

O programa *Conta pra mim* e sua perspectiva de educação na primeira infância

FABÍOLA RIBEIRO FARIAS*

JÉSSICA MARIANA ANDRADE TOLENTINO**

Resumo: O artigo se dedica a discutir a concepção de e as perspectivas para a educação na primeira infância presentes no programa Conta pra Mim, do Ministério da Educação. Para isso, apresenta o programa e seu principal documento, o Guia de Literacia Familiar, analisando seu horizonte à luz dos pressupostos adornianos para a educação, tendo em vista a oferta de leitura e de livros às crianças de zero a seis anos no ambiente familiar. Conclui que a iniciativa se orienta em uma visada produtivista e instrumentalizadora da educação, socioeconomicamente alienada, especialmente no que toca ao objeto específico do programa, a leitura e a escrita.

Palavras-chave: Primeira infância; Leitura; Leitura em família; Teoria Crítica.

The program ‘Conta pra mim’ and its perspectives of early childhood education

Abstract: This paper addresses the conception and prospects for early childhood education present in the program ‘Conta pra Mim’, created by the Ministry of Education. To this end, it presents the program and its main document, the Family Literacy Guide, analyzing its horizon in the light of the Adornian conjectures on education, with a view to offering books and the experience of reading to children aged zero to six in the family environment. It concludes that the initiative is oriented to wards a productivist and instrumentalizing aim of education, socioeconomically alienated, especially with regard to the specific object of the program, reading and writing practices.

Key words: Early childhood; Reading; Family reading; Critical Theory.



* **FABÍOLA RIBEIRO FARIAS** é Doutora em Ciência da Informação pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG).



** **JÉSSICA MARIANA ANDRADE TOLENTINO** é Mestra em Estudos de Linguagem pelo Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (Cefet-MG).



Em 8 de março de 2016, a então presidenta da República Dilma Rousseff sancionou a Lei 13.257, dispondo sobre as políticas públicas para a primeira infância, tendo neste escopo os seis primeiros anos ou setenta e dois primeiros meses de vida da criança. Desde então, as ações e pesquisas para e sobre a primeira infância, que já vinham se desenvolvendo em várias áreas, especialmente na Educação e na Saúde, ganharam mais institucionalidade e, conseqüentemente, recursos para seu desenvolvimento. Foi neste bojo que em dezembro de 2019 o Ministério da Educação lançou o Programa Conta pra Mim, disciplinado pela Portaria MEC nº 421, de 2020¹.

Com a finalidade de “orientar, estimular e promover práticas de literacia familiar em todo o território nacional”, o Programa Conta pra Mim passou a integrar a Política Nacional de Alfabetização - PNA, instituída pelo Decreto nº 9.765, de 11 de abril de 2019, sob a coordenação do Ministério da Educação, buscando como público-alvo “todas as famílias brasileiras, tendo

prioridade aquelas em condição de vulnerabilidade socioeconômica” (BRASIL, 2020, art. 2).

Para a execução do Programa, a Portaria prevê a realização de campanhas e eventos de sensibilização sobre o tema; a produção e a difusão de materiais sobre práticas de literacia familiar; a condução de projetos, incluindo ações intersetoriais; o fomento e a promoção da pesquisa científica sobre literacia familiar, incluindo a perspectiva da numeracia, a partir de linhas propostas pelo Ministério da Educação; e o apoio e o fomento a projetos regionais e locais do escopo do Programa.

Todas as orientações teóricas e metodológicas do Conta pra Mim, assim como suas mensagens institucionais de sensibilização sobre o tema, estão reunidas no Guia de Literacia Familiar, com texto integral disponível para download na página do Ministério e com fragmentos das informações nele constantes oferecidas também em vídeos e caixas de texto destacadas no corpo da mesma página.

¹ <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-421-de-23-de-abril-de-2020-253758595>

Este artigo se propõe a analisar o Guia de Literacia Familiar, principal material de apresentação e de orientação do Conta pra Mim, tendo em vista a problematização de sua perspectiva de preparação para a alfabetização. A análise do documento se realiza à luz da concepção de educação contra a barbárie adorniana e das premissas de Reyes (2010) para a leitura na primeira infância.

1. Guia de Literacia Familiar

O Guia de Literacia Familiar é composto por nove capítulos (Literacia Familiar; Interação Verbal; Leitura Dialogada; Narração de Histórias; Contatos com a Escrita; Atividades Diversas; Motivação; Evidências Científicas; Referências) e textos institucionais. Os três textos institucionais – assinados por Weintraub, Nadalim e Wasik – se dedicam a expressar a importância da literacia familiar como fator de desenvolvimento, a exemplo do que acontece em países ricos, e das contribuições da família no aprendizado de “elementares habilidades linguísticas e literacia” (BRASIL, 2019, p. 9).

No primeiro capítulo do Guia, intitulado “Literacia Familiar”, o conceito é definido como “o conjunto de práticas e experiências relacionadas com a linguagem oral, a leitura e a escrita, que as crianças vivenciam com seus pais ou responsáveis” (BRASIL, 2019, p. 13), que pode começar na gestação e se estender até a adolescência. De acordo com o documento, as condições materiais da família para tal são irrelevantes, bastando disposição e boa vontade dos adultos.

O Guia apresenta argumentos sobre a importância das práticas de literacia familiar, tendo como horizonte o sucesso escolar das crianças e sua produtividade na vida adulta, pretendo resultado de tal

trajetória. De acordo com as afirmações e recomendações do material, as práticas de literacia familiar, um “instrumento poderoso para romper o ciclo da pobreza” (BRASIL, 2019, p. 17), criam as condições para que a alfabetização dos filhos seja garantida no primeiro ano do Ensino Fundamental. A alfabetização rápida e imediata garantiria “um ciclo virtuoso de aprendizagem”, enquanto

as crianças não alfabetizadas, ou alfabetizadas precariamente, apresentam dificuldades de compreensão, o que as afasta dos livros. Consequentemente, aprendem menos, não exercitam as habilidades de leitura e perdem o interesse pela escola, comprometendo o sucesso delas na vida adulta. (BRASIL, 2019, p. 18)

Em consonância com o que propõe como objetivo maior, o Guia apresenta o que considera os facilitadores da alfabetização: desenvolvimento da linguagem oral; aquisição de conhecimentos variados sobre o mundo; consciência fonológica e consciência fonêmica; conhecimento alfabético; conhecimentos sobre a escrita; coordenação motora fina; funções executivas. Todas as orientações são sustentadas na criação de oportunidades para que, estimuladas por suas famílias, as crianças ampliem seu vocabulário, desenvolvam habilidades relativas à fala e à compreensão do que ouvem, percebam o desencadeamento do tempo e de ações nas narrativas, bem como a motivação dos personagens e a mensagem transmitida pela história contada.

As histórias infantis tendem a transmitir uma mensagem positiva, apresentando o valor das virtudes, dando conselhos ou ensinando regras de boa conduta. Essa habilidade permite entender que Chapeuzinho Vermelho não deveria

conversar com estranhos; que Cachinhos Dourados não deveria entrar na casa dos outros sem ser convidada; e que Pedro não deveria mentir sobre o lobo. (BRASIL, 2019, p. 20)

Vale destacar, ainda, a abordagem explícita de modelagem da linguagem das crianças, ressaltando o que o documento chama de “familiaridade com as estruturas semânticas da língua” e “familiaridade com as estruturas gramaticais da língua”, que

consiste na habilidade de compreender a estrutura de uma sentença, como tempo verbal, sujeito e objeto. A sintaxe é importante, pois a posição das palavras altera o significado das frases. Para que aprenda as estruturas sintáticas de sua língua, é importante que a criança esteja imersa em um ambiente onde haja conversas. A criança absorverá as estruturas sintáticas do meio em que vive. Quanto mais sofisticado e gramaticalmente correto for o discurso dos pais, mais será o da criança. (BRASIL, 2019, p. 21)

As orientações que têm como objeto aspectos formais da língua seguem com a apresentação de termos como “consciência fonológica e consciência fonêmica” e do “conhecimento alfabético”. O Guia destaca também elementos como a ordem da leitura da esquerda para a direita, o manuseio e o uso dos livros, as noções de pontuação e a “coordenação motora fina”.

No segundo capítulo do Guia de Literacia Familiar, apresenta-se o conceito de “Interação Verbal” como “um conjunto de estratégias e de atitudes que visam aumentar a quantidade e a qualidade do diálogo entre adultos e crianças” (BRASIL, 2019, p. 23). Seu objetivo é orientar os pais na produção de diálogos que promovam o

desenvolvimento linguístico de seus filhos em seu cotidiano, ensinando a eles palavras novas, transmitindo informações e modelando sua fala, tendo em vista sua desenvoltura e clareza.

Ao lado da “Leitura Dialogada”, a “Interação Verbal” é considerada pelo Guia uma das mais relevantes práticas de “Literacia Familiar”. A justificativa para tal relevância está ancorada em três pilares: a facilitação do processo de alfabetização; o desenvolvimento da fala, tanto em sua expressão quanto em sua escuta, incluindo a ampliação do vocabulário; e o fortalecimento da autoestima das crianças, especialmente em função dos diálogos com os pais.

O material apresenta muitas sugestões de aplicação da “Interação Verbal”, com orientações de que as práticas sejam realizadas no cotidiano, com naturalidade, para que o contato com as crianças não seja transformado em momentos de ensino. Algumas das sugestões apresentadas no Guia tocam especificamente em aspectos formais da língua, com destaque para a atenção aos sons das palavras e das letras, para “o uso de palavras conectivas e de advérbios para que as crianças aprendam a estabelecer relações lógicas entre as ideias” (BRASIL, 2019, p. 30), para a ampliação do vocabulário com a apresentação de palavras novas e para a exploração de advérbios de lugar. Tudo isso em função do que chama de “modelagem da linguagem”, considerada uma importante estratégia de “Interação Verbal”. Nas orientações específicas para a “Interação Verbal” com os bebês, o Guia ressalta a grande capacidade de comunicação das crianças nesse recorte e estimula que os pais façam contato visual com os pequenos, usando o que considera a fala materna: “É recomendável usar a fala materna, aquela fala meiga que alonga as vogais e

que naturalmente usamos com bebês, imitando voz de criança: “Coisiiinhaaa foofaaa da mamãeee!”” (BRASIL, 2019, p. 32-33), mas sem alterar a pronúncia correta das palavras e evitando seu uso no diminutivo, uma vez que “elas ficam mais longas e, conseqüentemente, mais difíceis de serem diferenciadas pelo bebê. Por exemplo, a palavra “pão” tem uma sílaba, e a palavra “pãozinho”, três (BRASIL, 2019, p. 33).

De acordo com o Guia de Literacia Familiar, a “Leitura Dialogada” “consiste na conversa entre adultos e crianças antes, durante e depois da leitura em voz alta” (BRASIL, 2019, p. 35). Tendo isso em vista, o material faz sugestões para que os pais leiam em voz alta com as crianças, estimulando a interação por meio de perguntas aos pequenos e reforçando os conteúdos e habilidades adquiridos na escola, além de promover “atitude positiva em relação à leitura” (BRASIL, 2019, p. 36). Para isso, apresenta orientações, seguindo “dicas simples, baratas e eficientes” (BRASIL, 2019, p. 38), sobre como proceder no ambiente familiar, sugerindo o tempo de leitura com as crianças, a diversificação de momentos com os livros e os muitos locais para leitura. Ao mesmo tempo, recomenda a criação em casa de “um cantinho especial de leitura: instale uma prateleira que seja acessível à criança, arranje uma luminária e organize um local confortável para a criança se sentar ou deitar” (BRASIL, 2019, p. 38).

Todas as orientações constantes no capítulo intitulado “Leitura Dialogada” estão concentradas em técnicas que se combinam, consistindo na verificação da compreensão da criança da narrativa lida ou ouvida a partir de perguntas, respostas e repetições de discursos mais elaborados construídos no processo. Os

procedimentos devem ser repetidos diversas vezes durante a leitura de um mesmo livro, com abordagens distintas, e podem ser adaptados à idade das crianças, sendo também utilizados com filmes e desenhos animados.

Além de uma detalhada lista temática por faixa-etária, no que toca à escolha dos livros, o documento oferece algumas orientações, desde a consulta a professores, bibliotecários e pais mais experientes com a leitura até a opção por livros mais leves, que têm o manuseio mais fácil quando a criança está no colo do adulto, passando pela sugestão de preferência por títulos que apresentem letras maiúsculas e minúsculas, pela diversidade de formatos e gêneros textuais e pelas memórias afetivas de leitura da família. A seleção deve evitar também títulos que reproduzam a fala coloquial, favorecendo a norma culta.

A “Narração de Histórias”, de acordo com o Guia, pode ser definida como “a boa e velha arte de contar histórias em voz alta” (BRASIL, 2019, p. 51), promovendo a aproximação entre pais e filhos e a transmissão de valores familiares, com conteúdo que os adultos considerem apropriado às crianças.

Nos capítulos 5, 6 e 7, o material recomenda a valorização da e a aproximação com a escrita, sugere atividades e propõe atitudes que visam “aumentar a motivação das crianças”. O Guia também oferece aos pais sugestões de “ferramentas motivacionais”, como o elogio às conquistas dos filhos, evitando “cobranças irrealistas” ou “pressão por resultados” (BRASIL, 2019, p. 63).

O último capítulo, organizado em tópicos, apresenta dados sobre as vantagens da “Literacia Familiar”. Entre as “Evidências Científicas” relacionadas estão a constatação de que “Os pais são os principais responsáveis por tornar os

filhos leitores ávidos” (BRASIL, 2019, p. 66), de que existe relação direta entre as práticas de “Literacia Familiar” e os resultados de instrumentos internacionais de avaliação e o fortalecimento de vínculo familiar entre pais e filhos.

As referências bibliográficas são formadas por vinte e sete títulos, todos escritos por autoras e autores estrangeiros, com apenas um deles traduzido e publicado no Brasil.

2. Literacia, letramento, leitura na primeira infância

A análise do Guia de Literacia Familiar tem como exigência a apresentação, ainda que breve, de seu conceito central, “literacia”. Diferente de Portugal, onde o termo “literacia” é utilizado como tradução do inglês *literacy*, no Brasil as pesquisas e as práticas de educação linguística consolidaram o uso da palavra “letramento”, considerado “estado ou condição de quem não só sabe ler e escrever, MAS exerce as práticas sociais de leitura e de escrita que circulam na sociedade em que vive, conjugando-as com as práticas sociais de interação oral” (SOARES, 1999, p. 3).

Objeto de disputa no campo, especialmente em função de seu amplo uso, desdobrado em constantes ressignificações e apropriações, o conceito se consolidou como horizonte final do ensino de língua portuguesa, estando presente nas pesquisas acadêmicas, no cotidiano das salas de aula e, como não poderia deixar de ser, nos documentos oficiais sobre Educação no país. Ao longo do tempo, acolheu novos sentidos e usos, abrigando demandas do campo. Se em sua origem o termo dizia da utilização social da leitura e da escrita, para além do saber ler

e escrever (Soares, 1999), atualmente seu uso é expandido:

Tal como o termo inglês *literacy* foi aos poucos incorporando toda forma de conhecimento e competência específicos dentro de algum campo de atividade social, *letramento* também vem sendo empregado no Brasil para designar diversas habilidades. Assim é que se tem falado, por exemplo, de *letramento digital* (o conhecimento e o uso das tecnologias da informática), de *letramento matemático* (ou *numeramento*: a aquisição e o uso das habilidades matemáticas), de *letramento literário*, entre outros. (BAGNO, 2017, p. 217)

É nesse contexto que podemos compreender a proposição de “literacia familiar”, que ocupa a centralidade do Programa Conta pra Mim: uma apropriação que contempla os pressupostos do letramento, tal como estabelecido por Soares (1999), adaptada a um entendimento que tenta abarcar categorias como primeira infância, alfabetização, leitura e família.

Tal como “literacia”, “literacia familiar” é um termo incomum no Brasil, o que não significa que não existam no país pesquisas sobre e projetos para a leitura na primeira infância e em família. O projeto Leitura e Escrita na Educação Infantil², desenvolvido e coordenado por pesquisadoras da UFMG, UNIRIO e UFRJ junto ao Ministério da Educação, no período de 2013 a 2016, é um exemplo disso.

²<http://www.projetoleituraescrita.com.br/publicacoes/colecao/>

2.1 Horizontes da leitura na primeira infância

Em *Educação após Auschwitz*, Theodor Adorno afirma que “a exigência que Auschwitz não se repita é a primeira de todas para a educação. De tal modo ela precede quaisquer outras que creio não ser possível nem necessário justificá-la” (ADORNO, 1995, p. 119). Com essa afirmação, o autor convoca a educação e os educadores a impedirem a repetição da barbárie, tomando o Holocausto como caso concreto e como metáfora para o que pode o ser humano que teve sua humanidade, no sentido mais primevo que essa palavra pode ter, subtraída. Assim, em seu compromisso contra a barbárie, a educação não pode se justificar na modelagem ou na adaptação de pessoas ao mundo existente, nem na mera transmissão de conhecimentos, mas sim na produção de uma consciência verdadeira, construída na realização de experiências que se voltam à própria existência, individual e coletiva, dos sujeitos:

[...] aquilo que caracteriza propriamente a consciência é o pensar em relação à realidade, ao conteúdo – a relação entre as formas e estruturas de pensamento do sujeito e aquilo que este não é. Este sentido mais profundo de consciência ou faculdade de pensar não é apenas o desenvolvimento lógico formal, mas ele corresponde literalmente à capacidade de fazer experiências. Eu diria que pensar é o mesmo que fazer experiências intelectuais. Nesta medida e nos termos que procuramos expor, a educação para a experiência é idêntica à educação para a emancipação. (ADORNO, 1995, p. 151)

A realização de experiências e a resistência à simples adaptação social teria, de acordo com o autor, espaço

privilegiado na primeira infância, tanto no ambiente familiar, quanto no escolar. Valendo-se dos escritos de Sigmund Freud, Adorno (1995) declara sua adesão à teoria de que o caráter e os valores das pessoas são formados, essencialmente, na primeira infância. Assim, apesar da reprodução das estruturas sociais perpetrada pela escola, ambiente privilegiado na formação dos pequenos, ela pode ter papel importante na construção da autonomia das crianças, de maneira a contribuir com a identificação de movimentos manipuladores de massa, que fazem com que as pessoas sejam induzidas a agir acriticamente em função do grupo.

Quando falo de educação após Auschwitz, refiro-me a duas questões: primeiro, à educação infantil, sobretudo na primeira infância; e, além disto, ao esclarecimento geral, que produz um clima intelectual, cultural e social que não permite tal repetição; portanto, um clima em que os motivos que conduziram ao horror tornem-se de algum modo conscientes. (ADORNO, 1995, p. 123)

Nessa perspectiva, uma das tarefas concretas para a pesquisa educacional seria “estudar o que as crianças hoje em dia não conseguem mais apreender: o indescritível empobrecimento do repertório de imagens, da riqueza de *imagines* sem a qual elas crescem, o empobrecimento da linguagem e de toda a expressão” (ADORNO, 1995, p. 146). O “hoje em dia” a que o autor se refere está localizado nos anos finais da década de 1960, mas se mostra atual mais de cinquenta anos depois.

Trata-se de contextos marcados pelo estado de semiformação, conceito cunhado por Adorno (1996) para designar “uma consciência que renunciou à autodeterminação”

(ADORNO, 1996, p. 01). Em seu cerne está o entendimento de que as ideias e as verdades não podem ser sagradas e, como tudo o mais, precisam ser problematizadas e indagadas em contextos e relações distintos.

Imersos na vida produtiva, que não permite o tempo livre e as condições para a fruição de bens culturais e artísticos para a indagação da vida, somos envolvidos cotidianamente pelos produtos e pelo *modus operandi* da indústria cultural, que criam demandas e a elas oferecem soluções a todo momento, em um processo de perene reinvenção, além de estabelecer e validar visões de mundo. Em um cenário longo de condições objetivas que interditam a formação, cada vez mais agudo por causa das políticas neo e ultraliberais, estabelece-se a semiformação, que toma os bens artísticos e culturais, e o tempo, como mercadoria.

Sintoma disso é ampla circulação de informações na atualidade, em grande medida em função da internet e da popularização do acesso a aparelhos tecnológicos, mesmo em grupos sociais de baixo poder aquisitivo. Apesar de dar voz a grupos e perspectivas historicamente silenciados, ampliando e diversificando o debate sobre temas os mais diversos, não tem se mostrado instrumento de emancipação, nos termos em que Adorno a professa – capacidade de fazer experiências e de compreender o tempo, o espaço e as relações vividas em sua historicidade. Ao contrário, o grande volume de informações e a velocidade com que elas são transmitidas e circulam têm constituído experimentações intelectuais, se assim podemos chamar, aligeiradas e superficiais, na demanda mesma da adaptação, engendrando o que Zuin e Zuin (2019) denominaram

“concentração dispersa”: a ampla possibilidade de acesso a aparelhos e a consulta a páginas eletrônicas e redes sociais a qualquer momento e em qualquer lugar moldam novos comportamentos em pessoas de todas as idades, reorientando suas disposições de atenção e concentração:

O ritmo alucinante das distrações que continuamente se alternam, na medida em que nossos olhares são atraídos por estímulos audiovisuais expostos por telas omnipresentes, parece estar fazendo com que a própria capacidade de concentração seja radicalmente transformada, de tal modo que a dispersão torna-se parte de sua constituição. Ou seja: as incontáveis distrações produzidas cotidianamente, que concentram atenção no choque audiovisual para, logo em seguida, triturá-la, estão, ao que tudo indica, fomentando uma transformação decisiva na própria capacidade de concentração, que se metamorfoseia na chamada *concentração dispersa*. (ZUIN e ZUIN, 2019, p. 208)

A necessidade das telas e de novos estímulos alcança todas as faixas-etárias e diversas situações sociais, e as infâncias não estão alheias a isso. Muito cedo as crianças se inserem nesse contexto, que carrega todo um jeito de viver, perfeitamente aderido às demandas capitalistas. Nesse cenário, constantemente atualizado, as propostas de modernização e de produtividade, materializadas em discursos de eficiência e eficácia, como as professadas pelo Conta pra Mim, tornam-se verdades pouco questionáveis na ordem do senso comum. Sob a aparência de inclusão cultural e de educação de qualidade, oferecem a ideia de formação, mas entregam ações pasteurizadas, que interditam a reflexão sobre seu próprio objeto e sobre sua

relação com o mundo, esvaziando seu potencial formativo.

É importante observar que a semiformação não é um produto da indústria cultural, mas as bases que permitiram que ela se desenvolvesse e se impusesse de maneira tão intensa. Dito de outra maneira, o estado de semiformação, que interdita a reflexão sobre o espaço, o tempo e as relações de que todos participamos, mostra-se terreno fértil para o seu próprio desenvolvimento. Mais que o simples acesso a bens culturais, a formação tem como exigência sua apropriação subjetiva, que faz com que ela contribua para a significação dos sujeitos em sua historicidade; mais que verniz, a educação e o acesso a bens culturais devem estar a serviço da formação de consciência sobre quem somos e como vivemos.

Adorno não se dedicou especificamente à educação na primeira infância para além dos ensaios e participações em programas de rádio publicados em *Educação e emancipação*. Entretanto, as ideias apresentadas nessas circunstâncias se mostram propícias à reflexão sobre a leitura na primeira infância, especialmente se considerada a construção deste campo de pesquisa e de atuação profissional.

Embora presente em pesquisas acadêmicas em todo o país nas últimas duas décadas, a leitura na primeira infância pareceu, em um primeiro momento, estranha a educadores e profissionais que lidam com bebês e crianças muito pequenas, ainda distantes do processo de alfabetização. Mas o estranhamento foi vencido pelo entendimento das ofertas que os livros e as leituras, especialmente as literárias, poderiam fazer aos pequenos e a suas famílias. A compreensão de que o contato precoce com livros, assim como

com outros bens culturais, favorece o processo de alfabetização e, conseqüentemente, de aprendizagem escolar, com ganhos públicos socioeconômicos verificáveis a médio prazo, passou a dividir atenções com algo que parecia mais promissor ao desenvolvimento e à valorização da infância: a oferta de “material simbólico inicial para que cada criança comece a descobrir não apenas quem ela é, mas também quem quer e pode ser” (REYES, 2010, p. 15).

Assim, o horizonte era de aproximação das crianças pequenas, desde seu nascimento, com o livro como objeto de cultura. Não se buscava objetivamente a apresentação das letras e a formação das palavras, mas as narrativas, os ritmos, os sons e as brincadeiras que juntas, transformadas em livro, elas apresentavam. Em contato com livros, as crianças se apropriariam dos elementos que o compõem, desde suas marcas objetivas – materialidade, autorias –, presença de trabalho humano, até a compreensão, sempre em marcha, da língua e de ilustrações como instrumentos potentes que comunicam, narram, brincam e silenciam histórias. Dito de outra maneira, os livros propiciariam às crianças maior repertório simbólico e linguístico para compreender e indagar o mundo, tomando conhecimento de tempos, espaços e distintas maneiras de vida, algumas parecidas, outras completamente estranhas às que conhecemos.

A leitura com e para as crianças, desde seu nascimento, tinha como perspectiva a oferta de convites para experiências com a língua em criações literárias e artísticas que anunciavam o mundo tal como ele é e como poderia ser, uma proposta que se alinhava à ideia de educação proposta por Adorno.

2.2 O programa Conta pra Mim e seu Guia de Literacia Familiar: uma análise

O propósito de alfabetização precoce das crianças, presente no programa Conta pra Mim, com sérias consequências na Educação Infantil, esvazia, desde os primeiros anos, as possibilidades de formação na perspectiva da realização de experiências, imprimindo nas ações para as crianças de zero a seis anos de idade e suas famílias a ideia de produtividade.

A imposição de utilidade e finalidade a qualquer intenção formativa (e não pode ser outra a de iniciativas de valorização e de promoção da infância), característica do capitalismo tardio, faz com que ela se submeta a uma relação de poder, demarcando, dessa maneira, limites para o pensamento.

Se na ideia de formação ressoam momentos de finalidade, esses deveriam, em consequência, tornar os indivíduos aptos a se afirmarem como racionais numa sociedade racional, como livres numa sociedade livre. No modelo liberal, isso seria tanto melhor atingido quanto mais cada um estivesse formado por si mesmo. E quanto menos as relações sociais, em especial as diferenças econômicas, cumprem essa promessa, tanto mais energicamente se estará proibido de pensar no sentido e na finalidade da formação cultural. (ADORNO, 1996, p. 02)

A urgência da finalidade, que impõe uma relação de ganho (o que se aprende, sua aplicação na vida produtiva), faz com que as ações formativas se tornem treinamento e instrução, tirando delas seu caráter principal, a saber, o pensamento analítico e a fruição estética. Nos primeiros anos de vida e na relação com os livros, a experiência com a linguagem escrita e com as imagens, com distintos usos e possibilidades da

língua, com o livro como objeto de cultura, permite que as crianças lidem cognitivamente e afetivamente com vozes e discursos dissonantes, com o deslocamento no tempo e no espaço, refazendo, a todo momento, suas impressões sobre a vida e o mundo, com seus conflitos e disputas, inerentes à vida em sociedade. As proposições do Conta pra mim, materializadas em frentes de atuação, especialmente no Guia de Literacia Familiar, vão na contramão deste entendimento.

O Guia de Literacia Familiar convoca a comunidade acadêmica, gestores públicos, educadores e famílias brasileiras a muitas reflexões, desde a pertinência de suas proposições linguísticas nos processos de alfabetização de crianças até a problematização da sugestão de valores e crenças de um determinado grupo social tomados como universais. Sobretudo, cabe questionar os próprios horizontes de educação que o ancoram.

Destinado às famílias brasileiras, especialmente àquelas em condição de vulnerabilidade socioeconômica, como determina a Portaria que cria o programa, o Conta pra Mim parece desconsiderar as marcas socioeconômicas concretas de seu público-alvo. O material pressupõe a existência de condições objetivas para a realização do que propõe, desde espaços adequados para a leitura com as crianças em suas casas até a disponibilidade de tempo que tal tarefa exige, passando pelos conhecimentos prévios necessários para que mães e pais produzam intencionalmente situações que estimulem a percepção e a repetição de aspectos formais da língua pelas crianças.

A análise do documento revela sua compreensão instrumental e produtivista, além de teoricamente

equivocada, do ensino da leitura e da escrita com e para as crianças, desconsiderando a subjetividade dos pequenos e a experiência individual e coletiva de cada um com a língua que fala e ouve e com a qual se comunica e constrói sua existência desde o nascimento. As orientações para que as famílias se dediquem a produzir artificialmente situações e exemplos do que o Guia considera o bom e correto uso da língua mostram-se inadequadas diante da pesquisa linguística que se dedica à compreensão da aquisição pelas crianças de sua língua materna, como a descreve Bagno (2017):

[É] possível dizer que a educação linguística de cada indivíduo começa logo no início de sua vida, quando, em suas interações com a família, adquire sua língua materna. Nesse processo, que prossegue ao longo de toda a infância e mesmo além, a pessoa vai aprendendo as normas de comportamento linguístico que regem a vida dos diversos grupos sociais, cada vez mais amplos e variados, em que ela será chamada a se inserir. (BAGNO, 2017, p. 105)

Porque falantes de sua própria língua, as crianças, e também as suas famílias, a usam de maneira satisfatória às suas necessidades, valendo-se adequadamente de suas regras de funcionamento. Tais como propostas, as técnicas para estimular o desenvolvimento da linguagem oral presentes no Guia de Literacia Familiar se mostram desprovidas de sentido, além de preconceituosas e autoritárias na recomendação de uso da “norma culta” e de discurso “sofisticado e gramaticalmente correto” pelos pais junto às crianças, excluindo e interditando a língua em sua diversidade e complexidade sociocultural.

Outro aspecto que chama a atenção no Guia é a compreensão da leitura como atividade desinvestida de trabalho, que tem como exigência apenas a boa vontade das famílias. A existência de condições objetivas para as práticas de leitura em família – espaço, tempo, materiais de leitura, escolaridade ou experiência dos pais com a cultura escrita – é minimizada pelo documento, assim como a relevância da escola na formação da criança.

Para além dos problemas teóricos relativos ao desenvolvimento da linguagem, bem como a desconsideração das condições concretas das famílias para a execução da proposição de literacia familiar, cabe também problematizar o entendimento da leitura na primeira infância como instrumentalização para a alfabetização e para a vida escolar. Tal concepção vai de encontro a um projeto de formação e de valorização da cultura da infância que vislumbra na língua um instrumento de compreensão do mundo, que comporta comunicações, imposições, sugestões, gritos, sussurros e silêncios, sempre marcados pela historicidade de suas realizações.

Sustentada por um projeto de produtividade e de competitividade em um cenário econômico internacional cada vez mais comprometido com a ordem capitalista, a educação escolar tem como principal objetivo a capacitação de mão de obra para o mercado de trabalho, tendo como exigência a flexibilidade das subjetividades e a celebração da adaptação. É em conformidade com esse cenário que o Conta pra Mim direciona todas as possibilidades de oferta de livros para as crianças como preparação para a alfabetização. A leitura de histórias com e para as crianças é apresentada às famílias como uma espécie de vantagem

para seus filhos na aprendizagem da leitura e da escrita, oferecendo a eles condições de chegar à escola preparados para aprender antes mesmo do tempo para tal.

A perspectiva da leitura como convite ao conhecimento da língua e do mundo como experiência estética, ao exercício de reconhecimento e de consideração de existências, tempos e espaços distintos dos conhecidos pelas crianças é esvaziada pela intenção produtiva. Travestida de ludicidade, ela se faz reconhecer no passo a passo instrumentalizado por técnicas e estratégias sugeridas pelo material a título de facilitação da alfabetização e torna-se sentença de interdição à realização de experiências, como consigna Adorno (1995), no processo de educação contra a barbárie. Desprezando o conhecimento do mundo, da vida e das relações que se estabelecem em sua historicidade, o Guia de Literacia Familiar interdita as infâncias nos caminhos formativos que se oferecem nas narrativas, imagens, ritmos, melodias e conflitos presentes nos livros, em favor da adaptação às demandas da vida orientada pela produção e pela competição.

Vale destacar, ainda, a ausência de pesquisas e de pesquisadores brasileiros na elaboração e na fundamentação teórica do Guia de Literacia Familiar, realizadas a partir de trabalhos e de experiências estrangeiras, pouco atinentes às condições sociais, econômicas, políticas e culturais do país.

O programa Conta pra Mim é proposto pelo Ministério da Educação em um cenário de retrocessos nas políticas públicas para a Educação e a Cultura no país, assolado pela desagregação social e política, pelo recrudescimento da instabilidade econômica e pela perda de

direitos sociais empreendida pelas reformas do governo federal, iniciadas com o impeachment da presidenta Dilma Rousseff, em 2016, e levada a cabo pelo atual presidente, eleito em 2018. Nesse sentido, suas diretrizes e ancoragens conceituais são orientadas por um projeto maior, que tem em seus horizontes a conformação social, com a afirmação de valores e anseios de um determinado grupo como sendo os de toda a população brasileira, e o atendimento a demandas internacionais de instrumentalização e parametrização dos percursos escolares.

Referências

- ADORNO, Theodor. **Educação e emancipação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.
- ADORNO, Theodor W. **Teoria da semicultura**. Tradução de Newton Ramos de Oliveira, Bruno Pucci e Cláudia B. M. de Abreu. Revista Educação e Sociedade, n. 56, ano XVII, dezembro de 1996, p. 388-411.
- BAGNO, Marcos. **Dicionário crítico de sociolinguística**. São Paulo: Parábola Editorial, 2017.
- BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. SECRETARIA DE ALFABETIZAÇÃO. **Conta pra Mim: Guia de Literacia Familiar**. Brasília: MEC, SEALF, 2019.
- REYES, Yolanda. **A casa imaginária: leitura e literatura na primeira infância**. São Paulo: Global, 2010.
- SOARES, Magda. **Português: uma proposta para o letramento**. Manual do Professor. São Paulo: Moderna, 1999.
- ZUIN, Vânia Gomes. ZUIN, Antônio Álvaro Soares. A semiformação na cultura digital e na Bildung renascida. In: DALBOSCO, C. A.; MÜHL, E. H.; FLICKINGER, H. (orgs.). **Formação humana (Bildung): despedida ou renascimento?** São Paulo: Cortez, 2019.

Recebido em 2021-01-27
Publicado em 2021-07-01