



LINGUAGEM ESCRITA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CONTRIBUIÇÕES DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL PARA A INSERÇÃO DA CRIANÇA NA CULTURA LETRADA

Elizângela Ferreira de Andrade

Laura Mariza Carnielo Calejón

Maria Silvia Rosa Santana

367

RESUMO

Para a Psicologia Histórico-Cultural, a linguagem escrita configura-se como um complexo sistema simbólico responsável por um significativo salto qualitativo no desenvolvimento histórico do psiquismo humano ao representar, por meio de signos muito específicos, a estruturação da linguagem oral e a organização do pensamento. Buscando superar a separação entre alfabetização e letramento, os limites de uma concepção cognitiva e neurocientífica de leitura, este artigo analisa uma pesquisa de campo desenvolvida com pré-escolares, na qual a brincadeira envolvendo a construção de uma floresta desencadeou nas crianças necessidades de expressão por meio da linguagem escrita, como os homens primitivos em suas cavernas. Desta forma, este estudo pretende contribuir cientificamente para a problematização do papel da linguagem escrita na Educação Infantil, tema ainda tão controverso.

Palavras-Chave

Psicologia Histórico-Cultural; Desenvolvimento Infantil; Vivência; Brincadeira; Educação Infantil.

EL LENGUAJE ESCRITO EN LA EDUCACIÓN INFANTIL: APORTES DE LA PSICOLOGÍA HISTÓRICO-CULTURAL PARA LA INTRODUCCIÓN DE LOS NIÑOS EN EL PROCESO DE LECTURA Y ESCRITURA

RESUMEN

Para la Psicología Histórico-Cultural, el lenguaje escrito es un complejo sistema simbólico responsable de un salto cualitativo significativo en el desarrollo histórico del psiquismo humano al representar, a través de signos muy específicos, la estructuración del lenguaje oral y la organización del pensamiento. Intentando superar la separación entre alfabetización y lectoescritura, en los límites de una concepción cognitiva y neurocientífica de la lectura, este artículo analiza una investigación de campo realizada con niños preescolares, en la que mientras jugaban un juego de construcción de un bosque los niños tuvieron la necesidad de expresarse mediante el lenguaje escrito, como los hombres primitivos en sus cuevas. Así que, este estudio busca hacer una contribución científica a la problematización del papel del lenguaje escrito en la Educación Infantil, tema aún tan polémico.

**Palabras clave**

Psicología Histórico-Cultural; Desarrollo Infantil; Vivencia; Juego; Educación Infantil.

WRITTEN LANGUAGE IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION: CONTRIBUTIONS FROM HISTORICAL-CULTURAL PSYCHOLOGY TO CHILDREN'S ACCESS INTO LITERACY

368

ABSTRACT

For Cultural-Historical Psychology, written language is a complex symbolic system responsible for a significant qualitative leap in the historical development of the human psyche by representing, through very specific signs, the structure of oral language and the organization of thought. Trying to overcome the separation between alphabetization and literacy, within the limits of a cognitive and neuroscientific conception of reading, this article analyzes a field study carried out with preschoolers that were playing during the construction of a forest. During the activity, the children needed to express themselves through written language, like primitive men in their caves. In this way, this study aims to make a scientific contribution to the role of written language in Early Childhood Education, a subject that is still so controversial.

Key Words

Cultural-Historical Psychology; Child Development; Experience; Play; Early Childhood Education.

1 INTRODUÇÃO

A Psicologia Histórico-Cultural tem se configurado como um potente referencial teórico metodológico, uma vez que coloca na esfera da educação a origem e todo o processo de desenvolvimento humano, explicando-o do ponto de vista psíquico e orientando a organização das relações sociais, a fim de que estas maximizem o potencial de desenvolvimento.

Ao desnaturalizar os processos de desenvolvimento humano, tal enfoque defende que os processos psíquicos são desencadeados a partir do contato com a cultura historicamente elaborada, contato este somente possível no seio das relações sociais. Desta forma, possibilita questionar a concepção de criança, de desenvolvimento infantil, de educação e de práticas pedagógicas que permeiam a elaboração das “políticas públicas” de alfabetização, como a “Política Nacional de Alfabetização”.

O referido programa foi lançado no Brasil em abril de 2019 (Brasil, 2019), logo no início de um governo de extrema direita que, entre tantos absurdos governamentais que levaram o



Brasil a uma crise humanitária, teve sérios problemas em seu Ministério da Educação (MEC) no decorrer dos seus longuíssimos quatro anos de mandato. Segundo o site do MEC, o programa defende exclusivamente a ciência cognitiva da leitura e a neurociência como bases científicas para o ensino da leitura e da escrita (Nadalim, 2023).

Ao partir de pressupostos epistemológicos biologistas, para as perspectivas da neurociência e/ou da ciência cognitiva a leitura e a escrita são habilidades a serem desenvolvidas em cada criança na transformação de grafemas em fonemas, ou seja, na transformação de símbolos em sons e vice-versa. Como produto externo à criança, exercícios de treino e consciência fonológica são apresentados como necessários ao aprendizado.

Tal proposta não traz, de fato, nenhuma modificação ou avanço nas práticas pedagógicas de alfabetização, tão cristalizadas em nossas escolas. Traz, sim, um *layout* gráfico moderno, colorido e diversificado, com uso de novas tecnologias, incluindo o GraphoGame¹, mas permanece na reprodução de exercícios mecânicos, sem sentido, sem compreensão por parte da criança e, portanto, deixando de promover o desenvolvimento das formas mais complexas de pensamento e de expressão deste, assim como de uma relação afetiva com o conhecimento e com as formas mais elaboradas da cultura.

A Psicologia Histórico-Cultural, por meio da concepção materialista, histórica e dialética sobre o mundo e sobre o desenvolvimento humano, concebe a leitura e a escrita como elementos da cultura historicamente elaborada com base em necessidades que foram surgindo na relação humana com seu entorno. Portanto, se trata de uma construção simbólica que registra, por meio de signos muito específicos, a necessidade de comunicação, de expressão de uma linguagem de terceira ordem, ou seja, que utiliza símbolos gráficos que representam a palavra falada, que nomeiam as coisas todas do mundo e sistematizam a linguagem oral.

Para cada pessoa se apropriar desse complexo sistema simbólico é necessário que o vínculo entre necessidade de expressão, linguagem oral e linguagem escrita seja trabalhado

¹ Trata-se de um aplicativo educativo voltado às crianças da pré-escola e dos anos iniciais, com o objetivo de ensinar a relação som/letra brincando. “O aplicativo apresenta uma dinâmica de jogo baseada em evidências científicas, a fim de desenvolver, por exemplo, a ortografia e as habilidades de leitura. O GraphoGame é o resultado de décadas de pesquisas de cientistas da leitura da Finlândia e de outros países. Todo o seu conteúdo foi adaptado para o português do Brasil pelo Instituto do Cérebro, da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul” (Brasil, 2023) (Mais informações em <https://alfabetizacao.mec.gov.br/grapho-game>).



de forma intencional, sistemática e, especialmente, significativa, no sentido de se configurar como uma vivência para ela (Vygotski, 2006; Vigotski, 2010).

Esse sentido atribuído às aprendizagens também é construído histórica e socialmente, por isso depende do contexto de vida e da etapa de desenvolvimento psíquico de cada sujeito. Depende, assim, dos modos de educação a que este sujeito está submetido.

Neste artigo pretendemos, dentro dessa perspectiva, refletir sobre o papel da Educação Infantil na construção de sentidos diversos para a inserção da criança no mundo de diferentes e ricas linguagens; etapa que ainda, na história de educação brasileira, não possui uma identidade própria e clara na promoção do desenvolvimento psíquico infantil. Buscamos, também, superar a separação entre alfabetização e letramento, os limites de uma concepção cognitiva e neurocientífica de leitura, apresentando e analisando uma pesquisa de campo desenvolvida com pré-escolares², na qual uma brincadeira envolvendo a construção de uma floresta desencadeou nas crianças necessidades de expressão por meio da linguagem escrita, como os homens primitivos em suas cavernas. Desta forma, por intermédio do citado referencial teórico, pretendemos contribuir cientificamente para a problematização do papel da linguagem escrita na Educação Infantil, tema ainda tão controverso.

2 EDUCAÇÃO INFANTIL, ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

A identidade da Educação Infantil brasileira tem sido bastante discutida no nosso contexto, com base em diferentes perspectivas teóricas e de diversas legislações que organizam o sistema educacional no país. A experiência descrita neste artigo demonstra a organização de uma atividade no contexto de uma pré-escola, considerada última etapa da Educação Infantil, orientada por princípios do Enfoque Histórico-Cultural. Neste referencial, a Educação Infantil objetiva promover na criança o desenvolvimento necessário para que ela alcance, nas etapas posteriores do processo de escolarização, a plena alfabetização. Temos, então, um primeiro ponto de reflexão que orienta, ou deveria orientar, o processo educativo: as boas práticas na Educação Infantil devem permitir o desenvolvimento necessário para que a criança se alfabetize

² Projeto de pesquisa financiado pelo Edital Universal CNPq/2016 e desenvolvido durante o período de 2017 a 2020 em um Centro de Educação Infantil, em Mato Grosso do Sul, por meio de parceria entre pesquisadores e pesquisadoras da UEMS, UFMS, UNICSUL e Universidade de Havana.



ou inicie seu processo formal de alfabetização no ensino fundamental. Para ampliar nossa reflexão, buscamos analisar o conceito de alfabetização.

Em *Ação Cultural para a Liberdade*, Freire (1981, p. 15) afirmava: “Para a concepção crítica o analfabetismo não é uma chaga, nem uma erva daninha a ser erradicada, nem tampouco uma enfermidade, mas uma das expressões concretas de uma realidade injusta”.

Decorre desta lógica, como defendia Freire, que o analfabetismo não é uma eleição do sujeito, mas o resultado de condições objetivas em que o sujeito se encontra. Um sujeito a quem foi negado o direito de aprender, seja por dificuldade de acesso à escola, seja por ter sido atendido por métodos inadequados de ensino.

Refletindo ainda sobre alfabetização, na lógica freiriana, em *Educação como prática de liberdade* (Freire, 1983), encontramos que a alfabetização não implica uma memorização visual e mecânica de sentenças e palavras, de sílabas desagarradas de um universo existencial, mas uma atitude de criação e recriação. Implica autoformação, da qual possa resultar uma formação do sujeito que se torna capaz de ser interferente sobre seu contexto.

Essa dimensão do processo fica bem demonstrada nos Círculos de Cultura, organizados por Freire, no Recife, para a educação de adultos. Neste contexto, o diálogo substitui as aulas exclusivamente expositivas, o professor orador transforma-se em coordenador de debates e animador cultural. O aluno assume a condição de participante do grupo e o conteúdo a ser ensinado é tratado como um tema gerador de debates que desafiavam a compreensão da realidade. Estávamos em 1960 e o percentual de analfabetismo no Brasil era de aproximadamente 40% (Freire, 1983).

Não pretendemos ampliar a reflexão sobre analfabetismo, mas estabelecer uma relação entre alfabetização, letramento e Educação Infantil, objetivando reafirmar a importância desta etapa da educação escolar e ampliar a compreensão de boas práticas que devem ser organizadas em um período tão importante do desenvolvimento do sujeito. Retomando princípios do método proposto por Freire, em 1960, em lugar de palavras soltas e descontextualizadas da vida social e da experiência do sujeito, em um aprendizado mecânico, surgem temas geradores, ou temas sociais escolhidos do universo vocabular dos educandos. A alfabetização parte de um texto-contexto ou de um tema gerador.

Impressionado com os resultados encontrados em Angicos, com esse método para alfabetizar camponeses, o então Ministro da Educação Paulo de Tarso C. Santos convida, em



junho de 1963, Paulo Freire para coordenar o Programa Nacional de Alfabetização, objetivando implementar, em 1964, mais de vinte mil Círculos de Cultura.

O Programa Nacional de Alfabetização foi oficializado em 21 de janeiro de 1964, objetivando, com o processo de alfabetização, transformar os alfabetizandos em sujeitos de sua própria aprendizagem, de seu projeto de conscientização, de um projeto de vida. Projeto de vida que não se inicia no Ensino Médio, mas na Educação Infantil. O projeto era muito ameaçador para o contexto brasileiro e foi extinto em abril do mesmo ano, após o golpe militar. As ideias de Freire assustam até hoje. Seguimos lutando por uma educação libertadora que permita ultrapassar a educação bancária e o analfabetismo funcional. Em 1979, Freire volta ao Brasil, depois de ter sido preso em 1965, acusado de atividade subversiva, ter viajado e contribuído com experiências educacionais em diferentes partes do mundo. O que pretendemos com os dados apresentados é, por um lado, reafirmar uma concepção de alfabetização e, por outro, marcar um período histórico que, entendemos, se relaciona com o letramento.

Soares (2004) busca recuperar a evolução dos conceitos de letramento e alfabetização ao longo das duas últimas décadas, identificando, nesse período, um movimento de invenção progressiva do conceito de letramento e “desinvenção” da alfabetização, entendida como perda da especificidade do processo, produzindo uma nova modalidade de fracasso escolar. Com o neologismo “desinvenção”, a autora pretende sinalizar a perda progressiva do processo de alfabetização que vem ocorrendo na realidade brasileira ao longo das últimas décadas. A autora sinaliza, ainda, como consequência, uma nova modalidade de fracasso escolar, que se revela pelo domínio precário da língua escrita em séries ou anos em que esse domínio já deveria ter sido alcançado. Soares (2004) considera, em 1980, a invenção do letramento no Brasil, na França e em Portugal para nomear fenômenos distintos daquele denominado, no nosso contexto e na nossa história, em 1960, como alfabetização. Concordamos com a pesquisadora e entendemos a importância da reflexão sobre esses conceitos.

Soares (2004) destaca, outrossim, que nas últimas quatro décadas, ou seja, a partir de 1980, ocorrem mudanças de paradigmas teóricos, no campo da alfabetização, que podem ser resumidos no paradigma behaviorista, dominante nos anos de 1960 e 1970, sendo substituído nos anos de 1980 por um paradigma cognitivista que avança nos anos 1990. E ressalta que a transição da teoria cognitivista para a perspectiva sociocultural, em 1990, pode ser



interpretada como um aprimoramento do paradigma cognitivista mais do que uma mudança paradigmática.

A Psicologia Cognitiva constitui-se na década de 1960 e 1970, em decorrência da análise crítica do Behaviorismo radical, sistematizado por Skinner na primeira metade do século XX, das leis de aprendizagem sistematizadas e pelo impacto da instrução programada. Os críticos desta abordagem enfatizavam a necessidade de ampliar a perspectiva comportamental, analisando as crenças do sujeito, ou seja, os conteúdos da mente humana. No universo da Psicologia Cognitiva encontramos também a inserção de Piaget, reconhecido como um construtivista. Tendo estudado com Piaget, Emília Ferreiro ressalta o papel ativo que a criança tem na construção do seu conhecimento, reafirmando a noção de construtivismo que abarca dimensões importantes tais como: o conhecimento é construído por meio da experiência, aprender é uma interpretação pessoal do mundo, aprender é um processo ativo no qual o significado é desenvolvido com base na experiência.

Entendemos que as proposições sobre o letramento não são equivocadas, mas incompletas, minimizando aspectos fundamentais do processo de alfabetização destacados por Freire. A escrita é um instrumento da cultura e, como tal, construído no decorrer de múltiplas gerações. O processo de apropriação da linguagem escrita, de fato, tem seu início antes da entrada da criança no Ensino Fundamental e não termina com a finalização da escolarização formal. A concordância decorre da compreensão de que a escrita, assim como a leitura, é um instrumento da cultura presente em diferentes graus, em função da classe social a que o sujeito pertence. Nas camadas sociais menos favorecidas economicamente, com menor acesso aos bens da cultura e condições de vida material menos satisfatórias, predominam adultos com menor grau de escolaridade. Resulta desta lógica que o analfabetismo ou o analfabetismo funcional dos adultos responsáveis por essas crianças não se constitui em uma escolha pessoal, mas o resultado das condições objetivas injustas, em uma sociedade orientada pela meritocracia e por preconceitos, que acabam sendo transmitidas aos filhos como herança social.

Decorre desta lógica que o elo que falta na cadeia explicativa para compreender a importância da alfabetização está na variável cultura e no papel desempenhado pelos instrumentos da cultura na produção do desenvolvimento do sujeito. Ao abordar a influência das elaborações culturais para a constituição do ser humano, enaltecendo as evoluções



psíquicas que elas promoveram ao longo do desenvolvimento do gênero humano, Beatón nos esclarece:

Tudo parece indicar que se o domínio do fogo foi uma revolução importante para a subsistência, a construção da escrita representou o mesmo para corroborar todo o desenvolvimento psicológico que havia sido produzido, como resultado de mais de 400 mil anos de construção da cultura e da sociedade humana, resolvendo novos problemas práticos, concretos, situacionais impostos pela natureza ao ser humano, para que este pudesse subsistir e impor sua presença na terra. Por outra parte, a construção deste instrumento, a escrita, que demorou centos de mil anos foi um fato que elevou o pensamento humano, e sua prática, para o uso de símbolos e signos generalizadores que permitem processos de abstração e generalização melhores e mais complexos. O ser humano já não operava apenas com objetos concretos, com seus desenhos e representações, mas começou a operar, na solução de problemas, com formas indiretas, com os símbolos que os representavam. Tudo isso representou, como momento intermediário, na construção da escrita, uma fase caracterizada pelo processo de passagem do representativo esquemático aos hieróglifos, a escrita cuneiforme até que se conseguiu a construção de signos indiretos que não representavam diretamente os objetos e condições concretas, mas que os significavam e conceitualizavam, requerendo uma definição para identificá-los com um sistema de signos que os representavam de maneira generalizada (Beatón, 2006, p. 13-14).

374

A trajetória percorrida pela humanidade, no decurso de milhares de anos, na elaboração de um sistema tão complexo como a escrita, a fim de resolver problemas práticos de registro para diversas finalidades, significou grande avanço nas formas simbólicas de comunicação e de estruturação do pensamento, essenciais para o desenvolvimento psíquico de cada ser que nasce em pleno século XXI. Desta forma, explorar objetos concretos, representá-los por meio de desenhos e modelagens para, posteriormente, na solução de novas situações vivenciadas, precisar representar as situações e objetos do mundo em suas “formas indiretas”, de modo simbólico como na linguagem escrita, ainda nos parece ser a melhor trajetória a ser percorrida com nossas crianças.

No campo da Psicologia, tomando por base as reflexões críticas sobre a produção do fracasso escolar, encontramos pesquisadores que buscam a organização de novos horizontes, em um diálogo interdisciplinar com a Pedagogia, a Sociologia, o Serviço Social entre outras ciências, no esforço para construir medidas para reduzir o fracasso escolar e o analfabetismo funcional encontrado até no Ensino Superior.



No prefácio da quarta edição de *Psicologia Escolar: em busca de novos rumos*, Machado e Proença (2004) consideram que, após seis anos de publicação da primeira edição do livro, muitas questões ainda precisam ser resolvidas na área, tais como maior embasamento teórico para as questões da educação e maior clareza das finalidades do trabalho psicológico em educação, cabendo ao psicólogo escolar contribuir para explicitar os complexos processos sociais, históricos e culturais que constituem a subjetividade que se estabelece nas relações do dia a dia escolar.

Tais relações constituem-se no atravessamento de diversas dimensões das relações constituídas no espaço escolar e educacional e nos processos de escolarização. Um norte que nos orienta nesta busca, sobretudo tratando da Educação Infantil e do diálogo entre a Psicologia e a Pedagogia, é a Psicologia Histórico-Cultural que oferece conceitos para permitir a inserção da criança na cultura letrada.

A Psicologia Histórico-Cultural traz elementos explicativos sobre a escrita e a leitura como instrumentos da cultura, assim como o impacto das condições de produção da vida material no desenvolvimento das funções psíquicas superiores. Nesta perspectiva, fornece orientações para organizar a atividade na Educação Infantil de modo a oportunizar o desenvolvimento que a criança precisa ter para o processo de alfabetização, que caracteriza o ingresso no Ensino Fundamental. Essa foi a perspectiva teórica assumida pelas autoras também na organização e no desenvolvimento da brincadeira que envolvia a construção de uma floresta, descrita neste artigo.

3 EDUCAÇÃO INFANTIL E AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM ESCRITA

Hurtado, sistematizando um novo conceito de Educação Infantil, destaca múltiplas razões para cuidar desta etapa da vida e sinaliza:

Los primeros años de la vida del niño, desde el nacimiento hasta los seis/siete años de edad ponen los cimientos para un crecimiento saludable y armonioso del niño. Se trata de un período marcado por un rápido crecimiento y cambios que se ven influidos por su entorno. Estas influencias pueden ser positivas o negativas y determinan gran medida como será el futuro del adulto, de las futuras generaciones y de la sociedad (Hurtado, 2016, p. 4).



Segundo a autora, o cuidado e a educação intencional das crianças pequenas, mediante uma ação integrada e adequada, proporcionam um meio para remediar o problema evidente da desigualdade das oportunidades na vida social.

O conceito de desenvolvimento humano sistematizado pelo Enfoque Histórico-Cultural constitui-se em uma das contribuições para organizar a Educação Infantil. O desenvolvimento, para essa perspectiva teórica, é um processo dialético que se caracteriza por uma periodicidade múltipla, pela desproporção no desenvolvimento de distintas funções, pela transformação qualitativa dos processos de desenvolvimento e por um entrecruzamento complicado de evolução e involução, por uma relação estreita entre fatores internos e externos e pelo intrincado processo de superação das dificuldades e de adaptação.

Assim, o desenvolvimento psicológico ocorre, em última instância, como produto da experiência individual de cada sujeito, produzida pela maneira como a pessoa vivencia as infinitas situações sociais e culturais que influenciam o sujeito em formação e em desenvolvimento. Nesta perspectiva, incluem-se as primeiras relações interpessoais nos primeiros anos de vida da criança, a atividade com objetos, o jogo, a construção de significados, a linguagem.

A vivência se configura como uma dimensão relevante na conceituação de desenvolvimento sistematizada por Vygotski (2006; Vigotski, 2010), articulando, assim, a dimensão cognitiva com a dimensão afetiva da vida psíquica. O desenvolvimento, segundo Vygotski (2006), é um processo contínuo de automovimento que leva a novas formações. Por novas formações o autor entende um novo tipo de estrutura da personalidade e de sua atividade, as mudanças psíquicas e sociais que se produzem em cada idade e determinam, no aspecto mais importante e fundamental, a consciência da criança, sua relação com o meio, sua vida interna e externa e todo o curso do desenvolvimento posterior. A situação social de desenvolvimento específica para cada idade regula o modo de vida da criança ou sua existência social, suas possibilidades, assim como as expectativas dos adultos no seu entorno sobre ela. Assim o autor nos explica:

Vemos que debido al desarrollo las nuevas formaciones que surgen al final de una edad cambian toda la estructura de la conciencia infantil, modificando así todo el sistema de su relación con la realidad externa a y consigo mismo. El niño, al término de una edad dada, se convierte en un ser totalmente distinto del que era a principio de la misma (Vygotski, 2006,p. 265).



Venguer (1976) considera que, desde o nascimento até o ingresso na escola ou no processo de escolarização formal, a criança vive três momentos críticos que modificam suas condições de vida: o primeiro ano, os 3 anos e os 7 anos. Para o lactante, no primeiro ano de vida, a atividade fundamental é a relação emocional com o adulto. Do primeiro ao terceiro ano de vida a atividade reitora é a realizada com os objetos. Do terceiro aos seis ou sete anos, a atividade principal ou reitora são os jogos simbólicos.

O desenvolvimento da linguagem oral, da atenção concentrada, como função psíquica superior, dos processos de dominância lateral, do esquema corporal, como componentes do desenvolvimento psicomotor são algumas das dimensões necessárias como base para a aquisição da linguagem escrita. Tais dimensões não se desenvolvem naturalmente, como defendido aqui. Dependem, portanto, da qualidade das relações sociais, educativas por natureza, que orientam as vivências da criança a partir das atividades reitoras propostas por Venguer (1976).

A referida qualidade das relações educativas, presentes em diferentes meios sociais que fazem parte do cotidiano da criança, propicia conteúdos vivenciais que a levam a aprender significados e atribuir sentidos, que por sua vez compõem seu repertório cultural e a constituição de sua consciência sobre o mundo, formando sua personalidade.

Mas vale lembrar que não é um fator externo que determina o futuro do desenvolvimento infantil, *mas esse próprio fator percebido através do prisma da experiência vivida pela criança*. A vivência depende da atitude e atitude também passa a depender da vivência, em que a unidade cognição-afetivo passa a ter outra cadência. O afetivo aqui não é simplesmente uma relação amável e prazerosa, pode até ser, mas é denotativo daquilo que afeta a criança. Os sentidos não serão formados por aquilo que o professor apresenta como sendo significativo para ele em sua tarefa de ensinar, porém será uma resultante das relações estabelecidas com tudo o que está posto no entorno infantil (Giroto, 2016, p. 41, grifo da autora).

A família constitui-se no primeiro núcleo social de convívio com a criança. Existem famílias que, pelas circunstâncias vividas, mostram-se mais capazes de promover o desenvolvimento dos filhos, sendo consideradas como famílias potenciadoras, e outras que, por diferentes razões e circunstâncias, não apresentam estas possibilidades. Tanto com uma quanto com outra destas famílias, talvez mais com as últimas, o diálogo da escola com a família é fundamental, a fim de que ambas as instâncias, na construção de um trabalho educativo



coletivo, cada uma com seus conteúdos e especificidades, possam promover as melhores condições para a formação de crianças culturalmente curiosas e criativas.

No que se refere à educação das crianças na fase da Educação Infantil, é essencial que família e Centros de Educação propiciem ambientes ricos e diversificados em atividades que coloquem a criança em contato com o mundo cultural por meio da relação afetiva, da manipulação dos objetos, do desenvolvimento da linguagem oral estruturada, das atividades produtivas de modelagem, desenho, pintura, dos jogos simbólicos.

Apresentar o mundo da linguagem escrita sempre inserida em práticas do universo infantil, em diversos suportes e gêneros textuais, com objetivo de levar a criança a reconhecer e expressar como sua a necessidade de conhecer ou expressar algo por meio da atividade produtiva, é fundamental.

Tomando a apropriação da linguagem escrita, o ler e escrever, como instrumento essencial para o sucesso da criança no início de sua escolarização e para o resto de sua vida, investigar e conhecer o sentido que ela atribui para si mesma em relação à cultura escrita é condição essencial para a organização do trabalho docente, e dessa mesma maneira o professor deverá estar atento aos sentidos que ela vai construindo para si a partir de suas propostas (Giroto, 2016, p. 41).

Luria (2006) também destaca a importância de se construir significados instrumentais em relação ao uso da linguagem escrita com as crianças, para que elas a compreendam como instrumento cultural a ser utilizado para um fim historicamente estabelecido, qual seja, registrar e expressar ideias, superando técnicas naturais de fazê-lo. Assim o autor se refere à criação desses instrumentos simbólicos:

Em vez de tentar avaliar visualmente as quantidades, e tentar avaliar visualmente as quantidades, o homem aprende a usar um sistema auxiliar de contagem, e em vez de confiar mecanicamente as coisas à memória, ele as escreve. Em cada caso, estes atos pressupõem que algum objeto ou aparelho será usado como auxílio nesses processos de comportamento, isto é, este objeto ou aparelho desempenhará um papel funcional auxiliar. A escrita é uma dessas técnicas auxiliares usadas para fins psicológicos; a escrita constitui o uso funcional de linhas, pontos e outros signos para recordar e transmitir ideias e conceitos (Luria, 2006, p. 146).

Segundo o referido autor, assim como no processo histórico de sua elaboração, a criança precisa se apropriar da função instrumental da escrita e da leitura, com fins psicológicos de atender necessidades geradas em seu entorno, capazes de propiciar novos



motivos psicológicos, antes de se apropriar especificamente das propriedades que orientam o sistema da linguagem escrita.

Vygotski (2006, p. 116) esclarece o impacto da aprendizagem da linguagem escrita na constituição psíquica do sujeito:

O processo de aprender a escrever é muito diferente. Algumas pesquisas demonstram que este processo ativa uma fase de desenvolvimento dos processos psicointelectuais inteiramente nova e muito complexa, e que o aparecimento destes processos origina uma mudança radical das características gerais, psicointelectuais da criança [...] (Vygotski, 2006, p. 116).

Ao nos alertar que a concepção de ensino da linguagem escrita, que ainda permeia o trabalho docente, trata-se de uma tarefa artificial, técnica, linear e apartada dos sentidos da vida da maioria de nossas crianças, Girotto (2016, p. 46) declara que sente falta do “[...] movimento da dialogia no ato de ler, em que se mobiliza a capacidade de predizer, inferir, visualizar, questionar, sintetizar negando ou reiterando palavras próprias [...]”. E aponta as consequências da falta de desenvolvimento dessas habilidades:

Se a criança aprender a atribuir à leitura um sentido estranho a ela, o significado social da leitura se perde e isso será um complicador nos processos em que tiver que ler para entender um texto, no seu futuro de leitor mirim [...]. Nessa condição, há que se considerar o fato de que quando a criança tiver que ler um texto buscará nele (provavelmente, para não dizer “acertadamente”, em cem por cento das prováveis situações tidas no ambiente escolar como de leitura) *dizer letras e sílabas e palavras ocas, não palavras-signos – pois desprovidas do sentido – a serem decifradas. E não ideias e informações que possam lhe chegar de fora e estabelecer um elo, uma ponte com seu discurso interior, a gerar compreensão* (Girotto, 2016, p. 45, grifos da autora).

Na defesa incondicional da possibilidade de um trabalho pedagógico que altere essa lógica e insira as crianças na cultura letrada de modo a permitir o desenvolvimento de disposições psicológicas para a aquisição da linguagem escrita como expressão histórica das necessidades humanas, relataremos uma experiência de pesquisa e ensino.

4 A LINGUAGEM ESCRITA COMO ELEMENTO DA ATIVIDADE PRODUTIVA NA BRINCADEIRA

Para ilustrar a discussão proposta, utilizaremos uma atividade que resultou de um processo desencadeado por uma pesquisa financiada pelo CNPq, que envolvia a parceria entre docentes de quatro instituições, sendo três Universidades e um Centro Municipal de Educação



Infantil (CEINF), conforme já citado neste artigo. Tal pesquisa tinha como objetivo central desenvolver planejamento pedagógico com base teórica e metodológica ofertada pela Psicologia Histórico-Cultural e envolvia realização de estudos, análise do nível de desenvolvimento das crianças, planejamento coletivo, avaliação da efetivação dos planejamentos realizados e replanejamentos a partir de encontros semanais, além de momentos específicos de formação.

Buscamos, nessa dinâmica, exercitar a práxis como movimento dialético de organização de uma prática docente orientada por um referencial teórico, assim como analisar, na efetivação dessa prática docente, a validação da teoria dentro das condições objetivas que se apresentavam no contexto daquele CEINF. Desse significativo exercício fizeram parte um grupo de professoras e a coordenadora pedagógica, apoiadas pela gestão do CEINF.

Esse processo foi bastante intenso e construiu mudanças significativas para todos os envolvidos. As crianças que faziam parte das turmas diretamente envolvidas na pesquisa, em pouco tempo tornaram-se muito mais envolvidas nas atividades propostas, fazendo escolhas e deixando claro quais eram os seus anseios. Esse comportamento, que consideramos ser fruto do exercício das professoras em manter um planejamento contextualizado (não mais fragmentado e pontual), no qual as crianças passaram a compreender o objetivo daquilo que faziam, era fundamental para que os professores organizassem e reorganizassem seus planejamentos e ações.

Essa postura das crianças era o fio condutor do trabalho pedagógico dessas turmas. Alguns exemplos claros eram as apresentações de turma para todas as demais crianças do CEINF, evento que acontecia uma vez na semana (rotina coletiva). Quando as apresentações eram feitas pelas turmas do projeto, a ideia era construída coletivamente pelas crianças e as professoras apenas organizavam as ações necessárias. Eram as crianças que decidiam se seria uma dança, uma poesia, teatro, brincadeira etc.

Outro exemplo de participação ativa das crianças era a liberdade que elas conquistaram para se expressar e falar sobre suas produções, pois frequentemente iam em outras turmas ou na coordenação para falar sobre o que tinham feito ou aprendido. Muitas vezes também pediam para participar de atividades em outra turma, pois estavam muito interessadas no que estava acontecendo lá. O envolvimento das crianças nas atividades



propostas, o desejo de conhecer e fazer as coisas havia adquirido um sentido grande e humanizador, nos modos defendidos pela teoria estudada.

Porém, o trabalho desenvolvido pelas professoras e coordenadora possuía um fator que era um complicador, pois a Secretaria Municipal de Educação (SEMED) determinava um tema por período letivo, que deveria constar no planejamento de toda rede municipal. Seguir esse tema, dentro do trabalho que vinha sendo desenvolvido com e pelas crianças, exigia um exercício difícil de ser executado, porém respeitávamos para evitar embates com a SEMED em relação à pesquisa.

Seguindo essa dinâmica, a SEMED determinou para o trabalho no terceiro bimestre de 2019 o tema “Os 4 elementos naturais”, para ser iniciado pelo elemento água. Nesse período estavam ocorrendo muitas queimadas na Amazônia e no Pantanal, fato amplamente divulgado pelos diversos meios de comunicação e as crianças começaram a lançar diversas perguntas sobre esse fato, manifestando muita sensibilidade em relação às plantas e aos animais das regiões queimadas.

Considerando as curiosidades manifestas pelas crianças, o fato latente e o tema proposto, as professoras organizaram os seus planejamentos iniciando pelo tema “fogo”, a fim de propiciar elementos para que as crianças pudessem compreender o que estava acontecendo. A previsão, a princípio, é que seriam necessários dois meses no máximo para esgotar o assunto proposto pela SEMED. Porém, para nós, foram quatro meses debruçados sobre esse tema e com uma culminância surpreendente para todos.

A organização iniciou com filmes infantis sobre os homens da caverna, para oportunizar meios para que as crianças conhecessem a origem do fogo e obtivessem subsídios para que elas pudessem compreender como o fogo é fundamental para a humanidade, além de explorar os benefícios e os males que o fogo pode causar e, assim, chegarmos à discussão sobre as queimadas na Amazônia e no Pantanal, explorando suas especificidades, os motivos das queimadas e as consequências disso para toda a humanidade.

O assunto e os materiais apresentados foram surtindo cada vez mais questionamentos e as crianças foram ficando cada dia mais envolvidas com o trabalho. Em razão desse fato, as professoras decidiram que seria necessário fazer um replanejamento de suas ações para que elas pudessem contemplar as questões que foram surgindo. As professoras foram percebendo também o quanto a floresta foi se tornando cada vez mais intrigante e interessante para as



crianças, e como elas foram compreendendo todas as suas singularidades. Toda essa situação fez ampliar cada vez mais os instrumentos culturais oportunizados para as turmas.

Os planejamentos foram se tornando cada vez mais abrangentes e as discussões cada vez mais ricas, levando as crianças a refinar cada vez mais as suas atividades. E, em meio a todo esse processo, as crianças começaram a pedir para produzir atividades que pudessem representar a floresta e o máximo de elementos que fazem parte dela. Nesse sentido, cada turma foi se organizando e buscando meios para construir os elementos necessários para produzir uma floresta. E foi muito interessante observar como as turmas, que sempre estiveram tão alinhadas, produziram elementos com as características muito bem-marcadas de cada turma.

As crianças, por meio da modelagem, passaram a “produzir” animais que compõem a fauna das florestas, com caixas e diversas sucatas. Para isso, planejavam como fariam, quais materiais seriam mais adequados de acordo com as características dos animais que seriam “construídos”. Faziam diversos registros informais com conteúdo matemático e exploração fonológica das palavras utilizadas para descrever os animais. Para as crianças, aquela atividade se configurava como uma brincadeira em que elas eram produtoras de objetos para construir uma floresta. Para isso, elas ouviam histórias lidas pelas professoras, buscavam imagens em revistas, assistiam a filmes, folhavam livros, cantavam músicas, ouviam e repetiam poesias – diversos gêneros textuais, em diversos suportes foram apresentados e disponibilizados para o manuseio delas.

A gestão do CEINF possibilitou o uso de uma sala especificamente para a montagem de uma floresta. Então, ao longo do período dedicado a esse trabalho, as crianças e as professoras planejaram como iriam ocupar todo o espaço da sala, entre rios, árvores queimadas, árvores preservadas, diversos animais, cavernas.

Uma turma apresentava uma imaginação muito refinada e alta capacidade para encontrar as formas mais interessantes para a modelagem, escolha dos materiais, trocas e resolução dos problemas que surgiam. Outra turma, se dedicava aos pequenos detalhes dos materiais produzidos. E ainda uma turma que pensava no todo e como fazer uma organização lógica de todos esses elementos para que a floresta pudesse representar da forma mais próxima do real.



Para finalizar esse processo, algumas pessoas foram convidadas para visitar a sala montada com a floresta, os elementos que a constituem, sem deixar uma parte representando as aéreas destruídas pelas queimadas, que foram o fio condutor da situação. No dia da visita, as crianças se organizavam em pequenos grupos para apresentar aos visitantes cada cantinho da floresta e o que foi produzido na sala, além das relações que aquele ambiente produzia e como ele afeta a vida de toda a humanidade.

Essa atividade foi de grande riqueza para todos, e ainda hoje algumas dessas crianças falam sobre o que produziram e sabem muito sobre a floresta, sobre os elementos, sobre as consequências das queimadas e como todo esse processo foi importante para o desenvolvimento das especificidades de cada criança, para a práxis dos professores, coordenador e gestão envolvidos.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Buscamos, neste artigo, refletir sobre a contribuição que a Psicologia Histórico-Cultural oferece para organizar a Educação Infantil, na dimensão desenvolvimentista, constituindo-se como um primeiro movimento necessário para a organização de uma escolarização promotora do desenvolvimento. Em tempos pós-pandêmicos, evidenciando-se o impacto da desigualdade social e econômica existente no país, observamos os sofrimentos dos professores e as dificuldades de crianças que chegam ao terceiro ano do Ensino Fundamental sem o desenvolvimento necessário para as demandas desse segmento da escolarização. Não faltam rótulos para classificar estas crianças. Rótulos que preocupam, na medida em que confundem avaliação com resultados obtidos em instrumentos de medida que nem sempre indicam de modo claro o que está sendo avaliado. Estigmas que prejudicam a criança e não contribuem para a árdua tarefa do educador.

Assim, o artigo procurou apresentar, à guisa de colaboração, a reflexão tão importante em relação à aquisição da linguagem escrita por parte das crianças, trazendo elementos de um referencial teórico que coloca na organização do ensino a possibilidade de superar as diferenças e dificuldades geradas por práticas mecânicas, fragmentadas e reprodutivistas, que advêm de concepções biologistas de desenvolvimento infantil.

Ao trazermos uma parceria entre a Educação Infantil e a Universidade, que resulta na organização da atividade descrita, como um dos resultados da pesquisa realizada em um



Centro de Educação Infantil na cidade de Paranaíba/Mato Grosso do Sul, buscamos descrever a importância de gerarmos situações, relações e ambientes que promovam o envolvimento ativo das professoras e crianças na construção de ricas possibilidades de apropriação dos assuntos do mundo, nas quais a linguagem escrita se insere de forma contextualizada e, por isso, repleta de sentido.

Os dados apresentados demonstram a importância da atividade no desenvolvimento das crianças, o significado e sentido construído por elas para a escrita, as ansiedades mobilizadas nas professoras por desenvolverem práticas tão diversas de uma rotina que vemos tão cristalizada na Educação Infantil e que acabam por antecipar uma alfabetização engessada. E, afinal, mas não menos importante, a necessidade de apoio e de disposição para o diálogo, da parte dos gestores e da Secretaria Municipal da Educação do Município. A pesquisa sistematizada neste artigo abre portas e evidencia a necessidade de seguir investigando e construindo uma Educação Infantil de qualidade, orientada por um referencial teórico que, de fato, embasa a prática pedagógica e permita o acesso às formas mais elaboradas e diversas da cultura letrada a todas as crianças.

REFERÊNCIAS

BEATÓN, G. A. **Inteligência e Educação**. Tradução de Laura Marisa Carnielo Calejon. São Paulo: Terceira Margem, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. **Decreto nº 9.765, de 11 de abril de 2019**. Institui a Política Nacional de Alfabetização. Brasília, DF: MEC, 2019. Disponível em: <https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=DEC&numero=9765&ano=2019&ato=db5U TW65keZpWT07b>. Acesso em: 28 jul. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **GraphoGame**: um aplicativo educativo, que torna mais divertida a aprendizagem! Disponível em: <https://alfabetizacao.mec.gov.br/grapho-game>. Acesso em: 28 jul. 2023.

FREIRE, P. **Ação Cultural para a Liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. 16. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

GIROTTI, C. G. G. S. Celebrando Possibilidades Leitoras: as crianças necessitam, podem e apreciam ler já desde a pequena infância. **Revista Brasileira de Alfabetização**, Vitória, v. 1, n. 4, p. 35-48, jul./dez. 2016. Disponível em: <https://revistaabalf.com.br/index.html/index.php/rabalf/article/view/178/136>. Acesso em: 15 jun. 2023.

HURTADO, J. L. **Un nuevo concepto de Educación Infantil**. 2. ed. La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 2016.



- LURIA, A. R. O desenvolvimento da escrita na criança. *In*: VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 10. ed. São Paulo: Icone, 2006. p. 143-189.
- MACHADO, A. M.; PROENÇA, M. (org.). **Psicologia Escolar**: em busca de novos rumos. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004.
- NADALIM, C. F. de P. **Política Nacional de Alfabetização (PNA)**: o que é? Disponível em: https://alfabetizacao.mec.gov.br/politica-nacional-de-alfabetizacao-2/o-que-e_ Acesso em: 28 jul. 2023.
- PODDIÁKOV, N. Sobre o Problema do desenvolvimento do pensamento nos pré-escolares. *In*: DAVIDOV, V.; SHUARE, M. (org.). **La Psicología Evolutiva y Pedagógica en la URSS (Antologia)**. Moscou: Editorial Progreso, 1987. p. 168-172.
- SOARES, M. Letramento e alfabetização: múltiplas facetas. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 25, p. 5-17, jan./abr. 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n25/n25a01.pdf>. Acesso em: 28 maio 2020.
- VENGUER, L. A. **Temas de Psicología Prescolar**. La Habana: Pueblo y Educación, 1976.
- VIGOTSKI, L. S. Quarta aula: a questão do meio na pedologia. **Psicologia USP**, São Paulo, v. 21, n. 4, p. 681-701, 2010. Disponível em: <https://revistas.usp.br/psicousp/article/view/42022>. Acesso em: 15 jun. 2016.
- VYGOTSKI, L. S. **Obras escogidas**. Madrid: Visor, 2006. v. 4.
- VYGOTSKII, L. S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. *In*: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 2006. p. 103-117.

AUTORES

ELIZÂNGELA FERREIRA DE ANDRADE. Mestre em Educação; Docente Educação Infantil - Secretaria Municipal de Educação de Paranaíba/MS; ORCID: <https://orcid.org/0009-0008-8496-956X>; E-mail: elizangeladeandrade@hotmail.com

LAURA MARIZA CARNIELO CALEJÓN. Pós-Doutora em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano; Universidade Ibirapuera; ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8612-1791>; E-mail: lauracalejon@gmail.com

MARIA SILVIA ROSA SANTANA. Pós-Doutora em Educação; Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul; ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2147-8279>; E-mail: mariasilvia@uems.br