
UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

ANA CAROLINA DE OLIVEIRA FERREIRA

O PROGRAMA *CONTA PRA MIM* E O *HOMESCHOOLING*: DIÁLOGOS COM O
ENSINO DA LEITURA

VITÓRIA
2022

ANA CAROLINA DE OLIVEIRA FERREIRA

**O PROGRAMA *CONTA PRA MIM* E O *HOMESCHOOLING*: DIÁLOGOS COM O
ENSINO DA LEITURA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação, na área de concentração Educação e Linguagens.

Orientadora: Prof^a Dr^a Cláudia Maria Mendes Gontijo.

VITÓRIA

2022

Ficha catalográfica disponibilizada pelo Sistema Integrado de
Bibliotecas - SIBI/UFES e elaborada pelo autor

F383p Ferreira, Ana Carolina, 1996-
O programa Conta pra Mim e o homeschooling: diálogos
com o ensino da leitura / Ana Carolina Ferreira. - 2022.
f. : il.

Orientadora: Cláudia Maria Gontijo.
Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do
Espírito Santo, Centro de Educação.

1. Homeschooling. 2. Alfabetização. I. Gontijo, Cláudia
Maria. II. Universidade Federal do Espírito Santo. Centro de
Educação. III. Título.

CDU: 37

ANA CAROLINA DE OLIVEIRA FERREIRA

O PROGRAMA CONTA PRA MIM E O HOMESCHOOLING: DIÁLOGOS COM O ENSINO DA LEITURA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação, na área de concentração Educação e Linguagens.

Aprovada em: 14 de setembro de 2022



Ata da sessão da defesa de Dissertação do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, da discente **ANA CAROLINA DE OLIVEIRA FERREIRA**, candidata ao título de Mestre em Educação, com defesa realizada às 14h do dia 14 de setembro do ano dois mil e vinte e dois. A defesa será presencial com a participação remota do membro externo. A presidente da Banca, **Claudia Maria Mendes Gontijo**, apresentou as demais membros da comissão examinadora, constituída pelas Doutoradas **Cleonara Maria Schwartz**, **Dania Monteiro Vieira Costa**, **Margarete Sacht Góes**, **Gabriela Medeiros Nogueira**. Em seguida, cedeu a palavra à candidata, que em trinta minutos apresentou sua Dissertação intitulada "O PROGRAMA CONTA PRA MIM E O HOMESCHOOLING: DIÁLOGOS COM ENSINO DA LEITURA". Terminada a apresentação da aluna, a presidente retomou a palavra e a cedeu aos membros da Comissão Examinadora, um a um, para procederem à arguição. A presidente convidou a Comissão Examinadora a se reunir em separado para deliberação. Ao final, a Comissão Examinadora retornou e a presidente informou aos presentes que a Dissertação havia sido **APROVADA**. A Presidente alertou que a aprovação somente terá direito ao título de mestre após o cumprimento de todas as obrigações Curriculares e Regimentais do PPGE e da homologação do resultado da defesa pelo Colegiado Acadêmico. E então deu por encerrada a sessão da qual se lavra a presente ata, que vai assinada pelos membros da banca examinadora.

Vitória, 14 de setembro de 2022.

Professora Doutora Claudia Maria Mendes Gontijo
Universidade Federal do Espírito Santo

Professora Doutora Cleonara Maria Schwartz
Universidade Federal do Espírito Santo

Professora Doutora Dania Monteiro Vieira Costa
Universidade Federal do Espírito Santo

Professora Doutora Margarete Sacht Góes
Universidade Federal do Espírito Santo

Professora Doutora Gabriela Medeiros Nogueira
Universidade Federal do Rio Grande/FURG

PPGE - Programa de Pós-Graduação em Educação/CE/UFES - Av. Fernando Ferrari, 514, Goiabeiras, Vitória-ES
Telefone: (27) 4009-2547/4009-2549 (fax) / E-mail: ppge@ufes.br



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO

PROTOCOLO DE ASSINATURA



O documento acima foi assinado digitalmente com senha eletrônica através do Protocolo Web, conforme Portaria UFES nº 1.269 de 30/08/2018, por CLAUDIA MARIA MENDES GONTIJO - SIAPE 2204350 Departamento de Linguagens, Cultura e Educação - DLCE/CE Em 15/09/2022 às 16:22

Para verificar as assinaturas e visualizar o documento original acesse o link:
<https://api.lepisma.ufes.br/arquivos-assinados/561596?tipoArquivo=O>



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO

PROTOCOLO DE ASSINATURA



O documento acima foi assinado digitalmente com senha eletrônica através do Protocolo Web, conforme Portaria UFES nº 1.269 de 30/08/2018, por DANIA MONTEIRO VIEIRA COSTA - SIAPE 3580514 Departamento de Linguagens, Cultura e Educação - DLCE/CE Em 15/09/2022 às 20:02

Para verificar as assinaturas e visualizar o documento original acesse o link:
<https://api.lepisma.ufes.br/arquivos-assinados/561800?tipoArquivo=O>



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO

PROTOCOLO DE ASSINATURA



O documento acima foi assinado digitalmente com senha eletrônica através do Protocolo Web, conforme Portaria UFES nº 1.269 de 30/08/2018, por MARGARETE SACHT GOES - SIAPE 2404556 Departamento de Linguagens, Cultura e Educação - DLCE/CE Em 20/09/2022 às 12:47

Para verificar as assinaturas e visualizar o documento original acesse o link:
<https://api.lepisma.ufes.br/arquivos-assinados/564404?tipoArquivo=O>



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO

PROTOCOLO DE ASSINATURA



O documento acima foi assinado digitalmente com senha eletrônica através do Protocolo Web, conforme Portaria UFES nº 1.269 de 30/08/2018, por CLEONARA MARIA SCHWARTZ - SIAPE 1198989 Departamento de Linguagens, Cultura e Educação - DLCE/CE Em 20/09/2022 às 14:34

Para verificar as assinaturas e visualizar o documento original acesse o link:
<https://api.lepisma.ufes.br/arquivos-assinados/564564?tipoArquivo=O>



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO

PROTOCOLO DE ASSINATURA



O documento acima foi assinado digitalmente com senha eletrônica através do Protocolo Web, conforme Portaria UFES nº 1.269 de 30/08/2018, por WAGNER DOS SANTOS - SIAPE 2374772 Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Educação Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE/CE Em 27/09/2022 às 13:25

Para verificar as assinaturas e visualizar o documento original acesse o link:
<https://api.lepisma.ufes.br/arquivos-assinados/569752?tipoArquivo=O>

VITÓRIA
2022

AGRADECIMENTOS

A Deus por estar presente em todas as etapas da minha vida.

À minha orientadora, Prof.^a Dr.^a Cláudia Maria Mendes Gontijo, que foi fundamental para a produção da minha pesquisa e fez com que o desenvolvimento do trabalho fosse um processo rico e permeado por vivências enriquecedoras.

À minha família que me sustentou nos momentos mais difíceis e que comemorou todas as minhas conquistas.

Difícil fotografar o silêncio. Entretanto tentei.

Manoel de Barros (2015).

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo compreender o programa *Conta pra Mim*, do Ministério da Educação (MEC), e sua relação com os discursos sobre a implementação do *homeschooling* no Brasil. Busca, primeiramente, pesquisas que dialoguem com a temática do *homeschooling* e com a literacia familiar. Ao explorar os trabalhos, verifica que, em sua maioria, não apresentam um posicionamento contrário à educação domiciliar. Para além disso, a pauta da alfabetização não é recorrente, devido a características da educação domiciliar no país. Alicerça a dissertação na perspectiva bakhtiniana de linguagem, com a abordagem qualitativa. Sendo assim, compreende que os enunciados produzidos compõem a cadeia de comunicação discursiva sobre o *Conta pra Mim*, em articulação com a educação domiciliar. Elenca como metodologia a abordagem qualitativa, realizando uma pesquisa documental. Destaca, ao investigar o contexto no qual o programa foi desenvolvido, que o cenário de privatização da educação colabora com a validação da educação domiciliar. O programa *Conta pra Mim* defende que a alfabetização deve acontecer nos lares objetiva a privatização dessa prática para o espaço doméstico. Portanto, apesar de o programa afirmar que está atrelado à escola, há uma aproximação dele com os preceitos do *homeschooling*. Dessa forma, o *Conta pra Mim* distancia a alfabetização, especialmente a leitura, do espaço público. Este estudo entende que a produção de enunciados sobre a alfabetização, concebendo-a como prática coletiva dos seres humanos, é fundamental para a sua garantia como direito. Com isso, esta pesquisa defende que a alfabetização deve acontecer na escola, pautada nos direitos humanos.

Palavras-chave: *Homeschooling*; *Conta pra mim*; alfabetização.

ABSTRACT

This research aims at understanding the program entitled *Conta pra Mim*, launched by the Ministry of Education (MEC), and its relation with the speeches regarding the implementation of homeschooling in Brazil. It seeks, at first, to identify researches that dialogue with the issue homeschooling and with family literacy. By exploring the works, it verifies that, mostly, do not present any positioning that goes against homeschooling. In addition, the literacy agenda is not a recurrent event due to the characteristics of homeschooling in the country. The work is strongly based on the dissertation in the bakhtinian perspective of language, with a qualitative approach. Therefore it comprehends that the utterances produced compose the discursive communication chain about the *Conta pra Mim* program, in articulation with homeschooling. It catalogs as methodology the qualitative approach, carrying out a document research. By investigating the context in which the program was developed, it stands out that the education privatization scenario collaborates with the validation of homeschooling. The *Conta pra Mim* program defends that literacy must occur in homes, also assumes the privatization of such practice concerning the domestic space. Thus, even though affirming to be tied to the school, the program shows an approximation with the homeschooling precepts, that way, the *Conta pra Mim* program pulls away literacy, mainly the reading skill, from the public space. This study recognizes that the production of utterances about literacy, developing it as a human being collective practice, is fundamental in order to have it guaranteed as right. By these means, this research defends that literacy must occur in schools, based on human rights.

Keywords: *Homeschooling*; *Conta pra Mim* program; literacy.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Capa do programa <i>Conta pra Mim</i>	61
Figura 2 – Contracapa do programa <i>Conta pra Mim</i>	61
Figura 3 – Sumário do programa <i>Conta pra Mim</i>	63
Figura 4 – Referências do programa <i>Conta pra Mim</i>	64
Figura 5 – Marcador de texto do programa <i>Conta pra Mim</i>	67
Figura 6 – Marcador de texto do programa <i>Conta pra Mim</i>	67
Figura 7 – Marcador de texto do programa <i>Conta pra Mim</i>	67
Figura 8 – Blog Como educar seus filhos em casa.....	73
Figura 9 – Sumário do livro <i>As 5 etapas para alfabetizar seus filhos em casa</i>	74
Figura 10 – Imagem da rota de divulgação do programa <i>Conta pra Mim</i>	90
Figura 11 – Visita da mascote “Tito” ao shopping em Curitiba.....	91
Figura 12 – Ambiente domiciliar.....	129
Figura 13 – Ambiente domiciliar.....	129
Figura 14 – Ambiente domiciliar.....	129
Figura 15 – Ambiente domiciliar.....	129
Figura 16 – Ambiente domiciliar da cartilha proposta pelo Governo.....	130
Figura 17 – Ambiente domiciliar da cartilha proposta pelo Governo.....	130
Figura 18 – Situação de interação verbal.....	142
Figura 19 – Situação de interação verbal.....	143
Figura 20 – Exemplo de brincadeira para estimular a interação verbal.....	144
Figura 21 – Espaço de ensino no <i>homeschooling</i>	151
Figura 23 – Ambiente onde ocorre a leitura dialogada.....	152
Figura 24 – Ambiente onde ocorre a leitura dialogada.....	152
Figura 25 – Desenvolvimento da atenção dividida.....	157
Figura 26 – Ensino do som da letra M.....	158
Figura 27 – PAVARE.....	160
Figura 28 – QueFaleComVida.....	162
Figura 29 – Perguntas preestabelecidas.....	163
Figura 30 – Sugestão de leitura por faixa etária.....	165
Figura 31 – Indicação para a gravação da narração de histórias.....	170

LISTA DE SIGLAS

Aned – Associação Nacional de Educação Domiciliar

Capes – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

ESAs – Contas de Poupança da Educação

HSLDA – *Home School Legal Defense Association*

LGBTQIA+ – Lésbicas, Gay, Bissexuais, Transexuais, *Queer*, Intersexo e Assexual

MEC – Ministério da Educação

NCLB – *No Child Left Behind*

OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico

PET – Programa de Educação Tutorial

PNA – Política Nacional de Alfabetização

Praler – Programa de Apoio à Leitura e à Escrita

TCC – Trabalho de Conclusão de Curso

Ufes – Universidade Federal do Espírito Santo

SUMÁRIO

1	CONSIDERAÇÕES INICIAIS.....	11
2	REVISÃO DE LITERATURA	14
2.1	O CONTEXTO DO <i>HOMESCHOOLING</i> /EDUCAÇÃO DOMICILIAR NO BRASIL, EM ARTICULAÇÃO COM O CONTEXTO INTERNACIONAL	26
2.2	ENUNCIADOS SOBRE O <i>HOMESCHOOLING</i> NO PAÍS	31
3	PRESSUPOSTOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS.....	43
3.1	CONCEPÇÃO DE LINGUAGEM COMO INTERAÇÃO VERBAL: CONCEITOS DE ENUNCIADO, DE ALFABETIZAÇÃO E DE LEITURA	43
3.2	METODOLOGIA DE PESQUISA.....	54
3.3	<i>CORPUS</i> ANALÍTICO DA PESQUISA	61
4	CONTEXTO DE IMPLEMENTAÇÃO DO PROGRAMA CONTA PRA MIM	69
4.1	ENCONTROS DO <i>CONTA PRA MIM</i> COM A POLÍTICA NACIONAL DE ALFABETIZAÇÃO.....	69
4.2	PERCURSOS DE DIVULGAÇÃO DO PROGRAMA <i>CONTA PRA MIM</i>	87
4.3	O <i>HOMESCHOOLING</i> COMO UM PROJETO CONSERVADOR PARA SOCIEDADE: UM BREVE HISTÓRICO DAS ARTICULAÇÕES E APROXIMAÇÕES COM A REALIDADE ESTADUNIDENSE	93
5	APROXIMAÇÕES ENTRE O CONTA PRA MIM E O HOMESCHOOLING ...	111
5.1	OS ENUNCIADOS DO <i>CONTA PRA MIM</i> EM DIÁLOGO COM O <i>HOMESCHOOLING</i>	112
5.2	INTERAÇÃO VERBAL	140
5.3	LEITURA DIALOGADA	146
5.4	NARRAÇÃO DE HISTÓRIAS.....	166
5.5	ATIVIDADES DIVERSAS E AS MOTIVAÇÕES PARA A PRÁTICA DA LITERACIA FAMILIAR.....	170
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	178
	REFERÊNCIAS.....	182

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Esta dissertação tem como objetivo *compreender o Programa Conta pra Mim, do Ministério da Educação (MEC), e sua relação com os discursos sobre a implementação do homeschooling no Brasil*. Tendo como horizonte esse objetivo, dialogamos com os enunciados sobre o programa por meio do material do *Conta pra Mim*, em articulação com o projeto de implementação da educação domiciliar.

Este trabalho busca expor a aproximação do *Conta pra Mim*, do MEC, instituído a partir da Portaria n.º 421, de 23 de abril de 2020, com os discursos conservadores que permeiam a sociedade, tendo em vista que eles validam cada vez mais o distanciamento da educação do espaço público de debate. O *Conta pra Mim* foi pensado a partir da implementação da Política Nacional da Alfabetização (PNA) de 2019. Assim, o interesse em investigar o programa justifica-se pelo fato de que os ataques à educação pública estão intensos. Sendo assim, é necessário evidenciar quais são os caminhos percorridos que podem levar ao esvaziamento das instituições de ensino.

Os aprendizados, com base na tríade acadêmica (ensino, pesquisa e extensão), na Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes), instigaram o meu desejo de realizar uma pesquisa na Pós-Graduação no campo da Educação. Em minha trajetória na Universidade, participei¹ do Programa de Educação Tutorial (PET)² que me inseriu nos debates políticos sobre a educação. Esse espaço fez com que a minha percepção sobre a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão fosse fortalecida e a minha formação política e cultural ampliada com o pertencimento ao programa. Durante a graduação, com as discussões nas disciplinas de Alfabetização I e II e Português: conteúdo e metodologia, o interesse pela concepção enunciativo-discursiva de alfabetização foi constituído.

¹ Utilizei a primeira pessoa do singular, em alguns trechos, pois compartilho a minha trajetória de encontro com o campo da alfabetização.

² O PET é um programa que desenvolve atividades com base na tríade acadêmica de ensino, pesquisa e extensão. O PET envolve estudantes de graduação das diversas áreas do conhecimento, inserindo-os em debates científicos, políticos e sociais (Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/pet/pet>. Acesso em: 7 jun. 2021).

Assim, com a orientação da professora Cleonara Maria Schwartz, que é uma das coordenadoras do Grupo Alfabetização, Leitura e Escrita, juntamente com a professora Cláudia Maria Mendes Gontijo, iniciei o meu percurso no campo da alfabetização. Produzi o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) pesquisando sobre um programa do MEC, intitulado Programa de Apoio à Leitura e à Escrita (Praler). Desse modo, o interesse sobre os programas que abordam o ensino da leitura foi potencializado ao investigar o contexto em que o Praler foi desenvolvido e sua articulação com o projeto neoliberal. Após terminar a graduação, ainda persistiram dúvidas sobre o processo de apropriação da leitura e os contextos nos quais essa prática é desenvolvida. Com isso, percebi que, para a minha constituição e formação como futura professora, era necessário aprofundar os meus conhecimentos. Nesse sentido, entendi que o mestrado era o espaço para ampliar as discussões sobre o ensino da língua materna.

Para a produção da pesquisa, elencamos, como referencial teórico e metodológico, a concepção de linguagem de Mikhail Bakhtin. Essa escolha se deu pelo fato de que, na teoria bakhtiniana, tomamos a linguagem como interação verbal. Assim, só podemos compreender o ensino da língua a partir do encontro com o *outro*, pois é nesse momento que há a produção de sentidos. Pautada em Bakhtin, apreendemos que uma pesquisa em ciências humanas está preocupada com o estudo dos textos.

Tendo em vista o objeto de estudo, optamos por realizar uma pesquisa documental, com abordagem qualitativa. Portanto, podemos afirmar que o material do *Conta pra Mim* é um documento composto por enunciados vivos e responsivos (BAKHTIN, 2011). Assim, o *corpus* analítico da pesquisa consiste no guia e nos vídeos do programa, que contêm as concepções de ensino da leitura destinadas ao contexto domiciliar.

Esta pesquisa está associada a um conjunto de trabalhos do Grupo Alfabetização, Leitura e Escrita da Ufes, que vem, ao longo dos anos, investigando e analisando o contexto da alfabetização brasileira vinculado aos movimentos internacionais. Dessa maneira, percebemos que estudar um programa que visa a formar os pais para serem os primeiros professores dos seus filhos contribui para compreender em que contexto o ensino da língua, especialmente da leitura, se encontra. Evidenciar os

movimentos de privatização da leitura para o espaço domiciliar é importante para analisar os posicionamentos e as escolhas dos sujeitos envolvidos nesse processo de alfabetização no país.

Isso posto, este projeto está organizado da seguinte maneira: no primeiro capítulo, investigamos as discussões pautadas na literatura acadêmica sobre o *homeschooling*. Desse modo, realizamos um levantamento das produções para entender o contexto de desenvolvimento da educação domiciliar. Nesse sentido, fomos ao Banco de Dissertações e Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) em busca de fundamentação para nossa pesquisa. Após leitura e análise dos trabalhos elencados, entendemos que os debates sobre a educação domiciliar, em sua maioria, focalizavam questões jurídicas e políticas referentes a essa prática. Cabe destacar que outras categorias foram problematizadas nas pesquisas, como: a questão da liberdade de escolha das famílias, o questionamento da qualidade da educação pública e o movimento conservador que está atrelado ao *homeschooling*.

No segundo capítulo, dialogamos com o referencial teórico e metodológico bakhtiniano. Nesse capítulo, discutimos os conceitos de enunciado, de alfabetização e de leitura, que estão alicerçados na linguagem como interação verbal. Também justificamos a escolha de realizar uma pesquisa documental com abordagem qualitativa. Ainda evidenciamos e analisamos o *corpus* analítico da pesquisa com foco na materialidade do programa.

Após esse movimento, apresentamos a contextualização da pesquisa, com o intuito de entender como o programa foi pensado e quais são as bases que o sustentam. Em seguida, analisamos os enunciados do *Conta pra Mim* em articulação com as falas referentes à educação domiciliar. Por fim, apresentamos as referências.

2 REVISÃO DE LITERATURA

O *homeschooling* que, no Brasil, é, geralmente, denominado de educação domiciliar, tem ganhado destaque nas produções acadêmicas, na mídia, nas redes sociais e nos debates políticos e jurídicos. Essa forma de se fazer educação, segundo pesquisadores (BASTOS, 2013; BARBOSA, 2013; ANDRADE, 2014; KLOH, 2014; CARDOSO, 2016; VASCONCELLOS, 2016; ALEJARRA, 2017; BERNARDES, 2017; NOVAES, 2017; PESSOA, 2019; SANTOS, 2019), é uma contraproposta à educação escolarizada.

Dessa maneira, na opinião dos defensores do *homeschooling*, essa proposta está se constituindo em uma possibilidade real para pais que, por motivos diversos, que serão apontados ao longo do texto, estão insatisfeitos com a escola. A fim de pesquisar sobre a temática, percebemos que é necessário compreender os discursos produzidos pela literatura da área. Como esta investigação tem como perspectiva a teoria bakhtiniana de linguagem, entendemos que, para a produção da revisão de literatura, é preciso dialogar com as dissertações e teses que falam sobre o *homeschooling* de forma responsiva, com o propósito de produzir contrapalavras.

Assim, cada um dos elementos significativos isoláveis de uma enunciação e a enunciação toda são transferidos nas nossas mentes para um outro contexto, ativo e responsivo. A compreensão é uma forma de *diálogo*; ela está para a enunciação assim como uma réplica está para a outra no diálogo. Compreender é opor a palavra do locutor uma *contrapalavra* (BAKHTIN; VOLÓCHINOV, 2006, p. 135).

Nesse sentido, na busca por investigar o que as pesquisas estão abordando sobre a temática *homeschooling*, acessamos o Banco de Dissertações e Teses da Capes. No sítio eletrônico da Capes, utilizamos os seguintes descritores: *homeschooling*; *educação domiciliar e familiar*; *literacia familiar*. Para refinar as buscas, com o objetivo de identificar trabalhos que abordam a temática, utilizamos os seguintes filtros: *área de concentração*; *educação*; *direito*.

Após utilizar os descritores e os filtros, localizamos 20 títulos com o descritor *homeschooling*, 463 títulos com o descritor educação domiciliar e familiar e 1.015 títulos referentes à literacia familiar. Com isso, avançamos para a leitura dos títulos

e, posteriormente, para a leitura dos resumos. Ao final, selecionamos 13 estudos que estavam alinhados com a proposta da pesquisa. Cabe ressaltar que o estudo de Andrade (2014) foi localizado com os três descritores. Identificamos, também, durante o processo de leitura, que o acesso a um trabalho não foi disponibilizado pelo autor e por isso o excluimos da seleção. Por fim, selecionamos 12 trabalhos que estão organizados no Quadro 1 a seguir:

Quadro 1 – Relação das pesquisas identificadas conforme título, autor, ano, data e instituição

(continua)

Título	Autor	Ano	Instituição/Grau acadêmico
Ensino em casa no Brasil: um desafio à escola?	BARBOSA, Luciane Muniz Ribeiro	2013	Universidade de São Paulo (USP) Doutorado
Homeschooling: uma proposta de escolarização intrafamiliar	BASTOS, Renato Gomes	2013	Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais Mestrado
A educação desescolarizada como direito da criança e do adolescente: relevância, limites e possibilidades na ampliação do direito à educação	ANDRADE, Edison Prado de	2014	Universidade de São Paulo Doutorado
Educação institucionalizada: serviço público inafastável enquanto expressão dos valores comunitários adotados democraticamente	BUSCH, Aline Eliana	2014	Universidade de Santa Cruz do Sul Mestrado
Homeschooling no Brasil: a legislação, os projetos de lei e as decisões judiciais	KLOH, Fabiana Ferreira Pimentel	2014	Universidade Católica de Petrópolis Mestrado
O direito de optar pela educação domiciliar no Brasil	CARDOSO, Nardejane Martins	2016	Universidade de Fortaleza Mestrado

Quadro 1 – Relação das pesquisas identificadas conforme título, autor, ano, data e instituição

(conclusão)

Título	Autor	Ano	Instituição/Grau acadêmico
As representações sociais de escolarização na polêmica acerca da homeschooling	VASCONCELLOS, Moroni Azevedo de	2016	Universidade Estácio de Sá Mestrado
Dever de escola ou direito de escolha: uma análise da compulsoriedade escolar	ALEJARRA, Luis Eduardo Oliveira	2017	UniCEBU Universidade de Itaúna Mestrado
Ensino domiciliar como direito-dever fundamental à educação: conformação deôntico-axiológica dos seus aspectos normativos e principiológicos	BERNARDES, Cláudio Márcio	2017	Universidade de Itaúna Mestrado
Homeschooling no Brasil: um estudo sobre as contribuições do ensino domiciliar no desenvolvimento das competências individuais e na formação educacional	NOVAES, Simone	2017	Faculdade Pedro Leopoldo Mestrado
Educação domiciliar ou “lugar de criança é na escola”? Uma análise sobre a proposta de homeschooling no Brasil	SANTOS, Aline Lyra dos	2019	Universidade Federal do Rio de Janeiro Mestrado
Práticas pedagógicas na educação domiciliar: um estudo de caso em Aracaju-SE	PESSOA, Alexsandro Vieira	2019	Universidade Federal de Sergipe Mestrado

Fonte: Elaborado pela autora.

O quadro auxilia a visualizar as produções mapeadas. Dessa forma, compreendemos que é preciso avançar na caracterização dos trabalhos. Para realizar tal tarefa, iniciamos com a tese de Barbosa (2013), do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, intitulada *Ensino em casa no Brasil: um desafio à escola?* O trabalho tem como objetivo “Analisar os princípios e fundamentos do ensino em casa, bem como sua possível normatização no Brasil” (BARBOSA, 2013, RESUMO). Conforme apontado pela

autora, foi realizada uma pesquisa qualitativa, utilizando como metodologia a pesquisa bibliográfica. Contudo, a pesquisadora não especifica o referencial teórico adotado.

Barbosa (2013) discute, em sua tese, a legalidade do *homeschooling* no Brasil, expondo e analisando os casos de famílias que foram à Justiça reivindicar o direito de educar seus filhos em casa. Com isso, Barbosa (2013) anuncia que não tem um posicionamento favorável ou contrário à prática do *homeschooling* no país. Apesar de não se posicionar claramente, a autora traz a perspectiva do direito dos pais de ensinar os filhos em casa, mas também acredita que a prioridade da educação brasileira deve ser o fortalecimento da educação pública. Por fim, Barbosa (2013) aponta que há pouca produção acadêmica sobre a temática.

No mesmo ano, temos a pesquisa de mestrado de Bastos (2013), do Programa de Pós-Graduação em Direito da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, intitulada *Homeschooling: uma proposta de escolarização intrafamiliar*. O trabalho objetiva analisar a “[...] possibilidade de implementação do estudo domiciliar no ordenamento pátrio” (BASTOS, 2013, RESUMO). A metodologia e o referencial teórico não foram explicitados. Bastos (2013) realiza uma investigação das constituições brasileiras e discute o fato de a família ser a principal detentora do direito à educação das crianças. Após as suas análises, o autor conclui que a família transmite os ensinamentos mais importantes para a formação da criança, conseqüentemente, deve ter o direito à educação domiciliar. Com isso, o autor acredita que o ensino domiciliar seja uma solução para a crise educacional brasileira.

No ano de 2014, encontramos uma tese e duas dissertações que trataram desse tema. A tese de Andrade (2014) é, assim como a de Barbosa (2013), do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. A pesquisa, intitulada *A educação desescolarizada como direito da criança e do adolescente: relevância, limites e possibilidades na ampliação do direito à educação*, tem como finalidade “[...] compreender a relevância deste modo de educar crianças e adolescentes, fixando limites jurídicos e vislumbrando possibilidades para a sua

prática no Brasil” (ANDRADE, 2014, p. 133). O autor realiza uma pesquisa bibliográfica, documental e empírica.

Segundo Andrade (2014), a metodologia utilizada foi a de descoberta das genealogias das instituições, de Michael Foucault. Utiliza, como referencial teórico, Coulanges (1961), Bobbio (1992, 1997, 1997, 1998, 1999, 2000, 2001, 2002, 2003, 2006, 2007, 2008, 2011), Chevallier (1973), Paiva (1973), Vidal (2005), Vasconcelos (2005), Nagle (2009), De Mais (1999, 2000), Morin (2008, 2011), Freire (1983, 1996, 1997, 2000, 2003, 2011) (ANDRADE, 2014).

Andrade (2014), ao longo do texto, traz a perspectiva das famílias e do movimento ocorrido em âmbito nacional e internacional sobre a prática da educação desescolarizada (termo cunhado por Andrade, 2014). Assim, em suas considerações finais, o pesquisador aponta que a educação desescolarizada tem que ser regulamentada e cabe ao Estado apenas monitorar as famílias que optarem por esse tipo de educação.

Com relação às dissertações, localizamos a pesquisa de Busch (2014), do Programa de Pós-Graduação em Direito da Universidade de Santa Cruz do Sul (Unisc), intitulada *Educação institucionalizada: serviço público inafastável enquanto expressão dos valores comunitários adotados democraticamente*. Busch (2014, RESUMO) busca “[...] responder se o serviço público de educação prestado em instituições de ensino é constitucionalmente obrigatório”.

Assim, para atingir o seu objetivo, a autora utiliza como metodologia a pesquisa documental e bibliográfica e como referencial teórico J. Habermas (1997, 2001, 2004, 2012), Paulo Freire (2005) e John Dewey (1979). Durante a pesquisa, a autora debate a constitucionalidade do *homeschooling* no Brasil e defende, a todo momento, que a educação deve acontecer na instituição de ensino. Enfim, Busch (2014, p.109) compreende que a educação domiciliar é inconstitucional e afirma que essa prática se apresenta como um “retrocesso social”.

A dissertação de Kloh (2014), do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Católica de Petrópolis, *Homeschooling no Brasil: a legislação, os*

projetos de lei e as decisões judiciais, objetiva “[...] expor e compreender a vedação de homeschooling ou Educação Domiciliar no Brasil diante da interpretação que se faz acerca da exigência legal da educação escolar obrigatória no país” (KLOH, 2014, p. 16). A autora desenvolve um estudo histórico-documental. Para produção de dados, realiza entrevistas e mapeia informações da mídia, com o aporte teórico em Ivan Illich (1973), Émile Durkheim (2010) e Pierre Bourdieu (2011). O texto aborda a evolução da compreensão da educação na legislação brasileira. Nesse sentido, a autora entende que a educação domiciliar e institucionalizada podem coexistir.

No ano de 2016, encontramos duas dissertações. A primeira delas é a de Cardoso (2016), com o título *O direito de optar pela educação domiciliar no Brasil*, defendida no Pós-Graduação em Direito Constitucional da Universidade de Fortaleza. Cardoso (2016, p. 139) tem como objetivo “Demonstrar a admissibilidade do direito de os pais optarem pela educação domiciliar no sistema jurídico brasileiro”. Adota como metodologia a revisão bibliográfica, com uma abordagem qualitativa, e como referencial teórico Antonio Jorge Pereira Júnior (2005, 2011, 2012, 2015). A pesquisadora faz um levantamento das leis que regem a educação brasileira e discute o protagonismo das famílias no processo de ensino na educação domiciliar. Dessa forma, Cardoso (2016) conclui que é preciso garantir o direito dos pais de optar pela educação domiciliar e por isso propõe uma mudança na legislação.

A segunda dissertação do ano de 2016 é a de Vasconcellos (2016), do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estácio de Sá, intitulada *As representações sociais de escolarização na polêmica acerca da homeschooling*. A pesquisa tem como objetivo “[...] identificar as representações sociais de escolarização, que são a operacionalização de ideologias, por meio do exame de conflitos judiciais e parlamentares acerca da escolarização doméstica” (VASCONCELLOS, 2016, p. 91). O autor elenca como metodologia de pesquisa a análise retórica e, como referencial teórico, fundamenta-se em Mazzotti (1998, 2001, 2004, 2008, 2008, 2010, 2011, 2012, 2014, 2015).

Vasconcellos (2016) analisa, em seu trabalho, tal como Barbosa (2013), o caso de famílias que praticavam o *homeschooling* e que tiveram julgamento sobre essa questão na Justiça. Cabe ressaltar que o autor também debate a função social da

escola. Vasconcellos (2016) aponta que a dissertação se limita a destacar os variados discursos que circulam sobre as “[...] representações sociais da escolarização” (VASCONCELLOS, 2016, p. 91).

No ano de 2017, localizamos três dissertações de mestrado. Alejarra (2017) produz o texto intitulado *Dever de escola ou direito de escolha: uma análise da compulsoriedade escolar*, defendido no Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Centro Universitário de Brasília. O trabalho objetiva:

[...] apresentar uma reflexão acerca dessa temática, analisar os argumentos sociojurídicos apresentados pelas famílias para defender seu direito de escolha na formação de seus filhos, através das narrativas dessas famílias, bem como analisar os argumentos sociojurídicos apresentados pelo Estado em defesa da compulsoriedade escolar (ALEJARRA, 2017, p. 13).

Para realizar a pesquisa, utiliza como técnica a entrevista semiestruturada, com uma abordagem qualitativa, e sustenta a pesquisa nos pressupostos teóricos de Hannah Arendt (2013). O autor contextualiza a questão da obrigatoriedade escolar ao longo da história e também se propõe evidenciar a realidade das famílias em paralelo com as legislações. Ao final da pesquisa, constata que escola não tem que ser o único lugar onde a educação deve acontecer; é preciso pensar também em outras formas de se fazer educação.

Ainda no ano de 2017, temos a dissertação de Bernardes (2017), do Programa de Pós-Graduação em Direito da Universidade de Itaúna, intitulada *Ensino domiciliar como direito-dever fundamental à educação: conformação deôntico-axiológica dos seus aspectos normativos e principiológicos*. A pesquisa tem como objetivo “[...] analisar a modalidade de ensino domiciliar no Brasil sob a perspectiva axiológica, ou seja, abordagem dos valores ético-morais que poderiam influenciar pais ou responsáveis de tomarem para si a responsabilidade na educação fundamental de seus filhos” (BERNARDES, 2017, p. 13).

Como metodologia, o autor adota o método indutivo-dedutivo, realiza uma pesquisa bibliográfica, documental e empírica *survey*, faz entrevistas semidirigidas e elenca como referencial teórico Georg Jellinek (1912, 2000). O pesquisador, ao longo do texto, expõe o que a legislação brasileira diz sobre a obrigatoriedade do ensino

escolar e analisa o contexto em que as famílias estão inseridas. Em suas considerações finais, Bernardes (2017) assinala que existem lacunas na legislação brasileira e por isso cabe ao Supremo Tribunal Federal legalizar a educação domiciliar no país.

A última dissertação do ano de 2017, que compõe o conjunto de textos desta revisão de literatura, é de Novaes (2017), do Mestrado Profissional em Administração da Fundação Pedro Leopoldo, denominada *Homeschooling no Brasil: um estudo sobre as contribuições do ensino domiciliar no desenvolvimento das competências individuais e na formação educacional*. O trabalho objetiva “Identificar as contribuições do ensino domiciliar no desenvolvimento das competências e no processo de formação educacional dos indivíduos que vivenciaram o *homeschooling*” (NOVAES, 2017, p. 17).

A autora escolhe como metodologia uma pesquisa descritiva e exploratória, com uma abordagem qualitativa, e adota como referencial teórico Le Boterf (2003). Em seu texto, Novaes (2017) contextualiza o *homeschooling* no Brasil e analisa um grupo de famílias que praticaram a educação domiciliar, realizando entrevista com sujeitos adultos que já tinham experienciado o *homeschooling*. Dessa maneira, a autora conclui que os sujeitos que foram educados em casa acreditam que essa prática tem qualidade e foi capaz de prepará-los para o mercado de trabalho.

No ano de 2019, localizamos duas dissertações, um dos trabalhos é o de Santos (2019), apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, intitulado *Educação domiciliar ou “lugar de criança é na escola”? Uma análise sobre a proposta de homeschooling no Brasil*. O estudo tem como objetivo “[...] analisar de forma panorâmica como a proposta de *homeschooling* vem se construindo no Brasil” (SANTOS, 2019, p. 20). Assim, a pesquisadora assume como metodologia a pesquisa bibliográfica, com abordagem exploratória, com o referencial teórico pautado em Ivan Illich (1973), Norberto Bobbio (1995) e Raymond Boudon (2005).

Em sua pesquisa, Santos (2019) mapeia as produções sobre *homeschooling*, com o intuito de caracterizá-las e analisá-las. Também realiza entrevistas que colaboraram

com a compreensão acerca do pertencimento da educação da criança ao espaço doméstico ou à escola. A pesquisadora, da mesma forma que Barbosa (2013), diz que não busca emitir um posicionamento favorável ou contrário à educação domiciliar, contudo reconhece, assim como Kloh (2014), que a proposta de educação domiciliar não exclui a educação institucionalizada; ambas podem coexistir.

A última dissertação é de Pessoa (2019), do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe, intitulada *Práticas pedagógicas na educação domiciliar: um estudo de caso em Aracaju-SE*. A pesquisa objetiva "[...] analisar as práticas pedagógicas de famílias que vivenciam a educação domiciliar em Aracaju-SE" (PESSOA, 2019, RESUMO). O pesquisador escolhe como opção metodológica a pesquisa qualitativa e bibliográfica, de caráter exploratório, mas não especifica um referencial teórico. O trabalho contextualiza a educação domiciliar.

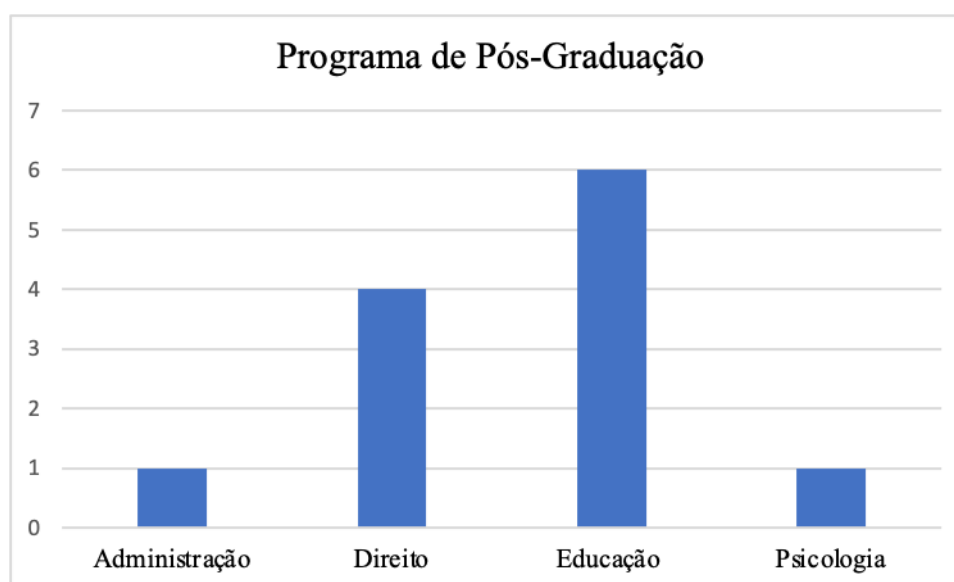
Pessoa (2019) aplica um questionário para 13 famílias, com vistas a investigar os motivos que levaram os responsáveis a optar pela educação domiciliar. Dessas 13 famílias, ele entrevista três, mas se propõe investigar os métodos e a didática presentes no cotidiano de uma família praticante de *homeschooling*. Nesse sentido, o autor assinala, em suas considerações finais, que a educação domiciliar tem muitos desafios a enfrentar. Sendo assim, ele compreende a "[...] importância de estudos sobre como de fato têm-se desenvolvido a educação domiciliar nos lares do Brasil [...]" (PESSOA, 2019, p. 113).

A partir do que foi apresentado, notamos categorias relevantes que caracterizam as produções a serem destacadas. Santos (2019) realiza um levantamento que identifica as especificidades das produções sobre o *homeschooling*. Embora a autora já tenha produzido a caracterização de algumas pesquisas que integram este texto (BASTOS, 2013; BARBOSA, 2013; ANDRADE, 2014; BUSCH, 2014; KLOH, 2014; CARDOSO, 2016; VASCONCELLOS, 2016; BERNARDES, 2017; NOVAES, 2017), concordamos com Bakhtin (2011) que expõe que as obras científicas são como uma resposta, uma réplica do diálogo. Sendo assim, há sempre algo novo a se dizer sobre uma temática já discutida.

A obra, como uma réplica do diálogo, está disposta para a resposta do outro (dos outros), para a sua ativa compreensão responsiva, que pode assumir diferentes formas: influência educativa sobre os leitores, sobre suas convicções, respostas críticas, influência sobre seguidores e continuadores; ela determina as posições responsivas dos outros nas complexas condições de comunicação discursiva de um dado campo da cultura. A obra é um elo na cadeia da comunicação discursiva (BAKHTIN, 2011, p. 279).

Com isso percebemos que, apesar de o *homeschooling* ser uma temática voltada para o campo da educação, esta permeia diferentes áreas do conhecimento. Por conseguinte, ela é abordada em diferentes programas de pós-graduação. Esse dado pode ser verificado no gráfico a seguir:

Gráfico 1 – Distribuição das pesquisas sobre *homeschooling* por programas



Fonte: Elaborado pela autora.

Conforme o Gráfico 1, a temática do *homeschooling* é mais pesquisada em programas de Pós-Graduação em Educação e Direito, seguidos pelos de Administração e Psicologia. A quantidade de trabalhos encontrados e o foco nas questões relativas ao direito indicam que a educação domiciliar no Brasil ainda se encontra em processo de configuração. Sendo assim, as pesquisas sobre o *homeschooling* realizadas nos programas de Direito e de Educação contemplam e, geralmente, articulam as dimensões educacional e legal. Segundo Bakhtin (2011), o contexto só pode ser compreendido no encontro dos textos. Portanto, os diferentes aspectos sobre o *homeschooling* são fundamentais para o entendimento dessa prática, em sua totalidade e, principalmente, quando busca se articular com um programa nacional.

A despeito de as pesquisas discutirem essas duas dimensões (legal e educacional), as produções no campo da educação têm um enfoque notadamente legalista e jurídico. Ainda que a perspectiva educacional tenha destaque nas investigações de Barbosa (2013), Andrade (2014), Busch (2014), Kloh, (2014), Vasconcellos (2016), Pessoa (2019) e Santos (2019), a questão legal em torno do *homeschooling* está presente. Evangelista (2017, p. 63), citada por Santos (2019, p. 40), elucida que “[...] a tendência nos países nos quais a prática não foi regulamentada é produzir pesquisas com perspectiva mais política ou jurídica do que explicitamente pedagógica ou educacional”.

Nesse sentido, das doze produções encontradas, dez são dos Programas de Pós-Graduação em Direito e em Educação. Dessa forma, as outras duas são dos Programas de Pós-Graduação em Administração e em Psicologia. O trabalho defendido no Programa de Pós-Graduação em Administração busca avaliar o sucesso da prática de *homeschooling*, ao realizar entrevistas com egressos da educação domiciliar. Assim, debate a questão legal e a questão educacional, alinhadas às competências individuais dos sujeitos da pesquisa voltados para o mercado de trabalho. Já a pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Psicologia se aproxima dos estudos realizados nos Programas de Pós-Graduação em Direito e Educação. O trabalho debate a esfera jurídica, com o intuito de evidenciar a dimensão legal e pedagógica do *homeschooling*.

Ainda que os trabalhos discutam a mesma temática, identificamos aproximações e distanciamentos entre os objetivos das pesquisas. Percebemos que os objetivos traçados por Bastos (2013), Barbosa (2013), Andrade (2014) e Santos (2019) focam a questão de uma provável regulamentação do *homeschooling* no Brasil. Por outro lado, as pesquisas de Kloh (2014), Cardoso (2016), Vasconcellos (2016) e Alejarra (2017) buscam evidenciar o panorama legal e jurídico sobre a educação domiciliar. Ressaltamos que a tese de Andrade (2014), em seu objetivo, também destaca o âmbito jurídico sobre a educação domiciliar.

Dessa forma, a pesquisa de Cardoso (2016), para além de focalizar o aspecto jurídico, igualmente, em seu objetivo, considera a opinião das famílias sobre o

homeschooling, bem como a pesquisa de Bernardes (2017). As dissertações de Novaes (2017) e Pessoa (2019), em seus objetivos, pretendem discutir a formação dos sujeitos praticantes do *homeschooling*, evidenciando o enfoque pedagógico da educação domiciliar. Por fim, o objetivo da dissertação de Busch (2014) se diferencia dos demais, tendo em vista que a pesquisadora questiona a obrigatoriedade da educação escolar pública.

Assim, verificamos que cada trabalho contribui de forma diferente para a produção do conhecimento a respeito do *homeschooling*. Reconhecemos que as dissertações e as teses integram uma corrente de produção dialógica, histórica e cultural sobre a educação domiciliar no país. Com isso percebemos que, apesar de os objetivos serem diferentes, eles se aproximam por tematizarem a questão da educação domiciliar. Em linhas gerais, os trabalhos expõem que o *homeschooling* é uma alternativa à educação escolar institucionalizada que precisa ser fundamentado legalmente. Contudo, é preciso frisar que o trabalho de Busch (2014) estabelece um posicionamento explícito contrário à prática da educação domiciliar.

Com a perspectiva de que a educação domiciliar é ou pode ser uma alternativa à educação institucionalizada ou de que ambas podem coexistir, Bastos (2013), Barbosa (2013), Andrade (2014), Kloh (2014), Cardoso (2016), Vasconcellos (2016), Alejarra (2017), Bernardes (2017), Novaes (2017), Pessoa (2019) e Santos (2019) apontam que o *homeschooling*, no caso de uma possível legalização, tem que ser organizado para que as famílias possam ter o respaldo legal para ensinar os seus filhos em casa. Portanto, os estudos explicitam a necessidade de se pesquisar o *homeschooling* a fim de fomentar o debate sobre esse tipo de educação.

Entendemos que é fundamental situar o leitor e expor o que a literatura acadêmica vem discutindo sobre o *homeschooling*, pois, como destacaram as pesquisas, é uma temática recente e pouco explorada. Com isso, após realizar a caracterização dos trabalhos e com o propósito de aprofundar o que trata as produções acadêmicas, avançamos para o próximo tópico.

2.1 O CONTEXTO DO *HOMESCHOOLING*/EDUCAÇÃO DOMICILIAR NO BRASIL, EM ARTICULAÇÃO COM O CONTEXTO INTERNACIONAL

Diante desse conjunto de produções, cabe a esta pesquisa promover o diálogo com e entre os textos que são tomados como enunciados. Sendo assim, Bakhtin (2011, p. 320) nos ajuda a explicar as relações dialógicas que se apresentam na revisão de literatura, ao assinalar: “Dois enunciados alheios confrontados, que não se conhecem e toquem levemente o mesmo tema (ideia), entram inevitavelmente em relações dialógicas entre si. Eles se tocam no território do tema comum, do pensamento comum”. Dessa maneira, ao analisar os trabalhos, encontramos pontos de convergência e divergência sobre o *homeschooling*.

Verificamos que um dos temas recorrentes nos trabalhos diz respeito a como a educação se apresenta nas Constituições do Brasil. Assim, com fundamento nos autores pesquisadores (BASTOS, 2013; BARBOSA, 2013; ANDRADE, 2014; BUSCH, 2014; KLOH, 2014; CARDOSO, 2016; NOVAES, 2017), ao longo da história, percebemos que existem diferentes formas de se pensar a educação e, por conseguinte, a sua organização. Nesse sentido, o conceito de educação, previsto na Constituição Federal de 1988, foi constituído por meio de embates, discussões e diálogos (BUSCH, 2014). Esse texto legal, atualmente, prevê, no art. 205, que:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 2019, p. 166).

A ideia de educação como um direito é uma conquista recente, resultado de anos de lutas dos movimentos sociais e da sociedade civil. Com isso, ganha significados diversos à medida em que se desenvolve. Kloh (2014, p. 26) confirma, em seu texto, que o ensino escolar, como é configurado hoje, é um produto do processo histórico, fato presente no trecho abaixo.

Acostumou-se muito rapidamente à educação provida pelo Estado e nas escolas. Esqueceu-se mais rapidamente ainda da prática comum da instrução promovida por tutores e preceptores, em casa [...] a legislação educacional no Brasil, até bem pouco tempo, não só fazia referência à Educação Domiciliar, como também autorizava a sua prática, sendo recente a ideia de escola como provedora exclusiva de ensino no país.

Bastos (2013), Kloh (2014), Cardoso (2016) e Novaes (2017) destacam que a educação esteve presente em todas as Constituições do Brasil (1824, 1891, 1934, 1937, 1946, 1967 e 1988). Assim, ela atrela a um projeto de nação, portanto sua evolução, sua involução e suas mudanças respondiam e respondem a interesses sociais, econômicos e culturais de um determinado momento histórico.

Com isso, percebe-se que, desde o Império, a educação esteve presente nos textos das constituições, inclusive nos momentos mais autoritários. Essas previsões não significam que se tenha garantido o acesso amplo da população e muito menos que qualidade do ensino tenha sido efetivada. De toda sorte, mostra a preocupação progressiva do constituinte brasileiro com o direito basilar ao desenvolvimento individual e coletivo, que garante a autonomia do indivíduo e a promoção de suas potencialidades (CARDOSO, 2016, p. 21).

Cardoso (2016) ressalta que, até nos períodos em que houve maiores repressões, a educação pautava-se como um tema essencial para a sociedade brasileira. Barbosa (2013), com fundamento em Cury (2006), anuncia que, apesar de, desde 1934, o ensino fundamental ser obrigatório, até a Constituição de 1988, não era prioridade ofertá-lo nas instituições. Desse modo, a noção de que a educação é responsabilidade do Estado, da família e da sociedade, em conjunto, segundo Alejarra (2017), está atrelada ao período pós-ditadura militar e à ideia de que a família tem o direito de escolher como seus filhos serão educados.

Dessa maneira, notamos, com a leitura dos textos, que a Constituição Federal de 1988 promove alterações significativas na legislação no que tange ao papel do Estado com relação à educação. Com o texto legal, foram elaboradas legislações específicas para o campo da educação. As principais foram: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, para resguardar a proteção da criança e do adolescente; o Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990 (BASTOS, 2013; BARBOSA, 2013; ANDRADE, 2014; BUSCH, 2014; KLOH, 2014; CARDOSO, 2016; VASCONCELLOS, 2016; ALEJARRA, 2017; BERNARDES, 2017; NOVAES, 2017; PESSOA, 2019; SANTOS, 2019).

Com isso, no momento em que o ensino fundamental se torna direito público subjetivo, com a Carta Magna de 1988, o Estado ganha protagonismo na estruturação educacional do país. Barbosa (2013, p. 48) expõe:

[...] entende-se como das maiores conquistas brasileiras no campo da educação o fato de a Carta Magna ter declarado o acesso ao ensino fundamental como um direito público subjetivo (art. 208, § 1º), introduzindo mecanismos de se exigir do Poder Público o cumprimento de tal direito.

Esse protagonismo está atrelado a uma questão contraditória, como destacam Andrade (2014), Barbosa (2013) e Santos (2019), pois os documentos internacionais, como a Declaração Internacional de Direitos Humanos e o Pacto Internacional sobre Direitos Econômicos Sociais e Culturais, asseguram que a educação é direito das famílias. Com isso, os que defendem a educação domiciliar acreditam que o fato de impedir que essa prática ocorra legalmente fere o direito de liberdade de escolher como deve ser conduzida a educação das crianças. Andrade (2014, p. 343-344) analisa:

Ao mesmo tempo em que estes diplomas garantem a educação primária obrigatória, eles reconhecem que a família é o núcleo natural de toda e qualquer sociedade de homens, atribuindo a ela o dever e o direito perante o Estado e a Sociedade de promover, na medida de suas possibilidades, a educação de suas crianças, sem ingerência prejudicial de qualquer tipo por parte daquelas organizações.

Outro ponto chama a atenção no art. 205, supracitado, da Constituição Federal de 1988: “[...] o termo ‘estado’ precede a palavra ‘família’, parte da doutrina passou a defender a prioridade do Estado sobre a família no dever pela educação escolar” (BARBOSA, 2013, p. 148). Dessa maneira, as tensões sobre a educação domiciliar iniciam-se a partir do momento em que o Estado começa a ser visto como a principal instituição encarregada da educação.

Nesse contexto, Bastos (2013), Andrade (2014), Kloh (2014), Cardoso (2016), Alejarra (2017) e Bernardes (2017) discordam do fato de que a educação deve acontecer prioritariamente na escola. Os autores indicam que os pais têm direito sobre a educação dos filhos. Como mencionado, com essa concepção, os trabalhos que compõem esta pesquisa, com exceção do estudo de Busch (2014), que emite um posicionamento claro contrário à educação domiciliar, trazem a perspectiva de

que o Estado pode ou tem que regularizar o *homeschooling* no país e não criminalizá-lo.

Esse movimento não está dissociado do que ocorre em outras partes do mundo. Na verdade, ele se insere no bojo de discussões sobre a educação como direito social. Sendo assim, o movimento do *homeschooling*, como destacam as pesquisas de Bastos (2013), Barbosa (2013), Andrade (2014), Busch (2014), Kloh (2014), Cardoso (2016), Vasconcellos (2016) Alejarra (2017), Bernardes (2017), Novaes (2017), Pessoa (2019) e Santos (2019), tem a sua origem nos Estados Unidos, na década de 1970. Em 1980, a sua popularidade cresce. Sua origem estava associada ao movimento *hippie* e, com a sua divulgação, outros grupos se apropriaram da ideia. Santos (2019) acena que, a partir dos anos 1980, o *homeschooling* passa a ser um movimento de cunho religioso com aspirações conservadoras. Christ (2015, p. 12), citada por Santos (2019, p. 119), acena que:

[...] as motivações da década de 1970 com relação ao *homeschooling* tinham base em uma orientação de influência humanística do movimento *hippie*, nos Estados Unidos, devido a influências culturais da década de 1960; nos anos 1980 a questão passava a ser primordialmente de ordem ideológica, conservadora e religiosa.

Os principais pensadores do *homeschooling* são Ivan Illich (1973) e John Holt (1977). Suas obras, respectivamente denominadas *Sociedades sem escola* e *Aprendendo o tempo todo*, são fundamentais para a constituição do *homeschooling*, especialmente nos Estados Unidos, como movimento (SANTOS, 2019). Ainda, em prol do movimento, foi criada, em 1983, nos Estados Unidos, a *Home School Legal Defense Association* (HSLDA) (BARBOSA, 2013).

A HSLDA é uma associação sem fins lucrativos, cristã que apoia as famílias praticantes de *homeschooling*. A Associação tem como seu fundador o advogado Mike Farris. Nos anos de 1980, ele começa a defender juridicamente as famílias que procuravam uma educação alternativa. A Associação tem 35 anos de existência e, atualmente, conta com 80.000 membros associados. A HSLDA auxilia as famílias nos âmbitos legal e educacional e no aspecto comunitário.³ No sítio eletrônico da Associação, há um campo com o mapa dos Estados Unidos, que indica a lei

³ Informações retiradas do sítio eletrônico da *Home School Legal Defense Association*.

referente ao *homeschooling* em cada Estado do país. Para além disso, na mesma página, existe uma aba em que os internautas podem consultar a situação legal do *homeschooling* no mundo todo.

Barbosa (2013), por meio de sua revisão de literatura, assinala que essa Associação consegue legitimar essa forma de educação. Diante disso, a autora acena que a HSLDA surge atrelada a princípios religiosos e conservadores. Moran (2011, p.1064), citado por Barbosa (2013, p.106), afirma que:

[...] os religiosos adeptos ao *homeschooling* rapidamente se solidificaram em um bloco político influente, sendo a HSLDA seu mais poderoso e ativo grupo de interesse. Esta entidade começou, com sucesso, um desafio contra as leis de proibição do *homeschooling*, sendo hoje o *homeschooling* legal em todos os cinquenta estados dos EUA.

Contudo, a luta da associação para a legalização do *homeschooling* não se restringe aos Estados Unidos. Dessa forma, como apontam Barbosa (2013) e Santos (2019), a HSLDA influencia diversos países na defesa da regulamentação do *homeschooling*. Assim, averiguamos, com base nos estudos, que o movimento sofre alterações em suas concepções ideológicas, visto que, no princípio, estava ligado a um movimento de contracultura e depois se transforma em movimento conservador.

No Brasil, o movimento, segundo Barbosa (2013), Vasconcellos (2016) e Santos (2019), ganha visibilidade a partir do momento em que as famílias que praticavam *homeschooling* acionaram a Justiça com o objetivo de regulamentar a educação domiciliar. Nesse propósito, as famílias, por intermédio da mídia, levaram a discussão sobre quem tem o direito de educar a criança para a arena pública. Esse fato foi fundamental para a disseminação da educação domiciliar no país.

No Brasil, o movimento *homeschooling* encontra-se em processo de crescimento e consolidação há cerca de uma década. Com aspirações tímidas inicialmente, as iniciativas em prol do direito à Educação Domiciliar partiram de casos judiciais de famílias processadas na justiça por retirarem seus filhos da escola. A criação da Associação Nacional de Educação Domiciliar (ANED) em 2010 está intimamente envolvida com o crescimento do movimento *homeschooling* no Brasil (SANTOS, 2019, p. 120).

Ainda com vistas a fomentar o debate e fortalecer o movimento, foi criada, no Brasil, a Associação Nacional de Educação Domiciliar (Aned). A maior e mais relevante

associação em defesa do *homeschooling* no Brasil está intimamente ligada à HSLDA, que teve, em sua fundação, líderes religiosos (SANTOS, 2019). Assim, verificamos que a educação domiciliar brasileira, em seus princípios e crenças, se aproxima do movimento estadunidense de caráter conservador e religioso (NOVAES, 2017).

Percebemos, então, que o fortalecimento do *homeschooling* no Brasil está associado ao movimento mundial que luta por essa prática. O país já sediou, no Rio de Janeiro, em 2016, um evento internacional com o escopo da educação domiciliar. A Aned teve uma participação essencial na organização da edição que ocorreu no país (SANTOS, 2019), fato presente no trecho a seguir.

Dentre os eventos, destaca-se a *Global Home Education Conference* (GHEC), de caráter internacional. A primeira edição se deu em Berlim (2012), a segunda no Rio de Janeiro (2016) e a terceira em Moscou e São Petersburgo (2018). A edição do Rio de Janeiro teve ampla participação da ANED na organização do evento (SANTOS, 2019, p. 122).

Dessa maneira, constatamos que os trabalhos evidenciam que o movimento ganha espaço não só no âmbito legal, mas também nas mídias e nas redes sociais. Portanto, embora seja um movimento recente no Brasil, há um campo aberto para possíveis disputas. Entretanto, os avanços favoráveis a uma possível regulamentação dessa prática já foram consideráveis. Sendo assim, seguimos para o próximo tópico no qual discutiremos os enunciados sobre o *homeschooling* no Brasil.

2.2 ENUNCIADOS SOBRE O *HOMESCHOOLING* NO PAÍS

Há diversos motivos, segundo os autores das pesquisas analisadas, para que o *homeschooling* tenha se transformado em uma possibilidade de educação entre os pais e as mães. Um deles é a concepção de que a educação, nos moldes escolares, está em falência (BASTOS, 2013; ANDRADE, 2014). Dessa forma, o *homeschooling* apresenta-se, na literatura, como uma alternativa eficaz e, aparentemente, inovadora e revolucionária, com o potencial de modificar a estrutura educacional do país.

Os pesquisadores Barbosa (2013), Andrade (2014), Pessoa (2019) e Santos (2019) mostram que as famílias que optam pelo *homeschooling*, contradizendo o senso comum, são, em sua maioria, de classe média. Assim, no Brasil, as famílias que praticam a educação domiciliar não pertencem à classe alta. Outra particularidade das famílias é que elas são, em sua maioria, cristãs, compostas por pai e mãe, e a formação dos responsáveis é acima da média, em relação à população brasileira (BARBOSA, 2013; ANDRADE, 2014; PESSOA, 2019; SANTOS, 2019).

Os pais *homeschoolers*, como se autodenominam, conforme os dados que os trabalhos apresentam, estão cada vez mais insatisfeitos com a escola. Eles alegam que a qualidade do ensino não é satisfatória, que a socialização na escola não é a ideal, que os valores ensinados não contribuem para a formação de seus filhos e que há muita violência no ambiente escolar (BASTOS, 2013; BARBOSA, 2013; ANDRADE, 2014; BUSCH, 2014; KLOH, 2014; CARDOSO, 2016; VASCONCELLOS, 2016; ALEJARRA, 2017; BERNARDES, 2017; NOVAES, 2017; PESSOA, 2019; SANTOS, 2019).

Alguns pais e mães ainda entendem que existe um movimento de doutrinação das crianças. Com isso, Kloh (2014) comprova, por meio de suas análises, que uma das razões para a retirada das crianças da escola é por motivos políticos. Kloh (2014, p. 107) acena que “Motivações políticas também estão no rol”. Segundo pesquisa, Weinberg e Pereira (2008, p. 77), citados por Kloh (2014, p. 107), apontam que “[...] a doutrinação esquerdista é predominante em todo o sistema escolar privado e particular. É algo que os professores levam mais a sério do que o ensino das matérias em classe [...]”. Barbosa (2013) destaca outros aspectos, o religioso e a atenção individualizada do ensino, que têm importância no momento em que os pais decidem abandonar a escola e adotar o *homeschooling* como modelo de ensino.

Nesse ponto, constata-se que os argumentos podem variar em relação à natureza da opção (ideológica e/ou religiosa, por exemplo) ou apontar fatores específicos como a dificuldade de atenção individualizada em uma classe com várias crianças, entre outras críticas às situações vivenciadas no ambiente escolar (BARBOSA, 2013, p. 20).

Vinculado a essas motivações, encontramos, nos trabalhos de Cardoso (2016) e Santos (2019), uma associação entre os princípios do movimento Escola sem

Partido e os do *homeschooling* no país. Cardoso (2016 p. 64) assinala que, no que se refere ao projeto Escola sem Partido, “[...] é importante observar que o intento não é afetar a liberdade de exposição de conteúdos, mas não permitir que exista uma doutrinação ideológica”. Com isso, verificamos que o discurso, apontado por Kloh (2014), sobre doutrinação ideológica na esfera da educação domiciliar, se aproxima do discurso evidenciado por Cardoso (2017) sobre o projeto Escola sem Partido.

Sendo assim, distanciando-se desses discursos, Busch (2014) analisa de forma diferente as motivações dos pais para a retirada das crianças da escola. A autora reconhece que existe de fato uma crise educacional, contudo ela não enxerga que a solução para esse entrave é o distanciamento da escola. Dessa maneira, concordamos com Busch (2014, p. 10), quando sinaliza que a instituição de ensino tem que ser fortalecida por meio da participação das famílias para melhorá-la.

Dentre esses argumentos estão a violência nas escolas, o despreparo dos professores, a má qualidade do ensino. Todos esses argumentos estão de fato ligados à crise do sistema de educação. Por meio desses argumentos é possível perceber que diante da crise da instituição a saída é acabar com ela, o que se apresenta como uma atitude nem um pouco compatível com o próprio sistema de educação previsto constitucionalmente que estabelece formas legais para tratar desses problemas, dentre os quais se pode citar a gestão comunitária da escola e a participação dos familiares e da comunidade na instituição escolar.

Fica evidente, nos trabalhos, que os pais estão preocupados com o ensino que os seus filhos estão recebendo na escola. Todavia, questionamos o modelo de educação domiciliar. Assim, acreditamos que a desvinculação dessas famílias com o espaço escolar fomenta o individualismo em detrimento dos interesses da sociedade. Como Busch (2014) destaca, a escola é espaço das diferenças. Desse modo, indagamos: será que a socialização em clubes, nas aulas de esporte, no curso de inglês é suficiente? Entendemos, assim como Busch (2014), que esses espaços não possibilitam a mesma socialização que acontece na escola.

Os responsáveis pelas crianças mostram, por meio de resultados em testes e engajamento em questões sociais, que as crianças não sofrem prejuízos em sua formação ao serem retiradas da escola (ANDRADE, 2014). Contudo, as pesquisas realizadas com as famílias que praticam *homeschooling* no Brasil são um recorte da

realidade, visto que não há uma fiscalização e nem uma legislação específica para realizar essa avaliação (SANTOS, 2019).

Nesse sentido, por mais que os pais apontem suas motivações pessoais para a retirada das crianças das escolas, ao abordar a temática do *homeschooling*, os pesquisadores da área expõem a dimensão legal do movimento, que se refere à sua regulamentação ou proibição (BASTOS, 2013; BARBOSA, 2013; ANDRADE, 2014; BUSCH, 2014; KLOH, 2014; CARDOSO, 2016; VASCONCELLOS, 2016; ALEJARRA, 2017; BERNARDES, 2017; NOVAES, 2017; PESSOA, 2019; SANTOS, 2019). Verificamos que não há, entre os pesquisadores, um consenso sobre a constitucionalidade dessa prática. Por isso, os enunciados sobre o *homeschooling* na literatura acadêmica são imprescindíveis para se compreender a sua constituição social, política e cultural.

Como Bakhtin (2011, p. 289) afirma: “Todo enunciado é um elo na cadeia da comunicação discursiva”. Assim, entendemos que os enunciados que integram este texto possibilitam a compreensão do contexto do *homeschooling* no país. Nesse sentido, os pesquisadores averiguaram o que a legislação diz sobre a educação domiciliar no Brasil, expondo cenários em que essa prática se encontra.

Segundo Cardoso (2016), a falta de uma regulamentação específica sobre o *homeschooling* faz com que haja dúvidas referentes a seu impedimento. Desse modo, Bernardes (2017) concorda com essa interpretação e evidencia que a legislação brasileira abre espaço para interpretações no que tange à legalidade do *homeschooling*. O autor entende que não há proibição nem autorização para a educação domiciliar, conforme exposto no trecho a seguir:

Diante da exposição dos dispositivos relacionados anteriormente, a Constituição de 1988 não permite o ensino domiciliar, mas também não o proíbe. Essa lacuna constitucional abre um leque de possibilidades: o ensino básico deve ser ministrado às crianças em idade escolar, a família é um ente importante nesse processo de ensino-aprendizagem e a responsabilidade da educação escolarizada fica por conta do Estado. Não há uma linha sequer, dado o panorama histórico-social em que foi promulgada a Constituição, que menciona sobre o ensino em casa. Esse vazio legislativo acaba por permitir a garantia constitucional dos pais em exercerem sua liberdade de educar (BERNARDES, 2017, p. 62).

Santos (2019) afirma que a ausência da regulamentação do *homeschooling* fez com que as famílias conseguissem levar os seus processos à mais alta esfera do Poder Jurídico. Para além disso, Kloh (2014) acena que o fato de a educação ter que ocorrer obrigatoriamente na instituição de ensino entra em conflito com o princípio de liberdade, no qual uma sociedade democrática é alicerçada.

Assim, após disputas, conquistas e reconquistas, o direito à educação foi efetivamente garantido na legislação nacional. Entretanto, veio acompanhado da obrigatoriedade de frequência à escola, em conflito ao direito de liberdade de muitos pais que pretendem a Educação Domiciliar como modalidade de ensino para seus filhos (KLOH, 2014, p. 47).

Na contramão desse discurso, Busch (2014) ressalta que a educação, segundo a Constituição Federal brasileira, tem que acontecer em instituição de ensino. A autora entende que a educação deve ocorrer no espaço escolar, uma vez que a Carta Magna assinala que a educação brasileira é institucionalizada. Com isso, para a pesquisadora, a educação domiciliar é inconstitucional.

Da análise da legislação brasileira sobre educação, desde a Constituição Federal até a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, é possível concluir que a educação é um serviço público inafastável, ainda que possa ser prestado por instituições de ensino privadas. A educação em nosso ordenamento jurídico é obrigatoriamente institucionalizada (BUSCH, 2014, p. 76).

A defesa de Busch (2014) pela educação institucionalizada é pautada na luta pela garantia do direito à educação pública. Concordamos com a pesquisadora, no momento em que ela reconhece que a privatização da educação pode contribuir para a destruição desse direito. Sendo assim, a autora evidencia, no enunciado abaixo, a relevância da educação para a nossa sociedade:

E isto se dá pela importância capital que tem a educação para o desenvolvimento humano e social de toda e qualquer sociedade, tanto é, assim, que a educação passou a ser estatizada. O movimento pela publicização do ensino era muito forte no período que antecedeu a Constituição. E de fato não poderia ser diferente, já que num país de desigualdades extremas a privatização representaria o aniquilamento do direito à educação (BUSCH, 2014, p. 57).

Na compreensão de que o diálogo é permeado por diversas vozes (BAKHTIN, 2006), Santos (2019) contribui com o debate, ao mostrar que o mais relevante para a aceitação da prática do *homeschooling* é a sua validação social. Por isso, a autora

afirma que, mesmo que a educação domiciliar seja legalmente aprovada, cabe aos seus defensores legitimá-la socialmente, por conseguinte, alcançar reconhecimento na legislação e no meio jurídico. Dessa maneira, entendemos que há tensionamentos no que diz respeito à legalidade do *homeschooling*. Consequentemente, os discursos produzidos, ao longo do processo de constituição da educação domiciliar serão fundamentais para a sua validação ou não na legislação.

A defesa pela regulamentação e implementação da educação domiciliar é forte, especialmente, na literatura acadêmica (SANTOS, 2019). Assim, entendemos que “A palavra é capaz de registrar as fases transitórias mais íntimas, mais efêmeras das mudanças sociais” (BAKHTIN, 2006, p. 40). Nesse sentido, o fato de o *homeschooling* ser defendido por diversos pesquisadores mostra que há um avanço favorável rumo à sua construção como prática legítima.

Em consonância com essa realidade, há uma mobilização do governo do presidente Jair Messias Bolsonaro, eleito em 2018, em prol da aprovação do *homeschooling*. O governo Bolsonaro designou a Pasta da Educação Domiciliar ao Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos. A responsável por esse Ministério é a ministra Damares Alves que, em diversas oportunidades, se mostrou favorável à implementação do *homeschooling* (SANTOS, 2019). Causa um estranhamento o fato de uma pauta educacional não ser assumida pelo MEC e, por isso, indagamos: quais são os interesses e quem se beneficia em dissociar o debate sobre o *homeschooling* do campo da educação?

Ademais, o movimento da educação domiciliar, de acordo com Barbosa (2013) e Santos (2019), tem como matriz preceitos da teoria liberal. Assim, entendemos que a defesa do *homeschooling* feita pelo governo atual é coerente, tendo em vista que concorda com a ideia do livre mercado, com pouca interferência do Estado. Com uma possível regulamentação do *homeschooling*, com a qual não concordamos, essa conjuntura pode se alinhar aos interesses do mercado, criando um cenário semelhante ao que ocorre nos Estados Unidos, exemplificado por Bernardes (2017, p. 25) no enunciado a seguir:

Ainda que muitos currículos completos possam ser adquiridos numa diversidade de fontes, muitas famílias escolhem usar uma variedade de recursos para contemplar os requisitos de cada disciplina. Existe também ensino *on-line*, disponibilizado por empresas privadas, que possibilitam que os alunos tenham acesso a professores especializados em regime tutorial, em horários com grande flexibilidade.

Novaes (2017) e Pessoa (2019) assinalam, em suas análises, que há pouco material disponível no Brasil que atenda às demandas das famílias *homeschoolers*. Novaes (2017, p. 84), ao produzir sua dissertação, entrevista adultos que já tinham vivenciado a educação domiciliar e estes indicaram que havia “Pouco material para estudo [...]”. Contudo, ela ressalta que esse dado podia ter se alterado, tendo em vista que os sujeitos da pesquisa tinham experienciado a educação domiciliar em uma época na qual o acesso à internet era mais difícil: “Para a questão apontada como falta de material, talvez o fato de os entrevistados serem já indivíduos adultos, seja em virtude de não terem usufruído da gama de opções de estudos on-line ofertados hoje” (p. 84).

Porém, encontramos, no texto de Pessoa (2019), publicado dois anos depois, a mesma constatação. Após realizar a investigação com uma família praticante do *homeschooling*, Pessoa (2019, p. 87) mostra no trecho a seguir: “No que concerne aos materiais didáticos utilizados pela família em fundo, identifica-se uma dificuldade no processo de escolha dos mesmos devido à escassez de materiais especificamente voltados para as famílias que educam em casa no Brasil”.

Pessoa (2019) também focaliza, em sua pesquisa, a questão dos métodos utilizados pelas famílias na prática da educação domiciliar. De acordo com o pesquisador, como já ressaltado no texto, o *homeschooling* permite um tipo de educação mais individualizado. Em consequência disso, é possível elencar diversos métodos para a organização do ensino.

O *homeschooling* cria condições atraentes para aqueles que buscam um processo de ensino mais individual e personalizado, dada sua natureza flexível e dinâmica, possibilitando a utilização de métodos pedagógicos variados, ou mesmo a mescla de mais de um método, e ainda, a não utilização de métodos previamente definidos (PESSOA, 2019, p. 52).

No aprofundamento sobre a questão dos métodos, Pessoa (2019) evidencia o método fônico, utilizado por uma família no processo de alfabetização. O

pesquisador anuncia que a opção metodológica é baseada em um referencial teórico formulado pelo professor Carlos Nadalim, atual secretário de Alfabetização (PESSOA, 2019). O secretário é autor de alguns livros. Um deles é intitulado *5 etapas para alfabetizar seus filhos em casa*. Para além disso, ele tem diversos vídeos, no *YouTube*, orientando os pais sobre a educação domiciliar.⁴ Dessa maneira, percebemos a ligação de Nadalim com o *homeschooling*. Com isso, Pessoa (2019) analisa que essa opção metodológica é uma tentativa de se distanciar dos métodos utilizados nas instituições de ensino.

Ainda se tratando dos métodos utilizados pela família, ressalta-se também a opção pelo método fônico empregue no processo de alfabetização do filho mais novo, o qual propõe uma abordagem diferente dos métodos analíticos, mais recorrentes nas atuais escolas brasileiras. No método fônico, o processo de alfabetização não partiria de textos cotidianos ou de formas globais, mas do conhecimento primário dos sons das letras. Adentra-se, nesse quesito, ao que Magda Soares denominou Questão, referindo-se à controvérsia que passou a cercar o processo de alfabetização sobre a compreensão de qual metodologia seria mais adequada para o pleno desenvolvimento da criança (PESSOA, 2019, p. 86).

Com relação à concepção de ensino, Santos (2019) afirma que um dos discursos que vem sendo assumidos pelos praticantes do *homeschooling* é o do “aprender a aprender”. Compreendemos que essa premissa está vinculada aos pensamentos da teoria construtivista. Gontijo (2014), em seu livro *Alfabetização políticas mundiais e movimentos nacionais*, constata que a diferença do método fônico para a teoria construtivista se encontra na forma de ensinar, porém as duas concepções partem das unidades menores da língua no processo de alfabetização.

A máxima aprender a aprender é um dos novos bordões que vêm insurgindo e que esse quadro de mudança de paradigma nos sinaliza. Notamos que essa máxima é quase um lema por parte dos defensores da Educação Domiciliar no Brasil, bem como a busca pelo autodidatismo e pela autonomia (SANTOS, 2019, p. 217).

Na continuidade no diálogo sobre o ensino na educação domiciliar, Pessoa (2019) sinaliza quais textos são utilizados pelas famílias pesquisadas. O autor expõe que as literaturas que circulam no âmbito do *homeschooling*, na realidade investigada, são religiosas.

⁴ Informações encontradas no *blog* <http://comoeducarseusfilhos.com.br/blog/>, *Como educar seus filhos*, do professor Carlos Nadalim.

Dentre as literaturas utilizadas, nota-se que a maior parte apresenta cunho religioso e valorizam princípios de origem cristã, refletindo a opção de crença das famílias *homeschoolers* pesquisadas. Tais materiais, todavia, não deixam de ser fontes adequadas à compreensão do desenho didático-pedagógico proposto por cada uma das abordagens estudadas [...] (PESSOA, 2019, p. 53).

Alejarra (2017), ao entrevistar três famílias que praticavam a educação domiciliar, identifica que duas delas retiraram as crianças da escola por motivações religiosas e morais. O pesquisador, na entrevista, encontra o dado de que uma família, depois de optar pelo *homeschooling*, trabalha, por um tempo, com o livro didático recomendado pela escola. Entretanto, essa família encontra no livro conteúdos relacionados com a questão de gênero e sexualidade. Assim, eles resolvem, com a ajuda de famílias cristãs, adeptas à educação domiciliar, elencar outros livros para o ensino das crianças (ALEJARRA, 2017).

Nesse sentido, o dado observado por Pessoa (2019) dialoga com o texto de Alejarra (2017) que, igualmente, encontra o caso de uma família que utiliza textos religiosos no processo de ensino e aprendizagem das crianças. De acordo com Alejarra (2017, p. 84): “A Bíblia é frequentemente utilizada para aulas de História e para atividades de leitura, bem como livros de cunho religioso são utilizados para a prática de interpretação de texto”. Apesar de as pesquisas apontarem que, cada vez mais, a educação domiciliar está se distanciando de suas bases religiosas, Barbosa (2013) evidencia que a maioria das famílias que optam pelo *homeschooling* declaram ser vinculadas a alguma religião. Assim, a pesquisadora traz em seu texto essa realidade, que pode ser vista no enunciado abaixo:

Em outras palavras, mesmo que os dados internacionais revelem a opção pelo ensino em casa cada vez mais desvinculada da motivação religiosa, grande parte das famílias que opta por essa modalidade de ensino declara-se adepta a uma religião (discussão apresentada no segundo capítulo), o que pode incorrer em casos de famílias fundamentalistas que optem por essa modalidade de ensino como possibilidade de isolamento social de seus filhos ou mesmo de uma possível limitação que pode se revelar prejudicial para o convívio futuro na sociedade e sua formação para o exercício da cidadania (BARBOSA, 2013, p. 238).

Barbosa (2013) expressa um possível contexto de validação de famílias fundamentalistas, por via do *homeschooling*, que pode se estruturar. Esse cenário não é tão distante ou absurdo, visto que o movimento pela educação domiciliar se

encontra, cada vez mais, consolidado. Assim, Barbosa (2013, p. 305) aponta, no enunciado a seguir, sua opinião, afirmando que há:

[...] possibilidade de se legalizar o direito de famílias fundamentalistas optarem pelo ensino em casa com o objetivo de proporcionar aos filhos um possível isolamento social, afastando-os do contato com comportamentos e visões que não os de sua religião, prejudicando sua formação enquanto indivíduos e cidadãos pertencentes a uma coletividade.

Com esse dado, notamos que o direito de liberdade de escolha dos pais provoca questões diretamente ligadas ao direito das crianças. Bastos (2013), Andrade (2014), Cardoso (2016) e Bernardes (2017) entendem que a família é a principal e mais indicada instituição para prover a educação para as crianças. Todavia, concordamos com as análises de Barbosa (2013) e Santos (2019), quando indicam a possibilidade de existir um isolamento das crianças ao se adotar a educação domiciliar. Até mesmo Andrade (2014), apesar de defensor da educação desescolarizada, expõe, em suas considerações finais, que os pais devem ter cuidado para não isolar as crianças.

Outra questão relevante sobre o *homeschooling* é referente ao papel da mulher no contexto da educação domiciliar. Andrade (2014), em diálogo com os dados da pesquisa de Kunzman e Gaither (2013), que realizaram um levantamento da bibliografia da língua inglesa sobre o *homeschooling*, afirma que a mãe é a principal responsável pelo ensino das crianças, visto que, em sua maioria, são donas de casa. O pesquisador, com base em Kunzman e Gaither (2013), mostra que as mães vivenciam um ambiente de extrema cobrança, em relação à educação dos filhos, o que as leva a um esgotamento emocional (ANDRADE, 2014). Santos (2019), por meio da pesquisa de Vieira (2012), concorda com os dados dos estudos de Andrade (2014), que mostram que as mulheres, nos Estados Unidos, dedicam-se integralmente à educação do lar. Assim, quando a família opta pelo *homeschooling*, a mãe, na maioria dos casos, abdica da sua profissão para poder se dedicar à educação exclusiva dos filhos (BARBOSA, 2013; SANTOS, 2019).

Na dissertação de Alejarra (2017), o pesquisador aponta que, em todas as famílias que foram entrevistadas para a pesquisa, as mães eram responsáveis pelo ensino dos filhos e das filhas, dialogando com a realidade estrangeira encontrada na

pesquisa de Barbosa (2013), Andrade (2014) e Santos (2019). Bernardes (2017), em suas análises, elenca um subtópico, intitulado *O ensino em casa e o fortalecimento dos laços familiares, principalmente com a mãe*, que destaca o papel da mãe educadora na educação domiciliar. Bernardes (2017), amparado nas teorias de Pestalozzi (1801), traz a ideia de que a mãe é a primeira educadora dos filhos e das filhas.

Dessa maneira, entendemos, assim como Busch (2014), que a escola, com todos os seus desafios, é uma instituição que tem profissionais que são formados para educar. Sendo assim, é o local em que a educação deve ser ofertada. Igualmente, compreendemos, apoiada nas análises de Busch (2014), que a escola é um espaço em que vários sujeitos estão presentes e, com isso, a proteção dos direitos das crianças pode ser assegurada de modo mais efetivo.

Por isso, após a investigação da literatura acadêmica sobre o *homeschooling*, percebemos que é preciso realizar pesquisas que evidenciem os contextos e os discursos produzidos sobre a educação domiciliar no Brasil, em articulação com o que acontece nos outros países. A temática do *homeschooling* no país ganha destaque na literatura acadêmica após as famílias começarem a reivindicar a legitimação desse tipo de educação. Mesmo que a produção de pesquisas tenha avançado, os pesquisadores avaliam que os enunciados sobre a educação domiciliar ainda têm que ser explorados (BASTOS, 2013; BARBOSA, 2013; ANDRADE, 2014; BUSCH, 2014; KLOH, 2014; CARDOSO, 2016; VASCONCELLOS, 2016; ALEJARRA, 2017; BERNARDES, 2017; NOVAES, 2017; PESSOA, 2019; SANTOS, 2019).

Nesse sentido, de modo geral, as pesquisas abordam as seguintes categorias de análise: *direito à educação; legalidade do homeschooling; forma como a educação foi abordada na legislação ao longo da história; motivações para se adotar o homeschooling; movimento internacional do homeschooling; constituição do homeschooling como movimento no Brasil; processos jurídicos sobre o homeschooling; contexto de consolidação do homeschooling; socialização das crianças*. Com esse panorama, cabe destacar que encontramos categorias menos

exploradas, como: *homeschooling como movimento conservador; conteúdos ensinados na educação domiciliar; métodos de ensino.*

Dessa maneira, percebemos que a alfabetização não é um tema recorrente nas pesquisas. Alejarra (2017) e Pessoa (2019) inauguram o debate sobre como acontece a educação no lar, porém o foco não é a alfabetização das crianças. Como já ressaltamos, com base na pesquisa de Santos (2019), nos países em que a educação domiciliar não é legalizada, geralmente, as produções científicas tendem a focar os aspectos legais e jurídicos sobre o *homeschooling*.

Apesar de essa prática ainda não ser legal, entendemos que, com o governo atual do presidente Bolsonaro, o avanço da proposta encontra-se estruturada para ser legitimada. Em janeiro de 2019, quando Bolsonaro assume a Presidência, propõe metas para os primeiros cem dias de governo. Dentre elas, estava a regulamentação da educação domiciliar.

Ademais, o governo implementa a Política Nacional de Alfabetização (PNA), por meio do Decreto n.º 9.765, de 11 de abril de 2019. Assim, com uma nova política de alfabetização, o Governo lança o programa *Conta pra Mim*, que tem como objetivo divulgar a proposta de literacia familiar, definida, segundo a PNA (2019, p. 4), como “[...] conjunto de práticas e experiências relacionadas com a linguagem, a leitura e a escrita, as quais a criança vivencia com seus pais ou cuidadores”. Nesse sentido, o *Conta pra Mim*, por meio de um guia para as famílias, de vídeos, de redes sociais e áudios em plataformas digitais, como o *Spotify*, busca formar os pais para iniciar o processo de alfabetização das crianças em casa.

A presente pesquisa tem o intuito contribuir com os diálogos sobre o *homeschooling*/educação domiciliar, em articulação com um programa de incentivo à leitura voltado para o espaço domiciliar. Assim, este estudo que pretendemos realizar tem como objetivo *compreender o programa Conta pra Mim, do Ministério da Educação, e sua relação com os discursos sobre a implementação do homeschooling no Brasil.* A revisão de literatura demonstra a pertinência da pesquisa, assim como seu caráter inédito, pois não há outros estudos que tenham abordado esse programa, por conta, inclusive, da sua atualidade.

3 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS

Com o objetivo de *compreender o programa Conta pra Mim, do Ministério da Educação, e sua relação com os discursos sobre a implementação do homeschooling no Brasil*, delimitamos, neste capítulo, os pressupostos teóricos e metodológicos da pesquisa. Dessa maneira, com a finalidade de entender os enunciados do programa *Conta pra Mim* que estão vinculados ao *homeschooling*, discutimos a concepção de linguagem bakhtiniana como interação verbal, que sustenta a pesquisa, os conceitos de enunciado, de alfabetização e de leitura que dialogam com a perspectiva de linguagem adotada neste trabalho. Também delimitamos a metodologia de pesquisa na qual esta dissertação está alicerçada e definimos o *corpus* analítico.

3.1 CONCEPÇÃO DE LINGUAGEM COMO INTERAÇÃO VERBAL: CONCEITOS DE ENUNCIADO, DE ALFABETIZAÇÃO E DE LEITURA

Concordamos com Bakhtin (2011, p. 319), quando afirma: “Estamos interessados primordialmente nas formas concretas dos textos e nas condições concretas da vida dos textos, na sua inter-relação e interação”. Com base nessa assertiva, podemos constatar que a produção de textos só acontece na interação com o outro e essa interação é permeada pela linguagem. Entendemos que a linguagem nos constitui como seres humanos. É por meio dela que acontece a produção de enunciados (BAKHTIN; VOLÓCHINOV, 2006).

Para Geraldi (1993) a linguagem se compõe historicamente, por meio do trabalho dos sujeitos. Concordamos com o pesquisador, porque, do ponto de vista da concepção bakhtiniana, a linguagem é concebida na relação entre os seres humanos. A linguagem foi e é modificada ao longo do tempo, uma vez que ela acontece na interação verbal, com diferentes sujeitos envolvidos. Sendo assim, “[...] o fenômeno social da interação verbal é o espaço próprio da realidade da língua, pois é nele que se dão as enunciações enquanto trabalho dos sujeitos envolvidos nos processos de comunicação social” (GERALDI, 1996, p. 25).

Nesse sentido, segundo Fiorin (2011), pautado no referencial bakhtiniano, há uma relação complexa e viva entre enunciado e linguagem. Conforme o autor, a linguagem só é viva no momento em que ela passa a integrar os enunciados. Podemos observar esse fato nas palavras de Fiorin (2011, p. 54): “A linguagem penetra na vida por meio dos enunciados concretos e, ao mesmo tempo, pelos enunciados a vida se introduz na linguagem”.

Dessa maneira, Bakhtin e Volóchinov (2006) destacam que a linguagem possui um caráter ideológico. Como a linguagem está presente em todas as dimensões da vida humana, as transformações sociais podem ser percebidas, também, pela transformação da linguagem (MIOTELLO, 2020). Essa concepção de que a linguagem é ideológica pode ser explicada, pois “[...] o campo privilegiado de comunicação contínua se dá na interação verbal, o que constitui a linguagem como lugar mais claro e completo da materialização do fenômeno ideológico” (MIOTELLO, 2020, p. 170).

Como parte da realidade, a linguagem é histórica e cultural. Os enunciados que a constituem “[...] não são determinados por sua relação com a língua (como sistema puramente linguístico) mas por diferentes formas de relação com a realidade, com o sujeito falante e com outros (alheios) enunciados [...]” (BAKHTIN, 2011, p. 329). Assim, o eu e o *outro*, na teoria bakhtiniana, são fundamentais para a produção de enunciados. Só existe enunciado no encontro com o *outro*, visto que o enunciado sempre é pensado para o *outro* e, para a sua produção, são escolhidas estratégias de dizer (BAKHTIN, 2011; GERALDI, 1993).

Com fundamento em Bakhtin e Volóchinov (2006, p.34), compreendemos que: “A palavra é o fenômeno ideológico por excelência”. A palavra só tem sentido pelos enunciados. Assim, se a palavra for isolada, ela perde seu sentido, seu aspecto ideológico e deixa de ser um enunciado. Como a linguagem é um código ideológico, verificamos que a palavra, como enunciado concreto, sempre está inserida em um contexto dialógico, que demanda uma atitude ativa e responsiva dos sujeitos envolvidos nos processos de interação verbal.

Na realidade, não são palavras o que pronunciamos ou escutamos, mas verdades ou mentiras, coisas boas ou más, importantes ou triviais, agradáveis ou desagradáveis, etc. *A palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial.* É assim que compreendemos as palavras e somente reagimos àquelas que despertam em nós ressonâncias ideológicas ou concernentes à vida (BAKHTIN; VOLÓCHINOV, 2006, p. 96, itálico no original).

Isso posto, consideramos que o enunciado é destinado a um auditório social. No encontro com o *outro*, há disputas e é nessa arena dialógica que as múltiplas vozes se revelam. Assim, verificamos a potência que tem o enunciado. Ele é constituído por diversas vozes e nele há diversos sentidos, visto que cada sujeito vai compreendê-lo de uma maneira diferente. Desse modo, Bakhtin (2011, p. 297, itálico no original) evidencia:

Cada enunciado é pleno de ecos e ressonâncias de outros enunciados com os quais está ligado pela identidade da esfera de comunicação discursiva. Cada enunciado deve ser visto antes de tudo como uma *resposta* aos enunciados precedentes de um determinado campo (aqui concebemos a palavra 'resposta' no sentido mais amplo): ela os rejeita, confirma, completa, baseia-se neles, subentende-os como conhecidos, de certo modo os leva em conta.

Tendo em vista a concepção de linguagem que será adotada neste trabalho e nosso objetivo, avaliamos que é preciso discutir o conceito de alfabetização que orienta nossa pesquisa. Acreditamos que, para produzirmos contrapalavras sobre o programa *Conta pra Mim*, é importante dialogarmos com conceitos que se aproximem da concepção de linguagem como interação verbal e, portanto, se afastem de modelos cognitivistas e mecanicistas.

Gontijo (2014) expõe que a alfabetização não se restringe à decodificação e à codificação. A autora aponta que a alfabetização abrange a dimensão cultural, política, social e econômica.

Assim, é importante acentuar que a compreensão da alfabetização deve levar em conta, sobretudo, os contextos históricos e sociais em que ela ocorre e, desse modo, precisa ser concebida como prática social e cultural que se desenvolve de diferentes maneiras, em diferentes contextos, para atender a finalidades específicas dos grupos humanos que utilizam a leitura e a escrita para fins sociais, profissionais, entre outros. Porém, não se pode perder de vista que a alfabetização precisa tornar-se um elemento fundamental para a libertação e mudança social (GONTIJO, 2014, p. 4).

Nesse sentido, nesta pesquisa, assim como a autora, adotamos um conceito de alfabetização que está fundamentado, ao mesmo tempo, “[...] no campo dos direitos humanos e na teoria enunciativo-discursiva” (GONTIJO; COSTA; OLIVEIRA, 2019, p. 16). Nessa perspectiva, defendemos que as crianças produzem textos, ainda que não dominem o sistema alfabético de escrita, pois elas têm o que dizer, cabendo aos sujeitos participantes do processo de ensino e aprendizagem escutá-las (GONTIJO; COSTA; OLIVEIRA, 2019). Assim, estamos de acordo com as autoras, ao salientarem que:

[...] os sujeitos/crianças que estão nas escolas para aprender a ler e a escrever produzem discursos e sentidos, querem ser ouvidas e ter espaços para se posicionarem sobre o mundo por meio de enunciados orais e escritos. O cerceamento das vozes das crianças que frequentam, principalmente, as escolas públicas, colabora, mesmo que não tenhamos consciência disso, para o silenciamento de grupos sociais que formam a maior parte da população brasileira, mas que têm seus direitos desrespeitados cotidianamente pelas oligarquias políticas e econômicas do nosso país. Assim, negar aos sujeitos/crianças o direito ao dizer, no ambiente escolar, tem uma repercussão política, na medida em que proporciona a formação de sujeitos ajustados ou adaptados a um tipo de sociedade cada vez mais excludente (GONTIJO; COSTA; OLIVEIRA, 2019, p. 23).

Com base nesse trecho, verificamos que a alfabetização tem um papel social e político importante. Como as pesquisadoras apontam, impedir os sujeitos de construir os seus projetos de discurso é uma violência, tendo em vista que, nesse processo, são reafirmadas e perpetuadas as desigualdades vigentes na sociedade. O movimento de respeitar e valorizar o que o *outro* tem a dizer é fundamental para a constituição de uma sociedade mais igualitária.

Entendemos que somente pelo trabalho com textos nas salas de aula, é possível desenvolver atividades de alfabetização alicerçadas em uma concepção enunciativo-discursiva de linguagem. Reconhecemos, bem como Gontijo, Costa e Oliveira (2019), que o ensino da língua materna baseado nas unidades menores da língua é monológico, pelo fato de que não permite “[...] respostas, mas somente a sua mera identificação, reconhecimento e reprodução” (GONTIJO; COSTA; OLIVEIRA, 2019, p. 25). Sendo assim, em diálogo com o referencial bakhtiniano, compreendemos que “A vida é dialógica por natureza. Viver significa participar do diálogo: interrogar, ouvir, responder, concordar, etc.” (BAKHTIN, 2011, p. 348).

Diante disso, percebemos, com o auxílio de Gontijo (2014) e Gontijo, Costa e Oliveira (2019), que a alfabetização tem compromisso com a transformação social. Por esse motivo, a alfabetização é uma temática extremamente debatida, e igualmente disputada, no campo conceitual, político e ideológico. Para compreender essas disputas, dialogamos com Bakhtin e Volóchinov (2006), que nos apontam que há uma ideologia dominante e uma ideologia do cotidiano e é, nesse tenso jogo de forças entre ideologias, que os discursos são produzidos e validados socialmente.

É claro, no decorrer da luta, no curso do processo de infiltração progressiva nas instituições ideológicas (a imprensa, a literatura, a ciência), essas novas correntes da ideologia do cotidiano, por mais revolucionárias que sejam, submetem-se à influência dos sistemas ideológicos estabelecidos, e assimilam parcialmente as formas, práticas e abordagens ideológicas neles acumulados (BAKHTIN; VOLÓCHINOV, 2006, p. 123).

Assim, verificamos que essas disputas ocorrem com o intuito de controlar os discursos constituídos sobre a alfabetização. Nessa perspectiva, a pesquisa em ciências humanas, que tem compromisso com a transformação social, deve produzir discursos com o objetivo de travar lutas no cotidiano e estabelecer diálogos com os *outros* para subverter a ideologia dominante. Desse modo, buscamos, com esta pesquisa, contribuir com as diferentes vozes que debateram e debatem sobre a temática. Graff (1994) acena que a natureza ideológica da alfabetização, por muitas vezes, foi subtraída. Dessa maneira, ele aponta:

Apesar da tradição colocar a alfabetização como 'neutra', como uma 'variável', isto não pode ser mais tolerado. A palavra 'alfabetização' – utilizo este termo com diversos sentidos ao mesmo tempo – como conceito, princípio, condição, meta, etc., é ela mesma o produto de sua própria história (GRAFF, 1994, p.17).

Com isso, como mencionado, defendemos que a alfabetização deve e tem como objetivo promover a transformação social. Contudo, entendemos que esse debate é complexo, pois também ajudou a construir visões que consideram a alfabetização como fator de desenvolvimento social e econômico. Nesse sentido, Cook-Gumperz (1991, p. 12) salienta: “Alguns dos problemas que surgem ao discutir-se a preocupação contemporânea com a alfabetização e escolarização podem muito bem ser derivados das complexas questões que envolvem qualquer tentativa apropriada para se definir a própria alfabetização”.

Durante muito tempo, os órgãos e alguns pesquisadores que pensam a organização do ensino em escala mundial, como mencionado, incorporaram o discurso de que a alfabetização tem o poder de promover o desenvolvimento social, econômico e cultural. Nessa perspectiva, foram depositados na alfabetização um peso e uma expectativa que não foram correspondidos com o passar dos anos (GRAFF, 1994).

Em uma série de cuidadosos estudos, frequentemente estatísticos, os historiadores de toda a Europa e América do Norte qualificaram com precisão as expectativas tradicionais de uma série de conexões diretas dos crescentes níveis de alfabetização com o desenvolvimento de sociedades, economias, formas de governo e culturas (GRAFF, 1994, p.13).

Graff (1994, p. 26) aponta que, historicamente, o conceito de alfabetização esteve atrelado às “[...] teorias sociais e pós-iluministas, ‘liberais’ e às expectativas contemporâneas com respeito ao papel da alfabetização e da escolarização no desenvolvimento socioeconômico, na ordem social e no progresso individual”. O fato de a alfabetização ter recebido esse encargo fez com que ela se constituísse em um objeto de “suposto” valor para os governos, visto que estes a usavam para promover políticas que poderiam transformar a realidade de seus países.

Por isso, Graff (1994) ressalta que os discursos promovidos e socializados sobre a alfabetização foram reproduzidos a fim de sustentar, de certa forma, uma ideia de que a alfabetização iria proporcionar o desenvolvimento das nações. Assim, o autor aponta que procura “[...] a revisão de suposições penetrantes, acríicas e obsoletas sobre o lugar da alfabetização no desenvolvimento social e individual” (GRAFF, 1994, p.80).

Gontijo (2002), ao realizar uma pesquisa sobre a apropriação da leitura e da escrita de crianças no início do processo de alfabetização, identifica que os sujeitos investigados relacionavam a alfabetização com a esperança de mudança da sua condição econômica e social. Todavia, Gontijo (2002) evidencia que, em uma sociedade capitalista, a aprendizagem escolar tem outro propósito. Assim, segundo a pesquisadora:

Mudança é sinônimo de transformação e, portanto, é um processo que depende das condições históricas e objetivas. É algo que não surge imediatamente, mas é fruto da luta dos homens contra a dominação e também de um processo de educação dos homens (GONTIJO, 2002, p. 50).

Concordamos com Graff (1994, p. 80), quando afirma: “Eu não gostaria de ver isto interpretado como um raciocínio ‘antialfabetização’. Certamente eu não me oponho à provisão da alfabetização ou aos muitos usos da alfabetização (afinal, ganho minha vida pela manipulação de palavras orais e escritas)”. Dessa maneira, o que propomos, alicerçada no trabalho de Graff (1994) e Gontijo (2002) e ancorada nos pressupostos bakhtinianos, é dialogar com as diferentes formas como a alfabetização aparece ao longo da história, com o intuito de afirmar a defesa por uma alfabetização como ação responsável, pautada nos direitos humanos e em uma perspectiva enunciativo-discursiva de linguagem (BAKHTIN, 2011; GONTIJO; COSTA; OLIVEIRA, 2019).

Graff (1994) compreende que a história da alfabetização ocidental é permeada por contradições, rupturas, descontinuidades e continuidades. Esse movimento dialético e dialógico do conceito de alfabetização se dá pelo fato de que “Nem os sentidos do passado, isto é, nascidos no diálogo dos séculos passados, podem jamais ser estáveis (concluídos, acabados de uma vez por todas): eles sempre irão mudar (renovando-se) no processo de desenvolvimento subsequente, futuro do diálogo” (BAKHTIN, 2011, p. 410).

Verificamos a complexidade na qual se insere o estudo da alfabetização. Quando a alfabetização é analisada em um contexto que a distancia de seus aspectos históricos, políticos, econômicos e culturais, há um empobrecimento dessa prática. Graff (1994, p. 174, *italico no original*) sustenta a afirmação anterior, pois defende que: “A história da alfabetização, em outras palavras, *nunca* pode ser uma história isolada, abstraída; ela é *uma história* com as histórias maiores, complexas, da sociedade, da cultura, do sistema político e da economia”.

Nesse sentido, compreendemos que a alfabetização deve ser apropriada para fortalecer a dimensão ética e estética da vida, mas também sabemos que “[...] pode e tem sido empregada para o controle social e para a repressão política” (GRAFF,

1994, p. 91). Em função disso, assumimos que é necessário reconhecer o compromisso de promover uma alfabetização libertadora, que possibilite a autonomia e a transformação social. Para isso é preciso que a alfabetização aconteça em espaços plurais, nos quais a diversidade seja tomada como um princípio.

Assim, realizar esse trabalho não é simples, tendo em vista que as relações estabelecidas entre o *eu* e o *outro* são permeadas por tensões (BAKHTIN, 2011). Dessa forma, entendemos a importância de se inserir a alfabetização e tudo que gira em torno dela em processos dialógicos, levando em consideração que: “A atitude humana é um texto em potencial e pode ser compreendida (como atitude humana e não ação física) unicamente no contexto dialógico da própria época (como réplica, como posição semântica, como sistema de motivos)” (BAKHTIN, 2011, p. 312).

Uma das dimensões que constituem a alfabetização é a leitura. Para compreendê-la, é necessário inseri-la nos processos dialógicos citados acima. Por ser a leitura constitutiva da alfabetização e pelo fato de ser o foco do programa *Conta pra Mim*, verificamos que é preciso delinear o que entendemos por leitura. Recorremos, então, a Geraldi (1993), que aponta que as variadas concepções educacionais se constituem em um universo de respostas aos interesses de grupos sociais de cada época. Nesse sentido, a leitura também se inscreve nesse espaço de responder às demandas sociais, tendo em vista que é histórica, cultural, econômica e social.

Geraldi (1993, p. 131) assinala que “Parece que a crítica aos métodos e programas de ensino de língua materna é tão antiga quanto sua introdução como ‘matéria’ do currículo escolar, tal como a conhecemos”. Assim, de acordo com o autor, as críticas ao ensino da leitura não são recentes. Os discursos produzidos sobre a temática foram constituídos ao longo da história, em meio a avanços e involuções. Por isso, defendemos que é fundamental evidenciar em que ou em quais contextos as concepções de leitura do programa *Conta pra Mim* estão situadas.

Geraldi (1993), em seu livro *Portos de passagem*, expõe que diferentes autores, de distintas vertentes teóricas, teceram críticas à forma como a língua materna é ensinada. O ensino da língua materna é complexo. Na escola ele é, na maioria das

vezes, tratado como um processo de reconhecimento e reprodução, baseado na busca de respostas certas e erradas, relegando a produção de sentidos, que acontece por meio do diálogo, no desenvolvimento do ensino e da aprendizagem. Dessa maneira, a língua materna é ensinada como língua morta, acabada, que está pronta para ser adquirida (GERALDI, 1993), o que foge da nossa concepção teórica, bem como a de Geraldi (1993).

Na contramão desse pensamento, Geraldi (1993, p. 165) trabalha o conceito de leitura como produção de textos. O autor destaca que essa produção tem dois sentidos: o primeiro se refere a “[...] ‘o que se tem a dizer’” (GERALDI, 1993, p. 166) e, nessa direção, o leitor tem uma ação responsiva e dialógica ao ler um texto, ou seja, produz contrapalavras; o segundo sentido se reporta às “[...] ‘estratégias do dizer’” (GERALDI, 1993, p. 166), nas quais o leitor assume o papel de interlocutor do texto na busca de compreender e dialogar com o autor.

Defendemos, como Geraldi (1993), que a leitura acontece no trabalho com os textos. Assim: “O produto do trabalho de produção se oferece ao leitor, e nele se realiza a cada leitura, num processo dialógico cuja trama toma as pontas dos fios do bordado, pois as mãos que agora tecem trazem e traçam outra história” (GERALDI, 1993, p. 166). Desse modo, entendemos que a leitura é uma ação na qual o sujeito entrelaça o seu conhecimento de mundo, a sua história, a sua bagagem cultural, os seus posicionamentos políticos a fim de compreender o enunciado, com vistas a dialogar com outros que produziram o texto.

Entretanto, essa concepção de leitura não é a única no campo da alfabetização. Diante disso, destacamos, alicerçada em Gontijo, Schwartz e Costa (2016), que há diferentes abordagens de leitura, não havendo, portanto, um consenso. Primeiro, a fim de explorar as variadas perspectivas, ressaltamos a abordagem conteudista na qual o foco da leitura é no texto. Nessa abordagem, a leitura se constitui em um processo linear, limita-se a uma mera decodificação. O leitor identifica as informações sem estabelecer uma relação responsiva com o texto. “Ler é compreendido como um ato de decodificação de informações” (GONTIJO; SCHWARTZ; COSTA, 2016, p. 61).

Segundo, salientamos que a abordagem cognitivista de leitura tem como foco o sujeito, entendendo que “[...] a leitura é uma atividade de compreensão de informações presentes no texto” (GONTIJO; SCHWARTZ; COSTA, 2016, p. 61). Sendo assim, o leitor é reconhecido como um sujeito que tem papel ativo no processo de compreensão do texto. Dessa maneira, nessa abordagem, o texto é secundário. O objetivo principal é o desenvolvimento de habilidades do leitor. Apesar do avanço dessa perspectiva de leitura, na qual se acredita que, no momento da leitura, há a produção de sentidos, compreendemos que, “[...] embora abarque uma participação ativa e criativa do leitor, o texto ainda é visto como o único caminho que o leitor deve perseguir para construir sentidos” (GONTIJO; SCHWARTZ; COSTA, 2016, p. 62).

A abordagem discursiva, elencada nesta pesquisa, defende que, no processo de leitura, o sujeito interage com o texto. Com isso “[...] a leitura é concebida como um processo complexo de construção de sentidos que demanda, além dos conhecimentos linguísticos que o leitor possui, outros conhecimentos que interagem para a produção de sentidos do texto” (GONTIJO; SCHWARTZ; COSTA, 2016, p. 62). Assim, é por meio da interação dialógica entre o sujeito e o texto, que se produzem sentidos, tendo como horizonte uma leitura responsiva (GONTIJO; SCHWARTZ; COSTA, 2016).

Diante disso, assentimos que o movimento da leitura deve partir do pressuposto de querer saber mais (GERALDI, 1993), visto que o sujeito utiliza o seu conhecimento de mundo para ler os enunciados. Contudo, Geraldi (1993) alerta que há interesse de alguns grupos da sociedade em limitar a leitura a uma busca por respostas estanques, que não permitem formular novas perguntas. Geraldi (1993, p. 173) aponta:

É claro que, para a manutenção da ordem (e do progresso de uns), pela massificação e pela alienação, as respostas encontradas se apresentam como soluções definitivas: a elas não cabe produzir novas perguntas, mas mobilizar nelas a história dos sujeitos e de seus sistemas de referência.

Considerando que, no contexto escolar, muitas vezes, os sujeitos não leem os textos com perguntas próprias e sim a partir de perguntas preestabelecidas, o processo de leitura acaba servindo à manutenção da ordem (GERALDI, 1993). Por isso Geraldi (1993) aponta que o caminho para se distanciar desse ensino mecânico é tomar o

texto como ponto de chegada e como ponto de partida, visto que ele é o lugar de produção de sentidos.

Desse modo, ao ler um texto, o interlocutor constitui uma relação dialógica com o locutor, levando em conta as estratégias do dizer e o que se tem a dizer (GERALDI, 1993). É nessa ação ativa e responsiva de leitura, que, “[...] lendo a palavra do outro, posso descobrir nela outras formas de pensar que, contrapostas às minhas, poderão me levar à construção de novas formas, e assim sucessivamente” (GERALDI, 1993, p. 171). Assinalamos, fundamentada em GERALDI (p. 32), que “[...] nenhum texto é lido sem que o leitor, no processo de compreensão, o inclua num universo mais amplo”.

Nessa perspectiva, pautada em Becalli (2007, p. 71), compreendemos que “Ler é, portanto, produzir sentidos que não se encontram estabelecidos *a priori* no texto, pois se constituem no processo de interação que se efetiva entre autores, leitores e outros sujeitos que se fazem presentes nos textos”. Como já discutido, esta pesquisa está alicerçada no referencial teórico e metodológico bakhtiniano. Nesse sentido, tomamos os enunciados como categoria central para analisar a realidade, por isso depreendemos que o leitor dialoga com o texto, busca compreendê-lo.

Compreender é participar de um diálogo com o texto, mas também com seu destinatário, uma vez que a compreensão não se dá sem que entremos numa situação de comunicação, e ainda com outros textos sobre a mesma questão. Isso quer dizer que a leitura de uma obra é social, mas também individual. Na medida em que o leitor se coloca como participante do diálogo que se estabelece em torno de um determinado texto, a compreensão não surge da sua subjetividade. Ela é tributária de outras compreensões. Ao mesmo tempo, como o leitor participa desse diálogo mobilizando aquilo que leu e dando a todo esse material uma resposta ativa, sua leitura é singular (FIORIN, 2011, p. 8).

Nesse movimento responsivo, o leitor, em contato com os enunciados, estabelece juízos de valor, discorda, concorda e os problematiza. Na interação com os textos, o leitor pode se modificar e modificar a realidade. Esse contato permite ampliar e produzir novos conhecimentos (GERALDI, 1993). Diante disso, como nos constituímos na relação com o outro, os enunciados, *mesmo que na forma imobilizada da escrita* (BAKHTIN, 2011), possibilitam a apropriação de novos conhecimentos em cada encontro.

Com a leitura é possível pensar novos horizontes. A partir de leituras, podemos nos posicionar criticamente e entender a realidade. Por esse motivo, na escola, é fundamental que a leitura dos enunciados não seja reduzida a atividades de decodificação. Assumimos com Geraldi (1993) que é preciso fazer perguntas aos textos. Somente assim há a possibilidade de romper com as respostas “[...] *cristalizadas, prontas e acabadas*” (GERALDI, 1993, p. 156) que retiram a vida do texto.

Contudo, não podemos perder de vista que essas atividades respondem a demandas dos contextos nas quais elas acontecem. Programas como o *Conta pra Mim*, apesar de defenderem uma suposta neutralidade, apoiados no discurso das evidências científicas, buscam a manutenção das estruturas sociais tais como elas são. Diante disso, verificamos que a crítica à escola deve acontecer, mas é desonesto realizá-la sem levar em consideração as desigualdades presentes na sociedade.

Mediante esse cenário, neste trabalho, apostamos no inacabamento do ser humano e acreditamos na construção de novos horizontes políticos, econômicos, culturais e educacionais. Com essa crença, identificamos que é possível produzir novos enunciados sobre a alfabetização, visto que dialogamos com outros textos que discutem a temática. Bakhtin (2006, 2011) acena que, em um diálogo, há alternância dos sujeitos e por isso não há um fim específico nesse processo. Nesse sentido, este trabalho se apresenta como mais um elo nesse diálogo ininterrupto sobre a alfabetização.

3.2 METODOLOGIA DE PESQUISA

Esta pesquisa está situada no campo das ciências humanas. Sendo assim, Bakhtin (2011) nos auxilia a entender que uma pesquisa nessa área está interessada nos textos produzidos pelos seres humanos. Bakhtin (2011) compreende que todo texto, que é tomado como enunciado, tem um autor, constituído por várias vozes. Assim, concordamos com a ideia de que nos constituímos no encontro com o *outro* (BAKHTIN, 2011). Portanto, para analisar os contextos dialógicos em que esses

encontros acontecem, é necessário considerar o *outro* como sujeito ativo e responsivo, visto que:

Eu vivo em um mundo de palavras do outro. E toda a minha vida é uma orientação nesse mundo; é reação às palavras do outro (uma reação infinitamente diversificada), a começar pela assimilação delas (no processo de domínio inicial do discurso) e terminado na assimilação das riquezas da cultura humana (expressa em palavras ou em outros materiais semióticos). A palavra do outro coloca diante do indivíduo a tarefa especial de compreendê-la (essa tarefa não existe em relação à minha própria palavra ou existe em seu sentido outro) (BAKHTIN, 2011, p. 379).

Como assinalado, entendemos, conforme Bakhtin (2011), que a vida é dialógica. Discordamos da ideia de um discurso único, que visa ao silenciamento do *outro*, pois, segundo Bakhtin (2011, p. 348), “O monólogo é concluído e surdo à resposta do outro, não o espera nem reconhece força nele. Passa sem o outro e por isso, em certa medida, reifica toda a realidade. Pretende ser a última palavra”. Sendo assim, compreendemos que, apesar dos esforços para silenciar certos grupos, os sujeitos, ao integrarem a sociedade, participam de contextos dialógicos variados. Como aponta Bakhtin (p. 348): “Nesse diálogo o homem participa inteiro e com toda a vida: com os olhos, os lábios, as mãos, a alma, o espírito, todo o corpo, os atos. Aplica-se totalmente na palavra, e essa palavra entra no tecido dialógico da vida humana, no simpósio universal”.

Em razão disso, verificamos que, no encontro com o *outro*, acontece o diálogo. Nessa tessitura de relações dialógicas, há a produção de enunciados. Dessa forma, optamos por tomar os textos como enunciados, pois entendemos que estamos dialogando com tantos outros que estão inseridos na cadeia de comunicação discursiva, como exemplifica o trecho a seguir.

Compreender a enunciação de outrem significa orientar-se em relação a ela, encontrar o seu lugar adequado no contexto correspondente. A cada palavra da enunciação que estamos em processo de compreender, fazemos corresponder uma série de palavras nossas, formando uma réplica. Quanto mais numerosas e substanciais forem, mais profunda e real é a nossa compreensão (BAKHTIN, 2006, p. 135).

Como entendemos os textos como enunciados, este trabalho assume, como opção metodológica, a pesquisa documental, com abordagem qualitativa. A abordagem qualitativa tem como premissa investigar o mundo com “[...] a ideia de que nada é

trivial” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 49). Sendo assim, foi escolhida para este estudo por assumir essa perspectiva, em que o pesquisador tem a responsabilidade de analisar as circunstâncias em que os dados são produzidos (BOGDAN; BIKLEN, 1994). Por isso, entendemos, de acordo com Bogdan e Biklen (1994), que a abordagem qualitativa permite o diálogo entre o pesquisador e o objeto de pesquisa. É impossível a produção de discursos pautados na neutralidade. Com a definição da abordagem assumida por este estudo, a opção de realizar uma pesquisa documental justifica-se pelo fato de que:

Para fins de pesquisa científica são considerados documentos não apenas escritos utilizados para esclarecer determinada coisa, mas qualquer objeto que possa contribuir para a investigação de determinado fato ou fenômeno [...]. Assim, a pesquisa documental tradicionalmente vale-se por registros cursivos, que são persistentes e continuados. Exemplos clássicos dessa modalidade de registro são os documentos elaborados por agências governamentais (GIL, 2008, p.147).

Nesse sentido, compreendemos que “Toda enunciação, mesmo na forma imobilizada da escrita, é uma resposta a alguma coisa e é construída como tal. Não passa de um elo da cadeia dos atos de fala” (BAKHTIN; VOLÓCHINOV, 2006, p. 99) ou de textos escritos. Diante disso, podemos afirmar que o documento é enunciado. Desse modo, tomamos o guia e os vídeos do programa *Conta pra Mim* como documentos, tendo em vista que eles são compostos por enunciados vivos e responsivos.

Entendemos que o documento é produzido pelos seres humanos, portanto não é estático, preso ao passado; ele está diretamente relacionado com as intencionalidades de uma determinada sociedade (LE GOFF, 1990) em um dado contexto socioeconômico e político. O documento se vincula ao jogo de poder estabelecido na sociedade em que foi elaborado, sendo também um instrumento de produção desse poder (LE GOFF, 1990). Dessa maneira, como o documento é um produto histórico, datado e cultural, é:

[...] antes de mais nada o resultado de uma montagem, consciente ou inconsciente, da história, da época, da sociedade que o produziram, mas também das épocas sucessivas durante as quais continuou a viver, talvez esquecido, durante as quais continuou a ser manipulado, ainda que pelo silêncio (LE GOFF, 1990, p. 548).

Desvinculando-se da ideia positivista de documento, em que ele é reduzido ao registro escrito, concordamos com Le Goff (1990, p. 548), quando afirma que o “[...] documento é monumento”. Logo, consideramos que o documento é um monumento, pois “Resulta do esforço das sociedades históricas para impor ao futuro – voluntária ou involuntariamente – determinada imagem de si próprias” (LE GOFF, 1990, p. 549).

Como aponta Le Goff (1990), o documento se constitui em monumento ao longo da história. Para o autor, o documento-monumento é, ao mesmo tempo, verdadeiro e falso, “[...] porque um monumento é em primeiro lugar uma roupagem, uma aparência enganadora, uma montagem” (LE GOFF, 1990, p. 548). Le Goff (1990) destaca que, para compreender o documento-monumento, é preciso investigá-lo, levando em consideração o seu contexto de produção.

Diante dessa concepção de documento-monumento, verificamos que a escolha da pesquisa documental se justifica pela natureza do objeto pesquisado. Segundo Bakhtin e Volóchinov (2006, p. 126), “[...] o discurso escrito é de certa maneira parte integrante de uma discussão ideológica em grande escala: ele responde a alguma coisa, refuta, confirma, antecipa as respostas e objeções potenciais, procura apoio etc.”. Desse modo, depreendemos que, para compreender a articulação entre os enunciados do *Conta pra Mim*, que é um documento, pois foi concebido em meio às relações de poder, em um determinado contexto histórico, social, político e econômico, com o *homeschooling*, é necessário constituir uma relação dialógica com os textos.

Dessa maneira, reiteramos que a compreensão dos discursos produzidos sobre o programa e sobre o *homeschooling* só pode acontecer no contato com diversas vozes (BAKHTIN, 2011). Nesse sentido, considerando o referencial teórico assumido, a compreensão vai além do que está escrito no texto. Verificamos que “[...] a compreensão completa o texto: ela é ativa e criadora. A compreensão criadora continua, multiplica a riqueza artística da humanidade” (BAKHTIN, 2011, p. 378). Nessa perspectiva, compreender um enunciado é uma atividade composta por debates, lutas e contradições, nas quais o sujeito se modifica e amplia o seu universo discursivo e enunciativo.

Elencamos o referencial bakhtiniano, pois a produção de sentidos que acontece por meio da compreensão incomoda e não permite tranquilidade ao sujeito que estabelece relações dialógicas com os enunciados (BAKHTIN, 2011). Como “A criação está sempre vinculada à mudança do sentido [...]” (p. 373), buscamos nesta pesquisa nos posicionarmos diante das discussões sobre o *Conta pra Mim*, programa articulado aos movimentos de implementação do *homeschooling*, a fim de produzir enunciados sobre as suas propostas de leitura e ampliar os sentidos produzidos sobre essa prática histórica, cultural e política.

Como mencionado, Bakhtin (2006) concebe a linguagem como interação verbal. Segundo o teórico, a linguagem não se resume à gramática, à forma imobilizada da língua. A linguagem acontece na relação com o *outro*. Esse *outro* é responsivo e produz sentidos com os enunciados. Com essa perspectiva, Fiorin (2011, p. 23), com base na teoria bakhtiniana, salienta que:

[...] todo enunciado é dialógico. Portanto, o dialogismo é o modo de funcionamento real da linguagem, é o princípio constitutivo do enunciado. Todo enunciado constitui-se a partir de outro enunciado, é uma réplica a outro enunciado. Portanto, nele ouvem-se sempre, ao menos, duas vozes. Mesmo que elas não se manifestem no fio do discurso, estão aí presentes. Um enunciado é sempre heterogêneo, pois ele revela duas posições, a sua e aquela em oposição à qual ele se constrói. Ele exhibe seu direito e seu avesso.

Isso posto, podemos afirmar que uma pesquisa em ciências humanas é permeada pela linguagem, considerando que ela está diretamente ligada às relações sociais, políticas, culturais e econômicas. É na linguagem que constituímos o mundo, por conseguinte, é nela que os fenômenos ideológicos se apresentam de forma mais evidente (GERALDI, 1993; MIOTELLO, 2020).

A construção deste ‘modo de ver o mundo’ e portanto de representá-lo para nós mesmos é atravessada por confrontos que se dão na existência histórica. Assim, numa sociedade de classes, a desigualdade de relações leva à formulação de universos discursivos diferenciados, antes de mais nada, pela segregação que uma classe impõe, através dos mais diversos mecanismos, pela articulação e retomada dos produtos herdados do passado na produção do presente [...]. É no contexto destas construções que se produzem as ideologias, enquanto elaborações sistemáticas das experiências, das necessidades, das aspirações, selecionando, hierarquizando, estruturando seus componentes (GERALDI, 1993, p. 56).

No universo discursivo de produção da linguagem, a dimensão dialógica é constituída, por isso, segundo Bakhtin (2011), não tem como estudar os homens e as mulheres desvinculados/as do texto.

As ciências humanas são as ciências do homem [e das mulheres] em sua especificidade, e não de uma coisa muda ou um fenômeno natural. O homem em sua especificidade humana sempre exprime a si mesmo (fala), isto é, cria texto (ainda que potencial). Onde o homem é estudado fora do texto e independente deste, já não se trata de ciências humanas (anatomia e fisiologia do homem, etc.) (BAKHTIN, 2011, p. 312).

Nesse movimento, na perspectiva bakhtiniana, cotejamos a noção de texto, que é o objeto de estudo das ciências humanas, no contexto de interação verbal em que os enunciados são constituídos. Dessa forma, para Bakhtin e Volóchinov (2006), a interação com o *outro* acontece nas relações sociais. Com isso, nessa relação responsável e responsiva, os sujeitos produzem enunciados. Nesse sentido, a interação verbal só pode acontecer por meio do diálogo, no mundo real e vivo, que é permeado por sujeitos respondentes e responsivos, tendo um auditório e um horizonte social definido (GERALDI, 1993; BAKHTIN, 2011). Diante disso, entendemos que sempre temos algo para falar com o *outro*, porque somos seres dialógicos que interagem e respondem.

Desse modo, a interação verbal é determinada com quem se está dialogando, onde acontece esse diálogo e para quem está direcionado o enunciado (BAKHTIN; VOLÓCHINOV, 2006). Assim, Bakhtin (2011) aponta que a língua só pode ser compreendida por meio dos enunciados. O enunciado, então, é pensado para o *outro*; ele não pode ser apreendido como algo exterior ou individual, visto que provoca ações responsivas de discordância, de concordância, de crítica, de validação...

Desde o início, porém, o enunciado se constrói levando em conta as atitudes responsivas, em prol das quais ele, em essência, é criado. O papel dos *outros*, para quem se constrói o enunciado, é excepcionalmente grande, como já sabemos. Já dissemos que esses outros, para os quais o meu pensamento pela primeira vez se torna um pensamento real (e deste modo também para mim mesmo), não são ouvintes passivos mas participantes ativos da comunicação discursiva. Desde o início o falante aguarda a resposta deles, espera uma ativa compreensão responsiva. É como se todo o enunciado se construísse ao encontro dessa resposta (BAKHTIN, 2011, p. 301).

Compreendemos, pautada no referencial teórico, que o diálogo com os textos permite analisar o contexto em que se desenvolve o programa *Conta pra Mim* e quais são as intenções que perpassam o discurso de validação do *homeschooling*. Esse contato com os textos já elaborados é realizado de maneira responsável, com o intuito de produzir novos enunciados que vão compor a cadeia da comunicação discursiva sobre a temática. Ainda afirmamos que fazemos parte desse diálogo e buscamos uma postura responsiva em relação a ele, como sujeitos do diálogo.

A compreensão dos enunciados integrais e das relações dialógicas entre eles é de índole inevitavelmente dialógica (inclusive a compreensão do pesquisador e ciências humanas); o entendedor (inclusive o pesquisador) se torna participante do diálogo ainda que seja em um nível especial (em função da tendência de interpretação e da pesquisa) [...]. Um observador não tem posição fora do mundo observado, e sua observação integra como componente o objeto observado (BAKHTIN, 2011, p. 332).

Assumimos a concepção bakhtiniana de linguagem, notadamente a noção de enunciado, pelo fato de que, nessa teoria, o ponto de partida para a compreensão da realidade são os textos, que são tomados como enunciados. Segundo Bakhtin (2011, p. 319): “O texto é o dado (realidade) primário e o ponto de partida de qualquer disciplina nas ciências humanas”. Assim, entendemos que, para a produção da pesquisa, é necessário investigar as disputas ideológicas que estão em constante evolução no debate sobre o *homeschooling*. Participar desse movimento é tentar entender a ligação do programa *Conta pra Mim*, que parte da premissa de formar pais educadores, com a educação domiciliar.

Portanto, o documento do programa *Conta pra Mim* está imbricado no contexto de produção dos discursos referentes à alfabetização e à educação domiciliar. Esses discursos são inacabados e estão em constante transformação, visto que os sujeitos que os produzem são seres dialógicos. Perante isso, os discursos fazem parte de um contexto mais amplo, no qual não há consensos e nem neutralidade, mas disputas ideológicas (BAKHTIN; VOLÓCHINOV, 2006). Nessa perspectiva, seguimos para o próximo tópico em que apresentamos o *corpus* analítico da pesquisa.

3.3 CORPUS ANALÍTICO DA PESQUISA

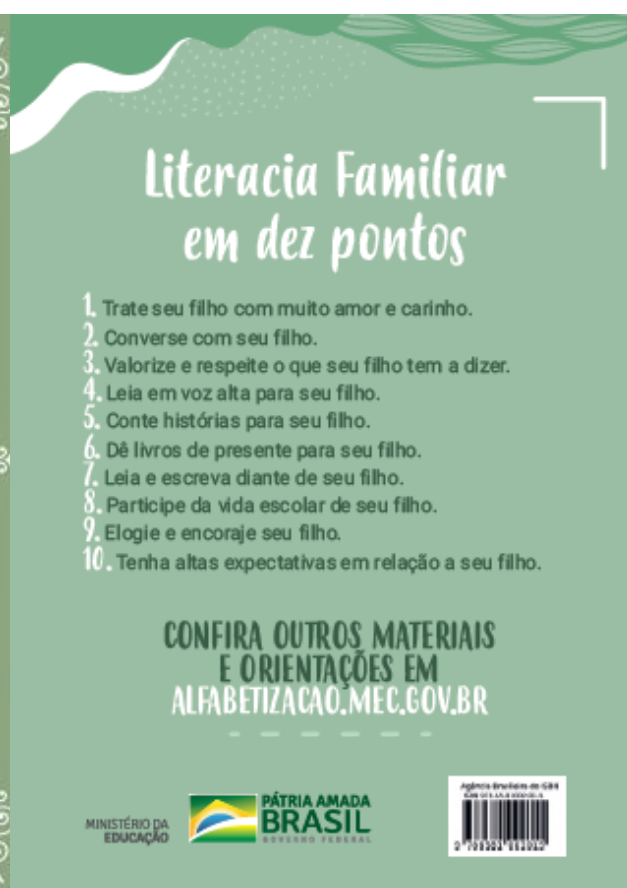
Até o presente momento, citamos o programa *Conta pra Mim* sem mostrar a materialidade do documento. Assim, neste tópico, apresentamos a configuração do guia do programa. Entendemos que a organização do material tem intencionalidades, pois é feito para alguém, tem o que dizer, razões para dizer e foram escolhidas estratégias para realizar esse diálogo (GERALDI, 1993). Diante disso, apresentamos a capa e a contracapa do material (Figuras 1 e 2):

Figura 1 – Capa do programa *Conta pra Mim*



Fonte: Guia do programa *Conta pra Mim*.

Figura 2 – Contracapa do programa *Conta pra Mim*



Fonte: Guia do programa *Conta pra Mim*.

Percebemos que a capa e a contracapa têm, predominantemente, um tom de verde claro e as informações presentes são acessíveis e objetivas, fator que facilita a interação com o leitor. O próprio nome do programa é atrativo, instiga a curiosidade, pois é um convite ao leitor a participar. Destacamos que chama a atenção o fato de que se utiliza o termo “pra” e não “para”, no título do programa. Entendemos que

essa contração deixa o nome do programa com um tom coloquial. Com esse movimento, depreendemos que há a tentativa de vincular o programa ao ambiente doméstico, em que existe o predomínio da linguagem coloquial.

Também na capa, há destaque para a mascote do programa, chamado Tito.⁵ Assim, notamos que a presença de Tito demonstra um esforço de aproximação do documento com as crianças, com o universo infantil, apesar de ser um guia destinado aos pais. Estranhamos a escolha da mascote, uma vez que se trata de um animal que não é típico do Brasil. Para além disso, Tito está trajando uma roupa que se aproxima mais do clima frio do que do clima tropical, que é predominante no país.⁶

A contracapa anuncia o que é a literacia familiar em dez pontos. Com isso percebemos a tentativa de exemplificação do conceito. Cabe ressaltar a utilização dos verbos no modo imperativo – trate, converse, valorize, leia, conte, dê, participe, elogie e tenha – modo verbal que indica uma sugestão ou um conselho. É atribuído ao documento um caráter de orientação para as famílias, para que assim elas possam desenvolver a prática de literacia familiar em seus domicílios.

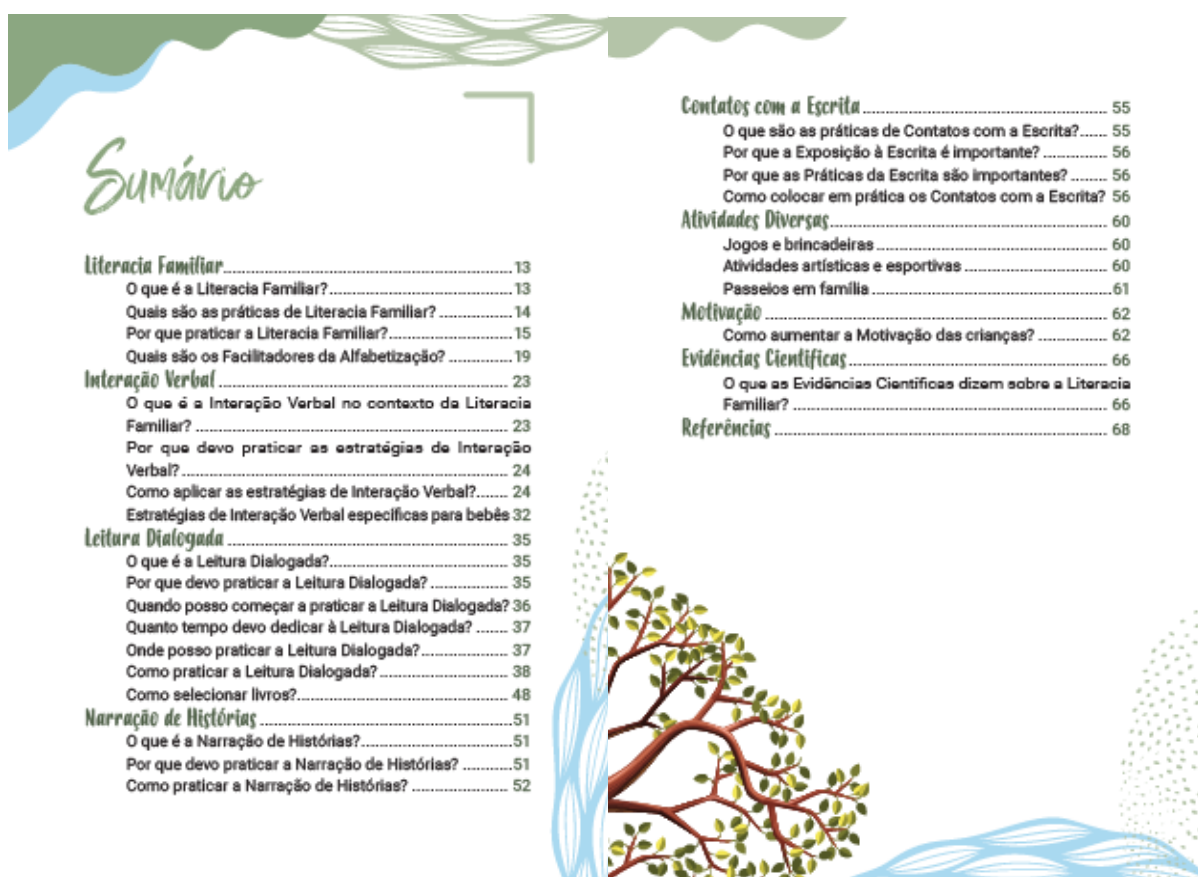
Evidenciamos o sumário do documento (Figura 3), tendo em vista que ele expõe a organização do guia. O sumário do *Conta pra Mim* é dividido da seguinte maneira: o primeiro capítulo, intitulado *Literacia Familiar*, anuncia o que é a literacia familiar; o segundo, *Interação Verbal*, explica o conceito de interação verbal e como realizá-la; no terceiro, denominado *Leitura Dialogada*, há a discussão sobre o que é leitura dialogada e a indicação de como realizar essa prática; o quarto, *Narração de Histórias*, explica o que é a narração de história e mostra os caminhos a serem percorridos para praticar a narração de histórias; o quinto, *Contatos com a Escrita*, defende a importância de se ter contato com a escrita e expõe como os pais podem proporcionar a aproximação das crianças com a escrita; no sexto, *Atividades Diversas*, há a indicação de atividades que podem ser realizadas com as crianças;

⁵ Informação encontrada no site do Ministério da Educação: <https://www.gov.br/pt-br/noticias/educacao-e-pesquisa/2020/01/mascote-do-counta-para-mim-viaja-para-sul-e-nordeste-para-entreter-criancas-com-leitura-e-brincadeiras> Acesso em: 22 jan. 2021.

⁶ Localizamos uma análise semelhante na matéria assinada por Dirce Waltrick do Amarante, na revista Cult: <https://revistacult.uol.com.br/home/counta-para-mim-mec/>. Acesso em: 22 jan. 2021.

no sétimo, *Motivação*, existem instruções de como motivar o interesse das crianças nas atividades de leitura; o oitavo, intitulado *Evidências Científicas*, expõe as bases teóricas que defendem a literacia familiar; e, por fim, há as referências concluindo o documento.

Figura 3 – Sumário do programa *Conta pra Mim*



The image shows a table of contents for the 'Conta pra Mim' program. The title 'Sumário' is written in a green, cursive font at the top left. The table lists various topics and their corresponding page numbers. The topics are: Literacia Familiar, Interação Verbal, Leitura Dialogada, Narração de Histórias, Contatos com a Escrita, Atividades Diversas, Motivação, Evidências Científicas, and Referências. The page numbers range from 13 to 68. The background features a stylized illustration of a tree with green leaves and a blue wave-like shape at the bottom.

Sumário	
Literacia Familiar	13
O que é a Literacia Familiar?.....	13
Quais são as práticas de Literacia Familiar?.....	14
Por que praticar a Literacia Familiar?.....	15
Quais são os Facilitadores da Alfabetização?.....	19
Interação Verbal	23
O que é a Interação Verbal no contexto da Literacia Familiar?.....	23
Por que devo praticar as estratégias de Interação Verbal?.....	24
Como aplicar as estratégias de Interação Verbal?.....	24
Estratégias de Interação Verbal específicas para bebês.....	32
Leitura Dialogada	35
O que é a Leitura Dialogada?.....	35
Por que devo praticar a Leitura Dialogada?.....	35
Quando posso começar a praticar a Leitura Dialogada?.....	36
Quanto tempo devo dedicar à Leitura Dialogada?.....	37
Onde posso praticar a Leitura Dialogada?.....	37
Como praticar a Leitura Dialogada?.....	38
Como selecionar livros?.....	48
Narração de Histórias	51
O que é a Narração de Histórias?.....	51
Por que devo praticar a Narração de Histórias?.....	51
Como praticar a Narração de Histórias?.....	52
Contatos com a Escrita	55
O que são as práticas de Contatos com a Escrita?.....	55
Por que a Exposição à Escrita é importante?.....	56
Por que as Práticas da Escrita são importantes?.....	56
Como colocar em prática os Contatos com a Escrita?.....	56
Atividades Diversas	60
Jogos e brincadeiras.....	60
Atividades artísticas e esportivas.....	60
Passeios em família.....	61
Motivação	62
Como aumentar a Motivação das crianças?.....	62
Evidências Científicas	66
O que as Evidências Científicas dizem sobre a Literacia Familiar?.....	66
Referências	68

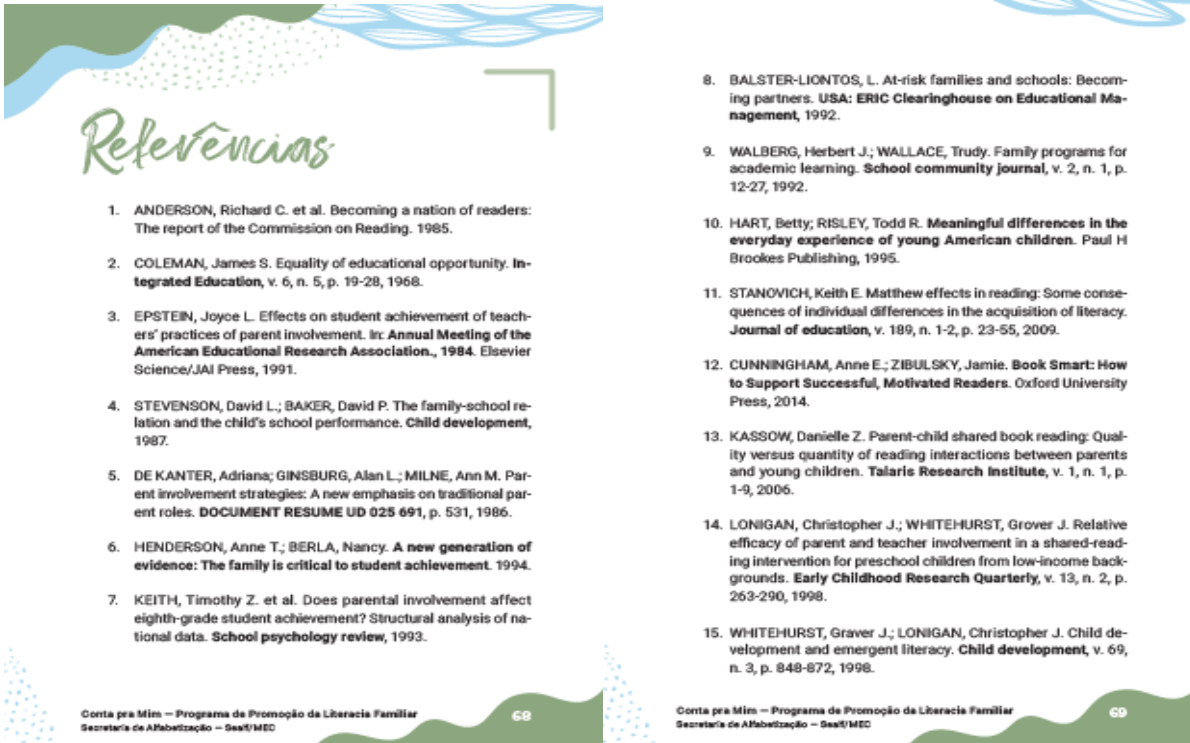
Fonte: Guia do programa *Conta pra Mim*.

Pelo sumário, percebemos que o guia está estruturado de uma forma clara, objetiva e simplificada. Notamos uma sequência de perguntas, que são respondidas nos respectivos capítulos que abordam os conceitos trabalhados pelo programa e levam às estratégias para realizar as ações propostas pelo *Conta pra Mim*. Entendemos que a organização do sumário, nesse formato, quer passar a ideia de que o guia pode ser utilizado como um manual, que pode ser aplicado em qualquer lugar, por qualquer pessoa.

Com a apresentação da estrutura organizacional do guia, apreendemos que é fundamental verificar quais autores foram utilizados como referência para a

produção do documento, pois, na perspectiva bakhtiniana, o diálogo vai além de pessoas conversando face a face. O diálogo é, na verdade, qualquer tipo de comunicação verbal (BAKHTIN; VOLÓCHINOV, 2006). A seguir, trazemos a lista de referências do programa (Figura 4).

Figura 4 – Referências do programa *Conta pra Mim*



Referências

1. ANDERSON, Richard C. et al. *Becoming a nation of readers: The report of the Commission on Reading*. 1985.
2. COLEMAN, James S. Equality of educational opportunity. *Integrated Education*, v. 6, n. 5, p. 19-28, 1968.
3. EPSTEIN, Joyce L. Effects on student achievement of teachers' practices of parent involvement. In: *Annual Meeting of the American Educational Research Association*, 1984. Elsevier Science/JAI Press, 1991.
4. STEVENSON, David L.; BAKER, David P. The family-school relation and the child's school performance. *Child development*, 1987.
5. DE KANTER, Adriana; GINSBURG, Alan L.; MILNE, Ann M. Parent involvement strategies: A new emphasis on traditional parent roles. *DOCUMENT RESUME UD 025 691*, p. 531, 1986.
6. HENDERSON, Anne T.; BERLA, Nancy. *A new generation of evidence: The family is critical to student achievement*. 1994.
7. KEITH, Timothy Z. et al. Does parental involvement affect eighth-grade student achievement? Structural analysis of national data. *School psychology review*, 1993.
8. BALSTER-LIONTOS, L. At-risk families and schools: Becoming partners. USA: ERIC Clearinghouse on Educational Management, 1992.
9. WALBERG, Herbert J.; WALLACE, Trudy. Family programs for academic learning. *School community journal*, v. 2, n. 1, p. 12-27, 1992.
10. HART, Betty; RISLEY, Todd R. *Meaningful differences in the everyday experience of young American children*. Paul H Brookes Publishing, 1995.
11. STANOVICH, Keith E. Matthew effects in reading: Some consequences of individual differences in the acquisition of literacy. *Journal of education*, v. 189, n. 1-2, p. 23-55, 2009.
12. CUNNINGHAM, Anne E.; ZIBULSKY, Jamie. *Book Smart: How to Support Successful, Motivated Readers*. Oxford University Press, 2014.
13. KASSOW, Danielle Z. Parent-child shared book reading: Quality versus quantity of reading interactions between parents and young children. *Talaris Research Institute*, v. 1, n. 1, p. 1-9, 2006.
14. LONIGAN, Christopher J.; WHITEHURST, Grover J. Relative efficacy of parent and teacher involvement in a shared-reading intervention for preschool children from low-income backgrounds. *Early Childhood Research Quarterly*, v. 13, n. 2, p. 263-290, 1998.
15. WHITEHURST, Graver J.; LONIGAN, Christopher J. Child development and emergent literacy. *Child development*, v. 69, n. 3, p. 848-872, 1998.

Conta pra Mim – Programa de Promoção da Literacia Familiar
Secretaria de Alfabetização – Saef/MED CB

Conta pra Mim – Programa de Promoção da Literacia Familiar
Secretaria de Alfabetização – Saef/MED CO

16. LONIGAN, Christopher J.; SHANAHAN, Timothy. Translating research into practice: Results from the national early literacy panel and their implications for family literacy programs. In: **Handbook of family literacy**. Routledge, 2012. p. 134-150.

17. PRICE, Joseph. The effect of parental time investments: Evidence from natural within-family variation. **Unpublished manuscript**, Brigham Young University, 2010.

18. RAIKES, Helen et al. Mother-child bookreading in low-income families: Correlates and outcomes during the first three years of life. **Child development**, v. 77, n. 4, p. 924-953, 2006.

19. LANDRY, SUSAN H.; SMITH, KAREN E. Parents' support of children's language provides support for later reading competence. **Vocabulary acquisition: Implications for reading comprehension**, p. 32-51, 2006.

20. LANDRY, Susan H. et al. A responsive parenting intervention: the optimal timing across early childhood for impacting maternal behaviors and child outcomes. **Developmental psychology**, v. 44, n. 5, p. 1335, 2008.

21. PISA, OECD. Results: Executive Summary (2010). 2009.

22. MULLIS, Ina VS et al. **PIRLS 2011 International Results in Reading**. International Association for the Evaluation of Educational Achievement. Herengracht 487, Amsterdam, 1017 BT, The Netherlands, 2012.

23. GUSTAFSSON, Jan-Eric; HANSEN, Kajsa Yang; ROSÉN, Monica. Effects of home background on student achievement in reading, mathematics, and science at the fourth grade. **Timss and Pirls**, p. 181-287, 2011.

24. MCGUINNESS, Diane. **Cultivando um leitor desde o berço**. Editora Record, 2006.

25. MISTRY, Rashmita S. et al. Family and social risk, and parental investments during the early childhood years as predictors of low-income children's school readiness outcomes. **Early Childhood Research Quarterly**, v. 25, n. 4, p. 432-449, 2010.

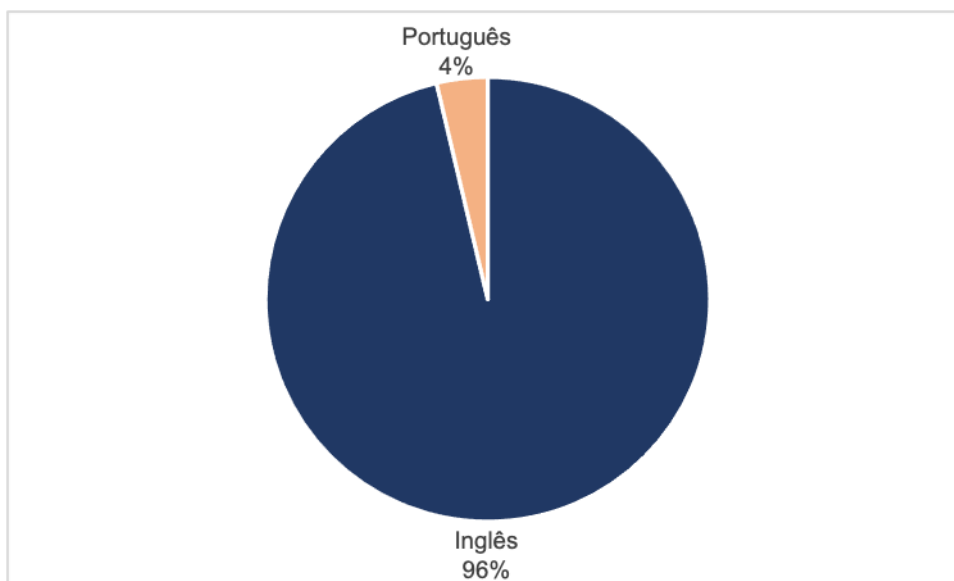
26. HALE, Lauren et al. A longitudinal study of preschoolers' language-based bedtime routines, sleep duration, and well-being. **Journal of Family Psychology**, v. 25, n. 3, p. 423, 2011.

27. FROSCH, Cynthia A.; COX, Martha J.; GOLDMAN, Barbara Davis. Infant-parent attachment and parental and child behavior during parent-toddler storybook interaction. **Merrill-Palmer Quarterly (1982-)**, p. 445-474, 2001.



Fonte: Guia do programa *Conta Pra Mim*.

Notamos que, nas referências, há apenas a presença de um livro com o título em português, de Diane McGuinness, intitulado *Cultivando um leitor desde o berço*, da Editora Record, de 2006. A maior parte dos textos presentes na lista de referências é de língua inglesa. A lista é composta por 27 textos: um livro traduzido para o português, um documento da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), cujo título, igualmente aos outros, está em inglês, e os demais são textos de universidades, periódicos e livros, com títulos em inglês. Fato exemplificado no gráfico a seguir.

Gráfico 2 – Idiomas encontrados na lista de referências

Fonte: Elaborado pela autora.

O gráfico aponta para o predomínio de textos com título em inglês. O documento exclui de forma intencional pesquisadores do campo da educação brasileira que produzem textos sobre a temática. Percebemos que o diálogo sobre a leitura é importado. Portanto, indagamos: para quem foi feito esse documento? Quais famílias terão acesso ao guia?

Encontramos, também, no sítio eletrônico do MEC, marcadores de texto disponíveis para *download*. Os marcadores estão no formato de documento portátil (pdf), possuem cores vibrantes e são ilustrados com a figura de Tito, como podemos ver a seguir.

Figura 5 – Marcador de texto do programa *Conta pra Mim*



Fonte: Sítio eletrônico do Ministério da Educação.

Figura 6 – Marcador de texto do programa *Conta pra Mim*



Fonte: Sítio eletrônico do Ministério da Educação.

Figura 7 – Marcador de texto do programa *Conta pra Mim*



Fonte: Sítio eletrônico do Ministério da Educação.

Nos marcadores de texto, o lema *A Coleção Conta pra Mim é dedicada à família!* se repete, indicando que o material é destinado ao ambiente domiciliar. Unido a esse lema, cada marcador tem uma mensagem motivacional, com o intuito de estimular e convencer as famílias a utilizar o guia. Compondo a coleção do programa, há quarenta vídeos no YouTube, que estão organizados em uma *playlist*. Dentre esses vídeos, que tomamos como documentos, pois são permeados por textos, buscamos dialogar com os enunciados que podem estar associados ao contexto de implementação do *homeschooling*. No primeiro momento, os vídeos que identificamos que vinculam esse conteúdo são: Apresentação, O que é literacia

familiar? Qual a importância da literacia familiar? Literacia familiar e a preparação para a alfabetização e Motivação (Parte 1, Parte 2 e Parte 3).

Para finalizar, o programa é composto também por livros de literatura em formato digital. Essas histórias estão em plataformas digitais de áudio e vídeo. Apesar de considerar relevante analisar o conteúdo presente nos livros, o foco deste trabalho está na possível articulação do *Conta pra Mim* com o projeto de educação domiciliar. Portanto, diante do conjunto de materiais apresentados, percebemos que existe um movimento que aposta na educação domiciliar. O guia deixa evidente a aproximação com as famílias. Contudo, não há defesa explícita do *homeschooling*, por isso buscamos, na próxima etapa, contextualizar o programa.

4 CONTEXTO DE IMPLEMENTAÇÃO DO PROGRAMA CONTA PRA MIM ⁷

Este capítulo tem por finalidade contextualizar o *Conta pra Mim*, a fim de entendermos os caminhos percorridos para a implementação do programa e o contexto no qual ele foi articulado. Como assinala Bakhtin (2011, p. 407), verificamos que políticas e programas “Tudo isso se revela unicamente no nível do grande tempo. Cada imagem precisa ser entendida e avaliada no nível do grande tempo”. Nesse sentido, com o intuito de contextualizar o programa, buscamos dialogar com os sujeitos que participaram e participam da formulação e da execução do *Conta pra Mim*.

Alicerçada na perspectiva bakhtiniana de linguagem como interação verbal, compreendemos que os enunciados só podem ser entendidos em contextos dialógicos. Diante disso, no primeiro momento, investigamos o contexto em que a Política Nacional de Alfabetização foi instituída, pois o *Conta pra Mim* é, em nossa opinião, a materialização dos objetivos da política. Assinalamos também como o Professor Carlos Nadalim, atual secretário de Alfabetização, entende a alfabetização, ressaltando a perspectiva teórica na qual ele sustenta o conceito, em articulação com os demais profissionais que participaram da elaboração do programa. No segundo, destacamos como foi divulgado e disponibilizado o material do *Conta pra Mim* para as famílias. No terceiro, realizamos uma breve contextualização sobre como o projeto conservador para sociedade reverberou na educação, assinalando a aproximação com a realidade estadunidense.

4.1 ENCONTROS DO *CONTA PRA MIM* COM A POLÍTICA NACIONAL DE ALFABETIZAÇÃO

O *Conta pra Mim* foi instituído por meio da Portaria n.º 421, de 23 de abril de 2020. O programa foi elaborado a fim de atender às propostas previstas no Decreto n.º 9.765, de 11 de abril de 2019, que instituiu a PNA. Segundo Fiorin (2011), política é relação de poder e está presente em todas as dimensões da vida. Nesse sentido, a aprovação de uma política para todo o território nacional se insere no jogo de forças

⁷ Parte desse texto foi compartilhado no V Congresso brasileiro de alfabetização.

e de disputa pelo controle de como deve ser pensada e praticada a alfabetização no Brasil. Assim, compreendemos que a consolidação de uma política, como discutimos, visa a atender aos objetivos estabelecidos por aqueles que detêm o poder político e econômico em um dado contexto histórico, político e social.

A PNA está circunscrita na arena dialógica, na qual há lutas ideológicas e conceituais no campo da alfabetização. Para compreender esse cenário, temos que avaliá-lo, porque, segundo Bakhtin (2011), não existe compreensão sem avaliação, como podemos verificar no enunciado subsequente:

É impossível uma compreensão sem avaliação. Não se pode separar compreensão e avaliação: elas são simultâneas e constituem um único integral. O sujeito da compreensão enfoca a obra com sua visão de mundo já formada, de seu ponto de vista, de suas posições. Em certa medida, essas posições determinam a sua avaliação, mas neste caso elas mesmas não continuam imutáveis: sujeitam-se à ação da obra que sempre traz algo novo (BAKHTIN, 2011, p. 378).

Por isso o nosso encontro com a política e com o guia do *Conta pra Mim* é dialógico. Nesse movimento, ao dialogar com os enunciados do programa articulado à PNA, produzimos sentidos. Dessa maneira, defendemos que não existe neutralidade, sempre expressamos juízos de valor, mesmo no silêncio.

A noção de alfabetização atrelada ao desenvolvimento da nação é recorrente ao longo da história (GRAFF, 1994). Na política e no programa, a escolha dos métodos e a opção pelo cientificismo são justificadas pela busca por resultados e eficiência no processo de ensino e aprendizagem da língua escrita na fase inicial de alfabetização das crianças que, no imaginário social, está vinculado a uma possível mudança socioeconômica. Sendo assim, faz-se uma associação, quase orgânica, entre o desenvolvimento econômico e social e os níveis de alfabetização de uma sociedade. Entretanto, como assinala Graff (1994), a alfabetização não tem uma relação tão direta com o desenvolvimento econômico e cultural de uma população.

Concordamos com o autor no momento em que sinaliza que não há uma relação direta entre desenvolvimento e alfabetização. Todavia, precisamos relativizar essa concepção. Partindo do princípio de que a alfabetização é um direito, entendemos a

importância dessa prática, visto que contribui com o projeto de transformação da sociedade e emancipação dos sujeitos. Ela é uma base importante para o desenvolvimento pessoal, pois colabora com o desenvolvimento da capacidade crítica. Por isso podemos afirmar que ser um cidadão alfabetizado é uma das formas de ter assegurado o direito de participar e agir no mundo em que a escrita tem grande circulação.

Ao mesmo tempo em que o discurso sobre a importância da alfabetização está presente na PNA, percebemos que o conceito de alfabetização é reduzido a uma mera aquisição de habilidades de leitura e escrita. Essa concepção seria suficiente para ajudar a construir uma sociedade mais democrática? Seria suficiente para que as pessoas tenham acesso aos bens culturais e usufruir dos seus benefícios? A escolha desse conceito evidencia que a perspectiva política adotada subtrai da alfabetização seu caráter crítico e emancipatório, restringindo as possibilidades de que esta contribua para formar sujeitos responsáveis e responsivos.

A política enfatiza que há seis componentes fundamentais para a alfabetização: consciência fonêmica; instrução fônica sistemática; fluência em leitura oral; desenvolvimento de vocabulário; compreensão de textos; produção de escrita. Nesse sentido, percebemos que a alfabetização, priorizando esses elementos, se distancia cada vez mais de uma proposta enunciativa e discursiva. Ela é, na verdade, limitada aos aspectos técnicos da língua. Dessa forma, é necessário, como Gontijo (2014) o fez, questionar: quais são os interesses por trás do retorno ao método fônico?

Moratti (2019, p. 26) aponta, em seu trabalho, que o retorno aos métodos “[...] integra o projeto político-ideológico neoliberal e ultraconservador do atual governo federal e está estrategicamente articulada às demais medidas de destruição dos avanços democráticos conquistados pela população brasileira nas últimas décadas”. Sendo assim, concordamos com a visão de Moratti (2019, p. 29), quando anuncia que a questão dos métodos, presente na PNA, está circunscrita a uma arena ideológica que representa “[...] uma ‘guinada’ ideológica-metodológica para trás e pela direita”.

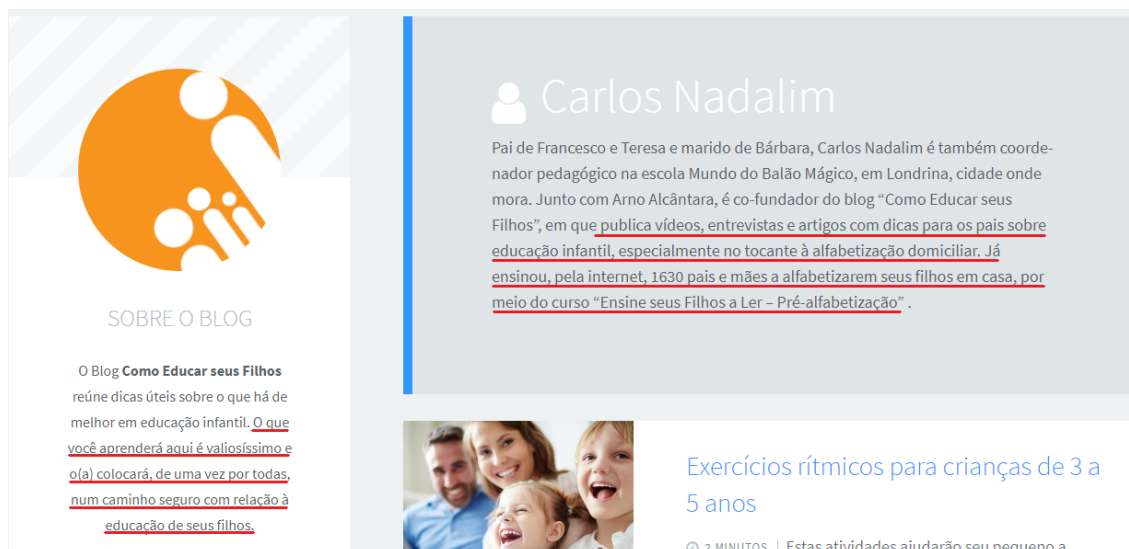
Diante disso, defendemos que a alfabetização é uma prática social, cultural e política, pois promove mudanças na sociedade e a emancipação dos sujeitos. Levando em consideração a desigualdade social e os processos de exclusão, compreendemos que a alfabetização deve ser um dos elementos para a transformação social. Tomar a alfabetização como parte de um contexto amplo e complexo nos permite enxergá-la como uma prática que auxilia no enfrentamento da diminuição das disparidades sociais.

Dessa maneira, a partir do momento em que a PNA é oficializada e se torna um documento que integra a cadeia de comunicação discursiva da educação brasileira, é fundamental entender como ela vai passar a fazer parte da vida dos cidadãos. O art. 8º do documento legal prevê que, para garantir o desenvolvimento da PNA, serão propostos programas, ações e instrumentos. Nesse sentido, o *Conta pra Mim* se constitui parte desse projeto para a mudança dos rumos da alfabetização, segundo o governo. No inciso IV do referido artigo, há a proposta de promoção da *literacia familiar*, que é tema central no documento do *Conta pra Mim*. Desse modo, percebemos a vinculação da política com o programa.

Evidenciamos o protagonismo que o texto legal concede às famílias para a promoção da política. Ao longo do texto da lei, os termos *família* e *familiar* aparecem sete vezes, especialmente associados ao termo *literacia*. Então, entendemos que o *Conta pra Mim* é a tentativa de concretização do objetivo da promoção da literacia familiar.

Essa aproximação com as famílias pode ser uma experiência potente, entretanto, também pode ser analisada por uma outra perspectiva. Carlos Nadalim, secretário de Alfabetização, como já evidenciado, é defensor do movimento do *homeschooling*. Antes de ser nomeado secretário de Alfabetização, do Ministério da Educação, Nadalim produzia vídeos no canal do *YouTube* e escrevia em um *blog* sobre como os pais deveriam educar seus filhos em casa. Para além disso, Nadalim foi professor no Ensino Superior e coordenador de uma escola em Londrina – Paraná. O secretário é formado em Direito e é mestre em Educação (BRASIL, 2019). O *blog* de Nadalim é aberto ao público e há conteúdo disponível para as famílias que se interessam pela educação domiciliar, como podemos ver na imagem a seguir.

Figura 8 – Blog Como educar seus filhos em casa



SOBRE O BLOG

O Blog **Como Educar seus Filhos** reúne dicas úteis sobre o que há de melhor em educação infantil. O que você aprenderá aqui é valiosíssimo e o(a) colocará, de uma vez por todas, num caminho seguro com relação à educação de seus filhos.

Carlos Nadalim

Pai de Francesco e Teresa e marido de Bárbara, Carlos Nadalim é também coordenador pedagógico na escola Mundo do Balão Mágico, em Londrina, cidade onde mora. Junto com Arno Alcântara, é co-fundador do blog “Como Educar seus Filhos”, em que publica vídeos, entrevistas e artigos com dicas para os pais sobre educação infantil, especialmente no tocante à alfabetização domiciliar. Já ensinou, pela internet, 1.630 pais e mães a alfabetizarem seus filhos em casa, por meio do curso “Ensine seus Filhos a Ler – Pré-alfabetização”.

Exercícios rítmicos para crianças de 3 a 5 anos

2 MINUTOS | Estas atividades ajudarão seu pequeno a

Fonte: *Blog Como educar seus filhos em casa.*

O *blog* conta com um acervo de textos que orientam a prática do *homeschooling*. Nadalim, em seu sítio eletrônico, disponibiliza, de forma gratuita, o seu livro, no formato *e-book*, intitulado *As 5 etapas para alfabetizar seus filhos em casa*. A perspectiva do livro de Nadalim vem ao encontro das concepções teóricas assumidas pela PNA e também do *Conta pra Mim*. No entanto, em nossa opinião, essa perspectiva não valoriza a escola como espaço público de apropriação de conhecimentos. Na verdade, interfere na educação primária, ou seja, naquela que se realiza no meio familiar, pois essa passa a ser ditada por organismo privado externo e, por fim, não leva em conta a realidade social e econômica da maioria das famílias brasileiras. O livro é dividido em cinco partes, como podemos observar na figura abaixo:

9 – Sumário do livro *As 5 etapas para alfabetizar seus filhos em casa*

INTRODUÇÃO	6
MÉTODOS INEFICAZES	
<i>Métodos Globais</i>	9
<i>Métodos Silábicos</i>	10
MÉTODOS EFICAZES	
<i>Métodos Fônicos</i>	11
<i>Dramatização dos Sons</i>	15
<i>Recapitulação</i>	17
AS 5 ETAPAS	
<i>1ª Etapa: Leitura Partilhada</i>	20
<i>2ª Etapa: Memória Auditiva de Curto Prazo</i>	22
<i>3ª Etapa: Consciência de Frases e Palavras</i>	24
<i>4ª Etapa: Consciência Silábica</i>	25
<i>5ª Etapa: Consciência Fonêmica</i>	26
DEPOIMENTOS	28

www.comoeducarseusfilhos.com.br

Fonte: Livro *As 5 etapas para alfabetizar seus filhos em casa*.

Na introdução, Nadalim relata como aconteceu o seu encontro com o campo da alfabetização. O secretário era professor de Filosofia e Ética do Ensino Superior, fez o curso com o professor Olavo de Carvalho sobre Filosofia. Contudo, estava insatisfeito com a profissão de professor universitário e, unido a isso, após o acidente de seu irmão, assumiu a escola de sua mãe e, ao receber um chamado espiritual de Santa Teresinha, ele decidiu assumir a profissão de professor alfabetizador (NADALIM, 2015). Percebemos que as motivações pessoais do atual secretário estão associadas a uma ideia de missão, não só pessoal como também espiritual. Ressaltamos que, diante da concepção de educação defendida nesta pesquisa, a educação tem que estar associada a um projeto de sociedade que visa à formação política.

Nadalim diz que se especializou na alfabetização por meio da compra de métodos nacionais e internacionais, como podemos constatar no enunciado a seguir.

O problema é que eu não sabia nada de educação de crianças. Visitei então o professor Luiz Carlos Faria da Silva⁸, um estudioso da alfabetização, que me indicou alguns métodos que ele considerava mais eficazes. Eram métodos de fluência em leitura e de alfabetização. Passei a pesquisar, a estudar, comprei métodos nacionais e internacionais e, aplicando-os no dia a dia da escola, em poucas semanas pude perceber que as crianças estavam melhorando. Elas se tornaram capazes não só de memorizar poesias de autores clássicos da língua portuguesa, mas também de compreendê-las (NADALIM, 2015, p 8).

Luiz Carlos Faria da Silva, segundo Nadalim, anuncia em um vídeo, em seu canal do *YouTube*, que é um dos maiores *homeschoolers* do país.⁹ O professor, em novembro de 2016, em matéria publicada no *blog* AlfaeBeto, enfatiza a defesa da educação domiciliar. Silva (2016) entende que “[...] a liberdade de ensinar e de aprender, e a liberdade dos pais educarem seus filhos, segundo suas convicções morais e religiosas, são irrenunciáveis se a sociedade quer merecer a caracterização de sociedade de homens e mulheres livres”.¹⁰

O professor integrou o grupo de Estudos da Academia Brasileira de Ciências (ABC) sobre Aprendizagem Infantil.¹¹ Ele afirma, em entrevista gravada pela Escola Dom Pedro,¹² que o Brasil nunca tentou usar o método fônico. Segundo Silva, as cartilhas são confundidas com o método fônico no imaginário social. Contudo, destacamos que há estudos que debatem essa questão, como as pesquisas de Gontijo (2014), que serão discutidos a seguir. Nesse sentido, observamos que os discursos defendidos por Nadalim são articulados aos do professor.

Após relatar a sua trajetória, na introdução, Nadalim (2015) avança para o segundo capítulo, intitulado *Métodos Ineficazes: conhecendo o inimigo*. O secretário aponta

⁸ Professor Doutor Adjunto da Universidade Estadual de Maringá e Especialista em Educação, com ênfase em Filosofia da Educação e Métodos de Alfabetização. Seu atual projeto de pesquisa é sobre Psicologia Educacional Evolucionária, de David Geary (Disponível em: <http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4761611Z8>. Acesso em: 31 mar. 2022).

⁹ Informação localizada no canal do *YouTube* de Nadalim (Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=WQKAiEHvC8E>. Acesso em: 31 de mar. 2022).

¹⁰ Informação localizada no *blog* AlfaeBeto. (Disponível em: <https://www.alfaeбето.org.br/2016/11/29/qualidade-da-educacao-e-educacao-domiciliar-liberdade-de-ensinar-e-aprender/>. Acesso em: 31 mar. 2022).

¹¹ Informação localizada no *site* Gazeta do Povo (Disponível em: <https://www.gazetadopovo.com.br/educacao/o-brasil-nao-alfabetiza-bem-porque-nao-segue-evidencias-cientificas/>. Acesso em: 31 de mar. 2022).

¹² Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=ImWog93ZaI8>. Acesso em: 31 mar. 2022.

que os métodos globais e os métodos silábicos são ineficazes. Nadalim (2015) destaca que o método silábico é melhor do que método global, mas não o considera o mais eficaz.

O método global, em sua opinião, consiste em apresentar a forma da palavra para a criança, para que assim ela possa memorizá-la e, em seguida, estaria alfabetizada. Contudo, Nadalim (2015, p. 9-10) destaca que, com esse método, a criança só reproduz uma percepção visual da palavra e não a decodifica. Sendo assim, Nadalim (2015) acredita que o método silábico, trazendo como referência a cartilha *Caminho suave*, é melhor do que método global, entretanto não justifica essa afirmação.

Entendemos, com base em Gray (1969) e Braggio (1992), que a apropriação feita por Nadalim (2015) do que é o método global não dialoga com a literatura que trata desse tema. O método global não tem como premissa apresentar a forma da palavra e sim começar a ensinar a partir de frases, sentenças e palavras para depois dividi-las em unidades menores da língua. Cabe destacar, no entanto, que concordamos com Braggio (1992), quando critica as cartilhas, pois estas não consideram o sujeito no processo de apropriação da língua escrita. Portanto, “[...] o autor da cartilha ou livro tem supremacia sobre o leitor, isto é, só ele é possuidor do significado da linguagem escrita. Entendimento e compreensão são diretamente ligados à mensagem do autor” (BRAGGIO, 1992, p. 11).

O professor aponta as incoerências identificadas por ele no método silábico: uma delas é o fato de a criança aprender que somando as letras elas formam uma sílaba. Segundo Nadalim (2015, p. 10), “Há aqui uma confusão: pois uma coisa é o nome da letra, outra coisa é o valor fonológico”. Por fim, o secretário argumenta que o principal equívoco do método silábico é instituir a correspondência entre o nome da letra e o seu som.

No terceiro capítulo do livro, intitulado *Métodos eficazes: dominando o princípio alfabético*, Nadalim (2015) aponta o método fônico como eficaz. O autor defende que o princípio alfabético tem que ser o guia no processo de ensino da língua. O secretário defende que a alfabetização deve partir das unidades menores da língua,

saindo do mais simples, que são os sons, os mais fáceis de serem identificados pelas crianças, para o mais complexo (NADALIM, 2015).

Nadalim (2015) entende que não existe apenas um método fônico. Com isso o secretário afirma que os diferentes métodos fônicos têm em comum o fato de que o princípio alfabético é parte central no processo de ensino e aprendizagem. Nadalim (2015, p.11) assinala: “O princípio alfabético consiste em converter, conscientemente, grafemas em fonemas. Isso significa que as crianças precisam converter os sinais gráficos (letras) em seus valores fonológicos (sons)”. Percebemos que o foco do professor é a leitura, todavia, a escrita também constitui a alfabetização. Dessa maneira, podemos inferir que, para Nadalim (2015), a produção dos textos não é prioridade no processo de ensino e aprendizagem da língua escrita.

Gray (1969) evidencia que o método fônico parte da premissa de que, quando o sujeito aprende o som da letra, ele tem que começar a formar sílabas e palavras para, assim, evoluir para as unidades maiores da língua. O autor aponta um aspecto importante sobre esse método que é o fato de que, quando ele é utilizado, é primordial que haja uma correspondência entre a forma e o som da letra. Especialmente, no Brasil, é pouco provável que uma língua tenha uma correspondência direta entre o som e a letra. Com base em Bakhtin (2011), concebemos que a língua é viva e, com isso, em um país com dimensão continental, é impossível adotar uma única forma de pronunciar o som de uma letra e uma maneira padronizada de ensinar a ler e escrever.

No capítulo intitulado *As cinco etapas: conhecendo o caminho das pedras*, Nadalim (2015) expõe as cinco etapas para os pais alfabetizarem seus filhos em casa que devem ser trabalhadas antes da aquisição do princípio alfabético: leitura compartilhada, memória auditiva de curto prazo, consciência de frases e palavras, consciência silábica e consciência fonêmica (NADALIM, 2015, p. 20). Para o secretário, as professoras e as pedagogas não conhecem essas etapas. Ele ainda aponta que:

[...] tais etapas são fundamentais. E a razão é bem simples: uma vez que a tomada de consciência de fonemas dos fonemas é algo muito abstrato para as crianças pequenas, elas precisam ser conduzidas desde o mais simples até essa realidade tão complexa e abstrata. Antes de entrar no princípio alfabético, portanto, é necessário praticar determinados exercícios, utilizando-se aspectos da linguagem mais explícitos, mais palpáveis para as crianças (NADALIM, 2015, p. 19).

Com a afirmação de que os professores e as pedagogas desconhecem as cinco etapas para a alfabetização, questionamos: como ele pode garantir que os responsáveis conhecerão essas etapas? Cabe deixar claro que não concordamos com a ideia de que existem cinco etapas para alfabetizar, bem como defendemos que o ensino da leitura e da escrita tem que acontecer na escola. Para tanto, seguindo a lógica de Nadalim (2105), verificamos que o raciocínio de levar a alfabetização para o contexto doméstico não tem fundamento, pois, se os professores que estudaram, no mínimo, quatro anos não sabem as cinco etapas, como os pais vão se apropriar lendo um único livro do secretário ou fazendo o seu curso?

Por fim, no último capítulo, intitulado *Depoimentos: o que dizem nossos alunos*, Nadalim (2015), destaca que, ao comparar a escrita dos universitários com a escrita das crianças de ensino fundamental, chegou à conclusão de que os alunos de oito anos escreviam melhor do que os alunos universitários, dos quais ele foi professor. O secretário traz uma série de relatos de famílias que alfabetizaram seus filhos em casa, baseados no seu *blog* e no curso ministrado por Nadalim, chamado *Ensine os seus filhos a ler – pré-alfabetização*, e afirma:

Não tenho a pretensão de ser o guru da educação brasileira, apenas quero trabalhar com aqueles que estão interessados em enfrentar esse problema, com os pais que estão preocupados com a educação no Brasil e querem oferecer o melhor aos seus filhos. E a primeira coisa que digo aos pais é que vocês podem, sim, alfabetizar seus filhos em casa. Não é necessário ser um especialista na área da educação para fazer isso (NADALIM, 2015, p. 29).

Percebemos com esse livro a defesa explícita do secretário a favor da educação domiciliar e o incentivo à desqualificação dos docentes e da escola. Questionamos com quais intencionalidades um programa como o *Conta pra Mim* é elaborado, tendo em vista que sua proposta é formar os pais para serem os primeiros professores de seus filhos. Consideramos preocupante o posicionamento do

secretário, que dialoga com o programa, ao afirmar que qualquer pessoa pode alfabetizar, pois defendemos que o professor deve ser responsável pelo desenvolvimento do trabalho pedagógico.

O método fônico defendido por Nadalim (2015) é pautado também pela política, que orienta utilizá-lo baseado em evidências científicas. Nadalim, em seu livro, juntamente com a equipe técnica que produziu o texto legal, entende que, para a PNA, o método fônico é a melhor forma de alfabetizar as crianças, como exemplificado no texto da política. Assim:

Para ler um texto com compreensão, é preciso adquirir várias habilidades. Algumas delas não necessitam de instrução explícita e sistemática, como conhecimento de mundo, conhecimento morfosintático, raciocínio verbal e familiaridade com livros e outros materiais impressos. Outras exigem ensino explícito, como a consciência fonêmica e a decodificação de palavras – da qual resulta o reconhecimento automático de palavras (BRASIL, 2019, p. 28).

Em diálogo com especialistas, Nadalim (2015), em conjunto com a equipe técnica da Secretaria, organizou e elaborou a PNA. Por isso consideramos necessário mostrar a equipe que atuava na Secretaria de Alfabetização, quando o caderno da Política foi produzido, pois, a partir dela, foi constituído o *Conta pra Mim*. Assim, no quadro a seguir, destacamos a função e a formação dos membros que faziam parte da Secretaria.

Quadro 2 – Membros da Secretaria de Alfabetização

(continua)

NOME	FUNÇÃO	FORMAÇÃO¹³
ANA CAROLINA MANFRINATO	Coordenação-Geral de Música, Literatura, Cultura Tradicional e Expressão Dramática, da Diretoria de Suporte Estratégico à Alfabetização	Graduação: Música Mestrado: Música Doutorado: Música
ANTHONY TANNUS WRIGHT	Assessor da Secretaria de Alfabetização	Graduação: Direito Especialização: Direito Constitucional Contemporâneo
DANIEL PRADO MACHADO	Diretor de Desenvolvimento Curricular e Formação de Professores Alfabetizadores.	Graduação: Ciências Biológicas Mestrado: Biologia Molecular
EDUARDO FEDERIZZI SALLENAVE	Diretor de Suporte Estratégico à Alfabetização	Graduação: História e Pedagogia (2018-2019) ¹⁴
FÁBIO DE BARROS CORREIA GOMES FILHO	Diretor de Alfabetização Baseada em Evidência	Graduação: Engenharia Elétrica
JOSIANE TOLEDO FERREIRA SILVA¹⁵	Coordenadora-Geral de Avaliação Pedagógica da Diretoria de Alfabetização Baseada em Evidência	Graduação: Letras Mestrado: Literatura Brasileira Doutorado: Educação Especialização: Linguística Aplicada à Língua Materna
LUÍZA MONTEIRO DE CASTRO DUTRA ARAÚJO¹⁶	Diretora de Desenvolvimento Curricular e Formação de Professores Alfabetizadores	Graduação: Letras Mestrado: Estudos Literários Aperfeiçoamento em Curso Básico de Música
MARIA EDUARDA MANSO MOSTAÇO	Coordenador-Geral de Formação de Professores da Diretoria de Desenvolvimento Curricular e Formação de Professores Alfabetizadores	Graduação: Direito

¹³ As informações encontradas sobre o currículo foram retiradas do sítio eletrônico Escavador.

¹⁴ Período de duração da graduação.

¹⁵ A servidora foi exonerada no dia 26 de novembro de 2019. Informação encontrada no sítio eletrônico Jusbrasil (Disponível em: <https://www.jusbrasil.com.br/diarios/273592202/dou-secao-2-27-11-2019-pg-18>. Acesso em: 20 nov. 2021).

¹⁶ A servidora foi exonerada no dia 14 de maio de 2019. Informação encontrada no sítio eletrônico Jusbrasil (Disponível em: <https://www.jusbrasil.com.br/diarios/256376093/dou-secao-2-14-08-2019-pg-1>. Acesso em: 20 nov. 2021).

Quadro 2 – Membros da Secretaria de Alfabetização

(continuação)

NOME	FUNÇÃO	FORMAÇÃO
RENAN DE ALMEIDA SARGIANI¹⁷	Coordenador-Geral da Coordenação-Geral de Neurociência Cognitiva e Linguística	Graduação: Psicologia (Bacharelado) e Psicologia (Formação de Psicólogo) Mestrado: Educação (Psicologia da Educação) Doutorado: Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano
RENATO FELIPE DE OLIVEIRA ROMANO¹⁸	Coordenador-Geral de Produção Didática e Curricular da Diretoria de Desenvolvimento Curricular e Formação de Professores Alfabetizadores	Graduação: Latim Mestrado: Letras Especialização: Tradução de Espanhol - EAD
ROBISON PORELI MOURA BUENO	Diretor de Suporte Estratégico à Alfabetização	Graduação: Direito e Música Mestrado: Música Doutorado: Música Especialização: História e Teorias da Arte Técnico
ROBSON FURLAN RICARDO	Coordenador-Geral de Educação Motora da Diretoria de Suporte Estratégico à Alfabetização	Graduação: Esporte Mestrado: Educação Física - Uel - Uem
WILLIAM FERREIRA DA CUNHA	Diretor de Políticas de Alfabetização	Graduação: Física Mestrado: Física Doutorado: Física

Fonte: Elaborada pela autora.

¹⁷ O servidor foi exonerado no dia 22 de novembro de 2019. Informação encontrada no sítio eletrônico Jusbrasil. (Disponível em: <https://www.jusbrasil.com.br/diarios/273077628/dou-secao-2-25-11-2019-pg-20>. Acesso em: 20 nov. 2021).

¹⁸ O servidor foi exonerado no dia 20 de agosto de 2019. Informação encontrada no sítio eletrônico Jusbrasil (Disponível em: <https://www.in.gov.br/web/dou/-/portaria-n-1.467-de-20-de-agosto-de-2019-211920491>. Acesso em: 20 nov. 2021).

Observamos que os profissionais indicados para pensar a alfabetização, em sua maioria, estão distantes da temática, notadamente no que se refere à formação acadêmica. Com a graduação em Pedagogia, encontramos Eduardo Federizzi Sallenave, que realizou sua formação entre os anos de 2018 e 2019. Cabe ressaltar que a indicação de Maria Eduarda Manso Mostaço gerou surpresa nas mídias, pois a coordenadora-geral da Formação de Professores não tinha especialização ou pós-graduação. Foi destacado também que o Trabalho de Conclusão Curso defendido por Mostaço tinha como temática o *homeschooling*, o que reafirma as relações do programa e da Política Nacional de Alfabetização com essa temática.¹⁹

Nesse sentido, os sujeitos que foram selecionados para pensar a alfabetização não têm formação ou aprofundamento teórico na área. Apesar de no país existirem referências no campo da alfabetização, essas são deixadas de fora no momento de articular os rumos da alfabetização. Por isso evidenciamos que não é surpreendente a elaboração de um programa, derivado da PNA, que visa a formar pais para serem os primeiros professores de seus filhos, ganhar tanto destaque a ponto de virar um projeto para a educação não somente das crianças, mas também das famílias brasileiras.

Com o quadro dos membros da Secretaria de Alfabetização, avaliamos necessário indagar quem, a partir da Política, pensou o *Conta pra Mim*, que é o foco da pesquisa.

¹⁹ Diversos veículos da imprensa divulgaram a repercussão da nomeação de Mostaço. Na época a indicação da coordenadora foi *trending topics* no Twitter Brasil, que se constitui, atualmente, em um espaço de debate online, como podemos constatar nos *links* a seguir: nomeahttps://abrelivros.org.br/site/defensora-do-ensino-domiciliar-e-nomeada-para-coordenacao-no-mec/ - https://novaescola.org.br/conteudo/15450/mec-nomeia-defensora-do-ensino-domiciliar-para-coordenacao-da-secretaria-de-alfabetizacao - https://jovempan.com.br/noticias/brasil/ministerio-da-educacao-nomeia-defensora-do-ensino-domiciliar-para-coordenar-formacao-de-alfabetizadores.html. Acesso em: 20 de nov. de 2021.

Quadro 3 – Membros da equipe técnica do *Conta pra Mim*

(continua)

FUNÇÃO	MEMBRO	FORMAÇÃO ²⁰
PESQUISA E REDAÇÃO	Eduardo Federizzi Sallenave	Graduação: História e Pedagogia (2018-2019) ²¹
APOIO	Daniel Prado Machado	Graduação: Ciências Biológicas Mestrado: Biologia Molecular
ESPECIALISTAS CONSULTADOS	Dra. Barbara Hanna Wasik — University of North Carolina at Chapel Hill ²²	Professora da University of North Carolina at Chapel Hill Coautora e organizadora do livro <i>Handbook of family literacy</i>
ESPECIALISTAS CONSULTADOS	Dra. Pascale Engel de Abreu — Université du Luxembourg ²³	Graduação: Bachelor (Licence) in Psychology Université Louis Pasteur Strasbourg (France) Mestrado: Master (Maîtrise) in Developmental Psychology, Université Louis Pasteur Strasbourg, (France)

²⁰ As informações encontradas sobre os pesquisadores brasileiros foram retiradas do sítio eletrônico Escavador.

²¹ Período de duração da graduação.

²² Não localizamos informações específicas sobre a formação da pesquisadora, por esse motivo decidimos utilizar os dados encontrados no Caderno do *Conta pra Mim*.

²³ Informações encontradas no sítio eletrônico da Universidade de Luxemburgo (Disponível em: https://www.en.uni.lu/research/fhse/dhum/people/pascale_engel_de_abreu. Acesso em: 27 set. 2021).

Quadro 3 – Membros da equipe técnica do Conta Pra Mim

(continuação)

FUNÇÃO	MEMBRO	FORMAÇÃO
		<p>Mestrado: Master (MSc) in Developmental Psychopathology, University of Durham, (UK)</p> <p>Ph.D: in Psychology, University of York, (UK)</p>
<p>REVISÃO TÉCNICO-CIENTÍFICA</p>	<p>Dra. Rochele Paz Fonseca — Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul</p>	<p>Graduação: Psicologia</p> <p>Graduação: Fonoaudiologia</p> <p>Mestrado: Psicologia</p> <p>Especialização: em Motricidade Oral com enfoque Hospitalar</p> <p>Especialização: em Cinesiologia</p> <p>Especialização: em Linguagem no Conselho Federal de Fonoaudiologia</p> <p>Doutorado: Psicologia</p> <p>Pós-Doutorado: Universidade Federal do Rio de Janeiro, UFRJ, Brasil. Especialidade: Neuroimagem funcional e estrutural</p> <p>Pós-Doutorado: Université de Montréal, Faculté de Médecine, CRIUGM, Canadá. Grande área: Ciências Humanas.</p> <p>Pós-Doutorado: Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, PUC-Rio, Brasil. Grande Área: Ciências Humanas / Área: Psicologia / Subárea: Psicologia Cognitiva</p>

Quadro 3 – Membros da equipe técnica do Conta Pra Mim

(continuação)

FUNÇÃO	MEMBRO	FORMAÇÃO
REVISÃO DE CONTEÚDO	Carlos Francisco de Paula Nadalim	Graduação: Direito Especialização: em Filosofia Moderna e Contemporânea Especialização: em História e Teorias da Arte Mestrado: Educação
REVISÃO DE TEXTO	Felipe Salomão Cardoso	Graduação: Letras Português e Letras - Francês
REVISÃO DE TEXTO	Giselle Lira Barbosa Amaro	Graduação: Letras Português e Letras – Inglês
REVISÃO DE TEXTO	Thayane Batista Lustosa	Não há informação disponível na internet.
TRADUÇÕES	Hugo Eduardo Medeiros	Graduação: Direito
PROJETO GRÁFICO E EDITORAÇÃO	Assessoria de Comunicação Social do MEC	_____

Fonte: Elaborada pela autora.

Novamente, percebemos que o quadro é composto por uma diversidade de profissionais de diferentes áreas do conhecimento. Eduardo Federizzi Sallenave aparece mais uma vez como o único membro do qual tivemos acesso à formação, com graduação em Pedagogia. No que se refere aos especialistas, foram consultados pesquisadores estrangeiros, para dialogar sobre a leitura no *Conta pra Mim*. No que tange à revisão científica, uma pesquisadora da área da Saúde, com formação e especialização em Psicologia, foi a única apontada para realizar o trabalho. Nadalim ficou responsável por revisar o conteúdo proposto por Sallenave.

O *Conta pra Mim*, bem como a política promovem um distanciamento dos pesquisadores brasileiros que são referências no campo da alfabetização, indicando um movimento de apagamento do conjunto de conhecimento produzido no país

sobre essa prática. Ainda é exportada a noção de alfabetização de países, como os Estados Unidos, Inglaterra, Austrália, Israel e Finlândia (BRASIL, 2019), que têm realidades social, cultural e econômica distintas do Brasil.

O movimento de valorização das produções estrangeiras se manifesta na defesa das evidências científicas que, segundo o caderno da política, é ignorada pelas políticas públicas do país (BRASIL, 2019).

Apesar dos dados e das evidências trazidos pelos relatórios e documentos citados, as políticas públicas para a alfabetização no Brasil, em âmbito nacional, continuam a ignorá-los em grande parte. Por essa razão a PNA se propõe a assumir e a difundir tais contribuições, ora aprimoradas pelas evidências científicas mais recentes. E uma das mais importantes consiste em adotar um conceito claro e objetivo de alfabetização (BRASIL, 2019, p. 17).

Identificamos que é preciso levar em consideração o direito dos brasileiros de ter acesso a uma alfabetização comprometida com a transformação social e a emancipação dos sujeitos, que prioriza a realidade educacional presente no país. Dessa forma, situamos o conceito de alfabetização no campo dos Direitos Humanos, pois:

Dentre as muitas vozes que falam agora sobre educação, só as mais poderosas tendem ser ouvidas. Embora não exista nenhuma posição unitária que centralize aqueles que têm poder político, econômico e cultural, as tendências mais importantes em torno da qual gravitam tendem ser mais conservadoras do que progressistas (APPLE, 2003, p. 2).

Assim, destacamos que os discursos conservadores têm se efetivado no campo da educação. O movimento de apagar as produções de Paulo Freire, por exemplo, que é um dos maiores pensadores brasileiros, como anunciado por Gontijo, Costa e Oliveira (2019), está associado ao conservadorismo. Nesse sentido, concordamos com as pesquisadoras que a defesa de uma alfabetização que respeita as dimensões ética e estética da vida só pode acontecer a partir da teoria enunciativo-discursiva, alicerçada no campo dos Direitos Humanos.

Nessa teoria, com a qual dialogamos, entendemos a linguagem como interação verbal, pois, no encontro com o outro, há a produção de enunciados. As crianças aprendem com os textos e se apropriam da língua escrita por meio dos enunciados.

“Isto é, as crianças somente conseguem aprender sobre o alfabeto, a categorização gráfica e funcional das letras, a organização da página escrita nos diversos gêneros textuais, os símbolos utilizados na escrita, os espaços em branco, quando são oportunizados relacionamentos com textos” (GONTIJO; COSTA; OLIVEIRA, 2019, p. 25).

Isso posto, reconhecemos a importância de dialogar com os pesquisadores de outros países. Entretanto, para estabelecer esses diálogos, a fim de propor caminhos para a alfabetização, é necessário problematizar e analisar a produção de conhecimento desenvolvida no país. Desconsiderar as teorias pensadas com base no contexto brasileiro, articuladas aos movimentos internacionais, é preterir a história, a cultura, os pesquisadores e os sujeitos envolvidos nas pesquisas e nas práticas que foram produzidas ao longo do tempo no Brasil.

4.2 PERCURSOS DE DIVULGAÇÃO DO PROGRAMA *CONTA PRA MIM*

O *Conta pra Mim* tem como principal objetivo a promoção da literacia familiar. O suporte da família, segundo o programa, é considerado fundamental para a criança adquirir habilidades linguísticas e de literacia (BRASIL, 2019). Assim, podemos afirmar que o programa é voltado para o espaço domiciliar, mesmo que evidencie, ao longo do guia, a sua relação com a escola. Destacamos, conforme a Portaria n.º 421, de 23 de abril de 2020, em seu art. 2º, que esse programa é destinado a todas as famílias, tendo prioridade as que se encontram em situação de vulnerabilidade socioeconômica.

A proposta, que foi articulada em dezembro de 2019, antes da pandemia do Sars-Cov 19, era destinar 45 milhões de reais, em 2020, para instalar o Cantinho *Conta pra Mim*. Esses cantinhos, segundo o MEC, seriam espaços em que os professores da rede pública ensinariam aos pais as práticas de literacia familiar e receberiam as crianças. A ideia era criar cinco mil espaços em creches, pré-escolas, museus e

bibliotecas para ensinar técnicas para os responsáveis praticarem a literacia no contexto domiciliar (BRASIL, 2019).²⁴

Com o objetivo de formar tutores para atuar nos cantinhos, a capacitação desses profissionais aconteceria por meio de formação semipresencial. Sendo assim, uma parte do curso de formação seria *online* e a outra parte seria realizada por técnicos da Secretaria de Alfabetização. Com essa proposta, os professores receberiam uma bolsa de 300 a 400 reais para executarem as atividades com as famílias. Para colocar em prática o ensino das técnicas, o MEC pensou em organizar três oficinas para cada família, com duração de uma hora (BRASIL, 2019).

Para além disso, a verba também seria utilizada para desenvolver *kits* de literacia que seriam compostos, de acordo com o MEC, por livros infantis, caderno de desenho, giz de cera e o guia de orientações (BRASIL, 2019). A previsão era de que cerca de um milhão de crianças fossem beneficiadas pelo programa, assim como anunciado no trecho a seguir:

O ministério vai destinar esses espaços a famílias de baixa renda com crianças de 3 a 5 anos e que recebam o Bolsa Família. A previsão é de que mais de 1 milhão de brasileiros sejam beneficiados. O MEC estima ainda que dez mil bolsistas devam participar do programa. A adesão de municípios e estados ao programa vai acontecer no primeiro semestre do ano que vem (BRASIL, 2019).

O Ministério afirma que o *Conta pra Mim* se apoia na obra de James Heckman, intitulada *Curva de Heckman*. O MEC aponta que Heckman ganhou o Prêmio Nobel de Economia de 2000. Verificamos, mais uma vez, que o Ministério busca uma referência estrangeira para fundamentar o programa. Conforme o economista, quanto mais cedo se investe na educação, maior o retorno social. Nesse sentido, segundo o MEC, o *Conta pra Mim* “[...] possui o intuito de elevar o desempenho social e escolar do Brasil” (BRASIL, 2019).

Como Geraldi (1993), Graff (1994) e Gontijo (2014) já comprovaram, a alfabetização está inserida em um vasto contexto, que envolve questões econômicas, sociais,

²⁴ Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/busca-geral/12-noticias/acoes-programas-e-projetos-637152388/83281-mec-lanca-programa-counta-pra-mim-para-incentivar-a-leitura-de-criancas-no-ambiente-familiar>. Acesso em: 23 nov. 2021.

culturais e políticas. Contudo, ainda encontramos propostas como o *Conta pra Mim*, que insiste em utilizá-la como uma ferramenta que pretende modelar a vida das pessoas por meio da intervenção, inclusive no meio familiar.

Desse modo, entendemos que os sujeitos que estão atualmente no MEC defendem uma concepção limitada de alfabetização ao estabelecer uma relação direta com a melhoria da qualidade social do país. Os responsáveis, ao depositarem em um programa a responsabilidade de elevar o desempenho social e escolar, eximem-se de pensar em um projeto mais complexo que promova a transformação social na qual a equidade seja concebida como princípio.

Como entendemos a alfabetização como uma prática social, cultural e política, inferimos que há uma desconexão do programa com a realidade nacional, tendo em vista o público-alvo proposto. No Brasil, a população em vulnerabilidade socioeconômica encontra dificuldades para sobreviver, ou seja, para garantir, por meio do trabalho, condições dignas de vida. Organizar e destinar verba para um programa como o *Conta pra Mim* se traduz em uma tentativa de disfarçar as desigualdades presentes na sociedade brasileira. Entendemos que o discurso defendido de que qualquer pessoa pode aderir ao programa e ensinar os seus filhos em casa é permeado por um conteúdo ideológico e busca neutralizar as contradições inerentes à sociedade.

Bakhtin (2006, p. 46) elucida que “A classe dominante tende a conferir ao signo ideológico um caráter intangível e acima das diferenças de classe, a fim de abafar ou de ocultar a luta dos índices sociais de valor que aí se trava, a fim de tornar o signo monovalente”. Assim, percebemos que, em certa medida, os pais, conforme a concepção identificada pelo *Conta pra Mim*, podem passar a ser responsabilizados e responsáveis pela alfabetização das crianças no contexto domiciliar. Ao mesmo tempo, quais famílias de fato têm ou tiveram acesso a esse material? A disponibilização de um programa como o *Conta pra Mim*, em um contexto de disputa pela regulamentação do *homeschooling*, é preocupante, visto que as famílias *homeschoolers*, como apontado na revisão de literatura, buscam materiais para orientação da educação em seus lares.

Antes de firmar a parceria com creches, pré-escolas, museus e bibliotecas, o MEC realizou a socialização do programa em outro ambiente. Diante disso, como o programa é destinado ao ambiente familiar, a forma de divulgação, no primeiro momento, não se deu via escola. A estratégia utilizada para alcançar as famílias foi promover uma viagem da mascote “Tito”, que representa o programa, por algumas capitais do país. O principal espaço de divulgação foram os *shoppings*, como podemos observar na imagem a seguir:

Figura 10 – Imagem da rota de divulgação do programa *Conta pra Mim*



Fonte: Sítio eletrônico do Ministério da Educação.

Nos eventos que aconteceram nos *shoppings*, houve contação de história, distribuição de exemplares, brincadeiras, jogos e o compartilhamento de técnicas de literacia familiar para os pais (BRASIL, 2019). A duração da campanha de divulgação durou dez dias, então as famílias tinham a oportunidade de ter contato com o programa e ter acesso a contadores de história treinados pelo MEC.

Figura 11 – Visita da mascote “Tito” ao shopping em Curitiba



Fonte: Sítio eletrônico da Folha de São Paulo. Foto de Rodolfo Buhrer/Folhapress.

Percebemos o afastamento da alfabetização, em especial da leitura, do espaço público. A opção do MEC em divulgar um programa que tem investimento público em *shoppings* leva-nos a inferir que há uma aproximação com a ideologia neoliberal, que transforma direitos em serviços no interior do livre mercado (FREITAS, 2018, p. 42). Assim, a leitura, que consideramos um ato social, político e cultural, é esvaziada ao ser enxergada como uma prática que pode ser ensinada por meio de treinamentos, em *shoppings*. Observamos esse fato no enunciado abaixo:²⁵

As atividades de literacia familiar são simples, mas capazes de influenciar significativamente no desenvolvimento intelectual já na fase pré-alfabetização, antes do começo das primeiras aulas na escola. Meninos e meninas que são estimulados desde cedo à leitura e à brincadeira dentro de casa tendem a chegar mais aptos e habilidosos nos anos iniciais do ensino fundamental (BRASIL, 2019).

Consideramos um retrocesso, no que tange às políticas públicas do Ministério, realizar a divulgação de um programa que tem como base uma concepção de leitura mecânica. A utilização de termos como “aptidão” e “habilidade” reforça a noção de aproximação com as ideias neoliberais, que visam à eficiência, como já evidenciado por Mortatti (2019). A literacia familiar é justificada no discurso da inovação, tendo como base teórica especialistas estrangeiros em alfabetização, conforme exemplificado no tópico anterior.

²⁵ Evento retirado do site do Ministério da Educação. (Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/busca-geral/12-noticias/acoes-programas-e-projetos-637152388/83281-mec-lanca-programa-counta-para-mim-para-incentivar-a-leitura-de-criancas-no-ambiente-familiar>. Acesso em: 10 mar. 2021).

Entendemos que, devido às crenças de quem coordena a alfabetização atualmente, o professor Carlos Nadalim, o treinamento de pais para ensinar práticas de leitura aos seus filhos em casa pode ser o primeiro movimento para aproximar as famílias do projeto de educação domiciliar, que é uma das pautas destacadas do governo Bolsonaro. Diante disso, verificamos que a leitura, no *Conta pra Mim*, está sendo restringida ao espaço privado.

Nesse sentido, reforçamos que a leitura é um espaço de encontro, em que há produções de sentidos (GERALDI, 1993). Portanto, tentar reduzi-la a uma mera aquisição de habilidades é tornar uma prática potente em uma prática sem sentido. Por isso defendemos que o ensino da leitura é responsabilidade de professores, nas escolas, que possuem formação e compreendem a complexidade de ensinar um conjunto de conhecimentos para os sujeitos.

Destacamos, ao longo do texto, como foi o processo de implementação do *Conta pra Mim*. Evidenciamos, especialmente, os sujeitos envolvidos na elaboração do programa e observamos que os especialistas selecionados para pensar a leitura não tinham, em sua maioria, formação no campo da alfabetização. Entendemos, também, que foram ignoradas as referências nacionais da área da alfabetização, tendo em vista que o diálogo ocorreu com especialistas estrangeiros.

Para além disso, percebemos uma aproximação do programa com a lógica neoliberal. A utilização de termos como “habilidade” e “aptidão”, que fazem parte do universo neoliberal, em contato com a opção do MEC em divulgar o *Conta pra Mim* em *shoppings*, demonstra a desconexão do programa com o caráter público da educação. Assim, as famílias tiveram acesso a um programa que as incentiva a ensinar a leitura aos seus filhos, apesar da situação socioeconômica delas.

Concordamos com Freitas (2018, p. 114), quando afirma que a lógica neoliberal entende que “[...] seu esforço (mérito) define a sua posição social”. Nesse sentido, seguindo esse raciocínio, cabe às famílias formar um conjunto de habilidades para as crianças poderem competir no livre mercado. Diante disso, ressaltamos os perigos de distanciar a leitura do espaço público de debate, tendo em vista que é

nessa arena dialógica que crenças, “verdades”, concepções e conceitos são constituídos (BAKHTIN, 2011). Logo, corremos o risco de que, com esse programa, a leitura passe a ser entendida como uma simples prática de decodificação e também se torne veiculadora de saberes, práticas, conhecimentos que reforçam o conservadorismo em ascensão no mundo.

4.3 O *HOMESCHOOLING* COMO UM PROJETO CONSERVADOR PARA A SOCIEDADE: UM BREVE HISTÓRICO DAS ARTICULAÇÕES E APROXIMAÇÕES COM A REALIDADE ESTADUNIDENSE²⁶

No capítulo anterior, discutimos como o *Conta pra Mim* se constituiu em um programa do MEC. A tentativa de aproximação do programa com os lares é nítida e a campanha por uma alfabetização no espaço privado ganha força com essa ideia. Por isso compreendemos que, para dialogar com o documento, é preciso entender em que conjuntura ele foi organizado.

Como assinalado por Barbosa (2013) e por Santos (2019), o *homeschooling* tem como base uma visão conservadora para e sobre a sociedade. Dessa maneira, notamos que, para se *compreender o programa Conta pra Mim, do Ministério da Educação, e sua relação com os discursos sobre a implementação do homeschooling*, é preciso entender a conjuntura em que o discurso conservador se estruturou e foi legitimado.

No Brasil, atualmente, o discurso conservador está presente em todas as esferas que constituem o cotidiano da população. Vai da ciência ao senso comum. O país não está isolado do mundo, percebemos, principalmente nas mídias, que discursos como o de negação da ciência, de intolerância religiosa, de discriminação racial, de ataques à comunidade LGBTQIA+ (lésbicas, gay, bissexuais, transexuais, *queer*, intersexo e assexual) e às comunidades indígenas estão sendo naturalizados e justificados por via da defesa da “liberdade de expressão” de opinião.

²⁶ Optamos por estabelecer diálogos com a realidade estadunidense pelo fato de que, no Brasil, o modelo almejado/praticado de *homeschooling* é dos Estados Unidos.

Essa onda conservadora faz parte de um projeto amplo de instauração e validação de políticas que não se comprometem com a transformação social. Apple (2003, p. 44) afirma que o movimento conservador, nos Estados Unidos, é composto por um grupo amplo, constituído pelos “[...] neoliberais, os neoconservadores, os populistas autoritários e uma certa fração da nova classe média de gerentes e profissionais qualificados em ascensão social”.

Freitas (2018) rememora que, entre 1930 e 1970, ao mesmo tempo que se expandia a abordagem neoliberal, o mundo vivenciava o Estado de bem-estar social, que foi uma tentativa de superar a crise do liberalismo clássico, que ruiu em 1929. A partir dos anos 1980, com os novos entraves econômicos enfrentados em escala global, o neoliberalismo, de acordo com Freitas (2018), instaurou-se como doutrina hegemônica, tendo como os seus principais representantes Margareth Thatcher (Inglaterra) e Ronald Reagan (Estados Unidos).

Freitas (2018) aponta que o neoliberalismo, na América Latina, perdeu força nos anos de 1990. No Brasil, especialmente, a mudança de cenário foi instituída com a vitória do Partido dos Trabalhadores (PT), um partido com ideias mais progressistas, nas eleições de 2003. Contudo, o autor assinala:

Na América Latina, o esgotamento da primeira onda neoliberal nos anos 1990, seguido da ascensão de governos progressistas ocorrida em seguida, criou a ilusão de que o neoliberalismo havia passado. Produziu também um efeito complementar: chamou a nossa atenção para o lado das reformas econômicas e seus impactos, retirando a nossa atenção do lado obscuro do neoliberalismo – sua ligação política com os conservadores, seu significado ideológico e os métodos pelos quais se propaga e resiste (FREITAS, 2018, p. 14).

Essa falsa estabilidade, aliada à organização da “nova direita” neoliberal, culminou no retorno do liberalismo econômico como um movimento que assumiu para si o posto de resistência ao ideário progressista (FREITAS, 2018). Cabe ressaltar que a concepção de democracia se alterou, para os “novos liberais”, como destaca Freitas (2018, p. 14). “Neste sentido, a democracia é apenas ‘desejável’, mas não é uma condição necessária para o neoliberalismo. Os direitos políticos não gozam de garantia incondicional sob o novo liberalismo econômico”. Podemos afirmar que os trabalhos de Apple (2003) e de Freitas (2018) dialogam, pois ambos entendem que

“[...] o neoliberalismo transforma a própria ideia que temos de democracia, fazendo dela apenas um conceito econômico, e não um conceito político” (APPLE, 2003, p. 22).

Apesar de Apple (2003) realizar uma análise sobre o contexto estadunidense, percebemos uma aproximação com a situação brasileira, especialmente, quando o autor anuncia que “[...] boa parte da direita está profundamente envolvida com transformações radicais. Ao longo das duas ou três últimas décadas, a direita lançou um ataque conjunto sobre o que muitos de nós consideravam natural. Toda a esfera pública tem sido posta em questão” (APPLE, 2003, p. 10). No período em que Apple (2003) realizou a sua pesquisa, o Brasil, como mencionado por Freitas (2018), encontrava-se em um momento em que as concepções progressistas estavam no auge. Apple (2003, p. 272) citou o Brasil como um exemplo a ser seguido, evidenciando que:

Por exemplo: nesse momento, em Porto Alegre, no Brasil, as políticas de orçamento participativo estão ajudando a estruturar o apoio a políticas mais progressistas e democráticas ali em face do poder crescente dos movimentos neoliberais a nível nacional. O Partido dos Trabalhadores (PT) está conseguindo aumentar sua influência mesmo entre pessoas que antes votavam em favor de partidos com programas educacionais e sociais muito mais conservadores porque tem se comprometido a possibilitar que até os mais pobres de seus cidadãos participem das deliberações sobre as próprias políticas e sobre onde e quanto dinheiro deve ser gasto. Ao prestar atenção a formas mais substantivas de participação coletiva e, o que é igualmente importante, destinando recursos para encorajar essa participação, Porto Alegre demonstrou que é possível ter uma democracia mais substantiva, mesmo em épocas tanto de crise econômica quanto de ataques ideológicos dos partidos neoliberais e da imprensa conservadora.

Levando em consideração esse enunciado, percebemos como a realidade mudou ao longo dos anos. A “nova direita” não só ganhou força, mas também confirmou o seu poder, por meio de um projeto neoliberal e conservador, ao realizar um golpe jurídico, midiático e parlamentar, na Presidenta Dilma Rousseff, patrocinado por grandes potências mundiais, e ao eleger um presidente com ideias ultraconservadoras, por meio do voto popular no Brasil. Esse cenário não se instaurou só no país; está associado a movimentos mundiais, como assinala Freitas (2018).

Essa conjuntura foi constituída mediante disputas ideológicas, políticas, econômicas, educacionais, jurídicas e culturais. “A ‘nova direita’ neoliberal disputou intensamente os rumos da educação brasileira, inclusive nos governos da coalizão do PT (2003-2016)” (FREITAS, 2018, p. 15). A proposta para o campo da educação era inseri-la no livre mercado para melhorar a qualidade do ensino. Esse movimento foi articulado perante o esforço da direita de tentar transformar esse contexto em uma disputa pela garantia do livre mercado, dissociando-o das dimensões políticas, ideológicas e culturais que o compõem (FREITAS, 2018).

Bakhtin e Volóchinov (2006) nos auxiliam a entender as razões pelas quais é interessante para a classe dominante tentar apagar a dimensão ideológica ao implementar o seu projeto de sociedade. Os autores entendem que o signo é ideológico. Dessa forma, ele não é isento de interesses e contribui para mudança de mentalidades. Nesse sentido, há a tentativa de ocultar o caráter ideológico das lutas sociais para que não haja a possibilidade de transformação. Assim como Bakhtin e Volóchinov (2006, p. 33), entendemos que:

No entanto, o ideológico enquanto tal não pode ser explicado em termos de raízes supra ou infra-humanas. Seu verdadeiro lugar é o material social particular de signos criados pelo homem. Sua especificidade reside, precisamente, no fato de que ele se situa entre indivíduos organizados, sendo o meio de sua comunicação.

Apoiada em Bakhtin e Volóchinov (2006) e Miotello (2020), em diálogo com Apple (2003) e Freitas (2018), apreendemos que é perigoso para a “nova direita” assumir que o projeto neoliberal e conservador tem bases ideológicas e que, por conseguinte, é um projeto político. É vantajoso para a “nova direita” vender o discurso de neutralidade e de defesa das liberdades individuais para atrair e convencer a população a aderir e defender um projeto que perpetua desigualdades, tendo como justificativa a defesa do livre mercado e da liberdade de escolha.

Nesse propósito, a direita produz um discurso de cunho negativo sobre tudo que é inserido na dimensão política, ideológica e pública (APPLE, 2003; FREITAS, 2018). Segundo a “nova direita”, “[...] o que está em jogo é a própria ‘liberdade pessoal e social’ que precisa ser defendida a qualquer custo para deter a ideia de uma

economia planificada (contrária ao livre mercado), de onde – dizem – advêm o ‘esquerdismo’ e o ‘comunismo’” (FREITAS, 2018, p. 22).

Com essa premissa, de forma violenta, a “nova direita”, que defende uma suposta liberdade individual, contraditoriamente, apoia golpes de estado e ditaduras em nome do capitalismo. “Dessa forma, compreende-se que estes defensores do liberalismo econômico abram mão da democracia para garantir o que conceituam como ‘liberdade’, legitimando golpes militares e/ou jurídico-parlamentares-institucionais” (FREITAS, 2018, p. 26). Sendo assim, Freitas (2018, p. 26) alerta que, para assegurar o neoliberalismo, eles abdicam, em alguns momentos, da ética e entendem que, se for necessário renunciar à democracia, por exemplo, não tem problema quando o objetivo final é preservar o livre mercado.

Apple (2003) acrescenta que, na realidade estadunidense e britânica, aliado à defesa do livre mercado, pelos neoliberais, outros grupos se interessaram por esse projeto e trouxeram outros elementos para contribuir com o movimento. Desse modo, segundo Apple (2003, p. 13), o bloco que defende o projeto neoliberal e conservador para a sociedade, como já anunciado, é composto por quatro grupos distintos:

[...] o primeiro grupo é o que eu chamo de neoliberais. Estão profundamente comprometidos com mercados e com a liberdade enquanto ‘opção individual’. O segundo grupo, os neoconservadores, tem a visão de um passado edênico e quer um retorno à disciplina e ao saber tradicional. O terceiro é o que eu chamo de populistas autoritários — fundamentalistas religiosos e evangélicos conservadores que querem um retorno a (seu) Deus em todas as nossas instituições. E, por fim, os desenhistas de mapas e especialistas em dizer se chegamos ou não a nosso destino são membros de uma fração particular da nova classe média de gerentes e de profissionais qualificados.

Com base nesse trecho, verificamos que os grupos são diversos e, assim, concordamos com Apple (2003), quando afirma que há contradições dentro do bloco, porém há elementos que os une e um deles é o medo do outro. Apple (2003, p. 58) chama a atenção para o fato de que “As oposições binárias nós /eles dominam esse discurso, e a cultura do ‘Outro’ inspira medo”. Esse medo pode ser compreendido porque, segundo Bakhtin (2011), ao nos encontrarmos com a cultura

do *outro* nos alteramos e com isso há produção de outros sentidos, outras ideias etc. Bakhtin (2011, p. 366, *itálico no original*) elucida:

Colocamos para a cultura do outro novas questões que ela mesma não se colocava; nela procuramos resposta a essas questões, e a cultura do outro nos responde, revelando-nos seus novos aspectos, novas profundidades do sentido [...]. Nesse encontro dialógico de duas culturas elas não se fundem nem se confundem; cada uma mantém a sua unidade e a sua integridade *aberta*, mas elas se enriquecem mutuamente.

Por isso a escola se tornou um espaço que gera medo e insegurança nessa parcela da população, pois nela há encontros de culturas. A partir do momento em que a escola, principalmente a pública, passou a ser mais democrática, ela começou a sofrer ataques severos. Associado ao desejo de privatização das esferas públicas pelos neoliberais, a escola pública passa por um processo de sucateamento e desmoralização.

A guinada para a direita foi o resultado do esforço bem-sucedido da direita de formar uma aliança de bases amplas. Essa nova aliança teve muito êxito em parte porque está conseguindo ganhar a batalha contra o senso comum, isto é, tem costurado criativamente diferentes tendências sociais e concessões mútuas e as tem organizado sob sua liderança geral em questões relativas à previdência social, à cultura, à economia e, como veremos neste capítulo, à educação (APPLE, 2003, p. 43).

Apple (2003) mostra que, nos Estados Unidos, esses movimentos têm uma forte aprovação, porque a narrativa de que as escolas públicas são espaços que desperdiçam dinheiro foi construída com base no argumento de que tudo que é público é ruim. No contexto norte-americano, o movimento de privatização transformou em senso comum que a educação é mais um serviço no interior do livre mercado e que deve ser respeitado o direito de escolha do consumidor (pais e alunos) (APPLE, 2003; FREITAS, 2018).

Ravitch (2011) também colabora com o diálogo, ao pesquisar como se constituiu a privatização da educação ao longo dos anos nos Estados Unidos. A pesquisadora participou de forma ativa das reformas, visto que, durante anos, ela trabalhou para o Governo em diferentes administrações. Temos conhecimento de que o sistema educacional estadunidense, especialmente no que concerne à sua organização, é diferente do brasileiro. Sendo assim, o que nos interessa no trabalho de Ravitch (2011) é a discussão que a pesquisadora promove a respeito da destruição do

sistema público de educação. Ravitch (2011) anuncia como as reformas com o passar do tempo incentivaram a privatização das escolas no país.

Ravitch (2011) elucida que houve um movimento de destruição do sistema público de educação. Verificamos, com base na autora, que esse processo foi moldado com o esforço de diferentes setores da sociedade (empresários, economistas, políticos e meios de comunicação). Ravitch (2011) evidencia os principais pontos associados à privatização: escolha escolar, escolas autônomas, pagamento por mérito e responsabilização.

O que chama a atenção é que os debates sobre essas propostas sempre estavam ligados às intenções do livre mercado. Assim, o que importava era a eficácia e o retorno quantitativo gerado pela educação. Concordamos com Freitas (2018, p. 29), quando realiza uma análise sobre o processo de privatização da educação, assinalando que “A educação, vista como um ‘serviço’ que se adquire, e não mais como um direito, deve ser afastada do Estado, o que justifica a sua privatização”.

Essas reformas, que focavam aparentemente a melhoria dos resultados dos testes, foram, aos poucos, minando o sentido da educação. Logo, o objetivo das escolas passou a ser preparar as crianças para fazer provas. Esse movimento ocorreu porque as escolas que não obtinham resultados satisfatórios eram fechadas e os professores passaram a ser responsabilizados pelo sucesso ou pelo fracasso de seus alunos. Dessa maneira, as escolas públicas com baixos escores foram transformadas em escolas autônomas, que consistiam em escolas públicas com administração privada, e os professores passaram a ter o valor do seu trabalho associado ao mérito e sofriam com o processo de responsabilização (RAVITCH, 2011).

Ravitch (2011) mostra que a privatização não se concretiza de forma imediata. A autora também destaca que o Sindicato de Professores, pais e críticos evidenciaram a sua insatisfação com os processos de desmantelamento da educação pública. Apesar desse movimento, Ravitch assinala que o ímpeto da lógica do mercado foi capaz de promover mudanças significativas na maneira de se compreender como deve ser conduzida a educação.

Nesse contexto, em 2001, após ganhar as eleições, o presidente George W. Bush, propôs a lei *No Child Left Behind* (NCLB), que teve a aprovação do partido republicano e do partido democrata nos Estados Unidos. Ravitch (2011) sinaliza que a lei contemplava programas e estabelecia prioridades para a educação, porém o objetivo principal era a responsabilização, como podemos ver no trecho a seguir.

Ainda que a lei contivesse um conjunto de outros programas e prioridades (principalmente um requerimento de que todas as crianças fossem ensinadas por um 'professor altamente qualificado'), o foco central do NCLB era a responsabilização. Era a questão que atendia a republicanos e democratas igualmente. Se não houvesse esse acordo bipartidário sobre a responsabilização, o NCLB nunca teria se tornado lei. Ambos os partidos acreditavam que a responsabilização era a alavanca que elevaria os resultados (RAVITCH, 2011, p. 115).

Devido aos problemas enfrentados e aos resultados negativos nos testes, a lei veio com um caráter de transformação. Ela tinha como promessa melhorar a qualidade do ensino das crianças e, conseqüentemente, alavancar os resultados em leitura e em Matemática. Sendo assim, Ravitch (2011, p. 115) assinala que:

Em retrospectiva, o NCLB [No Child Left Behind] parecia predestinado a acontecer, pois havia muitos precedentes para ele nos Estados e no Congresso na década anterior. Nos anos 1990, os políticos eleitos de ambos os partidos vieram a aceitar como lei divina a ideia de que a testagem e a responsabilização iriam necessariamente levar a melhores escolas [...]. Todos, ao que parecia, queriam 'responsabilização'. Por responsabilização, os políticos queriam dizer que eles pretendiam que as escolas mensurassem se os seus estudantes estavam aprendendo, e eles queriam recompensas e punições para os responsáveis por isso.

Todavia, Ravitch (2011) entende que o NCLB não funcionou como esperado. A autora anuncia: "Meu apoio ao NCLB permaneceu forte até 30 de novembro de 2006. Eu consigo saber a data exata porque foi o dia em que percebi que o NCLB era um fracasso" (RAVITCH, 2011, p. 119). Nesse sentido, ela compreende que "[...] que as sanções incluídas no NCLB eram, na verdade, não apenas ineficazes, mas com certeza contribuíam para a privatização de grandes pedaços da educação pública" (RAVITCH, 2011, p. 122).

Nessa conjuntura, a privatização avançou especialmente com as escolas autônomas. "As escolas autônomas podem ser administradas por organizações sem

fins lucrativos ou por empresas comerciais. Elas podem ser administradas por uma organização nacional ou por um grupo comunitário local” (RAVITCH, 2011, p. 143). Desse modo, o número de escolas públicas que foram fechadas cresceu. Ainda nesse contexto, de acordo com Ravitch (2011), houve um enfraquecimento dessas escolas públicas que continuavam recebendo alunos de diversas origens. Associado a isso, economistas, empresários, membros da mídia e políticos, na maioria das vezes, afirmam que os Conselhos de Escola e os Sindicatos, com a sua burocracia, eram os vilões, impediam a transformação e a melhoria da educação.

Compondo esse cenário, houve um aumento do interesse de fundações bilionárias estadunidenses no campo da educação. Ravitch (2011) indica que a Fundação Gates, a Fundação Broad e a Fundação da Família Walton realizaram investimentos de milhões e até mesmo de bilhões de dólares na educação nos Estados Unidos. A autora assinala que:

Cada filantropo de risco começou com ênfases diferentes, mas com o tempo eles convergiram em defesa de estratégias de reforma que espelhavam sua própria experiência em adquirir grandes fortunas, como a competição, a escolha escolar, a desregulamentação, os incentivos e outras abordagens de livre-mercado (RAVITCH, 2011, p. 224).

As fundações passaram a exercer influência sobre a educação, devido à sua capacidade de investimento financeiro e ao apoio das mídias. Cada vez mais, economistas e empresários tinham voz ativa na organização das escolas. Em consonância com essa realidade, a mídia, os pesquisadores acadêmicos e os especialistas em políticas educacionais evitavam criticar as fundações, fato exemplificado no evento a seguir:

Essas questões raramente são discutidas na mídia de massa. Frederick M. Hess, do Instituto Americano de Empresas, escreveu que as principais fundações - especialmente a Gates, Broad e Walton - são beneficiárias de um notável ‘tratamento benevolente’ da imprensa, que suspende seus crivos céticos na cobertura de suas doações para a reforma escolar. ‘Qualquer um terá que pesquisar muito para encontrar reportagens sequer obliquamente críticas’ na mídia nacional das atividades das grandes fundações a respeito da educação, Hess relata. Além disso, ele escreve, os especialistas em política educacional evitam criticar as fundações milionárias; até hoje, nem um único livro foi publicado que questionasse suas estratégias de educação. Os acadêmicos cuidadosamente evitam expressar quaisquer visões que possam alienar as grandes fundações, para não comprometerem futuras contribuições aos seus projetos, sua

universidade ou o distrito com o qual esperam trabalhar (RAVITCH, 2011, p. 225).

Desse modo, foi instituído um cenário favorável para a privatização do setor público educacional. Gradativamente, as escolas, no que se refere ao seu funcionamento, pareciam mais com uma empresa privada. Compreendemos que essa transformação está ligada a um projeto de sociedade que busca a eficácia, o lucro e o mérito. Como Freitas (2018, p. 31) elucida:

O modelo fundamental das relações humanas nessa sociedade é o 'empreendimento' que expressa o 'empreendedorismo' dos seres humanos, constituindo a fonte de liberdade pessoal e social e cuja organização mais desenvolvida é a 'empresa'.

Freitas (2018) acena que, para a doutrina neoliberal, é preferível que o sistema educacional público não exista. Todavia, se for inevitável, ele deve ser mais uma opção dentre as outras no livre mercado. “Não incomoda o neoliberal se o sistema público remanescente for dedicado a atender aqueles pais que ‘fracassaram’ na vida” (FREITAS, 2018, p. 33). Ravitch (2011) indica que as escolas públicas, a partir dessa premissa, vão passar a ser destinadas aos alunos que não são aceitos nas escolas autônomas, fato semelhante ao exposto por Freitas (2018).

Entendemos, com base em Ravitch (2011), que o sistema público de educação não foi destruído a partir de uma lei, como o NCLB, ou com os investimentos das fundações. Na verdade, ele foi sofrendo ataques ao longo dos anos. Por isso, compreendemos que a tentativa de retirar a alfabetização da escola pública, mesmo que de forma parcial, por meio do *Conta pra Mim*, é uma maneira de enfraquecer a educação pública.

Observamos que é necessário dialogar sobre como o *Conta pra Mim* que, com a premissa de melhorar a educação, promove o distanciamento da alfabetização do espaço público. Nesse sentido, ao analisar a obra de Ravitch (2011), fica evidente que o contexto de privatização dos Estados Unidos não é muito distinto do cenário brasileiro. A PNA, que instituiu o *Conta pra Mim*, apesar de ter uma natureza diferente do NCLB, aproxima-se da proposta estadunidense no sentido de que ambos reivindicam para si o caráter de “salvação” dos problemas educacionais.

Ravitch (2011, p. 31) problematiza a seguinte questão sobre o NCLB: “Quem poderia se opor a garantir que as crianças dominassem as habilidades básicas de leitura e matemática? Certamente eu não”. Na mesma direção, no contexto do *Conta pra Mim*, indagamos: quem poderia se opor a um programa que incentiva os pais a ler para os seus filhos? Nesse sentido, por aparentar ser e se apresentar como um programa destituído de contradições, entendemos que é importante problematizar os discursos explícitos e implícitos sobre o *Conta pra Mim*.

Ravitch (2011) faz uma autocrítica ao sinalizar que ela se viu encantada com as promessas do livre mercado e das reformas para a educação. Assim, verificamos que o discurso do livre mercado e das reformas, em sua maioria, está atrelado a respostas rápidas e imediatistas. A forma simplista como ambos tratam a realidade faz com que as suas propostas pareçam convincentes, como vemos no exemplo a seguir:

Elas prometiam um fim à burocracia, a garantia de que crianças pobres não seriam negligenciadas, o empoderamento dos pais pobres, a possibilidade de crianças pobres escaparem de escolas ruins, e o fim da distância de desempenho entre ricos e pobres, negros e brancos (RAVITCH, 2011, p. 17-18).

Após perceber que essas promessas não poderiam ser cumpridas no modelo educacional estabelecido, Ravitch (2011) expõe questões fundamentais para repensar a educação. Concordamos com a autora, quando aponta que devemos levar em consideração os fatores sociais e econômicos que estão diretamente ligados às questões escolares. Nessa perspectiva, Ravitch (2011, p. 255) evidencia:

As nossas escolas não podem ser melhoradas se nós as usarmos como o saco de pancadas da sociedade, culpando-as pelas mazelas da economia, pelos fardos impostos às crianças pela pobreza, pelas famílias disfuncionais e pela erosão da civilidade. As escolas devem trabalhar com outras instituições e não podem substituí-las.

Desse modo, Apple (2003) alerta que a liberdade de escolha defendida pela “nova direita” se sustenta no argumento de que só dessa forma pode ser garantida a democracia. Pautada em Apple (2003) e Freitas (2018), compreendemos que esse argumento é vazio, tendo em vista que a democracia não tem como objetivo final o

lucro, como na doutrina neoliberal. Portanto, a liberdade de escolha em que uns poderão ter acesso a uma escola de qualidade e outros terão que se contentar com a escola que é mais acessível à sua condição financeira, não é garantia de uma sociedade democrática. Para além disso, existem os recortes de gênero e raça que influenciam o acesso a uma educação de qualidade, como mostra o trecho a seguir:

As consequências ideológicas dessa posição são graves. Em vez de democracia ser um conceito político, é transformado num conceito inteiramente econômico. A melhor forma de batizar a mensagem dessas políticas é o que poderia ser chamado de ‘particularismo aritmético’, onde o indivíduo isolado — enquanto consumidor — é destituído de raça, de classe e de gênero (APPLE, 2003, p. 46).

Conforme Freitas (2018), apoiado em McDonald (2018), a privatização que, segundo a “nova direita”, garante a liberdade, acontece nas escolas dos Estados Unidos também por meio de *vouchers*, créditos fiscais individuais, bolsas de crédito fiscal e Contas de Poupança da Educação (ESAs). É retirado da escola pública o seu financiamento, visto que os pais, em alguns casos, são desobrigados de pagar impostos destinados à educação. Nesse contexto, o *homeschooling* ganha espaço, como aponta Freitas (2018, p. 53), no trecho a seguir:

O movimento para livrar-se do controle do governo e de suas escolas por meio das ‘contas de poupança da educação’ prevê até o uso dos recursos para a instrução das crianças em suas próprias casas (*homeschooling*), incentivando processos de descolarização e ainda o pagamento de aulas particulares, aprendizado *online*, aulas comunitárias, materiais escolares em casa, escolas particulares e até mesmo aula de faculdades – desde que a criança não frequente a escola pública.

No Brasil, o atual Presidente da República, Jair Bolsonaro, também iniciou o debate sobre a adoção de *vouchers*. No primeiro momento, a ideia é destiná-los para a educação infantil. Essa proposta está no bojo das mudanças que visam a reformular o programa Bolsa Família, a fim de instituir o Auxílio Brasil, que tem como medida implementar o Auxílio Criança Cidadã. Esse auxílio seria destinado às famílias por meio de uma bolsa, com vistas a matricular as crianças em creches particulares.²⁷

²⁷ Informações localizadas no sítio eletrônico do G1, Amazonas Atual e UOL (Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2021/08/13/auxilio-crianca-cidada-novo-programa-do-governo-pode-aumentar-desigualdade-na-educacao-infantil-dizem-especialistas.ghtml>. <https://amazonasatual.com.br/proposta-do-auxilio-brasil-retira-dinheiro-das-prefeituras-e-cria-voucher-creche/>. <https://noticias.uol.com.br/politica/ultimas-noticias/2021/05/16/novo-bolsa-familia-preve-substituir-verba-de-creches-publicas-por-voucher.htm>. Acesso em: 16 ago. 2021).

Desse modo, percebemos que, ~~atualmente~~, há uma aproximação com as propostas dos Estados Unidos para a educação. Apontamos, conforme Freitas (2018, p. 54), que:

Como se nota, a 'educação pública de gestão pública' brasileira encontra-se em risco tanto pelas teses da 'nova direita' neoliberal quanto pelo capitalismo desenvolvimentista e pelas teses de centro-esquerda sociais-democráticas. E aqui não existe um mal menor: a educação pública é fundamental. Um ataque à 'escola pública de gestão pública' é um ataque a democracia.

Nesse cenário, visualizamos o avanço do diálogo sobre o *homeschooling*. Em um momento em que a esfera pública sofre ataques, percebemos que o movimento é de privatizar a alfabetização para os lares, como no *Conta pra Mim*. Nesse sentido, desconfiamos das propostas do programa, tendo em vista a conjuntura econômica e política vivenciada no período em que ele está sendo articulado.

Observamos que o *homeschooling* está atrelado não só ao movimento conservador, ele também foi incorporado pelos neoliberais. A inserção da educação no livre mercado a encurrala cada vez mais para o individualismo. Portanto, pensar na possibilidade de legalização de educar no âmbito privado das residências é preocupante. O *Conta pra Mim* prevê que os pais podem ser os primeiros professores de seus filhos. Essa defesa causa estranheza, visto que há profissionais que estudam anos para realizar essa tarefa. Indagamos, então: quais são as intencionalidades de formular e legalizar um programa com esse propósito?

Apple (2003) mostra que, nos Estados Unidos, como mencionado, a opção pelo *homeschooling* tem a validação da mídia e de uma parcela da população. O discurso arquitetado para a aceitação da prática está associado à construção ideológica de que a educação domiciliar é uma forma de evitar o declínio educacional da sociedade, como vemos no evento a seguir.

Proteger as identidades religiosas e transformar tanto a educação quanto o mundo em geral andam de mãos dadas. Uma das formas de conseguir e de manter a diferenciação entre centro e periferia é por meio do ensino doméstico. Se uma das marcas da aceitação crescente das mudanças ideológicas é sua imagem positiva na mídia popular, então o ensino doméstico encontrou claramente um lugar em nossa consciência. Tem sido discutido pela mídia nacional, na televisão e no rádio, e em revistas de grande circulação. Sua imagem usual é a de um salvador, de uma

alternativa realmente empolgante a um sistema de escolas públicas apresentado pelos neoliberais e neoconservadores como um fracasso (APPLE, 2003, p. 211).

Assim, percebemos, com base em Apple (2003), que os defensores da educação domiciliar nos Estados Unidos produziram uma narrativa sedutora para defendê-la. Bakhtin e Volóchinov (2006) destacam que a consciência individual é constituída socialmente pelos signos. Desse modo, como todo signo é ideológico, é fundamental travar lutas para ter os discursos validados. Os neoliberais e os neoconservadores utilizaram o discurso ideológico de que as escolas públicas são um fracasso e, por isso, é necessário o *homeschooling*. A desmoralização das instituições de ensino é um dos pilares para assegurar a ideia de que esse espaço se tornou um lugar ruim.

O contexto brasileiro é semelhante, como destacado por Bastos (2013), Barbosa (2013), Andrade (2014), Busch (2014), Kloh (2014), Cardoso (2016), Vasconcellos (2016), Alejarra (2017), Bernardes (2017), Novaes (2017), Pessoa (2019) e Santos (2019). O discurso produzido é que, nas escolas, não somente nas públicas, não se ensina e nem se aprende. A ideia de que há um declínio educacional, tanto no quesito moral quanto no quesito do conteúdo ensinado, está presente nas mídias e no senso comum. Essa ideia se encontra em uma proposta apresentada, pelo vereador Davi Esmael, que justifica:

Seja pelo seu desencanto com a baixa qualidade das escolas públicas, combinado com o alto custo das instituições privadas, seja pelo ambiente carregado de violência e de desrespeito a princípios básicos de convivência nas instituições escolares de todo tipo, essas famílias têm optado por desenvolver a educação de seus filhos no ambiente doméstico, com observância às individualidades de cada educando, aos seus tempos próprios de aprendizagem e aos valores morais e preceitos éticos do grupo familiar (VITÓRIA, p. 3, 2021)

Associado a essa discussão, as informações e os dados sobre a defasagem da educação aparecem nos diversos meios de comunicação e são divulgados pelo Governo, com vistas a justificar as reformas no campo educacional. Os culpados pelo fracasso, geralmente, são os mesmos: os professores, os alunos, a formação dos professores, entre outros. Entretanto, ao realizar essas críticas, na maioria das vezes, não se destaca o poder que o capitalismo tem em produzir desigualdades. Em adição a essa questão, os responsáveis por conduzir a educação, na esfera

política, ignoram o fato de que também são coautores do “sucesso” e do “fracasso” escolar.

Ravitch (2011) mostra que o NCLB propôs que todas as crianças deveriam ser proficientes em leitura até o ano de 2014. Esse objetivo não foi atingindo. Em diálogo com Finn e Hess, que teorizam sobre o NCLB, Ravitch (2011) expõe que os autores admitem que essa meta era difícil de ser alcançada e, por isso, nenhum educador acreditava nela. Sendo assim, o movimento no país continua a ser de responsabilidade dos professores, que não acreditaram na mudança, fechamento de escolas nem em privatização das instituições que estavam fracassando.

Finn e Hess exemplificam que esse tipo de proposta é elaborada pelos políticos. Eles destacam, como exemplo de promessa, a resolução da questão da poluição, evidenciando que se propõem metas, mas que nem sempre elas são realizáveis. Porém, Ravitch (2011) faz uma ponderação relevante no que diz respeito à educação. Concordamos com a autora, quando assinala:

Eu acrescentaria que há uma diferença importante. Se a poluição não desaparecer completamente, ou se todas as cidades não ficarem livres do crime, nenhum administrador público será punido. Nenhuma organização estadual ou municipal de proteção ao meio ambiente será fechada, nenhum policial será repreendido ou demitido, nenhuma delegacia de polícia será entregue a administradores privados. Mas se todos os estudantes não estiverem a caminho de serem proficientes até 2014, então as escolas serão fechadas, os professores serão demitidos, os diretores perderão seus empregos, e algumas – talvez muitas – escolas públicas serão privatizadas. Tudo porque elas não foram capazes de atingir o impossível (RAVITCH, 2011, p. 124).

Ravitch (2011) evidencia que o ensino, ao longo do tempo, nos Estados Unidos, foi reduzido à apreensão de habilidades básicas. Esse fator também pode ser visto no *Conta pra Mim*, que é um programa que visa a ensinar a leitura como um mero processo de decodificação. Nesse sentido, concordamos com Ravitch (2011, p. 249-250), quando assinala que:

Uma sociedade democrática não pode se sustentar por muito tempo se seus cidadãos são desinformados e indiferentes a respeito de sua história, seu governo e o funcionamento de sua economia. Tampouco ela poderá prosperar se negligenciar a educação de suas crianças nos princípios da ciência, tecnologia, geografia, literatura e artes. O grande desafio de nossa geração é criar um renascimento da educação, um que ultrapasse em muito

as habilidades básicas que foram recentemente o único foco da atividade federal, um renascimento que busque ensinar o melhor que foi ensinado, conhecido e realizado em cada campo de iniciativa humana.

Ao dialogar com Apple (2003, p. 215), verificamos que há um medo, no Brasil e nos Estados Unidos, em relação a ameaças “[...] à nação, ao lar, à família, à ‘inocência’ das crianças, aos valores religiosos e às visões tradicionais das relações de gênero são costurados juntos num temor muito mais geral da destruição de uma bússola moral e da liberdade pessoal”. O autor assinala:

‘Nosso’ mundo está se desintegrando à nossa volta. Suas causas não são as políticas economicamente destrutivas da economia globalizante, nem as decisões de uma elite econômica, nem são as formas pelas quais, digamos, nosso tipo de economia transforma todas as coisas — inclusive tradições veneráveis (e até nossos filhos) — em mercadorias à venda. As causas são transferidas para aquelas instituições e pessoas que estão sendo elas próprias constantemente fustigadas pelas mesmas forças — as instituições do setor público, a educação, os pobres de cor, outras mulheres que lutaram durante séculos para construir uma sociedade mais receptiva às esperanças e sonhos de muita gente a quem foi negada a participação na esfera pública, e assim por diante (APPLE, 2003, p. 215-216).

A responsabilização do outro e a transferência de culpa para a esfera pública desviam a atenção dos processos de exclusão promovidos pelo capitalismo e pelo neoconservadorismo. Apple (2003) mostra que a noção de que a educação domiciliar é a solução leva ao individualismo e à privatização de todas as esferas que constituem a vida em sociedade. Verificamos que o movimento em prol do *homeschooling* “Oferece uma ‘zona de segurança’ tanto física quanto ideológica” (APPLE, 2003, p. 217). Nessa perspectiva, com essa forma de educação, perde-se o encontro com o *outro*, as possibilidades de transformação diminuem, pois isso é fundamental para a implementação de um projeto neoconservador.

Também destacamos que o diálogo sobre a educação domiciliar no Brasil está sendo proposto pelos mesmos protagonistas do movimento Escola sem Partido, fato ressaltado por Santos (2019). O movimento foi nomeado de “lei da mordaza”, devido ao seu caráter conservador. O Escola sem Partido teve o seu primeiro movimento no Brasil em 2004, segundo Santos (2019). A pesquisadora ainda evidencia que há um vínculo da família Bolsonaro com as duas propostas.

Se o apoio da família Bolsonaro ao movimento Escola Sem Partido é explicitado, o apoio à Educação Domiciliar também é uma realidade. Eduardo Bolsonaro é autor do Projeto de Lei 3261/2015, PL apresentado à Câmara dos Deputados em oito de outubro de 2015, cujo objetivo é autorizar o ensino domiciliar na Educação Básica, alterando dispositivos da LDB e do ECA. Em 21 de outubro de 2015, o PL de Eduardo Bolsonaro foi apensado ao PL 3179/2012, de autoria de Lincoln Portela, que também dispõe sobre a Educação Domiciliar (SANTOS, 2019, p. 188).

Ao analisarmos os sujeitos que propõem a agenda do *homeschooling* no país, como Bia Kicis, Eduardo Bolsonaro, Jair Bolsonaro e Damares Alves, entendemos que a pauta conservadora permeia esse modo de se fazer educação. Santos (2019) expõe, conforme elucidado pela advogada Nina Ranieri, que os posicionamentos favoráveis à educação domiciliar estão associados à defesa de liberdade de escolha educacional das famílias, fato que a aproxima do projeto Escola sem Partido. As lideranças conservadoras defendem tanto o Escola sem Partido quanto o *homeschooling* e, dessa forma, inferimos que os dois projetos se encontram na esfera do conservadorismo para o campo da educação.

Com essas questões, entendemos que é preciso reforçar a importância da educação pública. Como já frisamos, a realidade que Ravitch (2011) aborda é diferente do contexto brasileiro. Porém, analisamos que a questão do enfraquecimento da educação pública, mesmo que por caminhos diferentes, pertence aos dois países. Dessa forma, concordamos com Ravitch (2011, p. 269), quando afirma que:

No presente momento, a educação pública está em perigo. Os esforços para reformar a educação pública estão, ironicamente, diminuindo sua qualidade e ameaçando sua própria sobrevivência. Nós temos que voltar nossa atenção para a melhoria das escolas, injetando nelas a substância da aprendizagem genuína e revivendo as condições que tornam possível a aprendizagem.

Neste capítulo, evidenciamos o contexto estadunidense no que se refere ao avanço da “nova direita”, das reformas educacionais, do livre mercado no campo da educação e da afirmação do *homeschooling*. Desse modo, notamos aproximações com a realidade brasileira. Traçamos esse breve histórico do avanço dos discursos conservadores, associado ao neoliberalismo, a fim de entender em que contexto o *homeschooling* emerge no país.

Imersas nesses enunciados, verificamos a relevância de estudar o programa de ensino, que é tomado como documento, visto que ele é datado e responde aos interesses de grupos. Como afirma Bakhtin, “[...] cada época e cada grupo social têm seu repertório de formas de discurso na comunicação sócio-ideológica” (BAKHTIN; VOLÓCHINOV, 2006, p.42). Por isso, temos que considerar os discursos produzidos pela “nova direita” a fim de evidenciar os impactos do projeto neoliberal e conservador para a educação no Brasil, bem como suas possíveis consequências e implicações sociais e culturais.

Esses movimentos, como comprovado por Apple (2003) e Freitas (2018), são articulados, ainda que haja um esforço para atribuir a essa ascensão uma hipotética imparcialidade. A partir do momento em que os enunciados do projeto conservador e neoliberal, mesmo sendo em grande medida autoritários, integram a vida da sociedade, não existe a possibilidade de conceder a eles a característica de neutralidade, pois, segundo Bakhtin (2011, p. 292):

O significado neutro da palavra referida a uma determinada realidade concreta em determinadas condições reais de comunicação discursiva gera a centelha da expressão. Ora, é precisamente isso que ocorre no processo de criação do enunciado. Repetimos, só o contato do significado linguístico com a realidade concreta, só o contato da língua com a realidade, o qual se dá no enunciado, gera a centelha da expressão: esta não existe nem no sistema da língua nem na realidade objetiva existente fora de nós.

Portanto, as palavras que constituem os enunciados sobre o *Conta pra Mim* e sobre a educação domiciliar se apresentam como “[...] palavra *alheia* dos outros, cheias de ecos de outros enunciados” (BAKHTIN, 2011, p. 294). Nessa direção, o programa foi produzido em meio a uma conjuntura na qual o neoliberalismo, o neoconservadorismo e a defesa pela educação domiciliar estão em ascensão no Brasil, ou até mesmo consolidados. Dessa maneira, após essa modesta discussão, seguimos para o próximo capítulo em que analisaremos os enunciados dos documentos do *Conta pra Mim*.

5 APROXIMAÇÕES ENTRE O *CONTA PRA MIM* E O *HOMESCHOOLING*

Neste capítulo, analisamos os enunciados dos documentos do *Conta pra Mim* e sua relação com os discursos sobre a implementação do *homeschooling* no Brasil. Para compreender esses enunciados, estabelecemos relações dialógicas com eles, pois, segundo Bakhtin (2011, p. 311), “O acontecimento do texto, isto é, a sua verdadeira essência, sempre se desenvolve *na fronteira de duas consciências, de dois sujeitos*”. Dessa modo, entendemos que, para compreender de forma ativa e responsiva, os enunciados do programa, é preciso levar em consideração o encontro com o *outro*.

Isso posto, a retomada dos textos já produzidos pelo e sobre o *Conta pra Mim*, nesta pesquisa, “[...] é um acontecimento novo e singular na vida do texto, o novo elo na cadeia histórica da comunicação discursiva” (BAKHTIN, 2011, p. 311). Neste trabalho, os diálogos estabelecidos com os enunciados são únicos, visto que a cada encontro, a cada leitura e releitura produzimos sentidos. A produção de sentidos acontece mediante a inconclusibilidade dos sujeitos. A todo momento nos modificamos, por isso sempre temos algo a acrescentar sobre um determinado tema.

Com isso, buscamos entender se há uma aproximação do *Conta pra Mim* com o projeto de educação domiciliar. Evidenciamos que esse exercício não é linear, ele exige um trabalho de relacionamento entre as pesquisadoras, os sujeitos e os enunciados. Concordamos com Bakhtin (2011, p. 329), quando destaca que “A relação com os enunciados dos outros não pode ser separada da relação com o objeto (porque sobre ele discutem, sobre ele concordam, nele as pessoas se tocam) nem da relação com o próprio falante. Trata-se de uma tríade viva”.

Com propósito de fomentar o debate, analisamos os documentos do *Conta pra Mim*, em diálogo com os discursos produzidos sobre o *homeschooling*. Sendo assim, organizamos o capítulo da seguinte maneira: no tópico 5.1, fundamentamos os elementos presentes no *Conta pra Mim* que dialogam com o projeto do *homeschooling*. No tópico 5.2, iniciamos a discussão sobre como os documentos abordam a interação verbal e expomos a concepção bakhtiniana do conceito. No tópico 5.3, analisamos a compreensão de leitura dialogada proposto pelo programa.

No tópico 5.4, apontamos a abordagem de narração de história defendida pelo *Conta pra Mim*. Por fim, no tópico 5.5, evidenciamos as brincadeira e atividades físicas elencadas como suporte para o desenvolvimento da linguagem e as motivações para se praticar a literacia familiar.

5.1 OS ENUNCIADOS DO *CONTA PRA MIM* EM DIÁLOGO COM O *HOMESCHOOLING*

Como discutimos, o contexto em que o *Conta pra Mim* foi proposto e validado por disputas políticas, econômicas e culturais. O projeto conservador para a sociedade brasileira ganhou força ao longo do tempo, como anunciado por Freitas (2018). A dissertação de Santos (2019) expõe a ligação do *homeschooling* não só no Brasil, mas também em âmbito mundial, com as concepções conservadoras.

O *Conta pra Mim*, se analisado fora do contexto de sua produção, leva-nos a acreditar que é um programa desvinculado de um conteúdo ideológico. Todavia, o referencial teórico e metodológico assumido, nesta dissertação, convida-nos a confrontar os textos e a fazer perguntas (BAKHTIN, 2011). O programa anuncia, no texto de apresentação do guia, que tem como objetivo trazer “[...] experiências educacionais baseadas em evidências científicas” (BRASIL, 2019). Conforme o guia do programa, a proposta é levar a alfabetização para o contexto domiciliar. Assim, há a defesa de que os pais podem e devem ser os primeiros professores de seus filhos. Como aponta Nadalim (2019), ainda na apresentação: “Afim, a aprendizagem da linguagem oral, da leitura e da escrita começa em casa, na convivência entre pais e filhos”.

Tendo em vista que o programa se propõe levar a alfabetização para o contexto privado dos domicílios, consideramos que é necessário exprimir o que entendemos como público e privado. Nesse sentido, assinalamos que o “Público é um bem-comum gerido democraticamente, é uma ‘instituição’ social; privado é uma propriedade de alguém, uma ‘organização’ administrada privadamente – tanto do ponto de vista do *locus* de poder quanto dos métodos” (FREITAS, 2018, p. 54-55). Dessa forma, concordamos com Giroux (1986, p. 158), quando aponta que “A esfera pública representa, em parte, as mediações e instituições ideológicas que os grupos

oprimidos devem lutar para desenvolver, a fim de reivindicar suas próprias experiências e as possibilidades de mudança social”.

Com essa noção, dando continuidade ao diálogo, com vistas a motivar a adoção das práticas de literacia familiar, a Portaria nº 421 assegura que haverá investimento e incentivo nessas práticas instituídas no território nacional. Para isso a Portaria anuncia, no art. 5º, os objetivos e princípios que alicerçam o programa, que são:

- I - o reconhecimento da família como ator fundamental para o sucesso educacional dos filhos;
- II - o incentivo ao trabalho voluntário para a realização de atividades ou para a participação de projetos voltados à promoção das práticas de literacia familiar;
- III - a integração e cooperação entre sociedade civil, escolas, redes educacionais e todas as esferas governamentais com vistas ao sucesso de iniciativas relativas à literacia familiar;
- IV - a fundamentação de suas ações em evidências científicas e em práticas exitosas nacionais e internacionais; e
- V - a priorização de famílias em condição de vulnerabilidade socioeconômica.

Destacamos o fato de o trabalho voluntário ser uma pauta de política pública após os avanços no campo da educação brasileira. Ainda que associe a literacia familiar às instituições de ensino, o documento traz elementos que o aproxima do ambiente domiciliar como trabalho voluntário e a própria prática de literacia que deve acontecer nos lares. Como destacado por Mortatti (2019), a PNA é uma política do retrocesso e percebemos esse movimento por meio de propostas como o *Conta pra Mim*.

A garantia de mudança e a promessa de melhoria, ao se adotar a literacia familiar defendida pelo programa, está alicerçada no discurso em supostas evidências científicas. Entretanto, Gontijo (2014) comprovou que esse discurso já foi utilizado no campo da alfabetização. Com isso, mais uma vez buscam-se soluções para a alfabetização que a desvincula do seu contexto enunciativo e discursivo. Sendo assim, encontramos no caderno da PNA que, segundo pesquisas, os países que conseguiram melhorar seus níveis de alfabetização se basearam em evidências científicas. Além disso, o texto da PNA argumenta que, apesar de ser comprovado que as evidências científicas são eficazes, as políticas públicas no Brasil continuam a ignorá-las.

O programa destina um capítulo específico para tratar da temática. O capítulo apresenta o que as evidências científicas dizem sobre a prática da literacia familiar. As evidências científicas têm presença marcante ao longo do texto, visto que elas alicerçam a concepção de literacia familiar proposta pelos documentos. A PNA, documento que fundamenta o *Conta pra Mim*, aponta:

Ora, basear a alfabetização em evidências de pesquisas não é impor um método, mas propor que programas, orientações curriculares e práticas de alfabetização sempre tenham em conta os achados mais robustos das pesquisas científicas. Desse modo, uma alfabetização baseada em evidências traz para o debate sobre o ensino e a aprendizagem da leitura e da escrita a visão da ciência, dados da realidade que já não podem ser ignorados nem omitidos (BRASIL, 2019, p. 20).

Com base nessa passagem, percebemos que a PNA assinala que há uma verdade a ser seguida, das evidências científicas. Em função disso, apesar de discordarmos, cria-se uma narrativa indicando que, em outros momentos da história da alfabetização no Brasil, os programas, as orientações curriculares e as práticas de alfabetização eram desvinculados dos conhecimentos científicos. A partir dessa premissa, as evidências científicas passam a ser necessárias para fundamentar o processo de ensino e aprendizagem da língua escrita.

Nesse sentido, a PNA assinala que a ciência cognitiva da leitura colabora de forma significativa com as discussões sobre a leitura e sobre a escrita. O documento indica que a ciência cognitiva da leitura é um campo interdisciplinar que contempla diferentes disciplinas que estudam “[...] a mente e sua relação com o cérebro, como a psicologia cognitiva e a neurociência cognitiva” (BRASIL, 2019, p. 20). É com fundamento nessa concepção que se propõe a alfabetização na política.

Segundo essa compreensão das evidências científicas, o programa expõe que “Os pais são os principais responsáveis por tornar os filhos leitores ávidos” (BRASIL, 2019, p. 66). De acordo com o *Conta pra Mim*, essa tarefa pode começar a ser realizada desde que o bebê está no útero, visto que as crianças já são capazes de “[...] ouvir padrões de sons em palavras em palavras ou sílabas” (BRASIL, 2019, p. 67). Acreditamos que o trabalho de motivar uma pessoa a ler é mais complexo, visto

que as condições materiais da vida influenciam o processo de apropriação da língua materna.

O programa entende que a prática da literacia familiar pode potencializar a capacidade dos pais de “[...] aprimorar as habilidades facilitadoras da alfabetização em seus filhos” (BRASIL, 2019, p. 66). Assim, o *Conta pra Mim* exemplifica que as crianças que tiveram a oportunidade de ter pais que liam livros com elas mais de uma vez por semana, durante os dez primeiros anos de suas vidas, conseguiram alcançar resultados satisfatórios em testes padronizados de leitura. O documento também traz que a prática de literacia familiar gera impactos positivos nas avaliações internacionais, como *Programme for International Students Assessment* (PISA), *Progress in International Reading Literacy Study* (PIRLS) e *Trends in International Mathematics and Science Study* (TIMSS). Esses dados são baseados nas pesquisas estrangeiras elencadas pelo programa. Não há um aprofundamento da discussão de como os pesquisadores chegaram a esses resultados.

Outro ponto que chama a atenção é que o papel da mulher é destacado no que se refere à leitura. “Há uma forte ligação entre o hábito materno de ler diariamente para crianças e o desenvolvimento cognitivo da linguagem e do vocabulário infantil aos 14, 24 e 36 meses” (BRASIL, 2019, p. 66). Novamente, não há uma explicação sobre os motivos que levam a essa afirmação. Por isso, esse trecho suscita algumas dúvidas, por exemplo: por que especificamente se associa o hábito materno de ler ao desenvolvimento da linguagem da criança nos primeiros meses de vida? Será que, sob o ponto de vista dessa teoria, quando a criança não é criada por sua mãe, o desenvolvimento da linguagem pode ser comprometido? E quando a criança está inserida em um outro contexto familiar, como estabelecer essa forte ligação?

O apoio dos pais no desenvolvimento da linguagem é apontado como importante para o aprendizado da leitura posteriormente. O desenvolvimento da linguagem no programa é sinônimo de desenvolvimento de habilidades da fala e de compreensão do que se escuta, para que assim a criança possa chegar à escola, apesar de não percebermos uma ligação estreita do *Conta pra Mim* com as instituições de ensino, com essas habilidades estruturadas.

Os documentos elucidam que as práticas da literacia familiar, por explorarem sentimentos, comportamentos e pensamentos das personagens das histórias, são capazes de auxiliar os pais a constituir a personalidade e desenvolver a empatia nos filhos (BRASIL, 2019). Uma característica relacionada com a prática de literacia familiar é que ela é capaz de intensificar o bem-estar da criança, visto que contribui para “[...] diminuir a hiperatividade e os comportamentos arredios” (BRASIL, 2019, p. 67). Sendo assim, segundo o programa, “A leitura feita antes de dormir, por exemplo, melhora a qualidade do sono infantil, o que contribui para reduzir a agressividade e a ansiedade” (BRASIL, 2019, p. 67). Por fim, o *Conta pra Mim* socializa que:

O fortalecimento dos vínculos familiares, certos aspectos positivos do comportamento infantil (como cordialidade, entusiasmo e humor), a motivação e o estímulo intelectual estão fortemente correlacionados à prática de leitura dos pais para os filhos (BRASIL, 2019, p. 67).

Os aspectos que dizem respeito à prática de literacia familiar executada pelos pais estão fundamentados em alguns textos que são indicados nas referências. Ainda que haja especificação dos trabalhos, percebemos que há ausência de aprofundamento teórico. Os apontamentos são superficiais e trazem relações de causa e efeito das práticas de literacia familiar e o desenvolvimento da criança. Entretanto, não fica claro como, metodologicamente e a partir de qual teoria, os dados foram produzidos.

Por isso as evidências científicas, no programa, aparecem como a solução para a alfabetização por meio da literacia familiar. A prática de literacia familiar se apresenta não só como uma ferramenta no processo de ensino, mas também como uma forma de auxiliar os pais no desenvolvimento de características associadas à personalidade das crianças. Entendemos que, para compartilhar com o leitor os resultados das pesquisas que culminaram nas afirmações feitas pelo *Conta pra Mim*, é necessário estabelecer uma relação dialógica com os enunciados. Todavia, percebemos que a estratégia utilizada para dialogar com as famílias foi trazer tópicos curtos com informações objetivas.

Observamos que, no capítulo que se refere à perspectiva das evidências científicas sobre a literacia familiar, o programa deixa explícito como o papel dos pais, com destaque para o hábito materno de leitura, pode influenciar o desenvolvimento da criança. Apesar de indicar os elementos que alicerçam a defesa da literacia familiar, entendemos que é preciso estabelecer uma discussão mais elaborada a fim de proporcionar a compreensão das intencionalidades do programa para a alfabetização.

A tentativa de basear a alfabetização em evidências científicas não é nova, como apontado por Gontijo (2014). O relatório sobre a alfabetização da Câmara dos Deputados, de 2003, e o programa Alfa e Beto, de 2006, já realizaram esse trabalho. Como ressaltado por Geraldi (2014, p. X), no prefácio do livro de Gontijo (2014), a implementação de uma política que limita outras possibilidades discursivas é um projeto hegemônico.

Uma hegemonia discursiva não se constrói sem construir 'bodes expiatórios', ainda que falsos: o construtivismo explicitamente é combatido como se as escolas públicas brasileiras efetivamente o tivessem posto em prática; as propostas de um ensino discursivamente orientado desaparecem no horizonte, ainda que tenham mostrado seu sucesso em experiências localizadas; e as posições freirianas, que não separam o ato pedagógico do ato político, tornaram-se inaudíveis.

O contexto explicitado por Geraldi, no prefácio, anuncia, em 2014, o que estamos vivenciando atualmente. Em 2019, um discurso antifreiriano, como podemos nomear, foi amplamente reforçado. Bolsonaro, o atual presidente do Brasil e o símbolo da ascensão da extrema-direita no país, em entrevista, em frente ao Palácio da Alvorada, chegou a chamar Paulo Freire de "energúmeno".²⁸ É nesse cenário que o retorno ao método fônico se (re)instaura, alinhado a um discurso conservador, que tenta impedir a "doutrinação" das crianças, que também é uma das justificativas para a implementação da educação domiciliar, como comprovado nos trabalhos da revisão de literatura.

²⁸ Quem é Paulo Freire, educador brasileiro que virou alvo de Bolsonaro... (Disponível em: <https://educacao.uol.com.br/noticias/2019/12/18/quem-e-paulo-freire-educador-brasileiro-que-virou-alvo-de-bolsonaro.htm?cmpid=copiaecola>. Acesso em: 10 dez. 2021). Bolsonaro chama Paulo Freire de 'energúmeno' e diz que TV Escola "deseduca" (Disponível em: <https://g1.globo.com/politica/noticia/2019/12/16/bolsonaro-chama-paulo-freire-de-energumeno-e-diz-que-tv-escola-deseduca.ghtml>. Acesso: 19 jul. 2022).

Desse modo, ao longo do documento do *Conta pra Mim*, existe o discurso de que a proposta do programa está vinculada ao trabalho posterior na escola. Contudo, entendemos que o foco é a privatização da alfabetização para o espaço domiciliar, tendo em vista os termos utilizados, como podemos observar na tabela a seguir:

Tabela 1– Termos relacionados com o ambiente escolar

Termos relacionados com o ambiente escolar	Número de vezes que o termo aparece
Escola	10
Escolar	6
Escolas	2
Escolares	1
Escolaridade	1
Professores	3
Professor	1
Professora	1
Ensino Fundamental	4
Total:	29

Fonte: Elaborado pela autora.

Tabela 2 – Termos relacionados com ambiente familiar

Termos relacionados com o ambiente familiar	Número de vezes que o termo aparece
Familiar	104
Familiares	2
Família	22
Famílias	16
Families	2
Pai	2
Mãe	1
Pais	40
Avós	1
Tios	1
Irmãos	1
Responsáveis	3
Total:	195

Fonte: Elaborado pela autora.

Em relação à Tabela 1, cabe ressaltar que, das três vezes que o termo “professores” aparece, uma vez ele é vinculado ao processo de consulta para a prática da literacia familiar e uma outra vez é associando à figura dos pais a do professor. Já o termo “professor” é utilizado como indicação para a família encenar situações: “Você é o professor e sua filha a aluna. Use a sua imaginação!” (BRASIL, 2019, p. 26). Por fim, o termo “professora” é utilizado para falar da profissional que foi a consultora do programa. Não está relacionado com o exercício da profissão.

Verificamos que o programa procura associar o conteúdo presente no guia ao espaço escolar. Porém, entendemos que há um predomínio do contexto domiciliar sobre o escolar. Assim, quando o universo escolar aparece no texto, ele é tratado como uma etapa posterior à literacia familiar, como podemos perceber nesse trecho: “No Brasil, a criança começa a ser formalmente alfabetizada no primeiro ano do ensino fundamental. Porém, antes disso, podem ser desenvolvidas habilidades, atitudes e conhecimentos que facilitarão o processo de alfabetização” (BRASIL, 2019, p. 17).

Segundo o MEC, o *Conta pra Mim* foi pensado para atender principalmente às famílias que se encontram em situação de vulnerabilidade socioeconômica. Contudo, percebemos que não se leva em consideração a diversidade familiar que existe no Brasil, como exemplificado no trecho a seguir:

‘Mas, se eu não sei ler ou leio muito mal, como posso praticar a Leitura Dialogada?’ Invente histórias com base nas ilustrações dos livros. Cultive o hábito de ler em voz alta. Procure uma escola próxima de sua casa e volte a estudar. E veja isso como um esforço pela sua família (BRASIL, 2019, p. 38).

Notamos que há uma romantização da família e há a adoção de uma concepção meritocrática da realidade. O discurso defendido é que, se a família se esforçar, ela pode colocar em prática as ideias do *Conta pra Mim*. A pesquisadora Barbara H. Wasik (p. 8, 2019), consultada pelo programa, aponta que estudos mostram que o mais importante “[...] são as ações no seio familiar”, estas são mais relevantes do que a renda e do que a escolaridade da família.

Com base nesse padrão de família, o *Conta pra Mim* propõe atividades para a melhoria da alfabetização brasileira. O discurso de esforço pessoal, que independe das condições de vida dos sujeitos, faz parte da sociedade capitalista na qual estamos inseridos. Concordamos com Freitas (2018, p. 23), quando ressalta que:

A questão, portanto, não tem apenas um lado econômico, como querem fazer parecer os empresários. É também ideológica, no sentido de dar garantias à defesa da apropriação privada e sua acumulação contínua que, nas formas democráticas liberais vivenciadas, não teria demonstrado estar suficientemente protegida ou seria ineficaz para barrar reivindicações de grupos organizados, que promovem a cooptação de políticos contra o livre mercado. E o livre mercado é fundamental para que os indivíduos, lançados nele, tenham 'liberdade' para construir sua trajetória a partir do mérito e esforço pessoal.

Ainda percebemos uma idealização de que as famílias geralmente são compostas por uma mãe, um pai e os filhos. Sendo assim, os documentos, tanto o guia como os vídeos, socializam uma concepção padronizada do que é uma família. O secretário, na apresentação, indica que, no guia, “[...] pais e mães encontrarão explicações acessíveis sobre o que é a Literacia Familiar, qual a sua importância e como colocá-la em prática no dia a dia” (BRASIL, 2019). A nossa hipótese, após realizar a leitura do guia e assistir aos vídeos, é de que o *Conta pra Mim* não é um programa pensado para as famílias pobres. Na verdade, entendemos que ele pode ser um movimento de aproximação das famílias com a ideia de que é natural a educação domiciliar.

Essa possível relação pode parecer improvável, visto que o programa indica a sua conexão com a escola. Porém, verificamos que o discurso sobre o *homeschooling* está em evidência e, para além disso, o secretário Nadalim, um dos responsáveis pela alfabetização no Brasil, é um defensor da prática da educação domiciliar. Ademais, o Governo organizou e publicou uma cartilha sobre a educação domiciliar. A cartilha destinada à educação domiciliar traz que a regulamentação do *homeschooling* tem como propósito: “Estimular o exercício da cidadania e do trabalho voluntário entre as famílias que desenvolvem atividades em conjunto” (BRASIL, 2021, p.12). Dessa forma, o *Conta pra Mim*, que pauta a prática da literacia familiar, pode passar a ocupar um espaço no cotidiano de algumas famílias brasileiras.

Percebemos que a constituição dessa conjuntura já está em curso, pois os vídeos da *playlist* do *Conta pra Mim*, no *YouTube*, têm um número expressivo de visualizações. Compreendemos que uma plataforma gratuita de vídeos, a qual os cidadãos têm acesso, pode ser um canal de veiculação da proposta da literacia familiar, que acontece no contexto domiciliar. Na tabela a seguir, verificamos os números de visualizações de cada vídeo da *playlist*.

Tabela 3 – Número de visualizações da *playlist* do *Conta pra Mim*²⁹

Título do vídeo	Número de visualizações
Apresentação	199.022
O que é literacia familiar?	126.526
Parábola dos meninos	72.528
Qual a importância da literacia familiar?	47.221
Literacia familiar e a preparação para a alfabetização	35.664
Os facilitadores da alfabetização (Parte 1)	27.823
Os facilitadores da alfabetização (Parte 2)	23.922
Os facilitadores da alfabetização (Parte 3)	17.389
Os facilitadores da alfabetização (Parte 4)	20.236
Interação verbal (Parte 1)	16.688
Interação verbal (Parte 2)	11.380
Interação verbal (Parte 3)	10.164
Interação verbal (Parte 4)	8.891
Interação verbal (Parte 5)	6.796
Interação verbal (Parte 6)	6.989
Interação verbal (Parte 7)	5.821
Interação verbal (Parte 8)	5.201
Leitura dialogada (Parte 1)	10.767
Leitura dialogada (Parte 2)	6.720
Leitura dialogada (Parte 3)	6.135
Leitura dialogada (Parte 4)	5.327
Leitura dialogada (Parte 5)	5.511
Leitura dialogada (Parte 6)	5.124
Leitura dialogada (Parte 7)	4.812
Leitura dialogada (Parte 8)	4.854
Leitura dialogada (Parte 9)	3.818

²⁹ Os números de visualizações foram coletados no dia 23 de junho de 2021.

Leitura dialogada (Parte 10)	3.324
Leitura dialogada (Parte 11)	2.980
Leitura dialogada (Parte 12)	3.038
Narração de histórias (Parte 1)	8.492
Narração de histórias (Parte 2)	5.272
Contatos com a escrita (Parte 1)	4.598
Contatos com a escrita (Parte 2)	3.733
Contatos com a escrita (Parte 3)	3.928
Atividades diversas (Parte 1)	5.736
Atividades diversas (Parte 2)	4.616
Motivação (Parte 1)	8.446
Motivação (Parte 2)	4.709
Motivação (Parte 3)	5.407
Literacia familiar em dez pontos	17.532
Total:	777.140

Fonte: Elaborado pela autora.

Notamos que o vídeo, da série do *Conta pra Mim*, com o menor número de visualização possui 2.980 acessos desde seu lançamento, em 5 de dezembro de 2019. Os vídeos que têm em seu título a literacia familiar e a alfabetização, somados, contabilizam 40,7% das visualizações da *playlist*. Percebemos com isso que essas temáticas despertam o interesse dos internautas que acessam o conteúdo do programa. Os vídeos seguem o texto escrito no guia. Sendo assim, os apresentadores leem o que está presente no documento. Apesar disso, constatamos que os vídeos trazem elementos visuais que colaboram com a análise do programa. Diante disso, os vídeos são relevantes para compor o *corpus* analítico da pesquisa.

Nesse sentido, há uma visão defendida pelo MEC sobre o que é literacia familiar e o que é alfabetização, que são disponibilizadas para as famílias e demais membros da sociedade que têm interesse no assunto por intermédio dessa mídia. Entendemos que o fortalecimento dos laços com os cidadãos é importante para fomentar o debate sobre a educação brasileira. Entretanto, a qualidade do conteúdo compartilhado tem que ser avaliada, visto que há uma concepção teórica, metodológica e ideológica vinculada a essas informações.

Diante disso, compreendemos os enunciados dos documentos do *Conta pra Mim* “[...] como um conjunto de sentidos” (BAKHTIN, 2011, p. 329). Nessa perspectiva, dialogamos com os textos produzidos pelo programa, tanto no guia como nos vídeos do *YouTube*. No texto legal que instituiu a PNA, no art. 2º, há a definição dos conceitos que amparam a política. Os conceitos são: alfabetização; analfabetismo absoluto; analfabetismo funcional; consciência fonêmica; instrução fônica sistemática; fluência em leitura oral; literacia; literacia familiar; literacia emergente; numeracia; educação não formal.

Consta na PNA, que é o documento que ampara ideológica e metodologicamente o *Conta pra Mim*, que a alfabetização é o “[...] ensino das habilidades de leitura e de escrita em um sistema alfabético, a fim de que o alfabetizando se torne capaz de ler e escrever palavras e textos com autonomia e compreensão” (BRASIL, 2019, p. 50). A PNA entende que a literacia “[...] consiste no ensino e na aprendizagem das habilidades de leitura e de escrita, independentemente do sistema de escrita utilizado” (BRASIL, 2019, p. 18). A literacia familiar, conforme os documentos, que é entendida como uma inovação para o campo da alfabetização e possui protagonismo, é a prática da literacia vivenciada pelas crianças com seus pais ou responsáveis (BRASIL, 2019).

Percebemos que a PNA faz uma diferenciação conceitual entre alfabetização e literacia. Por esse motivo, entendemos que é preciso situar historicamente os termos que permeiam o campo da alfabetização na arena dialógica das disputas, dos diálogos, dos debates e dos encontros. Concordamos com Gontijo (2014), quando assinala que o conceito de alfabetização tem sido apropriado por diferentes correntes teóricas, contudo, “Apesar das mudanças conceituais e pedagógicas, as práticas continuam a privilegiar os aspectos mecânicos do ler e do escrever” (GONTIJO, 2014, p. 62). A alfabetização, na perspectiva enunciativo-discursiva de linguagem, que fundamenta este trabalho, é considerada uma prática social, por isso não há necessidade de associar outro conceito a ela.

Todavia, em alguns momentos da história da alfabetização brasileira, esta não foi considerada como suficiente para contemplar os usos sociais da escrita. Segundo Soares (2018), o letramento se torna necessário para suprir a perda da

especificidade da alfabetização. O debate sobre a origem do termo letramento já foi realizado por Soares (2018) e analisado por Gontijo (2014), contudo consideramos relevante retomá-lo nesta pesquisa a fim de contextualizar o termo literacia proposto pelo programa.

É curioso que tenha ocorrido em um mesmo momento histórico, em sociedades distanciadas tanto geograficamente quanto socioeconômica e culturalmente, a necessidade de reconhecer e nomear práticas sociais de leitura e escrita mais avançadas e complexas que as práticas do ler e do escrever resultantes da aprendizagem do sistema de escrita. Assim, é em meados dos anos 1980 que se dá, simultaneamente, a invenção do *letramento* no Brasil, do *illettrisme*, na França, da literacia, em Portugal, para nomear fenômenos distintos daquele denominado *alfabetização*, *alphabétisation* (SOARES, 2018, p. 31).

Nos anos 1980, na Inglaterra e nos Estados Unidos a discussão também ganhou força, ainda que a palavra *literacy* já existisse desde o final do século XIX. Porém, o letramento no Brasil tem um sentido diferente do adotado nos países de Primeiro Mundo (SOARES, 2018). A autora evidencia que as questões que levam o letramento a ganhar espaço nos países desenvolvidos estão ligadas aos entraves enfrentados pelo uso social e profissional da língua escrita. No Brasil, segundo Soares (2018, p. 33):

[...] o movimento se deu, de certa forma, em direção contrária: o despertar para a importância e necessidade de habilidades para o uso competente da leitura e da escrita tem a sua origem vinculada à aprendizagem inicial da escrita, desenvolvendo-se basicamente a partir de um questionamento do conceito de alfabetização.

Soares (2018) entende que, no Brasil, é recorrente o entrelaçamento do conceito de letramento com o de alfabetização. A pesquisadora evidencia que há uma relação entre alfabetização e letramento, contudo, para Soares (2018), eles são diferentes. Desse modo, com o propósito de esclarecer os conceitos, a autora define a alfabetização como “[...] a aquisição do sistema convencional da escrita [...]” (SOARES, 2018, p.64). Assim, Soares (2018, p. 64) aponta que o letramento é “[...] entendido como o desenvolvimento de comportamentos e habilidades de uso competente da leitura e da escrita em práticas sociais [...]”.

Observamos que há semelhanças entre a conceito de letramento e o conceito de literacia, apesar de não encontrarmos no documento do *Conta pra Mim* menção ao

termo letramento. Além disso, não localizamos referências a Soares (2018), que foi a responsável por popularizar o conceito. Destacamos que percebemos a clara defesa pelo método fônico no programa, com ênfase em atividades de consciência fonológica. Mesmo assim, compreendemos que os enunciados estão relacionados, pois ambos reduzem a alfabetização à aquisição de habilidades e retiram a dimensão social da alfabetização, colocando-a nas práticas de letramento ou de literacia. Como abordado, Bakhtin (2011) expõe que os enunciados podem se tocar em temas comuns e estabelecer relações dialógicas. Alicerçada em Gontijo (2014), entendemos que há mudança do termo adotado, troca-se letramento por literacia, porém, conceitualmente, a alfabetização continua a ser uma técnica a ser adquirida.

As propostas para alfabetização brasileira seguem pautadas no discurso de que o Brasil é incapaz de “[...] utilizar conhecimentos científicos e dados de avaliação para melhorar a qualidade da educação” (GONTIJO, 2014, p. 29) e de que não consegue alfabetizar as crianças, comprometendo a trajetória escolar, especialmente dos cidadãos mais pobres (GONTIJO, 2014). Diante desse contexto, ressaltamos que consideramos ainda mais grave o fato de que uma das soluções atuais para os problemas identificados é delegar a alfabetização ao espaço privado dos domicílios.

A ideia de que os pais podem ou devem assumir, por meio da literacia familiar, um papel que é exercido pelo professor na escola dialoga com os preceitos do *homeschooling*. Inclusive, na cartilha lançada pelo Governo Federal sobre a educação domiciliar, há a definição dessa prática:

A educação domiciliar é a modalidade de ensino, em todos os níveis da educação básica, dirigido pelos próprios pais ou responsáveis legais, com vistas ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para a vida, exercício da cidadania e qualificação para o trabalho (BRASIL, 2021, p. 2).

Essa concepção, abordada pelo Governo, leva-nos a inferir que o *Conta pra Mim* pode estar associado à premissa da educação domiciliar. O guia e os vídeos especificam os dez pontos para a prática da literacia familiar: 1. Trate seu filho com muito amor e carinho; 2. Converse com seu filho; 3. Valorize e respeite o que seu filho tem a dizer; 4. Leia em voz alta para seu filho; 5. Conte histórias para seu filho; 6. Dê livros de presente para seu filho; 7. Leia e escreva diante de seu filho; 8.

Participe da vida escolar de seu filho; 9. Elogie e encoraje seu filho; 10. Tenha altas expectativas em relação a seu filho.

Assim, levando em consideração esses princípios, de acordo com o documento, os pais podem ensinar quatro habilidades básicas: ouvir, falar, ler e escrever, “[...] por meio de estratégias simples e divertidas” (BRASIL, 2019, p. 13). Notamos que o modo como a literacia familiar é abordada nos documentos passa uma ideia de que cada sujeito, sem levar em conta a situação econômica na qual ele vive, tem a possibilidade de compreender e praticar essas tarefas.

Entendemos que vida só tem sentido quando estabelece relações com *outro* (BAKHTIN, 2011). Contudo, percebemos que o *Conta pra Mim* está carregado de uma noção individualista, na qual a família se torna a grande responsável pelo processo de ensino e aprendizagem da alfabetização. Assinalamos, com base em Apple (2004, p. 4, tradução nossa), que:

Não deveria, então, ser nenhuma surpresa que a educação está novamente testemunhando o contínuo surgimento e crescente influência de movimentos sociais poderosos. Alguns deles podem levar à maior democratização e maior igualdade, enquanto outros são baseados em uma mudança fundamental nos próprios significados de democracia e igualdade e são mais do que um pequeno retrocesso social e cultural. Infelizmente, são os últimos que emergiram como os mais poderosos.³⁰

Apple (2004) evidencia, em seu trabalho, que o *homeschooling* é uma prática que diminui a possibilidade da constituição de uma sociedade democrática. Concordamos com o autor, tendo em vista que a educação domiciliar, por mais que no movimento exista a defesa do exercício da cidadania e da socialização, leva as crianças a uma educação individualista e individualizada, sem a presença do *outro* que, em princípio, pode parecer estranho, mas é exatamente esse estranhamento que nos faz aprender a viver com a diversidade. Como anunciado por Bakhtin e Volóchinov (2006), o individualismo é uma constituição ideológica. Concordamos com Bakhtin e Volóchinov (2006, p. 119), quando afirmam que:

³⁰ “It should, then, come as no surprise that education is again witnessing the continued emergence and growing influence of powerful social movements. Some of these may lead to increased democratization and greater equality, while others are based on a fundamental shift in the very meanings of democracy and equality and are more than a little retrogressive socially and culturally. Unfortunately, it is the latter that have emerged as the most powerful”.

Não é do interior, do mais profundo da personalidade que se tira a confiança individualista em si, a consciência do próprio valor, mas do exterior; trata-se da explicitação ideológica do meu *status* social, da defesa pela lei e por toda a estrutura da sociedade de um bastião objetivo, a minha posição econômica individual.

Apple (2004, p. 5) afirma que o esforço da direita para formar um bloco hegemônico, político, econômico e culturalmente, culminou na aliança entre os conservadores e os neoliberais, que levou a uma “modernização conservadora”. Segundo Apple (2004, p. 5, tradução nossa), no processo de afirmação dessa modernização, “[...] a democracia foi reduzida a práticas de consumo. A cidadania foi reduzida ao individualismo possessivo. E a política baseada no ressentimento e no medo do ‘Outro’ foi pressionada”.³¹

Neste trabalho, buscamos entender a aproximação da alfabetização com o projeto da educação domiciliar. O *Conta pra Mim* se apresenta como um programa que pode iniciar o diálogo, ao investir na produção e disponibilização de documentos, com as famílias que são favoráveis ou que já praticam o *homeschooling*. A partir da concepção teórica e metodológica assumida na pesquisa, apreendemos que a alfabetização, em um contexto que se distancia do *outro*, perde o seu sentido. Isso posto, conforme assinala Bakhtin (2011), só se pode garantir uma alfabetização ética e estética, pautada nos direitos humanos, situando a nossa vida no mundo do *outro*.

Assim como o enredo da minha vida pessoal é constituído por outros indivíduos, seus heróis (só minha vida exposta para o outro, aos olhos dele e em seus tons volitivo-emocionais eu me torno o herói dela), também a visão estética do mundo, da imagem do mundo é construída apenas pela vida concluída ou concluível dos outros, que são seus heróis. Compreender esse mundo como mundo dos outros, que nele concluíram as suas vidas [...] (BAKHTIN, 2011, p.102).

Nesse sentido, entendemos que um programa que reduz a alfabetização à aquisição de conhecimentos linguísticos e a restringe ao espaço domiciliar não está preocupado com a melhoria das condições de vida das crianças em situação de

³¹ “In the process, democracy has been reduced to consumption practices. Citizenship has been reduced to possessive individualism. And a politics based on resentment and a fear of the “Other” has been pressed forward”.

vulnerabilidade social. Percebemos que o compromisso do programa é com o capital, que reforça, no imaginário social, a ideia de que o sucesso está associado ao esforço pessoal. Em um vídeo publicado no *YouTube*, pelo canal Jornalistas Livres, Marilena Chauí conclui que, na ideologia neoliberal, há a defesa de que não existem classes sociais “[...] cada indivíduo é um investimento que a família faz e esse investimento faz com que cada indivíduo pense a si próprio como uma empresa” (CHAUÍ, 2019).

Graff (1994), ao analisar o trabalho de Soltow e Stevens, *The rise of literacy*, aponta que a alfabetização em outros momentos da história já esteve atrelada a uma noção meritocrática. Ao discutir as oportunidades geradas a partir da alfabetização, a meritocracia era um ponto que permeava esse debate. Assim, Graff (1994, p. 113) alerta que se deveria: “[...] compreender, primeiramente, que a ‘meritocracia’ não é em si mesma uma medida ou um fim neutro ou objetivo; ela representa uma categoria ideológica que exige elaboração e justificação, especialmente quando aplicada historicamente”.

Diante disso, apreendemos que o *Conta pra Mim* dialoga com a ideologia neoliberal, apontada por Chauí (2019), que opera na lógica do esforço individual para adquirir as habilidades de leitura e de escrita, como podemos ver neste trecho: “Não é preciso ter muito estudo, materiais caros nem morar em uma casa toda equipada e espaçosa para praticar a Literacia Familiar. As práticas de Literacia Familiar são acessíveis a todos! Bastam duas coisas: você e seu filho!” (BRASIL, 2019, p. 13). Para produzir a literacia desejada, talvez, haja correção no escrito. Mas, para formar pessoas críticas, responsáveis pelas mudanças na sociedade, fraternas e responsivas, tal pressuposto não é suficiente. Como o programa assume esse discurso, ele não pode servir para a transformação das condições de vida da classe trabalhadora.

O guia anuncia que não é necessário ter uma residência “muito equipada” (BRASIL, 2019, p. 13). Porém, nos vídeos, as casas apresentadas, mostram lugares espaçosos, com boa iluminação, bem ventilados e com pouca circulação de pessoas (Figuras 12, 13, 14 e 15).

Figura 12 – Ambiente domiciliar

Fonte: Vídeo “Leitura Dialogada” (Parte 1).

Figura 13 – Ambiente domiciliar

Fonte: Vídeo “Leitura Dialogada” (Parte 3).

Figura 14 – Ambiente domiciliar

Fonte: Vídeo “Leitura Dialogada” (Parte 4).

Figura 15 – Ambiente domiciliar

Fonte: Vídeo “Leitura Dialogada” (Parte 6).

Entendemos que os vídeos compartilham uma ideia de um ambiente domiciliar que está desvinculado da realidade. Nos domicílios das famílias que se encontram em situação de vulnerabilidade socioeconômica, que o programa aponta como público a ser atendido, não há uma estrutura semelhante à exposta nos vídeos. No Brasil, em 2020, cerca de 16% da população não possuíam água tratada e 47% não tinham acesso à rede de esgoto.³² Assim, notamos que a uma parcela considerável da sociedade ainda não são oferecidos esses direitos básicos. Então, questionamos como se investe dinheiro público em um programa que não dialoga com a realidade da maior parcela da população?

Identificamos que o *Conta pra Mim* não compreende a realidade da vida dos cidadãos. Na cartilha sobre a educação domiciliar, aqui mencionada, encontramos

³² Informações disponíveis no site do G1 <https://g1.globo.com/economia/noticia/2020/06/24/raio-x-do-saneamento-no-brasil-16percent-nao-tem-agua-tratada-e-47percent-nao-tem-acesso-a-rede-de-esgoto.ghtml>. Acesso em: 1 jul. 2021.

exemplos similares ao ambiente proposto pelo *Conta pra Mim*, como podemos ver nas imagens a seguir:

Figura 16 – Ambiente domiciliar da cartilha proposta pelo Governo



Fonte: Cartilha de educação domiciliar.

Figura 17 – Ambiente domiciliar da cartilha proposta pelo Governo



Fonte: Cartilha de educação domiciliar.

O *Conta pra Mim* pode não estar diretamente atrelado ao *homeschooling*, todavia percebemos que os discursos que permeiam as duas propostas estão alinhados ideológica e metodologicamente. Ainda entendemos que ambos estão situados em um projeto de sociedade no qual, como exemplificam Apple (2000, 2004), Freitas (2018) e Chauí (2019), há o incentivo ao individualismo.

Assim, compreendemos que a alfabetização da forma como é abordada no *Conta pra Mim* pode perder a sua dimensão social, cultural e política. Como Bakhtin (2011) expõe, até a experiência individual é habitada pelo *outro*. Por isso defendemos que a alfabetização tem que acontecer na escola, com a parceria das famílias. Entendemos que “[...] a experiência discursiva individual de qualquer pessoa se forma e se desenvolve em uma interação constante e contínua com os enunciados individuais dos outros” (BAKHTIN, 2011, p. 294).

Há uma disparidade entre o que o *Conta pra Mim* propõe e o que realmente precisamos para a melhoria da alfabetização. Esse fato é compreensível, visto que o programa busca fundamentação teórica em experiências estrangeiras. Como apresentamos no tópico *corpus* analítico, o programa é composto por uma lista de

referências em que os títulos dos trabalhos, com exceção de um, se encontram em inglês. O guia toma como base a realidade estadunidense, como podemos ver no trecho a seguir: “Estudos conduzidos nos Estados Unidos da América evidenciaram que, entre as famílias pobres e as famílias de classe média alta, há um abismo tanto na qualidade quanto na quantidade das interações verbais entre pais e filhos” (BRASIL, 2019, p. 15).

A última parte do guia do *Conta pra Mim* é destinada às referências que fundamentam o documento. O debate sobre as referências do programa já foi antecipado no *corpus* analítico da pesquisa. Contudo, entendemos que é preciso realizar alguns questionamentos sobre as opções que foram selecionadas para pensar o trabalho de ensino da leitura.

Constituídas pela perspectiva bakhtiniana, salientamos que toda escolha tem um posicionamento ideológico que a compõe. Dessa maneira, compreendemos que a equipe que produziu o programa tinha uma base conceitual que alicerçava o desenvolvimento do trabalho e as propostas de ensino. Os pressupostos teóricos e metodológicos do programa foram baseados em trabalhos produzidos na língua inglesa. Dessa forma, avaliamos que há ausência de representação dos contextos que se aproximam da realidade brasileira.

Como os textos não são de pesquisadores brasileiros, realizamos um levantamento para saber quais deles estavam disponíveis de forma gratuita na internet. Ao realizar essa busca, os trabalhos aos quais não tivemos acesso foram encontrados em plataformas *online* em que tínhamos que realizar um cadastro para acessá-lo ou tínhamos que efetivar o pagamento para obter o conteúdo. Os Quadros 4 e 5, apresentados a seguir, sinalizam os textos da lista de referências do programa.

Quadro 4 – Lista com as referências do *Conta pra Mim* disponível online sem restrições ao acesso

(continua)

TRABALHOS SEM RESTRIÇÕES AO ACESSO	AUTOR
Becoming a nation of readers: the report of the Commission on Reading	ANDERSON, R. C. et al.
Equality of educational opportunity	COLEMAN, J. S.
Parent involvement strategies: a new emphasis on traditional parent roles	DE KANTER, A.; GINSBURG, A. L.; MILNE, A. M.
A new generation of evidence: the family is critical to student achievement	HENDERSON, A.T.; BERLA, N.
Does parental involvement affect eighth-grade student achievement? Structural analysis of national data	KEITH, T. Z. et al
At-risk families and schools: becoming partners	BALSTER-LIONTOS, L.
Family programs for academic learning	WALBERG, H. J.; WALLACE, T.
Parent-child shared book reading: quality versus quantity of reading interactions between parents and young children	KASSOW, D. Z.
The effect of parental time investments: evidence from natural within-family variation	PRICE, J.
A responsive parenting intervention: the optimal timing across early childhood for impacting maternal behaviors and child outcomes	LANDRY, S. H. et al
Results: Executive Summary (2010)	PISA, OECD

Quadro 4 – Lista com as referências do Conta pra Mim disponível *online* sem restrições ao acesso

(continuação)

TRABALHOS SEM RESTRIÇÕES AO ACESSO	AUTOR
PIRLS 2011 International Results in Reading. International Association for the Evaluation of Educational Achievement	MULLIS, I. VS et al
Effects of home background on student achievement in reading, mathematics, and science at the fourth grade	GUSTAFSSON, J. E.; HANSEN, Kajsa Y.; ROSÉN, M.

Fonte: Elaborada pela autora.

Quadro 5 – Lista com as referências do Conta pra Mim disponível *online* com restrições ao acesso

(continua)

TRABALHOS COM RESTRIÇÕES AO ACESSO	AUTOR
Effects on student achievement of teachers practices of parent involvement	EPSTEIN, J. L.
The family-school relation and the child's school performance	STEVENSON, D. L.; BAKER, D. P.
Meaningful differences in the everyday experience of young American children	HART, B.; RISLEY, T. R.
Matthew effects in reading: some consequences of individual differences in the acquisition of literacy	STANOVICH, K. E.

Quadro 5 – Lista com as referências do Conta pra Mim disponível *online* com restrições ao acesso

(continuação)

TRABALHOS COM RESTRIÇÕES AO ACESSO	AUTOR
Book Smart: how to Support Successful, Motivated Readers	CUNNINGHAM, A. E.; ZIBULSKY, J.
Translating research into practice: results from the national early literacy panel and their implications for family literacy programs	LONIGAN, C. J.; SHANAHAN, T.
Mother-child bookreading in low-income families: correlates and outcomes during the first three years of life	RAIKES, H. et al
Parents' support of children's language provides support for later reading competence	LANDRY, S. H.; SMITH, K. E.
Cultivando um leitor desde o berço	MCGUINNESS, D.
Family and social risk, and parental investments during the early childhood years as predictors of low-income children's school readiness outcomes	MISTRY, R. S. et al
A longitudinal study of preschoolers' language- based bedtime routines, sleep duration, and well-being	HALE, L. et al
Infant-parent attachment and parental and child behavior during parent-toddler storybook interaction	FROSCH, C. A.; COX, M. J.; GOLDMAN, B. D.

Fonte: Elaborada pela autora.

Em diálogo com Gontijo (2014), encontramos dados que evidenciam que outras propostas pensadas para a alfabetização brasileira já foram elaboradas com base em experiências estrangeiras. Sendo assim, as referências nacionais, como aponta

a autora, ao longo da história da alfabetização brasileira, foram suprimidas. Notamos que a tendência de desconsiderar os pesquisadores e as pesquisadoras nacionais que possuem uma vasta produção no campo da alfabetização permanece com o *Conta pra Mim*.

Nesse sentido, indagamos: o que leva um programa derivado de uma política pública para o Brasil só utilizar referências em inglês? Apesar de o inglês ser a língua mais falada do mundo, no Brasil, só cinco por cento da população têm domínio da língua.³³ Consideramos preocupante a ausência de diálogo com os pesquisadores brasileiros. Ao mesmo tempo, entendemos que o distanciamento da alfabetização da realidade brasileira condiz com as propostas da atual administração do Governo Federal, que supervaloriza, especialmente, os Estados Unidos.

Retomamos a discussão presente no livro de Gontijo (2014) sobre o letramento e o relatório proposto pela Câmara dos Deputados, pois a autora mostra que as discussões sobre a alfabetização, nesses textos, são baseadas em vivências distantes do nosso contexto. Concordamos com a autora, quando elucida que:

Tanto as discussões e reflexões apresentadas no relatório do GT como as do texto de Soares nos levam a concluir que a alfabetização no Brasil tem sido pensada com base em experiências estrangeiras, e não pelas pesquisas sobre práticas educacionais (GONTIJO, 2014, p. 48).

Apesar de se apropriar de vivências que acontecem em outros países, a literacia familiar, segundo o programa, tem o potencial de transformar a realidade das famílias pobres e de romper com o ciclo da pobreza presente no país (BRASIL, 2019). O discurso propagado é que a prática de literacia familiar é capaz de mudar as condições de exclusão e de perpetuação da pobreza que foram constituídas ao longo dos anos. Percebemos que o guia realiza uma associação direta entre o sucesso do sujeito e o seu nível de alfabetização, como vemos no exemplo abaixo:

Já 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

³³ Você realmente fala bem em inglês ou é só embromation? (Disponível em: <https://oglobo.globo.com/economia/emprego/voce-realmente-fala-bem-em-ingles-ou-so-embromation-23577552>. Acesso em: 4 out. 2021).

leitura e perdem o interesse pela escola, comprometendo o sucesso delas na vida adulta (BRASIL, 2019, p. 18).

Discordamos da ideia de que a alfabetização tem uma influência direta no “sucesso” do sujeito na vida adulta. Compreendemos, com base em Gontijo (2014), que saber ler e escrever se tornou importante para a classe trabalhadora, entretanto também entendemos que há outros fatores, até mais decisivos, que contribuem para a manutenção das desigualdades sociais. Graff (1994, p. 26) assinala que se criou uma expectativa em torno da alfabetização no que se refere ao “[...] desenvolvimento socioeconômico, na ordem social e no progresso individual”.

Diante disso, percebemos que, apesar da vasta produção de conhecimento sobre a alfabetização, ainda existe a tentativa de vinculá-la a um contexto de superação das disparidades sociais. Como a alfabetização é uma ação política, acreditamos que ela pode fazer parte da luta para a transformação da realidade. Contudo, conforme já ressaltado no capítulo de pressupostos teóricos e metodológicos, entendemos que a alfabetização sozinha não é a solução para uma sociedade marcada pelas desigualdades produzidas pelo capitalismo. O *Conta pra Mim* perpetua a concepção de que uma pessoa que é alfabetizada tem totais condições de competir no mercado de trabalho. Verificamos que não são destacados outros processos que cerceiam as oportunidades de se viver em uma sociedade mais justa e igualitária.

Nesse sentido, concordamos com Busch (2014, p. 94), quando afirma que: “Com efeito, pensar a educação como algo que pode ficar adstrito ao lar, aproxima o direito à educação de um direito de caráter extremamente individualista, quando em verdade é um dos direitos mais vinculados à noção de comunidade”. Sendo assim, entendemos que o programa, ao propor que basta força de vontade para a promoção de práticas de leitura, abre caminho para a validação de um discurso que culpabiliza o sujeito em âmbito individual por não atingir as expectativas de sucesso da sociedade capitalista.

Associado a esse discurso, o ensino da língua, no programa, é reduzido a uma prática mecânica, que minimiza a possibilidade de transformação prometida. A PNA promove o retorno do método fônico, assim o *Conta pra Mim* elenca a consciência fonológica e a consciência fonêmica para pautar o ensino da língua que, segundo o

vídeo da *playlist*, é um dos facilitadores da alfabetização, como podemos perceber no trecho a seguir: “Destaque o som inicial das palavras: ‘Filho, você sabe qual é o primeiro som da palavra maçã? Isso mesmo! É o som [m-m-m-m]!’” (BRASIL, 2019, p. 42).

Indagamos as motivações que levam ao retorno de um método mesmo existindo estudos (GERALDI, 1993; GONTIJO, 2014; MORTATTI, 2019) que comprovam que há outras possibilidades para o ensino da língua materna. Dialogando com Apple (2003, p. 25), assentimos que:

Não é de se surpreender que em épocas de insegurança e fragmentação haja um aumento concomitante dos anseios por estabilidade social e cultural e uma ênfase maior na autoridade das instituições básicas. Contra os temores de uma decadência moral e social e da desintegração cultural, há uma sensação de necessidade de um ‘retorno’.

Identificamos, no capítulo de revisão de literatura, trabalhos que apontam que uma das justificativas para a escolha da educação domiciliar está alicerçada no pretexto de uma possível doutrinação das crianças feita pela escola (BARBOSA, 2013; SANTOS, 2019). Como comprovado por Santos (2019), o movimento Escola sem Partido e o *homeschooling* possuem defensores em comum. Esse é um dos motivos que leva a pesquisadora a vincular a educação domiciliar ao movimento conservador.

Como apresentado no quarto capítulo, o momento político do Brasil, no qual a PNA foi instaurada, era de firmar as bases para um projeto conservador para a sociedade. A ideia de retorno ao método fônico pode ser entendida, de acordo com Apple (2003), como uma forma de assegurar que a alfabetização fique presa a uma dimensão técnica, não assumindo, assim, o seu potencial crítico, político, discursivo e enunciativo. A redução das práticas de leitura e escrita a um processo de ensino-aprendizagem de decodificação e codificação está alinhada com o discurso de que a alfabetização só deve servir para adquirir habilidades básicas de leitura e de escrita. Desse modo, entendemos que o *Conta pra Mim* concebe o ensino da língua como uma prática que pode ser aplicada por qualquer pessoa, visto que ela se resume ao ensino das unidades menores língua. Discordamos dessa concepção, pois:

É importante acentuar que nossa contraposição ao ensino da leitura e da escrita com ênfase nas unidades da língua, conforme desenvolvido pelos antigos métodos de alfabetização, está apoiada na ideia de que as unidades menores da língua são monológicas, ou seja, não permitem respostas, mas somente a sua mera identificação, reconhecimento e reprodução (GONTIJO; COSTA; OLIVEIRA, 2019, p. 24).

O programa defende o trabalho com textos variados, como podemos verificar no trecho a seguir: “Há muitos tipos de histórias que podem ser contadas: fábulas, contos de fadas, histórias de livros ou filmes infantis, histórias da vida real, histórias de família, histórias da infância dos pais, histórias folclóricas, mitológicas e bíblicas” (BRASIL, 2019, p. 53). Porém, ao mesmo tempo, há no *Conta pra Mim* a mensagem de que os pais devem fiscalizar os livros, fato exposto nesta passagem: “Análise o livro antes de selecioná-lo. Folheie-o, faça uma rápida leitura, veja as ilustrações, **confira se o conteúdo é adequado aos valores de sua família**” (BRASIL, 2019, p. 49, grifo nosso).

Concordamos com o fato de que as famílias têm o direito de fazer uma análise crítica dos conteúdos aos quais as crianças têm acesso. Todavia, notamos que esse discurso vai ao encontro do receio dos pais com a “doutrinação” nas instituições de ensino. Percebemos que incentivar que as práticas de leitura e escrita aconteçam em casa pode se constituir em um cenário em que a variedade de textos aos quais a criança terá contato seja limitada.

Como Alejarra (2019) aponta em seu trabalho, uma família que praticava o *homeschooling* optou por utilizar textos bíblicos nas aulas de História e a Bíblia para a alfabetização e leitura diária. Santos (2019), ao explorar o perfil das famílias, conclui que, no Brasil, a maior parte das famílias adeptas à educação domiciliar é cristã. Esse cenário é semelhante ao que aconteceu nos Estados Unidos, como evidenciado por Apple (2003, p. 140), pois:

Embora muitos grupos levantem questões constantemente (e muitas vezes questões legítimas) sobre o conteúdo do que é ensinado nas escolas (estereótipos de raça e gênero, incapacidade e homofobia) e sobre os métodos usados para ensinar essas coisas, o número puro e simples e o alcance desses protestos por parte dos conservadores religiosos excedem os de todos os outros grupos. Muitos membros dessa cruzada moral em particular acham que a sociedade secular, em resumo, declarou guerra aos cristãos. Portanto, para um grande número de cristãos conservadores, o ‘saber oficial’ opõe-se ao cristianismo, à autoridade legal, à família, aos

militares, à livre iniciativa, ao mesmo tempo que promove o feminismo, a idolatria, o 'culto ao demônio', a evolução e o humanismo secular em geral.

Com isso defendemos que a alfabetização tem que acontecer na escola. A alfabetização no espaço domiciliar não tem como garantir o direito da criança de conhecer novos horizontes. A diversidade, que é fator fundamental para a ampliação do universo discursivo da criança, pode ser cerceada nesse contexto. Nessa compreensão, acreditamos que as políticas públicas devem garantir uma alfabetização pública e de qualidade. Ressaltamos nosso posicionamento contrário ao *Conta pra Mim* pelo fato de a discussão sobre essa prática ser conduzida para o âmbito privado dos domicílios.

Cabe destacar que os debates sobre o *homeschooling* estão atrelados à “pauta de costumes” ou “agenda de costumes”, como é denominada pelo governo.³⁴ A princípio, a agenda da educação domiciliar foi assumida pelo Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos. Sendo assim, percebemos que o debate sobre um tema que pertence ao âmbito educacional é associado aos costumes (hábitos) dos cidadãos. Analisamos que, a partir dos trabalhos da revisão de literatura, o direito à educação é diluído no discurso de direito à liberdade de escolha da família³⁵ (BASTOS, 2013; BARBOSA, 2013; ANDRADE, 2014; BUSCH, 2014; KLOH, 2014; CARDOSO, 2016; VASCONCELLOS, 2016; ALEJARRA, 2017; BERNARDES, 2017; NOVAES, 2017; PESSOA, 2019; SANTOS, 2019).

Por isso acreditamos que existe um alinhamento entre a educação domiciliar e o *Conta pra Mim*. Em entrevista ao Profissão Repórter, programa da Rede Globo, a ministra Damares Alves se posicionou em favor do *homeschooling*.³⁶ Ao ser questionada sobre a questão da violência contra a criança no ambiente doméstico, que é um dos motivos basilares ao posicionamento contrário a essa prática, a ministra alegou:

³⁴ Lista que coloca o *homeschooling* na pauta de costumes (Disponível em: <https://www.cnnbrasil.com.br/politica/2021/02/03/bolsonaro-entrega-a-pacheco-e-lira-lista-com-35-projetos-prioritarios>. Acesso em: 07 jul. 2021).

³⁵ Análise sobre a pauta de costumes do governo Bolsonaro (Disponível em: <https://revistaforum.com.br/rede/pauta-de-costumes/>. Acesso em: 7 jul. 2021).

³⁶ Reportagem profissão repórter (Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=wXLPFHOSiew&t=1180s>. Acesso em: 7 jul. 2021).

Mas é na escola também que tem algumas violências. Por exemplo, uma família que tem uma criança com deficiência e que acha que não é hora dessa criança ir para escola ser alfabetizada, que a família pode alfabetizar e mantê-la com o corpinho cuidado dentro de casa, então, o *homeschooling* é também uma iniciativa de proteção.

Fica claro que o discurso que constitui o *homeschooling* é excludente e abre o caminho para a eliminação das diferenças. Diante disso, compreendemos que o programa que promove a prática da literacia familiar tende a levar a alfabetização para o contexto privado, que não oportuniza o encontro com outras vozes. Defendemos que qualquer processo educacional, que se preocupa em formar cidadãos que respeitam o *outro*, depende do excedente de visão, como podemos observar no trecho a seguir:

Eu devo entrar em empatia com esse outro indivíduo, ver axiologicamente o mundo de dentro dele e tal qual ele o vê, colocar-me no lugar dele e, depois de ter retornado ao meu lugar, completar o horizonte dele com o excedente de visão que desse meu lugar se descortina fora dele, convertê-lo, criar para ele um ambiente concludente a partir desse excedente da minha visão, do meu conhecimento, da minha vontade e do meu sentimento (BAKHTIN, 2011, p. 23).

Esse exercício de colocar-se no lugar do outro só pode ser apreendido e compreendido em ambientes plurais, como a escola. Com base nessa premissa, só podemos defender um processo de alfabetização permeado pelo encontro com o *outro*, pois é nesse momento que há a produção de sentidos. O ambiente familiar é fundamental para a constituição dos sujeitos, bem como a vivência com os diferentes sujeitos que constituem a sociedade. Tendo em vista esse horizonte, avançamos para a discussão sobre o conteúdo proposto no guia e nos vídeos.

5.2 INTERAÇÃO VERBAL

A interação verbal é um conceito indispensável na perspectiva bakhtiniana. Compreendemos que a interação verbal só pode acontecer onde há linguagem (BAKHTIN, 2011). Nesse sentido, a relação entre seres humanos é constituída por encontros mediados pela linguagem. Diante disso, a interação verbal, como ressaltam Bakhtin e Volóchinov (2006, p. 114), está atrelada à “[...] *situação social mais imediata*”.

No *Conta pra Mim*, a interação verbal é tomada, no contexto da literacia familiar, 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). Verificamos que uma ação ativa, quando analisada na teoria bakhtiniana, torna-se uma ação que serve para desenvolver habilidades no programa. Assim, entendemos que a interação, quando considerada como um conjunto de estratégias, é dissociada da realidade.

No *Conta pra Mim*, a interação verbal tem papel de destaque para o desenvolvimento das atividades com as crianças. Com isso percebemos que a forma como esse conceito é apresentado para as famílias é problemática. Analisamos que a orientação aos pais sobre os fundamentos que constituem a alfabetização pode ser um meio importante para estabelecer aproximações que contribuem com o processo de ensino e aprendizagem da língua das crianças. Entretanto, defendemos que pais e/ou familiares, por mais que tenham formação superior, no ambiente domiciliar, não têm as mesmas oportunidades de produzir contextos potentes de interação verbal.

Como aponta Bakhtin (2006, p. 114), “[...] a enunciação é produto da interação verbal”. Dessa maneira, identificamos que, no programa, há a tentativa de propor que a interação verbal pode ser “estimulada”. Como os documentos têm caráter de orientação, com o intuito de serem aplicados por qualquer indivíduo, percebemos que a interação verbal é limitada a aspectos automáticos. Diante disso, o programa destaca que “As práticas de Interação Verbal, portanto, orientam os pais a como identificar, criar e aproveitar oportunidades no dia a dia para iniciar conversas que estimulem o desenvolvimento linguístico de seus filhos” (BRASIL, 2019, p. 23).

Notadamente, a interação verbal, no *Conta pra Mim*, é colocada em um lugar artificial, no qual são “criadas” situações para a sua produção. Entendemos que a interação verbal acontece em todos os momentos em que os seres humanos interagem com os textos. No trabalho realizado na escola, no processo de apropriação da língua, há intencionalidades definidas e planejadas. Desse modo, afirmamos: “O controle dos discursos se dá pelo controle de suas possibilidades de surgimento. Quanto maior for o controle sobre o encontro dos sujeitos (interações),

maior o controle dos discursos e, por esta via, o controle da produção de sentidos” (GERALDI, 1993, p. 61-62).

Sendo assim, propor um programa que leva a alfabetização para o âmbito privado dos lares indica uma possível busca por controle dos discursos e, por conseguinte, uma diminuição das possibilidades de produção de sentidos no processo de apropriação da língua (GERALDI, 1993). Como discutido, o *Conta pra Mim* foi desenvolvido em um contexto em que o projeto conservador para a sociedade estava bem estruturado. Perante isso, as estratégias orquestradas pelos sujeitos que detêm o poder não são aleatórias. Na verdade, elas constituem um projeto no qual a alfabetização é utilizada para a manutenção das disparidades sociais.

Com o intuito de orientar os pais, os vídeos apresentam situações de interação verbal que podem ser aplicadas no cotidiano familiar. Os exemplos de diálogos nos vídeos são superficiais e induzem os sujeitos que consomem o conteúdo a entender que a interação verbal é uma atividade simples. Podemos perceber esse movimento nos exemplos a seguir:

Figura 18 – Situação de interação verbal



Fonte: Vídeo Interação Verbal (Parte 1).

Pai: Filho, você está consertando o seu carrinho? Qual o defeito dele? É a roda? Quer ajuda? [Risos].

Figura 19 – Situação de interação verbal



Fonte: Vídeo Interação Verbal (Parte 1).

Mãe: Isso, olha! Você está olhando as plantas. O que temos que fazer para elas ficarem bonitas assim? Hein, fala para a mamãe.

Notamos que nas duas situações os diálogos são apresentados após as orientações de criar situações de interação verbal que, conforme os documentos, têm a intenção de ampliar o vocabulário das crianças e fortalecer os vínculos entre pais e filhos. Ao analisarmos os vídeos, observamos que, nos dois casos, não há espaço para as crianças responderem às perguntas.

A ausência de qualidade nas interações propostas também pode ser vista nos exemplos do guia. Destacamos, a seguir, que há um erro conceitual no diálogo, visto que o adulto assinala que o Sol é amarelo. Contudo, sabemos que o Sol é branco.

Figura 20 – Exemplo de brincadeira para estimular a interação verbal

Adulto – Eu vejo com meus olhinhos uma coisa amarela!
Criança – É a bola?
Adulto – Não!
Criança – É o girassol?
Adulto – É quase isso. Só que o que eu estou vendo está bem distante, lá no alto.
Criança – Já sei! É o sol!
Adulto – Isso mesmo! Acertou! É o sol, que está lá no céu!

Fonte: Guia do *Conta pra Mim*.

Entendemos que a interação verbal acontece na realidade concreta da vida e é direcionada para um auditório social. A forma como o programa apreende a interação verbal não se aproxima da perspectiva bakhtiniana, que a toma como elemento fundamental para a constituição da língua (BAKHTIN; VOLÓCHINOV, 2006). Dessa modo, em diálogo com Geraldi (1993, p. 10), compreendemos que:

Se falar fosse simplesmente apropriar-se de um sistema de expressão pronto, entendendo-se a língua como um código disponível, não haveria construção de sentidos (e por isso, seriam desnecessários fenômenos linguísticos empiricamente tão constantes como a paráfrase, as retomadas, as delimitações de sentido, etc.); se a cada fala construíssemos um sistema de expressões, não haveria história.

É notório como o conceito de diálogo é diminuído a situações artificiais, em que não há tensão, confronto nem debate. Na realidade, na maioria das vezes, o diálogo se resume a frases soltas que não possibilitam a ampliação do universo discursivo da criança. Contraditoriamente, o programa ressalta que os diálogos estabelecidos com as crianças devem “[...] estimular a autonomia e a tomada de decisões” (BRASIL, 2019, p. 26). Diante disso, percebemos que as interações verbais previstas no programa que possibilitam o diálogo se distanciam de uma compreensão ampla da fala. Assim, concordamos com Bakhtin e Volóchinov (2006, p. 125), quando concluem que:

O diálogo, no sentido estrito do termo, não constitui, é claro, senão uma das formas, é verdade que das mais importantes, da interação verbal. Mas

pode-se compreender a palavra 'diálogo' num sentido amplo, isto é, não apenas como a comunicação em voz alta, de pessoas colocadas face a face, mas toda comunicação verbal, de qualquer tipo que seja.

Bakhtin e Volóchinov (2006) entendem o diálogo para além da comunicação presente. Assim, o diálogo também pode acontecer com os livros, com os vídeos, com obras de arte etc. Por isso é fundamental que o processo de alfabetização seja composto por diferentes esferas da comunicação discursiva. A qualidade do processo de apropriação da língua está ligada à qualidade dos enunciados com os quais a criança interage, de maneira ativa e responsiva. Sendo assim, como podemos garantir que a aproximação da alfabetização com o ambiente domiciliar oportunizará o contato com enunciados diversos? Esse questionamento é difícil de ser respondido, visto que o *Conta pra Mim* é recente. Todavia, entendemos que a alfabetização deve acontecer nas instituições de ensino, com outros sujeitos e com um professor alfabetizador.

Dando continuidade à discussão sobre a interação verbal, o programa apresenta a proposta de que os pais ou responsáveis devem “modelar a linguagem” da criança. A modelagem da linguagem, segundo os documentos, é um instrumento importante para consertar os equívocos na fala, como podemos verificar nesse evento: “A modelagem da linguagem também é uma poderosa estratégia de correção indireta da criança. Em vez de apontar o erro diretamente, mostre com naturalidade a forma correta de falar, sem que seu filho perceba que está sendo corrigido” (BRASIL, 2019, p. 29).

A concepção de linguagem assumida pelo programa prioriza os aspectos linguísticos, em que o mais importante são as formas estáveis da língua (GERALDI, 1993; BAKHTIN; VOLÓCHINOV, 2006; BAKHTIN, 2011). Em diálogo com a teoria bakhtiniana, concebemos a linguagem como uma produção humana que vai além de regras formais do sistema de escrita. Assentimos, conforme Geraldi (1993, p. 15), que a linguagem “[...] se dá na história pelo trabalho de sujeitos”. Ainda com base em Geraldi (1993, p. 16-17), destacamos que:

Com a linguagem não só representamos o real e produzimos sentidos, mas representamos a própria linguagem, o que permite compreender que não se

domina uma língua por incorporação de um conjunto de regras de estruturação de enunciados (gramática) [...].

Dessa maneira, compreendemos que a linguagem não pode ser “moldada”, pois ela é viva, histórica e cultural. Na interação com o *outro*, a linguagem é constituída. Sendo assim, é possível afirmar que ela não é intrínseca ao ser humano e individual. Ela é ideológica e, por conseguinte, permeada por sentidos constituídos na interação entre os sujeitos (BAKHTIN; VOLÓCHINOV, 2006).

Portanto percebemos que o programa entende a interação verbal como uma atividade simples, destituída de contradição e de seu caráter dialético e dialógico. Ressaltamos que é esse conteúdo que está disponível para as famílias acessarem. Dessa forma, consideramos que pode ser um retrocesso, mediante os avanços alcançados no campo da alfabetização brasileira.

5.3 LEITURA DIALOGADA

Apoiada na teoria bakhtiniana de linguagem, como discutido no segundo capítulo, compreendemos a leitura como uma prática complexa que possibilita a produção de enunciados a partir do encontro com os textos (GERALDI, 1993; GONTIJO; SCHWARTZ; COSTA, 2016). Com base nessa premissa, verificamos que, por meio da leitura, há um processo de compreensão dos enunciados.

Entendemos que a compreensão está associada a um contexto e com isso, como evidencia Bakhtin (2006), ela nunca é isolada. O autor alerta que a compreensão não pode ser confundida com a identificação. Na teoria bakhtiniana, com a qual dialogamos, “Qualquer tipo genuíno de compreensão deve ser *ativo* deve conter já o germe de uma resposta. Só a compreensão ativa nos permite apreender o tema, pois a evolução não pode ser apreendida senão com a ajuda de um outro processo evolutivo” (BAKHTIN, 2006, p. 135). Sendo assim, podemos afirmar, com base em Bakhtin (2011), que a compreensão é avaliação e diálogo.

No *Conta pra Mim* a leitura é adjetivada como dialogada. A leitura na PNA, que é a política de orientação do *Conta pra Mim*, é apresentada como uma habilidade a ser

adquirida no processo de alfabetização. Dessa forma, a leitura é decodificação e a escrita é codificação. O documento aponta que:

Ao aprender as primeiras regras de correspondência entre grafema-fonema/ fonema-grafema, a pessoa começa a **decodificar**, isto é, a extrair de uma sequência de letras escritas a sua forma fonológica (ou pronúncia), e a **codificar**, isto é, a combinar em sinais gráficos (letras ou grafemas) os sons produzidos na fala. Em outras palavras, começa a ler e a escrever (BRASIL, 2019, p. 18-19).

Assim, depois de adquirir essa técnica, o objetivo é fazer com que o sujeito leia com autonomia e compreensão. Tendo em vista esse propósito, a PNA define que ler com autonomia significa

[...] conhecer o código alfabético e as correspondências grafofonêmicas a ponto de conseguir ler e escrever apropriadamente, sem a intervenção, antes necessária, de um mediador. É ser capaz de ler e de escrever corretamente qualquer palavra da sua língua, até mesmo uma palavra nunca antes lida ou ouvida, ou uma pseudopalavra, que atenda às regras do código ortográfico (BRASIL, 2019, p. 19).

A compreensão, segundo a política, refere-se a uma etapa posterior, visto que ela só pode acontecer após o sujeito ter total domínio da decodificação. A compreensão, ainda, só ocorre, conforme o documento, depois que o sujeito aprende a identificar automaticamente as palavras e adquire fluência em leitura oral. Diante disso, a leitura é separada da compreensão. O caderno da PNA, que alicerça o *Conta pra Mim*, evidencia que: “A compreensão de textos, por sua vez, consiste num ato diverso do da leitura. É o objetivo final, que depende primeiro da aprendizagem da decodificação e, posteriormente, da identificação automática de palavras e da fluência em leitura oral” (BRASIL, 2019, p. 19).

A PNA defende que “O alfabetizado pode ser capaz de identificar uma palavra a partir da sua representação gráfica e não compreender o que lê, não captar o sentido dela, como acontece quando nos deparamos com uma palavra desconhecida” (BRASIL, 2019, p. 19). Entendemos que é impossível dissociar a compreensão do ato de ler. Discordamos dessa concepção, visto que a compreensão deve ser concebida como uma “[...] negociação de sentidos das expressões que utilizamos [...]” (GERALDI, 1993, p. 9). Defendemos, com base em Bakhtin (2011, p. 271), que:

Toda compreensão da fala viva, do enunciado vivo é de natureza ativamente responsiva (embora o grau desse ativismo seja bastante diverso); toda compreensão é preche de resposta, e nessa ou naquela forma a gera obrigatoriamente: o ouvinte se torna falante.

A noção de compreensão, no caderno do *Conta pra Mim*, é vinculada ao conceito de habilidade, como podemos observar em duas passagens do texto: “[...] as habilidades de compreensão oral também são usadas na leitura” (BRASIL, 2019, p. 20) e “Desenvolvimento da linguagem oral são habilidades relativas à fala e à compreensão do que se ouve” (BRASIL, 2019, p. 19). Dessa maneira, verificamos que a compreensão é concebida no *Conta pra Mim*, com base na PNA, como um processamento de informações ligadas a sentidos expressos no texto, que não considera o sujeito como participante ativo do diálogo.

A concepção defendida pela política esvazia o conceito de leitura, pois retira dela uma de suas características mais caras, a compreensão, visto que ela é concebida como uma habilidade. Refutamos a ideia de que a compreensão é uma habilidade. Na perspectiva bakhtiniana, compreender é avaliar. Então, assinalamos que, em um mundo permeado por sujeitos responsivos, a compreensão tem que ser concebida no interior do discurso (BAKHTIN, 2006; BAKHTIN, 2011). No mundo constituído por enunciados, não há como ler sem compreender. O ato de ler leva-nos a entender os textos para além do que se encontra escrito (GERALDI, 1993; BAKHTIN, 2011), até porque consideramos “A compreensão como diálogo” (BAKHTIN, 2011, p. 325). Partindo dessa premissa, averiguamos que a leitura produz sentidos por meio do trabalho com os textos (GERALDI, 1993).

Geraldi (1993, p. 9) afirma que a não compreensão, na maioria das vezes, é considerada como “[...] pobreza de recursos expressivos do próprio locutor ou da sua contraface, o interlocutor”. Sabemos que essa concepção faz parte do meio educacional, todavia na escola há tensionamentos que permitem pensar em outras formas de avaliar a não compreensão. Assim questionamos se no ambiente familiar seria possível entender a não compreensão como parte do processo de apropriação da língua.

Com a definição de leitura que orienta o *Conta pra Mim*, segundo os documentos, a leitura dialogada é fundamental para a prática da 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). Assim, essa prática é caracterizada como uma “[...] leitura em bate-papo!” (BRASIL, 2019, p. 35), por isso, os documentos apontam que a criança tem papel ativo durante a leitura dialogada.

Como entendemos que, ao ler, estabelecemos relações dialógicas com os enunciados, estranhamos o fato de o conceito de leitura vir acompanhado do termo “dialogada”. Observamos que, no processo de leitura, buscar compreender os enunciados, de acordo com Bakhtin (2011) é uma forma diálogo. Desse modo, consideramos que não é necessário trabalhar com a noção de “leitura dialogada”, pois a leitura proporciona o diálogo com os enunciados. Sendo assim, concebemos que “Só o enunciado tem relação imediata com a realidade e com a pessoa viva falante (o sujeito)” (BAKHTIN, 2011, p. 328).

Todavia, tendo em vista que o *Conta pra Mim* entende a leitura como decodificação, verificamos que o programa é coerente ao especificar para as famílias que a leitura, naquele momento, tem que ser dialogada. Devido ao fato de reduzir a leitura a uma prática de extração de um conjunto de letras para a sua forma fonológica, ela não pode ser trabalhada de forma viva, por meio do diálogo. Assentimos, fundamentada em Bakhtin (2011), que, quando se associa a alfabetização às unidades menores da língua, ela não pode ser dialógica.

A mesma noção de leitura dialogada do programa é cotejada no guia definitivo sobre como educar seus filhos em casa, de Nadalim. No livro, Nadalim a nomeia de leitura partilhada, porém os princípios são os mesmos do *Conta pra Mim*. A leitura partilhada se insere no bojo das cinco etapas elencadas que antecedem o princípio alfabético, segundo o secretário. Assim, Nadalim (2015, p. 20-21) entende que:

A primeira etapa consiste na leitura partilhada. Se a criança ainda não sabe ler, decodificar sinais gráficos em realidades sonoras, os pais têm de fazer isso para ela. E de que modo? Lendo histórias em voz alta, de preferência livros ilustrados, para que ela possa acompanhar a leitura com atenção por mais tempo.

A leitura dialogada e a leitura partilhada compartilham da mesma concepção. A leitura, tanto no *Conta pra Mim* como no livro escrito por Nadalim, é apresentada como decodificação. Assim, o secretário incorpora um dos princípios da alfabetização que ele defende para o *homeschooling* no programa do Governo.

Nos documentos, a leitura dialogada é abordada como um facilitador da alfabetização. A recomendação é que ela seja praticada com crianças de todas as idades. O programa exemplifica que a leitura dialogada auxilia no desenvolvimento de habilidades, atitudes e conhecimentos para o processo de alfabetização (BRASIL, 2019). Notamos que, ao trabalhar o conceito, o *Conta pra Mim* aproxima a leitura do contexto escolar, anunciando que “A Leitura Dialogada praticada com crianças maiores e com adolescentes **reforça conhecimentos e habilidades adquiridos na escola**, além de continuar estimulando o **desenvolvimento da linguagem** e o **amor pela leitura**” (BRASIL, 2019, p. 36).

Assim, entre as motivações para a prática de leitura dialogada, encontram-se os sentimentos pessoais. O programa utiliza frases como: “A semente da leitura precisa ser plantada desde cedo!”, “[...] o amor pela leitura”, “Porque a Leitura Dialogada contribui para fortalecer os laços afetivos entre você e seu filho” e “Não se esqueça de que a hora da leitura é o momento mais especial do seu dia!”. Podemos afirmar que alguns clichês são reforçados com essas frases, destituindo o caráter complexo do processo de leitura.

No que se refere aos locais onde deve acontecer a leitura dialogada, os documentos alertam que todos os lugares são propícios para ela ser aplicada. Esse pensamento é semelhante à proposta do *homeschooling*, em que não há um local específico para realizar o processo de ensino e aprendizagem. A cartilha da educação domiciliar traz imagens que exemplificam essa ideia.

Figura 21 – Espaço de ensino no *homeschooling*



Fonte: Cartilha de educação domiciliar.

Figura 22 – Espaço de ensino no *homeschooling*



Fonte: Cartilha de educação domiciliar.

Como mencionado no tópico anterior, o *Conta pra Mim* aconselha as famílias a realizar um esforço pessoal para a efetivação da leitura dialogada. Para complementar esse cenário, o programa oferece dicas “simples, baratas e eficientes” (BRASIL, 2019, p. 38) para a execução da prática. Recomenda: “Em casa, um local tranquilo e silencioso. Desligue a celular e outros aparelhos eletrônicos. [...] Sempre que sair de casa, leve algo para ler com seus filhos. Os livros devem ser companheiros fiéis da família” (BRASIL, 2019, p. 38).

Mais uma vez percebemos a naturalização das condições materiais e estruturais para o desenvolvimento das ações. Como o programa é pensado para o ambiente domiciliar, os vídeos também recriam situações nos lares onde a prática pode ser desenvolvida, como podemos ver nas figuras a seguir:

Figura 22 – Ambiente onde ocorre a leitura dialogada



Fonte: Vídeo Leitura Dialogada (Parte 3).

Mãe: Muito bem, filha, você está se esforçando para ler essas palavras difíceis.

Filha: Estou aprendendo, mamãe.

Figura 23 – Ambiente onde ocorre a leitura dialogada



Fonte: Vídeo Leitura Dialogada (Parte 3).

Mãe: Filha, uma abelha.

Filha: Uma abelha.

Mãe: E uma flor.

Filha: Uma flor.

Por essas figuras (3 e 4), extraídas dos vídeos, questionamos mais uma vez as intencionalidades do programa em atender prioritariamente às famílias mais pobres

do país. Os ambientes compartilhados são completamente padronizados e fogem da realidade dos lares da maior parte das famílias brasileiras. Além disso, os documentos dão a sugestão de que, “Se possível, prepare em casa 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). Encontramos um enunciado semelhante no livro de Nadalim, como podemos verificar no exemplo abaixo:

É importante que a leitura seja um hábito diário, num cantinho agradável de sua casa, e com uma rotina bem definida (antes do café da manhã, depois do jantar, por exemplo). O tempo de leitura dependerá do tempo dos próprios pais. Se você puder ler uma hora por dia, distribuída em vários momentos de dez ou quinze minutos, é um ótimo começo. Quanto mais tempo, melhor! Se você não tiver tempo para ler todos os dias, grave algumas leituras e ponha para o seu filho escutar. Mas não deixe seu filho sem ouvir histórias nenhum dia (NADALIM, 2015, p. 21-22).

No que se refere ao tempo de exposição à leitura dialogada, o *Conta pra Mim* aconselha que a prática deve acontecer no mínimo durante dez minutos todos os dias, bem como no livro de Nadalim (2015). O programa indica que os pais não devem se sentir culpados por não conseguirem ler o quanto desejam. Em contrapartida, os mesmos documentos aconselham que os pais leiam para os seus filhos em diferentes momentos do dia. Como anuncia o guia: “Não se limite a ler para seu filho apenas antes de dormir. Exercite a leitura dialogada em diferentes momentos do dia” (BRASIL 2019, p. 37).

Indagamos: quais famílias, durante a semana, têm a oportunidade de ler com as crianças em diferentes momentos do dia? A ideia de que, ao longo do dia, os responsáveis podem ter a possibilidade de exercitar a leitura dialogada se aproxima da concepção de ensino do *homeschooling*. Na revisão de literatura, os trabalhos trouxeram a perspectiva de que, ao optar pela educação domiciliar, um dos pais parou de trabalhar e assumiu essa tarefa. Em sua maioria, as mulheres ficavam responsáveis por esse encargo (BARBOSA, 2013; ANDRADE, 2014; KLOH, 2014; BERNARDES, 2017; NOVAES, 2017; PESSOA, 2019; SANTOS, 2019). Nadalim também exemplifica em seu *blog* que a responsabilidade de ler para o seu filho era, principalmente, de sua companheira.

Como as mães convivem com os filhos mais do que os pais, quero confessar que, na minha casa, quem lê mais para meu filho – que tem 8 meses – é a minha esposa. Eu saio para trabalhar e deixo uma lista de livros que ela fielmente lê para ele. Acredito que com vocês pode acontecer algo similar (NADALIM, acesso em 29 de jul. 2021).

Andrade (2014), com base nos trabalhos analisados em sua pesquisa, apontou que, no contexto dos Estados Unidos, as mães entendiam que valia a pena o esforço para educar os seus filhos em casa. Apple (2003) nos auxilia nesse debate, visto que ele expõe que, na sociedade americana, a educação domiciliar está associada à ideia de dever e de direito de as famílias optarem por retirar seus filhos das escolas. Assim, em alguns casos, é um chamado divino para as mães retomar a educação de seus filhos. Verificamos que essa linha tênue entre o *homeschooling* e a religião é vista na maioria dos textos que tratam dessa questão.

A decisão de realizar sacrifícios e esforço pessoal também está presente na educação domiciliar, até mesmo pela sua relação estreita com as concepções capitalistas e religiosas. Por isso entendemos que o trabalho voluntário, proposto pelo programa, também se relaciona, em certa medida, com o *homeschooling*. Consideramos preocupante a ideia de um programa público incentivar o exercício do voluntariado, visto que esse tipo de trabalho desvaloriza o trabalho docente e, para além disso, pode levar as famílias a assumir o papel de professores.

É nessa arena que a leitura no *Conta pra Mim* é pensada. Desse modo, os documentos indicam formas de praticar a leitura dialogada. Diante disso, sugere-se que os pais sempre tenham um livro para realizar a leitura dialogada e que os responsáveis comprem livros para os seus filhos de presente. Para auxiliar a leitura, recomenda-se que:

Quando possível, traga objetos para o momento da Leitura Dialogada. Por exemplo, se a história for sobre uma casa feita de doces, selecione bombons e caramelos a fim de despertar ainda mais o interesse das crianças, que adoram ver elementos da história no mundo real! (BRASIL, 2019, p. 39).

Notadamente, o ponto de partida do programa não é a realidade. Em 2019, o país ainda tinha 6,5% de pessoas que viviam em condições de extrema pobreza e 24,7%

viviam em condição de pobreza.³⁷ Isso significa que 13 milhões de cidadãos viviam na extrema pobreza e 52 milhões viviam na pobreza.³⁸ Nesse sentido, as atividades propostas, em sua maioria, não dialogam com as vivências das crianças brasileiras.

Com essa conjuntura social e econômica, apesar de não concordar com o programa, ao analisá-lo, questionamos em quais ambientes familiares ele teria estrutura para acontecer de forma efetiva. Defendemos que, para o processo de apropriação da leitura, é necessário que as atividades que orientam o trabalho de ensino e aprendizagem tenham ralação com a vida, pois Bakhtin e Volóchinov (2006) expressam a ideia de que reagimos às palavras que produzem em nós ressonâncias e que estão ligadas à vida.

No que concerne às atividades, são sugeridos roteiros de diálogos que podem ser utilizados no momento da leitura. Percebemos que são cristalizados e fogem da concepção bakhtiniana de diálogo. Fato exemplificado no trecho a seguir:

Desperte a curiosidade de seu filho pela história, fazendo comentários e perguntas que aumentem o interesse dele: 'Filho, este livro conta a história de um menino que visitou a Lua. O que será que ele viu lá? O que existe na Lua?', 'Ah! Você gosta muito de brincar com seus dinossauros. Esta é uma história sobre um tiranossauro rex! Vamos descobrir o que vai acontecer com ele?' (BRASIL, 2019, p. 40).

Entendemos que os diálogos são uma maneira de orientação, contudo, verificamos que na escola o professor com as suas vivências e as crianças em contato com os seus pares não necessitam de roteiros para estabelecer diálogo com o *outro*. Diante disso, concordamos com Bakhtin e Volóchinov (2006, p. 108-109), quando afirmam:

É evidente que o diálogo constitui um caso particularmente evidente e ostensivo de contextos diversamente orientados. Pode-se, no entanto, dizer que toda enunciação efetiva, seja qual for a sua forma, contém sempre, com maior ou menor nitidez, a indicação de um acordo ou de um desacordo com alguma coisa. Os contextos não estão simplesmente justapostos, como se fossem indiferentes uns aos outros; encontram-se numa situação de interação e de conflito tenso e ininterrupto.

³⁷ Dados localizados no sítio eletrônico do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). (Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/29431-sintese-de-indicadores-sociais-em-2019-proporcao-de-pobres-cai-para-24-7-e-extrema-pobreza-se-mantem-em-6-5-da-populacao>. Acesso em: 20 jul. 2021).

³⁸ Dados localizados no sítio eletrônico do G1 da Globo. (Disponível em: <https://g1.globo.com/jornal-nacional/noticia/2020/11/12/ibge-brasil-tem-quase-52-milhoes-de-pessoas-na-pobreza-e-13-milhoes-na-extrema-pobreza.ghtml>. Acesso em: 20 jul. 2021).

Como os documentos defendem os pais como os primeiros professores de seus filhos, observamos que há uma simplificação do trabalho docente. O trabalho do professor é associado a um estereótipo, no qual o professor está mais para um animador do que para um sujeito crítico que organiza e planeja o trabalho com as crianças. Vemos essa situação neste exemplo: “Procure dar **emoção à leitura**. Gesticule e capriche nas expressões faciais, use uma voz diferente para cada personagem e imite os sons dos animais. Solte o ator que há em você!” (BRASIL, 2019, p. 40, grifos do autor).

Percebemos que essa concepção de professor conduz ao pensamento de que qualquer pessoa pode desenvolver esse papel. A educação domiciliar incorpora a mesma ideia de que os pais, independentemente da formação acadêmica, podem assumir esse lugar. Discordamos, visto que entendemos que:

Considerando o aluno e cada um deles em particular como sujeito leitor ou como sujeito produtor de seus textos, ser professor já não pode mais ser o exercício puro e simples da capatazia (ou o exercício da gerência). É ser do aluno um interlocutor ou mediador entre o objeto de estudo (no caso, o texto) e a aprendizagem que se vai concretizando nas atividades de sala de aula. Cada um sendo um *outro*, portanto uma possível medida, o confronto dos pontos de vista faz da sala de aula um lugar de produção de sentidos (GERALDI, 1993, p. 112).

Portanto, compreendemos que os documentos do programa não se configuram como um material que auxilia as famílias mais pobres a superar as dificuldades impostas pela sociedade capitalista. Dessa maneira, como discutimos, a falta de material disponível para as famílias que são adeptas ao *homeschooling* é um entrave para essa prática. A disponibilidade de um material, que está estruturado em forma de manual e é composto por vídeos orientadores, pode ser apropriada para esse público. Nesse sentido, entendemos que o *Conta pra Mim* tem todos os elementos favoráveis para adentrar nesse cenário, que está cada vez mais consolidado.

No que se refere aos conhecimentos a serem trabalhados, os responsáveis são orientados a fazer perguntas sobre os textos antes de iniciar a leitura. Consideramos esse movimento importante, pois ele promove um momento em que a criança pode

fazer inferências e problematizar os enunciados, pois a interação com o texto é fundamental para o processo de apropriação da língua.

Os documentos apontam que o momento da leitura dialogada serve igualmente para o desenvolvimento de habilidades, como a atenção dividida. Para exercitar a atenção dividida, é proposto que, durante o momento da leitura, a criança empilhe blocos ou desenhe, como é sinalizado no vídeo da *playlist*.

Figura 24 – Desenvolvimento da atenção dividida



Fonte: Vídeo Leitura Dialogada (Parte 6).

Nesse movimento, os materiais orientam que os pais destaquem os sinais de pontuação, para que assim as crianças compreendam que eles são elementos constitutivos do texto. Também é proposta a diferenciação entre letras maiúsculas e minúsculas, os diferentes formatos das letras e a diferença entre texto e imagem. O programa busca compartilhar conhecimentos, como a orientação convencional da escrita, que é fundamental no processo de apropriação da língua escrita. Entendemos, com base em Gontijo, Schwartz e Costa (2019, p. 96), que:

[...] precisamos discutir com as crianças a direção da escrita e como é a sua sequência nas folhas do caderno para a maioria dos textos escolares. Na alfabetização, uma atividade que contribui para o aprendizado da orientação convencional da escrita é a leitura em voz alta pelo professor ou pela professora, assinalando, com o dedo ou com uma régua (no quadro), as linhas dos textos que lê, para que os alunos observem a direção da leitura.

Ainda que o *Conta pra Mim* socialize conhecimentos relevantes para o processo de ensino e aprendizagem da leitura, o método fônico é utilizado como base para o

ensino da língua materna. Os documentos priorizam o ensino dos sons das letras, como vemos neste trecho:

Chame a atenção da criança para os sons das palavras e das letras. 'Filha, seu nome é Vitória, que começa com a letra 'V'. Qual é o som da letra 'V'? Muito bem! É [v-v-v-v]!', 'Filho, vamos ver quem encontrará mais coisas no supermercado que rimam com limão? Achei uma: mamão!' (BRASIL, 2019, p. 28).

Esse modelo se repete no vídeo de leitura dialogada (parte 6), que recria a proposta do programa de trazer elementos concretos para compor o ensino no ambiente doméstico. No vídeo, há um cenário montado para ilustrar como pode ser trabalhado o ensino dos sons das letras, fato representado na figura a seguir.

Figura 25 – Ensino do som da letra M



Fonte: Vídeo Leitura Dialogada (Parte 6).

Identificamos que o programa assume uma abordagem conteudística de leitura, na qual ela serve para decodificar o texto. Nessa abordagem, a leitura é entendida como uma atividade particular que prioriza a dimensão individual dos sujeitos. Com isso a leitura se volta somente para o texto. Como assinalado por Gontijo, Schwartz e Costa (2019, p. 61), “[...] acredita-se que, para ler, o leitor deve aprender somente a fazer uma relação entre signos linguísticos e unidades sonoras presentes no texto escrito”.

Os documentos (vídeos e guia) do programa, com o discurso de que a leitura é apenas decodificação, evidenciam que, ideologicamente, existe a defesa por uma

prática destituída de produção de sentidos. De acordo com Geraldi (1993, p. 18): “Se entendermos a linguagem como um mero código, e a compreensão como decodificação mecânica, a reflexão pode ser dispensada [...]”. Verificamos que a socialização desse entendimento do processo de leitura dificulta a afirmação de que é um trabalho feito pelos seres humanos que auxilia no processo de retomada da palavra daqueles que foram excluídos historicamente (GERALDI, 1993; GONTIJO; COSTA, 2017).

Para complementar a leitura dialogada, os documentos disponibilizam duas técnicas, chamadas de PAVERE e QueFaleComVida. Essas técnicas, conforme o *Conta pra Mim*, devem ser utilizadas após o momento da leitura. Apreendemos que, como a leitura não é dialógica, existe a necessidade de trazer elementos que a complementem. Observamos que o ensino de técnicas aos pais, apesar de discordarmos, é imprescindível para colocar em prática o projeto de formação das famílias para execução da literacia familiar. As técnicas são apresentadas em dois quadros. Podemos ver a técnica PAVERE na figura a seguir:

Figura 26 – PAVARE

PAVERE

Perguntar - Avaliar - Expandir - Repetir

Descrição geral: é uma técnica que deve ser utilizada após a leitura completa de uma história. Trata-se de uma sequência de quatro etapas em que comandos e perguntas orientam as interações entre adultos e crianças. Durante a releitura de um livro, empregue essa técnica repetidas vezes, abordando diferentes aspectos da história.

PERGUNTAR	Pergunte à criança algo sobre o que está nas ilustrações ou sobre o que acabou de ser contado.	"O que Chapeuzinho Vermelho levou para a vovó?"
AVALIAR	Avalie a resposta da criança. É correta? É incompleta? Respostas erradas devem ser corrigidas amorosamente, sem destacar o erro.	Criança — "Doce!" Adulto — "Muito bem! Ela levou doces para a vovó." Se a resposta dada for "morangos", o adulto pode dizer: "Além dos doces, bem que ela poderia ter levado morangos também, não acha?"
EXPANDIR	Expanda a resposta da criança, acrescentando mais elementos e informações.	Adulto — "Sim, ela levou doces, que foram carinhosamente embalados e colocados numa linda cesta."
REPETIR	Peça que a criança repita a resposta expandida. Isso ajudará a consolidar as novas informações.	Criança — "Chapeuzinho Vermelho levou uma linda cesta cheia de doces para a vovó."

Fonte: Guia do *Conta pra Mim*.

A primeira técnica é a PAVERE (perguntar – avaliar – expandir – repetir). A PAVERE é composta por uma sequência de quatro etapas que auxiliam na interação entre os pais e os seus filhos. Recomenda a aplicação dessa técnica repetidas vezes. Os documentos trazem que o primeiro passo deve ser perguntar e essas perguntas devem estar relacionadas com o que se leu ou com as imagens do livro. Retomamos as problematizações de Geraldí (1993, p. 170) e com isso entendemos que, nesse contexto: "Não se trata, pois, de textos buscados por sujeitos que, querendo aprender, vão a eles cheios de perguntas próprias".

A noção de avaliação da leitura é resumida em uma categorização de certo ou errado, por meio de perguntas e respostas. Desse modo, concordamos com Bakhtin (2011, p. 408), quando assinala que:

Pergunta e resposta não são relações (categorias) lógicas; não podem caber em uma só consciência (uma e fechada em si mesma); toda resposta gera uma nova pergunta. Se a resposta não gera uma nova pergunta, separa-se do diálogo e entra no conhecimento sistêmico, no fundo impessoal.

O programa traz que, ao identificar pela avaliação uma resposta errada, esta deve ser corrigida de forma amorosa, sem evidenciar o erro. Observamos que a ideia do que é avaliar se encontra atrelada a um pensamento que não a encara como parte de um processo amplo que constitui o ensino e a aprendizagem. Em razão disso, elencamos mais um argumento que mostra que a alfabetização não pode ser realizada por qualquer pessoa. A avaliação requer um diálogo no qual os sujeitos compreendem os contextos e produzem novas perguntas.

Após a avaliação, existe a orientação para expandir as respostas das crianças. Assim, o responsável deve complementar as respostas com outras informações. Verificamos que não há necessidade de inserir palavras nas respostas das crianças, quando se realiza um trabalho dialógico com os textos. Acreditamos que, por meio do diálogo, no encontro com o *outro*, participamos de vivências dialógicas que ampliam o nosso universo discursivo (BKAHTIN, 2011).

Por fim, o *Conta pra Mim* propõe que os pais solicitem que as crianças repitam a resposta que foi elaborada pelos adultos, com o propósito de consolidar as informações. Essa atividade cerceia a possibilidade de diálogo e com isso a compreensão dos enunciados produzidos é restringida. Como aponta Bakhtin (2011), as interações em que o sujeito é representado como o “parceiro do falante”, não correspondem à comunicação real discursiva. Nesse sentido, Bakhtin (2011) evidencia que os esquemas abstratos, em que se isola a língua da realidade, levam ao enfraquecimento do papel ativo do *outro*.

Consideramos que a técnica tem pouca relação com o propósito do programa de contribuir para a mudança da realidade da alfabetização nacional. Entendemos, de acordo com Geraldi (1993), que o programa pode colaborar com a restrição da construção dos projetos de discurso das crianças. Como ressaltam Bakhtin e Volóchinov (2006, p. 156): “Quanto mais forte for o sentimento de eminência

hierárquica na enunciação de outrem, mais claramente definidas serão as suas fronteiras, e menos acessível será ela à penetração por tendências exteriores de réplica e comentário”.

Para complementar a PAVERE, os documentos elencam a segunda técnica, nomeada de QueFaleComVida. Sendo assim, QueFaleComVida consiste em cinco categorias de perguntas que podem desencadear uma sequência PAVERE (BRASIL, 2019), fato exemplificado na figura a seguir:

Figura 27 – QueFaleComVida

QueFaleComVida

Descrição geral: é uma técnica que complementa a técnica anterior. São cinco categorias de perguntas que podem iniciar uma sequência de PAVERE.

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

Fonte: Guia do *Conta pra Mim* (2019).

Com base na Figura 28, o “Que” da técnica indica que devemos propor questões (que, quando, onde, como) sobre o texto. O “Fa” significa final aberto para a história, desse modo é indicado que o responsável deixe um final sem conclusão

para a produção de perguntas que levem a respostas abertas. O “Le” quer dizer lembrar, serve para retomar a temática abordada no livro. O “Com” diz respeito a completar. Nesse momento é proposto que se deixe uma lacuna no final das frases para a criança acrescentar a palavra. Por fim, o termo “Vida” é mencionado para manifestar que a leitura tem que estar relacionada com a vida dos pequenos. Com esse propósito, o guia socializa uma série de perguntas padronizadas para serem utilizadas até os pais conseguirem produzir sozinhos as questões. Esse fato é exemplificado na figura abaixo:

Figura 28 – Perguntas preestabelecidas

Onde está o _____?	Como você acha que ele está se sentindo?
Você pode apontar para _____?	Você já se sentiu deste jeito?
Que barulho este animal faz?	O que você acha que vai acontecer?
Qual é o nome disto?	O que você faria se isto acontecesse com você?
Quem é este?	A história poderia ter acabado de outra maneira?
O que você pode encontrar nesta imagem?	Qual é a mensagem da história?
O que esta pessoa está fazendo?	Por que aconteceu isto?
O que está acontecendo nesta página?	Você consegue recontar a história com suas palavras?
Aonde você acha que eles estão indo?	
Você já fez isto?	

Fonte: Guia do *Conta pra Mim* (2019).

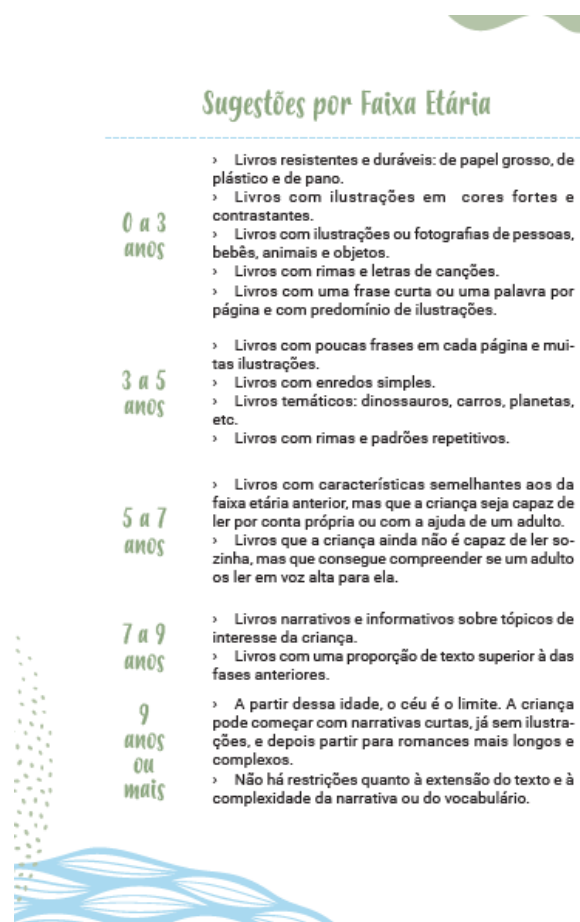
Esses exemplos de perguntas que, de acordo com o programa, desencadeiam diálogos, aparecem com frequência nos vídeos da *playlist*. Como já mencionado, o exercício de leitura no *Conta pra Mim* é feito para a criança adquirir habilidades, visto que a compreensão é uma etapa posterior e desvinculada do processo de apropriação da língua materna. Entendemos, conforme Geraldini (1993, p. 173), que respostas estanques são interessantes para a manutenção da ordem social. Assim,

perguntas preestabelecidas geram respostas que não possibilitam a atitude responsiva dos sujeitos.

É claro que, para a manutenção da ordem (e do progresso de uns), pela massificação e pela alienação, as respostas encontradas se apresentam como soluções definitivas: a elas não cabe produzir novas perguntas, mas imobilizar nelas a historicidade dos sujeitos e de seus sistemas de referências (GERALDI, 1993, p. 173).

Por fim, os documentos encaminham a forma de escolha dos materiais de leitura. No sítio eletrônico do programa, há um acervo com livros variados (ficção: contos de fada, fábulas e contos tradicionais brasileiros; poesia: poemas, cantigas, trava-línguas, quadrinhas e parlendas; somente com imagens: histórias que podem ser contadas a partir da observação das imagens; para bebês: imagens e palavras representando nomes, qualidades e ações; informativos: informações sobre o mundo; biografias: conheça alguns heróis nacionais). Ainda existem *playlists* com cantigas e histórias narradas nas plataformas *Deezer*, *Spotify* e *Soundcloud*. Para trabalhar com esses materiais disponibilizados, o guia faz recomendações por faixa etária, ilustrada na figura abaixo:

Figura 29 – Sugestão de leitura por faixa etária



Fonte: Guia do *Conta pra Mim* (2019).

Verificamos que, no *Conta pra Mim*, a leitura, mais uma vez na história da alfabetização brasileira, passa a ser um conjunto de habilidades a serem adquiridas por meio do ensino de técnicas (GONTIJO, 2014). Porém, desta vez esse processo está sendo levado para o ambiente doméstico. Assim entendemos que esse novo cenário estabelece dinâmicas diferentes. Observamos que esse trabalho é realizado sem intencionalidade pedagógica, por isso é difícil promover uma reflexão crítica de como se aprende e sobre o que se aprende. Desse modo, quanto mais distante a alfabetização fica da arena pública, mais ela se enfraquece diante da luta para a transformação social. Com essa compreensão, seguimos para o próximo tópico em que discutimos a narração de histórias.

5.4 NARRAÇÃO DE HISTÓRIAS

A narração de histórias é mais uma atividade que compõe o programa. O *Conta pra Mim* a entende como a “[...] boa e velha arte de contar histórias em voz alta” (BRASIL, 2019, p. 51). O guia do programa indica que existem “[...] muitos tipos de histórias que podem ser contadas: fábulas, contos de fadas, histórias de livros ou filmes infantis, histórias da vida real, histórias de família, histórias da infância dos pais, histórias folclóricas, mitológicas e bíblicas” (BRASIL, 2019, p. 53).

A forma como a narração de histórias é abordada é semelhante à leitura dialogada. O que distancia a narração de histórias da prática de leitura dialogada é o fato de que as histórias narradas não estão necessariamente em um livro. Percebemos que há uma certa carência de conteúdo, pois, quando se discute a narração de história, repetem-se os mesmos elementos da leitura dialogada.

Localizamos orientações similares às destinadas à leitura dialogada, por exemplo: arrume um espaço confortável em casa; narre histórias da infância até a adolescência; narre histórias em todos os lugares e em qualquer hora do dia; use as técnicas de leitura dialogada; selecione objetos para auxiliar na narração (BRASIL, 2019). Desse modo, verificamos que a narração de histórias segue a mesma lógica da leitura dialogada.

Os documentos chamam a atenção para o fato de que “Boas histórias transmitem **valores importantes para a vida**” (BRASIL, 2019, p. 51). Percebemos nos documentos um apelo às questões dos valores. Identificamos que sempre há, mesmo que de forma sutil, uma orientação que visa a alertar os pais para o fato de preservar o que eles entendem como certo. Nesse contexto, compreendemos que cabe questionar: o que seria uma boa história? Como fazer essa avaliação no contexto domiciliar? Essas perguntas são complexas e, talvez, nesta pesquisa, ainda não tenhamos condições de responder.

Destacamos que o papel da escola é promover a socialização e socializar conhecimentos que constituem os seres humanos. Esse dever garante, ainda, que, apesar de todas as dificuldades enfrentadas pelas instituições de ensino, o direito

das crianças de vivenciar o encontro com o *outro* deve ser respeitado. Ressaltamos que o programa traz em seus textos a sua ligação com a escola, todavia os discursos sobre os valores e sobre o esforço pessoal o aproxima de uma esfera individualista, do espaço privado do lar.

Apple (2003) destaca que o diálogo constante entre os movimentos conservadores que visavam ao retorno ao saber “real”, ao resgate dos valores familiares e à promoção da ideia individualista da sociedade levaram os Estados Unidos a um contexto em que o *outro* se tornou uma ameaça. Concordamos com o autor, quando afirma que há:

[...] uma revivificação da ‘tradição ocidental’, patriotismo e variantes conservadoras da educação do caráter. Mas, por trás da investida neoconservadora na educação e na política social em geral não existe apenas o apelo a um ‘retorno’, mas também— e isso é essencial — o medo do ‘Outro’. Esse medo expressa-se na defesa de um currículo nacional padronizado, nos ataques ao bilingüismo e ao multiculturalismo e no apelo insistente por melhoria do padrão de qualidade (APPLE, 2003, p. 57).

Com essa conjuntura de que nos Estados Unidos o *homeschooling* se tornou um movimento forte, identificamos que a trajetória da educação domiciliar no Brasil não é muito diferente. Como ressaltado por Bastos (2013), Barbosa (2013), Andrade (2014), Busch (2014), Kloh (2014), Cardoso (2016), Vasconcellos (2016), Alejarra (2017), Bernardes (2017), Novaes (2017), Pessoa (2019) e Santos (2019), as famílias que praticam o *homeschooling* alegam que a escola deixou de ensinar o conteúdo e que, para além disso, na escola, a criança está exposta à violência. É com esse panorama que se defende a liberdade de escolha.

O *Conta pra Mim* pode parecer não ter uma ligação com essas situações apresentadas, todavia ele se insere na cadeia ininterrupta de comunicação discursiva sobre a educação (BAKHTIN, 2011). Desse modo, o programa dialoga com um projeto conservador para a sociedade, em que as possibilidades de interação são reduzidas. Esse discurso se torna ainda mais potente, pois há a proposta de ser desenvolvido diretamente pelas famílias, tornando-se privado e particular. Como aponta Apple (2003, p. 217):

[...] uma postura defensiva é clara em grande parte do movimento. De muitas formas, o movimento em favor do ensino doméstico reflete o crescimento da consciência privatizada em outras áreas da sociedade. É uma extensão da 'suburbanização' da vida cotidiana que é tão evidente à nossa volta. Em essência, é o equivalente das comunidades muradas e da privatização de bairros, lazer, praças e muitas outras coisas.

A ideia de que se devem priorizar os valores da sua família em detrimento de valores coletivos pode levar à constituição de uma sociedade intolerante. A leitura, então, pode ser utilizada como uma ferramenta para a inculcação de certos valores e conhecimentos que valorizam uma noção de mundo individualista e sem espaço para a diferença. Com isso defendemos que a escola, mesmo nas instituições privadas, de forma mais limitada, proporciona um espaço de embate, de discussão, de problematização, enfim, é o lugar do encontro.

Percebemos que essa forma de tentar controlar a alfabetização não é uma novidade, como aponta Graff (1994). A alfabetização, segundo o autor, servia como instrumento para introduzir certos comportamentos que eram considerados corretos pela classe média. Por isso a alfabetização se tornou objeto de interesse para o domínio da ordem social. Somado a isso, a percepção de que homens e mulheres tinham mais acesso à leitura e à escrita e que podiam utilizá-las de forma irrestrita levou a classe média a entender a alfabetização como uma barreira, como explica Graff (1994, p.70):

Os dois elementos representavam uma ameaça e um obstáculo, uma barreira à disseminação dos valores da classe média, considerados essenciais à ordem social e ao progresso econômico. O resultado, é claro, foi a administração da imprensa e da alfabetização em ambientes cuidadosamente estruturados para esse fim específico e a instrução conforme o código normativo e os usos socialmente aprovados da alfabetização.

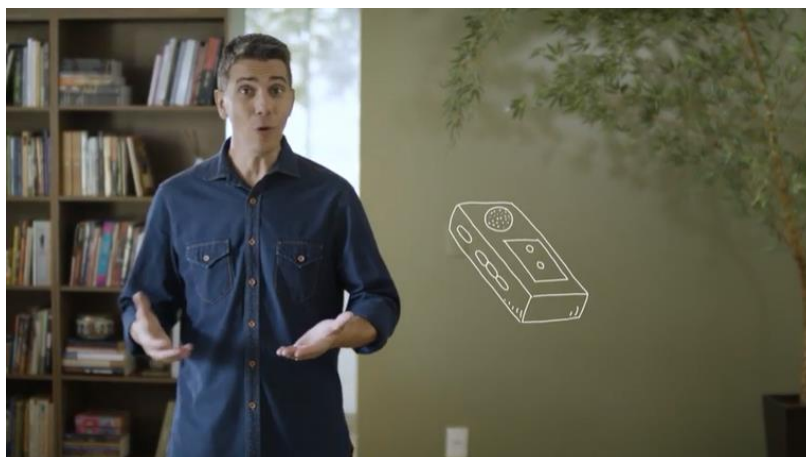
A análise realizada por Graff (1994) está atrelada ao ambiente escolar. Contudo a trouxemos para o debate, pois o controle exercido na escola, pelo que parece, não está sendo suficiente para a parcela conservadora da sociedade. As instituições de ensino na sua pluralidade resistem e, com isso, é possível enxergar novos horizontes. Nesse sentido, levar a alfabetização para o ambiente doméstico é mais um passo para o controle dos discursos.

Como identificamos nos trabalhos da revisão de literatura e conforme apresentado no programa Profissão Repórter da Rede Globo, a religião, no contexto do *homeschooling*, tem forte influência. Ela é utilizada para ensinar história e para alfabetizar. A recomendação de adequar a narração de histórias e a leitura dialogada aos valores de cada família, atrelada à justificativa da liberdade de escolha, pode encaminhar um cenário em que não há espaço para a diversidade.

Outro ponto destacado pelos documentos é que a narração não deve ser forçada ou artificial. Identificamos que essas duas características são centrais nos documentos, contudo eles indicam que os pais têm que interpretar as histórias sem exageros. Para auxiliar na narração, bem como na leitura dialogada, o programa aconselha que os responsáveis utilizem fantoches e dedoches e que as crianças usem máscaras e fantasias.

Dando continuidade ao diálogo, os documentos trazem, como metodologia sugerida para narração de histórias, a utilização da gravação de vídeos e de áudios. O programa indica que as crianças se sentem representadas ao perceberem a sua participação na atividade. Assim, os documentos apontam que “Uma atividade muito divertida é gravar áudios ou vídeos em que você e seu filho contam histórias, as quais poderão ser apreciadas depois por toda a família” (BRASIL, 2019, p. 54). O vídeo da *playlist* destinado à narração de história evidencia a possibilidade da gravação, como podemos constatar na imagem a seguir:

Figura 30 – Indicação para a gravação da narração de histórias



Fonte: Narração de Histórias (Parte 2).

A falta de sensibilidade com a realidade das famílias brasileiras se aprofunda quando o programa sugere: “Escute **audiobooks (audiolivros)** com seus filhos, principalmente durante deslocamentos e viagens de carro” (BRASIL, 2019, p. 54). Novamente o programa, que teve financiamento público, dialoga com uma pequena parcela da sociedade. Por isso é necessário frisar que esse programa não tem o interesse e nem a possibilidade de auxiliar na melhoria da alfabetização brasileira.

Compreendemos que não existe muita diferença entre a narração de histórias e a leitura dialogada. O programa aponta que as mesmas técnicas utilizadas na leitura dialogada podem ser aproveitadas para a narração. Dessa maneira, avançamos para o próximo tópico no qual discutimos a proposta de contatos com a escrita defendida pelo *Conta pra Mim*.

5.5 ATIVIDADES DIVERSAS E AS MOTIVAÇÕES PARA A PRÁTICA DA LITERACIA FAMILIAR

Este tópico, na organização do guia do programa, está separado, contudo, unimos esses dois temas, pois eles tratam do papel da família perante a prática e as motivações para a literacia familiar. Sendo assim, no primeiro momento, discutiremos as atividades diversas que são elencadas pelo programa. Depois, apresentaremos as motivações para os pais executarem a literacia familiar.

Os documentos destacam que o momento da brincadeira pode ser aproveitado para fortalecer o desenvolvimento da linguagem na criança. Nesse sentido, o *Conta pra Mim* traz que os pais devem proporcionar a seus filhos variadas atividades, em diferentes espaços, para que assim eles possam ter contato com outros sujeitos. O programa aponta que existe uma gama de jogos e de brincadeiras que podem ser vistos como facilitadores da alfabetização. Assim, é assinalado que:

Existe uma variedade enorme de jogos e brincadeiras que contribuem para desenvolver os Facilitadores da Alfabetização: bingos e dominós de rimas (sabão-balão; gato-sapato), jogos da memória com palavras que começam pelo mesmo som (pato-prato; mala-mola) ou que são relacionadas por sentido (macaco banana; galinha-milho), diversos tipos de passatempo (cruzadinhas, caça-palavras, forca, etc.) e muitos outros (BRASIL, 2019, p. 60).

A proposta não é só utilizar esses materiais prontos, mas sim de produzi-los, reforçando a ideia de integração familiar e dedicação a ela. Nesse momento, os documentos convidam os pais a usar a criatividade e a imaginação. Compreendemos que não pode haver criação desvinculada da realidade concreta. Como assinala Bakhtin (2011, p. 373), “A criação está sempre vinculada à mudança do sentido e não pode tornar-se força material pobre”.

Dessa maneira, com a tentativa de estimular os responsáveis a produzir o seu próprio material, transfere-se uma responsabilidade que não cabe a eles. Consideramos que essas iniciativas estão no bojo de um discurso mais amplo de diminuição do papel do Estado perante as políticas públicas. Como aponta Chauí, em uma entrevista concedida ao canal do *YouTube*, chamado *Jornalistas Livres*, “Todos os direitos sociais são abolidos pelo neoliberalismo e transformados em serviços” (Acesso em 2 ago. 2021).

Os documentos indicam que as atividades artísticas e físicas são fundamentais para o desenvolvimento da linguagem. Concordamos que o acesso às diferentes expressões de arte e a prática de atividade física são importantes para a ampliação dos conhecimentos das crianças. Entendemos que essas atividades, quando desenvolvidas com a medição de um profissional habilitado, qualificam a interação e, por conseguinte, têm mais chances de fortalecer o universo discursivo das crianças.

Verificamos que, no *Conta pra Mim*, as atividades artísticas e físicas estão atreladas a uma ideia de força de vontade que, como já vimos, permeia todas as propostas do programa. Os documentos pautam que os pais devem incentivar os filhos com o intuito de estimular a inserção deles nessas atividades, como podemos ver no exemplo a seguir:

Incentive seu filho a tocar instrumentos musicais, cantar, dançar, desenhar, pintar, filmar, interpretar, entre outras práticas artísticas. Encoraje seu filho a praticar esportes. Além de trazerem benefícios para a saúde do corpo, os esportes oferecem oportunidades para as crianças se comunicarem e aprenderem a respeitar regras, o que contribui para a disciplina e a convivência em grupos (BRASIL, 2019, p. 61).

Com base nesse trecho, percebemos que o programa entende que o contato com a arte e a prática da atividade física, por si só proporciona o desenvolvimento da criança. Compreendemos que um programa que compõe uma política pública tem a obrigação de assegurar os meios para o desenvolvimento das atividades sugeridas. Devido ao fato de que o programa é destinado ao ambiente familiar, ele se exime desse dever. Esse movimento pode ser perigoso, visto que as famílias cada vez mais vão receber responsabilidades e, nesse contexto, o Estado enfraquece o seu dever de fortalecer as instituições públicas. Essa conjuntura ocorreu nos Estados Unidos por meio dos *vouchers*, das contas poupança e até mesmo pela educação domiciliar.

O avanço do neoliberalismo, conforme Freitas (2018), visa à destruição das instituições públicas. Assim, todos os direitos, incluindo a educação, são diluídos e transformados em serviços (FREITAS, 2018). Concordamos com o autor, quando destaca que a destruição da educação pública é, na verdade, um ataque à democracia.

Nessa perspectiva, entendemos que a família fica responsável por proporcionar o contato com a arte e com o esporte, visto que não há uma indicação de como realizar esse trabalho com as crianças. O *Conta pra Mim* ressalta que “Tanto as artes quanto os esportes devem ser praticados também em família. Cante com seu filho, jogue bola com ele. Aproveitem o tempo juntos com qualidade” (BRASIL, 2019, p. 61).

Os passeios em família são pautados como uma oportunidade para exercitar a linguagem da criança. Com isso, o *Conta pra Mim* recomenda que os pais levem as crianças a eventos sociais, como: casamentos, festas de aniversários e festas juninas. Essa orientação acontece sob a justificativa de que “Bater papo com outras crianças e com adultos é essencial!” (BRASIL, 2019, p. 61). Um aspecto que chama a atenção é que o programa aponta que ele tem relação com as instituições de ensino, porém os documentos evidenciam atividades que parecem ser pensadas para crianças que não estão inseridas em espaços com diferentes sujeitos. Para além disso, os passeios, de acordo com o programa, visam a ampliar o conhecimento de mundo dos pequenos cidadãos.

Realize passeios que contribuam para ampliar o conhecimento de mundo de seu filho. Boas opções são levá-lo a jardins botânicos, zoológicos, planetários, museus, bibliotecas, livrarias, cinemas, teatros, exposições, etc. Fique atento à programação cultural de sua cidade! (BRASIL, 2019, p. 61).

Desse modo, a visitação desses espaços é utilizada como forma de explorar a cidade. Concordamos que o encontro com a cultura e com os espaços culturais tem relação com o desenvolvimento da criança. Sabemos que o acesso a esses espaços, na maioria das vezes, exige um certo investimento financeiro. Por isso entendemos que, já que o programa é especialmente destinado às famílias mais pobres, os documentos deveriam enfatizar como elas poderiam ocupar esses espaços.

Outra atividade para ser realizada em família, conforme o *Conta pra Mim*, é a ida ao comércio local, como mostra o trecho: “Não subestime as idas ao comércio local (supermercados, feiras de frutas e legumes, padarias, casas de ferragens, armarinhos, etc.). São momentos em que as crianças têm contato com objetos, texturas, aromas, cores, formas e sabores diversos” (BRASIL, 2019, p. 61). Destacamos que parece que os exemplos do programa não levam em consideração as dificuldades enfrentadas no país. Entendemos que o programa foi elaborado antes da pandemia, mas, mesmo assim, o cenário de garantia dos direitos básicos para os cidadãos não era promissor. Atualmente, cerca de 19 milhões de famílias

não têm o que comer no Brasil,³⁹ desse modo, como pensar em atividades nos comércios locais em meio à fome?

Para complementar as recomendações destinadas às famílias, o programa ilustra como aumentar a motivação das crianças em relação aos estudos. Nesse propósito, o *Conta pra Mim* alega que, para que ocorra o desenvolvimento e o aperfeiçoamento de habilidades, como falar, ouvir, ler e escrever, é necessário que os pequenos sejam motivados e confiantes (BRASIL, 2019). Com essa perspectiva, os documentos mostram que os responsáveis devem ser o principal “modelo” a ser seguido, pois “[...] tudo o que os pais falam e fazem exerce um peso enorme sobre as crianças, tanto para o bem quanto para o mal” (BRASIL, 2019, p. 62).

Verificamos que, ao longo da discussão sobre como motivar as crianças, existe um caráter moralista, fato presente neste trecho: “O **exemplo dos pais** é a **ferramenta motivacional mais poderosa que existe**. Lembre-se de que seu filho o vê como a pessoa mais importante do mundo. Você é o **principal modelo** para ele” (BRASIL, 2019, p. 62). O programa convida os pais a ler e a escrever diante de seus filhos, para que assim eles percebam a importância desses atos (BRASIL, 2019).

É ressaltado que a prática de literacia familiar deve acontecer sem pressão, para não gerar ansiedade na criança. Os documentos recomendam que os elogios façam parte da rotina, assim o programa aponta atitudes óbvias como: não zombar da criança e não chamá-la de burra ou de preguiçosa. Outra sugestão apresentada pelo programa é que não se devem elogiar características “[...] fixas e absolutas” (BRASIL, 2019, p. 63), pois as crianças podem ficar frustradas quando não conseguem realizar uma atividade proposta.

Por fim, o programa indica que é melhor não dar recompensas pelo trabalho realizado pelos pequenos. Contudo, caso os pais queiram reconhecer as atitudes positivas das crianças com presentes, eles devem comprar livros, como sugere o exemplo abaixo:

³⁹ Não é só efeito da pandemia: por que 19 milhões de brasileiros passam fome (Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-57530224>. Acesso em: 2 ago. 2021).

Evite dar recompensas ou presentes à criança simplesmente por ela ter lido ou escrito algo. Recompensas e presentes servem apenas para estimular as crianças que, por iniciativa própria, ainda não leem nem escrevem. Ainda assim, esses incentivos devem ser dados com prudência e bom senso [...]. Ninguém quer que uma criança leia apenas para ganhar presentes. Se for para presenteá-la, faça de forma inteligente: dê livros de presente! (BRASIL, 2019, p. 64-65).

Os documentos ainda ressaltam que a criança pode entender que a leitura serve como um meio para ganhar presentes. Desse modo, os pais têm que ter cuidado, pois, conforme o *Conta pra Mim*, “Elas podem deixar de ler espontaneamente e passar a ler somente para receber presentes” (BRASIL, 2019, p. 64). Com essa preocupação apontada, o programa indica que: “Recompensas intermitentes, isto é, que não são repetidas e contínuas, são mais eficientes” (BRASIL, 2019, p. 64). Essas propostas escapam de tal forma da realidade brasileira que nos questionamos de que família os documentos estão falando.

As instruções aos pais, que perpassam os documentos, dialogam com uma parcela da população que possui um poder aquisitivo mais elevado. A ideia de que uma família tem condições de recompensar a criança pelo esforço empreendido em uma tarefa está associada a uma noção elitista de sociedade. Por isso compreendemos que o programa, que fez uso do dinheiro público para ser planejado e, possivelmente, implementado, pouco colabora com propostas efetivas para a alfabetização brasileira.

Ainda no tópico de motivações, encontramos a frase “A motivação mais forte é aquela que vem de dentro! É a motivação intrínseca!” (BRASIL, 2019, p.64). Destacamos essa frase, pois ela parece ser apenas um incentivo, contudo percebemos que nela há a veiculação de uma concepção de mundo que minimiza as contradições do vivido e atribui ao sujeito a responsabilidade pelo êxito ou pela falta dele em suas atividades desenvolvidas. Em uma sociedade cada vez mais individualista, entendemos que essa visão da realidade não pode ser afirmada por um programa do governo e levada para o âmbito domiciliar.

Como anuncia Giroux (1986), temos que reiterar a importância da escola. Concordamos com o autor, quando afirma que, “Embora possa parecer um lugar comum reconhecer que as escolas são mediadoras entre a sociedade e a

consciência dos indivíduos, as análises da finalidade, natureza e consequência de tal socialização são infinitas e complexas” (GIROUX, 1986, p. 70). Nesse propósito, defendemos que a escola é o espaço de alfabetizar e, com certeza, esse processo deve acontecer em diálogo com as famílias. Com isso acreditamos que na escola é possível desenvolver um trabalho crítico alicerçado nas noções de conflito, como proposto por Giroux (1986). Pautada nessa visão, entendemos que os pais não devem ser os primeiros professores de seus filhos.

O último aspecto, no que se refere à motivação, evidenciado pelo programa, é relacionado com a percepção dos pais pelos interesses dos filhos. Os documentos recomendam que os responsáveis fiquem atentos ao que prende a atenção das crianças, com a finalidade de desenvolver melhor o aprendizado. Desse modo, o *Conta pra Mim* exemplifica:

Outro importante fator motivacional é o adulto se orientar pela atenção da criança durante as práticas de Literacia Familiar. Fique atento aos sinais que seu filho dá quando algo desperta o interesse dele. A criança aprende com muito mais facilidade o nome e a função de um objeto para o qual a atenção dela está direcionada (BRASIL, 2019, p. 65).

Verificamos que, nesse tópico, o diálogo estabelecido com a população é alicerçado em uma idealização do que é a família brasileira. Assim, entendemos que essa forma de conceber a realidade fortalece o discurso de que as ferramentas para o aprendizado estão à disposição, então basta as famílias se esforçarem e buscar a motivação que vem de dentro. Cabe ressaltar que os documentos propõem atividades que dificilmente poderão ser desenvolvidas por pais que trabalham para garantir o sustento de suas famílias. Mesmo com esse cenário, o programa indica que a literacia familiar pode ser desenvolvida por qualquer pessoa. Em razão disso, coerentemente com sua visão individualista, o *Conta pra Mim* reforça que as motivações são inerentes aos sujeitos.

Percebemos que o programa se aproxima dos discursos meritocráticos. A responsabilização das famílias está presente também no discurso das evidências científicas, que as encarrega da função de formar as crianças em leitores vorazes. Ainda que o programa reivindique um movimento de inovação para o campo da alfabetização brasileira, observamos que os debates, com base nas experiências

estrangeiras, já aconteceram de forma semelhante à proposta do *Conta pra Mim*. Com isso o retorno do método fônico, que foi defendido no relatório das Câmara dos Deputados, como assinalado por Gontijo (2014), alicerçado nas evidências científicas dos países de Primeiro Mundo, mais uma vez ganha destaque no cenário educacional brasileiro.

O *Conta pra Mim* foi idealizado em meio a essa realidade. Dessa forma, concebemos que o programa pode ter sido pensado com o intuito de levar a leitura para o ambiente familiar, porém ele pode servir também para enfraquecer o ensino público. A ideia de que qualquer família consegue aplicar os preceitos do programa é injusta com a população que sofre com as diversas formas de exclusão presentes na nossa sociedade.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na teoria bakhtiniana, entendemos o texto como enunciado. Sendo assim, verificamos que todo enunciado tem uma certa *conclusibilidade*. Essa característica é fundamental para permitir a alternância dos sujeitos no discurso (BAKHTIN, 2011). Nesse sentido, nesta seção, apresentamos nossas considerações finais referentes à temática debatida ao longo do texto, a fim de dialogar com outros sujeitos.

Com o objetivo *compreender o Programa Conta pra Mim, do Ministério da Educação (MEC), e sua relação com os discursos sobre a implementação do homeschooling no Brasil*, buscamos dialogar com os diferentes textos e sujeitos que permearam a pesquisa. Levando em consideração que a palavra do *outro* carrega “[...] a sua expressão, o seu tom valorativo que assimilamos, reelaboramos e reacentuamos” (BAKHTIN, 2011, p. 295), destacamos que a nossa pesquisa foi constituída por diferentes sujeitos. Esse exercício dialógico foi necessário para compreender os sentidos para além do que estava na superfície dos textos.

Os responsáveis pela atual Política de Alfabetização evidenciam que, supostamente, até eles assumirem essa agenda, o Brasil não trabalhava essa prática com base em evidências científicas. Desse modo, segundo os sujeitos que pensam a alfabetização no Governo Federal na atualidade, a mudança era necessária, mas com isso o retorno ao método fônico ganha força. Essa é a principal justificativa para a implementação do *Conta pra Mim*, que utiliza a consciência fonológica para propor as atividades no programa. Entretanto, observamos, com base em Gontijo (2014), que o método fônico já foi utilizado e, ainda, o discurso sobre as evidências científicas não é tão recente.

Na revisão de literatura, percebemos que no país o debate sobre a legalização da educação domiciliar está cada vez mais consolidado. Nesse sentido, ao analisar o contexto histórico, político e econômico em que o *Conta pra Mim* foi implementado, compreendemos que ele foi elaborado em meio a um projeto de enfraquecimento da educação pública. Em muitos casos, como Ravitch (2011) anuncia em sua realidade,

a via de desmobilização da educação pública não acontece de forma explícita e direta e sim por meio de programas que são aparentemente inofensivos.

O programa é anunciado como uma forma de auxiliar as crianças nos estudos por meio da literacia familiar. Todavia, percebemos que a literacia familiar acaba reduzindo a leitura a um processo mecânico, pois enfatiza a repetição e a identificação de informações, sem levar em consideração os sujeitos responsivos que interagem com os enunciados. Assim, vimos que a proposta de levar para os lares a cultura da leitura é pautada em uma concepção que valoriza o processo de decodificação do texto.

Nesta pesquisa, defendemos que o texto tem que ser tomado como ponto de partida e ponto de chegada para o ensino da língua materna (GERALDI, 1993). Acreditamos que o diálogo com diferentes sujeitos é fundamental, pois é no encontro com o *outro* que podemos produzir enunciados sobre o mundo. Entendemos que a intencionalidade pedagógica que há na escola durante o processo de ensino é necessária para ampliar os horizontes dos estudantes. Concordamos com Geraldi (1993, p. 121), quando afirma que: “Não é a gramática abstrata, mas a vida em comum que nos deu uma língua comum. Ensinar a língua é ampliar a experiência do aluno com a nossa”.

Cabe destacar que o *Conta pra Mim* é totalmente distante da realidade da maior parte da população brasileira. A ideia socializada pelo programa é de atender à população mais pobre, porém as propostas são vazias e defendem que qualquer pessoa pode praticar a literacia familiar, basta “ter força de vontade”. Essa concepção é perigosa, pois valida os ideais meritocráticos que estão associados à ideologia neoliberal.

Os sujeitos envolvidos no desenvolvimento do programa são defensores do *homeschooling*. Apesar de o programa não trazer o termo, os enunciados indicam uma preferência pelo ambiente domiciliar em detrimento do espaço escolar. Entendemos que a defesa de os pais serem os primeiros professores de seus filhos esvazia o papel da escola, por conseguinte, mesmo que de forma não evidente, pode reforçar a ideia de que a escola não é necessária. No contexto de ataques a

tudo que é público, como apontam Apple (2003) e Freitas (2018), as movimentações de retirada do ensino da língua da escola é uma forma de enfraquecê-la.

Na teoria bakhtiniana de linguagem, acreditamos que todos os enunciados são constituídos de ideologia. Mesmo aqueles que dizem que não há uma ideologia que os sustenta assume um posicionamento ao se silenciar. Isso posto, verificamos que o documento *Conta pra Mim* tenta dissociar o programa de sua natureza ideológica. A todo momento o programa busca reforçar que os enunciados que se inserem na cadeia de comunicação discursiva estão alicerçados na ciência. Ao analisar esse discurso, compreendemos que o *Conta pra Mim* busca uma neutralidade científica inexistente.

A ciência é produzida pelos homens e pelas mulheres. Nesse sentido, não existe ciência neutra. Acreditamos que nos posicionamos no mundo e isso promove a sua transformação. A busca por uma “neutralidade” científica está permeada por uma visão que não se preocupa com a transformação da condição de vida daqueles que são excluídos diariamente.

O *Conta pra Mim*, ao propor que a leitura seja levada para o contexto doméstico, enfraquece o sentido social e político dessa prática. Como ressaltado ao longo do texto, com fundamento em Geraldi (1993), entendemos que a leitura é dialógica. Ao ler nos encontramos com os enunciados e, assim, produzimos relações dialógicas. Dessa maneira, a interação com os textos no processo de apropriação da escrita, mediada por um professor, é fundamental para o desenvolvimento da criança. Para além disso, é necessário trabalhar os variados gêneros textuais para que a criança se aproprie da língua materna.

Há uma urgência, situada na lógica capitalista, por resultados e respostas sobre a alfabetização e, com isso, o *Conta pra Mim* se torna mais um programa que vem com a promessa de ajudar a solucionar os entraves encontrados na educação. O *Conta pra Mim*, porém, tem a especificidade de levar o ensino da língua para o contexto domiciliar. Percebemos, a partir da revisão de literatura e com os diálogos estabelecidos com os demais autores, que distanciar a educação da arena pública pode abrir precedentes para a sua privatização.

Nesse sentido, compreendemos que o programa distancia a leitura da vida pública e a insere em um espaço privado, em que, na atual conjuntura de defesa pelo *homeschooling*, pode estabelecer bases para um processo mais amplo de privatização. Portanto, evidenciamos que é preciso defender uma alfabetização dialógica pautada nos direitos humanos, com o propósito de formar cidadãos críticos, capazes de entender os contextos nos quais estão inseridos e de pensar em formas de transformação da sua realidade.

Ao longo da produção da pesquisa, os diálogos, na esfera legal, sobre o *homeschooling* estavam acontecendo. Como mencionamos, o Governo lançou uma cartilha de educação domiciliar e, nas oportunidades que tinha, defendia o projeto. Em maio de 2022, foi aprovado o texto-base do projeto de lei que regulamenta o *homeschooling*. O projeto obteve 264 votos favoráveis e 144 votos contrários à proposta.⁴⁰ Percebemos que a educação domiciliar está estruturada. Dessa maneira, compreendemos esta pesquisa como o início do diálogo, visto que vai compor a cadeia ininterrupta de comunicação discursiva sobre essa temática.

⁴⁰ Informações localizadas no site Uol (Disponível em: <https://educacao.uol.com.br/noticias/2022/05/18/em-vitoria-do-governo-bolsonaro-ensino-domiciliar-e-aprovado-na-camara.htm>. Acesso em: 25 maio 2022).

REFERÊNCIAS

ALEJARRA, L. E. O. *Dever de escola ou direito de escolha: uma análise da compulsoriedade escolar*. 2017. 126 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Programa de Pós-Graduação em Psicologia, UniCEBU Universidade de Itaúna, Itaúna, 2017.

ANDRADE, E. P. *A educação desescolarizada como direito da criança e do adolescente: relevância, limites e possibilidades na ampliação do direito à educação*. 2014. 403 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

APPLE, M. W. *Educando à direita: mercados, padrões, Deus e desigualdade*. São Paulo: Cortez, 2003.

ARENDT, H. A condição humana. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007. In: ARENDT, H. *Entre o passado e o futuro*. São Paulo: Perspectiva, 2013.

BAKHTIN, M. M. *Estética da criação verbal*. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

BAKHTIN, M. (Volochinov). *Marxismo e filosofia da linguagem*. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira com a colaboração de Lúcia Teixeira Wisnik e Carlos Henrique D. Chagas Cruz. 6. ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

BARBOSA, L. M. R. *Ensino em casa no Brasil: um desafio à escola?* 2013. 350 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

BARROS, M. O fotógrafo. In: BARROS, M. *Meu quintal é maior do que o mundo*. 1. Rio de Janeiro: Objetiva, 2015.

BASTOS, R. G. *Homeschooling: uma proposta de escolarização intrafamiliar*. 2013. 73 f. Dissertação (Mestrado em Direito) - Programa de Pós-Graduação em Direito, Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2013.

BECALLI, F. *O ensino da leitura no Programa de Formação de Professores alfabetizadores (Profa)*. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2007.

BERNARDES, C. M. *Ensino domiciliar como direito-dever fundamental à educação: conformação deôntico-axiológica dos seus aspectos normativos e principiológicos*.

2017. 144 f. Mestrado (Mestrado em Direito) - Programa de Pós-Graduação em Direito, Universidade de Itaúna, Itaúna, 2017.

BOBBIO, N. *A era dos direitos*. Rio de Janeiro: Campus, 1992.

BOBBIO, N. *Diário de um século: autobiografia*/Norberto Bobbio. Tradução de Daniela Beccaccia Versiani. Rio de Janeiro: Campus, 1998.

BOBBIO, N. *Dicionário de política*: Norberto Bobbio, Nicolla Matteucci e Gianfranco Pasquino. Tradução de Carmem C. Varriale et al. Coordenação de João Ferreira. 13. ed. Brasília: Editora UNB, 2007.

BOBBIO, N. *Direita e esquerda: razões e significados de uma distinção política*. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1995.

BOBBIO, N. *Direito e poder*. Tradução de Nilson Moulin. São Paulo: Editora Unesp, 2008.

BOBBIO, N. *Elogio da serenidade: e outros escritos morais*. Tradução de Marco Aurélio Nogueira. 2. ed. São Paulo: Editora Unesp, 2011.

BOBBIO, N. *Ensaio sobre ciência política na Itália*. Brasília: Editora Universidade de Brasília; São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, 2002.

BOBBIO, N. *Ensaio sobre Gramsci e o conceito de sociedade civil*. Tradução de Marco Aurélio Nogueira e Carlos Nelson Coutinho. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

BOBBIO, N. *Entre duas Repúblicas: as origens da democracia italiana*. Brasília: Editora Universidade de Brasília; São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, 2001.

BOBBIO, N. *Estado, governo e sociedade: para uma teoria geral da política*. 6. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

BOBBIO, N. *Nem com Marx, nem contra Marx*. São Paulo: Editora Unesp, 2006.

BOBBIO, N. *O futuro da democracia*. 8. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

BOBBIO, Norberto. *O problema da guerra e as vias da paz*. São Paulo: Editora Unesp, 2003.

BOBBIO, N. *Os intelectuais e o poder: dúvidas e opções dos homens de cultura na sociedade contemporânea*. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1997.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto, Portugal: Porto Editora, 1994.

BOUDON, R. *Os intelectuais e o liberalismo*. Lisboa: Gradiva, 2005.

BOURDIEU, P. *Escritos de educação*. 12. ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2011.

BRAGGIO, Sílvia L. B. *Leitura e alfabetização: da concepção mecanicista à sociopsicolinguística*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

BRASIL. *Conta pra Mim*. 2019. Disponível em: <http://alfabetizacao.mec.gov.br/contapramim>. Acesso em: 6 abr. 2021.

BRASIL. *Decreto nº 9.765, de 11 de abril de 2019*. Institui a Política Nacional de Alfabetização. 2019. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/Decreto/D9765.htm. Acesso em: 6 abr. 2021.

BRASIL. *Apresentação*. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=WNF2fwX6Yn0&list=PL9nJ11ynWg3fH9HOK2sp-QBBaMDf3iTbH>. Acesso em: 28 maio 2021.

BRASIL. 2019. *MEC lança programa “Conta pra Mim” para incentivar a leitura para crianças no ambiente familiar*. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/busca-geral/12-noticias/acoes-programas-e-projetos-637152388/83281-mec-lanca-programa-conta-pra-mim-para-incentivar-a-leitura-de-criancas-no-ambiente-familiar>. Acesso em: 25 de nov. 2021.

BRASIL. *O que é literacia familiar?*. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=gFCs12q32go&list=PL9nJ11ynWg3fH9HOK2sp-QBBaMDf3iTbH&index=2>. Acesso em: 28 maio 2021.

BRASIL. *Qual a importância da literacia familiar?*. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=_OHjE-eliW0&list=PL9nJ11ynWg3fH9HOK2sp-QBBaMDf3iTbH&index=4. Acesso em: 28 maio 2021.

BRASIL. *Literacia familiar e a preparação para a alfabetização*. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=k-ffWEoAMt4&list=PL9nJ11ynWg3fH9HOK2sp-QBBaMDf3iTBH&index=5>. Acesso em: 28 maio 2021.

BRASIL. *Motivação* (Parte 1). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=bz4ZoZvMsos&list=PL9nJ11ynWg3fH9HOK2sp-QBBaMDf3iTBH&index=37>. Acesso em: 28 maio 2021.

BRASIL. *Motivação* (Parte 2). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=ZpSIRYhJFO0&list=PL9nJ11ynWg3fH9HOK2sp-QBBaMDf3iTBH&index=38>. Acesso em: 28 maio 2021.

BRASIL. *Motivação* (Parte 3). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=jxQUSUuBE0g&list=PL9nJ11ynWg3fH9HOK2sp-QBBaMDf3iTBH&index=39>. Acesso em 28: maio 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. *Tito, mascote do Conta Pra Mim, vai estar em Brasília neste fim de semana*. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=U0T9pgJJGak>. Acesso em: 25 de out. 2021.

BUENO, Robison Poreli Moura. Disponível em: <https://www.escavador.com/sobre/6867376/robison-poreli-moura-bueno>. Acesso em: 20 nov. 2021.

BUSCH, A. E. *Educação institucionalizada: serviço público inafastável enquanto expressão dos valores comunitários adotados democraticamente*. 2014. 129 f. Dissertação (Mestrado em Direito) - Programa de Pós-Graduação em Direito, Universidade de Santa Cruz do Sul, Santa Cruz do Sul, 2014.

CARDOSO, N. M. *O direito de optar pela educação domiciliar no Brasil*. 2016. 150 f. Dissertação (Mestrado em Direito) - Programa de Pós-Graduação em Direito, Universidade de Fortaleza, Fortaleza, 2016.

CHEVALLIER, J-J. *As grandes obras políticas: de Maquiavel a nossos dias*. Prefácio de André Siegfried e tradução de Lydia Christina. 3. ed. Rio de Janeiro: Agir, 1973.

CHRIST, M. V. R. *O ensino domiciliar no Brasil: Estado, escola e família*. 2015. 145 f. Monografia (Bacharelado em Direito) – Faculdade de Ciências Jurídicas, Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2015. Disponível em: https://aned.org.br/images/Documentos/PDF_ANED/ACADEMICOS/Trabalhos_Academicos/TCC_MARA_CHRIST.pdf. Acesso em: 25 out. 2018.

COOK-GUMPERZ, J. *A construção social da alfabetização*. Tradução de Dayse Batista Porto. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

COULANGES, N-D. F. *A cidade antiga*. São Paulo: Editora Edameris, 1961.

CURY, C. R. J. *Educação escolar e educação no lar: espaços de uma polêmica. Educação e Sociedade*, Campinas, v. 27, 2006.

CUNHA, Wiliam Ferreira. Disponível em: <https://www.escavador.com/sobre/6677127/wiliam-ferreira-da-cunha>. Acesso em: 20 nov. 2021.

DE MASI, D. (org.). *A sociedade pós-industrial*. São Paulo: Editora Senac, 1999.

DE MASI, D. *Ócio criativo*. Tradução de Lea Manzi. Rio de Janeiro: Sextante, 2000.

DURKHEIM, E. *Educação e sociologia*. Tradução de Maria de Fátima Oliva do Coutto. São Paulo: Hedra, 2010.

DUTRA, Luiza Monteiro de Castro Silva. Disponível em: <https://www.escavador.com/sobre/2514048/luiza-monteiro-de-castro-silva-dutra>. Acesso em: 20 nov. 2021.

EVANGELISTA, N. S. *Educação domiciliar e desescolarização: mapeamento da literatura (2000-2016)*. 2017. 92 f. Monografia (Graduação em Pedagogia) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2017. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=79553>. Acesso em: 25 out. 2018.

GOMES FILHO, Fabio de Barros Correia. Disponível em: <https://www.escavador.com/sobre/2665863/fabio-de-barros-correia-gomes-filho>. Acesso em: 20 nov. 2021.

FIORIN, J. L. *Introdução ao pensamento de Bakhtin*. São Paulo: Ática, 2011.

FREIRE, P. *Partir da infância: diálogos sobre educação*. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, P. *A importância do ato de lei: em três artigos que se completam*. 45. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

FREIRE, P. *Educação como prática da liberdade*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: Unesp, 2000.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 13. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREITAS, L. C. *A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias*. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

GEARLDI, J. W. *Linguagem e ensino: exercícios de militância e divulgação*. 2. ed. São Paulo: Mercados de Letras, 1996.

GEARLDI, J. W. *Portos de passagem*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

GIL, A. C. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. São Paulo: Atlas, 2008.

GIROUX, H. *Teoria crítica e resistência em educação*. Rio de Janeiro: Vozes Limitadas Petrópolis, 1986.

GONTIJO, C. M. M. *Alfabetização: políticas mundiais e movimentos nacionais*. Campinas: Autores Associados, 2014.

GONTIJO, C. M. M. *O processo de alfabetização: novas contribuições*. São Paulo: Martins Fontes Editora, 2002.

GONTIJO, C. M. M.; COSTA, D. M. V.; OLIVEIRA, L. D. de. Conceito de alfabetização e formação de docentes. In: GÓES, M. S.; ANUNTES, J. S. C. A.; COSTA, D. M. V. *Experiências de formação de professores alfabetizadores*. São Carlos/SP: Editora Pedro & João, 2019. p. 15-46.

GONTIJO, C. M. M.; SCHWARTZ, C. M.; COSTA, D. M. *Alfabetização: teoria e prática*. Vitória: Universidade Federal do Espírito Santo, Secretaria de Ensino a Distância, 2016.

GRAFF, H. J. *Os labirintos da alfabetização: reflexões sobre o passado e o presente da alfabetização*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

HABERMAS, J. *A constelação pós-nacional: ensaios políticos*. Tradução de Márcio Seligmann-Silva. São Paulo: Litera-Mundi, 2001.

HABERMAS, J. *A inclusão do outro: estudos de teoria política*. Tradução de George Sperber, Paulo Astor Soethe [UFPR] e Milton Camargo da Mota. 2. ed. São Paulo: Loyola, 2004.

HABERMAS, J. *Direito e democracia: entre facticidade e validade*. Tradução de Flávio Beno Siebeneichler. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2012.

HABERMAS, J. *Direito e democracia: entre facticidade e validade*. Tradução de Flávio Beno Siebeneichler. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1997. v. 1.

ILLICH, I. *Sociedade sem escolas*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1973.

ILLICH, I. *Sociedade sem escolas*. Petrópolis: Vozes, 1973.

JELLINEK, G. *Sistema dei diritti pubblici subbiettivi*. Tradução de Gaetano Vitagliano. Milano: Società Editrice Libreria, 1912.

JELLINEK, G. *Teoria general del Estado*. Tradução e prólogo de Fernando de los Ríos. México: FCE, 2000.

SILVA, Josiane Toledo Ferreira. Disponível em: <https://www.escavador.com/sobre/573405/josiane-toledo-ferreira-silva>. Acesso em: 20 nov. 2021.

KLOH, F. F. P. *Homeschooling no Brasil: a legislação, os projetos de lei e as decisões judiciais*. 2014. 232 f. Mestrado (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Católica de Petrópolis, Rio de Janeiro, 2014.

KUNZMAN R; GAITHER, M. *Homeschooling: a comprehensive survey of the research*. *Other Education: The Journal of Educational Alternatives*, v. 2, p. 4-59, 2013.

LE BOTERF, G. *Desenvolvendo a competência dos profissionais*. Porto Alegre: Artmed, 2003.

LE GOFF, J. *História e memória*. São Paulo: Editora da Unicamp, 1990.

MACHADO, Daniel Prado. Disponível em: <https://www.escavador.com/sobre/736687/daniel-prado-machado>. Acesso em: 20 de nov. 2021.

MANFRINATO, Ana Carolina. Disponível em: <https://www.escavador.com/sobre/5465457/ana-carolina-manfrinato>. Acesso em: 20 nov. 2021.

MAZZOTTI, T. Análise retórica da filosofia da educação brasileira de Saviani. *Logo: Revista de Retórica y Teoría de la Comunicación*, Salamanca: Facultad de Filología, ano IV, n. 7, p. 105-116, dez. 2004.

MAZZOTTI, T. Doutrinas pedagógicas, máquinas produtoras de litígios. Marília: Poësis, 2008.

MAZZOTTI, T. Educação da classe trabalhadora: Marx contra os pedagogos marxistas. *Interface: Comunicação, Saúde, Educação*, Botucatu: Universidade Estadual Paulista, v. 5, n. 9, p. 51-65. 2001.

MAZZOTTI, T. Ensino de conceitos científicos ou de suas representações sociais? In: CAMPOS, P. H. F; CHAMON, E. M. Q. O; GUARESCHI, P. A. *Textos e debates em representações sociais*. Porto Alegre: Abrapso, 2014. p. 199-234.

MAZZOTTI, T. *Para uma "pedagogia das representações sociais"*. *Revista Educação e Cultura Contemporânea*. Rio de Janeiro: Universidade Estácio de Sá, v. 6, n.11, p. 121-142. jul./dez. 2008.

MAZZOTTI, T. *Representaciones sociales, habitus y epistemología genética: contribuciones de la lógica de las significaciones e de las acciones a la lógica natura*. Trabalho apresentado na Conferencia Internacional sobre Representaciones Sociales, México, 1998.

MAZZOTTI, T. *Retórica e argumentação na pedagogia*. Marília: Poësis, 2015.

MAZZOTTI, T. Seria possível ensinar as virtudes políticas (éticas)? *Revista Teias*, Rio de Janeiro: Universidade do Estado do Rio de Janeiro, v. 12, n. 25, p. 47-66. maio/ago. 2011.

MAZZOTTI, T; ALVES-MAZZOTTI, A. J. Análise retórica na pesquisa em representações sociais. In: ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith; FUMES, Neiza de Lourdes F.; AGUIAR, Wanda Maria Junqueira de. *Estudos sobre a atividade docente: aspectos teóricos e metodológicos em questão*. São Paulo: Educ; EdUFAL, 2010. p. 71-88.

MAZZOTTI, T; VASCONCELLOS, M. Escola em domicílio como termo I da dissociação da noção de escola. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE ESTUDOS ÉTICOS E RETÓRICOS EM EDUCAÇÃO, 2., 2015, Rio de Janeiro. *Anais [...]*. Unesa, UFRJ, 2015. Disponível em:

http://www.anpae.org.br/congressos_antigos/simposio2007/407.pdf. Acesso em: 26 jul. 2015.

MCDONALD, K. *School vouchers give parents more choice in education*. 2018. Disponível em: Foundation for Economic Education: <https://fee.org/articles/school-vouchers-give-parents-more-choice-in-education/>. Acesso em 3 de agosto de 2018
MIOTELLO, V. Ideologia. In: BRAIT, B. (org.). *Bakhtin: conceitos-chave*. São Paulo: Contexto, 2005.

MORAIS, A. G. Análise crítica da PNA (Política Nacional de Alfabetização) imposta pelo MEC através de decreto em 2019. *Revista Brasileira de Alfabetização*, n. 10, p. 66-75, 2019. Edição Especial.

MORIN, E. *Introdução ao pensamento complexo*. 5. ed. São Paulo: Editora Instituto Piaget, 2008.

MORIN, E. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MORTATTI, M. R. L. A “Política Nacional de Alfabetização” (Brasil, 2019): uma “guinada” (ideo) metodológica para trás e pela direita. *Revista Brasileira de Alfabetização*, n. 10, p. 26-31, 2019. Edição Especial.

MOSCOVICI, Serge. *A Psicanálise, sua imagem e seu público*. Petrópolis: Vozes, 2012.

MOSTAÇO, Maria Eduarda Manso. Disponível em: https://www.escavador.com/sobre/12319184/maria-eduarda-manso-mostaco_
Acesso em: 20 nov. 2021.

NADALIM, C. *As 5 etapas para alfabetizar seus filhos em casa*. Edição Alcantara Cursos on-line. 2015. Disponível em: <https://pt.slideshare.net/LucianaLopesCanavez/as-5-etapas-para-alfabetizar-seus-filhos-em-casa>. Acesso em: 20 jul. 2022.

NAGLE, J. *Educação e sociedade na Primeira República*. 3. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2009.

NOVAES, S. *Homeschooling no Brasil: um estudo sobre as contribuições do ensino domiciliar no desenvolvimento das competências individuais e na formação educacional*. 2011. 118 f. Dissertação (Mestrado em Administração) - Programa de Pós-Graduação em Administração, Faculdade Pedro Leopoldo, Pedro Leopoldo, 2017.

PEREIRA JÚNIOR, A. J. *Direitos da criança e do adolescente em face da TV*. São Paulo: Saraiva, 2011.

PEREIRA JÚNIOR, A. J. Privacidade no gerenciamento do poder familiar. In: MARTINS, I. G. S; PEREIRA JÚNIOR, A. J. (coord.). *Direito à privacidade*. São Paulo: Ideias e Letras, 2005. p. 149-211.

PESSOA, A. V. *Práticas pedagógicas na educação domiciliar: um estudo de caso em Aracaju/SE*. 2019. 124 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2019.

PINHO, A. Campanha do MEC para leitura mira shoppings e se afasta de famílias pobres. *Folha de São Paulo*, 2020. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2020/01/campanha-do-mec-para-leitura-mira-shoppings-e-se-afasta-de-familias-pobres.shtml>. Acesso em: 25 nov. 2021.

RAVITCH, D. Vida e morte do grande sistema escolar americano: como os testes padronizados e o modelo de mercado ameaçam a educação. Tradução de Marcelo Duarte. Porto Alegre: Sulina, 2011.

RICARDO, Robson Furlan. Disponível em: <https://www.escavador.com/sobre/7044022/robson-furlan-ricardo>. Acesso em: 20 nov. 2021.

ROMANO, Renato Felipe de Oliveira. Disponível em: <https://www.escavador.com/sobre/8863000/renato-felipe-de-oliveira-romano>. Acesso em: 20 nov. 2021.

SALLENAVE, Eduardo Federizzi. Disponível em: <https://www.escavador.com/sobre/7222521/eduardo-federizzi-sallenave>. Acesso em: 20 nov. 2021.

SARGIANI, Renan de Almeida. Disponível em: <https://www.escavador.com/sobre/4957994/renan-de-almeida-sargiani>. Acesso em: 20 de nov. 2021.

SANTOS, A. L. *Educação domiciliar ou “lugar de criança é na escola”? Uma análise sobre a proposta de homeschooling no Brasil*. 2019. 256 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019.

VASCONCELLOS, M. A. *As representações sociais de escolarização na polêmica acerca da homeschooling*. 2016. 98 f. Dissertação (Mestrado em Educação) -

Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estácio de Sá, Rio de Janeiro, 2016.

VASCONCELOS, M. C. C. *A casa e os seus mestres: a educação no Brasil de Oitocentos*. Rio de Janeiro: Gryphus, 2005.

VIDAL, D. G; FILHO, L. M. F. *As lentes da história: estudos de história e historiografia da educação no Brasil*. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

WEINBERG, M; PEREIRA, C. Você sabe o que estão ensinando a ele? *Revista Veja*, Cidade: São Paulo, Ed. Abril, 2008.

WRIGHT, Anthony Tannus. Disponível em: <https://www.escavador.com/sobre/1126201/anthony-tannus-wright>. Acesso em: 20 nov. 2021.

