



IV Congresso de Educação do CPAN
III Semana Integrada de Graduação e Pós-Graduação do CPAN
'Interfaces da docência: olhares e movimentos da formação inicial de professores'

OS SENTIDOS DA LINGUAGEM ESCRITA PARA AS CRIANÇAS DO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO NA CIDADE DE CORUMBÁ/MS O OLHAR A PARTIR DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS E DOS MOVIMENTOS DOCENTES NO CONTEXTO - 2012–2016

Geruza Soares de Souza Papa Rodrigues
Universidade Federal de MatoGrosso do Sul¹

RESUMO: Este artigo tem por finalidade refletir sobre o processo de aprendizado da linguagem escrita no ensino fundamental das crianças do ciclo de alfabetização na cidade de Corumbá/MS. Mais especificamente, considerar o olhar utilizado na aplicação das políticas educacionais pelos docentes no período de 2012 a 2016 para levar à leitura e à escrita as referidas crianças. Como metodologia, recorreremos à pesquisa bibliográfica, fundamentada em estudos teóricos de pesquisadores que abordam a temática a partir dos pressupostos de Vigotski, e colaboradores, que concebem a educação escolar como uma atividade privilegiada de cultura, mais elaborada, e nela contemplam o processo de humanização, que visa a favorecer ao máximo as qualidades humanas. Esperamos, com este artigo, contribuir para o reconhecimento da importância do lúdico e da escrita, seja no período da infância quanto no processo de alfabetização que ocorre no ensino fundamental. A novidade está na valorização do interesse da criança (que se expressa pelo lúdico), para, com isso, criar as condições necessárias ao aprendizado e, conseqüentemente, ao desenvolvimento humano.

PALAVRAS-CHAVE: Linguagem escrita; alfabetização; criança; teoria histórico-cultural; movimentos docentes.

INTRODUÇÃO

Este artigo pretende mostrar os sentidos da linguagem escrita vivenciados pelas crianças nos três primeiros anos do ensino fundamental na cidade de Corumbá/MS, tendo como referência as políticas educacionais e o movimento dos docentes no contexto de 2012 a 2016. Nosso objetivo é refletir sobre as vivências das crianças no processo da linguagem escrita e perceber qual o impacto das políticas educacionais de 2012 a 2016 sobre essas

¹ Mestre em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul/Campus do Pantanal em Pós-Graduação. Contato: geruzasoares@yahoo.com.br.

vivências, ou práticas, direcionadas a uma apropriação mecânica, reducionista e imediatista da linguagem escrita, com base em resultados quantitativos.

Sabemos que o número das crianças do referido ciclo tem sido expressivo a partir da introdução das práticas proporcionadas pela ampliação do ensino fundamental dos nove anos. Com a introdução de tais novas práticas, os docentes têm buscado alternativas para fazê-las aprender de maneira a desenvolverem todas as suas potencialidades.

Para que as crianças possam atingir uma aprendizagem significativa, que alcance o interesse infantil, que ajude a desenvolver e a adquirir conhecimentos acumulados historicamente, apropriando-se da cultura construída pela humanidade, foi preciso mais do que a simples aplicação das políticas educacionais; foi preciso utilizar experiências vividas que promovessem aprendizagens que estimulassem o desenvolvimento.

O desenvolvimento infantil, assim, passou a ser compreendido como um processo cultural, social e historicamente promovido por uma ação intencional do/a professor/a.

Para tratar desse processo todo, estruturamos este artigo em torno de duas reflexões distintas e complementares.

Com a primeira, pretendemos entender como as políticas educacionais dos órgãos responsáveis e os movimentos docentes no contexto de 2012 a 2016 organizaram a referida etapa. O que se sabe é da introdução de uma nova concepção de aprendizagem infantil, que centraliza toda a atenção no treino da escrita e transforma a apropriação da linguagem escrita no ensino fundamental do 1º ao 3º ano do referido município numa necessidade de somar habilidades mecânicas para atingir a alfabetização infantil.

Portanto, a primeira reflexão parte das realidades vivenciadas pelas crianças no ciclo de alfabetização em Corumbá/MS no período de 2012 a 2016 em base às políticas educacionais que norteiam a alfabetização do 1º ao 3º ano do ensino fundamental emitidas pelo órgão central. A novidade consistiu em associar as habilidades mecânicas a serem conquistadas para consolidar a alfabetização das crianças inseridas no referido ciclo.

A partir destas realidades, o segundo momento consistiu em refletir sobre as possíveis implicações pedagógicas que possibilitaram o processo de construção da linguagem escrita pelas crianças inseridas no ciclo de alfabetização em uma vertente de cultura escrita, complexa, dinâmica e de sentido para as crianças, valendo-se da redescoberta da importância do lúdico e das diversas linguagens da escrita por quanto repercutem no campo epistemológico.

REFLEXÕES SOBRE A REALIDADE VIVENCIADA PELAS CRIANÇAS NO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO EM CORUMBÁ/MS A PARTIR DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS E DOS MOVIMENTOS DOCENTES NO CONTEXTO DE 2012 A 2016

Neste momento, cumpre apresentar nossas primeiras reflexões sobre a realidade vivenciada pelas crianças no ciclo de alfabetização no município de Corumbá/MS no período de 2012 a 2016. Uma das primeiras observações é o aumento no número de crianças no ensino fundamental após a ampliação do ensino do fundamental dos nove anos, em função da Lei 11.274, de 6 de fevereiro de 2006.

A constatação é que houve uma maior afluência de crianças no ensino fundamental e que as políticas educacionais têm voltado uma atenção especial à alfabetização desde a Conferência da Unesco em Jomtien, na Tailândia, em 1990, concretizando ações voltadas a direcionar as práticas educativas da alfabetização.

Neste contexto, é importante evocar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9.394/96, centrada na formação inicial e continuada de professores/as, desde então propondo diretrizes com base no reconhecimento da importância da prática educativa:

A alfabetização é, sem dúvida, uma das prioridades nacionais no contexto atual, pois o professor alfabetizador tem a função de auxiliar na formação para o bom exercício da cidadania. Para exercer essa função de forma plena, é preciso que o professor tenha clareza do que ensinar e como ensinar e sobre qual concepção de alfabetização está subjacente à sua prática (BRASIL, 2015, p. 21).

Esse recorte evidencia historicamente que essas políticas educacionais impactaram diretamente as vivências das crianças no ciclo de alfabetização no Brasil em geral. Em Corumbá/MS, apresentaram algumas particularidades e ramificações que identificaremos a seguir. Além das avaliações externas ao ciclo da alfabetização, consistentes na *Provinha Brasil* (implantada em 2007) e na Avaliação Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (implantada em 2013), a Secretaria Municipal de Educação de Corumbá (Semed) tem aplicado a *Ação Educativa*.

Nesse contexto, têm-se promovido formações continuadas para os professores/as alfabetizadores/as, com orientações precisas relativamente ao referencial a ser seguido e aos resultados a serem conquistados.

Uma das primeiras constatações foi que, para se conseguir o maior rendimento possível em termos de formação e desenvolvimento da inteligência e da personalidade das crianças, havia

que se superar alguns desacertos que ocorriam no ensino fundamental, entre eles a necessidade de se comunicar e de pensar.

A linguagem escrita deveria somar-se às diversas linguagens vivenciadas pela infância através dos jogos, brincadeiras e faz-de-conta, constituindo mais uma entre tantas, derivada, portanto, da descoberta da complementariedade entre “escrita” e “infância” (ESPÍNDOLA; SOUZA, 2015).

Neste sentido, e para entender a afirmação de Vigotski de que “o desenvolvimento da criança, analisado através da atividade fundamental em cada etapa, está estreitamente vinculado com a história de desenvolvimento da consciência infantil” (VYGOTSKY, 1996, p. 341), é importante conceituar qual a linguagem escrita do enfoque histórico-cultural que seria utilizada para expressar emoções, comunicações, ou seja, para a formação de pensamento (VIGOTSKI, 2000); igualmente importante é conceituar o tipo de infância cujo processo de desenvolvimento favoreceria adquirir novas formações essencialmente humanas.

Assim, a história da formação e do desenvolvimento do desejo de expressão na criança, ou seja, o interesse infantil, constitui condição necessária para que ela aprenda e desenvolva em relação à apropriação da escrita.

Em contrapartida a toda essa história da formação e desenvolvimento do desejo de expressão na criança, encontramos um problemático contexto do ensino fundamental, em especial nas políticas educacionais adotadas no contexto de 2012 a 2016: o problema está no fato de não se ter trabalhado a linguagem escrita e sim, a decodificação de letras, sem relação com sua função social, que é a comunicação e a expressão de pensamento (MELLO, 2010).

Assim, de acordo com Mello (2010), desvelar o que tem sido determinante nos três primeiros anos do ciclo do ensino fundamental das escolas municipais de Corumbá/MS, por quanto refletem as políticas públicas emitidas pelo órgão central, que, através de uma ação denominada Ação Educativa, realiza os diagnósticos das crianças em relação à escrita no início e ao término do semestre:

 PREFEITURA MUNICIPAL DE CORUMBÁ SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO SEMED						
ANÁLISE DA AÇÃO EDUCATIVA 2015 - FASE 2						
REME GERAL						
1ª SÉRIE						
ALUNOS PRESENTES						
937						
DESCRITORES	RESULTADO					
	REALIZOU		EM DESENVOLVIMENTO		NÃO REALIZOU	
NOME	544	58,06%	307	32,76%	86	9,18%
DESCRITOR	NÍVEL DE ESCRITA			RESULTADO		
5. ESCRITA DE PALAVRAS	PRÉ-SILÁBICO			152	16,22%	
	SILÁBICO			167	17,82%	
	SILÁBICO ALFABÉTICO			246	26,25%	
	ALFABÉTICO			364	38,83%	
DESCRITORES	RESULTADO					
	REALIZOU		EM DESENVOLVIMENTO		NÃO REALIZOU	
1. IDENTIFICA LETRAS DO ALFABETO.	870	92,85%	11	1,17%	56	5,98%
2. COPIA FRASES.	759	81,00%	131	13,98%	35	3,74%
3. LÊ PALAVRAS.	612	65,31%	257	27,43%	73	7,79%
IDENTIFICA SUPORTE TEXTUAL.	850	90,72%	12	1,28%	75	8,00%
6. ASSOCIAR A CONTAGEM DE OBJETOS À REPRESENTAÇÃO NUMÉRICA.	853	91,04%	6	0,64%	78	8,32%
7. COMPARA QUANTIDADES PELA CONTAGEM	815	86,98%	0	0,00%	122	13,02%
8. IDENTIFICA FIGURA GEOMÉTRICA PLANA.	793	84,53%	37	3,95%	107	11,42%
9. RESOLVE FATOS MATEMÁTICOS QUE ENVOLVEM IDEIA DE ADIÇÃO E SUBTRAÇÃO.	671	71,61%	133	14,19%	137	14,62%
10. ORDENA NÚMEROS NATURAIS DE 1 A 30.	456	48,67%	71	7,58%	202	21,56%
MÉDIA DOS DESCRITORES	79,20%		7,80%		10,49%	

Fonte: Secretaria Municipal de Educação de Corumbá



IV Congresso de Educação do CPAN
III Semana Integrada de Graduação e Pós-Graduação do CPAN
'Interfaces da docência: olhares e movimentos da formação inicial de professores'

Na tabela acima, percebemos que o entrave ocorre a partir da concepção fundamentada no ensino das letras, caso em que a somatória de habilidades é que define o nível de alfabetização das crianças.

Esta *ação educativa* tem sido caracterizada como ação pedagógica sistemática, utilizada pelas escolas de rede municipal de ensino da cidade de Corumbá/MS nos anos de 2012 a 2016. Este é o contexto no qual se analisa a referida política educacional, balizada pelo modelo nacional e internacional com base em resultados quantitativos e imediatistas, que acabam por ocasionar problemas mais sérios nas vivências das crianças dos três primeiros anos do ensino fundamental, uma vez que experienciam uma linguagem escrita empobrecida e reducionista, através de letras e fonemas soltos e desconexos, e assim é que com ela se relacionam.

Portanto, através dessa ação educativa vivenciaramos nos três primeiros anos do ensino fundamental, as regras, as finalidades, as provas, as etapas e os descritores a serem alcançados. Fica demonstrada a necessidade de habilidades que precisam ser desenvolvidas, bem como de uma concepção de decodificar e decodificar códigos para de fato alfabetizar as crianças.

O diagnóstico da referida *ação educativa* da Rede Municipal de Ensino nos informa que as crianças chegam ao 3º ano do ensino fundamental sem escrever seu próprio nome por completo, incapazes de distinguir as letras maiúsculas e minúsculas corretamente. Assim, por não adquirirem habilidades suficientes para serem consideradas alfabetizadas, são reconhecidas como analfabetos funcionais, que apenas copiam, que não conseguem interpretar ou pensar no que escrevem. Esse relatório retorna para a escola para que ela, a escola, resolva tais problemas, pois a ela compete possibilitar aos alunos a passagem para um nível mais avançado de habilidades do que as encontradas na fase anterior.

Nesse sentido, discutimos os resultados dessa ação, porque concebemos que os processos de construção e apropriação da escrita como um instrumento cultural complexo têm sua função social, elemento essencial na formação da inteligência de cada sujeito e diante dos conhecimentos implícitos de desenvolvimento humano. Portanto, para que se possa falar em desenvolvimento da criança, são necessárias atividades que lhe permitam expressar seus sentimentos, emoções e vontades; para isso, nada melhor



IV Congresso de Educação do CPAN
III Semana Integrada de Graduação e Pós-Graduação do CPAN
'Interfaces da docência: olhares e movimentos da formação inicial de professores'

do que através do faz-de-conta, de desenhos, pinturas e colagens que precisam ser trabalhados neste ciclo de alfabetização (MELLO, 2010).

A partir dessa concepção de desenvolvimento humano, destacada pela autora Mello (2010), buscamos a superação de uma apropriação de escrita mecânica e sem sentido para as crianças nos três primeiros anos do ensino fundamental, valendo-nos, no processo educativo, do diálogo entre a criança, a cultura e o docente.

Para se conseguir esse nível de processo educativo, a autora Mello (2010, p. 331) propõe a teoria histórico-cultural, ideal para as ações intencionais dos/as professores/as, com a finalidade de promover na escola a formação das qualidades humanas ao máximo de suas possibilidades, de modo a repassá-las às novas gerações através da apropriação da escrita no processo do desenvolvimento cultural das crianças.

A CRIANÇA E A LINGUAGEM ESCRITA EM UMA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL: UMA CONTRIBUIÇÃO NO CAMPO EPISTEMOLÓGICO

Para Mello (2005), a fala, o pensamento e a escrita enfatizam a importância do lúdico e das diversas linguagens da escrita na educação infantil e ensino fundamental, entendida como uma educação para a infância de 0 a 10 anos de idade.

Diante disso, uma educação que permita às crianças o lúdico, com a finalidade de atender às especificidades das descobertas e aprendizagens infantis ligadas ao desenvolvimento humano. Esse tipo de educação, de acordo com a mesma educadora (MELLO, 2012, p. 78), consiste em apreender, primeiro, pelas práticas sociais, através dos conceitos cotidianos, como, por exemplo, para que serve escrevermos um bilhete, uma história ou uma música.

Logo, a cultura, sob o enfoque histórico-cultural, forma e desenvolve as qualidades humanas, e para isso a escola deve propiciar uma educação que vise à humanização. Mello (2010) esclarece:

Observações e coleta de dados realizados em escolas de ensino fundamental e educação infantil, o último ano, permitem afirmar que o desafio maior desse processo é trazer a cultura elaborada para dentro do ambiente escolar. Portadores de textos -com livros infantis e infantojuvenis, dicionários, gibis, revistas, jornais, livros de consulta sobre diferentes campos do conhecimento, enciclopédias, mapas, filmes legendados e murais, assim como paredes que contam as



IV Congresso de Educação do CPAN
III Semana Integrada de Graduação e Pós-Graduação do CPAN
'Interfaces da docência: olhares e movimentos da formação inicial de professores'

histórias do grupo e de suas experiências vividas – que constituem o universo letrado que faz da escola o lugar de cultura escrita (p. 342).

A autora mostra a importância da presença desse material na escola, contribuindo para uma forma de compreensão, para a formação e o desenvolvimento do psiquismo humano.

É neste contexto que se fixa o papel do ensino fundamental: construção de conceitos científicos que provoquem a conscientização das funções psicológicas superiores das crianças, mediadas por um ensino sistemático e intencional do/a professor/a (VYGOTSKY, 2000).

Nesta perspectiva, os conceitos científicos e cotidianos estão inter-relacionados; desse modo, como esclarece Vygotsky (1991), a escola se torna um lugar privilegiado para a construção e a reconstrução dos referidos conceitos devido a experiências de interações, as quais são internalizadas pelas crianças.

Esta relação é mediada pelas experiências que o sujeito acumula ao longo de sua vida e afeta concretamente a unidade afetivo-cognitivo (MELLO, 2010), o que ocorre quando o sujeito é tocado por uma atividade adequada, que se traduz por algumas possibilidades de realização do ensino e aprendizagem que criam condições adequadas para a efetiva apropriação da escrita pela criança desde os seus primeiros anos de vida. Assim, a *teoria histórico-cultural* subsidia as práticas docentes intencionais para formar as máximas qualidades humanas nas novas gerações (LEONTIEV, 1978). Nesse sentido, aprofundar o pensar e o agir de professores que atuam no processo de alfabetização é propiciar sentidos² para que a criança aprenda a linguagem escrita em seus primeiros contatos e que tal aprendizado favoreça sua motivação para estudar.

Cabe ao professor, através de uma atividade intencional, diagnosticar o sentido que a escrita tem para as crianças ao chegar ao ensino fundamental. Tal compreensão de desenvolvimento humano é essencial na escola e para enfrentar as dificuldades escolares, de modo a não se atribuir culpabilidade a fatores biológicos da criança e da família.

² O sentido expressa a relação de atividade com a finalidade imediata da ação, cujo sentido é condicionado pelo lugar que ela própria ocupa nessas situações e igualmente pelo lugar que a escrita ocupa nessas situações (LEONTIEV, 1978).



IV Congresso de Educação do CPAN
III Semana Integrada de Graduação e Pós-Graduação do CPAN
'Interfaces da docência: olhares e movimentos da formação inicial de professores'

Portanto, conceituar vivência, segundo Vygotsky (1994), sintetiza a unidade de elementos do meio e dos elementos da personalidade, uma unidade entre o subjetivo e o objetivo.

Logo, o desenvolvimento dos sentidos é um produto do desenvolvimento dos motivos da atividade; por sua vez, o desenvolvimento dos motivos da atividade é determinado pelas relações reais que o sujeito tem com o mundo.

Em resumo, são três elementos que protagonizam o desenvolvimento infantil. A cultura, o professor/a e a criança para dinamizar a formação da atitude leitora, através da convivência com a cultura e da compreensão da linguagem escrita como instrumento cultural complexo. Dessa forma, implica rever as formas de apresentação da linguagem escrita às crianças e almejar a formação leitora e produtora de textos, superando, ao mesmo tempo, a formação do analfabeto funcional³ (MELLO, 2010).

Para a educação desenvolver o seu papel, que é o de potencializar ao máximo as qualidades humanas, é necessário promover a vivência da criança e como ela se relaciona com o mundo, com o objetivo de desenvolver a inteligência e a personalidade, e com elas desenvolver particularidades que a relacionam com as especificidades do meio. E são essas particularidades que definem a atitude de uma criança diante de uma situação.

Nesse sentido, a vivência é uma unidade de elementos que faz parte do meio⁴, que indica qual influência atingirá a criança, especificamente como ela a interpretará, em uma relação com o pensamento e a fala, através de atividades práticas. Nesse processo, deve prevalecer o triplo protagonismo: criança, cultura e professor/a. Cabe a este último provocar e possibilitar à criança tornar-se ativa nas decisões das atividades, das decisões do tema, do projeto, na organização de metas e objetivos.

Para tal, conceber a infância como tempo de formação inicial das características humanas é fundamental para entender que é nos primeiros anos de vida que se forma a personalidade social. E isso irá implicar tempo, revisão de conceitos quanto ao aprender

³Segundo a Unesco, analfabeto funcional, como toda pessoa que sabe escrever seu próprio nome, assim como lê e escreve cálculos básicos, porém é incapaz de interpretar o que lê e de usar a leitura e a escrita em atividades cotidianas, impossibilitando seu desenvolvimento pessoal e profissional.

⁴ [...] o meio não pode ser analisado por nós [...] como uma condição estática e exterior com relação ao desenvolvimento, mas deve ser compreendido como variável e dinâmico. Então, o meio, a situação de alguma forma influencia a criança, norteia seu desenvolvimento (VIGOTSKI, 2010, p. 691). Quarta Aula: A Questão do Meio na Pedagogia – traduzido por Marcia Pileggi Vinha. USP, São Paulo, 2010.



IV Congresso de Educação do CPAN
III Semana Integrada de Graduação e Pós-Graduação do CPAN
'Interfaces da docência: olhares e movimentos da formação inicial de professores'

dialético e reflexivo; irá requerer uma metodologia de atividade de estudo em situações problemáticas, situações nas quais, segundo, Vygotsky (1991), a educação ocupa um lugar central, desde que nela se introduza uma nova maneira de focar o psiquismo do ser humano.

Esta perspectiva compreende a situação social do desenvolvimento quando a experiência vivida e a idade legitimam o desenvolvimento das funções psíquicas superiores. Como norteia Singulani (2016):

Podemos dizer que a situação social de desenvolvimento da criança se constitui por suas experiências de vida, pelo sistema de relações no qual se envolve –a maneira como é percebida e tratada pelos adultos, o lugar que ocupa nas relações sociais de que participa - e pela maneira como se posiciona nele –como se sente nessas relações -, ou seja, é a relação única da criança com o meio e seu modo de vida. A definição de situação social de desenvolvimento apresentada por Vigotski demonstra que esse conceito se refere ao modo como a criança se apresenta para apropriar-se e objetivar-se nas situações vividas em cada período de seu desenvolvimento e determina suas relações e sua condição de apropriação/objetivação da cultura. São as suas particularidades expressas na maneira como vê, percebe, sente, compreende e vivencia as situações. Portanto, a situação social de desenvolvimento é da criança individualmente e se apresenta de maneira específica em cada período (p. 24-25).

A autora nos afirma que o adulto influencia o desenvolvimento social da criança, uma vez que ele propicia e organiza essas experiências que se estabelecem com o meio cultural, no caso, a educação escolar, mais elaborada com conceitos científicos para cada período de desenvolvimento infantil, o único tipo de educação que é subjetivada para cada uma criança,

Conforme Leontiev (2004, p. 310), para cada período desse desenvolvimento infantil há sempre uma atividade de interesse, a qual provoca alterações necessárias à vida da criança. Como foi explicitado no início deste artigo, o ensino fundamental é uma etapa em que se encontra uma população infantil considerável de 5 (cinco) a 8 (oito) anos de idade. Quais seriam essas atividades de interesse adequadas às crianças desse ciclo?

Caçõ e Mello (2014) esclarecem que, segundo Leontiev:

[...] a aprendizagem e a conscientização de um determinado conhecimento ocorrem dependendo do sentido que tenha para o sujeito aprendiz. E os sentidos, diferentemente dos conhecimentos,



IV Congresso de Educação do CPAN
III Semana Integrada de Graduação e Pós-Graduação do CPAN
'Interfaces da docência: olhares e movimentos da formação inicial de professores'

dos hábitos e das habilidades, não podem ser ensinados, mas educados (p. 189).

O autor esclarece que a atividade de estudo adequada está em resolver os problemas detectados pelas crianças, e não apenas em atingir objetivos ou conteúdos, mas em ser capaz de fazer a relação entre os processos intelectuais e a motivação da atividade, a qual garante a conscientização.

Portanto, deve tornar-se uma atividade consciente, cujos conhecimentos sejam reais e de sentido vital para as reelaborações internas e humanas, tornando os sujeitos capazes de refletir sobre a realidade prática e seus limites (CAÇÃO; MELLO, 2014, p. 190).

Para isso, é necessário valorizar os interesses das crianças no ciclo de alfabetização. Elas devem viver suas infâncias, relacionando seus conceitos cotidianos de linguagem escrita na sua função social, a partir de vivências reais, para que os conceitos científicos de alfabetização em uma vertente complexa e cultural promovam, com qualidade, o desenvolvimento das inteligências e personalidades.

Isso explica por que foi inevitável que as políticas educacionais tivessem provocado muitos movimentos na ação pedagógica dentro da escola, especificamente no ensino fundamental, como já foi aqui destacado.

Entretanto, se quisermos alcançar uma educação que promova a transformação do *status quo* e a emancipação humana no ciclo de alfabetização, processo do qual essa atividade adequada deve constituir o fulcro, essa educação deve estar relacionada com as brincadeiras, já que é importante considerar a compreensão e a interpretação que a criança faz do mundo que a rodeia. E estudos têm demonstrado a necessidade de um trabalho intencional do/a professor/a, como também comprovam a inconsistência científica de existir apenas uma expressão de linguagem no ciclo de alfabetização no ensino fundamental (MELLO, 2010).

Desta forma, as vivências das diversas linguagens fortalecem a relação da criança com o mundo através da brincadeira, uma vez que a brincadeira deve ser vista como uma complementação da infância, sendo, por sua vez, parte do universo infantil e, portanto, inerente a este ciclo de alfabetização (ESPÍNDOLA; SOUZA, 2015, p. 55).

É importante salientar, de acordo com Mello (2010), a transição do brincar para o estudo como atividade, processo pelo qual a criança mais aprende. A referida autora



IV Congresso de Educação do CPAN
III Semana Integrada de Graduação e Pós-Graduação do CPAN
'Interfaces da docência: olhares e movimentos da formação inicial de professores'

orienta: “[p]ercebido do ponto de vista histórico-cultural, parece claro que o lugar da aprendizagem do aspecto técnico da escrita, de como se escreve e se lê, não é na educação infantil” (MELLO, 2010, p. 340).

Demonstra a autora ser necessário o ensino técnico de escrever e ler, mas se a criança estabelece um sentido adequado em relação à linguagem escrita, estará mais motivada para aprender a ler e a escrever através da brincadeira e dos jogos de faz-de-conta em todo o ciclo de alfabetização.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As pesquisas mais recentes têm demonstrado, através da Unesco, o aumento de analfabetos funcionais e, mais além, como a escola tem produzido estes analfabetos funcionais, uma vez que sabem escrever e fazer cálculos simples, mas não sabem interpretar ou criar respostas relacionadas a problemas cotidianos e reais.

Isso gerou uma reformulação de conceitos sobre como a função da escola poderia ensinar, mas necessariamente através de conceitos que humanizem, desenvolvam as inteligências e personalidades que possibilitem a cooperação e a consciência autorreflexiva da criança inserida no ciclo de alfabetização.

Este ciclo de alfabetização deve, por isso, permitir às crianças vivenciar as múltiplas linguagens pertencentes à infância, devendo portanto inserir a brincadeira, como o jogo do faz-de-conta, por fazer parte desse universo infantil, utilizando-a como instrumento de ver o mundo e se relacionar com ele.

Conforme estudos da área da educação, constatou-se que não há nenhuma fundamentação científica para centrar na escrita das letras de forma mecânica e empobrecida, mas ser necessário apresentar a linguagem escrita como comunicação, expressão de sentimentos e formação de pensamento às crianças inseridas no ciclo de alfabetização no ensino fundamental.

A preocupação da teoria histórico-cultural contribui para o olhar da formação de um sujeito psicológico completo, movido por interesses reais, que lhe permitam ler e produzir ideias de comunicação e pensamento.

Para tanto, é preciso compreender este sujeito ativo no ciclo de alfabetização, seu papel nas relações para se compreender o desenvolvimento do psiquismo humano e a função dos motivos que desempenham na aprendizagem.



IV Congresso de Educação do CPAN
III Semana Integrada de Graduação e Pós-Graduação do CPAN
'Interfaces da docência: olhares e movimentos da formação inicial de professores'

A partir da perspectiva histórico-cultural, compreendemos que os mediadores sociais em relação à linguagem escrita, às relações interpessoais, ao conhecimento, ao meio, são elementos mediadores que devem ocupar lugar central na educação escolar, tendo em vista a sua intencionalidade, que tem no sujeito professor/a um elemento transformador de efeito obrigatório numa educação humanizadora.

REFERÊNCIAS

ESPÍNDOLA, A. L.; SOUZA, R. A. M. O lugar da cultura escrita na educação da criança: pode a escrita roubar a infância? In: BRASIL - Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. **A criança no ciclo de alfabetização**. Caderno 2. Brasília: MEC, 2015.

CAÇÃO, M. I.; MELLO, S. A.; SILVA, V. P. (org.). **Educação e desenvolvimento humano**: contribuições da abordagem histórico-cultural para a educação escolar. Jundiaí: Paco Editorial: 2014.

LEONTIEV, A. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

LEONTIEV, A. **O desenvolvimento do psiquismo**. São Paulo: Centauro, 2004.

MELLO, S. A. Ensinar e Aprender a linguagem escrita na perspectiva histórico-cultural. **Psicológica Política**, v. 10, n. 20, p. 329–343; jul./dez. 2010.

MELLO, S. A. A apropriação da escrita como instrumento cultural complexo. In: MENDONÇA, S. G. de L.; MILLER, S. (Org.). **Vigotski e a escola atual**: fundamentos teóricos e implicações pedagógicas. 2. ed. Araraquara: J.M. Editora e Cultura Acadêmica Editora, 2010.

MELLO, S. A. Letramento e alfabetização na Educação Infantil, ou melhor, formação de atitude leitora e produtora de textos nas crianças pequenas. In: VAZ, Alexandre Fernandes; MOMM, Caroline Machado. **Educação Infantil e sociedade**: questões contemporâneas. Nova Petrópolis: Nova Harmonia, 2012. p. 75–87.

SECRETARIA MUNICIPAL de EDUCAÇÃO/SEMED/Corumbá/MS. **Análise da Ação Educativa**, 2013.

SINGULANI, R. A. D. **A situação social de desenvolvimento das crianças de dois a três anos**: um estudo com enfoque nas experiências vivenciadas na escola de educação infantil. Tese de Doutorado. Marília: UNESP, 2016.

VYGOTSKY, L. S. **Obras Escogidas**. Madrid: Visor, 1991. V. 4.

VYGOTSKY, L. S. **Obras Escogidas III**. 2. ed. Madrid: Visor. 2000.



IV Congresso de Educação do CPAN
III Semana Integrada de Graduação e Pós-Graduação do CPAN
'Interfaces da docência: olhares e movimentos da formação inicial de professores'

VYGOTSKY, L. S. Quarta Aula: a questão do meio na Pedagogia. Tradução de VINHA, M. P. **Revista Psicologia**. São Paulo: USP, 2010.