

LINGUAGEM ESCRITA E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: REFLEXÕES SOBRE O PROCESSO DE (DES)HUMANIZAÇÃO SOB A ÓTICA DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL

Natália Bearare de Freitas, Maria Silva Rosa Santana, Karolyne Aparecida Ribeiro Kusunoki, Gladis Iara Anjos Guedes e Andréia Paulo de Souza. PGEDU/UEMS-Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação - Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade de Paranaíba. E-mails: 36035275850@academicos.uems.br, mariasilvia@uems.br, k.kusunoki@unesp.br, gladis.iara@unesp.br e andreias_paulo@yahoo.com.br

Eixo Temático: Teoria Histórico-Cultural e Educação

WRITTEN LANGUAGE AND PEDAGOGICAL PRACTICES IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION: REFLECTIONS ON THE PROCESS OF (DE)HUMANIZATION FROM THE PERSPECTIVE OF CULTURAL-HISTORICAL THEORY

Resumo: O presente trabalho problematiza práticas pedagógicas na Educação Infantil, que reduzem a linguagem escrita a exercícios mecânicos e treinamentos preparatórios para a alfabetização. Depreende-se que tais ações, esvaziadas da função social, contribuem substancialmente para a instauração de processos de alienação e (des)humanização da criança. Parte-se da concepção de que a apropriação da escrita constitui um processo genuíno de humanização, uma vez que esse instrumento cultural complexo possibilita à criança acessar formas historicamente elaboradas de comunicação, organização do pensamento e participação na cultura. Fundamentado em investigação bibliográfica na THC e na análise documental de material apostilado para a pré-escola, questiona quais sentidos a linguagem escrita deve assumir na pré-escola para favorecer a formação humana da criança. Defende-se que a relação que a criança estabelece com a linguagem escrita deve ocorrer por meio de experiências culturalmente sofisticadas, mediadas intencionalmente e articuladas à criação de necessidades de expressão e de comunicação. Nesse sentido, as práticas pedagógicas devem partir, nessa etapa, das vivências da criança, do percurso histórico de elaboração da linguagem escrita, promovendo a necessidade da compreensão da lógica estrutural dessa forma de linguagem. Os resultados preliminares indicam a necessidade de superar concepções naturalizantes, reafirmando o papel da Educação Infantil na promoção do desenvolvimento humano.

Palavras-chave: Linguagem escrita; Educação Infantil; Humanização.

Abstract: This paper problematizes pedagogical practices in Early Childhood Education that reduce written language to mechanical exercises and preparatory literacy training. It argues that such practices, emptied of their social function, contribute substantially to processes of alienation and (de)humanization of the child. The study is grounded in the assumption that the appropriation of written language constitutes a genuine process of humanization, since this complex cultural instrument enables children to access historically developed forms of communication, organization of thought, and participation in culture. Based on a bibliographical investigation grounded in Cultural-Historical Theory and on the documentary analysis of instructional materials designed for preschool education, the study examines the meanings that written language should assume in

preschool in order to foster children's human formation. It argues that children's engagement with written language should occur through culturally enriched experiences, intentionally mediated and connected to the creation of needs for expression and communication. From this perspective, pedagogical practices in Early Childhood Education should be grounded in the historical development of written language, promoting children's understanding of its structural logic as a cultural form of language. Preliminary findings indicate the need to overcome naturalistic conceptions, reaffirming the role of Early Childhood Education in promoting human development. **Key words:** Written language; Early Childhood Education; Humanization.

1. INTRODUÇÃO

Discutir os aspectos que envolvem a linguagem escrita na Educação Infantil implica revisitar a concepção de criança, desenvolvimento humano e processos de educação que orientam a organização do trabalho pedagógico na escola. A forma como esse instrumento cultural é vivido pedagogicamente expressa compreensões sobre o papel da instituição escolar na apropriação da cultura historicamente acumulada, bem como o processo de humanização das novas gerações. Nesse sentido, propostas centradas na repetição de traçados, na identificação de letras – exercícios meramente preparatórios para a alfabetização – suscitam questionamentos acerca dos sentidos atribuídos à escrita e suas possíveis implicações para a formação humana da criança.

Embora a Educação Infantil seja considerada na legislação brasileira como a primeira etapa da Educação Básica que possui finalidade em si mesma, ainda persistem concepções marcadas pela lógica alienante de preparação para o Ensino Fundamental. A adoção de materiais apostilados e propostas padronizadas tem antecipado conteúdos de alfabetização, priorizando atividades mecânicas em detrimento da inserção das crianças na cultura escrita como prática de comunicação e expressão. Essa problemática reforça que processos de (des)humanização podem manifestar-se quando a apropriação das produções culturais historicamente elaboradas pela humanidade é negada ou apresentada de forma superficial e limitada.

Este texto deriva importantes reflexões com o intuito de discutir a relação da criança com a linguagem escrita na Educação Infantil. A pesquisa se ancora nos pressupostos da Teoria Histórico-Cultural para problematizar os aspectos relacionados à apropriação da linguagem escrita nas máximas possibilidades (Souza; Mello, 2017). Especificamente nesta exposição, explicitamos como os processos de (des)humanização podem se efetivar a partir da proposição de situações educativas desalinhadas das reais necessidades das crianças da Educação Infantil. Para esse propósito, realizamos análise documental do material intitulado “*Prisma: Educação Infantil*” – Livro 6 – 1º bimestre – Livro do Professor (ALVES, 2024). O principal objetivo consistiu em

discutir como a organização pedagógica da linguagem escrita pode favorecer, ou não, a formação humana da criança em idade pré-escolar.

Para tanto, discutimos, num primeiro momento, os fundamentos da Teoria Histórico-Cultural sobre os aspectos que envolvem a relação entre humanização e linguagem escrita. Em complemento, analisamos propostas de atividades presentes no referido material, destacando a (de)formação por elas propiciada. Encerramos tecendo reflexões acerca das possibilidades de inserção da criança na cultura escrita por meio de experiências culturalmente significativas, mediadas intencionalmente pelo professor, como forma mais científica de desalienação da relação da criança com a linguagem escrita na escola da infância.

Humanização, cultura e organização pedagógica na Educação Infantil

A análise da organização pedagógica para inserção da linguagem escrita na Educação Infantil exige, inicialmente, a retomada dos fundamentos da Teoria Histórico-Cultural sobre os aspectos que envolvem o desenvolvimento humano. Nessa perspectiva, partimos do pressuposto de que as capacidades especificamente humanas não são determinadas biologicamente nem se desenvolvem de forma espontânea (Vygotski, 1995), mas resultam da apropriação da cultura produzida historicamente pela humanidade, possibilitadas pelas relações sociais das quais o sujeito participa ao longo da vida (Leontiev, 2004). Humanizar-se, portanto, significa gerar e desenvolver capacidades e habilidades produzidas ao longo da ontogênese, processos somente possíveis à medida que ocorre a apropriação do patrimônio cultural a que cada pessoa tem acesso por meio das relações sociais em que está inserida.

Nesta direção, o sujeito, ao se relacionar com o *outro* e com a cultura, incorpora formas historicamente elaboradas de sentir, pensar, agir, comunicar e produzir novos significados (Vygotski, 1995). Tais assertivas rompem, completamente, com concepções naturalizantes do desenvolvimento infantil e sinalizam para a compreensão de que toda criança nasce com potencial para o desenvolvimento, fixado em suas funções elementares, em um mundo já organizado pelas gerações que a antecederam, e desenvolve suas capacidades à medida que participa das atividades humanas e se apropria das objetivações produzidas historicamente. Leontiev (2004) ratifica tal afirmação ao explicitar que:

Cada geração começa [...] a sua vida num mundo de objetos e de fenômenos criados pelas gerações precedentes. Ela apropria-se das riquezas deste mundo [...] desenvolvendo assim as aptidões especificamente humanas que se cristalizaram, encarnaram nesse mundo. (Leontiev, 2004, p. 284).

A apropriação da cultura, entretanto, não ocorre espontaneamente. Como destaca Mello (2007), aquilo que a criança recebe ao nascer constitui apenas condição para seu desenvolvimento. Tornar-se humana depende da participação em práticas sociais, nas quais se desenvolvem a linguagem, o pensamento, a imaginação, a memória voluntária e as demais funções psíquicas superiores. Nessa perspectiva a educação, de forma geral, desenvolvida em instituições escolares, ocupa papel decisivo ao inserir a criança nas práticas sociais de seu entorno. Assim, a escola deve ocupar um papel essencial e específico, ao organizar intencionalmente as mediações que possibilitam às crianças se apropriarem das produções culturais mais amplas, complexas, de modo significativo e ativo (Mello; Farias, 2010).

Na idade pré-escolar, essa organização pedagógica assume características específicas. Segundo Leontiev (1994), a brincadeira de papéis sociais constitui a atividade-guia desse período do desenvolvimento, permitindo que a criança amplie sua compreensão e participação no universo das relações humanas ao reproduzir ações, papéis e significados presentes na vida social. Como afirma o autor, “A infância pré-escolar é o período da vida em que o mundo da realidade humana que cerca a criança abre-se cada vez mais para ela [...]. A criança penetra esse mundo reproduzindo a atividade dos adultos e as relações sociais estabelecidas entre eles” (Leontiev, 1994, p. 59).

A brincadeira de papéis, entretanto, não representa apenas uma atividade “espontânea” que marca o período da infância, mas constitui uma forma privilegiada de apropriação dos elementos materiais e não-materiais da cultura humana, favorecendo o desenvolvimento das funções psíquicas superiores tais como a imaginação, função simbólica da consciência, linguagem, atenção voluntária, memória etc. Tais capacidades constituem base para que a criança estabeleça relações cada vez mais elaboradas com os diferentes sistemas simbólicos produzidos historicamente pelo gênero humano (Pino, 2005). Nessa direção, Mello (2010) afirma que a organização do trabalho pedagógico na Educação Infantil precisa considerar três elementos indissociáveis: a cultura, como fonte das qualidades humanas; as mediações organizadas pela ação intencional do/a professor/a; e a própria criança como sujeito ativo do processo educativo.

A autora destaca ainda que a influência do meio sobre o desenvolvimento não depende apenas das experiências oferecidas, mas da forma como elas são vivenciadas, isto é, dos significados que produzem nas relações estabelecidas com pessoas, objetos e fenômenos presentes em seu cotidiano (Mello, 2010). Essa compreensão desloca o foco da organização pedagógica da “simples oferta” de atividades para a qualidade das experiências vividas. Isso implica afirmar que

não basta disponibilizar os objetos da cultura ou propor tarefas: é necessário organizar situações que despertem a curiosidade, mobilizem a imaginação, promovam a comunicação e criem necessidades de conhecer, investigar e expressar-se (Souza; Mello, 2017).

É necessário que a criança compreenda o significado social daquilo que lhe é oferecido e que, ao compreender, atribua sentido próprio às suas ações em relação aos objetos e situações de aprendizagem, ou seja, que ela seja ativa e cada vez mais consciente daquilo que faz e como faz. Nesse contexto, a apropriação da linguagem escrita não depende apenas do contato com letras ou palavras (consideradas manifestações aparentes do fenômeno dessa linguagem), mas da inserção da criança em experiências culturais que lhe permitam compreender os motivos, as necessidades e as funções dessa linguagem na vida social (consideradas como sua essência). É essa compreensão que fundamenta a discussão desenvolvida no tópico seguinte acerca da linguagem escrita como produção cultural, sistema simbólico e objeto da organização pedagógica.

A linguagem escrita como produção cultural e sistema simbólico

Compreender a organização pedagógica da linguagem escrita na Educação Infantil exige superar a ideia de que sua apropriação se inicia apenas quando a criança reconhece letras, copia palavras ou reproduz traçados gráficos (Luria, 1994). À luz dos pressupostos da Teoria Histórico-Cultural, a escrita constitui um instrumento historicamente elaborado pela humanidade cuja apropriação envolve, necessariamente, a inserção da criança em um sistema simbólico socialmente compartilhado. Ao discutir a gênese da escrita, Luria (1994) afirma que escrever é uma das funções culturais mais complexas do comportamento humano, pois implica utilizar signos para representar objetos, acontecimentos, ideias e experiências. Assim,

Escrever é uma das funções culturais típicas do comportamento humano [...]. Em vez de armazenar diretamente alguma ideia em sua memória, uma pessoa escreve-a, registra-a fazendo uma marca que, quando observada, trará de volta à mente a ideia registrada. A acomodação direta à tarefa é substituída por uma técnica complexa que se realiza por mediação. (Luria, 1994, p. 99).

É válido considerar que o sistema gráfico de uma língua se constitui como um acordo social, tendo em vista a necessidade de se padronizar o registro a fim de que todos os partícipes daquela comunicação possam compreender a mensagem. Com este entendimento, a essência da escrita passa a não residir na ideia de domínio do traçado das letras, mas na possibilidade de representar simbolicamente a realidade, registrar/comunicar experiências e ampliar as formas de expressão e organização do pensamento.

Por tratar-se de uma produção histórica, a escrita também possui uma história em seu processo de apropriação por parte da criança. Luria (1994) teoriza que antes de compreender o funcionamento do sistema convencional de escrita, a criança realiza diferentes tentativas de representação simbólica, atribuindo sentido às marcas que produz. Tal afirmação evidencia que a relação com a escrita se inicia muito antes da aprendizagem formal do sistema alfabético, mas que se constitui progressivamente nas experiências culturais vivenciadas pela criança.

Essa compreensão dialoga profundamente com as reflexões efetivadas por Vigotski (2007) no texto “*A pré-história da linguagem escrita*”. Para o autor, a escrita resulta de um longo percurso de desenvolvimento da função simbólica, cujas bases encontram-se no gesto, no desenho e na brincadeira de faz de conta (Vigotski, 2007). Essas formas de expressão não constituem ações preparatórias para a alfabetização, mas representam os modos pelos quais a criança aprende a simbolizar a realidade, atribuir sentido às suas experiências e produzir novas formas de representação do mundo. Sob essa perspectiva, experiências características da Educação Infantil, como a brincadeira, o desenho, a oralidade, a literatura, a música, a modelagem - diferentes formas de expressão - não “antecedem” a linguagem escrita, mas criam as condições favoráveis para sua apropriação como linguagem essencialmente humana (Luria, 1994). Esse modo de compreender a escrita impacta diretamente nas escolhas e organização das experiências pedagógicas na escola de Educação Infantil.

Ao discutir a Educação Infantil, Lazaretti (2016) atribui à linguagem um papel estruturante no desenvolvimento infantil. Para a autora,

Promover o desenvolvimento da linguagem é uma importante tarefa a ser norteadora do trabalho educativo na educação infantil [...]. As atividades pedagógicas propostas para essa fase do desenvolvimento devem permitir que a criança entre em contato com diferentes recursos: narração de histórias, leitura de diferentes gêneros, exploração de livros, materiais e objetos que possibilitem alcançar formas superiores de comunicação. (Lazaretti, 2016, p. 140).

A autora acrescenta que, embora a atenção involuntária ainda esteja presente no psiquismo da criança em na idade pré-escolar, a organização pedagógica não pode estruturar-se em atividades repetitivas, monótonas e mecânicas. Ao contrário, deve favorecer experiências produtivas, permeadas por elementos lúdicos e desafiadores, capazes de mobilizar a atenção, a imaginação e a participação ativa das crianças (LAZARETTI, 2016). Quando vinculada às necessidades de comunicação, expressão, imaginação e participação na cultura, a linguagem escrita deixa de constituir um conjunto de habilidades técnicas e passa a afirmar-se como uma das formas mais

elaboradas de mediação simbólica produzidas pela humanidade. É a partir dessa compreensão que, no tópico seguinte, serão analisadas as concepções de linguagem escrita presentes no material apostilado anteriormente referenciado, buscando compreender em que medida sua organização pedagógica favorece, ou limita, a inserção das crianças na cultura escrita como prática de produção de significados.

A organização pedagógica da linguagem escrita no material apostilado

Como parte desta investigação, realizou-se a análise do material didático “*Prisma: Educação Infantil*” – Livro 6 – 1º bimestre – Livro do Professor (ALVES, 2024), material adotado pela rede de um município do Mato Grosso do Sul, buscando compreender quais concepções orientam a organização pedagógica relacionada à linguagem escrita na etapa da pré-escola. Para além de analisar atividades isoladas, interessa refletir as relações que as crianças são convidadas a estabelecer com a cultura escrita e em que medida essas experiências favorecem sua inserção nesse universo cultural.

A primeira atividade analisada (Figura 1) propõe o treino da escrita das vogais por meio do recobrimento de pontilhados e da repetição dos grafemas.

Figura 1 – Atividade de treino da escrita das vogais



Fonte: Alves (2024)

A página acima ilustra uma proposta ainda muito recorrente em materiais destinados à Educação Infantil. Porém, ao iniciar a situação pedagógica da escrita amparado no treino motor

das vogais, o material desloca o foco da linguagem para seus aspectos formais. A escrita passa a ser apresentada como um conjunto de grafemas a serem reproduzidos, antes mesmo de que a criança possa apreender seu aspecto histórico-cultural, em outras palavras, por que e para quê os seres humanos utilizam a escrita (Souza; Mello, 2017). Partimos dos pressupostos da Teoria Histórico-Cultural para afirmar que essa organização inverte o percurso histórico de constituição da escrita, desconsiderando a sua essência de necessidade humana de registro, comunicação, organização e documentação de experiências. O domínio do sistema alfabético representa uma conquista desse processo, mas, definitivamente, não seu ponto de partida. Bajard (2002, p.77) legitima essa inversão ao asseverar que:

[...] não é de surpreender o fato de que a criança, afastada do funcionamento real do texto, reproduza o desenvolvimento da língua escrita através da História (...). Essa didática poderia ser comparada à tentativa de aprendizagem da fala fora do acesso a qualquer língua.

Ao privilegiar o treinamento gráfico, a atividade aproxima a criança das letras e aspectos superficiais da motricidade, destituindo a escrita como instrumento cultural. Essa lógica torna-se ainda mais evidente quando se analisam as competências e os objetivos de aprendizagem associados à proposta.

Figura 2 – Competências, direitos de aprendizagem e campos de experiências

Competências: • Pensamento científico, crítico e criativo. • Comunicação. Direitos de aprendizagem e desenvolvimento: • Participar. • Expressar.	Campos de experiências: “Corpo, gestos e movimentos” • (EI03CG05) Coordenar suas habilidades manuais no atendimento adequado a seus interesses e necessidades em situações diversas.	“Escuta, fala, pensamento e imaginação” • (EI03EF09) Levantar hipóteses em relação à linguagem escrita, realizando registros de palavras e textos, por meio de escrita espontânea.
--	--	--

Fonte: Alves (2024)

Conforme apresentado na Figura 1, a proposta de atividade limita a ação da criança ao treino das vogais. Todavia, nas orientações destinadas ao/a professor/a, os autores do material didático sinalizam que a “atividade” desenvolve o “Pensamento científico, crítico e criativo; e Comunicação”, relacionando-a, inclusive, aos campos de experiência da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Observa-se, contudo, uma dissociação entre os objetivos anunciados e a experiência efetivamente organizada. A competência “Pensamento científico, crítico e criativo” pressupõe oportunidades para formular hipóteses, comparar possibilidades, tomar decisões e produzir interpretações próprias. Na proposta analisada, entretanto, o percurso já se encontra

previamente definido: o grafema está apresentado, o traçado indicado e o resultado esperado previamente estabelecido. A participação da criança restringe-se à reprodução do modelo proposto, reduzindo as possibilidades de elaboração intelectual.

Situação semelhante ocorre em relação ao campo de experiência “Escuta, fala, pensamento e imaginação”. O material vincula a proposta ao objetivo EI03EF09, que prevê *"levantar hipóteses em relação à linguagem escrita, realizando registros de palavras e textos por meio da escrita espontânea"* (Brasil, 2018). Entretanto, não há espaço para elaboração de hipóteses nem para registros produzidos genuinamente pelas crianças; a escrita espontânea é substituída pela mera reprodução de letras previamente determinadas. Outro aspecto que merece atenção é o objetivo relacionado ao campo “Corpo, gestos e movimentos”, que propõe coordenar habilidades manuais *"no atendimento adequado a seus interesses e necessidades"* (Alves, 2024, p. 32). Na atividade analisada, porém, o gesto não responde às necessidades da criança, mas às exigências do exercício. O movimento deixa de constituir uma forma de expressão para assumir uma função essencialmente técnica. Não se trata de afirmar que atividades envolvendo letras ou coordenação motora sejam inadequadas à Educação Infantil. O problema reside, justamente, em sua centralidade e modo alienado de apresentação.

A análise evidencia, portanto, uma dissociação entre os princípios pedagógicos anunciados pelo material e sua concretização nas experiências efetivamente propostas às crianças. Enquanto o planejamento enfatiza investigação, comunicação e criatividade, a atividade organiza predominantemente situações de repetição gráfica, deslocando a linguagem escrita de sua condição de prática cultural para tratá-la como objeto de treinamento.

A padronização da mediação pedagógica pelo material didático

Se as atividades destinadas às crianças revelam uma organização pedagógica centrada no treinamento gráfico, o manual do/a professor/a evidencia outro aspecto igualmente significativo: a padronização da mediação pedagógica. A Figura 3 apresenta as orientações destinadas ao/a professor/a para o desenvolvimento da atividade anteriormente analisada. Observa-se a descrição dos procedimentos a serem realizados.

Figura 3 – Orientações ao professor para o desenvolvimento da atividade

Orientações:

- Mostrar uma letra pontilhada grande no quadro e pedir para que as crianças “escrevam” essa letra no ar com o dedo, seguindo os traços que veem. Depois, oferecer a versão pontilhada da letra no papel para que completem.

Fonte: Alves (2024)

À primeira vista, tais orientações podem ser compreendidas como um apoio ao planejamento docente. Uma análise mais aprofundada, contudo, revela que o material não apenas organiza a atividade da criança, mas também define, a atuação docente, antecipando perguntas, procedimentos, intervenções e encaminhamentos pedagógicos. Essa organização conduz a uma questão central para a presente investigação: qual é o lugar da mediação docente quando as principais decisões pedagógicas já se encontram previamente estabelecidas pelo material?

Na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural, a mediação não se reduz à aplicação de procedimentos prescritos. Trata-se de uma atividade intelectual e intencional, construída na relação dinâmica entre docente, criança, conhecimento e contexto social. Lazaretti (2016) destaca que o trabalho educativo na idade pré-escolar deve favorecer o desenvolvimento das diferentes formas de linguagem, possibilitando que a criança organize progressivamente o pensamento e amplie suas formas de comunicação. Essa compreensão atribui ao professor um papel que ultrapassa a execução de atividades previamente planejadas. Cabe-lhe interpretar as manifestações infantis, problematizar situações, ampliar repertórios culturais e organizar experiências coerentes com as necessidades que emergem do grupo.

No material analisado, entretanto, observa-se um movimento distinto. As orientações concentram-se predominantemente na execução sequencial de procedimentos previamente definidos, reduzindo as possibilidades de reorganização da atividade a partir das manifestações das próprias crianças. A mediação tende, assim, a assumir um caráter operacional, aproximando-se mais da execução de um roteiro do que da construção compartilhada do conhecimento. Essa constatação não representa uma crítica ao/a professor/a que utiliza o material, mas à lógica de organização pedagógica que desloca sua atividade intelectual docente para o cumprimento de prescrições previamente estabelecidas.

O planejamento deixa de constituir um processo de elaboração fundamentado na observação da realidade concreta da turma para aproximar-se da execução de procedimentos padronizados. Ao limitar as possibilidades de intervenção do/a professor/a, restringem-se também as oportunidades de criar situações favoráveis à curiosidade, investigação e participação efetiva das crianças. A mediação passa a responder prioritariamente às exigências do material, e não às necessidades formativas que emergem das interações vividas no cotidiano da Educação Infantil.

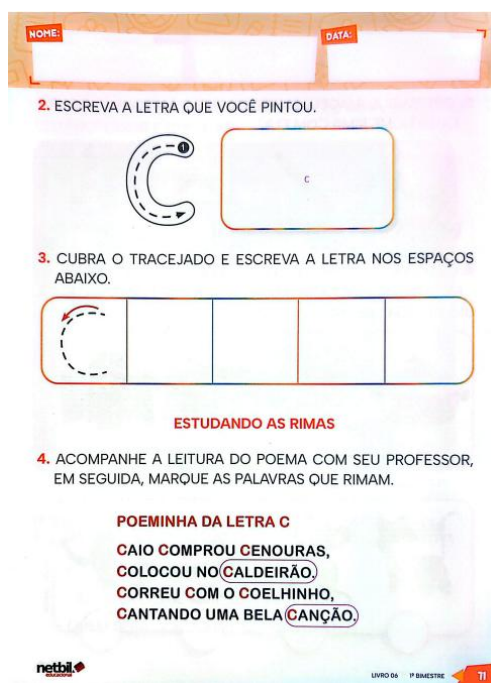
A análise da Figura 3 evidencia, portanto, que a padronização não incide apenas sobre a atividade da criança, mas também sobre a atividade docente. Professor/a e criança passam a ocupar

posições previamente delimitadas pelo material: ao primeiro cabe executar um roteiro; à segunda, reproduzir procedimentos. Uma organização dessa natureza distancia-se da concepção histórico-cultural de mediação, que compreende o/a professor/a como parceiro mais experiente (Vygostki, 1995), sujeito-autor capaz de interpretar, criar, organizar experiências e produzir condições para que novas formas de pensamento, linguagem e participação na cultura possam emergir.

A fragmentação da cultura escrita e o esvaziamento da produção de significados

As análises desenvolvidas até aqui evidenciaram uma organização pedagógica centrada no treinamento gráfico e na padronização da mediação docente. A continuidade da proposta revela que essa lógica orienta a forma como a cultura escrita é apresentada às crianças, privilegiando a aprendizagem de elementos isolados do sistema de escrita em detrimento de sua compreensão como linguagem. A Figura 4 exemplifica esse movimento ao introduzir a letra C, dando continuidade à sequência alfabética iniciada nas atividades anteriores.

Figura 4 – Organização da linguagem escrita a partir da sequência alfabética



Fonte: Alves (2024)

Embora o reconhecimento das letras integre o processo de apropriação do sistema de escrita, observa-se que a organização pedagógica apresentada no material, privilegia novamente a memorização da sequência alfabética, a identificação de grafemas e a repetição de exercícios gráficos. A atenção da criança desloca-se da escrita como linguagem para seus aspectos estruturais. Conforme problematizamos anteriormente, essa organização didática inverte o percurso histórico

de apropriação da cultura escrita. Assim, a criança conhece primeiro a estrutura do sistema (de forma esvaziada), para só depois atribuir-lhe significado. Entretanto, a escrita não foi historicamente produzida para ensinar letras, mas para registrar, comunicar, preservar experiências e ampliar a participação humana na cultura (SOUZA; MELLO, 2017).

Ao discutirem essa questão, Miller e Mello (2008) alertam que a antecipação dos aspectos técnicos produz uma compreensão empobrecida da escrita. Segundo as autoras, "[...] ao enfatizar o aspecto técnico, começando pelo reconhecimento das letras [...], acabamos por ensinar à criança que escrever se resume a desenhar as letras, quando, de fato, escrever implica registrar e expressar informações, ideias, sentimentos etc." (Miller; Mello, 2008, p. 3). Ratificam nossas assertivas afirmando que "[...] as letras e as sílabas constituem apenas o aspecto técnico da escrita, mas não constituem a sua essência" (Miller; Mello, 2008, p. 7). Nessa mesma direção, Bajard (2002, p.81) afirma que a inserção da criança na cultura escrita ocorre pela circulação efetiva dos textos e pelo contato com seus usos sociais, ressaltando que "[...] ler é compreender, é, portanto, construir sentido". Quando a organização pedagógica restringe a escrita ao reconhecimento de letras e ao treinamento gráfico, reduz-se a possibilidade de a criança vivenciar práticas de leitura e escrita que produzam significados.

A análise documental evidencia, portanto, que a fragmentação da linguagem escrita não decorre da presença de atividades envolvendo letras, mas da centralidade que essas atividades assumem quando desvinculadas de necessidades reais de comunicação, expressão e participação cultural. Nessa organização pedagógica, a escrita deixa de constituir uma produção histórica da humanidade para se converter em objeto de treinamento, esvaziando seus sentidos sociais e culturais, limitando, assim, as possibilidades de apropriação da cultura escrita como linguagem. Tal redução favorece processos de alienação em relação à escrita como produção humana e evidencia, no âmbito da organização pedagógica, processos de (des)humanização discutidos ao longo desta exposição.

A produção de significados como fundamento da organização pedagógica com a linguagem escrita

As análises desenvolvidas ao longo deste texto evidenciaram que a principal questão relacionada à linguagem escrita na Educação Infantil não consiste em definir se ela deve ou não estar presente nessa etapa de ensino. Essa discussão encontra-se amplamente superada tanto pela produção acadêmica quanto pela legislação e documentos oficiais que orientam a Educação Infantil

brasileira. O desafio consiste em compreender como organizar pedagogicamente a linguagem escrita de modo que ela constitua o processo de apropriação das capacidades humanas por parte da criança.

Apropriar-se da escrita significa participar de práticas sociais nas quais essa linguagem responda a necessidades reais de comunicação, registro, organização da vida coletiva e expressão de ideias. Nesse sentido, Souza e Mello (2017) afirmam que a escrita não constitui a atividade central da Educação Infantil. As autoras destacam que o desenvolvimento infantil apoia-se em um conjunto mais amplo de experiências culturais, dentre as quais destacam-se a brincadeira de papéis sociais, a investigação, o desenho, a oralidade, a música, o movimento, as narrativas e as interações estabelecidas entre crianças e adultos (Souza; Mello, 2016). A cultura escrita integra esse conjunto e, por isso, não deve ser negada às crianças pequenas, mas inserida de forma alinhada às demais linguagens que constituem a infância.

Ao descrever práticas fundamentadas na Teoria Histórico-Cultural, Souza e Mello (2017) apresentam uma organização pedagógica em que a escrita circula cotidianamente na vida do grupo por meio de listas, registros, planejamentos, regras de convivência, diários, projetos e diferentes instrumentos utilizados por adultos e crianças para organizar a vida coletiva. Nesse contexto, não se treina a escrita, não se simulam cartas que nunca serão enviadas nem se copiam cabeçalhos; a escrita é utilizada porque responde a necessidades reais de comunicação, planejamento e registro. À luz dessas reflexões, compreende-se que a organização pedagógica da linguagem escrita precisa favorecer situações em que escrever faça sentido para as crianças. Conforme afirma Bajard (2002), é pela convivência com textos, pela escuta de histórias, pela leitura realizada pelos adultos e pela circulação social da escrita que a criança descobre não apenas as características da língua escrita, mas principalmente, apreende sua função cultural.

Desse modo, a organização pedagógica da linguagem escrita precisa criar condições para que a criança participe da cultura escrita como sujeito ativo. É justamente essa perspectiva que permite superar a dissociação evidenciada na análise documental. Quando a linguagem escrita é organizada em torno de necessidades reais de comunicação, investigação e expressão, letras, palavras, rimas e demais elementos do sistema de escrita deixam de constituir um fim em si mesmos para assumir sua função de instrumentos culturais colocados a serviço da atividade humana. Nessa direção, a organização pedagógica da linguagem escrita não deve ter como objetivo preparar a criança para escrever no Ensino Fundamental, mas garantir seu direito de participar, desde a

Educação Infantil, de uma das mais elaboradas produções culturais da humanidade. Assim, a escrita passa a contribuir efetivamente para a formação humana, ampliando as possibilidades de comunicação, pensamento, imaginação e participação social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As reflexões desenvolvidas nesta exposição evidenciaram que o debate sobre a linguagem escrita na Educação Infantil ultrapassa a discussão acerca da antecipação da alfabetização. O que está em questão é a forma como essa produção cultural é organizada pedagogicamente e as implicações dessa organização para o processo de formação humana da criança.

A análise documental revelou uma dissociação entre os princípios formativos anunciados pelo material investigado e as experiências efetivamente propostas às crianças. Embora o discurso pedagógico enfatize criatividade, comunicação, investigação e protagonismo infantil, as atividades privilegiam predominantemente a repetição de procedimentos, o treinamento gráfico e a fragmentação da linguagem escrita em habilidades isoladas. Nessas condições, a escrita tende a perder sua condição de produção histórica da humanidade para se converter em objeto de treinamento. À luz da Teoria Histórico-Cultural, a organização pedagógica da linguagem escrita deve inserir a criança em práticas culturais de leitura e escrita que respondam a necessidades reais de comunicação, expressão, investigação e participação na vida coletiva. Trata-se de garantir o direito de apropriação da cultura escrita como patrimônio da humanidade e como instrumento de desenvolvimento das funções psíquicas superiores.

Nessa perspectiva, defender uma organização pedagógica da linguagem escrita comprometida com a produção de significados significa reconhecer a criança como sujeito histórico capaz de participar da cultura, comunicar-se, criar e transformar a realidade. É nesse movimento que a escrita deixa de constituir mero objeto de treinamento para afirmar-se como instrumento cultural complexo e, portanto, como fonte de humanização.

REFERÊNCIAS

- ALVES, Fernanda Carolina Bazílio. **Prisma: Educação Infantil: livro 6 – 1º bimestre: livro do professor**. 4. ed. Bilac, SP: Netbil Educacional, 2024.
- BAJARD, Élie. **Caminhos da escrita: espaços de aprendizagem**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.
- ILYENKOV, Evald Vasilievich. **Nossas escolas devem ensinar a pensar!** Journal of Russian and East European Psychology, v. 45, n. 4, p. 9-49, jul./ago. 2007.

LAZARETTI, Lucinéia Maria. **Idade pré-escolar (3-6 anos) e a educação infantil: a brincadeira de papéis sociais e o ensino sistematizado.** In: MARTINS, Lígia Márcia; ABRANTES, Angelo Antonio; FACCI, Marilda Gonçalves Dias (Org.). *Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice.* Campinas: Autores Associados, 2016. p. 129-148.

LEONTIEV, Alexis N. **O desenvolvimento do psiquismo.** 2. ed. São Paulo: Centauro, 2004.

LEONTIEV, Alexis N. **Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil.** In: VIGOTSKII, Lev Semionovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alexis N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.* 5. ed. São Paulo: Ícone, 1994. p. 59-83.

LURIA, Alexander Romanovich. **O desenvolvimento da escrita na criança.** In: VIGOTSKII, Lev Semionovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alexis N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.* 5. ed. São Paulo: Ícone, 1994. p. 143-189.

MELLO, Suely Amaral. **O lugar da criança na pesquisa sobre a infância: alguns posicionamentos na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural.** *Reflexão e Ação*, Santa Cruz do Sul, v. 18, n. 2, p. 183-197, jul./dez. 2010.

MILLER, Stela. **Formar reprodutores de sentidos já prontos ou produtores de novos sentidos? Alfabetização Humanizadora: vez e voz às crianças!.** Marília: Núcleo de Alfabetização Humanizadora (NAHum), boletim n. 35, jul./ago. 2026.

MILLER, Stela; MELLO, Suely Amaral. **O desenvolvimento da linguagem oral e escrita em crianças de 0 a 5 anos.** Curitiba: Pró-Infanti Editora, 2008.

PINO, Angel. **As marcas do humano: às Origens da Constituição Cultural da Criança na Perspectiva de Lev S. Vygotski.** São Paulo: Cortez, 2005.

SOUZA, Renata Aparecida Marques; MELLO, Suely Amaral. O lugar da escrita na educação infantil. In: COSTA, Sinara Almeida; MELLO, Suely Amaral (Org.). **Teoria Histórico-Cultural na Educação Infantil: conversando com professoras e professores.** Curitiba: CRV, 2017, p.199 e 215.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. **A pré-história da linguagem escrita.** In: VIGOTSKI, Lev Semionovich. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores.* 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007. p. 125-145.

VYGOTSKI, Lev Semionovich. **Obras escogidas, tomo III.** Madrid: Visor, 1995.