

**A ORGANIZAÇÃO DO ENSINO DA LINGUAGEM ESCRITA: O MEIO COMO BASE E
HORIZONTE DE TRANSFORMAÇÃO**

**LA ORGANIZACIÓN DE LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA ESCRITA: EL MEDIO COMO
BASE Y HORIZONTE DE TRANSFORMACIÓN**

**THE ORGANIZATION OF THE WRITTEN LANGUAGE TEACHING: THE AMBIENCE
AS TRANSFORMATION BASE AND HORIZON**

DOI: <https://doi.org/10.9771/gmed.v16i2.61660>

Graziela Regina dos Santos¹

Sandra Luciana Dalmagro²

Resumo: O artigo tem por foco o ensino da escrita como linguagem, a partir dos fundamentos da Teoria Histórico Cultural. Nesta teoria, o processo de ensino da linguagem escrita precisa se enraizar nas experiências da criança, ao mesmo tempo em que as transforma. Relatamos uma experiência de ensino com crianças do 3º ano da Educação Fundamental, na qual a THC e a experiência Cubana de alfabetização serviram de suporte. A organização do ensino da língua escrita é abordada em sua relação com o meio em que a criança se encontra, e, em particular a família, a qual também precisa ser educada. A pesquisa realizada indica que esta forma de organização do ensino promove a aprendizagem da linguagem escrita de forma mais consolidada, a educação integral dos estudantes e *aproxima* a família da escola, num processo em que a relação entre a escola e o meio alcança novos patamares.

Palavras-chave: Organização do ensino. Linguagem escrita. Brincadeira. Desenvolvimento Humano. Família.

Resumem: El artículo se centra en la enseñanza de la escritura como lengua, a partir de los fundamentos de la Teoría Histórico Cultural. Según esta teoría, el proceso de enseñanza del lenguaje escrito debe estar arraigado en las experiencias del niño, al mismo tiempo que las transforma. Reportamos una experiencia docente con niños del 3er año de Educación Primaria, en la que la Teoría Histórico Cultural y la experiencia de alfabetización cubana sirvieron de soporte. La organización de la enseñanza de la lengua escrita se aborda en su relación con el ambiente del niño, y en particular con la familia, que también necesita ser educada. Las investigaciones realizadas indican que esta forma de organización docente promueve de forma más consolidada el aprendizaje de la lengua escrita, la educación integral de los estudiantes y acerca la familia a la escuela, en un proceso en el que se mejora la relación entre la escuela y el entorno alcanza nuevos niveles.

Palabras-clave: Organización de la enseñanza. Lengua escrita. Juego. Desarrollo humano. Familia.

Abstract: The article is focused on the teaching of the writing as a language, taking off from the Historical Cultural Theory foundations. In such theory, the teaching process of the written language needs to be based on the infant's experiences, while it transforms them. We reported a teaching experience with children from the 3rd year of the Elementary School, in which the Historical Cultural Theory and the alphabetizing Cuban experience served as support. The organization of the written language teaching is approached in its relation to the atmosphere the infant is found at, and particularly to the family, which also needs to be educated. The research developed indicates this teaching organization format promotes the written language learning in a more consolidated way, the students' full education

as well as approximates both family and school, in a process in which the relation between school and environment reaches new levels.

Key-words: Teaching organization. Written language. Games. Human Development. Family.

Introdução

Partindo dos fundamentos da Teoria Histórico Cultural, busca-se discutir a brincadeira como atividade principal na infância e suas relações com a organização do ensino da escrita enquanto linguagem, um dos objetos a serem apropriados pela criança na escola pública nos anos iniciais. Buscamos compreender a alfabetização como processo de apropriação da linguagem e sua relação com uma determinada forma de ensinar e aprender, podendo gerar o desenvolvimento de todos os sujeitos envolvidos na atividade pedagógica – crianças, professores e famílias. Atenção especial se dá à família como núcleo essencial de educação da criança e seu envolvimento no processo de ensino promovido pela escola.

Com isso, se pretende enfatizar a urgência de compreender a alfabetização de forma articulada aos interesses da classe trabalhadora e, portanto, aos fundamentos que possibilitam articular as relações entre criança, infância, brincadeira, escola e ensino da linguagem escrita, determinadas pela materialidade histórico-social e pela necessidade de transformação desta.

Colocar a alfabetização na via do ensino da linguagem escrita como instrumento teórico-político a serviço da classe trabalhadora implica em tomar a base da existência como determinante do desenvolvimento humano, inclusive da criança. A criança, como prole dessa classe (BENJAMIN, 2009), está circunstanciada social e histórica, ou seja, determinada pela condição de classe. O fato de tomar como ponto de partida a condição real de viver a infância, indica a finalidade que a escola precisa ter para a formação das novas gerações onde o trabalho realmente se efetive como atividade orientada a cumprir a finalidade de elevação da condição humana.

Pensamos que a organização do ensino da escrita desde a infância tendo por base a Teoria Histórico Cultural - THC é elemento essencial para a apropriação deste instrumento cultural de forma efetiva, de modo a criar as bases objetivas na escola, ampliando as possibilidades seja para que o analfabetismo produzido pela sociedade burguesa mesmo em boa parte da população que frequenta a escola seja eliminado, seja para uma formação sólida com a máxima qualidade possível.

O trabalho que aqui se apresenta, expressa a organização da atividade pedagógica realizada com uma turma de 3º ano do Ensino Fundamental ao longo do ano de 2022, em uma escola pública no município de Florianópolis. O foco deste processo foi a aprendizagem da escrita como uma linguagem, partindo da brincadeira como atividade dominante na infância e sua transição para a atividade de estudo, considerando os pressupostos da THC e da experiência cubana. Neste texto trazemos um fragmento deste processo por meio do qual buscamos evidenciar a pré-história da linguagem escrita como base para a formação do pensamento teórico. Esta forma de organizar o ensino promove as relações entre os sujeitos da atividade pedagógica, cuja finalidade é o desenvolvimento do pensamento teórico na criança e a promoção da consciência e da personalidade de todos os envolvidos, alargando as possibilidades de organização dos sujeitos enquanto classe, ainda que determinados pelos limites do capital.

Isto posto, o texto se estrutura em três momentos. No primeiro, realizamos apontamentos sobre as relações entre a escola funcional ao capital, o meio e a atividade. No segundo, discutimos o meio como fonte do desenvolvimento da criança e o ensino da linguagem escrita com base na THC e na experiência Cubana que envolve a família na escola e no processo de ensino. Por fim, relatamos um fragmento de uma experiência realizada com uma turma de 3º ano do ciclo de alfabetização a partir da qual realizamos apontamentos sobre a pré-história da linguagem escrita como base na formação do pensamento abstrato da criança e suas relações com o meio e a família.

As relações entre meio, a atividade e as lutas pela escola na forma social capitalista

Para Figueira (1985), a educação em seu sentido amplo, isto é, como processo de humanização, representa os interesses do modo de produção vigente, os quais se expressam também na instituição escolar. É a época histórica, sua forma social, que define o que é adequado para aprender e ensinar. Não se ensina qualquer corpo de saberes, mas aqueles que se fazem necessários para a reprodução social.

A escola presente na atualidade brasileira é produto histórico criado para atender as necessidades de formação do quadro de trabalhadores em um país dependente, portanto, com a consciência e personalidade conformadas pelo modelo social, cultural, político e econômico burguês. Uma gama de autores críticos (ROMANELLI, 2007, FIGUEIRA, 1985, CAMBI, 1999, TRAGTENBERG, 2004) evidenciam que a forma e o conteúdo dos processos de educação e instrução são articulados aos interesses e necessidades no modo de produção, sendo a educação uma prática social determinada pelo contexto em que é produzida. Para Cardoso, a educação

é sempre uma prática social determinada, definida social e historicamente no âmbito de uma forma particular e específica de organização da sociedade. Análises fecundas da educação reclamam sua inserção como parte que é de uma organização social determinada, e parte que é estratégica para a produção/reprodução desta organização social (CARDOSO, 2004, p.109).

A escola ensina para além dos conteúdos de instrução, ensina modelos sociais, comportamentos, formas de ser, isto é, ensina relações sociais (ENGUITA, 1989). As relações exercidas na escola possuem correspondência com as relações fora da escola, portanto, a sociedade burguesa produz uma escola em que os valores burgueses são exercitados desde a mais tenra infância também nas instituições de ensino. Destaca-se a formação para a obediência, subordinação, controle, padronização, passividade, hierarquização, enfim, na qual a atividade das crianças, famílias e professores ocorre como trabalho alienado e abstrato (ENGUITA, 1989). O conhecimento também não é socializado amplamente na escola burguesa, mas ministrado de forma fragmentada, descolado da realidade, dificultando a construção de uma visão científica do mundo.

No que diz respeito ao processo de alfabetização, a realidade brasileira historicamente tem revelado fragilidade no ensino da leitura e da escrita, o que evidentemente não se deve apenas aos métodos de ensino, mas se articula às condições das escolas e do trabalho docente, à pobreza e às difíceis condições de vida fora da escola. Segundo dados do PISA, apenas 50% dos estudantes brasileiros conseguem compreender um

texto de complexidade moderada. A média dos países da OCDE de compreensão deste tipo de texto é de 74% (INEP/MEC, 2023). De acordo com o IBGE (2023), a taxa de analfabetismo das pessoas de 15 anos ou mais é de 5,6% em 2022. Apesar de estar em queda, o analfabetismo tem características estruturais: os pobres, os negros e aqueles que tem necessidade de trabalhar. Esta realidade precisa ser considerada e transformada por meio das lutas intra e extraescolares. Especificamente na aprendizagem da língua escrita, a compreendemos como instrumento potencializador na relação da criança com o mundo objetivo, de tal forma que a aquisição desta produziria alterações na consciência e na personalidade.

Tendo como horizonte a finalidade da construção das bases concretas para um projeto social emancipatório, concebemos a escola pública como importante instituição responsável pela formação da prole da classe trabalhadora. Defendemos a escola pública que tenha a organização do ensino das bases teóricas e conceituais que possibilitam ampliar as possibilidades do ser humano compreender e atuar no meio, transformando as relações de alienação e destituição de humanidade em construção de novas sociabilidades coletivistas e auto-organizadas. Assim, concebemos a escola e o ensino da leitura e escrita como instrumento que pode produzir os germes da formação do pensamento teórico, uma vez que:

O desenvolvimento dos conceitos científicos na idade escolar é, antes de tudo, uma questão prática de imensa importância – talvez até primordial – do ponto de vista das tarefas que a escola tem diante de si quando inicia a criança no sistema de conceitos científicos.[...] Neste sentido, surpreende que um problema que contém a chave de toda a história do desenvolvimento mental da criança e parecia ser o ponto de partida para o estudo do pensamento infantil quase não tenha sido estudado até hoje (VIGÓTSKI, 2021, p. 241).

Com base nas contribuições de Cambi (1999), Charlot (2000) e Cardoso (2004), compreende-se a educação como processo de humanização, já que desde o nascimento estamos necessariamente implicados em estabelecer relações com outros da mesma espécie, sendo este um processo mediado pelo conjunto de relações sociais produzidas ao longo da história. Desse modo, a educação é sempre uma prática socialmente determinada pelo modo como se produz a existência, estando em grande parte determinada pelos interesses da classe que detém os meios de produção, no caso a burguesia.

Este fato coloca desafios à classe trabalhadora, como a disputa, pela via escolar, do conteúdo e da forma pelo qual a consciência e a personalidade são construídas desde a entrada da criança no espaço da educação infantil. Mas não pensamos que a escola fará isso sozinha, ela precisa estar articulada com o seu entorno, com as lutas sociais fora dela. Freitas (2009), alerta que a pedagogia do meio “é antes de mais nada uma pedagogia crítica do seu meio” e, na perspectiva da classe trabalhadora ela se propõe à construção coletiva do futuro. Neste sentido, ao discutir a organização do ensino e em particular o ensino da escrita, não o pensamos de forma descolada da realidade do conjunto da escola e para além dela, mas nos colocamos junto aqueles que pensam a escola e o ensino como um dos elementos de transformação da realidade que é potencializado quando articulado ao seu entorno. Como nos lembra Suchodolski (1976, p, 178), “o ensino só pode atualmente servir o futuro quando vai unido à prática revolucionária que cria este futuro”.

O meio como fonte do desenvolvimento da criança: família, escola e o ensino da escrita

Um dos pressupostos que orienta a discussão da temática aqui apresentada é a influência que o meio exerce sobre o desenvolvimento humano da criança. Vigotski escreve que:

para uma compreensão correta do papel do meio no desenvolvimento da criança, é necessário investigá-lo não com parâmetros absolutos, mas relativos, se for possível assim expressar. O meio não deve ser estudado como ambiente de desenvolvimento que, por força de conter determinadas qualidades ou características, já define pura e objetivamente o desenvolvimento da criança. É sempre necessário abordá-lo do ponto de vista da relação existente entre ele e a criança numa determinada etapa de desenvolvimento (VIGOTSKI, 2017, p.74).

Dessa forma, compreende-se o meio como conjunto de relações que estruturam a vivência da criança em cada etapa da existência. Essas relações são carregadas de conteúdos que orientam a forma das relações com a criança, particularmente na escola e especificamente na organização de ações pedagógicas para o ensino da linguagem escrita. Ou seja, o processo de aprender e ensinar a ler e escrever expressam concepções que conduzem a determinados tipos de ações para gerar a aprendizagem. A alfabetização não pode ser tomada em si mesma, fragmentando os conceitos de criança, infância, ensino, desenvolvimento e escola.

A defesa de que a alfabetização precisa ser exercitada na perspectiva do ensino da linguagem operando com as características da leitura e escrita, caminha na direção de compreender os fundamentos que sustentam a atividade pedagógica (MOURA, et al, 2010) como unidade entre o ensinar e aprender. De acordo com Moura:

A atividade de ensino do professor deve gerar e promover a atividade do estudante. Ela deve criar nele um motivo especial para sua atividade: estudar e aprender teoricamente sobre a realidade. É com essa intenção que o professor planeja a sua própria atividade e suas ações e orientação, organização e avaliação. Entretanto, considerando que a formação do pensamento teórico e da conduta cultural só é possível como resultado da própria atividade do homem, decorre que tão importante quanto à atividade de ensino do professor é a atividade de aprendizagem que o estudante desenvolve (MOURA, et al, 2010, p. 90).

Portanto, entender as etapas do desenvolvimento humano da criança e as atividades principais que guiam essas etapas na relação com a aprendizagem, se expressam na estrutura de uma determinada forma de organização do ensino. Isto oferece indícios para que crianças, professores e famílias juntos consigam organizar as relações no meio para produzir as bases do ensino promotor da aprendizagem, capaz de gerar alteração em todos os sujeitos da atividade pedagógica. Leontiev (1988) afirma que a atividade principal:

é a atividade em cuja forma surgem outros tipos de atividade e dentro da qual eles são diferenciados. [...] é aquela na qual processos psíquicos particulares tomam forma ou são reorganizados. Os processos infantis da imaginação ativa, por exemplo, são inicialmente moldados no brinquedo e os processos de pensamento abstrato, nos estudos. [...] é a atividade da qual dependem, de forma íntima, as principais mudanças psicológicas na personalidade infantil, observadas em um certo período de desenvolvimento (LEONTIEV, 1988, p.64).

A apropriação dos fundamentos teóricos metodológicos sobre a criança, a família, a infância e a aprendizagem que promove o desenvolvimento, propicia um modo geral de organizar o ensino, em particular o da leitura e escrita, o que requer necessariamente a atuação dos sujeitos envolvidos no processo

de escolarização, contribuindo, assim, para a formação das funções psíquicas superiores, da consciência e da personalidade.

A pesquisa e o trabalho pedagógico que dão bases a este artigo se ocupam de refletir acerca do processo de ensino da leitura e da escrita com base na THC e as articulações deste método com a família da criança em processo de alfabetização. Dito isso, nos questionamos acerca do papel da família como um dos pilares na organização do ensino da escrita como linguagem na escola, conforme estudos de Vigotski (2007), Luria (2014), Soares (2018), Smolka (2012), Umbelino (2021) e Solovieva (2008): em que medida a forma de organizar o ensino, tomando a família como um dos pilares no processo de educação, pode contribuir para a gerar a aprendizagem de cunho desenvolvimental da consciência e personalidade de todos os sujeitos da atividade pedagógica?

Logo, ao conceber a família como um pilar na organização da atividade pedagógica, cujo eixo central é a aprendizagem da escrita como linguagem, nos leva a olhar para essa instituição social, a família, como parte constitutiva do meio na qual a criança está inserida. Se o horizonte é a criação das bases objetivas de modo a gerar alterações na relação da criança com a aprendizagem da escrita e a família expressa e reflete o conteúdo das relações do meio, é necessário oferecer elementos para que a família opere de modo intencional e consciente transformando sua relação com o meio, podendo desencadear outras formas de relações com a escola e em consequência com o ensino de sua prole.

Nas formações sociais capitalistas, e em particular no Brasil, a concepção de família vincula-se à ideologia burguesa e a escola orienta sua relação com a família na dimensão de utilidade, colocando-a em um lugar de subalternidade na relação com a escola. A experiência revolucionária Cubana tem muito a nos ensinar sobre as relações entre família e escola e o papel da educação como via do desenvolvimento na formação integral de todos. Família, criança e escola configuram-se em um dos braços do projeto social socialista. Ressaltamos que não se trata de encaixar na realidade brasileira a experiência cubana, mas aprender com aqueles que, organizados de forma coletiva, estabeleceram a premissa que todo ser humano é capaz de aprender, sendo essa uma condição para se tornar humano.

Não desconsideramos que muitas crianças no Brasil não possuem família ou que esta se encontra em condições muito deterioradas cultural, emocional e economicamente. Há inúmeras possibilidades de composição e organização familiar, como as crianças que vivem apenas com a mãe ou que são criadas pelos avós e tias, ou ainda que boa parte de crianças e jovens trabalham para apoiar o sustento familiar. A família não é por nós compreendida como um núcleo harmônico e desinteressado, mas como um produto social em transformação, portanto, múltiplo, diverso e potente na formação humana. Considerada em sua historicidade, complexidade e diversidade, a família é compreendida - e assim foi tomada na experiência relatada, como um grupo a ser desenvolvido, educado e um ponto de apoio para o desenvolvimento e aquisição da linguagem escrita pela criança.

Seja qual for sua constituição e as condições em que se encontra, a família é o espaço mais imediato de formação da criança, sendo que ela própria formada socialmente. Assim, a partir dos fundamentos teóricos da THC compreendemos a família como produto das relações sociais sendo uma das instituições

junto com a escola, responsável pela formação integral das novas gerações. Desse modo, o entendimento sobre família não se dá por si mesma, mas em um sistema de relações sociais, que, no capital, é determinado pela propriedade privada dos meios de produção.

A história nos mostra que a família, enquanto núcleo de afetos, é produto da modernidade, assim como a necessidade de produzir o sentimento de humanização pela condição da infância, uma vez que, conforme Aries (1981), na época feudal ocorria um alto número de mortalidade infantil. Desse modo, a criação do sentimento de que a criança precisa ser cuidada no núcleo de afetos denominado família é produto das relações sociais para a manutenção do quadro de indivíduos aptos a servir à sociedade.

Nogueira et al (2010 e 2023) vem desenvolvendo pesquisas acerca da relação família, escola e classes sociais e a influência da família das camadas populares no percurso escolar. Essas autoras nos indicam a necessidade de investigar a família na sua condição concreta, considerando que estas se assemelham pela condição socioeconômica, mas que as variáveis como nível de escolarização, condições de trabalho e contexto geográfico de moradia impactam de modo significativo a relação da família com a escola, assim como a escolha das instituições que vão colocar seus filhos. Dessa forma, instaura-se a necessidade de investigar a organização desse núcleo de modo a criar estratégias para que a prole da classe trabalhadora acesse e prolongue os percursos de escolarização, construindo uma trajetória escolar diferente da familiar. No entanto, fica demarcado o papel que o trabalho ocupa na condição de afastamento do percurso escolar na prole das camadas populares, para as quais o trabalho é a atividade principal, denominando-se um trabalhador que estuda e não um estudante trabalhador.

Na perspectiva da THC, a educação que se realiza na família, na escola e nas demais instituições sociais precisa se constituir em processos sistemáticos, indivisíveis e conscientes. No entanto, para que a família e adultos responsáveis pela criança consigam realizar o trabalho educativo de modo a apoiar a escola na aprendizagem promotora do desenvolvimento, faz-se necessário emancipar intelectualmente os sujeitos dessa instituição social, tomando-a como educadora da sua prole desde o nascimento da criança. É preciso ensinar a família que a alimentação e cuidados de higiene são necessidades biológicas e dão suporte para a educação social e cultural, garantindo o desenvolvimento psíquico, cultural e especificamente humano de seus filhos. Começa assim, o processo de humanização social e cultural desse novo ser que não está dado, é preciso que sejam criadas as condições para promover a aprendizagem que gere o desenvolvimento das máximas possibilidades humanas (ARIAS, CALEJON e BRAVO, 2022).

Ao olharmos para o projeto de sociedade construído pelos cubanos, particularmente na educação, concebida como processo de humanização, na qual a escola efetiva-se como *locus* que organiza, sistematiza, seleciona e orienta as famílias sobre as ações a serem realizadas com as crianças em seus lares, identificamos o meio como fonte do desenvolvimento da criança (VIGOTSKI, 2018). Com a revolução de 1959, Cuba deu conta de construir as condições objetivas, promovendo alterações na produção da existência, desencadeando o processo de formação de novas relações na qual a finalidade era a emancipação integral de todos os cubanos, colocando a família e escola como instâncias de formação das novas gerações. Então, não há como falar de organização do ensino que toma como princípio a atividade principal dos sujeitos mediados pela necessidade de apropriação do objeto do conhecimento, sem considerar a importância da

família, sendo esta a primeira instituição social a qual a criança pertence, o primeiro núcleo organizador da relação da criança com o mundo.

No Brasil, realidade muito diferente da Cubana, buscamos exercitar princípios da THC e a experiência de Cuba, particularmente na construção de coletivos dentro de escolas públicas. Estes coletivos organizam ações pedagógicas que buscam fortalecer os vínculos entre crianças, família e professores para a mobilização na direção do objeto do conhecimento e o reconhecimento da condição de classe.

Desse modo, a alfabetização se coloca na dimensão do ensino da escrita como uma linguagem que, conforme Vigotski (2007), precisa ser ensinada como sistema de símbolos e signos, produzindo impacto no desenvolvimento cultural da criança. Nessa direção, faz-se necessário a busca por construir coletivamente condições para que juntos, crianças, professores e famílias exercitem os elementos da função social da escola quanto à organização, sistematização e apropriação das formas humanas mais elaboradas.

Tomar a alfabetização como ensino de uma linguagem que emerge com a necessidade do ser humano registrar sua marca ao longo da história, possibilita às novas gerações assumirem para si os motivos desta aprendizagem. A escrita, como ensino de uma linguagem, tem uma pré-história que carrega no seu interior os primórdios da necessidade que o ser humano tem de estabelecer relações pela sua atividade, sendo essa uma necessidade que demarca a passagem de uma atividade à outra no processo de periodização no desenvolvimento humano da criança, particularmente na transição da brincadeira para os estudos.

Infere-se que o ensino da escrita enquanto linguagem envolve considerar a brincadeira como situação imaginária dominante na infância e transição para a atividade de estudo. O uso de gestos, desenho, pintura, dança, jogo, fala, escuta, música, modelagem e brinquedo como elementos de uma determinada forma de organizar a atividade pedagógica tem a finalidade de prover as condições objetivas adequadas, gerando móbeis da necessidade, de modo a gerar a atividade de aprendizagem da criança na relação com o objeto a ser apropriado.

Então, compreender que a escrita tem uma história que emerge a partir de uma necessidade, pode nos ajudar a situá-la como uma atividade que expressa as formas humanas de ser, estar e se apropriar do mundo desde a infância, qualificando a finalidade da escola, assim como a organização do ensino como uma particularidade da educação como processo de humanização.

Vigotski (2007) indica que o gesto, o desenho e a brincadeira, enquanto situação imaginária, se caracterizam como formas humanas que estruturam as bases psíquicas da criança, alargando o campo de possibilidades para a aprendizagem da escrita com a inserção na escola. No entanto, para que ocorra o desenvolvimento dessas bases psíquicas é necessário que o ensino seja organizado de modo intencional, que as situações criadas promovam a transição da atividade da brincadeira para a atividade de estudos. A aprendizagem da escrita enquanto linguagem se constitui em um dos sustentáculos para essa transição. Ou seja, mais do que habilidades motoras de desenhar letras isoladas, memorizar letras e famílias silábicas, colar ou passar o dedo no desenho das letras, o ensino da escrita pode se materializar como formação do pensamento teórico desde a educação infantil, sendo complexificada no processo de desenvolvimento da criança considerando a atividade guia em cada etapa da vida.

Apontamentos sobre a organização da atividade pedagógica: a aprendizagem da escrita como linguagem

Vamos descrever e refletir sobre uma situação desencadeadora de aprendizagem organizada com crianças do 3º ano do ensino fundamental, no ano de 2022, na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, no qual uma das autoras deste artigo atuou como docente. A inserção desse grupo de crianças no 1º ano ocorreu no período da pandemia de Coronavírus, em situação de isolamento social. Já o processo de ensino retratado abaixo ocorreu de forma presencial na escola.

Nesta direção, a organização da atividade pedagógica junto ao grupo de 27 crianças na qual se insere o fragmento aqui apresentado teve como elementos metodológicos do planejamento a observação, o registro e a avaliação, de modo a mapear a condição inicial do conteúdo da formação das crianças sustentadas pelas relações entre criança – criança; criança – adultos; criança – escrita e leitura; criança – infância; criança – brincadeira; criança – natureza; criança – escola; criança – artefatos culturais. A partir do mapeamento destas relações foram encaminhadas as situações para promover a aprendizagem de todas as crianças.

Disso se constatou as necessidades deste grupo de estudantes, nas particularidades do ler, escrever ouvir, falar, brincar e desenhar, apresentando as seguintes características: Um grande grupo de crianças estabelecia relação com a leitura e escrita soletrando o nome das letras que estruturam o sistema alfabético registrando a grafia por vezes espelhada e necessitando do apoio visual do cartaz com o alfabeto, para lembrar do desenho das letras. O registro a partir do quadro era lento de modo que estas crianças, ao escreverem o enunciado, não registravam de modo contínuo a palavra, mas uma letra por vez.

Outro grupo apresentava repertório cultural de leitura e escrita, no entanto não operavam com a escrita como função social, uma vez que não davam conta de explicar e organizar o registro escrito que desejam comunicar ao outro. Ou seja, copiavam e escreviam, mas não operavam de modo a pensar, refletir e explicar sobre a função da produção textual em diferentes contextos e situações, além de manifestarem pela fala a restrição do que é palavra, a frase e que as frases juntas podem formar um texto. A condição inicial da aprendizagem da leitura e escrita desse grupo de crianças, corrobora a crítica de Vigotski (2007), ao afirmar que a escola ensina o desenho das letras e não a linguagem escrita, questão também assinalada por Smolka (2012), quando indica que a criança repete o que está escrito na lousa sem compreender o que leu. Tais constatações reafirmam a finalidade que se coloca este artigo, que é a urgência de conceber as relações entre ensino da linguagem escrita como pares dialéticos na centralidade de objeto dos anos iniciais na escola.

Outras particularidades que caracterizava todas as crianças da turma, era o tempo de envolvimento nas situações pedagógicas era restrito, apresentavam inquietação e a solicitação por tarefas prontas, as ditas “atividades prontas da internet”, pois os motivos que estavam orientando as ações das crianças era finalizar as “atividades prontas” e não o envolvimento nas situações criadas. Uma vez que as propostas criadas

demandavam das crianças a necessidade de operar com funções psíquicas superiores como a atenção voluntária, memória, escuta atenta, comunicação, escrita, imaginação e percepção sensorial e motora.

A turma também, apresentava restrição quanto ao repertório de brincadeira de papéis, jogos, assim como no desenho, pois havia recusa pelo envolvimento das ações propostas e quando algumas crianças se aventuravam a brincar, percebia-se que não dispunham de conhecimento de como brincar, imitar, enfim, das ações a serem realizadas para brincar, jogar e desenhar. As crianças; também apresentavam restrição quando à organização das brincadeiras e o estabelecimento das regras de modo a não envolver conflitos físicos, demandando assim, mediações contantes.

Quanto à fala, ocorria também a recusa em participar dos momentos onde a fala orientada se fazia necessário, como nas situações da “assembleia”, momento destinado a comunicar os acontecimentos de conflitos entre as crianças e adultos professores, para que, coletivamente fossem decididos os encaminhamentos frente aos fatos ocorridos. O mesmo acontecia, nas situações que envolviam a leitura, explicação e debate.

Assim, partindo do diagnóstico da turma e tendo planejado o ensino da leitura e da escrita a partir da base teórica indicada, apresentamos um fragmento que expressa a singularidade da organização do ensino na qual os elementos da escrita como linguagem colocam-se como objeto necessário à apropriação no processo de *brincar de bolinho*. A partir da exibição do audiovisual “Fortuna: O Caso do Bolinho” (FORTUNA, 2014), adaptação da obra literária da escritora Tatiana Belink (BELINK, 2017), as crianças foram convidadas pela professora a participarem da *brincadeira de bolinho*. É válido pontuar que as situações criadas e a escolha destes recursos didáticos tiveram como finalidade principal gerar a mobilização das crianças, por meio da atividade principal que é a brincadeira, para que elas operassem com a escrita como instrumento de comunicação, possibilitando a transição para a atividade de estudos, dominante na idade escolar. O trabalho com a obra de Belink, em sua dimensão literária, foi desenvolvido com a turma em momento posterior relativo à formação de leitores e, portanto, não compõe a situação de ensino aqui narrada, esta se focou na adaptação da obra tendo por foco a criação de um contexto mobilizador à necessidade da escrita.

No primeiro momento levamos às crianças a refletirem acerca de como imitar os personagens do audiovisual. Inicialmente as crianças brincaram a partir do repertório cultural que dispunham. Pela constatação de que os gestos e ações não abarcavam as potencialidades de movimento indicadas na referida obra, foram dispostos às crianças alguns elementos e fantasias que poderiam representar os personagens da obra, tais como: metade de um cabo de vassoura representando a bengala do vovô; um pano utilizado como xale da vovó e fantasias de animais para que as crianças utilizassem ao realizar a brincadeira de dramatização musical. A cada material apresentado se questionava suas potencialidades para brincar. Tais elementos foram ofertados no processo de brincar de imitar os personagens da música. Essa organização diz respeito às regras do próprio conteúdo de como brincar dessa forma de brincadeira, pois, para brincar, era preciso que as crianças escutassem a música e a contação da história com atenção; realizassem a relação da sequência das

cenar em que cada personagem se integra na narrativa; as ações que os caracterizam e a relação entre estes e os acontecimentos que os uniam na narrativa musical.

Um das questões que emerge a partir da descrição do episódio de ensino é sobre como as ações são desenvolvidas pela criança para que a brincadeira se objetive partindo de uma situação imaginária. Para Vigotski (2008), a situação imaginária representa uma situação real, vivenciada pela criança em algum momento da vida. Assim, toda situação imaginária contém regras direcionando formas de comportamento, estas definidas pela própria criança.

A exposição da professora evidencia que a atividade de brincar da criança está subordinada às regras de comportamento que caracterizam o objeto daquela atividade, como no caso em que as crianças, para brincar, tinham que organizar suas ações de modo que denotassem o comportamento de cada personagem. Ou seja, as crianças tinham que operar com a ideia e vivência, por exemplo, das características que identificam o personagem da “lebre”, por exemplo, e direcionar o comportamento de modo que este expressasse as características do que é ser lebre. Neste sentido,

é simplesmente impossível supor que a criança pode se comportar numa situação imaginária sem regras, assim como se comporta numa situação real. Se a criança faz o papel da mãe, então ela tem diante de si as regras do comportamento da mãe. O papel que a criança interpreta e a sua relação com o objeto, caso este tenha seu significado modificado, sempre decorrem das regras, ou seja, a situação imaginária, em si mesma, sempre contém regras. Na brincadeira, a criança é livre. Mas essa liberdade é ilusória (VIGOTSKI, 2008, p. 28).

Neste movimento da brincadeira como situação imaginária na qual as crianças se organizaram no espaço da sala de aula, gestos e comportamentos referentes a cada personagem, foi ficando cada vez mais evidente o quanto a brincadeira, organizada de modo intencional, pode gerar e formar novos conteúdos de relação entre as crianças e dessas com o objeto do conhecimento, o qual neste momento retratado era a construção e formação das bases psíquicas como suporte à escrita como linguagem. As evidências estão na manifestação das crianças quanto ao desejo de atuar como tal personagem, na observação dos gestos que caracterizam cada personagem, na escuta atenta e observação da brincadeira musical esperando sua vez de brincar, na auto-organização de quem vai atuar como personagem, cuidando para que todos sejam contemplados com o desejo de ser tal personagem.

Nestas formas de atuação com o conteúdo da situação imaginária emergem elementos da potência que a brincadeira exerce no desenvolvimento psíquico da criança, na particularidade da apropriação da linguagem escrita, dado que:

a brincadeira com situação imaginária é algo essencialmente novo, impossível para a criança até os três anos; é um novo tipo de comportamento, cuja essência encontra-se no fato de que a atividade, na situação imaginária, liberta a criança das amarras situacionais. [...] na brincadeira, a criança aprende a agir em função do que tem em mente e não do que vê. Parece-me que essa fórmula transmite com precisão aquilo que ocorre na brincadeira: a criança aprende a agir em função do que tem em mente, ou seja, do que está pensando, mas não está visível, apoiando-se nas tendências e nos motivos internos, e não nos motivos e impulsos provenientes das coisas (VIGOTSKI, 2008, p. 29).

A brincadeira enquanto uma das formas de representar e compreender o mundo, por integrar no seu interior as formas ideais das relações sociais, cria as condições adequadas para que a criança acesse

operações psíquicas na relação entre símbolo, signo, sentido, significado, objeto e palavra. Essas relações demarcam o porquê de conceber como um dos elementos do ensino da escrita como uma linguagem, a pré-história da linguagem escrita desde a educação infantil até o 5º ano do ensino fundamental.

Na brincadeira, a criança opera com objetos como sendo coisas que possuem sentido, opera com os significados das palavras, que substituem os objetos; por isso, na brincadeira, ocorre a emancipação das palavras em relação aos objetos (VIGOTSKI, 2008, p. 31).

Para que a palavra se separe do objeto, necessita-se de um pivô em forma de outro objeto. Mas, no momento em que o cabo de vassoura, ou seja, o objeto, transforma-se em pivô para a separação do significado "cavalo" do cavalo real (a criança não consegue separar o significado ou a palavra do objeto de maneira diferente, a não ser encontrando um pivô em outro objeto, ou seja, ela tem de, com a força de um objeto, roubar o nome do outro) - isso parece forçar um objeto a agir sobre o outro no campo semântico. A transferência dos significados é facilitada, pois a criança recebe a palavra como se fosse uma característica do objeto; a criança não vê a palavra, mas vê por detrás desta o objeto que ela significa. Para a criança, a palavra "cavalo", atribuída ao cabo de vassoura, significa: "lá está um cavalo", ou seja, mentalmente, ela vê o objeto por detrás da palavra (VIGOTSKI, 2008, p. 31, grifos do autor).

No caso da *brincadeira de bolinbo*, o cabo de vassoura não se tornou um cavalo, mas sim a bengala do vovô, elemento essencial para caracterizar os gestos relacionados com o personagem vovô. O mesmo ocorreu com o pano que se tornou xale da vovó.

O segundo momento foi estruturado a partir do desenho, particularmente a construção de fantoches. Estas atividades foram realizadas em diversos dias. Com as crianças organizadas em pequenos grupos foram retomadas as ações referentes à *brincadeira de bolinbo*. As crianças foram convidadas a assistir novamente o audiovisual com ênfase nas características de cada personagem. Logo após, foram distribuídos os desenhos das imagens que representavam os personagens e foi solicitado que pintassem, recortassem e fixassem no palito de picolé e brincassem com esse conjunto de fantoches ofertados pela professora. Fizemos o convite para que cada criança produzisse seu próprio conjunto de fantoches para brincarem em seus lares. Para tanto, as crianças realizaram as seguintes ações: desenho dos personagens em uma folha de papel; pintura de cada um dos personagens com lápis de diferentes cores; recorte e fixação no palito de picolé. Para essa produção gráfica as crianças poderiam recorrer às imagens do audiovisual. Mais uma vez, emergem indícios de restrição de repertório, na medida em que algumas crianças apresentaram resistência em realizar seus próprios desenhos falando frases como: - não sei desenhar! - Não consigo fazer o desenho desses animais! Outras fizeram a representação com traços iniciais do desenho, ou seja, desenharam um círculo, linhas que saíam desse círculo formando o tronco, braços e pernas de cada personagem, sem se ater às características gráficas de cada personagem.

Os elementos que aparecem na descrição dessa cena podem indicar que o desenho e a imitação, na situação imaginária da brincadeira, não são inatos à infância, à condição de ser criança. É necessário, que essa forma humana de representar o mundo e suas relações sejam mobilizadas na criança na medida em que sejam criadas, pelo ensino, as condições que coloquem os sujeitos em atividade na direção do objeto da aprendizagem.

Vigotski escreve que o desenho

é uma linguagem gráfica que surge tendo por base a linguagem verbal. Nesse sentido, os esquemas que caracterizam os primeiros desenhos infantis lembram conceitos verbais que comunicam somente os aspectos essenciais dos objetos. Esses fatos nos fornecem os elementos para passarmos a interpretar o desenho das crianças como um estágio preliminar no desenvolvimento da linguagem escrita (VIGOTSKI, 2007, p. 136).

Outro fato é a potencialidade da função simbólica do desenho e sua relação com a fala e o desenvolvimento da escrita como linguagem real. Assim, ao organizar o ensino, colocando como um de seus aspectos estruturantes o desenho, a professora está possibilitando que as crianças operem de modo intencional com a ideia da representação da coisa, potencializando processos psíquicos da imaginação e percepção.

O terceiro momento do processo de ensino teve por foco a escultura, ou seja, a modelagem dos personagens com massa de modelar. Neste momento utilizamos um segundo audiovisual “O caso do Bolinho-Varal de histórias” (VARAL DE HISTÓRIAS, 2018), o qual contém o mesmo conteúdo da história do Bolinho. As crianças lembraram a estrutura da narrativa da história musical em diálogo com o segundo audiovisual. Em seguida, foram convidadas a produzirem seus próprios personagens em massa de modelar. Neste movimento de modelar, em pequenos grupos as crianças já brincavam com os objetos criados, imitando a ação de cada personagem na história e recriando outros fatos com os personagens, comportamento este não observado nos momentos anteriores.

Aqui se destaca outro elemento que alarga as possibilidades da criança se apropriar da escrita enquanto linguagem: é na brincadeira de modelar os personagens referentes à situação criada que a criança operou com a função simbólica do pensamento, realizando processos mentais de retomar pela memória a imagem mental dos personagens, vinculado com todas as vivências que ela teve, quando de alguma forma ela ouviu ou viu algo com as características dos personagens. Assim como no desenho, aqui ela não está operando com a coisa em si, o vovô, a vovó, etc, mas com o significado e sua representação, objetivados na atividade de brincar de modelar os personagens.

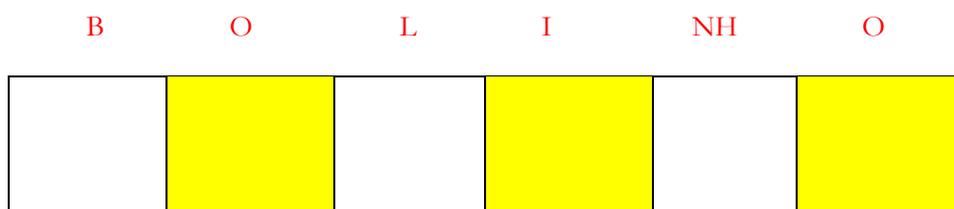
O quarto e último momento focou na escrita propriamente dita. Abrangeu a construção de um livreto com o objetivo de produzir um texto a partir das ações realizadas anteriormente, ou seja, elaborar uma narrativa escrita com os personagens, trama e desfecho, para que pudessem ser lidos para quem e em qualquer lugar que desejassem. Após essa produção textual, as crianças puderam ler seu texto para a turma do terceiro ano e todas as crianças levaram seu texto para sua casa, para ser lido com seus familiares. Este foi um dos produtos que objetivou a atividade de aprendizagem das crianças ao longo de desenvolvimento da proposta aqui apresentada.

O ensino da escrita foi organizado para que as crianças chegassem à objetivação da relação entre a situação imaginária da brincadeira, o desenho como modelador do pensamento e a escrita enquanto expressão da união desses elementos na formação do pensamento abstrato, na forma da criação do livreto. A principal referência teórico-metodológica foi a contribuição da autora cubana Josefina López Hurtado (HURTADO e ANGELETTI, 1995), a qual por sua vez se fundamenta em autores soviéticos como

Vigotski (2007) e Luria (2014), assim como em Soares (2018), Smolka (2012), Umbelino (2021) e Solovieva (2008).

As ações do método de análise sonora da palavra para o ensino da leitura e escrita, a partir das contribuições de Hurtado e Angeletti (1995), compreende ações que preparam a criança para a leitura e escrita, composta por atividades prévias para a análise das palavras incluindo respiração e articulação. Os processos que compõem a análise fônica são: desenvolvimento da compreensão dos sons e a sequência nas palavras; determinação da extensão das palavras ao pronunciá-la; determinação dos sons consecutivos que formam uma palavra e sons diferenciados da palavra.

A partir da situação desencadeadora que apresenta uma situação-problema (MOURA, 2010), as ações pedagógicas se desdobram na seleção de um conjunto de palavras que integram o conteúdo das situações anteriores. A análise fônica pela modelagem objetal consiste no uso de fichas com cores diferentes entre vogais e consoantes para representar a estrutura dos fonemas que formam a palavra, como por exemplo a palavra Bolinho, que foi materializada conforme imagem abaixo, onde as fichas brancas representam as consoantes e as amarelas representavam as vogais. Para evidenciar essas relações, identificamos com a grafia em cima de cada ficha, porém, é válido ressaltar que no processo de realização com as crianças, opera-se com as fichas como representação sonora da palavra, não sendo dominante a grafia, mas a modelagem, alongamento e brincadeira com os fonemas.



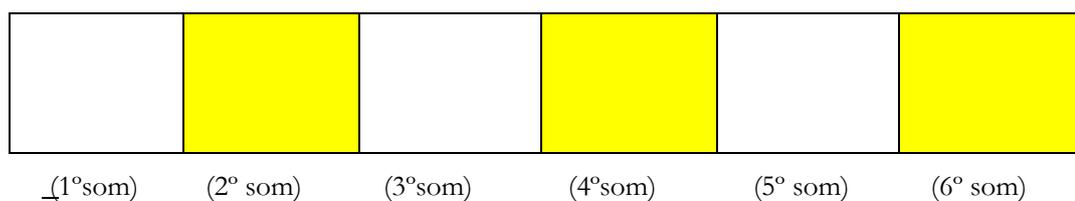
Sobre a materialização dos fonemas com fichas, Hurtado e Angeletti escrevem que:

Cada sonido de la palabra que se analiza se materializa con una ficha, que se coloca en cada cuadrado del esquema de la palabra. Las fichas fijan el resultado del análisis. Su distribución espacial en el esquema modela la consecutividad temporal de los sonidos. La acción práctica con las fichas (quitarlas, ponerlas, cambiarlas de lugar) orienta al niño hacia un detalle fundamental; cuando se cambian los sonidos de una palabra o se altera su orden, cambia también la palabra, es otra palabra que designa otro objeto de la realidad. Al colocar las fichas queda construido un modelo de la palabra. Inicialmente en un modelo con fichas de un solo color que modela la palabra, por la cantidad de los sonidos que la forman. Posteriormente, al diferenciar los sonidos vocálicos y consonánticos, se utilizan fichas de dos colores, lo que da la posibilidad de crear un modelo de la forma en que se combinan los sonidos para formar la palabra (HURTADO e ANGELETTI, 1995, p. 220).

A partir da seleção das palavras são utilizadas imagens que expressam a palavra e estas são fixadas no quadro. Em seguida é solicitado que as crianças verbalizem de modo prolongado a palavra em análise, como no exemplo: BBBBB OOOOO LLLL IIII NHNH OOO. Neste momento a professora pergunta a

turma quantos sons têm a palavra, realizando a pronúncia acentuada e articulada, com objetivo de que as crianças, ao pronunciarem a palavra, identifiquem os sons que a compõe. Após as hipóteses das crianças, a professora junto com estas vai montando a palavra com cartões grandes, diferenciando vogais e consoantes, obedecendo a seguinte estrutura de questões: Qual é o primeiro som da palavra BBOOLLIINHOO? Qual som escutamos mais forte? É vogal ou consoante? Este som está no início ou no final da palavra? Se é consoante, qual é a cor da ficha que usamos para representar este som?

No próximo momento as crianças são orientadas a pegar as fichas para representar a escrita da palavra. Logo após, são realizadas as seguintes ações de análise da palavra: Qual é a palavra que estamos representando com as fichas? (as crianças pronunciam a palavra de modo acentuado. Para cada som pronunciado elas colocam o dedo na posição do som),



A professora questiona: quantos sons têm a palavra? Qual som aparece no início? É vogal ou consoante? Qual som aparece no final? É vogal ou consoante? Propõe tirar a ficha do som BBB (as crianças pronunciam a palavra sem este som, mas na posição desse som elas articulam os lábios, porém sem sair o som). Depois o processo se repete com as demais letras da palavra em estudo.

Este conjunto de ações pedagógicas se configura como processos metodológicos para o ensino da escrita e a criação das condições objetivas para a leitura na medida que são realizadas ações direcionadas com a utilização de livros específicos para este processo inicial da aprendizagem da leitura e escrita, como a Coleção Gato e Rato (FRANÇA e FRANÇA, 2011 e 2015).

Busca-se realizar ações de leitura orientada coletiva e em duplas, principalmente com aquelas crianças que no decorrer do processo manifestam necessidades de mediação direta. Assim, inicialmente é solicitado que a criança acompanhe com os olhos e com a ajuda de um lápis a leitura do pequeno texto de frases. Em seguida, a criança é convidada a realizar a leitura orientada pela pronúncia enfatizada e articulada dos sons que estruturam a palavra. Após, retoma-se a leitura da palavra de modo integral e fluente, seguindo essas ações a cada palavra lida até a leitura fluente de todas as frases que compõe o texto. Neste processo, a mediação tem como eixo a verbalização com a pronúncia enfatizada e com perguntas sobre o conteúdo da leitura.

Após a finalização da leitura, busca-se retomar a estruturada da narrativa com a criança, para entender seu nível de interpretação. Em seguida, a professora solicita para que registre algo que quer comunicar à turma sobre a leitura realizada, culminando na leitura para o grande grupo da turma.

Assim, o que foi organizado pela atividade pedagógica da professora teve como objetivo a criação de situações imaginárias de modo a produzir a mobilização das crianças na direção de operar com a escrita

de modo consciente, intencional e como instrumento de comunicação social, na relação com o meio como fonte promotora da aprendizagem que gera o desenvolvimento.

A organização do ensino pela proposição de um conjunto de tarefas na qual as ações das crianças estão voltadas para o objeto, partindo de uma situação que desencadeou cada episódio, ressalta a intencionalidade na construção de condições que podem levar a criança a estabelecer uma relação intencional com a escrita como instrumento de comunicação social e ampliar as relações sociais mediada pela linguagem escrita. Aqui também se evidencia a intencionalidade da criação de condições para gerar a transformação dos processos psíquicos quanto à passagem do simbolismo de primeira ordem, relacionado a atividade principal da criança, para o de segunda ordem, que diz respeito especificamente a apropriação da escrita, o qual é o momento em que a criança realiza, na atividade da brincadeira, o isolamento das características externas do objeto e passa a operar com a sua função ou significado, o qual é mediado pela palavra.

Para Vigotski é na brincadeira que

a criança aprende a agir em função do que tem em mente e não do que vê. Parece-me que essa fórmula transmite com precisão aquilo que ocorre na brincadeira: a criança aprende a agir em função do que tem em mente, ou seja, do que está pensando, mas não está visível, apoiando-se nas tendências e nos motivos internos, e não nos motivos e impulsos provenientes das coisas (VIGOTSKI, 2008, p. 29).

As crianças passaram a agir de modo a direcionar suas ações pelas ideias que produziam e assim criaram o próprio conteúdo do brincar, os diferentes artefatos culturais, novas práticas sociais mediadas pela linguagem escrita. A partir desses pressupostos, a atividade de ensino realizada pela professora partiu de uma situação imaginária uma vez que a brincadeira é a linha principal do desenvolvimento da criança em idade pré-escolar, oferecendo os fundamentos para a formação das bases psíquicas no processo de transição dessa atividade para a atividade de estudos (VIGOTSKI, 2008).

Trazer a brincadeira como atividade principal na infância, desde a educação infantil até os anos iniciais na escola do ensino fundamental, por vezes pode parecer óbvio e repetitivo, a vista que parece que a concepção ainda predominante é de que a brincadeira ao mesmo tempo que é fonte de satisfação, também se configura como perda de tempo. A realidade escolar grita ao produzir a fragmentação dessa atividade nas duas etapas iniciais da educação básica, dividindo o desenvolvimento da criança entre a brincadeira na educação infantil como fonte de prazer, e, na escola dos anos iniciais, como não constituidora das ações pedagógicas devido a concepções de que na escola não é lugar de brincar, mas estudar. Para Vigotski (2008) a brincadeira não pode ser tomada somente pelo princípio da satisfação, uma vez que a criança também encontra satisfação em outras atividades.

Contrariando o senso comum, a THC nos indica que a brincadeira, assim como a imaginação, precisam ser ensinadas e tomadas como atividades humanas, ocupando centralidade na relação entre ser humano e mundo e fundante das bases para a aprendizagem inicial da escrita na criança em idade pré-escolar. Isto pode ser constatado quando a professora oferta elementos que remetiam às características dos personagens para sustentar o desenvolvimento da brincadeira, pois a manifestação das ações de brincar, explicitaram restrição de repertório cultural,

Compreender o papel fundante das bases da brincadeira como propulsora da escrita como linguagem é válido para explicitar sobre a origem dessa atividade, uma vez que ela não é inata, mas como ocorre sua gênese ao longo do desenvolvimento da criança. Vigotski afirma que

numa criança com mais de três anos, emergem tendências específicas e contraditórias, de um modo diferente; por um lado, surge uma série de necessidades e de desejos não-realizáveis imediatamente, mas que, ao mesmo tempo, não se extinguem como desejos; por outro lado, conserva-se, quase por completo, a tendência para a realização imediata dos desejos. É disso que surge a brincadeira, que deve ser sempre entendida como uma realização imaginária e ilusória de desejos irrealizáveis, diante da pergunta “por que a criança brinca?” (VIGOTSKI, 2008, p. 25).

Então, a brincadeira surge pela necessidade da criança em idade pré-escolar de realizar desejos não possíveis realidade concreta. Emerge do conjunto de situações sociais que lhe afetou, sendo o processo de generalização condição prévia para o surgimento da brincadeira. Na brincadeira a criança opera com o fenômeno desse afeto, se descolando da situação concreta. Assim, “a criança generaliza sua relação afetiva com o fenômeno independentemente da situação concreta real, pois a relação afetiva está ligada ao sentido do fenômeno” (VIGOTSKI, 2008, p. 26).

Diante do exposto ressalta-se que é pela atividade principal que a criança vai aprendendo e se desenvolvendo como ser humano. Considerar essa afirmação como pressuposto teórico leva professores e professoras a observarem mais e melhor as manifestações da aprendizagem das crianças, refletirem sobre suas práticas pedagógicas, gerando uma nova qualidade na organização do ensino da escrita como uma linguagem desde a educação infantil. Um dos princípios que sustenta a defesa do ensino da escrita como uma linguagem, expressa ao longo desse texto, é de que todo ser humano ao nascer, independente da sua vontade, encontra-se na obrigatoriedade de aprender as formas específicas da sua espécie, sendo este o processo de educação.

Assim, o ensino como uma das particularidades da educação, precisa criar as bases para que os sujeitos da atividade pedagógica, crianças, professores e famílias, construam coletivos na escola de modo a considerar os elementos da pré-história da linguagem escrita como fundamento de todo o percurso escolar da criança nos anos iniciais. Esse processo denominado como a pré-história da linguagem escrita abrange as formas pelas quais a criança se apropria das materialidades do mundo, podendo produzir a transição da atividade da brincadeira para a atividade de estudo, criando assim possibilidade destes se enxergarem como sujeitos dos e nos seus processos de atuação no mundo.

Dito isto, passamos a apresentar de modo breve como são criadas as condições objetivas para viabilizar o envolvimento e participação da família na formação da criança, considerando a singularidade da aprendizagem da leitura e escrita. O momento que demarca a aproximação e construção de vínculo entre a família e a escola (professores), de modo intencional, é a reunião coletiva com todas as famílias responsáveis pelas crianças que estudam na escola, organizada pela direção escolar, realizada após dois meses do início das aulas. Este momento é organizado e coordenado pela equipe diretiva cujo objetivo principal é apresentar o quadro de professores, sendo esta uma das demandas das próprias famílias. A reunião se estrutura em dois momentos: a) reunião coletiva com toda a comunidade escolar dirigida pela equipe diretiva e b) reunião com as famílias nas turmas que a criança está inserida, sendo organizada pela professora regente.

Na reunião específica por turma são expostos os elementos sobre a estrutura das situações promotoras da aprendizagem das crianças, apresentando às famílias um acervo documental de fotos, vídeos, jogos, livros e brinquedos que evidenciam atividades e o processo de estudo realizado com as crianças. O objetivo é assinalar a intencionalidade pedagógica de criar situações de ensino que possibilitem a aprendizagem de todas as crianças, sendo este um princípio que orienta a atividade pedagógica. Neste ponto é válido ressaltar que o tempo destinado a estas ações junto às famílias é curto diante do que seria desejável e torna-se um desafio estruturar esses momentos. De toda forma, a finalidade que se coloca é que a escola precisa cumprir a tarefa de ensinar e preparar as famílias para promover a formação integral de sua prole (ARIAS, CALEJON e BRAVO, 2022).

Após este momento, são dispostos às famílias livros específicos para a alfabetização, jogos, brinquedos, cadernos das crianças, enfim, os recursos que integram o ensino. A docente explica como estes são usados nas situações de aprendizagem considerando os aspectos mapeados sobre a condição inicial da aprendizagem da leitura e escrita da turma e os encaminhamentos metodológicos a partir desses dados da aprendizagem: a reorganização diária da turma em pequenos grupos na sala, buscando atender as necessidades educativas de todas as crianças, uma vez que o conteúdo dos níveis de ajuda se diferencia de acordo com o repertório dos agrupamentos.

O desdobramento desse momento inicial de aproximação entre família e escola é a realização de encontros individualizados com cada família, momento em que é possível compreender a situação social de cada núcleo familiar, direcionando as orientações quanto à organização das ações pedagógicas em casa. Este é um momento rico e único para conhecimento da realidade de cada estudante e para orientações mais específicas às famílias quanto à aprendizagem de seu/a filho/a. Constatamos que as famílias nos procuravam para realização destas reuniões, à medida em que adquiriam confiança no trabalho da docente e se interessavam por compreender melhor o trabalho de alfabetização em curso, tendo em vista apoiar este processo em casa.

Outro espaço institucional potente para construir novas formas de se relacionar com a família foi o tempo destinado à entrega dos boletins. A organização das ações neste tempo e espaço se estruturaram de modo coletivo, repetindo com as famílias fragmentos de situações de ensino e aprendizagem vivenciadas em sala de aula pelas crianças. O objetivo central foi levar as famílias a refletirem, por meio da participação em uma situação real, a operarem com a necessidade de ler, escrever, ouvir e falar e de que estes processos não são imediatos, mas exigem que sejam organizados de modo intencional. A construção desses momentos com as famílias passou a ser a aprendizagem do ensino acerca de como criar condições para promover o desenvolvimento da criança. O exercício dos elementos dessa forma de organizar as relações entre os sujeitos da atividade pedagógica (MOURA, 2010), tendo a criança como elo dessas relações, gerou a potencialização da atividade desses sujeitos com desdobramentos para além dos muros da escola. Desse modo, reafirma-se a finalidade política e pedagógica dessa forma de organizar o ensino, na qual o objetivo central é gerar a aprendizagem de todos, particularmente daquelas crianças que chegaram no 3º ano

do ensino fundamental sem ler e escrever de modo efetivo, transformando a relação destas com o meio. E aqui está o compromisso também com as crianças com deficiência, ou seja, a atividade pedagógica é organizada para atender as necessidades daqueles sujeitos que por diversas razões não se apropriaram da linguagem escrita como fonte geradora do desenvolvimento nesta etapa da infância. Desta forma, a construção da relação entre escola e família ocorre pela construção do conteúdo da aprendizagem do ensino, ou seja, a cada encontro coletivo ou individual, as famílias são ensinadas acerca de como organizar as ações de leitura, escrita, jogo, fala, brincadeira, de modo que elas organizaram tempos e espaços com as crianças em casa, para aos poucos colocar novos elementos na relação criança - família.

O ensino desenvolvido pela escola em articulação com a família, aqui relatado, se mostrou potente. Constatamos que as famílias desenvolveram maior consciência quanto ao trabalho realizado pela escola, e, simultaneamente, foram se percebendo capazes de apoiar a criança no processo de ensino-aprendizagem. Observamos maior interesse das famílias quanto à aprendizagem de seus filhos, maior busca por diálogo com a docente, solicitação de materiais de apoio aos estudos em casa e das formas de uso destes, dentre outras evidências. Deste modo, concluímos que o ensino que tem como objeto a aprendizagem da leitura e escrita pela criança, organizado em bases concretas e envolvendo as famílias, arrasta o desenvolvimento de todos os sujeitos da atividade pedagógica. É capaz de promover a aprendizagem efetiva da leitura e escrita na infância, bem como transforma a relação família-escola e a relação família-criança.

Por fim, ressalta-se que a escola, enquanto locus privilegiado à formação das novas gerações da classe trabalhadora, precisa se constituir em espaço onde a atividade pedagógica se afirme como instrumento social, político e educativo emancipador dos estudantes e da classe trabalhadora. Juntos, crianças, professores e famílias podem exercitar novos elementos da função social da escola quanto à organização, sistematização e apropriação das formas humanas mais elaboradas. A perspectiva do ensino da escrita como linguagem amplia as possibilidades de construção do pensamento abstrato, sendo basilar para a formação do pensamento teórico, contribuindo no papel social da escola.

Considerações finais

Trazer para o campo de discussão as relações entre criança, escola e família sob a ótica do ensino da linguagem escrita demarca a finalidade sociopolítica emancipatória do desenvolvimento integral da criança, prole da classe trabalhadora, considerando que este trabalho se volta para a formação do pensamento abstrato e à constituição das bases do pensamento teórico. O ensino de modo geral e da linguagem escrita em particular, é essencial para que as novas gerações se apropriem da produção cultural humana, para a formação integral. O ensino em sua forma teórica é base para o modo científico de pensar, para a compreensão da totalidade, para ampliação dos sentidos, contribuindo para o desenvolvimento da consciência e da personalidade.

Ao mesmo tempo em que o ensino da escrita como linguagem é parte de um projeto social, a escola e a família, como instituições sociais, também precisam ser acionadas pois estas são espaços essenciais para realizar a mediação entre a criança e o meio. Esses pressupostos, com base na Teoria Histórico Cultural

e na experiência Cubana orientaram a apresentação da situação de ensino realizado com crianças do 3º ano da educação fundamental, cuja necessidade principal era a apropriação efetiva da escrita.

A relação com a família se configurou como um fio condutor da organização do ensino, de modo que foram criadas as bases para que essas, ao se apropriarem dos conhecimentos sobre o processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, pudessem organizar as ações pedagógicas em casa de modo a alargar as possibilidades de construir as bases psíquicas para a formação integral da criança. Foram desenvolvidas ao longo do ano ações de orientações às famílias sobre a estrutura de organização das ações junto às crianças; ensino sobre as ações a serem realizadas com as crianças em casa com foco na escrita e leitura; orientações sobre o uso de recursos como literatura infantil, jogos; reuniões coletivas e individuais com os pais ou responsáveis buscando sempre o conhecimento sobre o processo de desenvolvimento da criança, de modo que estes elementos servem de subsídios para a reconstrução da situação social do desenvolvimento, desdobrando-se na reestruturação contínua das situações desencadeadoras da aprendizagem. Observamos que o ensino cujo objeto é a aprendizagem da leitura e escrita pela criança e organizado para envolver envolvendo as famílias, arrasta o desenvolvimento de todos os sujeitos da atividade pedagógica. É capaz de promover a aprendizagem efetiva da leitura e escrita na infância, bem como transforma a relação família-escola e a relação família-criança.

A situação de ensino refletida no texto, focada no ensino da escrita enquanto linguagem tendo sua base na atividade do brincar, buscou assinalar a relação entre símbolo, signo, sentido, significado, objeto e palavra, destacando o movimento das operações psíquicas que a criança precisa realizar. Essas relações demarcam o porquê de conceber, como um dos elementos do ensino desse objeto, a pré-história da linguagem escrita, desde a educação infantil até o 5º ano do ensino fundamental. A brincadeira enquanto uma das formas de representar e compreender o mundo na idade escolar, por integrar no seu interior as formas ideais das relações sociais, cria as condições adequadas para que a criança estruture as bases psíquicas do pensamento abstrato e construa a transição para a atividade de estudo.

Os estudos realizados nos permitem concluir que: a aprendizagem e o desenvolvimento não ocorrem pela via natural; que a brincadeira, como situação imaginária - mas também o gesto, o desenho e a modelagem - enquanto atividade dominante na infância, não é inata à condição de ser criança, mas precisa ser ensinada pois se trata de atividade humana; que a escola precisa assumir o papel de sistematizar e organizar os elementos da cultura de modo que estes possibilitem a emancipação intelectual de todos os sujeitos da atividade pedagógica, crianças, professores e famílias. Daí decorre a necessidade de disputar o conteúdo e a forma do ensino, ou ainda, as relações que se produzem na escola.

Referências:

BEATÓN, G. A., CALEJON, L. M. C., & BRAVO, A. Z. (2022). Relación familia y escuela: las familias potenciadoras. **Obutchénie**. Revista de Didáctica e Psicologia Pedagógica, 6(1), 131–153.

ARIÉS, P. **História Social da criança e da família**. 2ª Ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

BELINKY, Tatiana. **Literatura Infantil**: O caso do bolinho. São Paulo. Moderna Literatura, 2017.

- BENJAMIN, W. **Reflexões sobre a criança o brinquedo e a educação**. São Paulo, Editora 34, 2009.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Notas sobre o Brasil no Pisa 2022**. Brasília, DF: Inep, 2023. Disponível em: https://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/pisa/resultados/2022/pisa_2022_brazil_prt.pdf. Acesso em 29/5/2024.
- CAMBI, F. **História da Pedagogia**. São Paulo: Editora UNESP, 1999.
- CARDOSO, M. L. **Questões sobre educação**. In: GOULART, Cecília (org.). Dimensões e horizontes da educação no Brasil: ensaio em homenagem a Gaudêncio Frigotto, Maria Ciavatta e Osmar Fávero. Niterói, RJ: EduFF, 2004. p 107-125.
- CHARLOT, B. **Da relação com o saber**. Porto Alegre: ArtMed, 2000.
- ENGUITA, M. **A face oculta da Escola: educação e trabalho no capitalismo**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.
- FIGUEIRA, P. A. A educação de um ponto de vista histórico. **INTERMEIO**, Campo Grande, v. 1, n. 1, 1985.
- FRANÇA, M. e FRANÇA, A. **A bota do bode**. São Paulo: Ática, 2011. Coleção Gato e Rato.
- FRANÇA, M. e FRANÇA, A. **O pote de melado**. São Paulo: Ática, 2015. Coleção Gato e Rato.
- FREITAS, L. C. A luta por uma pedagogia do meio: revisitando o conceito. In: PISTRAK, M. M. (org.). **A escola-comuna**. São Paulo: Expressão Popular, 2009.
- FORTUNA: **O caso do bolinho**. Direção de Tata Amaral. São Paulo: Selo Sesc, 2014. 1 DVD. Duração 5:07minutos.
- HURTADO, J. L. e ANGELETTI, A. B. Formación de la habilidad de análisis sonoro de la palabra en niños del sexto año de vida. In: SIVERIO GOMÉZ, A. M. et al. (orgs.). **Estudio sobre las particularidades del desarrollo del niño preescolar cubano**. Havana: Editorial Pueblo y Educación, 1995, p. 217-226.
- IBGE. Em 2022, analfabetismo cai, mas continua mais alto entre idosos, pretos e pardos e no Nordeste. **Agência IBGE Notícias**. Publicado em 7/6/2023. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/37089-em-2022-analfabetismo-cai-mas-continua-mais-alto-entre-idosos-pretos-e-pardos-e-no-nordeste>. Acesso em 29/5/2024.
- LEONTIEV, A. N. **Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil**. In: VYGOTSKI, L. S. (et al). Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. São Paulo: ícone, 1988.
- LEONTIEV, A. N. Os princípios psicológicos da brincadeira pré- escolar. In: VIGOTSKII, L.S; LURIA, A. R; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Tradução de Maria Penha Villalovos. São Paulo: Ícone, 2012.
- MOURA, M. O. (org.). **Controle da variação de quantidades**. Atividades de ensino. Oficina Pedagógica de Matemática. São Paulo, USP, 1996.
- NOGUEIRA, M. A, et al. **Família, escola e desempenho escolar**. Belo Horizonte, ed. UFMG, 2023.
- NOGUEIRA, M. A, et al. **Família e escola: trajetórias de escolarização em camadas populares**. 5ª.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.
- ROMANELLI, O. O. **História da Educação no Brasil**. 32º ed. Petrópolis: Vozes, 2007.
- SMOLKA, A. L. B. **A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo**. São Paulo: Cortez, 2012.
- SOARES, M. **Alfabetização: a questão dos métodos**. 1. ed. São Paulo: Contexto, 2018.
- SOLOVIEVA, Y.; ROJAS L. Q. **Enseñanza de la lectura: método práctico para la formación lectora**. México: Trillas, 2008.

- SUCHODOLSKI, Bogdan. **Teoria marxista da educação**. vol. 3. Lisboa: Editorial Estampa, 1976.
- TRAGTENBERG, M. A escola como organização complexa. In: TRAGTENBERG, M. **Sobre Educação, Política e Sindicalismo**. São Paulo: Editora UNESP, 2004.
- UMBELINO, J. D. **Elementos mediadores na atividade pedagógica promotora do desenvolvimento humano na criança**: contribuições da educação em Cuba. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014.
- VARAL de histórias. **O caso do Bolinho**. Audiovisual. Direção de Olavo Virgílio. 2018. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=fL_aexsZAV8. Acesso em 30/5/2024.
- VIGOTSKI, L. S. **7 aulas de L. S. Vigotski sobre os fundamentos da pedologia**. Organização e Tradução: Zoia Prestes e Elizabeth Tunes. Rio de Janeiro: E-papers, 2018.
- VIGOTSKI, L. S. **A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento**. Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais, 2008.
- VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2009.int
- VIGOTSKI, L. S. **A Formação Social da Mente**. 7º Ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- VIGOTSKI, L. S. O desenvolvimento da escrita na criança. In: VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 13ª ed. São Paulo: Ícone, 2014, p.142-189.

Notas

¹ Doutoranda no Programa de Pós graduação em educação pela Universidade Federal de Santa Catarina/PPGE-UFSC. Professora dos Anos Iniciais no Ensino Fundamental na Rede Municipal de Florianópolis. Núcleo de Estudos Sobre as Transformações do Mundo do Trabalho: dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/1617630968658640. Email: graziela.regina@prof.pmf.sc.gov.br. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4957823736477857>. Orcid:<https://orcid.org/0000-0001-9537-7246>.

² Doutora em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC. Professora do Centro de Ciências da Educação – CED/UFSC e do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE/UFSC. Núcleo de Estudos Sobre as Transformações do Mundo do Trabalho: dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/1617630968658640. Email: sandra.dalmagro21@gmail.com. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9400207409329063>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-9639-7070>.

Recebido em: 30 de maio. 2024

Aprovado em: 04 de out. 2024