRASIL, 2010), o foco da Educação Infantil não é a preparação para o Ensino Fundamental, ou seja, a escolarização. A contação de histórias na relação entre criança e responsáveis pode ajudar na construção de narrativas, sem retroceder às conquistas da Educação Infantil que valorizam a criança como sujeito histórico de direitos.

Para Busatto (2003, p.45), a formação de leitores, no propósito de fazer a diversidade cultural para encantar e sensibilizar o ouvinte, resgata o significado da existência humana. Dessa forma, entende-se que, nesse resgate, os núcleos familiares podem ter suas identidades e suas trajetórias valorizadas, fortalecendo, assim, a cultura

popular e os diferentes aspectos identitários.

Em uma perspectiva de letramento, a contação de histórias reconhece a apropriação sociocultural, a abrangência da leitura de mundo, onde as narrativas têm sentidos e significam muito além de técnicas de escrever e ler vislumbradas pela literacia. Assim, “o contador de histórias passa a existir dentro de cada um, quando abrimos bem os ouvidos para um conto. E depois, quando encontramos outros ouvidos ávidos e curiosos por uma boa história, tendo a oportunidade de recontá-la” (CAFÉ, 2015, p.11).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse texto teve como problema o estranhamento da contação de história como política pública, através do Programa de Literacia Familiar *Conta pra Mim*, lançado pelo governo federal no ano de 2019.

A análise realizada permite assegurar que há intencionalidades implícitas no Guia Tutorial direcionado às famílias brasileiras. A contação de histórias apresentada como narrativas nas práticas de literacia familiar foi entendida, nas linhas e nas entrelinhas, como instrumento de alfabetização de cunho preparatório para o Ensino Fundamental, no ambiente domiciliar.

Ao longo da análise, identifica-se que a função político-pedagógica do conceito de literacia traz conflitos com o reconhecimento das conquistas identitárias do segmento da primeira etapa da Educação Básica, subordinando a Educação Infantil

ao Ensino Fundamental, percepção contrária à perspectiva das DCNEI. O Guia foi constituído em uma perspectiva compensatória da educação, segundo a qual a alfabetização precoce é pensada como proposta salvacionista ao fracasso escolar, sem questionar o fracasso das políticas públicas destinadas à população mais vulnerável.

A ideia dos responsáveis como contadores de histórias presente no Programa *Conta pra Mim*, embora dialogue com a legislação da Educação Infantil, DCNEI, BNCC e LDB, revela um retrocesso ao conceber a criança como tábula rasa, conflitando com a concepção de criança como sujeito sócio-histórico-crítico contida nas DCNEI. Ainda, entende o responsável familiar como substituto ao/a professor/a, ignorando as diversas possibilidades de contadores de histórias, dentre os quais se inclui o responsável no ambiente da família. Alinhando-se a essa concepção, reforça a fragilidade no reconhecimento do profissional docente no ambiente da Educação Infantil. Nesse sentido, entende-se que a família tem a dimensão educativa que deve dialogar com as instituições de Educação Infantil.

Compreende-se que o silenciamento das discussões sobre o letramento como prática social e a validação da literacia na prática de contação de histórias revelam um posicionamento político-pedagógico liberal do governo federal, desconsiderando o cenário social e conseqüentemente as pesquisas de autores brasileiros. Essa perspectiva aponta para uma inserção da criança na leitura descomprometida com a criticidade

e a realidade das múltiplas famílias brasileiras e contribui para a invisibilização e desconhecimento do contexto social.

A contação de histórias fundamentada na literacia familiar não corresponde a uma perspectiva mais complexa e crítica. No cenário brasileiro, a contação de história balizada pelo letramento precisa ser desenvolvida, contribuindo para a integração entre famílias e instituições educativas, a partir da qual os programas elaborados pelos governos sejam construídos, reconhecendo a realidade social e permitindo e incentivando práticas de contação de histórias por meio de processos significativos e emancipatórios.

Percebe-se que, na expectativa do enfrentamento às desigualdades sociais, um programa de contação de história, além do incentivo à contação de histórias infantis, pode representar o reforço ideológico de uma perspectiva de educação e sociedade, que, nas entrelinhas, busca através de um discurso tecnicamente alfabetizador distanciar-se da análise do contexto social.

NOTAS

¹ É no mínimo preocupante a ausência de diálogos com autores brasileiros que vivem e pesquisam a educação no território nacional, na elaboração de um programa para orientar as práticas socioeducativas das famílias brasileiras, ao se pensar em políticas públicas.

² “Os *griôs de lençóis* são caminharantes que semeiam nas escolas/comunidades o poder da oralidade, a palavra a escuta, os princípios do diálogo, a vivência, os mitos, os arquétipos, os saberes de um povo e de seus mestres” (PACHECO, 2006, p.54)

REFERÊNCIAS

BARRERA, S. D. et all. **Efeitos de Intervenções em Letramento Emergente: Uma Revisão Bibliográfica na Base SciELO.** Brasília: Universidade de Brasília, 2019, v.35, e3531. Disponível em: <https://dx.doi.org/10.1590/0102.3772e3531>. Acessado em: 05 mar. 2020.

BRASIL. **DECRETO Nº 9.765, DE 11 DE ABRIL DE 2019.** Plano Nacional de Alfabetização (PNA). Disponível em: <http://alfabetizacao.mec.gov.br/>. Acessado em: 20 fev. 2020 .

BRASIL. **Educação Básica. Bolsonaro assina projeto que regulamenta educação domiciliar.** Brasília: MEC, 2019b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/211-218175739/75061-educacao-domiciliar>. Acessado em: 10 mar. 2020.

BRASIL. **LEI Nº 8.069, DE 13 DE JULHO DE 1990.** Estatuto da Criança e do Adolescente. Brasília, 1990. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei8069_02.pdf. Acessado em: 21 mar. 2022.

BRASIL. **LEI Nº 9.394, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996.** Diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996 Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em 06 nov. 2019.

BRASIL. **PROJETO DE LEI Nº 2.401 DE 2019.** Dispõe sobre o exercício do direito à educação domiciliar, altera a Lei nº 8069, de 13 de julho de 1990 – Estatuto da Criança e do Adolescente, e a Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 2019c. Disponível em: <http://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra;jsessionid=node05q2t1lwck12i1ucee24965ssw57171625.node0?codteor=1734553&filename=PL+2401/2019>. Acessado em: 21 mar. 2022 .

BRASIL. Ministério da Educação. “**MEC lança programa “Conta pra Mim” para incentivar a**

leitura para crianças no ambiente familiar”.

Brasília: MEC, 2019d. Disponível em:
<<http://portal.mec.gov.br/busca-geral/12-noticias/acoes-programas-e-projetos-637152388/83281-mec-lanca-programa-conta-para-mim-para-incentivar-a-leitura-de-criancas-no-ambiente-familiar>>. Acesso em: 02 fev. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Alfabetização. **Conta pra Mim: Guia de Literacia Familiar**. Brasília: MEC, SEALF, 2019e. Disponível em:
<<http://alfabetizacao.mec.gov.br/images/conta-para-mim/conta-para-mim-literacia.pdf>>. Acessado em: 10 mar. 2020 .

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, SEB, 2017. Disponível em:
<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf>. Acesso em: 11 nov. 2019 .

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC, SEB, 2010.

BUSATTO, C. **Contar e encantar: pequenos segredos da narrativa**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2003.

CAFÉ, A. B. C. “Os contadores de histórias na contemporaneidade: da prática à teoria, em busca de princípios e fundamentos”. Brasília/DF: Universidade de Brasília, 2015. Disponível em:
<<https://repositorio.unb.br/handle/10482/19310>>. Acesso em: 08 jan.2020.

CARVALHO, J. A. B. **Pesquisa em educação e a pesquisa documental: um exercício teórico metodológico**. Campo Grande/MS: Universidade Católica Dom Bosco, 2016. Disponível em:
<<https://repositorio.pgskroton.com.br/handle/123456789/13753>>. Acesso em 02 mar.2020.

CÁSSIO, F. (Org.). **Educação contra a barbárie por escolas democráticas e pela**

liberdade de ensinar. São Paulo: Boitempo, 2019.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 21.ed. São Paulo: Autores Associados; Cortez, 1989.

FUNDAÇÃO JOÃO PINHEIRO – Diretoria de Estatística e Informação (DIREI). **Déficit Habitacional no Brasil 2015**. Belo Horizonte/MG: FJP, 2018.

KISHIMOTO, T. M. Alfabetização e letramento/literacia no contexto da educação infantil: desafios para o ensino, para a pesquisa e para a formação. **Revista Múltiplas Leituras**, v.3, n.1, p.18-36, jan./ jun. 2010. Disponível em:
<https://www.researchgate.net/publication/276238664-Alfabetizacao_e_LetramentoLiteracia_no_Contexto_da_Educacao_Infantil_Desafios_para_o_Ensino_para_a_Pesquisa_e_para_a_Formacao>. Acesso em: 18 mar. 2020.

KLEIMAN, A. **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social de escrita**. 6.reimp. Campinas: São Paulo: Mercado das Letras, 2003.

OLIVEIRA, Z. de M. R. de. (Org.). **O trabalho do professor na educação infantil**. 2.ed. São Paulo: Biruta, 2014.

PACHECO, L. **Pedagogia Griô: a reinvenção da Roda da Vida**. Lençóis, Bahia: Grãos de Luz e Griô, 2006.

SAMPAIO, M. **Leitura e contação de histórias na educação infantil: um estudo sob a perspectiva da teoria histórico-cultural**. (2016). Dissertação (Mestrado em Educação) - Marília/SP: Universidade Estadual Paulista, Marília/SP, 2016. Disponível em:
<<https://repositorio.unesp.br/handle/11449/147089>>. Acesso em: 19 nov. 2019.

SANTOS, S. V. S. dos. **Currículo da educação infantil - considerações a partir das experiências das crianças**. Diamantina, MG: Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, 2018. Disponível em:

SOUZA, S.

<<https://doi.org/10.1590/0102-4698188125>>. Acesso em: 16 nov. 2019.

SOARES, M. **Linguagem e escola**: uma perspectiva social. 17.ed. São Paulo: Ática, 2000.

SOARES, M. **Letramento e alfabetização**: as muitas facetas. Poços de Caldas/MG: Universidade Federal de Minas Gerais, 2003. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/89tX3SGw5G4dNWdHRkRxrZk/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 18 nov. 2019.

SOARES, M. **Letramento**: um tema em três gêneros. 3.ed. Belo Horizonte, Minas Gerais: Autêntica, 2020.

STREET, B. V. **Letramentos sociais**: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

TIRONI, S. **Criança, participação política e reconhecimento**. Rio de Janeiro/RJ: Universidade Estadual do Rio de Janeiro, 2017. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/rdp/v8n3/2179-8966-rdp-8-3-2146.pdf>>. Acesso em: 15 fev. 2020

VIEIRA, M. do P. e A. et al. **A pesquisa em história**. 4.ed. São Paulo: Editora Ática, 2003

VIGOTSKI, L. S. **A imaginação e a criação na infância**: ensaio psicológico livro para professores. Lev Semionovitch Vigotski; tradução e revisão técnica Zoia Prestes e Elizabeth Tunes. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

ZACCUR, E. **Alfabetização e letramento**: o que muda quando muda o nome? Rio de Janeiro: Rovel, 2011.

ZANELLA, A. V. “Zona de desenvolvimento proximal: análise teórica de um conceito em algumas situações variadas”. **Temas em Psicologia**, Ribeirão Preto, v. 2, n. 2, p. 97-110, ago. 1994. Disponível em: psicic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_art

text&pid=S1413-389X1994000200011. Acesso em: 25 mar. 2020.

SOBRE A AUTORA:

Sandra Souza é pós-graduada em Práticas de Letramento pelo Instituto Federal do Rio de Janeiro. Professora de Educação Infantil da rede municipal do Rio de Janeiro. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6707954256285521>