

**PROGRAMA CONTA PRA MIM: ANÁLISE DOS PRINCÍPIOS TEÓRICO-
METODOLÓGICOS¹**

Ana Cláudia Pacheco do Carmo²

Gilmar Alves Montagnoli³

Resumo: O presente trabalho tem como objetivo geral analisar os princípios teórico-metodológicos do Programa Literacia Familiar, a fim de verificar as suas implicações no processo de ensino e aprendizagem da linguagem escrita. Para atingir tal objetivo, elenca-se os seguintes objetivos específicos: estudar os conceitos de alfabetização, a fim de compreender seus significados e contribuições para o desenvolvimento da leitura e escrita da criança; entender o conceito de Literacia, a fim de compreender seus princípios teórico-metodológicos; analisar o documento destinado a Literacia Familiar, a fim de compreender as propostas do Programa Conta pra Mim. O trabalho parte dos seguintes questionamentos: Quais os princípios teórico-metodológicos que fundamentam o programa Conta pra Mim? Quem ganha e quem perde com o programa? Para responder a essas questões o trabalho realiza um estudo de caráter bibliográfico e documental, no intuito de conhecer contribuições científicas acerca da temática. A fundamentação teórica que embasa tal estudo é a Teoria Histórico-Cultural, pois acredita-se que é por meio de interações sociais que o ser humano irá se desenvolver. Conclui-se que a Literacia Familiar poderá exercer grande influência no desenvolvimento da linguagem escrita dos estudantes, por oportunizar práticas que envolvem contato com a escrita, no entanto a medida não dá conta da complexidade do processo de aprendizagem, que exige sistematização, confirmando o papel da escola no desenvolvimento humano.

Palavras-chave: Teoria Histórico-Cultural. Literacia Familiar. Anos iniciais do Ensino Fundamental.

¹ Artigo apresentado como Trabalho de Conclusão de Curso à Universidade Estadual de Maringá.

² Formanda do curso de Pedagogia da UEM.

³ Professor no curso de Pedagogia da UEM, orientador do TCC.

1 INTRODUÇÃO

Em dezembro de 2019, o Ministério da Educação (MEC) divulgou o programa “Conta pra Mim”, pertencente à Política Nacional de Alfabetização (PNA). O projeto, nomeado de “Literacia Familiar”, tem como objetivo estimular práticas entre pais e filhos voltadas à leitura, escrita e oralidade (BRASIL, 2019). Para instruir as famílias com conhecimentos referentes à literacia, o MEC divulgou uma série de vídeos e instruções disponíveis na plataforma on-line da PNA. A fim de possibilitar diferentes ações, no programa é proposto o oferecimento de livros com temáticas relacionadas a assuntos que englobam a família brasileira.

O documento Conta pra Mim: guia de Literacia Familiar expõe a visão de Abraham Weintraub, então ministro da Educação, acerca da Literacia Familiar, que considera a iniciativa como algo transformador e incomum, pelo fato de visar a valorização da leitura familiar. Neste sentido, para Nadalim, secretário de alfabetização, o programa objetiva estimular práticas de contação de histórias em família, contribuindo com o quadro de alfabetização nacional que se apresenta inferior ao esperado, segundo os dados da prova ANA (Avaliação Nacional de Alfabetização) (BRASIL, 2019).

De acordo com os últimos dados da Avaliação Nacional da Alfabetização (Ana), em 2016, 54,73% de mais de 2 milhões de jovens concluintes do 3º ano do Ensino Fundamental apresentaram desempenho insuficiente no exame de proficiência a leitura. Desse total, cerca de 450 mil alunos foram classificados no nível 1 da escala de proficiência, sendo incapazes de localizar informação explícita em textos simples de até cinco linhas e de identificar a finalidade de textos como, convites, cartazes, bilhetes e receitas (BRASIL, 2019).

Os níveis em escrita indicaram que 33,95% dos discentes possuem conhecimentos insuficientes (1, 2 ou 3). Os níveis 1 e 2 representam alunos incapazes de escrever palavras alfabeticamente ou as escrevem com desvios ortográficos. Por sua vez, os textos são ilegíveis ou são absolutamente incapazes de escrever um texto curto. Sendo assim, ao chegar ao fim do 3º ano do Ensino Fundamental sem saber ler ou lendo de modo precário, o discente tem sua trajetória escolar comprometida por meio de reprovação, distorção idade-série, abandono e evasão escolar (BRASIL, 2019).

Diante da situação, o programa Literacia Familiar se propõe a enfrentar o problema, alcançando as famílias de modo amplo, indo além de conteúdos virtuais que objetivam expor orientações acerca da temática, conteúdos voltados à alfabetização (fonema, consciência fonológica, conhecimentos sobre a escrita, habilidades necessárias para ser alfabetizado etc.) (BRASIL, 2019).

O argumento do MEC é que os princípios teórico-metodológicos que fundamentam o programa Conta pra Mim baseiam-se em evidências científicas que visam melhorar os índices de ensino, garantindo uma educação de qualidade para todos. Nesse sentido, defende que as práticas de ensino devem ser norteadas de acordo com indícios dos resultados esperados, requerendo de os profissionais do ensino buscarem com mais “frequência a literatura científica nacional e internacional para conhecer e avaliar o conhecimento mais recente sobre os processos de ensino e de aprendizagem” (BRASIL, 2019, p. 20).

Para concretizar o programa, é prometida a criação de cerca de cinco mil espaços, sendo estes em ambientes escolares, museus e bibliotecas. Os espaços denominados de “Cantinhos Conta pra mim” seriam destinados às famílias atendidas pelo programa Bolsa Família e que tenham crianças entre 3 e 5 anos. A organização do MEC para estabelecer os espaços “Cantinhos Conta pra mim”, segundo o documento, é proporcionar por família três oficinas com período de uma hora cada. Também há o comprometimento com a capacitação de professores para exercerem funções de tutores, auxiliando as famílias frequentadoras deste espaço.

Motivada pela iniciativa do MEC, esta pesquisa teve como objetivo analisar os princípios teóricos-metodológicos do Programa Literacia Familiar, a fim de verificar as suas implicações no processo de ensino e aprendizagem da linguagem escrita. A investigação buscou responder: quais os princípios teórico-metodológicos que fundamentam o programa Conta pra Mim? Quem ganha e quem perde com o programa?

O interesse pelos estudos foi motivado pela temática vincular-se à alfabetização, pois ao vivenciar experiências no campo de trabalho com essa temática, foi percebida a complexidade e importância do processo de alfabetização. Durante os estudos ao longo do curso, me deparei com diversos problemas presentes no cenário brasileiro de alfabetização. Como exemplo

desses problemas, a última prova ANA, realizada em 2016, revelou os baixos índices de alfabetização e proficiência a leitura. Nesse processo, o conhecimento da iniciativa governamental foi decisivo para a definição do problema da pesquisa.

Ao estudar a temática Literacia Familiar tornará possível ampliar o conhecimento acerca da alfabetização e compreender a proposta ofertada pelo programa. Desse modo, o aprendizado adquirido por meio desse estudo permitirá desenvolver práticas pedagógicas que contribuirão para melhorar os índices da alfabetização brasileira, não apenas em sala de aula, mas também expondo a sociedade por meio deste trabalho que, mesmo o programa Literacia Familiar propondo melhorias no cenário da alfabetização, ainda existirão pessoas que perderão ao fazerem uso do programa.

A teoria escolhida para fundamentar a pesquisa é a Teoria Histórico-Cultural, já que seus fundamentos filosóficos e psicológicos defendem que toda aprendizagem se dá por meio do contexto sociocultural. Assim, Martins (2013) expõe que para o indivíduo alcançar a capacidade de leitura e escrita é preciso primeiramente atingir um processo mais amplo. Este processo por sua vez está relacionado ao psiquismo, ou seja, um sistema responsável por diversas funções psicofísicas, isto é, memória, atenção, percepção, imaginação, sentimentos, linguagem, dentre outros.

Para que o processo de desenvolvimento do psiquismo ocorra é preciso haver interação do indivíduo com a vida social. Por meio dessa interação o ser humano será capaz de adquirir diferentes propriedades, dentre elas, atenção, memória lógica, domínio de signos, raciocínio etc. A formação das propriedades psíquicas é incapaz de desenvolver-se sozinha, necessitando do convívio social.

Deste modo, a aprendizagem da leitura e escrita passa a ser uma conquista condicionada ao processo de formação de um psiquismo complexo. Assim, a autora defende que a aprendizagem da leitura e escrita está enraizada na formação cultural do psiquismo, sendo esta antecipada aos ensinamentos pedagógicos (MARTINS, 2013).

Para alcançar os resultados, será desenvolvida uma pesquisa bibliográfica, que, de acordo com Lima e Miotto (2007), é uma categoria de

pesquisa que visa aproximar pesquisador de seu objeto de pesquisa por meio de fontes bibliográficas.

Para dar conta dos objetivos propostos, o trabalho está organizado da seguinte maneira: no primeiro capítulo, discorreremos sobre a relação entre aprendizagem e desenvolvimento humano, a fim de pensar um pouco sobre o processo de alfabetização em meio a uma série de situações. Num segundo momento, apresentaremos o conceito de Literacia, a fim de compreender seus princípios teórico-metodológicos e, por fim, discorreremos acerca do documento norteador da Literacia Familiar, a fim de compreender sua proposta de ensino.

1. Aprendizagem e Desenvolvimento Humano na Teoria Histórico Cultural

Vygotski (2004) ao tratar acerca das funções psicológicas superiores, inspira-se no materialismo dialético, de origem marxista, postulando os fundamentos da evolução do psiquismo, abordando o desenvolvimento humano a partir da estrutura psíquica, considerando os processos inferiores involuntários, da ordem do biológico. As estruturas psíquicas primitivas ao entrarem em contato com os elementos da cultura, passaram por evoluções, sendo estas mediadas pela ação prática do homem, isto é, a divisão social do trabalho e a necessidade de interação social.

A evolução psíquica do homem é resultado do desenvolvimento histórico-social, sendo esta denominada por Vigotski (2004) de Funções Psicológicas Superiores (FPS). As FPS tendem a surgir devido aos estímulos do ambiente em que o indivíduo está inserido, desde o seu nascimento. Desse modo, as FPS passaram de natural a cultural ao ser mediadas. O indivíduo, por intermédio da mediação do outro, transformará as relações sociais em funções psicológicas, tornando-se como próprias de sua personalidade.

Memória, consciência, percepção, atenção, fala, pensamento, vontade, formação de conceitos e emoção são os responsáveis pela formação das FPS, formando um sistema psicológico, com conexões entre elas. Esse processo não sucumbe, porque, mesmo a estrutura das FPS não sofrerem modificações, as conexões (nexos) modificam-se. Compreende-se que os nexos são resultados dos novos significados/sentidos. Todavia, para este processo

ocorrer as FPS devem cruzar-se no processo evolutivo, possibilitando um crescimento no desenvolvimento do ser.

O responsável por fazer a conexão das FPS é o signo. Será por intermédio deste que as funções serão consolidadas no sujeito, uma vez que, será por meio dos signos que as conexões/relações se efetuam, já que o signo “é o próprio meio da união das funções em nós mesmos, e poderemos demonstrar que sem esse signo o cérebro e suas conexões iniciais não podem se transformar nas complexas relações, o que ocorre graças a linguagem” (VIGOTSKI, 2004, p. 114). Assim, a mediação dos signos mesmo sendo necessária para ocorrer as conexões entre as FPS, é preciso existir significado para o indivíduo nestas mediações, ou seja, devem ser coerentes, promovendo relações e nexos entre as funções.

Desse modo, para o autor, o aprendizado é necessário e universal, ao referir-se acerca do desenvolvimento das FPS. Esse processo auxiliará o sujeito a adquirir conhecimento, partindo de seu contato com o meio social em que está inserido. Assim, Vygotski (1994) ressalta que

O aprendizado é mais do que a aquisição de capacidade para pensar; é a aquisição de capacidade para pensar sobre várias coisas. O aprendizado não altera nossa capacidade global de focalizar a atenção; ao invés disso, no entanto, desenvolve várias capacidades de focalizar a atenção sobre várias coisas (VYGOTSKI, 1994. p. 108).

Para Vygotski (1994), o processo de aprendizado não deve ser organizado de modo a criar no aprendiz apenas hábitos, mas sim transmitir princípios estruturais implícitos na realização de uma tarefa para uma série de diversas tarefas. Por sua vez, os conceitos de aprendizado normalmente são compreendidos como sistema de relação e generalização contidos nas palavras, em sua verbalização, tornando-se construções culturais que durante o percurso de desenvolvimento do homem internaliza-se por formar-se pelos elementos do mundo real. Em outras palavras, Vygotski refere-se ao que a criança percorrerá num domínio psicológico que se encontra em constante transformação.

Desse modo, o aprendizado não pode ser considerado desenvolvimento já que tais processos não condizem os processos de aprendizado, já que este

progredir de maneira mais lenta, seguindo atrás do processo de aprendizado, acontecendo logo em seguida. De acordo com cada cotidiano, o aprendizado possibilitará experiências vinculadas a conceitos, ideias, objetos concretos etc. Observa-se então que o aprendizado ao ser organizado adequadamente e mediado de modo intencional, possibilitará o desenvolvimento mental, deslocando diversos processos de desenvolvimento, sendo que de outra forma, seriam impossíveis de ocorrer. (VYGOTSKI, 1994).

Assim, para o autor, aprendizado e desenvolvimento podem ser enumerados de três modos: o primeiro tem como foco os processos de desenvolvimento da criança, sem preocupar-se com o aprendizado, já que este utiliza-se dos resultados do desenvolvimento. O segundo considera que aprendizado é desenvolvimento. Este é reconhecido como o domínio dos reflexos condicionados, já que o processo de aprendizado está completamente vinculado ao processo de desenvolvimento, reforçando que “O desenvolvimento é concebido como elaboração e substituição de respostas inatas” (VYGOTSKI, 1994, p. 105). Por fim, o último modo apresenta o vínculo entre aprendizado e desenvolvimento, superando os limites dos outros dois modos, simplesmente combinando-as. Assim, Vygotski conclui que aprendizado e desenvolvimento se fundamentam em dois processos distintos, porém, um influencia ao outro. O primeiro processo é a maturação, resultado do desenvolvimento do sistema nervoso. O segundo processo denomina-se de aprendizado, resultando o processo de desenvolvimento. Desse modo, o processo de aprendizado impulsiona, levando a diante o processo de maturação.

A partir do exposto referente ao autor, torna-se possível relacionar ensino, escolarização e o papel do professor para o aprendizado/desenvolvimento do discente, em relação à leitura. Conclui-se, por meio das análises de Vygotski, que aprendizado não é desenvolvimento, assim, o aprendizado ao ser organizado resultará em desenvolvimento mental, por colocar os processos de desenvolvimento que seriam impossíveis de acontecer em movimento. Desse modo, o estado de desenvolvimento mental da criança para ser determinado, dependerá do desenvolvimento desses dois níveis, o nível de desenvolvimento real e a zona de desenvolvimento proximal.

Nível de desenvolvimento real vincula-se aos ciclos de desenvolvimento completados pelo indivíduo, isto é, suas conquistas efetivas. Como exemplo deste nível, Vigotski (2004) apresenta uma criança que é capaz de fazer tudo sozinha, sem precisar de ajuda, referindo-se a etapas alcançadas pela criança, ciclos que já foram completados, tornando-se então nível de desenvolvimento já estabelecidos.

Por sua vez, a zona de desenvolvimento proximal, vincula-se ao caminho que a criança irá percorrer, isto é, o amadurecimento de suas funções para ser capaz de executar determinadas atividades e que ainda necessita de auxílio/instrução. Acerca deste desenvolvimento Vygotski (1994) ressalta que “Ela é a distância entre o nível de desenvolvimento real que se costuma determinar através da solução independente de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes” (p.112). Assim, o autor ressalta que, aquilo que evidenciamos como zona proximal hoje, se tornará amanhã o nível de desenvolvimento real, já que hoje precisa de ajuda para realizar, assim, amanhã saberá fazer sozinha.

Diante do exposto, pode-se afirmar que as crianças iniciam seu processo de aprendizado mesmo antes de frequentarem a escola. Entretanto, será a escola a responsável por oferecer conteúdo, desenvolver o pensamento, auxiliar na apropriação da cultura, isto é, o aprendizado. Assim, “na escola o aprendizado é um resultado desejável, é o próprio objetivo do processo escolar, a intervenção é um processo pedagógico privilegiado” (OLIVEIRA, 1997, p. 62).

Para Vigotski (2004) o aprendizado no ser humano se distingue em dois processos, ou seja, o aprendizado construído na experiência pessoal, sendo adquirido por intermédio da observação, envolvimento no cotidiano, manipulação etc. O outro modo de aprendizado é aquele desenvolvido no processo escolar, na sala de aula, visto como conhecimento científico, sistematizado. Apesar de serem distintos, esses conhecimentos vinculam-se, já que um completa o outro, desenvolvendo os conhecimentos pré-existentes.

Desse modo, o autor enfatiza que o aprendizado escolar se vincula com o processo de desenvolvimento da criança, assim como Oliveira (1997) expõe “O aprendizado impulsiona o desenvolvimento, então, a escola tem um papel

essencial na construção do ser psicológico adulto dos indivíduos, que vivem em sociedade escolarizadas” (p. 61).

Para Vygotski (1994), o aprendizado escolar é fundamental para o ser humano, devido à sua contribuição para o desenvolvimento das FPS. Sendo assim, cada homem apresentará diferentes estratégias cognitivas para mobilizar tais ações, contribuindo assim com o processo de aprendizado. Desse modo, cada indivíduo aprenderá em seu tempo, modo, estilo e ritmo.

1.1 Contribuições da Teoria Histórico-Cultural para Pensar o Processo de Alfabetização

Ao estudar o desenvolvimento histórico-cultural da raça humana, Luria (1994) considera que a psicologia deve percorrer em direção à complexidade dos métodos culturais e práticas criadas por eles, ou seja, começar a partir da história responsável pelo início da cultura, partindo da utilização dos métodos externos primitivos, chegando às técnicas mais difíceis elaboradas pelos homens.

Segundo o teórico, ao se buscar conhecimentos acerca da origem da história do desenvolvimento humano, torna-se possível revelar a história da civilização humana, relacionando o avanço de homens deste período e cultura. Será por meio desse método, que acontecerá a investigação das formas culturais de adaptação do homem, tornando possível questionar aspectos de grande relevância educacional.

Para Luria (1994), os professores devem levar em conta que a evolução escolar de uma criança deve ser compreendida como “um reequipamento, com braços culturais novos e elaboração de novas armas psicológicas, que possibilitam o domínio e regulação do próprio comportamento ou formação e enriquecimento da consciência” (LURIA, 1994 *apud* TULESKI; CHAVES; BARROCO, 2012, p. 30).

Assim, Tuleski, Chaves e Barroco (2012) expõem acerca do desenvolvimento da linguagem oral. Esse processo é considerado o primeiro e maior ponto de transformação no processo de desenvolvimento cultural da criança. Neste contexto, Vygotsky e Luria (1994) apresentam dois conceitos. O primeiro conceito é a fala da criança,

que vai se tornando parte inalienável e interiormente necessária em cada operação que ela realiza em seu ambiente, tendo papel tão importante quanto a ação para atingir uma meta (ocorre uma união de ambas, fala e ação, numa mesma função psicológica complexa, dirigida para a solução dos problemas por ela enfrentados) (VYGOTSKY; LURIA, 1994 *apud* TULESKI; CHAVES; BARROCO, 2012, p. 30).

O segundo conceito apresentado está vinculado à importância da fala ao solucionar determinados procedimentos, essa situação é considerada a mais complexa na ação exigida naquela determinada circunstância.

[...] Assim, a fala passa a ter importância vital na atividade infantil, pois sem ela a criança demonstra não poder realizar positivamente determinada tarefa. Quanto mais complexa a atividade, maior será a necessidade da fala, para que haja uma resolução positiva, uma ordenação adequada das ações com vista à solução do problema enfrentado” (VYGOTSKY; LURIA, 1994 *apud* TULESKI; CHAVES; BARROCO, 2012, p. 31).

Neste contexto, Vygotsky e Luria (1994) concluem que, para solucionar tarefas práticas, as crianças contam com a ajuda não apenas de seus olhos e mãos, mas também da fala. Por meio da fala a criança passará a regular seu comportamento, sendo capaz de preliminarmente se organizar mentalmente planejando suas ações. Deste modo, as situações que estava distante de seu alcance se torna acessível.

A criança que fala como resolve uma determinada tarefa prática com o uso de ferramentas e que combina fala e ação em uma estrutura, deste modo introduz um elemento social em sua ação e assim determina o destino da ação e o caminho futuro de desenvolvimento do seu comportamento. Deste modo, o comportamento da criança é transferido pela primeira vez para um nível absolutamente novo, guiado por fatores novos e conduzindo ao aparecimento de estruturas sociais na vida psíquica da criança. O comportamento dela é socializado: este é o fator determinante principal do desenvolvimento adicional de seu intelecto prático inteiro. A situação adquire como um todo para ela um significado social onde as pessoas agem, da mesma maneira que fazem objeto (VYGOTSKY; LURIA, 1994, p. 114).

Sendo assim, Vygotsky e Luria (1994) concluem que, durante este processo de desenvolvimento a criança terá novas formações históricas, junto com os extratos ainda primitivos de comportamento, que prova ser o uso de ferramentas a chave de todas as formas superiores de comportamento.

Desse modo, os autores expõem que, o processo de interiorização do modo cultural de comportamento estará vinculado a modificações drásticas na ação das funções psicológicas superiores, passando a reestabelecer a maior parte da atividade psicológica a partir da operação simbólica. Assim, processos psicológicos naturais encontrados em animais são extintos, passando a incorporar um novo sistema de comportamento com uma base cultural-psicológica, formando uma nova entidade.

Diante disso, Tuleski, Chaves e Barroco (2012), se questionam: “como repensar a aquisição da linguagem escrita para além das proposições criticadas recorrentes na psicologia e na educação” [...]? (p. 33). De acordo com as autoras, a linguagem em suas primeiras etapas de desenvolvimento estava fortemente vinculada aos gestos e sons de modo vago. Deste modo, assumiam distintas ações, sinais e a entonação pronunciada com as palavras. Entretanto, com o passar do tempo aconteceu a organização do sistema de códigos, passando a denominar ações e objetos. Por sua vez, este sistema passou a distinguir as particularidades de cada objeto, ações e relações. Tempos depois, passaram a formar códigos complexos e sintáticos, sendo possível formar frases inteiras, possibilitando comunicar-se verbalmente.

Segundo Vygotsky e Luria (1996), a linguagem surge a partir da necessidade de uma relação mais complexa entre homem/objetos e homem com outros homens

[...] seria incorreto pensar que os sons, que assumiram paulatinamente a função de transmitir certa informação, eram “palavras” capazes de designar com independência os objetos, suas qualidades, ações ou relações. Os sons, que começavam a indicar determinados objetos, ainda não tinham existência autônoma[...]. Além do mais, nesse complexo de meios de expressão parece que, a princípio, coube posição determinante aos atos e gestos; estes, segundo muitos autores, constituíram os fundamentos de uma original linguagem ativa ou “linear” e só bem mais tarde o papel determinante passou a ser desempenhado pelos sons, que propiciaram a base para a

evolução paulatina de uma linguagem de sons independente[...]. Só depois de muitos milênios a linguagem dos sons começou a separar-se da ação prática e a adquirir independência. É a essa época que pertence o surgimento das primeiras palavras autônomas, que designavam objetos e bem mais tarde passaram a servir para distinguir as ações e qualidades dos objetos. Surgiu a língua como um sistema de códigos independentes, que durante um longo período histórico posterior de desenvolvimento assumiu a forma que distingue as línguas atuais (LURIA, 1979, p. 79).

De acordo com Luria (2001), o sistema de códigos foi primordial para o progresso da atividade consciente do homem. Pode-se afirmar que a linguagem passou a ser vista como instrumento responsável por desenvolver o conhecimento humano. Trabalho e linguagem possibilitaram ao homem formar o pensamento abstrato e categorial. Sendo assim, a consciência humana se desenvolve a partir da linguagem a qual encontra-se vinculada à palavra. Assim, a palavra se torna a célula da linguagem.

Luria (1970) aponta que por muito anos acreditou-se que a escrita era controlada por uma única região do cérebro. Entretanto, com o tempo se descobriu que esta afirmação estava incorreta, e que outras áreas do lado esquerdo do cérebro, (se referindo aos destros) também estavam envolvidas neste processo. Desse modo, palavras compostas por sons individuais ou fonemas, ao ser codificado por uma letra e símbolo ou mesmo por combinações de símbolos, a identificação da palavra poderá vincular-se pela assimilação de pequenas diferenças entre fonemas.

Diante disso, o autor se questiona, qual seria a parte do cérebro responsável em reconhecer os fonemas? De acordo com as observações realizadas em pacientes lesionados em área local do cérebro, Luria notou que estes sofreram danos na leitura escrita permitindo compreender que as zonas secundárias do lóbulo temporal esquerdo estão diretamente conectadas a área do cérebro responsável pela fala. Assim, as lesões acometidas nessa região do cérebro impossibilitavam os pacientes de distinguir algumas letras, como b de p ou t de d.

A fim de descobrir a influência de pronunciar palavras no processo de alfabetização, Luria (1970) realiza um teste com diversos alunos. Esses foram orientados que, durante a atividade os lábios e língua deveriam ficar imóveis. O

resultado apresentou que os discentes erraram seis vezes mais ortografia. Assim, concluiu que a atividade era fundamental, porque envolvia uma determinada região do córtex responsável por associar sons/fala, colaborando com a assimilação dos fonemas.

Após avaliar a fala e a identificação da palavra, para escrever é preciso apropriar-se das unidades de sons (fonemas) nas unidades de escrita (letras/símbolo). Para Luria (1970), outras partes do córtex estão envolvidas nessa etapa, zonas visuais e espaciais. Pessoas com lesões nesta região mostram capacidade para analisar o som da fala, mas apresentam dificuldades para formar e reconhecer letras/símbolos, sendo complexa a visualização total da letra, estipular associações espaciais entre as letras e associar totalmente as partes e assim formar o todo.

De acordo com Luria (1970), para escrever uma palavra é preciso que o processo mental demande outra função “pôr a letra na própria sucessão para formar a palavra, análise sequencial que envolve uma zona do cérebro diferente da empregada para análise de espaço” (p. 71). Caso a região pré-frontal sofra lesões, o indivíduo apresentará dificuldades em registrar a escrita na ordem correta, impedindo a criança de percorrer de uma letra a outra, regularmente substituindo a letra responsável pelo sentido.

Por fim, para o indivíduo ser capaz de escrever, segundo Tuleski, Chaves e Barroco (2012) existe uma condição global, ou seja, a região frontal, já que além de escrevermos palavras ou letras também expressamos pensamentos e ideias. A pessoa que sofre lesão nesta região do cérebro estará incapacitado de expressar oralmente ou por escrito suas ideias, apresentando dificuldades “[...] de iniciar um relato, oral ou escrito, [...] acrescentando ideias que não faziam parte do plano original, sendo incapaz de perceber que se desviou do propósito que o guiava” (p. 35).

Assim, Tuleski, Chaves e Barroco (2012) concluem que a apropriação da escrita não se vincula apenas ao treino/repetição ou pela espontânea maturação cognitiva, mas sim em dominar a técnica cultural complexa. Por tratar da apropriação de um método culturalmente desenvolvido

[...] não só se dá na relação de ensino-aprendizagem e sua forma externa, que deve ser realizada e sistematizada pela

escola, mas também redireciona as funções psicológicas do aprendiz, criando novos sistemas funcionais, em que diversas áreas do cérebro são ativadas e postas em conexão, passando a realizar operações em concerto ou de forma integrada (LURIA, 1994 *apud* TULESKI; CHAVES; BARROCO, 2012, p. 30).

Nesse contexto, Vygotsky (1994) ressalta que, para a criança ser capaz de aprender a ler e escrever é preciso existir motivos que a levem a tais resultados. Para o autor, esses motivos devem vincular-se à origem dos signos escritos. Todavia, de acordo com Gobbo (2011), o ensino da escrita nas instituições de ensino parte do traçado das letras e da formação de palavras, sendo esses relacionados à repetição do traçado, desconsiderando a formação de atitudes vinculadas à escrita de textos. Esse processo é constituído como um conjunto de ações repetitivas, impossibilitando à criança na compreensão da escrita como linguagem humana, tornando “[...] um conjunto de procedimentos artificiais, cujo objetivo é aprender a fazer letras e escrever as palavras e seus traços”, tornando o aprendizado “[...] imóvel e estático da escrita, negando novas formas de conhecimento para a infância” (GOBBO, 2011, p. 52).

Neste seguimento, Bomfim (2012) destaca que o ensino da escrita para crianças tem uma proposta monótona e maçante por limitar-se em traços, sons de letras e habilidades motoras, reduzindo a linguagem escrita a grafemas e fonemas, desconsiderando a função real de instrumento cultural da humanidade, sendo utilizado pelo homem para expressar seus pensamentos, ideias, sentimentos e experiências. Desse modo,

Sob o pretexto de evitar uma possível desmotivadora experiência com textos cuja compreensão estaria, supostamente, para além das possibilidades das crianças pequenas, evidenciando um conceito de criança, de educação, de ensino e de aprendizagem empobrecidos, continuam a ser apresentados a elas, textos simplificados, artificiais, cartilhescos, seguidos por exercícios que não permitem que a criança se insira e participe da cultura escrita pela principal via: a do significado e do sentido (SILVA, 2013, p. 16-17).

Ao longo do percurso da apropriação da escrita esta irá sofrer transformações, já que a fala torna-se extinta e a escrita torna a representante

direta a realidade. Assim, o discente ao dominar a escrita irá apropriar-se de um sistema sofisticado e complexo de signos.

O desenvolvimento da linguagem escrita pertence à primeira e mais evidente linha de desenvolvimento cultural, já que está relacionada com o domínio do sistema externo de meios elaborados e estruturados no processo de desenvolvimento cultural da humanidade. Porém, para que o sistema externo de meios se converta em uma função psíquica da própria criança, em uma forma especial de seu comportamento, para que a linguagem escrita da humanidade se converta em linguagem da criança são necessários complexos processos de desenvolvimento [...] (VYGOTSKI, 1995, p. 185).

O sucesso do processo de ensino e aprendizagem da linguagem escrita estarão vinculadas às práticas pedagógicas. Para acontecer o ensino da escrita este deve ser visto como linguagem e instrumento cultural, desse modo ultrapassará o ensino monótono e exaustivo, afastando-se das técnicas motoras que distanciam a criança da compreensão real do que essa linguagem realmente representa.

Para a Teoria Histórico-Cultural, a escrita “[...] pode ser definida como uma função que se realiza, culturalmente, por mediação.” (LURIA, 1989, p. 144). Assim, a criança aprenderá a escrita como um signo auxiliar, para aqueles estímulos que não tenha qualquer relação com o conceito, frase ou ideia que será registrada. A criança por exemplo, ao utilizar um ponto, linha, ou outro signo sem sentido ou significado em si próprio, ele poderá auxiliar como função para memorizar.

Assim, a apropriação da escrita vincula-se na compreensão referente a um percurso, antecedendo a entrada da criança na escola e seu primeiro contato com o lápis em suas mãos. A história da escrita tem seu início com o gesto os primeiros signos visuais da criança. “Os gestos contêm a futura escrita como a semente contém o futuro carvalho. [...] O signo escrito é, frequentemente, um gesto que se consolida” (VYGOTSKI, 1995, p. 186).

Entre gesto e signo escrito existe um vínculo, sendo estes representados em dois momentos: desenho e jogo de papéis sociais. O desenho tange às garatuças, isto é, traçados feitos com o lápis sobre o papel, sendo este um acessório daquilo que a criança representou em sua ação. Como exemplo, uma criança que representa a escuridão gerada pelo fechamento de cortinas,

desenha uma forte linha de cima a baixo em um papel ou lousa. Assim, ao desenhar, a criança retrata o movimento feito pelas mãos para fechar as cortinas. Dessa forma, ao desenhar, a criança representará suas propriedades, seus gestos indicativos e não representará os objetos em si (VYGOTSKI, 1995).

Lima, Ribeiro e Prieto (2017) reforçam que, como etapa que antecede à aquisição da escrita, o desenho tem sua origem na linguagem verbal. “Quando a criança manifesta em seus desenhos a grande riqueza de sua memória, o faz como na linguagem, como se estivesse relatando” (VYGOTSKI, 1995, p. 192). Desse modo, existirá um momento de criticidade e de valor imensurável para o desenvolvimento da linguagem, ou seja, o desenho infantil. Desse modo, as garatujas realizadas no papel são representadas como signos de algo.

Todavia, Lima, Ribeiro e Prieto (2017) afirmam que, esse processo ocorre de maneira complexa, levando um longo caminho, sendo retratado por rabiscos, num processo de imitação da escrita de um adulto. Gradativamente os rabiscos passam a tomar forma, de modo que o símbolo passa a representar um significado funcional, refletindo o conteúdo planejado a anotar.

Esses aspectos são retratados por Luria (1989) com clareza, sendo um processo complexo e sofisticado. Segundo o autor, inicialmente a criança utilizará rabiscos indefinidos para escrever o que é requisitado. A ação de escrever será intuitivo e imitativo da ação do adulto, não sendo aplicado pela criança para recordar ou representar algum significado, mas o vê como um brinquedo, como um ato em si mesmo.

Sendo assim, Luria (1989) alega existir

Total ausência de compreensão do mecanismo da escrita, uma relação puramente externa com ela e uma rápida mudança do “escrever” para uma simples brincadeira e que não mantém qualquer relação funcional com a escrita são características do primeiro estágio da pré-história da escrita na criança. Podemos chamar esta fase de pré-escrita ou, de forma mais ampla, de fase pré-instrumental (LURIA, 1989, p. 154)

Para o autor, o momento da apropriação da escrita caracteriza-se para a criança como momentos imitativos, pré-culturais e pré-instrumentais, sem intenção/função de contribuir com a memória.

Sucessivamente, segundo Lima, Ribeiro e Prieto (2017), a criança estabelece associações similares entre a escrita e rabisco, isto é, o rabisco passa a auxiliar a memória, como função auxiliar de um signo. Por exemplo, ao ditar a palavra cachorro, a criança escreverá /WWW/, sendo capaz de lembrar da palavra ditada, sendo incapaz de realizar esta ação no estágio anterior. Desse modo, a criança passará por um processo de criação de um sistema de auxílio técnico da memória, de forma que, aparentemente em sua forma externa, o rabisco não representa palavras significativas, porém, “[...] sua posição, situação e relação com outros rabiscos conferiram-lhe a função de auxiliar técnico de memória.” (LURIA, 1989. p. 157).

Nesse momento, de acordo com Lima, Ribeiro e Prieto (2017), o rabisco da criança mesmo sem ter modificado sua forma externa, desenvolve um novo sentido para ela, por associar o registro do papel a uma ideia ou sentença, colaborando com sua memória.

Compreender que a marca no papel é o registro de uma ideia, é elementar para a compreensão da escrita da criança. Nesse sentido, Luria (1989) ressalta, “claro, em termos psicológicos, que ela não é ainda uma escrita, mas apenas sua precursora, na qual são forjadas as condições mais rudimentares e necessárias para o seu desenvolvimento” (p.160).

A criança ao relembrar uma ideia por meio de um signo, estará apta para distinguir esse signo e expressar um conteúdo específico. Nesse sentido,

“[...] o desenvolvimento da escrita na criança prossegue ao longo de um caminho que podemos descrever como a transformação de um rabisco não-diferenciado para um signo diferenciado. Linhas e rabiscos são substituídos por figuras e imagens, e estas dão lugar a signos. Nesta sequência de acontecimentos está todo o caminho do desenvolvimento da escrita, tanto na história da civilização como no desenvolvimento da criança (LURIA, 1989, p. 161).

Para Lima, Ribeiro e Prieto (2017), o processo de diferenciação do signo primário não diferenciado para outro, diferenciado, existem duas possibilidades que a criança pode representar. É possível representar o conteúdo fazendo uso dos rabiscos ou retratar o conteúdo por meio de uma ideia de pictogramas. A partir de então, o signo-estímulo torna-se signo símbolo, impulsionando um

salto qualitativo, ampliando suas formas complexas do comportamento cultural infantil.

Outro fator que tende a contribuir com o processo de apropriação da escrita é o jogo de papéis sociais, devido os objetos que a criança utiliza para representar outros. Como estratégia para substituir um objeto por outro, a semelhança entre ambos é descartada, passando a considerar a realização de gestos representativos, isto é, uma parte do jogo de encaixe que se transformará em um batom, já que suas propriedades possibilitam a criança fazer, com o objeto, movimentos como se fosse o próprio batom. Essa ação simbólica com objetos é fundamental para a apropriação da escrita (VYGOTSKI, 1995).

Enquanto realiza o jogo de papéis sociais, nasce o significado simbólico devido a contribuição do gesto representativo e da palavra. Com a evolução do jogo, seus atos lúdicos amenizam, crescendo a linguagem, tornando para a criança o guia para apreender a linguagem escrita: “[...] a representação simbólica no jogo em uma etapa inicial é, em essência, uma forma peculiar de linguagem que leva diretamente à linguagem escrita” (VYGOTSKI, 1995, p. 191).

De acordo com Lima, Ribeiro e Prieto (2017), o jogo de papéis sociais e o desenho pictográfico se estabelecem como linguagens que, por intermédio dos gestos, vinculam suas ações representativas da criança, contribuindo para a aquisição de significado, transformando-se assim em signos. Essas atividades estimulam o aparecimento da representação simbólica no indivíduo, tal como o desenho, quanto o jogo de papéis sociais formando, assim, a pré-história do processo de desenvolvimento da escrita “único por sua essência” (VYGOTSKI, 1995, p. 197) – por serem linguagens peculiares da criança, por meio das quais elas representam a realidade (VYGOTSKI, 1995; GOBBO, 2011).

Para Luria (1989), a criança, ao utilizar o desenho para registrar sentenças/ideias, parecidas com a pictografia, como atividade intelectualmente complexa, desenvolverá sua primeira escrita de modo diferenciado. Desse modo, “[...] as linhas que traçara mecanicamente tornaram-se um instrumento diferenciado, expressivo, e todo o processo de recordação, pela primeira vez, começou a se dar por mediação. (LURIA 1989, p. 171).

Logo após iniciar a escrita imitativa, de brincadeira, a criança para Lima, Ribeiro e Prieto (2017), passará por um extenso e gradativo processo de relação com a escrita, descobrindo sua natureza instrumental, passando a elaborar sua própria técnica de marcas, passando a apoiar-se para recordar aquilo que escreveu.

Passando dos rabiscos indiferenciados aos diferenciados, recorrendo a escrita pictográfica, indivíduo chegará ao desenvolvimento da “fase simbólica da escrita” (LURIA, 1989, p. 176).

Sendo assim, de acordo com Luria (1989) o estágio relativamente avançado de escrita pictográfica, é possível notar duas propensões nas crianças:

[...] o objeto a ser retratado pode ser substituído, quer por alguma parte dele, quer por seus contornos. Em cada caso, a criança já ultrapassou a supramencionada tendência em retratar um objeto em sua totalidade, em todos os seus detalhes, e está no processo de aquisição de habilidades psicológicas, em cuja base se desenvolverá a última forma, a escrita simbólica (LURIA, 1989, p. 179).

Para Luria (1989), existe um longo período entre o momento em que a criança começa a aprender escrever, utilizando-se de seus rabiscos indiferenciados, até o momento em que é capaz de dominar completamente essa habilidade, fazendo com que

A escrita não se desenvolve, de forma alguma, em uma linha reta, com um crescimento e um aperfeiçoamento contínuos. Como qualquer outra função psicológica cultural, o desenvolvimento da escrita depende, em considerável extensão, das técnicas de escrita usadas e equivale essencialmente à substituição de uma técnica por outra. O desenvolvimento, neste caso, pode ser descrito como uma melhoria gradual do processo de escrita dentro dos meios de cada técnica, e o ponto de aprimoramento abrupto marcando a transição de uma técnica para outra. Mas a unicidade profundamente dialética deste processo significa que a transição para uma nova técnica inicialmente atrasa, de forma considerável, o processo de escrita, após o que então ele se desenvolve mais até um nível novo e mais elevado. (LURIA, 1989, p. 180).

Sendo assim, para o autor, a escrita infantil desenvolve-se gradualmente. Ao iniciar este processo, a criança escreverá para imitar a

atividade de um adulto, para brincar, e não para registrar um conteúdo específico. Tempos depois, a criança é capaz de diferenciar rabiscos de modo que o símbolo assume um significado funcional, passando a refletir o conteúdo idealizado pela criança. Esse é o momento em que a criança começa a aprender a ler, sendo capaz de conhecer algumas letras, sabendo que, por meio delas, será possível registrar conteúdos, entretanto não sabe como fazer tais registros por intermédio desses signos convencionais, as letras.

Luria (1989) destaca que a criança, ao compreender que pode utilizar seus rabiscos para auxiliar em sua recordação a escrita, “[...] assume a função instrumental auxiliar, e o desenho torna-se escrita por signos. (LURIA, 1989, p. 189).

Segundo Vygotski, (1995), o desenvolvimento da escrita exige que a criança entenda que não só pode desenhar os objetos, mas também a linguagem. Essa descoberta possibilitou a humanidade registrar e comunicar-se por meio de letras e palavras, sendo ela responsável por fazer a criança escrever. Uma coisa é indubitável: a verdadeira linguagem escrita (e não o domínio do hábito de escrever) se desenvolve provavelmente de modo semelhante, quer dizer, passa do desenho de objetos ao desenho de palavras” (VYGOTSKI, 1995, p. 197).

Na compreensão de Luria (1989)

[...] não é a compreensão que gera o ato, mas é muito mais o ato que gera a compreensão – na verdade, o ato frequentemente precede a compreensão. Antes que a criança tenha compreendido o sentido e o mecanismo da escrita, já efetuou inúmeras tentativas para elaborar métodos primitivos, e estes, são, para ela, a pré-história de sua escrita. Mas mesmo estes métodos não se desenvolvem de imediato: passam por um certo número de tentativas e invenções constituindo uma série de estágios [...] (LURIA, 1989, p.188).

De acordo com Vygotski (1995), para ser capaz de expressar e de recordar-se, a criança de modo planejado e intencionalmente dirigido, começa a empregar formas culturais complexas. O processo de aquisição da escrita é formado por diversas tentativas, aperfeiçoando-se simultaneamente com a transformação da criança, adquirindo novas formas de comportamento. Segundo o autor, para o desenvolvimento cultural da criança,

Basta imaginar as imensas mudanças que se produzem em todo o desenvolvimento cultural da criança graças ao seu domínio da linguagem escrita, graças à possibilidade de ler e, por conseguinte, enriquecer-se com todas as criações do gênero humano no terreno da palavra escrita para compreender o momento decisivo que vive a criança quando descobre a escrita (VYGOTSKI, 1995, p. 197-198).

Assim, na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural, não é negado à criança a possibilidade de aprender a escrever, mesmo sendo pequena. Todavia, é indispensável que esse ensino “se organize de forma que a leitura e a escrita sejam necessárias de algum modo para a criança (VYGOTSKI, 1995, p. 201). Para tal fim, a criança deve compreender a função social da escrita, que é vista como instrumento cultural aprimorado, sendo utilizado para registro, comunicação e à expressão.

Para o autor, é preciso criar condições objetivas e ativas para possibilitar a apropriação da criança com a escrita e sua necessidade, contribuindo para a compreensão da linguagem escrita como atividade cultural.

Isso significa que a escrita deve ter sentido para a criança, que deve ser provocada pela necessidade natural, como uma tarefa vital que é essencial. Só então estaremos seguros de que [a escrita] se desenvolverá na criança não como um hábito motor de suas mãos e dedos, mas como um tipo realmente novo e complexo de linguagem. (VYGOTSKI, 1995, p. 201).

Nesse sentido, Vygotski (1995); Gobbo (2011) e Silva (2013) afirmam que para ocorrer a aprendizagem da escrita e a efetivação desta como processo de apropriação de linguagem, é fundamental que a criança vivencie, desde pequena, diversas situações que envolvam o uso da escrita, para assim compreender a função social da mesma para expressar seus sentimentos, pensamentos, ideias e aprendizagens.

Logo, concordamos com a ideia do Programa analisado nesta pesquisa, especificamente no que se refere ao envolver a criança, desde cedo, no mundo da escrita. Os fundamentos teóricos até aqui apresentados (não contemplados na proposta governamental) marcam a importância de atitudes dessa natureza. No entanto, é preciso analisar mais de perto o documento, a fim de verificar se esta é de fato uma preocupação da iniciativa, bem como verificar outros possíveis interesses envolvidos.

2 Programa “Conta pra Mim” como estratégia da Política Nacional de Alfabetização: possibilidades, limites e intencionalidade

É incontestável, como sugere o próprio documento, a necessidade de permitir que as crianças vivenciem momentos com livros diversos, como meio de assegurar o desenvolvimento de sua sensibilidade para o gosto literário. Logo, é oportuno analisar os fundamentos da proposta.

O documento *Conta pra Mim, Guia de Literacia Familiar*, foi publicado no ano de 2019 pelo Ministério da Educação/Secretaria de Alfabetização. O documento é organizado por capítulos, sendo esses subdivididos por tópicos. Ao todo o documento é organizado em oito capítulos, chegando à totalidade de 68 páginas.

O primeiro capítulo tem como tema “Literacia Familiar”, que tem como objetivo esclarecer ao leitor o que é a Literacia Familiar, quais são as práticas que a compõem, a importância de praticar tal ação e de mostrar ao leitor quais são os facilitadores da alfabetização. Tal capítulo tem início na página 13, tendo o término na página 19.

Por sua vez, o capítulo 2 é intitulado de “Interação Verbal”. Esse capítulo tem início na página 23 indo até a 32. Os objetivos dele são: mostrar ao leitor o que é Interação Verbal no contexto da Literacia Familiar, o porquê de se praticar as estratégias de Interação Verbal, mostrar como se deve aplicar as estratégias de Interação Verbal e quais são as estratégias específicas para bebês.

Na sequência, o capítulo 3 tem como título “Leitura Dialogada”, sendo entre as páginas 35-48. Os objetivos dele são: esclarecer o que é a Leitura Dialogada, o porquê de se praticar tal Leitura, mostrar ao leitor o momento ideal de se iniciar esta prática e o tempo ideal para se dedicar a mesma, local ideal para praticar a Leitura Dialogada, a maneira correta de praticá-la e mostrar como os livros devem ser selecionados.

“Narração de Histórias” é o título do capítulo 4, sendo composto pelas páginas 51-52. Os objetivos do capítulo é esclarecer o que é a Narração de

Histórias, a importância de se praticar tal ação e a maneira ideal de realizar a Narração de Histórias.

O capítulo 5 é formado pelas páginas 55 e 56, tendo o tema “Contatos com a Escrita”. O capítulo esclarece ao leitor o que são as práticas de Contatos com a Escrita, a relevância da Exposição à Escrita e a importância de praticar tais ações e como se deve colocar em prática os Contatos com a Escrita.

Nas páginas 60 e 61 o documento apresenta atividades que podem ser desenvolvidas pelas famílias, como por exemplo, jogos e brincadeiras, atividades artísticas e esportivas, finalizando com passeios em família.

Na sequência, é apresentado o capítulo “Motivação” (p. 62) mostrando como é possível aumentar a Motivação das crianças com tais práticas. Por fim, o último capítulo é intitulado de “Evidências Científicas” (p. 66) que mostra ao leitor as Evidências Científicas em relação a Literacia Familiar.

A Literacia Familiar é definida no documento como “[...] o conjunto de práticas e experiências relacionadas com a linguagem oral, a leitura e a escrita, que as crianças vivenciam com seus pais ou responsáveis” (BRASIL, 2019, p. 13). De acordo com a proposta, essa prática visa a leitura em voz alta, interação e conversas entre pais e filhos, possibilitando desenvolver habilidades essenciais, como o ouvir, falar, ler e escrever.

As práticas da Literacia, de acordo com o documento *Conta pra Mim: Guia de Literacia Familiar*, possibilitam a interação verbal, leitura dialogada, narração de histórias, contatos com a escrita, atividades diversas e motivação. Sendo assim, a interação verbal permite melhorar a qualidade e quantidade dos diálogos infantis. Já a leitura dialogada permite a criança interagir em voz alta durante a leitura. A narração de histórias proporciona a interação das crianças nos momentos de narração de histórias. O contato com a escrita por sua vez, propicia a familiarização da criança com a escrita. As atividades diversas têm como característica proporcionar às crianças experiências que envolvem jogos, brincadeiras, danças, músicas e afins. Por fim, a motivação garante o aumento da motivação das crianças ao que se refere leitura e escrita.

O documento menciona que, ao praticar a Literacia Familiar, a família exercerá grande influência no desenvolvimento da linguagem dos filhos. As vivências familiares no período da primeira infância (0 a 6 anos), será categórica no futuro escolar de cada indivíduo. A defesa é que as práticas da

Literacia Familiar possibilitam a formação de estudantes/leitores bem desenvolvidos/capacitados (BRASIL, 2019).

O processo de alfabetização, no Brasil, inicia-se formalmente, no 1^o ano do Ensino Fundamental. Entretanto, antes desse período é possível desenvolver habilidades e conhecimentos que se tornarão facilitadores no processo de alfabetização. A execução da Literacia Familiar, portanto, se propõe a contribuir “[...] para o desenvolvimento desses Facilitadores da Alfabetização. Elas são a mola propulsora para aprender a ler, a escrever e a calcular!” (BRASIL, 2019, p. 17).

A importância de alfabetizar a criança ao fim do 1^o ano do Ensino Fundamental está relacionada à motivação de se ter ou não contado com livros. Com base nesse pressuposto, a proposta acredita que as crianças alfabetizadas terão mais interesse em ler. Como consequência esta prática permitiria seu melhor desenvolvimento/aprendizagem, tornado “um ciclo vicioso de aprendizagem” (BRASIL, 2019, p. 18). Por outro lado, crianças não alfabetizadas e alfabetizadas de modo precário, apresentariam dificuldades de compreender as palavras encontradas nos livros. Como consequência de sua falta de compreensão se afastará dos livros, prejudicando seu desenvolvimento/ “habilidades de leitura e perdem o interesse pela escola, comprometendo o sucesso delas na vida adulta” (BRASIL, 2019, p. 18).

Para atingir resultados positivos em relação ao baixo índice de alfabetização nacional, o Programa coloca sobre a família a responsabilidade de garantir a aprendizagem/desenvolvimento apresentados pelo programa por meio de práticas de contação de histórias e atividades que estimulam a leitura, escrita e oralidade.

O argumento do MEC é que os princípios teórico-metodológicos que fundamentam o Programa baseiam-se em evidências científicas que visam melhorar os índices de ensino, garantindo uma educação de qualidade para todos. Nesse sentido, com base nessa linha teórica, as práticas de ensino devem ser norteadas de acordo com indícios dos resultados esperados, requerendo de os profissionais do ensino buscarem com mais “frequência a literatura científica nacional e internacional para conhecer e avaliar o conhecimento mais recente sobre os processos de ensino e de aprendizagem” (BRASIL, 2019, p. 20).

É argumentado que consistir a alfabetização nos vestígios de pesquisa significa propor mudanças para o ensino com programas e orientações e não impor um método de ensino. Ao basear a alfabetização em vestígios científicos abrirá oportunidades para debates voltados ao ensino, aprendizagem da leitura/escrita, dentre outros, já que por meio de dados científicos torna-se irrefutável questões voltadas ao aprendizado. Deste modo, a ciência cognitiva da leitura tornou-se a área científica que mais contribuiu para compreender os processos de leitura e escrita nas últimas décadas (BRASIL, 2019).

A ciência cognitiva é classificada como “campo interdisciplinar que abrange as 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 a ciência cognitiva da leitura a área responsável em compreender os processos linguísticos, cognitivos e cerebrais que se envolvem no processo de aprendizagem da leitura e escrita. Esta mesma corrente teórica ressalta que a aprendizagem da leitura e escrita devem ser ensinadas já que não são funções naturais ou espontâneas. No entanto, nos parece que a espontaneidade, marca do Programa em questão, não é capaz de dar conta da complexidade do processo de aprendizagem, como será analisado na sequência.

3 Programa Conta Pra Mim: limites e possibilidades

As informações apresentadas até aqui sobre o documento, possibilitam retomar o problema da pesquisa, acerca da base teórica do Programa e seus interesses. De acordo com o documento *Conta pra Mim: Literacia Familiar*, as práticas familiares “são mais importantes para o desempenho escolar do que a renda ou escolaridade familiar [...]. Isso é **válido** para crianças de diferentes etapas da educação básica, quer seja sua família **rica ou pobre** [...]” (BRASIL, 2019, p. 8, grifo do autor). Entretanto, Luria 1994, expõe:

[...] Compare um menino de aldeia com outro menino da mesma idade que vive em uma cidade, e você será golpeado por uma diferença enorme na mentalidade de ambos, a causa da diferença enorme na mentalidade de ambos, a causa da diferença funcional não tanto no desenvolvimento psíquico natural (memória absoluta, a rapidez de reações, etc.) como no

âmbito da experiência cultural deles e o método que são usados por essas duas crianças para além das habilidades naturais delas (LURIA, 1994 *apud* TULESKI; CHAVES; BARROCO, 2012, p. 30).

Para que ocorra o desenvolvimento escolar, é inegável que a participação da família é importante. O documento *Conta pra Mim* ressalta que “o futuro de uma criança começa a ser desenhado no ambiente familiar, principalmente ao longo da primeira infância [...]. A aprendizagem da linguagem oral, da leitura e da escrita começa em casa, na convivência entre pais e filhos”. (BRASIL, 2019, p. 6).

Entretanto, é necessário frisar que muitas vezes “[...] os pais têm pouco ou nenhum conhecimento sobre características de desenvolvimento cognitivo, psíquico e tão pouco, entendem como se dá a aprendizagem, por isso a dificuldade em participar da vida dos filhos” (SOUZA, 2009, p. 6). Rego (2011), baseando-se em Vygotski, afirma que a criança, ao chegar na escola, terá conhecimentos prévios/conhecimentos espontâneos, sendo esses resultados de suas experiências familiares, relações sociais. A partir de então, caberá à escola organizar tais conhecimentos e transformá-los em conhecimento científico.

Outro fator a ser considerado é o fato de a iniciativa igualar o desenvolvimento de crianças que provêm de família rica e pobre. Como enfatiza Cruz (2011), toda aprendizagem acontece por meio do contexto sociocultural. Neste sentido, podemos nos questionar acerca da diferença sociocultural que a criança rica e pobre irá vivenciar.

Desse modo, é possível compreender que quem perderá com o Programa serão as crianças pertencentes a um núcleo familiar de baixo nível de escolarização, insuficiente para ensiná-las, condições econômicas mínimas, número considerável de filhos, profissão dos responsáveis, dentre outros fatores. Tais crianças terão prejuízos em relação ao seu desenvolvimento e sua aprendizagem, considerando a definição de Literacia apresentada, como “[...] conjunto de práticas e experiências relacionadas com as práticas de linguagem oral, a leitura e a escrita, que as crianças vivenciam com seus pais ou responsáveis (BRASIL, 2019, p. 13). Dito isso, a pergunta que fazemos é,

como realizar a prática da Literacia (ler em voz alta para o filho e escrever) se em muitos casos os membros da família são analfabetos?

Ao contar com o “apoio” da família para auxiliar no desenvolvimento das habilidades básicas das crianças, o governo pode estar transferindo sua responsabilidade escolar para o seio familiar, sem dar condições econômicas e materiais para efetivar tais ações propostas.

Por outro lado, não deixamos de reconhecer, como é afirmado no documento, que iniciativas dessa natureza “[...] ajudam seus filhos pequenos a aprender elementares habilidades linguísticas [...] auxiliando a adquirir habilidades necessárias para o aprendizado posterior” (p. 9).

Como esclarecem Vygotski (1995), Gobbo (2011) e Silva (2013), para ocorrer a aprendizagem da escrita e a efetivação desta como processo de apropriação de linguagem, é fundamental que a criança vivencie, desde pequena, diversas situações que envolvam o uso da escrita, para assim compreender a função social da mesma para expressar seus sentimentos, pensamentos, ideias e aprendizagens.

Entendemos, finalmente, que o grande limite da proposta governamental é sua parcialidade, justamente a defesa de um único caminho para o processo de alfabetização, caminho indicado como “evidência científica”. Ao defender que “A Ciência Cognitiva da Leitura é o ramo da ciência que mais contribuiu para a compreensão dos processos de leitura e escrita nas últimas décadas”, o documento a define como:

[...] o campo interdisciplinar que abrange as diferentes disciplinas que estudam a mente e sua relação com o cérebro, como a psicologia cognitiva e a neurociência cognitiva [...] que desvendam o funcionamento do cérebro, incluindo o que nele acontece durante a aprendizagem da leitura e da escrita. (BRASIL, 2019, p. 20).

A partir de então, nasceria, de acordo com o documento, o campo destinado a estudar profundamente a alfabetização, “passando a estudar os processos linguísticos, cognitivos e cerebrais envolvidos na aprendizagem e no ensino das habilidades de leitura e escrita” (BRASIL, 2019, p. 20). Para essa perspectiva, a aprendizagem da leitura e escrita não acontece de forma

natural/espontânea, com o que concordamos. Mas é preciso ainda discutir um pouco o termo “literacia familiar”, esforço do próximo tópico.

3.1 A Literacia Familiar e o Processo de Desenvolvimento Humano

O ensino tecnicista e mecanicista do ensino da leitura e escrita, juntamente com suas técnicas de decifração tem passado por alterações nas últimas décadas. Nesse sentido, os métodos de alfabetização têm vivenciado um processo evolutivo. Desse modo, o foco dos novos modelos de ensino estão voltados para uma abordagem globalizante, ou seja, consideram desde o início, a leitura e a escrita como forma complexa de linguagem (escrita). Vinculado aos novos métodos, surge o termo Literacia, ampliando a componente comunicativa e funcional da linguagem escrita. (MATA, 1999).

O termo Literacia Familiar apresenta diversas definições, dentre elas, Hannon (1995) a define como “a capacidade de utilizar a linguagem escrita para interpretar e exprimir significado” (HANNON, 1995 *apud* MATA, 1999, p. 65). O mesmo autor complementa sua definição sendo essa prática o “envolvimento dos pais, família ou comunidade na aquisição da leitura e da escrita dos seus filhos, através de diversas atividades e práticas” (HANNON, 1995 *apud* VILHENA, 2014, p.1). Nesse seguimento, Vilhena (2014) explica o conceito de Literacia como algo complexo. Assim, inúmeros autores a definem como práticas que envolvem pais, filhos e outros membros familiares, podendo estas acontecer em casa ou em outros locais. Por sua vez, essas práticas devem acontecer de forma natural, em meio à rotina familiar, de modo intencional ou natural por seus pais/responsáveis.

Stegelin (2003), traz exemplos de diversas práticas de Literacia Familiar, sendo elas, escrever lista de compras, seguir instruções escritas, recados, ler histórias, compartilhar histórias etc. Todavia, essas atividades podem diferenciar-se de acordo com a cultura familiar, raças e etnias. Nesse sentido, a autora ressalta que as práticas de Literacia Familiar não têm um local específico para acontecer, podendo ser na escola, em casa, bibliotecas públicas, instituições da comunidade etc.

A participação dos pais/responsáveis no cotidiano das crianças com tais práticas é fundamental para o sucesso escolar de cada ser, já que o

envolvimento parental possibilita diversos benefícios para as crianças, dentre eles, assuntos voltados à área do ensino. Entretanto, não apenas as crianças são beneficiadas, mas também seus pais, que adquirem competências e envolvimento na aprendizagem, ganhando confiança e autoestima. (HENDERSON & MAPP, 2002).

Nesse sentido, Vilhena (2014) ressalta que o sucesso das crianças está vinculado ao envolvimento familiar, assim, as atividades de leitura e escrita devem ser introduzidas pelos responsáveis mesmo antes de os filhos frequentarem a escola, já que o processo de leitura e escrita da criança inicia muito antes dela frequentar a escola/ensino formal. Considerando que inúmeros fatores contribuem para esta aquisição, esses são provenientes da própria família, uma vez que a criança passa maior parte da primeira fase de sua vida no seio familiar. (ALVES-MARTINS, 1996).

Tais práticas são consideradas fundamentais porque a atividade de ler e escrever terá sentido e poderá facilmente entender que a escrita é um instrumento indispensável para o trabalho, aprendizagem, lazer, valorização pessoal etc. Ao compreender a importância de tais ações será capaz de associá-las a uma atividade prazerosa, desenvolvendo o desejo de aprendê-las. (MATA, 1999).

A participação familiar na vida escolar dos filhos desenvolverá maior envolvimento e motivação em relação a aprendizagem escolar. (CASTRO-SILVA E MARTINS, 2002). Nessa perspectiva, Prego (2010), também considera de suma importância a participação familiar. Por meio de uma pesquisa desenvolvida pelas autoras, professores relataram que o envolvimento parental é notado pelo bom desenvolvimento dos alunos, ou seja, pais dos bons alunos são os que se envolvem, comparando aos alunos que apresentam dificuldades.

Entretanto, Nurtbrown, Hannon e Morgan (2005 *apud* VILHENA, 2014) ressaltam que no passado o apoio dos pais não era visto como importante para o desenvolvimento dos filhos, já que a escola era considerada como exclusiva promotora desta atividade/ação. Assim, os autores afirmam que diversos estudos provaram a importância do núcleo familiar para o desenvolvimento da leitura/escrita dos menores.

Desse modo, Programas de Literacia Familiar visam desenvolver a aquisição da leitura e escrita, considerando a relação familiar entre pais e filhos para o desenvolvimento das práticas de literacia (VILHENA, 2014). Assim, a autora conclui que estes programas, por proporcionarem o aprendizado em casa, podem ser mais eficazes do que a própria aprendizagem nas instituições de ensino, já que este pode ser adaptado à necessidade/interesse do discente e do professor, proporcionando um ensino espontâneo, considera os problemas reais e seu contexto, tempo flexível relação mais próxima entre crianças e adultos. No entanto, como já alertado, a realidade impõe muitos limites.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao finalizarmos o presente trabalho de pesquisa, consideramos que não chegamos a um único e exclusivo resultado, deixando assim margens para tal tema ser amplamente explorado.

Diante de estudos sistematizados, apresentamos as reflexões finais e a contribuição da Teoria Histórico-Cultural para compreender os princípios teórico-metodológicos do Programa Literacia Familiar, verificando suas implicações no processo de ensino e aprendizagem da linguagem escrita. Consideramos que os objetivos foram alcançados e respondemos à pergunta problema ao longo da escrita, a qual foi construída no decorrer do texto.

Compreendemos, com base na Teoria Histórico-Cultural, que o aprendizado no ser humano ocorre por intermédio de vivências e interações sociais, sendo este de acordo com o contexto sociocultural. Nesse sentido, para a criança apropriar-se da linguagem escrita é fundamental que ela vivencie desde pequena situações que envolvam o uso da escrita.

Nesse contexto, a Literacia Familiar poderá exercer grande influência no desenvolvimento da linguagem escrita dos estudantes, por oportunizar práticas que envolvem interação verbal, leitura dialogada, narração de histórias, contato com a escrita, dentre outros. Tais práticas são fundamentais ao considerar que o contato com a leitura/escrita no período da primeira infância (0-6 anos), será categórico no futuro escolar de cada indivíduo. No entanto, a medida não dá

conta da complexidade do processo de aprendizagem, que exige sistematização. Reafirma-se, enfim, o papel da escola no desenvolvimento humano, papel que deve contar com a participação da família, mas com muito cuidado para não transferir a esta um dever que é da escola.

REFERÊNCIAS

BOMFIM, J. C. **O papel do brincar na apropriação da linguagem escrita**. 2012. 101 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2012.

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

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Alfabetização. **PNA Política Nacional de Alfabetização/Secretaria de Alfabetização**. Brasília: MEC, SEALF, 2019.

CRUZ, J. S. F. **Práticas de literacia familiar e o desenvolvimento literário das crianças**. Tese (Doutorado em Psicologia) – Escola de Psicologia, Universidade do Minho, Braga, 2011.

FARIA FILHO, L. M. Para entender a relação escola-família: uma contribuição da história da educação. **São Paulo em Perspectiva**, São Paulo, v. 14, n. 2, p. 44-50, 2000.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GOBBO, G. R. R. **A inserção da criança pré-escolar no universo da cultura escrita pela mediação do desenho**. 2011. 193 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2011.

HENDERSON, A. T.; MAPP, K. L. **A New Wave of Evidence: The Impact of School, family, and Community Connections on student Achievement**. Arlington: SEDL, 2002. Disponível em: www.sedl.org/connections/resources/evidence.pdf. Acesso em: 17 abr. 2021.

LIMA, E. A. de; RIBEIRO, A. E. M.; PRIETO, M. N. Escrita na Educação Infantil e Teoria Histórico-Cultural. **Obutchénie - Revista de Didática e Psicologia Pedagógica**, Uberlândia, v. 1, n. 3, p. 535-552, 2017.

LIMA, T. C. S.; MIOTO, R. C. T. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. **Revista katálysis**, [online], v. 10, n. esp., p. 37-45, 2007.

LURIA, A. R. **Curso de psicologia geral**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1994. v. 1. p. 80-115.

LURIA, A. R. **Curso de psicologia geral**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979. v. 4. p. 79-95.

LURIA, A. R. O desenvolvimento da escrita na criança. *In*: VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem**. São Paulo: Ícone; EDUSP, 1989. p. 143-189.

LURIA, A. R. **Pensamento e linguagem**: as últimas conferências de Luria. Tradução de Diana Myriam Lichtenstein e Mario Corso. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.

LURIA, A. R. The functional organization of the brain. **Scientific American**, New York, v. 222, n. 3, p. 66-78, 1970.

LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 2010.

MARTINS, L. M. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar**: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica. Campinas: Autores Associados, 2013.

MARTINS, M. A. **Pré-História da Aprendizagem da Leitura**. Lisboa: ISPA, 1996.

MATA, L. Literacia — O papel da família na sua apreensão. **Análise Psicológica**, Lisboa, v. 17, n. 1, p. 65-77, 1999.

MELLO, S. A. (2010). **Ensinar e Aprender a Linguagem Escrita na Perspectiva Histórico-Cultural**. *Psicologia Política*, 10(20), 329-343.

OLIVEIRA, M. K. **Vygotsky**: aprendizado e desenvolvimento – um processo sócio-histórico. 4. ed. São Paulo: Scipione, 1997.

PREGO, J. **Percepções dos Professores face a Importância do Envolvimento dos Pais na vida escolar dos Filhos**. Dissertação (Mestre em Psicologia) – Instituto Universitário, Lisboa, 2010.

REGO, T. C. **Vygotsky**: uma perspectiva histórico-cultural da educação. Petrópolis: Vozes, 2011.

SANTOS, V.; CANDELORO, R. J. **Trabalhos acadêmicos**: uma orientação para a pesquisa e normas técnicas. Porto Alegre: AGE, 2006.

SILVA, G. F. da. **O leitor e re-criador de gêneros discursivos na Educação Infantil**. 2013. 315 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2013.

SILVA, J. C.; MARTINS, E. Envolvimento Parental na Escola: Relato de uma experiência. **Revista Aprender**, [S. l.], v. 26, 79-88, 2002.

SOARES, M. **Alfabetização**: a questão dos métodos. São Paulo: Contexto, 2016.

SOUZA, P. P. de; SILVA, I. M. S. da. **Família e assistência social**: desafios e reflexões. 2009. 18 f. Disponível em: <http://www.uniedu.sed.sc.gov.br/wp-content/uploads/2016/02/Patricia-de-Lourdes-Pureza-de-Souza.pdf>. Acesso em: 17 abr. 2021.

STEGELIN, D. A. **Family Literacy Strategies**: First Steps to Academic Success. Clemson: National Dropout Prevention center, 2003.

TULESKI, S. C.; CHAVES, M.; BARROCO, S. M. S. Aquisição da Linguagem Escrita e Intervenções Pedagógicas: Uma Abordagem Histórico-Cultural. **Fractal: Revista de Psicologia**, Niterói, v. 24, n. 1, p. 27-44, jan./abr. 2012.

VILHENA, D. R. L. **Literacia Familiar**: Crenças, Práticas e Ambientes de Literacia em famílias e Conhecimento de Leitura das Crianças no 1 ° ano de escolaridade. 2014. Dissertação (Mestrado em Psicologia Educacional) – Instituto Universitário, Lisboa, 2014.

VIGOTSKI, L. S. Sobre os sistemas psicológicos. *In*: VYGOTSKY, L. S. **Teoria e método em psicologia**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004. p.103-135.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**. 5. ed. São Paulo: Fontes, 1994, p. 104-130.

VYGOTSKY, L. S. **Obras Escogidas**. Madrid: Visor, 1995. v. 3. p.170-210.

VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R. **Estudos sobre a história do comportamento**: Estudos sobre a história do comportamento símios, homem primitivo e criança. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R. Tool and symbol in child development. *In*: VAN DER VEER, R.; VALSINER, J. (ed.). **The Vygotsky reader**. Cambridge: Blackwell, 1994. p. 99-174.