



**INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO DE
JANEIRO – IFRJ
CAMPUS SÃO JOÃO DE MERITI
COORDENAÇÃO DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
ESPECIALIZAÇÃO EM PRÁTICAS DE LETRAMENTO**

Sandra Batista Erdy de Souza

**NAS ENTRELINHAS DA HISTÓRIA, “CONTA PRA MIM?” ANÁLISE
DOCUMENTAL DE UM PROGRAMA DE LITERACIA FAMILIAR¹.**

**São João de Meriti – RJ
2020**

¹ Título do artigo científico produzido no curso de Práticas de Letramento, do Instituto Federal do Rio de Janeiro, *campus* São João de Meriti, para obtenção do título de especialista.

Sandra Batista Erdy de Souza

**NAS ENTRELINHAS DA HISTÓRIA, “CONTA PRA MIM?” ANÁLISE
DOCUMENTAL DE UM PROGRAMA DE LITERACIA FAMILIAR.**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao curso de Especialização em Práticas de Letramento do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro (IFRJ), como requisito para a obtenção do título de Especialista em Práticas de Letramento.

Orientador: Prof. Me Luiz Alberto Chaves Júnior

**São João de Meriti – RJ
2020**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

S729 Souza, Sandra Batista Erdy.
Nas entrelinhas da história, “Conta pra mim?” : análise documental de um programa de literacia familiar. / Sandra Batista Erdy de Souza. -- São João de Meriti, RJ, 2020.
30 f. ; 30 cm.

Trabalho de conclusão de curso (Especialização em Práticas de Letramento) -- Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro, 2020.
Orientação: Prof. Me. Luiz Alberto Chaves Júnior.

1. Contação de história. 2. Literacia. 3. Letramento. I. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro. Campus São João de Meriti. II. Título.

IFRJ/CSJM CDU 37.091.3

NAS ENTRELINHAS DA HISTÓRIA, "CONTA PRA MIM?" ANÁLISE DOCUMENTAL DE UM PROGRAMA DE LITERACIA FAMILIAR.

SANDRA BATISTA ERDY DE SOUZA

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Programa de Pós-Graduação lato sensu em Práticas de Letramento do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro, como parte dos requisitos necessários para a obtenção do certificado de Especialista em Práticas de Letramento.

Examinado por:

Luiz Alberto Chaves Junior

Prof. Me. Luiz Alberto Chaves Júnior
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro
Orientador

Prof. Me. Maria Gabriella Mayworm de Castro

Profa. Me. Maria Gabriella Mayworm de Castro
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro
Membro Interno

Prof. Dra. Dilcilene Quintanilha de Resende Cordeiro

Profa. Dra. Dilcilene Quintanilha de Resende Cordeiro
Colégio Pedro II
Membro Externo

AGRADECIMENTOS

Gratidão, a minha bisavó Maria e avó Hermelinda a quem conheci pelas histórias, a minha mãe, de quem ouvi histórias.

A Allan e Alysse, meus incentivadores, apoiadores, companheiros dos projetos de vida, que muitas vezes resultam em histórias...

A Luiz, meu professor orientador, que abraçou minhas inquietações criticamente e amorosamente, me ajudando na leitura das entrelinhas das histórias.

A minha amiga Monique, companheira de luta e de sonhos por histórias transformadoras na sala de aula, na escola e na sociedade,

Aos professores e colegas da primeira turma do curso de especialização em Práticas de Letramento do *campus* São João de Meriti, onde tive muito orgulho de participar e que deixou marcas de um momento muito especial em minha trajetória acadêmica,

Por fim, agradeço a todos e todas que, direta ou indiretamente, contribuíram para a realização deste TCC.

“Contar com o coração, identificar-se com o conto, estar disponível, criar imagens: todas essas condições não terão validade se, você não tiver entendido qual é o sentido, a intenção sugerida pelo texto. Cada texto contém uma mensagem, mais ou menos decifrável, um recado para passar. Porém há intenções que só podem ser lidas nas entrelinhas. São pequenos segredos que estão ocultos pelas cores fortes do conto, até que alguém se disponha a descobri-los, lançando-lhes luz e se propondo a chegar nas suas particularidades. Muitas vezes é através deles que encontramos o significado maior de um conto.”

Busatto (2003, p.60)

Resumo

O presente trabalho 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 de contação de história. Como objetivos específicos, buscará 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 realização deste trabalho, utilizou-se a metodologia qualitativa 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 esse trabalho, possibilitar reflexões sobre a inserção das crianças no universo da contação de história como uma prática significativa e crítica, bem como contribuir para estudos de letramentos na Educação Infantil.

Palavras chaves: contação de história, literacia, letramento.

ABSTRACT

The present work has as general objective: to identify from the family literacy program "Conta pra me", 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.

Key words: storytelling, literacy, literacy,

SUMÁRIO

Introdução.....	10
1. Percorso Teórico- Metodológico.....	11
2. Sobre o Guia “Conta Pra Mim”.....	13
3. A Contaçon de História no contexto do Programa de Literacia Familiar: Conta Pra Mim”.....	14
4. A Literacia e o Letramento na latência do Programa “Conta Pra Mim”.....	20
5 . Considerações Finais.....	25
Referências.....	27

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

A motivação para realizar este trabalho surgiu a partir da minha inquietação em repensar a contação de história 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, e 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”. Sendo assim, o presente estudo foi desenvolvido diante do estranhamento inicial quanto a intencionalidade deste programa.

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

E revisitando a minha memória, lembro-me de histórias na minha infância, histórias da nossa família, passadas por gerações, contadas pela minha mãe², tendo como protagonista a minha bisavó indígena. Nesse caso, a contadora, até então, sem saber decodificar, numa condição socialmente reconhecida como analfabeta, narrava a sua leitura de mundo, o que contribuía para a construção da minha identidade. Lembro-me também das histórias bíblicas, contadas na igreja, que alimentavam a narrativa da contação em minha casa. E com o passar do tempo, a contação também se fez presente na relação com a minha filha, a quem eu lia e contava, ouvia histórias de gêneros diversos, quando criança, e hoje, é autora de contos e poesias.

A contação de história faz parte das práticas culturais como tradição oral e narrativas, 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. Mas, em diversas civilizações, por meio da tradição oral, perpetuada pela escrita e outros instrumentos, os contadores³ transmitiram as histórias recebendo, eles, nomes diferentes conforme locais onde passaram.

² Uma das narrativas marcantes para mim é sobre minha bisavó indígena, “pega no laço”. História sem muitos detalhes, mas o suficiente para que hoje eu entenda a violência na qual fomos constituídos e sobre a minha identidade.

³ Para os gregos os contadores eram considerados *rapsodo*; para os celtas, *bardo*; para alguns povos da África Subsaariana os *griots*, e as contribuições do contador pela narrativa, ensinavam de aldeia em

Já no século XXI, o que se espera de contadores de história na figura de responsáveis familiares, estimulados através de um programa federal de literacia familiar, cujo tema é: Conta Pra Mim?

1. PERCURSO TEÓRICO METODOLÓGICO

Nesta pesquisa, de cunho qualitativo, utiliza-se a metodologia de análise documental. Tal pesquisa, segundo Carvalho (2020, p.4) pode ser desenvolvida a partir de duas fontes: primária, com uso de documentos que não receberam tratamento, ou secundária, com 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. Ou seja,

[...] documentos são produtos de informações selecionadas, de avaliações, de análises, de tendências, de recomendações, de proposições. Expressam e resultam de uma combinação de intencionalidades, valores e discussões; são constituídos pelo e constituintes o momento histórico” (CARVALHO apud EVANGELISTA:2020, p.5).

Nesse sentido, a pesquisa proposta utilizar-se-á da fonte documental direta: o Guia tutorial do Programa “Conta pra mim”. Trata-se de material instrucional de literacia familiar, integrado ao Política Nacional de Alfabetização (PNA) instituído pelo Decreto nº 9.765, de 11 de abril de 2019, divulgado na página oficial do Ministério da Educação-MEC.

A escolha do objeto, faz-se em um contexto em que o MEC, propõe políticas de alfabetização abarcando a Educação Infantil, no qual superdimensiona a educação assistemática a partir das residências dos estudantes, o que torna os responsáveis, protagonistas do processo educativo por meio da literacia familiar e invisibiliza a discussão sobre letramento na educação alfabetizadora. Neste sentido, pretende-se identificar qual a proposta atribuída à contação de história no Programa “Conta pra mim”.

A pesquisa traz como objetivos: identificar os significados e os propósitos da prática de contação de história a partir do Programa Conta Pra mim; identificar a função político-pedagógica do conceito literacia no Guia; compreender em que medida

aldeia o que aprendiam com os seus ancestrais, tal como os discípulos de Cristo e Buda (BUSATTO:2003, p.26).

a ausência de discussão sobre letramento no Programa Conta Pra Mim pode contribuir ainda mais para a naturalização da desigualdade socioeducacional. Desta forma, espera-se contribuir para estudos do letramento na Educação Infantil.

Para a realização da análise documental, recorreu-se a diferentes referências bibliográficas relacionadas aos conceitos de contação de história, literacia, letramento e principais documentos da legislação da Educação Infantil.

Neste trabalho, a ideia de contação de história dialoga com Busatto (2003, p.11), pois entende-se o ato de contar história como uma prática diferente do ato de ler, acredita-se que contar associa-se as narrativas, que sensibilizam, feitos com prazer e boa vontade, pressupondo abrir mão de algumas técnicas e ir em busca da herança dos antecessores, referindo-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, alimentam o imaginário e por meio dessa, a criança significa, interpreta conhecimentos por vezes complexos e representa a realidade em que vive no processo de letramento.

Mesmo que os vocábulos letramento e literacia, em inglês, tenham o mesmo significado, como vimos nas *Key words* deste artigo, nosso foco é analisar o sentido da literacia ao longo do presente trabalho.

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 letramento, considerando a alfabetização como o processo de apropriação da escrita, ou seja, uma tecnologia, que nos serve para codificar e decodificar. Enquanto 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 o português, literacia e letramento são sinônimos. Conforme Kishimoto (2010), o uso do conceito de literacia⁴

⁴ A partir de uma revisão bibliográfica *literacia emergente* ou “*letramento emergente*, definido como o conjunto de conhecimentos, competências e atitudes consideradas precursoras da aprendizagem da

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

2. SOBRE O GUIA “CONTA PRA MIM”

O Guia de Literacia Familiar, componente do Programa Conta Pra Mim foi lançado pelo governo federal em 2019. Este programa faz parte do Política Nacional de Alfabetização (PNA), proposto pelo ex-Ministro da Educação Abraham Weintraub e o Secretário de Alfabetização Carlos Nadalim, pertencente a Secretaria de Alfabetização — Sealf/MEC. Integrado a essa Política, o Programa Conta Pra Mim pretende estimular, por meio de técnicas, usadas pelas famílias, o desenvolvimento intelectual na primeira infância (BRASIL:2020).

O Programa Conta Pra Mim está disponível no site oficial do MEC⁵, onde apresenta o Guia, em pdf, contendo 72 páginas e uma série de quarenta vídeos, de curtíssima duração, que variam entre 1min e 42seg ou 3min e 52seg. Os vídeos têm em comum a introdução por meio de uma narrativa fílmica, de 8 segundos, contendo a cena de uma criança branca do gênero masculino entregando um livro de capa verde ao personagem adulto, também branco, do gênero masculino, onde a criança expressa a seguinte pergunta: “conta pra mim?”. Toda a cena é embalada por um fundo musical instrumental. Posteriormente, a apresentação é alternada por uma pessoa do gênero masculino e outra, do feminino. A pesquisa e redação do Guia Tutorial é de Eduardo Federizzi Sallenave, diretor de suporte estratégico de

leitura” (BARREIRA:2019, p.1). Na discussão sobre *letramento e alfabetização*, Kishimoto diz que “O termo letramento é usado no Brasil e literacia, em Portugal”. A autora defende letramento como prática social, diferente da abordagem da alfabetização (KISHIMOTO:2010, p.3).

⁵ Disponível em:

http://alfabetizacao.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=25:programa-conta-para-mim&catid=18:para-pais-e-responsaveis. Acesso em: 05/11/2019.

alfabetização do MEC. Todas as referências bibliográficas do Guia são de autores de língua inglesa, somente uma referência é apresentada com tradução em português⁶.

O Guia em pdf tem, sumariamente como estrutura oito tópicos, organizado em: definição de literacia familiar; interação verbal; leitura dialogada; narração de histórias; contatos com a escrita; atividades diversas; motivação; evidências científicas e a referência bibliográfica. Os tópicos se dividem em subtópicos, que constam apresentação conceitual, justificativa e orientação para prática.

O Guia defende a valorização da primeira infância, de 0 aos 6 anos, como o investimento preparatório para escola, fortalecendo as creches e pré-escolas, e orientando as famílias, a partir da crença de 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:2020, p.6).

Neste, define-se como literacia Familiar o “conjunto de práticas e experiências relacionadas com a linguagem, à leitura e a escrita, as quais a criança vivencia com seus pais ou responsáveis” (BRASIL:2020, p.13). Há ênfase no preparo para alfabetização de crianças pobres, por meio do fomento a leitura, e tendo os pais como primeiros professores.

O Guia apresenta uma perspectiva de valorização da primeira infância, com a ideia de fortalecimento da Educação Infantil nas creches e pré-escolas, envolvendo as famílias com as práticas de literacia como ação para diminuição das desigualdades sociais (BRASIL:2020, p.17).

3. A CONTAÇÃO DE HISTÓRIA NO CONTEXTO DO PROGRAMA LITERACIA FAMILIAR: CONTA PRA MIM

A partir da análise sobre o significado e propósitos para a prática de contação de história, considerando o Guia de Literacia Familiar do Programa Conta Pra Mim,

⁶ É no mínimo preocupante a ausência de diálogos com autores brasileiros que vivenciam 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.

observa-se que esse incentiva a educação da criança por meio da interação com responsáveis⁷ mediada pela contação de história.

Na relação entre responsável e criança, Busatto (2003, p.46) orienta a uma narrativa personalizada com o reconhecimento da necessidade pessoal, 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, prevê que:

[...] 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 a 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(b):2020, p36).

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-racial, econômica, regional, religiosa, e tantos outros recortes que precisam ser valorizados nos processos de formação sistemática.

Nesse sentido, notamos que as pesquisas de referência no Guia, basearam-se em dados de uma realidade dos Estados Unidos da América (BRASIL:2020, p.15), desconsiderando assim os estudos/estatísticas brasileiras.

No Guia não há menção, sobre a participação das instituições de Educação Infantil brasileiras em sua construção. Essas instituições que vivenciam diariamente, com as crianças e seus responsáveis, os percalços cotidianos, poderiam indicar informações fundamentais para a construção de um projeto nacional visando à formação emancipatória das crianças considerando os nossos múltiplos contextos

⁷ Utilizarei o termo *responsáveis* ou *responsável*, para indicar a pessoa adulta, com vínculo parental, que a criança se relaciona, no núcleo familiar, seja na condição de mãe, pai, avó, avô, tia, tio ou outro parente designado para tal fim, residindo na mesma casa, permeada na prática de literacia familiar.

socioculturais. Pois entende-se, que a escuta às vozes das unidades educativas do território nacional, seriam muito significativas para o desenvolvimento de políticas orgânicas em prol de formação crítica de leitores, desde a primeira infância. Sendo assim, as pesquisas nacionais são invisibilizadas em detrimento do discurso educacional estrangeiro à nossa realidade.

Em uma perspectiva diferente do Guia de literacia “Conta pra mim”, Pacheco (2006, p.54) traz em seu texto a contação de história griô de Lençóis⁸, que revela a “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”. Em uma prática em que as pessoas se reconhecem porque as narrativas reconhecem suas origens, a escuta a suas vivências, a suas histórias de vida.

O Guia reforça a importância da literacia familiar visando o sucesso escolar das crianças, e explicita as desigualdades entre as classes sociais, ratificando o fracasso escolar de alguns estudantes pela quantificação de palavras proferidas em testes (BRASIL:2020, p.15), ou seja, a tônica do discurso cientificista deste programa se pauta em uma perspectiva meramente positivista⁹.

A questão da correção das desigualdades sociais vai muito além de um vocabulário que serve como medição em testes de proficiência. Nesse sentido 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. Desta forma, numa postura salvacionista, o programa define a Literacia Familiar como “um instrumento poderoso para romper o ciclo da pobreza” (BRASIL:2020, p.17). Mas, teria a educação o poder de transformar a sociedade, sem as outras instâncias? Neste sentido, o documento não sinaliza uma preocupação com o contexto social da criança brasileira, revelando assim uma compreensão ingênua da realidade.

Como pensar na correção das desigualdades sociais desconsiderando a criança em sua integralidade e em seu bem-estar? Sem compreender que muitos de nossos estudantes que precisam ir às creches, pré-escolas, o fazem para garantir, minimamente, a alimentação? Como esquecer dos desafios enfrentados por milhares

⁸ “Os griôs de lençóis são caminhantes 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)

⁹ O termo positivista remete ao discurso cientificista pautado na ideia do conhecimento como sendo natural, apropriado por instrumentalização racional. (Batista, 2020 p.12)

de crianças que por medidas protetivas, precisam se distanciar de seus responsáveis pelas incidências de práticas de violência familiar? Como desconsiderar que muitas famílias pelos condicionantes objetivos/materiais não possuem condições de obtenção ou acesso a obras literárias? Desta forma percebe-se que os nossos universos vocabulares são atravessados por múltiplos aspectos ideológicos que contribuem para reforçar ou combater o machismo, racismo, xenofobismo, e tantas outras marcas de desigualdade social. A partir de Soares (2020, p.75), entende-se que contação de história, numa dimensão de letramento, não se desvincula “*de questionamentos sobre valores, tradições e formas de distribuição de poder nos contextos sociais*”.

Pensar a contação de história orientada no bojo do enfrentamento ou solução das desigualdades sociais, como propõe o Guia de literacia:

“os maiores ganhos decorrem de investimentos em políticas e programas direcionados à primeira infância para reduzir desigualdades sociais” (BRASIL:2020,p.4).

Evidencia a oferta de uma classe social para outra, como uma receita a ser reproduzida, desconsiderando os sujeitos envolvidos “É preciso que também, insiram criticamente na situação em que se encontram e de que se acham marcados” (Freire, 1987 p.54), faz-se necessário o diálogo, o reconhecimento dos sujeitos como produtores de sua própria história na valorização do fortalecimento a identidade das crianças.

Nesse interim, observa-se que a contação, na prática de literacia familiar, como prevista e propagada pelo governo federal, busca o atendimento de crianças pertencentes à classe popular, no sentido de combater as desigualdades sociais, o que se assemelha as ações adotadas ao atendimento das crianças no período de ditadura militar, entre 1964 a 1985, numa perspectiva de educação compensatória, “defendendo a estimulação da alfabetização precoce e o preparo para a alfabetização” (OLIVEIRA:2014, p.23). Segundo Soares(2000, P.31),

[...]“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.

Nesta apresentação, o Guia justifica o analfabetismo pelas diferenças sociais da criança e a contação de história indicada na literacia familiar, ocupa-se da estimulação cognitiva, atravessada por ideologia política compensatória. Nessa direção, segundo Soares (2000, p.31), em outro momento histórico, a incumbência

para realização dos programas eram dados à escola, culpabilizando-a sobre o fracasso escolar da criança, desconsiderando também o contexto social dos estudantes e ratificando a necessidade de medidas compensatórias, e se distanciando de reflexões e ações em prol de mudanças no contexto social. Entende-se que a organização do presente programa de literacia consente no mesmo intuito, distinguindo apenas pela ação direta às famílias e não a escola.

Diante disso, requer considerar-se a latência da contação de história, 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). Ou seja, 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 história, no Guia, é apresentada como arte, narrativa oral, justificada pela importância da transmissão de valores para vida, incentivo a imaginação e para contribuição ao desenvolvimento das habilidades de compreensão oral (BRASIL:2020, p.51). Para Busatto “contar histórias é uma arte porque traz significações ao propor um diálogo entre as diferentes dimensões do ser” (BUSATTO:2003, p.10). A concepção de contação sustentada pela autora, é apresentada como prática que envolve a relação que emociona, afeta, entre narrador – ouvinte, nas dimensões mítica, simbólico, na imaginação e 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 disto, 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 em 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 história para criança 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:2020, p.6) considerando a primeira infância como “alicerce” (BRASIL:2020, 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 a essa percepção, as Diretrizes Curriculares Nacional da Educação Infantil (DCNEI) percebe a criança como indivíduo, um sujeito histórico, que constrói sua identidade, interage, aprende, vivencia experiências, questiona, constrói sentidos (BRASIL(a):2010, p.12). Articulado a essa concepção, Sampaio (2016, p.54) explicita em seu texto a apropriação de conhecimento da criança, de sua realidade, conceitos e significados sociais a partir da relação e modo como convive com os outros, ou seja, o papel do adulto como mediador na contação é fundamental.

Ao apresentar os pais como contadores de história, na literacia familiar, observamos no Guia uma fragilidade nos papéis dos responsáveis e professores na relação com a criança na Educação Infantil (BRASIL:2020, p.12), pois trazer a ideia dos pais como sendo os primeiros professores das crianças, remete a contação como prática pedagógica de responsabilidade do(a) docente. Diante do exposto:

[...] 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).

A autora faz uma abordagem sobre a diversidade de contadores na contemporaneidade, que perpetuam histórias escutadas de seus ancestrais, os artistas e, nessa aproximação, há os professores que recorre à história na prática pedagógica, os griôs dentre outros.

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, no qual ações assistencialistas governamentais, como exemplo, *mãe crecheira* (OLIVEIRA:2014, p.24) com enfoque no cuidado desvinculado a educação, em uma ótica da suficiência do trabalho maternal e o desprovimento da necessidade da qualificação profissional para a Educação Infantil no atendimento ao direito da criança a educação.

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

Na esteira da desvalorização do profissional da educação, a assinatura do Projeto de Lei 2401/19, pelo Presidente da República, para regulamentar a educação domiciliar, 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 - e a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 - que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional (BRASIL(e):2020).

Cabe destacar que, por meio da educação domiciliar - o *Homeschooling*, evidencia-se mais uma faceta das ideias do movimento Escola Sem Partido¹⁰, 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, cabendo as crianças serem educadas, seguramente em seus lares, pelo pai e mãe, “professores” considerados legítimos.

4. A LITERACIA E O LETRAMENTO NA LATÊNCIA DO PROGRAMA “CONTA PRA MIM”

Verificando a perspectiva do Programa Conta Pra Mim através de um breve levantamento vocabular no Guia de Literacia Familiar, sistematizado na tabela abaixo, percebemos a aproximação desta política educacional à concepção de alfabetização e distanciada do conceito de letramento, pois no Guia, encontramos a seguinte evidência quantitativa.

¹⁰ Movimento político ideológico engajado na capacitação das famílias para monitoramento dos professores com fins de repressão política contra críticos e marxistas em nome da doutrinação. (CÁSSIO:2019, [n.p]).

Vocábulo pesquisado no Guia do Programa Conta Pra Mim	Nº de vezes que a palavra aparece no Guia do Programa Conta Pra Mim
Alfabetização	75
Letramento	0
Literacia	103

Fonte: Elaboração própria.

A ênfase ao termo “alfabetização” e a negação do vocábulo “letramento” denuncia a ideologia que orienta a prática de contação de história segundo o Guia de Literacia Familiar, aproximado ao modelo autônomo de letramento.

Strett (2014, p.39) na discussão sobre letramento, apresenta a modalidade autônomo e ideológico, onde o modo autônomo configura-se 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 caracteriza-se pela pluralidade entendendo a escrita a partir de um viés social, contemplando a criticidade e os múltiplos contextos dos grupos sociais.

Conforme Strett (2014, *passim*), independentemente ao modelo, todo letramento é ideológico, nesse sentido entende-se que a ausência também é ideológica, o silêncio indica intencionalidade. Então, a perspectiva da contação de história como prática de letramento, voltada para formação crítica das crianças, vai muito além da alfabetização, pois o letramento perpassa a alfabetização.

A partir da percepção de Street (2014, p.29) percebemos que o Programa de literacia familiar: Conta Pra Mim, manifesta-se na agenda política do governo federal, 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, reduziriam consequentemente os índices de fracasso escolar. Como observamos, a responsabilidade a partir dessa perspectiva recai exclusivamente sobre o indivíduo.

Segundo Kleiman (2003, pp.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 do significado do letramento e alfabetização, Soares (2004, p.11) defende a

distinção e indissociabilidade dos mesmos, na discussão quanto ênfase dada nos seus usos.

Na primeira infância, o letramento acontece no contexto social, mediado pela família e instituições educativas de Educação Infantil. Segundo Sampaio (2016, passim), a criança se apropria da realidade que a cerca, a partir das relações e dos modos como é tratada e convive com outras pessoas. E o modo como a família entende ou é orientada a se relacionar com a criança tende a direcionar de que forma acontece a inserção da criança ao mundo letrado, e como será a leitura e seus usos. Considerando as histórias, a partir das relações construídas, pode-se significar a leitura, reconhecimento de símbolos ou além, com sentido social e criticidade. Pois o letramento se refere ao sentido de prática social que vai muito além da aquisição da tecnologia da escrita. Sendo assim, a contação de história se distingue da perspectiva preparatória para 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. Estes 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:2020, p.17), envolve a contação com uso de brincadeiras, relação afetiva entre responsáveis e filhos, direciona ao reconhecimento de letra e fonema. Entretanto, reforça a orientação da Política Nacional de Alfabetização (PNA:2019) preparando 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 cálculos nesta faixa etária.

A respeito dessa ideia, as Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Infantil- DCNEI, (BRASIL 2010, p.30) defende a identidade da Educação Infantil que garanta o processo de aprendizagem das crianças, respeitando as especificidades etárias, 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)

[...]definido como o conjunto de conhecimentos, competências e atitudes consideradas precursoras da aprendizagem da leitura, abarcando igualmente os contextos que facilitam essa aprendizagem que se refere a alfabetização precoce.

Entende-se que tal conceito, voltado para competências e atitudes provoca ainda mais o afastamento do letramento a partir de uma compreensão crítica. Não desconsideramos o bom desempenho da criança, mas problematizamos a prática em vista a uma contação comprometida com a formação ampla da criança com a compreensão do mundo, com as questões que a cerca, com o prazer.

Percebe-se no Guia, a contação como foco meramente didático onde a criança é preparada para reconhecimento de códigos, com estímulo e interferências dos responsáveis. Em contrapartida, Busatto (2003, pp.11-12), traz as possibilidades do uso pedagógico da contação pelo professor, mas enfatiza a alternativa deleite, ou seja, pelo encantamento, utilizando o conto, como obra de arte, que cria uma ponte com inconsciente, trazendo à criança o conforto e consolo no aspecto emocional.

Ao narrar um conto se concede ao ouvinte a possibilidade de criar o seu cenário, a sua música e as suas cores. O conto é uma das formas de expressão artística mais democrática, pois através dele cada pessoa constrói a sua história comum com os seus referenciais, e o que eles possam significar para si (BUSATTO:2003, p.17).

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 e a desconstrução de que à criança tudo tem que ser dito, as concepções, desejos e vontades, negando-lhe a construção, permitindo a leitura e aprendizagem simultaneamente.

A perspectiva apontada acima, difere da contação do Guia, com ênfase na alfabetização, “aprender a ler e depois ler para aprender” (BRASIL:2020, p.17), na qual 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 desprezamos 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 entendemos a importância da alfabetização no processo de formação educacional da criança. Mas, torna-se necessário evidenciarmos que a formação de uma sociedade democrática exige de nós construirmos processos formativos críticos capazes de contribuir na 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 capaz de subsidiar processo múltiplo de formação continuamente crítica.

O Guia instrui a leitura dialogada com a intencionalidade nos conhecimentos facilitadores da alfabetização, com instruções, por exemplo: “Destaque o som inicial das palavras “Filho, você sabe qual o som inicial da palavra maçã? Isso mesmo! É o som [m m m]”; “Aponte para o sinal das letras e pontuação” (BRASIL 2020, pp.36, 42). E avança em orientações técnicas, com grande ênfase didática. Em vários tópicos refere-se a classes gramaticais, incentiva aos responsáveis, na prática, vocalizar a primeira letra das palavras, mostrar traçado de letras, ensinar a criança a escrever o seu nome e data de aniversário, a organizar em casa o ambiente, por exemplo, fixando o alfabetário no quarto da criança.

No que diz respeito ao uso desses elementos no ambiente domiciliar, reforçando para a manipulação da leitura com relevância pedagógica, estruturando um ambiente escolar na casa da criança, percebe-se que a contação ganha um valor de atendimento calcado na expectativa preparatória ao espaço escolar. Vale destacar que no cenário brasileiro, com alto índice de pobreza, as residências das pessoas de baixa renda não atendem ao cenário idealizado pelo Guia como ambiente de contação de história, pois constituem-se por meio de moradias em domicílios rústicos¹¹. Diante do silenciamento do debate sobre o contexto social das crianças de classe popular, assiste-se a narrativa de uma proposta político-pedagógica visando a contação como ação educativa muito distante de uma perspectiva de mudança social.

Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil-DCNEI (BRASIL(a):2010), o foco da Educação Infantil não é a preparação para o Ensino Fundamental, ou seja, a escolarização. A contação de história na relação entre criança e responsáveis, pode ajudar na construção de narrativas, sem retroceder as conquistas da Educação Infantil que valoriza 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. Desta forma entende-se que nesse resgate, os núcleos familiares

¹¹ “Domicílios rústicos são aqueles sem parede de alvenaria ou madeira aparelhada” (FUNDAÇÃO JOÃO PINHEIRO:2018, p.20).

podem ter suas identidades e suas trajetórias valorizadas fortalecendo assim a cultura popular e os diferentes aspectos identitários.

Cabe salientar que no Guia, a compreensão que os responsáveis têm sobre alfabetização, não é discutida, o documento incentiva a prática de literacia familiar, orienta aos que não sabem ler, inventar histórias a partir de figuras, o que por um lado valoriza a leitura de símbolos, mas por outro lado destoa com as próprias técnicas quando incentiva a mostrar traçado e emissão de sons de letra, para quem não o faz (BRASIL:2020, p.58).

A dimensão temporal e organização de espaço para contação de história prevista no Guia, considera o ambiente doméstico e espaços livres. Como critério para escolha de histórias, no contexto de leitura dialogada, o documento refere-se à seleção de livros, aponta um diálogo com professores, bibliotecas e consulta a internet. Sugere gêneros literários diversos, apresentação estética, orienta a participação da criança na escolha, e indicativos quanto a faixa etária. Nessa abrangência, orienta-se a preferência da norma culta, silenciando a linguagem coloquial (BRASIL:2020, p.49). Sem desconsiderar-se a norma padrão, na abordagem do letramento social, a linguagem coloquial, não padrão, tem sua representatividade considerando o lugar de fala no contexto social da criança e se configura como um elemento importante na formação humana.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Essa pesquisa 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 história 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, identificamos que a função político-pedagógico 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 a perspectiva das DCNEI. O Guia foi constituído em uma perspectiva compensatória da educação, na qual a alfabetização precoce é pensada como proposta salvacionista ao fracasso escolar, sem questionar o fracasso das políticas públicas destinadas a população mais vulnerável.

A ideia dos responsáveis como contadores de história, 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, bem como entende o responsável familiar como substituto ao/a professor/a, ignorando as diversas possibilidades de contadores de histórias, na qual inclui responsável, e no ambiente da família e alinhado 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 história, revelam um posicionamento político-pedagógico liberal do governo federal, desconsiderando o cenário social e conseqüentemente as pesquisas dos autores brasileiros. Essa perspectiva aponta para uma inserção da criança na leitura descomprometida com a criticidade e a realidade das múltiplas famílias brasileiras, e contribuindo para a invisibilização e desconhecimento do contexto social.

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

Percebe-se que, na expectativa do enfrentamento as desigualdades sociais, um programa de contação de história, além do incentivo a contação de histórias infantis pode representar o reforço ideológico de uma perspectiva de educação e

sociedade, que nas entre linhas, buscam através de um discurso tecnicamente alfabetizador, distanciar-se da análise do contexto social.

REFERÊNCIA

BARRERA, Sylvia Domingos et all. **“Efeitos de Intervenções em Letramento Emergente: Uma Revisão Bibliográfica na Base SciELO”**. 2019, v.35, e3531. Disponível em: <https://dx.doi.org/10.1590/0102.3772e3531>. Acessado em: 05/03/2020

BATISTA, Sueli Soares dos Santos. **Teoria Crítica e teorias educacionais: Uma análise do discurso sobre educação**. Educação & Sociedade, ano XXI, no 73, Dezembro, 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v21n73/4213.pdf> acessado em 13/12/2020

BRASIL. MEC. **“Literacia Familiar”**. 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>. Acessado em: 02/02/2020.

BRASIL(a). MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil/Secretaria de Educação Básica** – Brasília: MEC, SEB, 2010.

BRASIL(b). **BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR**. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_verseofinal_sit_e.pdf. Acessado em 11/2019.

BRASIL(c) MEC. **LEI Nº 9.394, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acessado em: 06/11/2019.

BRASIL(d). MEC. **PNA Plano Nacional de Alfabetização**. Disponível em: <http://alfabetizacao.mec.gov.br/>. Acessado em: 20/02/2020.

BRASIL(e). Educação Básica. **Bolsonaro assina projeto que regulamenta educação domiciliar**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/211-218175739/75061-educacao-domiciliar>. Acessado em: 10/03/2020.

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

CAFÉ, Ângela Barcellos Coelho. **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>. Acessado em: 08/01/2020.

CARVALHO, Janine Azevedo Barthimann. **PESQUISA EM EDUCAÇÃO E A PESQUISA DOCUMENTAL: Um exercício teórico metodológico**. Disponível em: <https://repositorio.pgsskroton.com.br/handle/123456789/13753>. Acessado em 02/03/2020.

CÁSSIO, Fernando(org). **Educação contra a Barbárie Por Escolas Democráticas e Pela Liberdade de Ensinar**. São Paulo: Boitempo, 2019.

CORSINO, Patrícia (Org.). **Educação Infantil: cotidiano e política**. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2012.

DIONÍSIO, Maria de Lourdes. “**Facetas da literacia: processos da construção do sujeito letrado**”. In: Educação em Revista versão impressa ISSN 0102-4698 Educ. rev. no.44. Belo Horizonte, dez. 2006, p.41–67. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/edur/n44/a03n44.pdf>. Acessado em: 18/03/2020.

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FUNDAÇÃO JOÃO PINHEIRO - DIRETORIA DE ESTATÍSTICA E INFORMAÇÕES (DIREI). **Déficit Habitacional no Brasil 2015**. Belo Horizonte/MG: FJP, 2018.

GÜNTHER, Hartmut. “**Pesquisa Qualitativa Versus Pesquisa Quantitativa: Esta É a Questão?**” Revista Psicologia: Teoria e Pesquisa. Brasília/D.F. Mai-Ago 2006, Vol. 22 n.2, pp.201-210. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ptp/v22n2/a10v22n2.pdf>. Acessado em: 02/10/2019.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. “**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. Acessado em: 18/03/2020.

KLEIMEN, Angela. **Os Significados do letramento: Uma nova perspectiva sobre a prática social de escrita**. 6.reimp. Campinas, São Paulo: Mercado das Letras, 2003.

MACHADO, Maria Lucia e A. **Encontros e Desencontros em Educação Infantil**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2005.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de (Org.). **O Trabalho do professor na Educação Infantil**. 2.ed. São Paulo: Biruta, 2014.

PACHECO, Lillian. **Pedagogia Griô. A reinvenção da Roda da Vida**. Lençóis. Bahia 2006.

PIMENTEL, Alessandra. “**O MÉTODO DA ANÁLISE DOCUMENTAL: Seu uso numa Pesquisa Historiográfica**”. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/n114/a08n114.pdf>. Acessado em: 04/03/2020.

SAMPAIO, Mariana. **LEITURA E CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM ESTUDO SOB A PERSPECTIVA DA TEORIA HISTÓRICO-**

CULTURAL. Marília/SP: 2016. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/147089>. Acessado em: 19/11/ 2019.

SANTOS, Sandro Vinicius Sales dos. **CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO INFANTIL - CONSIDERAÇÕES A PARTIR DAS EXPERIÊNCIAS DAS CRIANÇAS.** *Educ. rev.* [online]. 2018, vol.34, e188125. Epub July 19, 2018. ISSN 1982-6621. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982018000100149&lng=pt&tlng=pt. Acessado em: 16/11/2019.

SOARES, Magda. **“Letramento e alfabetização: as muitas facetas”.** Revista Brasileira de Educação. Jan /Fev /Mar /Abr 2004, No 25. pp.5-17.

SOARES, Magda. **Letramento Um Tema em Três Gêneros.** 3.ed. Belo Horizonte, Minas Gerais: Autêntica, 2020.

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

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

TIRONI, Sara. **“Criança, participação política e reconhecimento”.** Rev. Direito e Práx., Rio de Janeiro, Vol. 08, N. 3, 2017, p. 2146-2172. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rdp/v8n3/2179-8966-rdp-8-3-2146.pdf>. Acessado em: 15/02 2020

VIEIRA, Maria do Pilar e Araújo et all. **A Pesquisa em História.** 4.ed. São Paulo: Editora Ática, 2003.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **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, Edwiges. **Alfabetização e Letramento: o que muda quando muda o nome?** Rio de Janeiro: Rovel, 2011.

ZANELLA, Andréa Vieira. **“ZONA DE DESENVOLVIMENTO PROXIMAL: Análise teórica de um conceito em algumas situações variadas”.** Temas psicol.vol.2 Ribeirão Preto ago. 1994 (9 folhas). Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-389X1994000200011. Acessado em: 25/03/2020.