

CENTRO UNIVERSITÁRIO SAGRADO CORAÇÃO



MARIELY DA CONCEIÇÃO LIMA

**O DESENHO NA EDUCAÇÃO INFANTIL E SUA RELAÇÃO
COM A APRENDIZAGEM DA LÍNGUA ESCRITA**

BAURU-SP

2021

CENTRO UNIVERSITÁRIO SAGRADO CORAÇÃO



MARIELY DA CONCEIÇÃO LIMA

**O DESENHO NA EDUCAÇÃO INFANTIL E SUA RELAÇÃO
COM A APRENDIZAGEM DA LÍNGUA ESCRITA**

Monografia de Iniciação Científica elaborado pela aluna Mariely da Conceição Lima apresentada à Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação do Centro Universitário Sagrado Coração, sob a orientação da Profa. Dra. Bruna Carvalho, vinculada ao Centro de Ciências Exatas, Humanas e Sociais do Centro Universitário Sagrado Coração (Unisagrado), Bauru/SP.

BAURU-SP

2021

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) de acordo com
ISBD

L732d	<p>Lima, Mariely da Conceição</p> <p>O desenho na educação infantil e sua relação com a aprendizagem da língua escrita / Mariely da Conceição Lima. -- 2021. 90f. : il.</p> <p>Orientadora: Prof.^a Dra. Bruna Carvalho</p> <p>Monografia (Iniciação Científica em Pedagogia) - Centro Universitário Sagrado Coração - UNISAGRADO - Bauru - SP</p> <p>1. Alfabetização. 2. Desenho. 3. Educação Infantil. 4. Pedagogia Histórico-Crítica. 5. Psicologia Histórico-Cultural. I. Carvalho, Bruna. II. Título.</p>
-------	---

Elaborado por Lidiane Silva Lima - CRB-8/9602

RESUMO

O ato de desenhar na educação escolar, muitas vezes, é subvalorizado em relação ao ato de escrever. Consequentemente, entende-se que é mais importante a criança ser ensinada a escrever do que a desenhar. Diante disso, a prática pedagógica na educação infantil, em alguns casos, focaliza mais os processos ligados diretamente à alfabetização e secundarizam outras aprendizagens que indiretamente contribuem significativamente ao processo de aprendizagem da leitura e da escrita. Diante disso, a presente pesquisa de iniciação científica tem como principal objetivo expor, na perspectiva histórico-crítica, o desenho como potencializador no processo de aquisição da língua escrita. Trata-se de uma pesquisa qualitativa. A coleta de dados foi realizada por meio do levantamento de teses, dissertações, capítulos de livros e artigos, no período de outubro 2020 a fevereiro de 2021. Os dados coletados e analisados foram organizados em quatro momentos. No primeiro, apresentamos o estofa teórico que fundamenta esta pesquisa: o enfoque histórico-crítico e destacamos importância da tríade *forma-conteúdo-destinatário* (MARTINS, 2013), no planejamento pedagógico na educação infantil, para justificarmos que defender a alfabetização neste nível da educação básica, não significa antecipar práticas e conteúdos específicos do ensino fundamental I. No segundo momento, estudamos o desenvolvimento da linguagem oral e a pré-história da escrita na psicologia histórico-cultural. O terceiro momento foi dedicado ao estudo da arte sobre as pesquisas que têm como objeto de estudo as relações entre desenho e alfabetização na educação infantil. Já no último momento, por meio de revisão bibliográfica, explanamos sobre as capacidades necessárias para a alfabetização, segundo Lemle (2007), com destaque para a ideia de símbolo e argumentamos como o ato de desenhar pode auxiliar no desenvolvimento do simbolismo no psiquismo das crianças, em seguida, estudamos os conceitos de signo de primeira e segunda ordem, propostos por Vygotski (2012), e sintetizamos os contributos teóricos e metodológicos à atuação docente na educação infantil, a partir do uso dos gestos, jogos de papéis sociais e, especialmente, do desenho.

Palavras-chave: Alfabetização; Desenho; Educação Infantil; Pedagogia Histórico-Crítica; Psicologia Histórico-Cultural.

ABSTRACT

The act of drawing in school education is often undervalued in relation to the act of writing. Consequently, it is understood that it is more important for the child to be taught to write than to draw. Therefore, the pedagogical practice in early childhood education, in some cases, focuses more on processes directly linked to literacy and secondary to other types of learning that indirectly contribute significantly to the process of learning to read and write. Therefore, this scientific initiation research has as its main objective to expose, in the historical-critical perspective, the drawing as a potentiator in the written language acquisition process. This is a qualitative research. Data collection was carried out through the survey of theses, dissertations, book chapters and articles, in the period from October 2020 to February 2021. The collected and analyzed data were organized in four moments. In the first, we present the theoretical background that underlies this research: the historical-critical focus and highlight the importance of the triad form-content-recipient (MARTINS, 2013) in pedagogical planning in early childhood education, to justify defending literacy at this level of education basic, does not mean anticipating specific practices and contents of elementary school I. In the second moment, we study the development of oral language and the prehistory of writing in cultural-historical psychology. The third moment was dedicated to the study of art on research that has as its object of study the relationship between drawing and literacy in early childhood education. At the last moment, through a literature review, we explained about the skills needed for literacy, according to Lemle (2007), with emphasis on the idea of symbol and we argued how the act of drawing can help in the development of symbolism in the psyche of children, then, we study the concepts of first and second order signs, proposed by Vygotski (2012), and synthesize the theoretical and methodological contributions to the teaching performance in early childhood education, from the use of gestures, social role games, and especially, from the drawing.

Keywords: Literacy; Design; Child education; Historical-Critical Pedagogy; Historical-Cultural Psychology.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	6
1. FUNDAMENTOS DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA E DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL E SUAS CONTRIBUIÇÕES À EDUCAÇÃO INFANTIL	9
1.1 FUNDAMENTOS DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL E DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA	10
1.2 PERIODIZAÇÃO DO DESENVOLVIMENTO HUMANO: REFLEXÕES PARA O PLANEJAMENTO PEDAGÓGICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL	20
2. O DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM ORAL E ESCRITA NA CRIANÇA: CONSIDERAÇÕES SOB O ENFOQUE HISTÓRICO-CRÍTICO ...	27
2.1 O DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM ORAL	29
2.2 O DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM ESCRITA	39
3. RELAÇÕES ENTRE ALFABETIZAÇÃO E DESENHO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: PESQUISAS SOB O ENFOQUE HISTÓRICO-CRÍTICO	49
4. UNIVERSO SIMBÓLICO E DESENHO: CONTRIBUIÇÕES À ALFABETIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL	65
4.1 CAPACIDADES NECESSÁRIAS À ALFABETIZAÇÃO: FOCO NA IDEIA DE SÍMBOLO	67
4.2 O DESENHO NA EDUCAÇÃO INFANTIL COMO POTENCIALIZADOR DO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO	71
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	82
REFERÊNCIAS.....	86

INTRODUÇÃO

Considerando que a maior parte das crianças no Brasil, especialmente aquelas que são filhas da classe trabalhadora, ingressa nas instituições escolares (creches e escolas de educação infantil) aos seis meses de idade, concluímos que as habilidades e destrezas necessárias à alfabetização devem ser desenvolvidas na educação infantil. Sendo assim, a aprendizagem de “[...] um certo número de técnicas que prepara o caminho para a escrita, técnicas que a capacitam e que tornam incomensuravelmente mais fácil aprender o conceito e a técnica da escrita” (LURIA, 2014, p. 143-144) devem ser objeto do processo de ensino e aprendizagem, ou seja, do planejamento pedagógico do professor.

Todavia, é preciso cautela para não cairmos no erro de acreditar que o desenvolvimento das habilidades necessárias ao aprendizado da língua escrita, que devem ser desenvolvidas na educação infantil, limita-se ao processo de ensino e aprendizagem do nome e do traçado das letras. Do mesmo modo, não devemos antecipar, na educação infantil, conteúdos e didáticas específicas do ensino fundamental, conseqüentemente, é preciso pensar nas especificidades do desenvolvimento humano dos alunos de educação infantil para seleção adequada dos conteúdos e formas de ensino nessa etapa da educação básica (PASQUALINI & ABRANTES, 2013).

A discussão e as dúvidas entorno sobre a função da educação infantil no processo de alfabetização são frequentes e se materializam em perguntas, como por exemplo: deve-se alfabetizar na educação infantil? Pode ensinar o nome e o traçado das letras às crianças da educação infantil ou isso é prejudicial ao desenvolvimento da criança? Qual a idade correta para se alfabetizar? Estas e outras perguntas pairam entre os educadores e são respondidas a partir de diferentes correntes teóricas da psicologia e da pedagogia.

Diante disso, questionamo-nos quais seriam as habilidades necessárias à alfabetização e como a educação infantil pode contribuir para desenvolvê-las considerando a tríade *forma-conteúdo-destinatário*. Dentre as habilidades apontadas por Lemle (2007), selecionamos a ideia de símbolo como objeto de pesquisa e como ela pode ser desenvolvida a partir do desenho (escrita pictográfica) na educação infantil tendo como fundamentos pedagógicos e psicológicos a perspectiva histórico-crítica.

Defendemos que a relevância social e pedagógica desta pesquisa, de cunho bibliográfico, consiste no levantamento de pesquisas histórico-críticas acerca da contribuição do desenho ao processo de alfabetização contribuindo para a compreensão de que alfabetizar na educação infantil não se resume a ensinar os alunos a recitarem o

alfabeto e traçar as letras corretamente. Deste modo, estabelecemos como objetivo geral desta pesquisa *expor, na perspectiva histórico-crítica, o desenho como potencializador no processo de aquisição da língua escrita*. Como objetivos específicos, definimos:

- Estabelecer a relação entre a ideia de símbolo e o ato de desenhar (escrever pictograficamente);
- Identificar a relação e as características do desenho como uma forma de linguagem;
- Apresentar pesquisas sobre o desenho como uma atividade potencializadora para o processo de alfabetização;
- Elucidar as possibilidades do desenho no processo de ensino e aprendizagem da escrita na educação infantil.

Neste trabalho, nos fundamentamos nos princípios teóricos e metodológicos da pedagogia histórico-crítica e da psicologia histórico-cultural, ambas ancoradas no materialismo histórico-dialético. Os procedimentos metodológicos desta pesquisa, de natureza qualitativa, foram realizados por meio da observação indireta, isto é, a partir do levantamento de pesquisas de autores que evidenciaram as possibilidades do desenho como auxiliador no processo da aprendizagem da escrita. Severino (2007, p. 122) afirma que

A pesquisa bibliográfica é aquela que se realiza a partir do registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores, em documento impressos, como livros, artigos, teses etc. Utiliza-se de dados ou de categorias teóricas já trabalhadas por outros pesquisadores e devidamente registrados. Os textos tornam-se fontes dos temas a serem pesquisados. O pesquisador trabalha a partir das contribuições dos autores dos estudos analíticos constantes dos textos.

Portanto, essa pesquisa tem caráter bibliográfico, pois objetivou reunir as informações e dados que servirão de base para a construção da investigação importância do desenho ao processo de ensino e aprendizagem da língua escrita. A partir do levantamento de teses dissertações, capítulos de livros e artigos realizado no Repositório Institucional da UNESP; na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da USP; no Repositório da Produção Científica e Intelectual da UNICAMP; na *Scientific Electronic Library Online* (SciELO); no Portal de Periódicos CAPES/MEC e no Google Acadêmico empreendemos a revisão bibliográfica e fichamento dos textos pertinentes ao objeto desta pesquisa. Os dados coletados e analisados foram organizados em quatro capítulos.

No primeiro capítulo, apresentamos, brevemente, os fundamentos da pedagogia histórico-crítica e da psicologia histórico-cultural, pois são as teorias que fundamentam esta pesquisa. Além disso, para compreender o destinatário da educação infantil, explanamos sobre periodização do desenvolvimento humano, a partir dos estudos de Elkonin (1987). Finalizamos o capítulo refletindo sobre a importância da tríade conteúdo-forma-destinatário no planejamento pedagógico na educação infantil.

Já no segundo capítulo, por entendermos que a alfabetização se inicia desde o nascimento, consideramos importante a compreensão do desenvolvimento da linguagem oral e escrita na criança de 0 a 5 anos. Sendo assim, baseamo-nos nos estudos da psicologia histórico-cultural para apresentar o caráter cultural e histórico do desenvolvimento linguagem oral e escrita na criança.

O terceiro capítulo foi dedicado ao estudo da arte, em suma, investigamos quais pesquisas já foram desenvolvidas a respeito da relação entre desenho e alfabetização na educação infantil, tendo como fundamento a pedagogia histórico-crítica e a psicologia histórico-cultural. Sintetizamos o capítulo de livro de Marsiglia & Breckenkamp (2017) e a dissertação de mestrado Tshako (2016). Analisamos que as duas pesquisas apontam as fragilidades das práticas pedagógicas na educação infantil, especialmente, as que se referem ao uso do desenho como recurso mnemônico e como linguagem.

No quarto capítulo, baseadas em Lemle (2007), explanamos sobre as capacidades necessárias à alfabetização. Analisamos com maior especificidade a ideia de símbolo e sua relação com a alfabetização. Além disso, apresentamos possibilidades didáticas para desenvolvê-las. Em seguida, nos dedicamos à exposição dos estudos de Vygotski (2012) sobre os signos de primeira e segunda ordem e a importância dos gestos, do jogo de papéis sociais e do desenho para o desenvolvimento da ideia de símbolo durante a educação infantil. Por fim, com base nos estudos de Tshako (2016), enfatizamos o papel do desenho na educação infantil como potencializador na aquisição da língua escrita e demonstramos o movimento do desenho na infância e a potencialidade para ampliar o universo simbólico da criança.

Finalizamos nossa pesquisa de iniciação científica com a expectativa de ter elucidado questões importantes para a superação de práticas mecânicas, desprovidas de sentido e fundamentadas em treinos de coordenação motora, além de ter apontado caminhos para a reflexão sobre a importância da linguagem oral, dos gestos, das brincadeiras e, especialmente, do desenho como linguagem na educação infantil.

CAPÍTULO 1

FUNDAMENTOS DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA E DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL E SUAS CONTRIBUIÇÕES À EDUCAÇÃO INFANTIL

Historicamente, a educação infantil passa por dualismos, como por exemplo, o caráter assistencialista e pedagógicos e/ou o binômio cuidar-educar. Diante de tais dilemas, é preciso não perder de vista a seguinte questão: “Qual deve ser o papel da educação escolar infantil na formação e na promoção do desenvolvimento humano da criança?” (PASQUALINI & MARTINS, 2008, p. 72). Refletir sobre tal pergunta nos direciona a pensar qual a identidade e função social da escola de educação infantil, ou seja, o que ela deve oferecer e promover à criança para que aprenda e se desenvolva.

Até a publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/1996, as creches eram consideradas instituições assistencialistas que cuidavam de crianças para que as mães tivessem a possibilidade de trabalhar. Já as pré-escolas deveriam educar as crianças, formando as bases para ingressar no ensino fundamental. “Nesse contexto, costuma-se afirmar que as creches preocupavam-se exclusivamente em cuidar das crianças, enquanto as pré-escolas, ao privilegiarem sua educação, acabam negligenciando a dimensão do cuidado” (PASQUALINI & MARTINS, 2008, p. 74).

A crise da identidade da educação infantil se materializa, assim, no caráter assistencialista e de combate à pobreza das creches e a intenção de prevenir o fracasso escolar e de preparar as crianças para o ingresso no ensino fundamental. Essas não são as únicas facetas de tal crise, todavia, elas contribuíram na desconsideração das especificidades do desenvolvimento humano e necessidade de aprendizagem das crianças atendidas neste segmento de ensino.

Diante disso, neste capítulo, temos como objetivo apresentar os principais fundamentos da pedagogia histórico-crítica e da psicologia histórico-cultural e suas contribuições para refletirmos sobre o planejamento dos processos de ensino e aprendizagem na educação infantil, a partir da tríade conteúdo-forma-destinatário.

1.1 FUNDAMENTOS DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL E DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA

A psicologia histórico-cultural se origina no contexto político, econômico e social da União das Repúblicas Socialistas Soviéticas, isto é, na Revolução Russa e surge a partir de uma análise crítica à psicologia tradicional e/ou burguesa. Os principais autores desta corrente da psicologia são: Lev Semenovich Vigotski (1896 – 1934), Alexander Luria (1902-1977) e Alexei Leontiev (1904-1979). Eles dedicaram-se a desenvolver uma

psicologia científica que explicasse a natureza histórica e social do psiquismo humano, fundamentando-se nos estudos de Karl Marx, ou seja, no materialismo histórico-dialético, num esforço de articulação entre o particular e o geral que

[...] implica um compromisso político com a superação da sociedade burguesa e não com a adesão aos ideários neoliberais e pós-modernos, mantenedores desta estrutura social. Implica, portanto, um posicionamento científico e político. Significa posicionar-se contra as correntes psicológicas que explicam o homem pelas leis naturais e invariáveis. Significa empreender esforços para desenvolver uma psicologia que compreenda o homem em sua totalidade, nos diversos elos que unem os aspectos sociais e individuais. Significa solidificar um referencial de análise que entende a natureza humana como histórica e, assim o sendo, em constante e permanente transformação. Significa romper com a visão fragmentada, particularizada e subjetivista que entende problemas humanos coletivos como restritos ao âmbito individual (TULESKI, 2004, p. 142).

Nesta perspectiva teórica, nós não nascemos humanos, mas sim nos tornamos humanos a partir da apropriação das criações materiais e imateriais do gênero humano. Portanto, a psicologia histórico-cultural tem importantes contribuições para compreendermos o processo de humanização dos indivíduos a partir da criação de comportamentos culturalmente formados da complexificação das funções psíquicas, indicando que as condições objetivas e subjetivas de vida de cada ser humano são fatores decisivos para seu desenvolvimento, sendo que este “desenvolvimento, a formação das funções e faculdade psíquicas próprias do homem enquanto ser social, produzem-se sob uma forma absolutamente específica – sob a forma de um processo de apropriação, de aquisição” (LEONTIEV, 1978, p. 235) daquilo que foi produzido pela humanidade. Este processo de apropriação, isto é, de aprendizagem não ocorre de modo natural e/ou espontâneo, pois este processo requer mediação, transmissão sistematizada e intencional do ser mais desenvolvido para o menos desenvolvido.

Leontiev (1978) aponta concepções que naturalizam o desenvolvimento filogenético do homem como um processo linear e regido apenas pelas leis da biologia. O autor explica que a evolução dos *Australopithecus* ao homem de *Neandertal* era regida especificamente pelas leis biológicas, “nestes estágios, [...], o desenvolvimento é constituído por uma série de variações morfológicas bem conhecidas, como as importantes modificações do endocrânio, superfície interior da cavidade craniana” (Idem, p. 162). Já no desenvolvimento do *Homo Sapiens*, um ser social, o predomínio já não são mais as leis da evolução biológica, mas sim as leis sociais, visto que

Os indivíduos, tornados sujeito de um processo social, obedecem, portanto, doravante, simultaneamente, à ação de leis biológicas [...] e à ação das leis sociais [...]. À medida que se desenrola este processo, as leis sociais tomam maior importância e o ritmo do desenvolvimento social do homem depende cada vez menos do seu desenvolvimento biológico (LEONTIEV, 1978, p. 162).

Entretanto, para que os indivíduos sejam humanizados, ter apenas o que a natureza fornece do ponto de vista biológico não é suficiente. Do mesmo modo, também não basta que o indivíduo viva em sociedade. Martins (2009, p. 120) afirma que “não basta o contato com a sociedade pelas bordas”, sendo assim, cada ser humano deve se apropriar da experiência e/ou vivências sociais e históricas, ou seja, das objetivações materiais e ideias já produzidas pelo gênero humano.

É por meio do desenvolvimento dos processos funcionais sensação, percepção, atenção, memória, linguagem, pensamento, imaginação, emoção e sentimento que o psiquismo dos indivíduos se transforma e se complexifica por meio do processo de ensino e aprendizagem (MARTINS, 2013).

A linguagem, em especial, desempenha importante função na transmissão aos indivíduos das objetivações humanas, já que é por meio da palavra que iniciamos o nosso conhecimento sobre o mundo. É sabendo o nome dos elementos da natureza e dos elementos culturais criados pelo gênero humano que aprendemos sobre o mundo natural e social e formamos a imagem subjetiva da realidade objetiva (MARTINS, 2013; LEONTIEV, 1978). Deste modo,

A linguagem é aquilo através do qual se generaliza e se transmite a experiência da prática sócio-histórica da humanidade; por consequência, é igualmente um meio de comunicação, a condição da apropriação pelos indivíduos desta experiência e a forma da sua existência na consciência (LEONTIEV, 1978, p. 172).

Portanto, a linguagem é umas das funções psíquicas que exercem papel decisivo no desenvolvimento psíquico dos indivíduos, pois se trata de uma forma de mediação imprescindível no processo de humanização, ou seja, no processo de ensino e aprendizagem. Em síntese, para a perspectiva histórico-crítica, no *Homo Sapiens* a ontogênese (desenvolvimento do indivíduo) não repete a filogênese (desenvolvimento da espécie) (LEONTIEV, 1978).

Assim, para se desenvolver no plano ontogenético, o homem deve se apropriar das produções de sua espécie – as objetivações do gênero humano acumuladas ao longo da história – todavia, estas objetivações do desenvolvimento sócio-histórico da humanidade não se acumulam pela via da hereditariedade, pela filogênese, ou seja, pelas leis biológicas, se assim fosse, não seria preciso que as crianças sejam ensinadas a andar, falar, comer, controlar os esfíncteres, e etc., seria necessário apenas esperar a idade certa, que tudo isso ocorreria de forma natural, espontânea e então poderíamos dizer que no *Homo Sapiens* a ontogênese repete a filogênese e que as diferenças entre os indivíduos se devem à herança biológica, à cor da pele, à origem nacional, entre outros (CARVALHO, 2014, p. 35).

O processo de apropriação do indivíduo das objetivações humanas inicia-se desde o nascimento, deste modo, o processo de humanização e o desenvolvimento da personalidade começa logo após o parto e complexifica com o passar dos anos. Diante disso, a função da educação infantil se destaca como crucial para o desenvolvimento humano das crianças de 0 a 5 anos, que se dará a partir do ensino de conteúdos que promoverão o desenvolvimento das funções psíquicas especificamente humanas. Porém, é possível ensinar conteúdos para crianças tão pequenas? Se sim, quais conteúdos devem ser ensinados? (CARVALHO, 2014)

Concebemos como conteúdos de ensino os conhecimentos mais elaborados e representativos das máximas conquistas dos homens, ou seja, componentes do acervo científico, tecnológico, ético, estético, etc. convertidos em saberes escolares. Advogamos o princípio segundo o qual a escola, independentemente da faixa etária que atenda, cumpra a função de transmitir conhecimentos, isto é, de ensinar como lócus privilegiado de socialização para além das esferas cotidianas e dos limites inerentes à cultura de senso comum (MARTINS, 2009, p. 94).

Para Saviani (2012, p. 13), “o que não é garantido pela natureza tem que ser produzido historicamente pelos homens, e aí se incluem os próprios homens. Podemos, pois, dizer que a natureza humana não é dada ao homem, mas é por ele produzido sobre a base da natureza biofísica”.

Diante dessa condição inerente ao ser humano, a educação desponta como fator de humanização, isto é, como um processo que corrobora a formação e o desenvolvimento de características, de capacidades, especificamente instituídas pela apropriação da cultura, possibilitando, a cada indivíduo particular, a inserção na histórica e complexa trajetória de formação da humanidade. Nisso reside o amplo espectro de ação da educação que, evidentemente, não se limita à educação escolar, mas, na sociedade moderna, dela não independe (CARVALHO, 2014, p. 36-37).

No âmbito da pedagogia, a teoria com fundamentos coerentes à psicologia histórico-cultural, ou seja, que defende “a plena humanização das relações entre os indivíduos alcançadas por meio da revolução comunista que transforme a riqueza material e espiritual universal do gênero humano em conteúdo universal da vida de cada indivíduo” (DUARTE, 2011, p. 20), é a pedagogia histórico-crítica. Ela foi criada por Dermeval Saviani nos anos finais da década de 1970 e anos iniciais da década de 1980, no contexto da abertura política no Brasil. Essencialmente, essa teoria pedagógica entende que a educação é o ato de produzir de forma direta e intencional, em cada indivíduo, a humanidade produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens (SAVIANI, 2012). Em síntese, trata-se “[...] do desenvolvimento de cada pessoa como indivíduo que possa concretizar em sua vida a humanização alcançada até o presente pelo gênero humano” (DUARTE, 2016, p. 95). Para tanto, a escola deve ensinar os conteúdos clássicos do campo científico, artístico e filosófico. Esclarecemos que

[...] os princípios que sustentam a pedagogia histórico-crítica são aqueles que de fato compatibilizam-se com os preceitos da psicologia histórico-cultural não apenas em razão do estofamento filosófico comum, mas, sobretudo, pela defesa intransigente de uma educação escolar que prime pelo ensino de conceitos científicos, sem o qual, [...] a capacidade para pensar dos indivíduos resultará comprometida (MARTINS, 2016, p. 25).

O estofamento teórico desta pedagogia é de inspiração marxista, ou seja, apoia-se no materialismo histórico-dialético e é engajada na luta socialista, portanto almeja a transformação da sociedade e não sua manutenção. Segundo Saviani (2012) a formulação da expressão pedagogia histórico-crítica

envolve a necessidade de se compreender a educação no seu desenvolvimento histórico-objetivo e, por consequência, a possibilidade de se articular uma proposta pedagógica cujo ponto de referência, cujo compromisso, seja a transformação da sociedade e não sua manutenção, a sua perpetuação. Esse é o sentido básico da expressão *pedagogia histórico-crítica* (Idem, p. 80, grifos nossos).

Carvalho (2014) explica que ao defender a escola e sua especificidade a pedagogia histórico-crítica está advogando: o ensino de conteúdos de forma planejada, intencional e sistematizada pelo professor; a necessidade de se ter clareza entre o que é clássico; principal e secundário, em educação escolar; a dialética entre conteúdo e forma nos

processos de ensino e aprendizagem; a diferença entre educando empírico e concreto (anulando as ideias defensoras de que as vontades e interesses dos alunos devem ser atendidos). A defesa de todos estes aspectos tem um propósito: a humanização dos indivíduos em suas máximas capacidades, por meio da apropriação das riquezas materiais e imateriais produzidas pelo gênero humano, tornando-as a segunda natureza de cada indivíduo.

Em suma, os conteúdos científicos, artísticos e filosóficos devem ser ensinados de modo intencional e sistematizados pelo professor, portanto, saberes de senso comum devem ser refletidos a partir dos conteúdos da ciência, da arte e da filosofia. Além do mais, temas transversais e/ou secundários não devem substituir os conteúdos clássicos na educação escolar, deste modo, é preciso pensar quais os conteúdos do currículo escolar. A forma de se ensinar, isto é, os procedimentos metodológicos são tão importantes quanto os conteúdos. Sendo assim, é importante não perder de vista o destinatário do processo educativo, e traçar estratégias didáticas pensando nas necessidades de aprendizagem e especificidades do desenvolvimento humano do aluno, considerando o educando empírico (o que ele é) e o educando concreto (o que ele pode vir a ser a partir da apropriação dos conteúdos escolares).

No intento de trazer contribuições ao trabalho do professor Saviani (2009) propõe um método baseado em cinco passos. O primeiro é a *prática social como ponto de partida*; o segundo é denominado de *problematização*; o terceiro é chamado de *instrumentalização*; a *catarse* é o quarto passo; e finalmente, o quinto passo é a *prática social como ponto de chegada*. Diversas são as interpretações dessa proposição do autor, a seguir apresentaremos a interpretação de Martins (2013).

Saviani (2009) explica que o primeiro passo, a *prática social como ponto de partida*, é comum tanto aos professores, como aos alunos, todavia, eles se posicionam diferentemente na prática, pois se trata de agentes sociais diferentes, que possuem níveis diversos de conhecimentos e experiências sobre a prática social. Sendo assim, a compreensão do professor e do aluno é classificada pelo autor como “síntese precária” para o primeiro e “sincrética” para o segundo. O professor já possui conhecimentos e experiência para dominar essa prática, por isso que sua compreensão é classificada como sintética, não obstante, a síntese é precária, na medida em que todo o conhecimento e prática que o professor possui, não lhe são suficientes para ter real compreensão da realidade e níveis de compreensão de cada aluno, no ponto de partida. No que se refere a compreensão sincrética por parte do aluno, o autor diz que os conhecimentos e as

experiência que ele possui, não lhe são suficientes para que se possa compreender as articulações entre a importância da escola e sua prática social para além dela. Neste primeiro passo, Martins (2012) considera que a proposição de Saviani (2009) é filosófica e não procedimental e/ou metodológica. Sendo assim, o núcleo da questão reside no fato do ato educativo ser parte da prática social, num determinado modo de produção, que não gera apenas produtos materiais, mas também imateriais, e é neste ponto que se enquadra a formação da subjetividade de cada indivíduo. Sendo que a participação de professores e alunos na prática social se expressa de formas diferentes: o professor na condição de quem ensina e o aluno na condição de aprendiz. A partir disso, Martins (2013) supera as interpretações imediatistas dos cinco passos e afirma não compreender

[...] que o ponto de partida seja representado por algum “problema” que se desprenda da realidade circundante e imediata e se coloque como conteúdo escolar, muito menos por aquilo que os alunos já sabem – seus conhecimentos experienciais – e que coabitam seu nível de desenvolvimento real. Pensamos que, em tela, está a necessidade de se reconhecer tanto o professor quanto o aluno em sua concretude, isto é, como síntese de múltiplas determinações e a prática pedagógica como um tipo de relação que pressupõe o homem unido a outro homem, em um processo mediado pelas apropriações e objetivações que lhes são disponibilizadas (MARTINS, 2013, p. 227).

Já o segundo passo, segundo Saviani (2009, p. 64) reside na “[...] identificação dos principais problemas postos pela prática social”. O segundo passo chamado de *problematização*, consiste no ato de detectar os problemas, as questões da prática social que precisam ser resolvidos, e quais conhecimentos são precisos dominar para resolvê-los. Para Martins (2012), este passo não mantém relação com a problematização dos conteúdos que devem ser ensinados, pelo professor, aos alunos, mas sim aos problemas que se impõem ao ato de ensinar, ou seja, trata-se de problematizar os condicionantes objetivos e as possibilidades para superação dos problemas da prática social pedagógica. A partir dessas colocações, a autora defende

[...] que o segundo momento aponta na direção das condições requeridas ao trabalho pedagógico, à prática social docente. Aspectos infraestruturais, salariais, domínios teórico-técnicos, estrutura organizativa da escola e, sobretudo, a qualidade da formação docente, são algumas questões a serem problematizadas. Da mesma forma deve se impor à problematização as razões das conquistas e também dos fracassos que permeiam a aprendizagem dos alunos – dado umbilicalmente relacionado à qualidade do ensino, quiçá e verdadeiro

e *maior problema* enfrentado pela educação escolar – especialmente, a pública (MARTINS, 2013, p 228, grifos da autora).

A *instrumentalização*, terceiro passo, diz respeito aos instrumentos teóricos e práticos para a “solução” dos problemas postos pela prática social. Estes instrumentos deverão ser transmitidos, direta ou indiretamente, pelo professor aos alunos (SAVIANI, 2009), objetivando que estes se apropriam as objetivações genéricas, superando a “síncrise” em direção à “síntese” (MARTINS, 2013). Observa-se que este passo não possui um cunho tecnicista. “Trata-se da apropriação pelas camadas populares das ferramentas culturais necessárias à luta social que travam diuturnamente para se libertar das condições de exploração em que vivem” (SAVIANI, 2009, p. 64), ou seja, os conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos são instrumentos do psiquismo humano para compreensão e solução dos “problemas” da sociedade e da natureza.

A *catarse* é o quarto passo. Saviani (idem, p. 64), explana que “trata-se da efetiva incorporação dos instrumentos culturais, transformados em elementos ativos de transformação social”. Nesse sentido, podemos dizer que o momento catártico representa a real apropriação pelos indivíduos das objetivações humanas, ou seja, a efetivação dos processos de ensino e aprendizagem. Isto significa que ocorreu aprendizagem, e que se produziu, “como diria Vigotski ‘rearranjos’ dos processos psíquicos na base dos quais se instituem os comportamentos complexos, culturalmente formados” (MARTINS, 2013, p. 228). Igualmente, é possível dizer, que o trabalho educativo, atingiu seu objetivo: a transmissão de objetivações genéricas a fim de promover o desenvolvimento em suas máximas capacidades dos indivíduos.

A *prática social como ponto de chegada* é o quinto e último passo. Neste momento, a compreensão da prática social do ponto de partida se transforma qualitativamente. Em síntese, podemos afirmar que

[...] a prática social referida no ponto de partida (primeiro passo) e no ponto de chegada (quinto passo) é e não é a mesma. É a mesma, uma vez que é ela própria que constitui ao mesmo tempo o suporte e o contexto, o pressuposto e o alvo, o fundamento e a finalidade da prática pedagógica. E não é a mesma, se considerarmos que o modo de nos situarmos em seu interior se alterou qualitativamente pela mediação da ação pedagógica; e já que somos, enquanto agentes sociais, elementos objetivamente constitutivos da prática social, é lícito concluir que a própria prática se alterou qualitativamente (SAVIANI, 2009, p. 65).

É neste passo que a compreensão do professor e do aluno se modifica qualitativamente. A síntese do professor já não é mais precária e o aluno ascende ao nível sintético. Ambos, agora, compreendem a prática social de forma mais elaborada, e estão aptos a lutarem pela transformação da sociedade. O autor frisa que a educação escolar desempenha importante papel na transformação da sociedade de modo indireto e mediato, na medida em que atua na formação dos indivíduos para que sejam “[...] capazes de, por suas ações práticas e intencionalmente projetadas, transformá-la” (MARTINS, 2013, p. 229).

Após realizar essa breve exposição dos cinco passos da pedagogia histórico-crítica, concordamos com Martins (2013) ao postular

[...] que os referidos passos superam em muito uma sequenciação didática, balizando metodologicamente a análise das funções sociais da educação escolar, da formação de professores, da proposição de projetos político-pedagógicos e, também dos aspectos didáticos da prática docente. (Idem, p. 229).

Em suma, chegamos à conclusão de que os passos referidos não se resumem a uma “receita” que deve ser seguida como um passo-a-passo pelos docentes. A pedagogia histórico-crítica é muito criticada. Alguns afirmam que suas implicações teóricas são válidas, entretanto, não mostra avanços significativos para os estudos no campo da didática, tendo como base seus pressupostos teóricos. Já outros afirmam que ela é conteudista e/ou tradicional por defender a transmissão de conhecimentos. Carvalho (2014, p. 65) explica que

[...] na pedagogia histórico-crítica, se pode muito bem transmitir conhecimentos com os alunos sentados em roda; utilizando meios tecnológicos; brinquedos; jogos; literatura infantil; músicas; filmes; em passeios; ou com os alunos sentados enfileirados assistindo uma aula expositiva. O que se deve ter em mente é que o saber é o objeto do trabalho escolar, e ele deve ser o fim dos processos de ensino e aprendizagem.

Segundo Carvalho (2019), a partir dos fundamentos pedagógicos e psicológicos das teorias citada anteriormente, foram realizadas diversas pesquisas para análise, compreensão e crítica dos fenômenos que envolvem a educação escolar. Contudo, nos últimos anos, muitos trabalhos, de fundamentação teórica histórico-crítica, têm produzido, além de análises críticas, proposições para os problemas que envolvem a

educação escolar, especialmente, no campo da didática, isto é, com orientações específicas sobre os procedimentos de ensino e aprendizagem de diversos conteúdos.

Os estudos no campo da alfabetização tendo o enfoque histórico-crítico como base é muito recente e, certamente, demanda mais estudos. No entanto, importantes pesquisas foram produzidas com um objetivo em comum: construir uma sólida teoria que fundamente a atuação docente no processo de ensino e aprendizagem da língua escrita (CARVALHO, 2019, p. 72).

A pedagogia histórico-crítica e psicologia-histórico cultural, devem ser entendidas como uma unidade, que possuem suas especificidades, mas que juntas podem auxiliar na orientação da prática pedagógica.

Na psicologia podemos buscar fundamentos para compreender o desenvolvimento humano das crianças e, a partir disso, fundamentados na pedagogia, planejar os conteúdos e procedimentos metodológicos para promover processos de ensino e aprendizagem cada vez mais eficazes.

Com isso, a necessidade da escola não é apenas transmitir saberes sistematizados, mas, também, elaborar formas para a aquisição dos saberes escolares, a partir das especificidades de desenvolvimento dos alunos.

Fundamentando-se no enfoque histórico-crítico, um bom planejamento pedagógico, pressupõe-se que o professor domine três aspectos inter-relacionados, ou seja, o docente deve pensar em: “a quem se ensina?” (quem é o sujeito destinatário do ato pedagógico); “qual é o conteúdo do ato pedagógico?” (que se resume em quais conhecimentos queremos ensinar para os nossos alunos); e “como vamos ensinar?” (quais os procedimentos e meios queremos percorrer para transmitir o conteúdo planejado para tal destinatário). Martins (2013) destaca a importância da tríade *forma-conteúdo-destinatário* no planejamento pedagógico, tendo em vista que, primeiramente, o professor necessita dominar os conhecimentos científicos e/ou conceitos que precisa ensinar aos alunos. Todavia, precisa dominar também as metodologias de ensino e, por último, mas não menos importante, as características do desenvolvimento humano do público-alvo de sua prática pedagógica, isto é, o docente precisa compreender como os indivíduos aprendem e se desenvolvem. Daí vemos a importância que essa tríade tem no planejamento do processo de ensino e aprendizagem, isto é, na transmissão de conhecimentos por meio da prática pedagógica orientada de forma intencional e consciente.

Para tanto é imprescindível o conhecimento da Periodização do Desenvolvimento Humano, elaborada Daniil B. Elkonin, a partir dos estudos da psicologia histórico-cultural. Deste modo, apresentamos as principais características dessa teoria no item a seguir e faremos reflexões sobre o planejamento pedagógica na educação infantil.

1.2 PERIODIZAÇÃO DO DESENVOLVIMENTO HUMANO: REFLEXÕES PARA O PLANEJAMENTO PEDAGÓGICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Vigotski não elaborou uma teoria sobre a periodização do desenvolvimento humano, contudo, lançou bases para a construção de uma teoria que explicasse o desenvolvimento psíquico de forma científica e dialética que não nega a existência de regularidades e sequência nos períodos de desenvolvimento, porém questiona a existência de uma sequência *natural* e *universal* no desenvolvimento do psiquismo. Além disso, compreendeu que a aprendizagem depende do desenvolvimento, contudo também considera o contrário: o bom ensino culmina em aprendizagem que promove o desenvolvimento. Portanto, não há uma hierarquia em que primeiro se desenvolve para depois aprender. Há uma relação dialética entre os processos de ensino, aprendizagem e desenvolvimento.

O desenvolvimento humano não é contínuo, linear e/ou inato. Ele é composto por saltos qualitativos, crises, rupturas, neoformações e depende da situação social de desenvolvimento, condições materiais e imateriais de vida, nas quais o indivíduo está inserido e, principalmente, do tipo de atividade que o indivíduo participa em cada período do desenvolvimento.

Para compreender a análise histórico-cultural da periodização do desenvolvimento humano é preciso dominar o conceito de atividade-guia.

Todavia, a vida, ou a atividade como um todo, não é construída mecanicamente a partir de tipos separados de atividades. Alguns tipos de atividade são os principais em um certo estágio, e são de maior importância para o desenvolvimento subsequente (*sic!*) do indivíduo, e outros tipos são menos importantes. Alguns representam o papel principal no desenvolvimento, e outros, um papel subsidiário. Devemos, por isso, falar da dependência do desenvolvimento psíquico em relação à atividade principal e não à atividade em geral (LEONTIEV, 2014, p. 63).

Nesta direção, a atividade-guia não é aquela que ocorre com mais frequência na vida do indivíduo ou à qual ele dedica maior tempo. Ela é a base para a formação de outras atividades, sendo que os processos psíquicos são formados e/ou reorganizados a partir dela (LEONTIEV, 2014). Em síntese, é “[...] a atividade cujo desenvolvimento governa as mudanças mais importantes nos processos psíquicos e nos traços psicológicos da personalidade da criança, em um certo estágio de seu desenvolvimento” (Idem, p. 65).

Deste modo, para compreender as fases do desenvolvimento infantil, o professor não deve se atentar apenas à idade cronológica da criança, pois, esse critério não é suficiente para saber qual é o momento do processo de desenvolvimento do psiquismo da criança. Isso porque, não é a maturação do organismo que determina os períodos do desenvolvimento, e sim a atividade social da criança, sua relação concreta com o mundo. É nesse sentido que na periodização do desenvolvimento o conceito *atividade-guia* é de suma importância.

Elkonin (1987) não objetivou elaborar uma teoria universal que explicasse o desenvolvimento psíquico independente do momento histórico, da cultura ou espaço. A universalidade da teoria encontra-se no conceito de atividade-guia como categoria central para compreensão do desenvolvimento humano, sendo assim, a atividade-guia de cada período dependerá do momento histórico, social, político e econômico.

Em síntese, essa teoria se orienta pela vida concreta e entende que o desenvolvimento de novas capacidades, interesses os novos processos psíquicos na criança são provocados pelo movimento da vida. É por meio das necessidades e demandas que as situações sociais provocam na criança, que ela vai se apropriando de recursos materiais e culturais, conseqüentemente, se desenvolvem novas possibilidades de compreensão e ação no mundo (PASQUALINI & SACCOMANI, 2021).

Em tese, segundo as autoras, em cada período da vida da criança se mobiliza por diferentes necessidades, e sua consciência se orienta por diferentes aspectos da realidade, ou seja, cada período da vida é caracterizado por uma determinada atividade que estimula intensamente o desenvolvimento psíquico, caracterizando a *atividade-guia*. Portanto, é papel do professor identificar qual a atividade social que em cada momento da vida pode guiar o desenvolvimento infantil, provocando, promovendo e sustentando a formação de novas funções psíquicas e capacidades, atingindo a reestruturação da consciência infantil.

A periodização na perspectiva da psicologia histórico-cultural é composta por épocas; períodos; crises; atividade-guia; relação afetivo-emocional e intelectual-cognitivo; *épocas*: primeira infância; infância e adolescência; *períodos*: primeiro ano (0

a 1 ano); primeira infância (1 a 3anos); idade pré-escolar (3 a 6 anos); idade escolar (6 a 10 anos); adolescência inicial (10 a 14 anos); adolescência 14 a 17 anos; e *atividades-guia*: comunicação emocional direta; atividade objetal manipulatória; jogo de papéis sociais; atividade de estudo; comunicação íntima pessoal e atividade profissional e estudo.

Como nosso objeto de pesquisa é a educação infantil, nos dedicaremos a estudar a periodização do desenvolvimento humano, destacando o primeiro ano de vida, primeira infância e idade pré-escolar.

O primeiro ano de vida (0-1), corresponde à primeira fase da vida humana, quando os bebês são totalmente dependentes do outro para a sobrevivência, com isso, nessa etapa eles desenvolvem apenas o estado de passividade, interesse receptivo e interesse ativo. A atividade-guia nessa fase, segundo Elkonin (1987), é a comunicação emocional direta, ou seja, os adultos, por meio da comunicação com o bebê, que proporcionam uma nova organização de funções psíquicas. Após esse período de desenvolvimento do primeiro ano de vida, de acordo com as condições históricos-sociais, a criança já se comunica afetivamente com o adulto, transmite emoções, expressa necessidades, desejos e inicia a manipulação primária de objetos.

No primeiro ano de vida, o adulto é o centro da atenção da criança; entretanto, ao final do primeiro ano e com suas conquistas, o adulto deixa de ser o centro da atenção e entram em cena os objetos antes apresentados para a criança, que agora podem ser livremente alcançados e explorados por ela própria; desenvolve-se então a atividade objetal manipulatória (CHAVES & FRANCO, 2016, p. 113).

A Primeira Infância, que corresponde ao período do primeiro ao terceiro ano de vida, tem como atividade-guia a objetal-manipulatória. A partir da exploração de objetos, a criança desenvolve suas habilidades e percepções sobre o mundo ao seu redor. Em síntese, o objeto é o foco deste período e a criança inicia a apropriação das funções e significados dos objetos da cultura humana. “[...] todo esse processo se faz por mediação do outro. O adulto nomeia os objetos para a criança e lhes atribui significados” (Idem, p. 115). Além do mais, trata-se do momento de surgimento de maior autonomia da criança, pois ao aprender as funções e significados dos objetos, a criança quer manipulá-los sozinha. Quer escovar os dentes, se alimentar, se vestir e etc. autonomamente, negando a ajuda do adulto.

É aqui que identificamos traços da transição da atividade objetal manipulatória para a atividade brincadeira de papéis sociais: conhecer, manipular, apropriar-se das operações e procedimentos de ação com os objetos já não é mais suficiente; a criança quer apropriar-se do mundo humano, das relações humanas, uma vez que ela faz parte dele e move-se no intuito de cada vez mais conhecer para melhor se integrar a esse universo (LAZARETTI, 2016, p. 131).

Esse processo de apropriação do mundo e das relações humanas ocorre, privilegiadamente, na idade pré-escolar por meio do jogo de papéis sociais. As “[...] apropriações efetuadas pelo conteúdo da atividade de comunicação emocional direta e da atividade manipulatória objetal, característica do período de 0 a 3 anos” (Idem, p. 129) produzem profundas alterações no desenvolvimento psíquico da criança que passa a agir de modo diferente no período pré-escolar.

O período do terceiro ao sexto ano de vida, corresponde à idade pré-escolar. Ela tem como característica a apropriação da realidade social, a criança sente a necessidade de se inserir no mundo dos adultos. Para Elkonin (1987), a atividade-guia da infância pré-escolar é o jogo de papéis, ou seja, é nesse período, que a criança reconhece o adulto e começa a imitá-lo, elas percebem o sistema de relações humanas.

O jogo mostra-se, por isso, uma verdadeira escola de subordinação, em que a criança mobiliza toda a sua vontade em função da subordinação de sua conduta às exigências do papel. A criança, opostamente à total liberdade de atuação, deve controlar sua conduta para adequar-se o máximo possível a essas exigências. O papel coloca mais limites às suas ações que possibilidades e está precisamente na obediência a eles o fator propulsor, do desenvolvimento psicológico. Mas não é qualquer papel que serve, ele deve ser valorizado socialmente. As crianças estão especialmente sensíveis nesse período à valorização social das atividades (MESQUITA, 2010, p. 80).

Neste período, as crianças de 3 a 6 anos são capazes, segundo Elkonin (1987), de transferir o significado de um objeto a outro. Deste modo, na imaginação da criança um lápis pode ser um avião; o braço do sofá, um cavalo; um controle remoto, um telefone e etc., além de imitar as relações sociais do mundo adulto. Uma criança é incapaz de cozinhar ou dirigir um automóvel, entretanto, na brincadeira de faz-de-conta (jogo de papéis sociais), ela se torna capaz.

Cabe ao professor utilizar o jogo como recurso didático para o ensino dos conteúdos específicos da educação infantil e como meio de propiciar às crianças vivências de relações humanas mais elaboradas. Portanto, o jogo, para a criança, é uma simples

brincadeira, no entanto, para o professor é trabalho, trata-se de uma atividade lúdica para ensino de conteúdos. Gradativamente, o professor deve transitar do jogo de papéis sociais às atividades produtivas (desenho, modelagem, recorte, construção de objetos, atividades manuais, entre outros) (LAZARETTI, 2016). A principal neoformação no desenvolvimento psíquico da criança, neste momento, é o autocontrole da conduta. Ao se submeter às regras do jogo de papéis sociais a criança precisa reprimir aos seus desejos e impulsos imediatos e agir conforme as regras e normas do jogo que imita as relações sociais.

Qualquer infração da lógica das ações não é aceita, justificando que *na vida não é assim*. Os papéis assumidos na brincadeira – seja de mãe e filha, motorista e passageiro – exigem da criança que ela assuma com exatidão as funções de cada personagem, e essa sujeição modifica seu próprio comportamento, obriga seu controle consciente, e ela vê suas próprias ações e toma consciência delas (Idem, p. 133, grifos da autora).

Além do autocontrole da conduta, neste período, inicia-se o desenvolvimento do simbolismo na criança, ou seja, a noção de que a realidade pode ser representada por signos. Na educação infantil, o desenvolvimento do simbolismo perpassa a substituição de um objeto por outro; suas representações por meios de desenhos, gestos; uso de signos matemáticos, linguísticos e etc. (LAZARETTI, 2016).

Diante do exposto, precisamos refletir sobre as contribuições de tais fundamentos para o processo de alfabetização na educação infantil. No primeiro ano de vida, no qual a atividade-guia é a comunicação emocional direta, o professor e/ou adulto cuidador precisa promover ações que desenvolvam a linguagem oral na criança, permitindo a imitação gestual e sonora; designando objetos, seres, fenômenos, ações e qualidade durante os momentos de alimentação, banho, troca de fraldas, brincadeiras, entre outros.

Na etapa seguinte, na qual a atividade objetual manipulatória é atividade-guia, a criança se interessa pelos objetos e esse interesse a faz desenvolver ainda mais a linguagem oral, pois ela quer saber o nome, qual a finalidade e/ou função social do objeto, além de suas características. Deste modo, cabe à educação infantil, proporcionam momentos em que a criança é incentivada a falar sobre o que estão vendo e/ou ouvindo, enquanto manipulam objetos na brincadeira. As crianças precisam ser incentivadas a denominar os objetos em manipulação, considerando o uso social e propriedade físicas (cor, tamanho, textura, formato, peso, etc.). O professor deve planejar atividades que os alunos sejam incentivados a falar e expressar, ampliando o vocabulário e desenvolvendo

a pronúncia, dicção e domínio da estrutura gramatical da linguagem oral. Isso pode ser feito por meio da contação de histórias, músicas, gestos, cantigas, parlendas, poemas, trava-línguas, enfim, diversos gêneros da tradição oral.

Na idade pré-escolar, que tem como atividade-guia o jogo de papéis sociais, a criança aprende a simbolizar a realidade social por meio de objetos, desenhos, gestos, desenhos, esculturas e etc. Por exemplo, leão é um animal que existe na realidade concreta. A criança que já viu um leão no zoológico, na televisão ou por outros meios, criou a imagem subjetiva do que seja um leão na realidade. O desenvolvimento da linguagem permite que ela pense ou fale sobre esse animal sem necessariamente estar vendo-o. Em suma, para representação esse animal ele pode: dizer /leão/; imitar ou fazer gestos que caracterizam um leão; se fantasiar de leão; desenhar um leão; fazer uma escultura que se assemelhe a um leão; e, futuramente, ela poderá simbolizar este animal com letras, ou seja, por meio da palavra escrita *LEÃO*.

É nesse sentido, que na educação infantil, é essencial compreender que para promover o processo de alfabetização na criança, são necessárias práticas pedagógicas que a permita desenvolver adequadamente uma série de capacidades e habilidades essenciais que a auxiliarão na aprendizagem da leitura e da escrita, ou seja, o aprendizado da língua escrita, na educação infantil, está longe de se resumir apenas ao ensino do traçado ou nome das letras, em síntese, há uma complexidade nesse processo que deve ser dominada pelos professores de educação infantil para que de fato eles contribuam com o processo de alfabetização.

Nós vimos que a atenção destinada às crianças das creches restringia-se aos cuidados de alimentação, higiene, sono e atividades de lazer. No caso das crianças que frequentavam a pré-escola, muitas vezes, eram submetidas a práticas pedagógicas e aprendizagem dos conteúdos específicos do ensino fundamental. Martins & Cavalcante (2005) afirmam que em cada faixa etária a escola tem uma função específica na formação do aluno. Portanto, os conteúdos e, especialmente, os encaminhamentos didáticos possuem especificidades a depender do destinatário, ou seja, do aluno.

Assim sendo, Pasqualini & Martins (2008, p. 96) evidenciam a “[...] defesa da compreensão da escola de educação infantil como instituição de socialização do conhecimento”. Em suma, o ensino dos conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos devem estar presentes na educação infantil e o professor não deve perder de vista a tríade Conteúdo-Forma-Destinatário (MARTINS, 2013) no planejamento de cada aula.

Isto significa intencionalidade no ato de ensinar, pois levando em conta esta tríade o professor, para promover o desenvolvimento de seus alunos, necessita: dominar os conteúdos a serem ensinados, tendo ciência que tais conteúdos não devem se restringir a aspectos fortuitos e cotidianos, portanto, trata-se de conteúdos científicos, artísticos e filosóficos; conhecer a zona de desenvolvimento real e iminente dos aprendizes, ou seja, aquilo que o aluno já domina e o que ainda está em vias de formação; e por último, pesquisar e/ou criar a melhor forma para ensinar, tendo em vista o que e a quem, ou seja, o que (conteúdo) deve ser ensinado e as especificidades do desenvolvimento e necessidades de aprendizagem de quem aprende (destinatário) (MARTINS; CARVALHO & DANGIÓ, 2018, p. 345).

Do mesmo modo, não devemos antecipar, na educação infantil, conteúdos e didáticas alfabetizadoras específicas do ensino fundamental, conseqüentemente, é preciso pensar nas especificidades do desenvolvimento humano dos alunos de educação infantil para seleção adequada dos conteúdos e formas de ensino da linguagem nessa etapa da educação básica (PASQUALINI & ABRANTES, 2013).

Para tanto, são necessários usos de mecanismos e meios que contribuam e invistam na aquisição e domínio desta importante objetivação do gênero humano: a língua escrita. Compreendemos, então, que o conteúdo e as formas de aprendizagem facilitam esse processo, e que o processo de simbolização presente no ato de desenhar pode ser um grande potencializador no processo de alfabetização.

Após compreender as características do desenvolvimento humano na infância, apresentaremos, no capítulo seguinte, o desenvolvimento da linguagem oral e escrita na criança, a partir das pesquisas no âmbito da psicologia histórico-cultural.

CAPÍTULO 2

O DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM ORAL E ESCRITA NA CRIANÇA: CONSIDERAÇÕES SOB O ENFOQUE HISTÓRICO-CRÍTICO

A criação da linguagem possibilitou o desenvolvimento de um nível superior da consciência humana ampliando a compreensão do mundo e a capacidade de memorização. É uma das mais importantes funções psíquicas, pois “[...] sintetiza o acúmulo da experiência social da humanidade” (MARTINS, 2013, p. 168), ou seja, é por meio dela que compreendemos os fenômenos naturais e sociais do mundo e nos apropriamos das criações materiais e imateriais da humanidade. Em síntese, a linguagem é imprescindível no processo de humanização do homem, “[...] tanto do ponto de vista filogenético quanto do ontogenético” (Idem, p. 168).

Martins (2013), apoiando-se nos estudos de Vigotski e Luria, explica que a linguagem promoveu profundas transformações no psiquismo humano do ponto de vista filogenético, pois o homem superou o nível de captação sensorial a partir da denominação por meio das palavras dos objetos e fenômenos da realidade. A palavra é uma representação da realidade e sua apropriação ocorre por intermédio do outro. Todos nós, bebês, jovens, adultos e idosos, sempre aprendemos algo novo no decorrer de nossas vidas e esse novo aprendido é representado por palavras que, muitas vezes, podem ser desconhecidas por nós e são apresentadas e explicadas por alguém.

Em suma, “[...] ao representar os objetos e fenômenos por meio da palavra, o homem deu o primeiro e mais decisivo passo em direção à sua libertação do campo sensorial imediato, isto é, em direção ao desenvolvimento de sua capacidade para pensar” (MARTINS, 2013, p. 168). Além disso, a autora explica que a palavra é um instrumento das relações interpessoais, já que possibilita ao homem comunicar-se, expressar-se e influenciar o outro utilizando a linguagem, além de ser um meio de expansão do psiquismo humano, pois, ao invés de tentar contar apenas visualmente, o homem criou um sistema de contagem e ao invés de confiar à memória diversas coisas, ele as escreve para lembrar. Nestes casos, o sistema de contagem e a escrita são utilizados como instrumentos ou técnicas auxiliares do psiquismo humano (LURIA, 2014). “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” (Idem, p. 146). Tanto a linguagem oral quanto a linguagem escrita produzem saltos qualitativos importantíssimos no psiquismo do homem e as outras funções psíquicas como sensação, percepção, atenção, memória, pensamento, imaginação, emoção e sentimento se tornam mais desenvolvidas e superiores à medida que a linguagem se torna mais desenvolvida e complexa. Neste capítulo, apresentaremos o desenvolvimento da linguagem oral e escrita sob o enfoque histórico-crítico.

2.1 O DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM ORAL

Vygotski (2012) explana que o desenvolvimento da linguagem oral é um dos mais importantes marcos na história das funções psíquicas e do comportamento cultural dos indivíduos visto que radica na acumulação de sua experiência cultural. Contudo, antes de compreendermos as etapas do desenvolvimento da linguagem oral, é importante esclarecermos alguns conceitos básicos que compõem a linguagem: palavra; fala; frase; língua e linguagem.

Na Psicologia Histórico-Cultural a unidade mínima da linguagem é a palavra. Para Martins (2013, p. 12) “[...] urge sabê-la como matriz complexa de diferentes pistas e conexões acústicas, morfológicas, léxicas e semânticas na qual, em diferentes situações, preponderam quaisquer dessas conexões, dado que lhe confere ampla variabilidade”. Portanto, a palavra é composta pela faceta: acústica que compreende o som ou aglutinação de fonemas; morfológica que abarca a estrutura e formação da palavra; léxica, ou seja, o conjunto de palavras de uma língua; e a semântica que envolve o significado e sentido das palavras.

A palavra é um dos elementos mais importantes de uma língua, pois ela é a *porta de entrada* para mundo, ou seja, é por meio da palavra que conhecemos os elementos da realidade natural e social. Ela é a representação de tudo que já foi conhecido e denominado pelo homem, além disso, permite que expressemos nossas necessidades, desejos, ideias, enfim, nosso pensamento por meio da fala que é um “[...] meio especial de comunicação vocal e oral que usa a linguagem para, fundamentalmente, transmitir informações” (MARTINS, 2013, p. 167).

A fala como meio de comunicação e transmissão de informação se efetiva, especialmente, por meio da frase que “[...] é a unidade básica da expressão narrativa em que ocorre uma combinação de palavras em conformidade com as normas da língua” (LURIA, 1981, 269 *apud* MARTINS, 2013, p. 132), portanto, expressamos pensamento articulando nossa fala com frases que devem ser construídas de acordo com as regras gramaticais da língua para que tenham sentido. Por exemplo, a frase – *Lendo Ana está Monteiro livro Luiza Lobato do* – não faz sentido e não funciona como instrumento eficaz de comunicação, contudo, se organizarmos as palavras dessa forma – *Ana Luiza está lendo um livro do Monteiro Lobato* – veremos que o significado e sentido é nítido, pois a frase foi organizada de acordo com as normas da língua.

A língua, por sua vez, “representa um sistema específico de comunicação por meio da linguagem, que se estrutura por vocabulário, gramática e sistema fonológico específicos” (PETROVSKI, 1985, p. 191 *apud* MARTINS, 2013, p. 133). Cada língua possui um vocabulário específico para designar os objetos, pessoas, natureza, sentimentos, enfim, tudo que compõem o mundo social e natural. Esse vocabulário é regido por uma gramática que varia também de acordo com a língua, por isso que a conjugação dos verbos e outras normas gramaticais da língua portuguesa são diferentes de outras línguas. Além disso, cada língua possui um sistema fonológico específico, por exemplo, o fonema da letra *J* em português é um, em espanhol a letra *J* tem som *R*, o *V* tem som de *B* e etc.

Já a linguagem “[...] é um sistema de signos que opera como meio de comunicação e intercâmbio entre os homens e também como instrumento da atividade intelectual” (PETROVSKI, 1985, p. 191 *apud* MARTINS, 2013, p. 133). A linguagem é uma função psíquica que permitiu que o homem desse um salto qualitativo no desenvolvimento de seu psiquismo, pois permitiu que a imagem subjetiva da realidade objetiva fosse convertida em signo (MARTINS, 2013). Deste modo, a representação da realidade por meio da palavra permitiu que o homem se libertasse do campo sensorial imediato e caminhasse em direção ao desenvolvimento da capacidade de pensar. Isto significa que ao ouvir ou ler a palavra *leão* não é necessário trazer o animal de verdade ou uma foto para as pessoas saberem do que se trata (isso se a pessoa já tiver construído a imagem subjetiva do que é um leão), no caso de palavras desconhecidas é preciso explicar ou até mesmo recorrer a recursos mais concretos para a pessoa entender o que é e construir a referida imagem, ou seja, pensar. Por conseguinte, para que os indivíduos aprendam a pensar é necessário a mediação de outros (MARTINS, 2013), na educação escolar, o professor é o principal agente no desenvolvimento de tal capacidade.

Diante disso, vemos que o desenvolvimento da linguagem, assim como o de outras funções psíquicas, ocorre primeiro no plano intersíquico (na mediação e relação entre os indivíduos) para depois ocorrer no plano intrapsíquico (na dimensão pessoal e interna).

A linguagem como processo intersíquico perpassa as linhas naturais e culturais do desenvolvimento humano, e segundo Vygotski (2012), o desenvolvimento da linguagem oral se dá pelas seguintes fases: pré-linguística; linguística fonética e linguística gramatical.

A fase *pré-linguística* da linguagem oral é caracterizada pelo reflexo incondicionado e condicionado das reações vocais. Enquanto reflexo incondicionado, as

reações vocais têm como função exclusiva revelar os estados emocionais do organismo, sendo assim, o bebê chora, balbucia e sorri para expressar suas necessidades. No início esse reflexo é incondicionado, ou seja, a relação com o outro ainda não interviu (condicionou) nos reflexos (choro, sorrisos, balbucios, entre outros) e o bebê chora ou sorri por puro reflexo de seu organismo. Trata-se de reações instintivas que revelam externamente os estados emocionais do organismo (VYGOTSKI, 2012). Em síntese, “[...] nas reações vocais do recém-nascido não há um reflexo incondicionado único, mas, talvez, uma série deles, intimamente ligados entre si” (Idem, p. 169) que são transformados, com significativa rapidez, em reflexos condicionados já em suas primeiras semanas de vida.

Desta forma, as vozes das pessoas ao seu entorno passam a condicionar as reações vocais (MARTINS, 2013). “Um dos exemplos de tal generalização é quando a criança reage vocalmente quando vê sua mãe ou sua enfermeira. No início, a reação vocal manifesta-se ao ver qualquer pessoa, depois difere e aparece apenas quando vê a mãe ou os pertences de seu traje relacionados à sua nutrição” (VYGOTSKI, 2012, p. 170). Neste momento, os choros, sorrisos e balbucios não tem mais origem natural, não são mero reflexo do organismo, eles passam a ser condicionados pelas relações interpessoais. A criança sorri ao ouvir a voz de uma pessoa conhecida, chora ou começa a ficar manhosa quando está chegando a hora habitual de se alimentar ou dormir.

É importante ressaltar que mesmo ainda não conseguindo estabelecer relação entre som e significado, o bebê deve ser colocado em situações que o estimulem a perceber e se atentar aos diferentes sons (verbais e não verbais), portanto, deve haver a relação com o outro, ou seja, a comunicação emocional direta como atividade-guia no primeiro ano de vida. Nesse momento, como proposta pedagógica, é muito importante que a criança seja estimulada a formas imitativas gestuais e sonoras. Em suma,

Ao longo do primeiro ano de vida, a linguagem infantil é inteiramente baseada em um sistema de reações incondicionadas, preferencialmente instintivas e emocionais, sobre as quais, através da diferenciação, a reação vocal condicionada é elaborada de maneira mais ou menos independente. Graças a isso, a função própria da reação também é modificada: *se anteriormente essa função fazia parte da reação geral orgânica e emocional manifestada pela criança, agora, por sua vez, ela começa a cumprir a função do contato social* (Idem, p. 171, grifos nossos).

E a partir desses reflexos condicionados a criança passa a pronunciar suas primeiras palavras. Martins (2013, p. 135) explica que “a princípio do desenvolvimento da linguagem ocorre, simplesmente, uma conexão externa entre palavra e objeto e não uma conexão interna entre signo e significado”. Isso significa que linguagem e pensamento são funções psíquicas que caminham em linhas paralelas no desenvolvimento psíquico e que a criança estabelece uma relação direta entre palavra e objeto, desse modo, ao falar *caneca* a criança pode estar querendo dizer *quero água / estou com sede*, pois o que ela fez foi uma associação entre o objeto caneca e água ou sede. Gradativamente, a palavra “[...] vai deixando de ser mera extensão ou propriedade do objeto e, ultrapassando a conexão direta objeto-designação, promove a conversão da imagem do objeto em signo” (MARTINS, 2013, p. 171). Este momento marca o início da fase linguística fonética e os primórdios do entrecruzamento entre linguagem e pensamento, em que a primeira intelectualiza-se e une-se ao pensamento, e o segundo verbaliza-se e une-se à linguagem (VYGOTSKI, 2014).

Na fase *linguística fonética* a criança passa a operar com equivalentes funcionais dos conceitos, ou seja, utiliza palavras corretamente antes mesmo de se apropriar do real conceito de cada uma delas. Nesta etapa, surge a necessidade de se compreender o mundo, portanto, as tagarelices e interrogações sobre as coisas são constantes. Além disso, pensamento e linguagem que antes se desenvolviam em linhas paralelas, agora se entrecruzam e caminham juntos no desenvolvimento psíquico da criança que descobre a função social da palavra e que cada coisa tem um nome (MARTINS, 2013; VYGOTSKI, 2014). Um fato que pode ser um exemplo desse entrecruzamento são as crianças que até certo tempo assistem filmes ou desenhos em outro idioma e mesmo assim continuam atentas às imagens e aos sons que estão assistindo (aqui consideramos que não havia entrecruzamento entre pensamento e linguagem). Porém, num determinado momento (a partir do entrecruzamento entre pensamento e linguagem) elas não ficam mais prestando atenção nas cenas quando o áudio não está em sua língua materna e, então, solicitam que coloquem no modo dublado. Esse momento é crucial no desenvolvimento psíquico da criança, “[...] a partir do qual a linguagem se torna intelectual e o pensamento se torna verbal” (VYGOTSKI, 2014, p. 104). Nesta etapa, a criança deve seja incentivada a se expressar, para desenvolver a pronúncia, dicção, articulando corretamente as palavras e ampliar seu vocabulário tanto do ponto de vista fonético quanto semântico.

O significado da palavra constitui a unidade entre linguagem e pensamento, posto, que “uma palavra sem significado não é uma palavra, é um som oco. Portanto, o

significado é a característica necessária, constitutiva da própria palavra” (VYGOTSKI, 2014, p. 289), sendo que o significado de uma palavra nada mais é do que uma generalização ou um conceito. O autor explana que “toda generalização, toda formação de conceitos, constitui o mais específico, mais autêntico e mais indiscutível ato de pensamento. Portanto, temos o direito de considerar o significado da palavra como um fenômeno do pensamento” (Idem, p. 289).

Segundo Martins (2013), Luria e Vigotski destacaram duas facetas da linguagem: a fonética (aspecto exterior) e semântica (significado). Diante disso, surge a proposição luriana dos dois componentes funcionais da palavra: a *representação material* e a *significação*. A autora explana que “a representação material compreende a função primária da palavra graças à qual ela passa a indicar dado objeto e representar a imagem mental que dele constrói” (Idem, p. 171) Já à significação “[...] compete analisar os objetos, distinguindo suas características essenciais e instituindo-os como integrantes de dadas categorias” (Idem, p. 171-172).

Além disso, Luria também afirmou que a execução da fala abarca três componentes: o mecanismo acústico, a organização léxico-semântica e a sintaxe (MARTINS, 2013). O primeiro significa que “um fluxo contínuo de sons se converte em fonemas, ou seja, os sons são primeiramente isolados e sequencialmente aglutinados, conquistando dada significação” (Idem, p. 175). Assim, os fonemas /l/ /b/ /o/ /a/ pronunciados isoladamente são apenas sons, no entanto, a partir do momento que são aglutinados em uma sequência /bola/ passam a ter significado. O segundo compreende o “[...] domínio do código lexical da língua, por meio do qual são estabelecidas as correspondências entre as imagens mentais da realidade e seus equivalentes verbais, conferindo funcionalidade às palavras” (Idem, p. 175). Este componente é fundamental, pois possibilita a denominação de qualquer fenômeno em um sistema de conexões morfológicas e semânticas. O terceiro, a sintaxe, “[...] manifestada nas expressões sob a forma de frases, requeridas à narrativa falada [...]” (Idem, p. 176), trata-se do domínio, da disposição das palavras na frase, da relação entre essas palavras, assim como as combinações e relações lógicas das frases num enunciado, que caracterizam a fase *linguística gramatical*. Nessa etapa a criança já possui conhecimento das palavras, seu significado e também consegue fazer combinações lógicas para a elaboração de frases, ainda que ocorra alguns erros.

Externamente, a linguagem desenvolve-se nas crianças da parte para o todo, ou seja, no início a criança pronuncia sílabas, depois pequenas palavras, após palavras mais

complexas, em seguida frases, até atingir um complexo sistema de fala (MARTINS, 2013). Deste modo, a apropriação da linguagem pela criança ocorre do aspecto externo (partes) ao aspecto semântico (todo), não obstante, uma única palavra expressa pela criança em seu significado pode representar uma frase (VYGOTSKI, 2014). Na verdade,

[...] quando a criança pronuncia pela primeira vez ainda que uma única sílaba embrionariamente dotada de significado, por exemplo, “ma”, tal episódio não representa, meramente, a palavra “mãe”. Nela encontra-se contida, condensada, toda uma frase ou mesmo orações, de tal forma que, do ponto de vista interno, a criança não pronuncia uma simples sílaba ou palavra, mas expressa um complexo único na forma de dada configuração linguística, que atende à ordem do todo para as partes (MARTINS, 2013, p. 177).

Vygotski (2014) defende que a evolução os aspectos externos e internos do desenvolvimento da linguagem ocorrem em planos distintos, porém complementares, não existindo independência e autonomia entre eles. Neste momento, “[...] a linguagem infantil vai se tornando um instrumento de influência interpessoal” (MARTINS, 2013, p. 177), ou seja, a criança descobre o uso funcional da palavra e que ela pode ser um instrumento para o atendimento de seus desejos e necessidades e mais tarde, por volta do segundo ano de vida, percebe a fala como uma técnica de transmissão de pensamento (MARTINS, 2013).

É neste momento que a linguagem oral que antes se desenvolvia apenas no âmbito intersíquico passa a operar também no plano intrapsíquico se tornando o mecanismo essencial do pensamento e requalificando as demais funções psíquicas (Idem, 2013). Nesse processo de internalização da linguagem oral Vygotski (2014) destacou a existência de quatro etapas fundamentais: primitiva ou natural; psicologia ingênua; signos externos; internalização de signos.

A primeira etapa denominada de *primitiva* ou *natural* corresponde à linguagem pré-intelectual e ao pensamento pré-verbal caracterizada pelas reações vocais incondicionadas e condicionadas, sendo assim, neste momento linguagem e pensamento ainda seguem linhas paralelas no desenvolvimento humano o que corresponde à fase pré-linguística estudada no item anterior (VYGOTSKI, 2014).

A segunda, *psicologia ingênua*, manifesta-se em operações psíquicas que ultrapassam uma organização lógica e na vocalização imitativa, ou seja, no emprego de palavras que ainda não domina o significado, Martins (2013) exemplifica que a criança pode utilizar o termo *quando* mesmo sem ter compreendido as relações temporais. Em

suma, na vocalização imitativa “a criança domina as sentenças subordinadas, as formas de linguagem do tipo ‘porque’, ‘como’, ‘se’, ‘quando’, ‘ao contrário’ ou ‘mas’ muito antes de dominar as relações causais e temporárias, condicional, adversativas, etc.” (VYGOTSKI, 2014, p. 109). Esse exemplo não está apenas presente no desenvolvimento das crianças, os adultos também utilizam diversas palavras e expressões diariamente sem ter o pleno domínio de seus significados. “Isso significa que a evolução dos aspectos semântico e fásico da palavra não coincidem no desenvolvimento do domínio de estruturas sintáticas complexas” (Idem, p. 298).

A etapa seguinte, dos *signos externos*, é caracterizada pela fala egocêntrica em que a linguagem é utilizada como signo auxiliar para realização de determinadas tarefas, em outras palavras, podemos dizer que da mesma forma que a criança utiliza os dedos como auxílio para contagem ela fala consigo mesmo para direcionar seu pensamento e ações na atividade a ser executada (VYGOTSKI, 2014).

É bastante comum observarmos as crianças descrevendo para o professor o que estão fazendo: “prô, eu tô pintando com a tinta amarela... agora eu tô misturando com a verde”. É importante perceber que não se trata de processos distintos, pois nesse caso agir e falar constituem uma unidade: a partir de um determinado momento do desenvolvimento, a fala passa a acompanhar e dirigir a ação [...]. Isso representa um importante salto qualitativo no desenvolvimento da criança na direção da tomada de consciência e controle da própria conduta, pois a linguagem, como sistema de signos, promove uma profunda reorganização de todos os processos mentais (PASQUALINI, 2016, p. 76-77).

No início da alfabetização, normalmente a criança que ainda está internalizando a linguagem escrita fala em voz alta para escrever, por exemplo, para escrever *rato* ela diz: *ra, R com A, to, T com O*. E para ler a mesma palavra ela diz o seguinte: *R com A, ra, T com O, to, rato!* Observamos a presença da linguagem egocêntrica nesse processo em que a criança utiliza a fala para pensar como deve *juntar* as letras para ler e escrever. A medida que a linguagem escrita vai sendo internalizada e tornando-se a segunda natureza a tendência é escrever e ler sem a necessidade da pronúncia em voz alta. No entanto, mesmo na fase adulta ao nos depararmos com uma palavra não cotidiana e de formação silábica complexa, às vezes, falamos em voz alta para lê-la ou escrevê-la.

Vygotski (2014) defende que a linguagem egocêntrica é um fenômeno de transição das funções intersíquicas (linguagem externa) às funções intrapsíquicas (linguagem interna), isto é, trata-se de uma transição da linguagem externa de caráter

coletivo e social à linguagem interna de características individuais. Progressivamente a linguagem egocêntrica é reduzida, no entanto, isso não significa o seu desaparecimento, mas sim que a linguagem se intelectualizou e se tornou função do pensamento, em síntese, houve internalização de signos.

A quarta e última etapa, a *internalização de signos*, é chamada por Vygotski (2014) como *estado de crescimento para dentro*, pois, antes toda a operação era externa e limitava-se às relações interpessoais, ao se converter em operação interna, abrange também as relações intrapessoais, sendo assim, há um salto qualitativo no desenvolvimento psíquico da criança. O autor esclarece que “a linguagem externa é o processo de transformação do pensamento na palavra, sua materialização e objetivação. A linguagem interna é um processo de sentido oposto, que *vai de fora para dentro*, um processo de evaporação¹ da linguagem no pensamento” (VYGOTSKI, 2014, p. 307, *grifos nossos*).

Nesta etapa a criança já não necessita mais dos dedos para contar, pois é capaz de calcular mentalmente, da mesma forma que a criança não precisa consultar o alfabeto para se lembrar dos formatos da letra e nem mesmo falar em voz alta ao ler e escrever para estabelecer a relação entre grafemas e fonemas. Estes exemplos demonstram o salto qualitativo no psiquismo alçado a partir da internalização de signos.

Martins (2013) pondera que na linguagem interna há condensação máxima dos aspectos fásicos e fonéticos da língua e o significado da palavra é o foco. Relacionando com a dinâmica figura-fundo, podemos afirmar que na linguagem interna a fonética é fundo e a semântica é figura. O predomínio dos aspectos semânticos na linguagem interna foi caracterizado por Vygotski (2014) tendo como base três pontos: prevalência do sentido sobre o significado da palavra; união e aglutinação de palavras e fusão dos sentidos das palavras.

O autor recorreu aos estudos de Frederic Paulhan sobre as diferenças entre sentido e significado da palavra e assevera que “[...] o sentido da palavra é sempre uma formação dinâmica, variável e complexa que tem várias zonas de estabilidade diferentes” (Idem, p. 333) e que se altera conforme o contexto, já o significado da palavra é mais estável, coerente e preciso sendo que permanece invariável independente da alteração do sentido.

¹ “Como fica claro em todo o contexto, o autor, usando a expressão metafórica “evaporação da linguagem no pensamento”, leva em consideração a variação qualitativa do processo verbal no ato do pensamento e de modo algum o desaparecimento da palavra. [Nota da edição russa]” (VYGOTSKI, 2014, p. 307).

“A palavra em sua singularidade tem somente um significado. Porém, este significado não é mais que uma potência que se realiza na linguagem viva e na qual este significado é tão somente uma pedra no edifício do sentido” (VYGOTSKI, 2014, p. 333), conseqüentemente, o significado da palavra não existe por si só, mas sim no contexto da frase à qual faz parte. Diante disso, o psicólogo russo assegura que “na linguagem interna, o predomínio do sentido sobre significado, da frase sobre a palavra e do contexto sobre a frase não é uma exceção, mas a normal geral” (Idem, p. 334).

A segunda característica refere-se à união ou aglutinação de palavras que, conforme explanado por Martins (2013, p. 183), trata-se de um “[...] fenômeno de aglutinação de determinadas palavras como procedimento para compor outra, aptas a expressarem conteúdo complexo”.

Enfim, a terceira característica diz respeito à fusão dos sentidos das palavras, deste modo, a autora sintetiza que não há apenas unificação entre as palavras, “[...] mas também entre os sentidos que adquirem, quando entre eles se estabelece uma influência mútua – da qual resulta, inclusive, o significado conferido à palavra” (MARTINS, 2013, p. 183).

A caracterização empreendida por Vygotski (2014) sobre a linguagem interna evidencia as diferenças com linguagem externa (oral) caracterizada pelo dialogismo e pela relação com o interlocutor. “Na linguagem externa, a transmissão direta do pensamento não se restringe ao uso de palavras, condicionando-se pelo conhecimento existente entre os envolvidos nela, pela entonação adotada, bem como gestos e expressões faciais” (MARTINS, 2013, p. 183). Já a linguagem interna e a linguagem escrita, para Vygotski (2014), podem ser aproximadas tendo em vista que ambas são monológicas. Além disso, o autor defende que na linguagem oral também existem abreviações que não atrapalham a compreensão do que está sendo transmitido, ainda que distintas das abreviações e condensações existentes na linguagem interna. Por fim, explica que “[...] a linguagem oral ocupa um lugar intermediário entre a linguagem escrita por um lado e a interna por outro” (Idem, p. 329).

Não obstante, psicólogo russo argumenta que tais abreviações e condensações estão totalmente excluídas da linguagem escrita, pois comprometeriam o entendimento daquilo que está sendo transmitido. Ou seja, na linguagem oral os gestos, as entonações, as expressões faciais e o contexto complementam o pensamento que está sendo transmitido via linguagem oral, portanto, é possível fazer condensações ou abreviações na linguagem. Entretanto, a linguagem escrita exige um rigor maior na transmissão do pensamento pelo fato de não dispor dos recursos complementares que acompanham a

linguagem oral, em síntese, “é necessário transmitir com palavras o que na linguagem oral é transmitido com a ajuda da entonação e percepção direta da situação” (VYGOTSKI, 2014, p. 327).

Diante disso, Vygotski (2014) classifica a linguagem escrita como a forma mais desenvolvida de linguagem. Ele argumenta que “[...] para expressar o mesmo pensamento, somos forçados a usar muito mais palavras na linguagem escrita do que na linguagem oral. É por isso que *a linguagem escrita é a forma mais elaborada, mais exata e mais completa de linguagem* (Idem, p. 327).

Kavanagh e Mattingly (1972 *apud* SOARES, 2016) questionam como tantas crianças, que podem ouvir e falar tão bem, enfrentam tantas dificuldades no processo de alfabetização. Segundo Soares (2016) a conclusão que os autores chegaram sobre tal questionamento

[...] é que a dificuldade que a criança enfrenta na aprendizagem da língua escrita, diferentemente da facilidade com que aprende a língua oral, se explica fundamentalmente porque, embora ambas as modalidades se identifiquem como atividades linguísticas, a escrita exige *consciência da atividade*, o que não ocorre com a fala (SOARES, 2016, p. 168, *grifos da autora*).

Por conseguinte, a linguagem escrita deve ser compreendida como uma aquisição psicológica extremamente complexa e não apenas como um hábito motor. Isso significa que “o domínio da linguagem escrita representa para a criança o domínio de um sistema simbólico altamente complexo e dependente, em alto grau, do desenvolvimento das funções psíquicas superiores do comportamento infantil” (MARTINS, 2013, p. 184).

Ao se apropriar da linguagem oral como meio de comunicação e representação da realidade a criança vai descobrindo outros meios de simbolização, como os gestos, o desenho e a escrita cultural. Então, surge a necessidade de representar a realidade, de se comunicar e expressar o pensamento não apenas falando, mas gesticulando, desenhando e escrevendo. No item a seguir, descreveremos o processo de desenvolvimento da língua escrita na criança, a partir dos estudos de Luria (2014).

2.2 O DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM ESCRITA

A língua escrita tem como característica a utilização de símbolos para exprimir ideias humanas, com isso, podemos considerar que o ato de escrever na infância, antecede sua inserção na escola, e vai muito além de apenas formar letras, pois, quando a criança chega na escola ela já adquiriu destrezas e habilidades sobre a escrita.

Luria (2014, p. 143) afirma que “a história da escrita na criança começa muito antes da primeira vez em que o professor coloca um lápis em sua mão e lhe mostra como formas letras”, isto significa que o aprendizado da língua escrita se inicia na criança desde quando ela nasce e ouve os primeiros sons da fala humana. Diante disso, a pedagogia histórico-crítica e a psicologia histórico-cultural entendem “[...] que quando uma criança entra na escola, ela já adquiriu um patrimônio de habilidades e destrezas que a habilitará a aprender a escrever em um tempo relativamente curto” (Idem, p. 143).

O principal objetivo de Luria (2014) era observar até que ponto a criança era capaz de usar o papel e o lápis para fazer rabiscos, ou seja, como o lápis e o papel deixavam se der objetos (brinquedos) de interesse da criança e tornavam-se instrumentos – um meio para atingir um objetivo – recordar frases que lhe foram apresentadas. A pesquisa do autor resultou nas seguintes etapas da pré-história da escrita: Pré-Instrumental; Escrita gráfica não diferenciada; Escrita gráfica diferenciada; Escrita pictográfica; Escrita simbólica (cultural) (LURIA, 2014). Essas etapas serão detalhadas a seguir.

Considerando esse processo, Luria (2014) determina a fase “pré-instrumental”, que tem início por volta dos 3 anos de idades, é quando a criança tem o desejo de se inserir na linguagem da escrita, imitando os adultos, porém, sem atribuir significado ao que está sendo representado.

O ato de escrever é, neste caso, apenas extremamente associado à tarefa de anotar uma palavra específica; é puramente intuitivo. A criança só está interessada em “escrever como os adultos”; para ela, o ato de escrever não é um meio para recordar, para representar algum significado, mas um ato suficiente em si mesmo, um brinquedo (Idem, p. 149).

Na fase pré-instrumental, o desenvolvimento da criança é efetivado, na capacidade de grafar, de dominar atos que a permitem fazer marcas no papel, e seu saber que há uma forma de representação utilizada pelos adultos, a escrita. Entretanto, ela ainda, não compreende o sentido e a função da escrita.

Para superar a fase pré-instrumental “[...] a criança deverá estabelecer uma relação sígnica com as marcas no papel, ou seja, o que foi grafado deve expressar um conteúdo específico que possa ser recuperado posteriormente” (MARTINS, CARVALHO & DANGIÓ, 2018, p. 342).

Na fase da escrita não-diferenciada, apesar dos rabiscos em si não terem nenhum significado, eles ganham significado na dependência de alguns fatores, como por exemplo, a posição, situação e relação com outros rabiscos. Luria (2014, p. 157) exemplifica tal fato:

Em algumas sessões, notamos que a criança dispôs seus rabiscos em um padrão que não correspondia ao de linhas retas. Por exemplo, punham um risco em um canto do papel e outro em um segundo canto e, ao agir assim, começavam a associar as sentenças ditadas com suas anotações; esta associação foi posteriormente reforçada pelo padrão segundo o qual as anotações foram arranjadas: a criança declarou, de forma bastante enfática, que o rabisco em um canto significava “vaca”, ou que este outro no alto da folha queria dizer “o lixo da chaminé é preto”.

Já a próxima etapa é a atividade gráfica diferenciada, que se desenvolvem entre 4 e 5 anos de idade, a criança já consegue fazer relações com a escrita para se lembrar de algo, ou seja, ela usa registros gráficos para lembrar o que foi ditado, com isso, o rabisco começa a ter função auxiliadora. A criança tem a necessidade fazer diferenciações nas formas de representação do signo, e cria maneiras para estabelecer vínculos entre sua escrita e o que ela representa, suas marcas ainda não tem significado em si mesmas, porém apresentam significado ao desempenharem função.

Em suma, a escrita diferenciada, “não revela diferenças significativas em relação à anterior, contudo os rabiscos passam a ter uma função específica no ato de memorização” (MARTINS, CARVALHO & DANGIÓ, 2018, p. 343). Esta fase tem como características: o registro de palavras diferentes com rabiscos diferentes; o ritmo em que a frase é ditada reflete na marcação gráfica (palavras ou frases curtas: linhas curtas; palavras e frases longas: linhas longas. Aqui há ausência de registro do conteúdo da sentença ditada); fatores como número, quantidade, forma e cor também influenciam no registro dos rabiscos (tal aspecto auxilia no registro do conteúdo/significado da frase); escrita ainda é confusa e variável (LURIA, 2014). Segundo o autor,

Embora uma criança possa ser capaz de refletir o ritmo de uma sentença, ainda não está apta a marcar o conteúdo de um termo que lhe foi apresentado graficamente. Precisamos esperar o próximo passo,

quando sua atividade gráfica começa a refletir não apenas o ritmo externo das palavras apresentadas, mas também seu conteúdo. Isso é, esperamos o momento em que um signo venha adquirir significado (LURIA, 2014, p. 163).

Após essa etapa, temos a fase da “escrita pictográfica”, que se inicia por volta dos 5 a 6 anos de idade, quando já possui habilidades para desenhar, porém não relacionam o desenho como um expediente auxiliador da memória. O ensino nessa fase tem como finalidade superar o uso do desenho como simples brincadeira para ser utilizado como recurso auxiliar, para, posteriormente, ser substituído pela escrita simbólica.

Deste modo, o desenho espontâneo não desempenha qualquer função mnemônica, todavia, na escrita pictográfica a criança passa a fazer representação direta do conteúdo da frase ditada e/ou utiliza traços e marcas que possam representar o conteúdo da sentença (LURIA, 2014). Luria, (2014, p. 174) afirma que:

O desenho como meio é muito frequentemente misturado ao desenho como processo autocontido e sem mediação. Em parte alguma de tal material podemos discernir algum sinal das dificuldades que a criança sente ao atravessar a diferenciação de todos esses processos em meios e fins, objetos e técnicas funcionalmente relacionados, aos quais [...] constituem condição necessária para o surgimento da escrita.

É por meio do desenho que a criança consegue criar e recriar suas próprias formas expressivas, desenvolvendo a percepção, imaginação, reflexão e sensibilidade, e é nessa faixa etária de idade que as crianças começam a relacionar os seus desenhos com o mundo, o desenho transmite sentimentos, uma forma de linguagem e expressão da subjetividade. “O desenho transforma-se, passando de simples representação para um meio e o intelecto adquire um instrumento novo e poderoso na forma da primeira escrita diferenciada” (LURIA, 2014, p 166).

A criança passa a fazer uso do desenho como um auxiliador e não só como brincadeira, ou seja, a criança compreende a função simbólica do desenho e passa-o a utilizar como meio de comunicação e expressão do pensamento.

Na infância, há uma grande e importante relação entre o desenho e o desenvolvimento da escrita, podemos observar então, que esse mecanismo é um grande aliado para a alfabetização, além de ser uma das maneiras mais eficientes de comunicação, desde nossos ancestrais. Em condições adequadas de desenvolvimento, a criança pode desenvolver uma verdadeira fascinação sobre a escrita e, desde muito cedo,

pode utilizar símbolos para representar a realidade (gestos, desenhos, etc.) e imitar a escrita dos adultos.

Para Luria (2014), a última etapa, denominada escrita simbólica, que ocorre entre 6 a 7 anos, só acontece depois que a criança percorre os caminhos da “pré-história da escrita”, pois, é necessário que ela consiga assimilar o processo de representação e internalização para desenvolver a comunicação escrita.

Essa etapa é dividida em duas sub etapas, segundo o autor, a inicial, que tem como características o uso da escrita dentro do sistema socialmente estabelecido sem recorrer as marcas ou desenhos, afim de ampliar o uso do sistema alfabético dominando suas particularidades.

E a fase final, entre 7 a 10 anos, ocorre quando a escrita é usada dentro do sistema socialmente estabelecido, bem como tendo conhecimentos de diferentes gêneros, nessa fase, exige um grau maior de complexidade dos domínios adquiridos pela criança, relacionado à gramática e aos gêneros textuais.

Martins, Carvalho & Dangiό (2018) identificaram na literatura histórico-cultural a existência de um hiato no tratamento dispensado, especificamente, à transição entre a pré-história e a escrita simbólica, dado que conduziram as autoras à busca de esclarecimentos sobre tal transição.

Com base no trabalho das autoras como professoras alfabetizadoras e pesquisadoras sobre o tema, Martins, Carvalho & Dangiό (2018) analisaram o desempenho de crianças em situações reais de alfabetização com o objetivo de esclarecer o interstício que marca a viragem do estágio da escrita pictográfico à escrita simbólica.

As autoras constataram “[...] que o estágio pictográfico se encaminha para o estágio da escrita simbólica pela mediação de duas subetapas, as quais denominamos como *pré-gráfica* e subetapa do *simbolismo gráfico*” (Idem, p. 343).

Na subetapa denominada *Pré-Gráfica* a criança descobre que existe uma representação gráfica para cada palavra. Tal descoberta representa um significativo avanço na capacidade abstrativa do educando, todavia, ao escrever, a criança ainda não estabelece relações estáveis entre sons e símbolos, isto é, entre grafemas e fonemas (Idem, 2018). As pesquisadoras explicam que

No que tange à percepção, a criança precisa captar e discriminar os tipos de sons que emite para que, a partir de então, lhe seja apresentada a grafia do som. Trata-se de recuperar a ênfase no mecanismo acústico da fala, pelo qual o isolamento e posterior aglutinação de sons, conquistou

a forma de fonemas, transpondo-os para seus correlatos gráficos sob a forma de letras (MARTINS, CARVALHO & DANGIÓ, 2018, p. 343).

Sendo assim, o planejamento do processo de ensino e aprendizagem tem que tomar a fala como ponto de partido e de referência para a criança, para então, realizar o pareamento entre som e letra, não esquecendo que a unidade de análise é a palavra. Deste modo, não se trata de apresentar letras, sílabas e fonemas isolados (Idem, 2018). Em síntese, “a palavra deve ser submetida à análise, isto é, deve ser decomposta pelos sons que a compõem, a serem representados por letras em suas formas gráficas correspondentes” (MARTINS, CARVALHO & DANGIÓ, 2018, p. 343).

O principal objetivo do trabalho pedagógico nessa etapa é ampliar o domínio lexical da língua para que a criança compreenda as relações grafofônicas, sem perder de vista as dimensões morfológicas e semânticas da palavra. Gradativamente, a criança supera tal etapa, à medida que vai compreendendo que a cada som (fonema) há um tipo de símbolo (grafema) correspondente (Idem, 2018).

As principais características dessa etapa é a reprodução de letras na escrita das palavras, algumas vezes de maneira correta, porém à base de uma conexão aleatória entre fonemas e grafemas. As autoras exemplificam tais características com a narração do seguinte fato:

A escrita representativa da subetapa pré-gráfica, com base na conexão externa entre fonemas e grafemas, pode ser demonstrada por situações nas quais crianças escrevem ou leem silabando corretamente uma palavra, no entanto, quando perguntadas acerca do que escreveram ou leram não conseguem dizer. Em situações reais de análise, encontramos ocorrências do tipo: ao pedirmos à criança para escrever, por exemplo, a palavra “cavalo”, ela escreve corretamente e quando solicitada a leitura, lê silabando “ca-va-ló”. Todavia, diante da pergunta: qual palavra você leu, ela diz não saber ou diz outra palavra, como verificado no caso de uma criança que após ler silabando corretamente a palavra “rato”, e lhe ter sido perguntado qual palavra era formada por “ra+to”, a resposta foi “coelho” (Idem, p. 344).

Martins, Carvalho & Dangiό (2018) analisam tal situação e afirmam que a criança ainda não domina os procedimentos necessários para generalizar as relações entre sons e símbolos, portanto, apesar de escreverem ou lerem algumas palavras corretamente, ainda não dominam de maneira autônoma a leitura e a escrita. “Para tanto, ela precisa ultrapassar a conexão aleatória fonema/grafema convertendo o som em signo. Trata-se,

pois, da compreensão do significado das letras e das sílabas tanto na articulação da fala quanto da escrita” (MARTINS, CARVALHO & DANGIÓ, p. 344).

É por essa via que a criança adentrará na subetapa do *Simbolismo Gráfico* que abrange os mecanismos acústicos necessários à organização léxico-semântica e a sintaxe. Segundo as pesquisadoras, o domínio do mecanismo acústico da palavra, isto é, a consciência fonológica em seus diferentes níveis possibilita que a criança identifique e domine as correspondências grafofônicas e o código léxico. “Para tanto, os sons são isolados mentalmente e sequencialmente aglutinados, conquistando significação fonética que orienta a transposição do fonema em grafema, caminhando para a consolidação das relações grafofônicas” (MARTINS, CARVALHO & DANGIÓ, 2018, p. 344).

A escrita da criança nesta subetapa é caracterizada por erros gramaticais, ortográficas e pela dificuldade na escrita de sílabas não-canônicas, como por exemplo, na escrita de *fãtazia* para fantasia; *caza* para casa; *abela* para abelha, entre outras.

Nesta etapa que exige alta complexidade do psiquismo infantil, há o predomínio das ações sob as operações e para superá-la é preciso a inversão de tal prevalência. Fundamentadas nos estudos de Leontive (1978), as autoras explicam que as ações no processo de alfabetização são componentes ou elementos intermediários orientados conscientemente, ou seja, a criança as executa tendo uma finalidade específica de modo consciente.

Um exemplo, é a decomposição da palavra em letras e/ou sílabas no momento da escrita, “[...] fazendo-o, não raro, em voz alta, com a finalidade de, parte a parte, encontrar seu correspondente gráfico. Trata-se, pois, da realização de uma série de ações cuja finalidade é o pareamento adequado entre os sons e seus símbolos gráficos” (MARTINS, CARVALHO & DANGIÓ, 2018, p. 344).

O mesmo se aplica ao ato de ler, pois nesta subetapa a consciência da criança está focada na decodificação da relação entre grafema e fonema, ficando em segundo plano o significado da palavra, da frase ou do texto lido.

Portanto, apenas o automatismo desta relação poderá transformar as ações de escrita e de leitura em operações automatizadas, redirecionando a consciência para o universo de significados grafados por meio das palavras e, igualmente, para o uso da escrita como registro do pensamento (Idem, p. 344).

As autoras destacam a importância dos treinos (exercícios de fixação) no processo de ensino e aprendizagem, sem os quais, não é possível transformar ações em operações,

ou seja, automatizar (consolidar) a aprendizagem. Nas palavras de Martins, Carvalho & Dangió (2018, p. 344):

Daí a necessidade da repetição, requerida à memorização da relação fonema/grafema, bem como da criação do hábito de escrita, conferindo ênfase aos aspectos técnicos do ato de escrever que, diga-se de passagem, muitos alfabetizadores tendem a abolir em nome de uma possível descoberta espontânea por parte da criança.

É importante esclarecer que a necessidade de tais treino ou exercícios de fixação não significa a defesa de práticas pedagógicas ditas típicas da pedagogia tradicional ou atividades propostas nas cartilhas de alfabetização baseadas nos métodos sintéticos e analíticos. Em nossa análise, o que as autoras objetivaram enfatizar é a importância da memorização nos processos de ensino e aprendizagem, todavia, memorização de maneira contextualizada e acompanhada da compreensão dos conteúdos aprendidos. Portanto, a memorização por si só não é suficiente, do mesmo modo que apenas compreender um conteúdo num determinado momento e sem torná-lo segunda natureza, conforme postulado por Saviani (2012), também não é suficiente. Para o autor,

[...] é preciso fixar certos automatismos, incorporá-los, isto é, torná-los parte de nosso corpo, de nosso organismo, integrá-los em nosso próprio ser. Dominadas as formas básicas, a leitura e a escrita podem fluir com segurança e desenvoltura. À medida que se vai libertando dos aspectos mecânicos, o alfabetizando pode, progressivamente, ir concentrando cada vez mais sua atenção no conteúdo, isto é, no significado daquilo que é lido ou escrito (SAVIANI, 2012, p. 18).

Em suma, o que está em tela é a crítica ao discurso hegemônico que no processo de alfabetização a criança precisa descobrir ou construir sozinha e naturalmente o conhecimento sobre a leitura e a escrita. Diante disso, concordamos com os pressupostos do enfoque histórico-crítico ao afirmar que o processo de ensino e aprendizagem deve ser sistematizado e organizado pelo professor objetivando que o aluno se aproprie dos conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos.

Os indivíduos não se apropriarão da escrita simbólica de maneira natural e espontânea, por conseguinte, é preciso trabalho comprometido do professor, domínio da tríade conteúdo-forma-destinatário e condições materiais e imateriais adequadas de trabalho.

Quando as ações se convertem em operações de escrita tem início a escrita simbólica, predominantemente marcada pelos domínios léxicos e gramaticais da língua. O salto qualitativo presente nesta etapa é o alcance da atividade de escrita, pela qual ocorre a conversão da linguagem interna em linguagem externa gráfica, atendendo aos determinantes do pensamento e das regras gramaticais da língua (MARTINS, CARVALHO & DANGIÓ, 2018, p. 344).

Por fim, as autoras destacam que no processo de alfabetização, tanto a perspectiva analítica quanto a sintética, ou seja, a defesa do ensino da leitura e da escrita do todo para as partes ou das partes para o todo são unilaterais e não captam o movimento e a dialética da aprendizagem da leitura e da escrita. Para tanto, defendem que é preciso diferenciar o que é figura e o que é fundo em cada momento no processo de ensino e aprendizagem da escrita.

A linguagem oral, os textos e as frases, em suas expressões globais, representam o fundo sobre o qual a alfabetização ocorre, e tem como figura as relações entre fonemas e grafemas. A partir do momento em que o domínio da relação entre grafema e fonema se concretiza, linguagem oral, textos e frases passam a ser figura no estudo gramatical da linguagem escrita enquanto fonemas e grafemas tornam-se fundo (MARTINS, CARVALHO & DANGIÓ, 2018, p. 344).

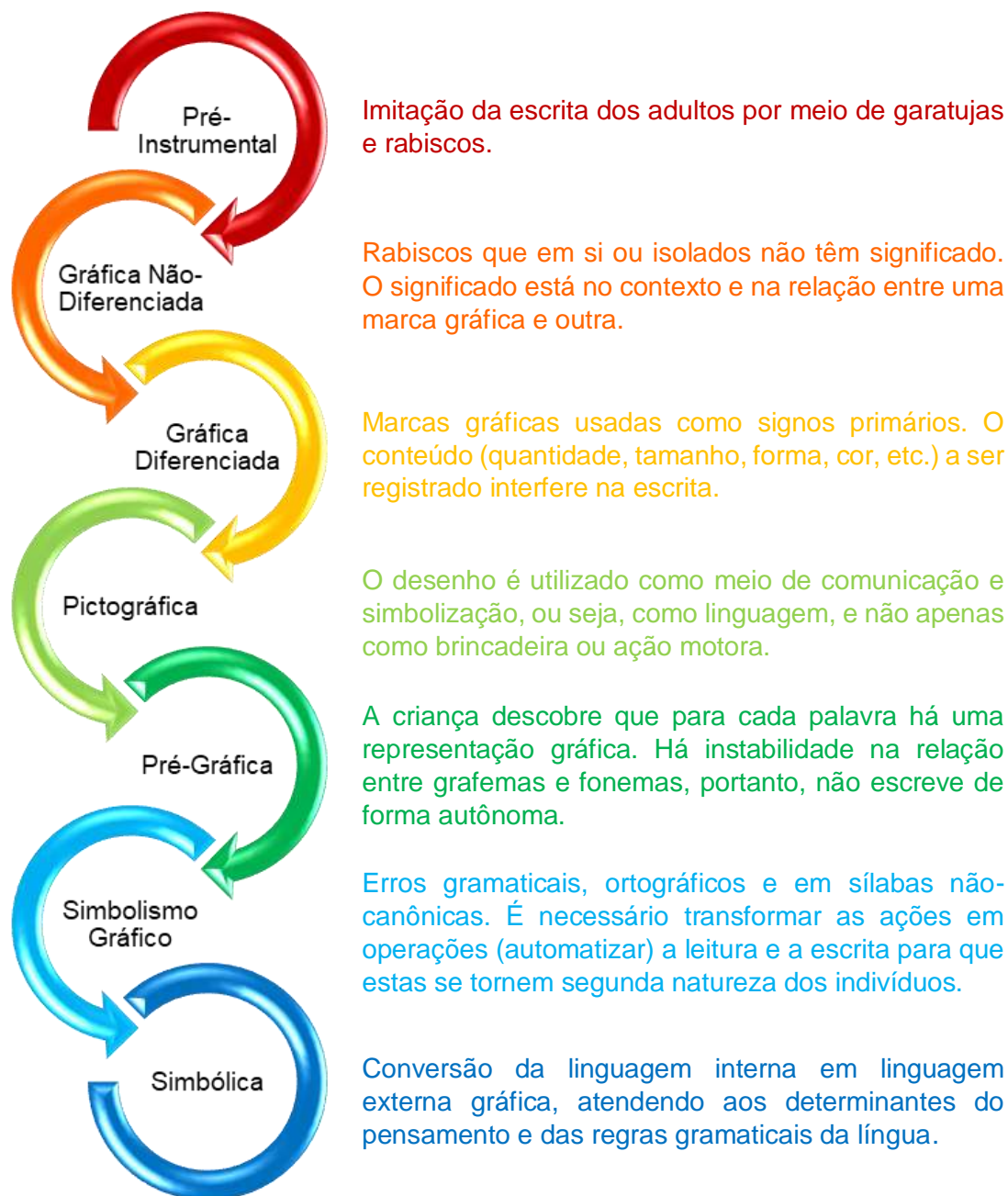
De modo geral, tal postulado significa que no início do processo de alfabetização as relações entre grafemas e fonemas são figura, isto é, o foco ou atenção destinada a elas é maior. Já as expressões globais da linguagem (oral, textos, frases, palavras) são fundo, ou seja, estão em segundo plano, todavia, jamais podem ser esquecidos ou secundarizados.

A partir do momento que as crianças dominam as relações grafofônicas a relação se inverte, e o que era fundo passa a ser figura. Deste modo, a linguagem oral, os textos e as frases passam a ser figura no processo de ensino e aprendizagem das facetas gramaticais da língua escrita e o fundo passa a ser composto pelas relações entre grafemas e fonemas.

Nesta perspectiva, as pesquisadoras afirmam o princípio metodológico dialético para o planejamento do processo de alfabetização, superando “[...] as perspectivas que unilateralizam ora enfoques analíticos ora os enfoques sintéticos em alfabetização” (MARTINS, CARVALHO & DANGIÓ, 2018, p. 344).

No infográfico a seguir sintetizamos o percurso da Pré-História da Escrita proposto por Luria (2014) e as subetapas propostas por Martins, Carvalho & Dangió (2018).

Figura 01: Desenvolvimento Cultural da Escrita sob o Enfoque Histórico-Crítico



Fonte: Desenvolvido pela autora.

É importante ressaltar que a trajetória cultural do desenvolvimento da escrita, detalhada anteriormente, “[...] não possui um caráter diagnóstico ou prescritivo, apontando, meramente, os meandros pelos quais os sujeitos particulares internalizam esta

objetivação humana, presente no plano interpessoal e intersíquico” (MARTINS, CARVALHO & DANGIÓ, 2018, p. 345).

Sendo assim, a compreensão do processo cultural de desenvolvimento da linguagem escrita nos permitem compreendê-lo como algo não linear e sim como integrante do desenvolvimento psíquico mais amplo que “[...] ultrapassa em muito supostos estágios naturalmente condicionados e o momento pontual no qual se visa ensinar alguém a ler e escrever” (MARTINS, CARVALHO & DANGIÓ, 2018, p. 345).

Portanto, a base do desenvolvimento da escrita na perspectiva do enfoque histórico-crítico reside na qualidade da inserção cultural dos indivíduos. Por conseguinte, as condições materiais e imateriais de vida dos sujeitos, o processo educativo ao qual foram submetidos são variáveis intervenientes no processo de apropriação da leitura e da escrita.

Diante disso, entendemos que o trabalho pedagógico desenvolvido na educação infantil é uma das variáveis intervenientes no processo de alfabetização. Na perspectiva do enfoque histórico-crítico, o desenvolvimento da linguagem oral e escrita na criança de 0 a 5 anos, ultrapassa e muito atividades espontâneas de roda de conversa e exercícios para treino da coordenação motora fina, escrita de letras e memorização do nome de cada uma. Deste modo, elencamos o desenho na educação infantil como objeto de estudo, pois levantamos a hipótese que, ao ser utilizado como linguagem nas atividades pedagógicas, ele é um importante potencializador do processo de alfabetização.

No próximo capítulo, nos dedicaremos ao estudo da arte de pesquisas, baseadas na pedagogia histórico-crítica e na psicologia histórico-cultural, que se debruçaram a estudar as relações entre desenho e alfabetização na educação infantil e, também, o desenho como linguagem na infância.

CAPÍTULO 3

RELAÇÕES ENTRE ALFABETIZAÇÃO E DESENHO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: PESQUISAS SOB O ENFOQUE HISTÓRICO-CRÍTICO

O processo de alfabetização escolar na educação infantil é um tema muito frequente dentre os temas relacionados à pedagogia, muito são os estudos e pesquisas que destacam sua importância, porém, quando delimitado especificamente sobre o uso do desenho como um agente auxiliador no processo de aquisição da língua escrita na infância, são praticamente nulos os trabalhos acadêmicos sobre o mesmo. Apesar do desenho facilitar e proporcionar melhores recursos para a aprendizagem infantil, é um assunto que necessita ser melhor aprofundado, com pesquisas, estudos, com fundamentação teórica.

A partir do levantamento de teses dissertações, capítulos de livros e artigos realizado no Repositório Institucional da UNESP; na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da USP; no Repositório da Produção Científica e Intelectual da UNICAMP; na *Scientific Electronic Library Online* (SciELO); no Portal de Periódicos CAPES/MEC e no Google Acadêmico buscamos pesquisas que abordassem a relação entre desenho e alfabetização na educação infantil na perspectiva histórico-crítica. A única pesquisa encontrada que trata de maneira direta a importância do desenho para o processo de alfabetização é de autoria de Marsiglia & Bremenkamp (2017).

Outra pesquisa encontrada que aborda o desenho como linguagem na educação infantil é a dissertação de mestrado de Yaeko Nakadakari Tsuhako, intitulada *O Ensino do Desenho como Linguagem: em busca da poética pessoal*, defendida em 2016 no Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” Campus de Marília. Apesar da pesquisa não relacionar diretamente o desenho com o processo de alfabetização em seu objetivo principal, ela foi tomada como objeto de análise por entendermos que o desenho é uma forma de linguagem.

A alfabetização na educação infantil à luz da pedagogia histórico-crítica tem como autoras Ana Carolina Galvão Marsiglia e Hadassa da Costa Santiago Bremenkamp e é um dos capítulos do livro *A questão do método e a teoria histórico-cultural: bases teóricas e implicações pedagógicas*, organizado por Sueli Guadalupe de Lima Mendonça; Luciana Aparecida Araújo Penitente e Stela Miller.

As autoras dividiram o texto em dois momentos. No primeiro, elas trazem à baila a pré-história da escrita, em especial, os estágios de desenvolvimento da escrita propostos por Luria para compreensão das especificidades da alfabetização na educação infantil. Ainda nesse contexto, as autoras destacam que a apropriação do sistema da escrita é fundamental para o desenvolvimento dos indivíduos, e o caracteriza como um sistema cultural, pois, necessita ser transmitido para ser apropriado. No entanto, o que a realidade

apresenta, é o oposto, esse sistema fundamental para o indivíduo se desenvolver e se apropriar de cultura, não é assegurado a todos de forma plena.

No decorrer do texto, é exposto que o processo de alfabetização, ainda que com diversos métodos desenvolvidos não consegue ocorrer de maneira adequada e eficiente, assim, continua a ser um problema. São apresentados também, dados obtidos pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira (INEP), por meio da Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA), tendo por objetivo avaliar em larga escala o nível de alfabetização e letramento dos alunos ao final do 3º ano do ensino fundamental, em escolas rurais e urbanas. Vale ressaltar que nessa pesquisa, de acordo com os dados da ANA, os alunos que ocuparam nível 4 em leitura e 5 em escrita, foram apenas 10% dos avaliados, em contraste, os alunos que apresentaram pior resultados equivale até mesmo o dobro dos que alcançaram maiores níveis, ou seja, 22,21% dos alunos, concluem o 3º ano do ensino fundamental com baixo desenvolvimento em se tratando do aprendizado de leitura e escrita.

A partir desses resultados, as autoras apresentam questionamentos (o que é “bom” para a alfabetização?), com isso, elas defendem que a alfabetização só é possível de ser alcançada de forma adequada quando há o ensino intencional, que precisam ocorrer em todas as etapas da educação.

Tendo a pedagogia histórico-crítica com base teórica, e por meio de um estudo bibliográfico, buscaram compreender a prática pedagógica adequada para o desenvolvimento da compreensão do sistema alfabético na educação infantil, usando como foco o grupo 6 da educação infantil, enfatizando que por ser o último ano da educação infantil, os dados obtidos seriam mais significativa, pois a preocupação dos profissionais em alfabetizar é maior nesta etapa, apesar de não haver formalmente a obrigatoriedade de iniciar o processo de alfabetização nesse período.

O segundo momento é destinado à análise de como os estágios de desenvolvimento da escrita revelam-se em atividades pedagógicas propostas aos alunos de educação infantil. Marsiglia & Bremenkamp (2017) objetivaram, “[...] por meio das ações propostas pela professora do grupo 6, a partir do caderno de um de seus alunos, identificar de que forma as ações desenvolvidas nesta turma de um Centro Municipal de Educação Infantil contribuem para desenvolver as bases necessárias para apropriação da linguagem escrita” (Idem, p. 104-105).

Em seguida, as autoras apresentam os estágios de desenvolvimento da escrita baseando-se nas pesquisas lurias. Não evidenciaremos as características de cada estágio, tendo em vista que os mesmos já foram explanados no capítulo anterior.

Após a breve exposição acerca dos estágios da escrita, as autoras evidenciam que eles antecedem o 1º ano do ensino fundamental, etapa da educação básica considerada a principal responsável por iniciar ou dar um salto na aprendizagem da leitura e da escrita. Todavia, Marsiglia & Bremenkamp (2017) ponderam que a educação infantil pode e deve iniciar este processo,

[...] embora saibamos que cabe à primeira série escolar iniciar formalmente a alfabetização das crianças, é impossível que este tema não esteja no cotidiano infantil, seja em quaisquer circunstâncias, e com muito mais ênfase no interior das escolas de educação infantil (STEMMER, 2010, p. 131 *apud* MARSIGLIA & BREMENKAMP, 2017, p. 102).

Após, as pesquisadoras realizaram a análise de uma prática pedagógica na educação infantil. O caderno de um aluno foi selecionado pela professora da turma, que o considerava mais avançado. O foco de análise de Marsiglia & Bremenkamp (2017) consistiu na procura e análise de atividades pedagógicas que propiciassem a superação da escrita pictográfica. Segundo elas, tal superação ocorre a partir da inserção de elementos (substantivos abstratos, adjetivos, verbos, etc.) que dificultem a representação direta por meio de desenhos e obriguem os alunos a usarem o sistema alfabético de escrita compreendendo-o como um sistema de signos que nos permite registrar qualquer conteúdo.

Atividades variadas referentes ao conhecimento do alfabeto, aos conteúdos de matemática e produção de desenhos foram observados pelas autoras. Todavia, apenas três atividades atendiam o foco da análise. As autoras destacam que das

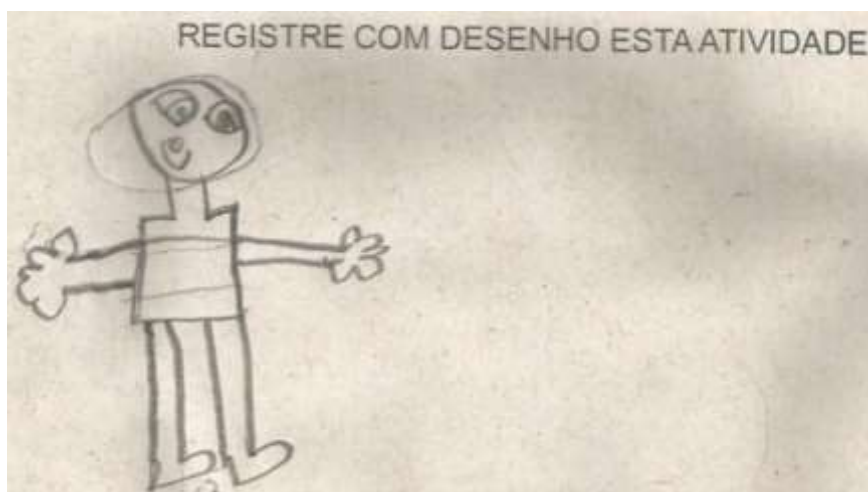
[...] 56 atividades registradas no caderno, apesar de 14 delas estarem relacionadas a desenhos, somente três estavam direcionadas para o que Luria (2010) nos propõe acerca da inserção de elementos que exijam, na produção do desenho, o uso de instrumentos que auxiliem na recordação do que foi registrado que seguem reproduzidos a seguir (Idem, p. 107).

Figura 02: Registro do Maior e Menor Menino e Menina da Turma



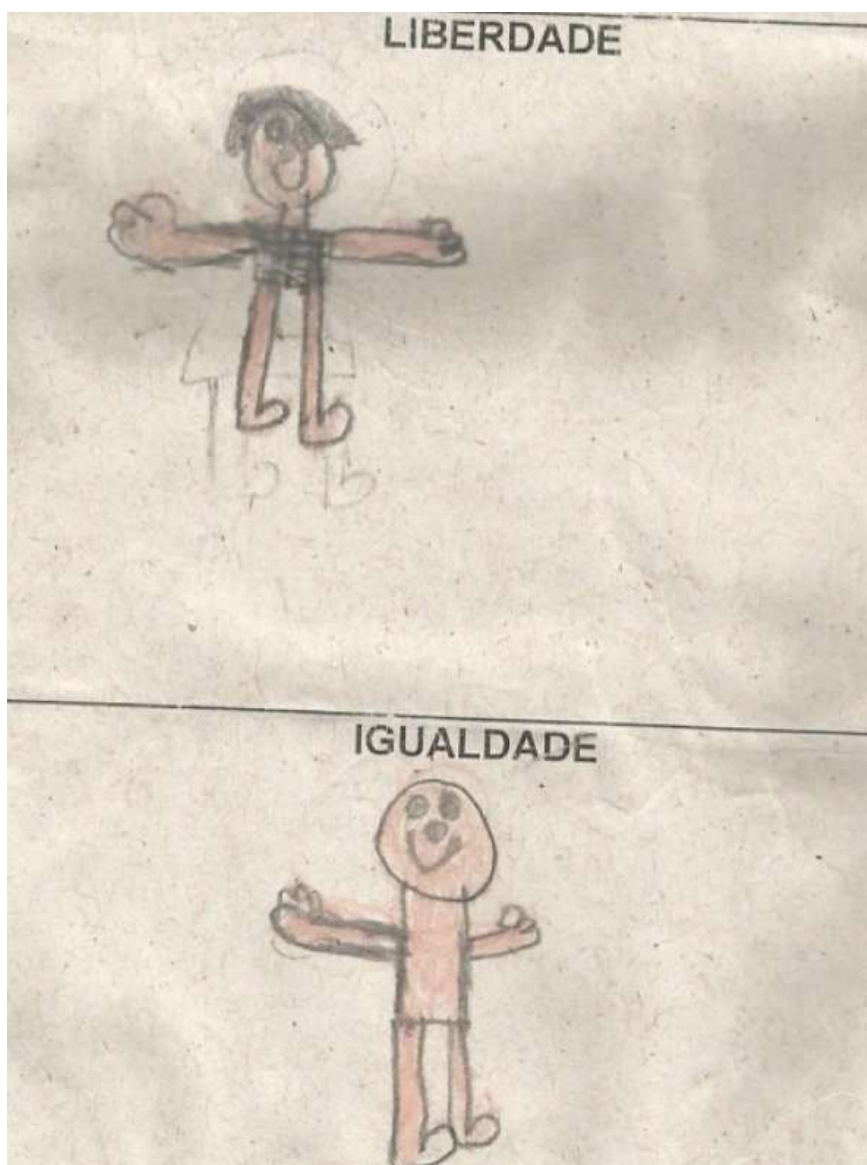
Fonte: MARSIGLIA & BREMENKAMP, 2017, p. 105).

Figura 03: Registro da Entrevista sobre Preferências, Gostos e Sonhos Realizada com um Colega



Fonte: MARSIGLIA & BREMENKAMP, 2017, p. 106).

Figura 04: Representação dos Temas Igualdade e Liberdade



Fonte: MARSIGLIA & BREMENKAMP, 2017, p. 106).

Marsiglia & Bremenkamp (2017) analisaram que não havia diferenciação nos desenhos feitos pela criança e que, portanto, não funcionavam como signo auxiliar, deste modo, a criança autora dos desenhos ainda não havia superado a escrita pictográfica, pois, “[...] conforme demonstram as figuras apresentadas, não foi dado destaque a nenhuma característica solicitada (tamanho, substantivos abstratos e substantivos etc.)” (Idem, p. 107).

As autoras não culpabilizaram o aluno e muito menos a professora. Salientaram a precarização da formação docente, por um lado, por outro, a valorização da

espontaneidade das atividades na educação infantil preconizada pelas pedagogias do *aprender a aprender*. Diante disso, elas concluíram que:

[...] a questão que merece destaque não é o fato de as crianças não conseguirem expressar graficamente o conteúdo dado. Não se trata de considerá-las “culpadas” de atraso no desenvolvimento. O importante é a compreensão desse processo, por parte do professor, de modo a organizar o ensino para promover o desenvolvimento dos seus alunos. Destarte, entendemos que a professora deveria direcionar as atividades para possibilitar às crianças o desenvolvimento de registros que contemplassem as características do conteúdo solicitado. Todavia, não há uma continuidade pedagógica para que isso fosse trabalhado (pelo menos não houve registro no caderno de atividades que possibilitassem avanços nessas questões) (MARSIGLIA & BREMENKAMP, 2017, p. 107).

A pesquisa de Marsiglia & Bremenkamp (2017) colabora para o entendimento do desenho como recurso pedagógico no processo de alfabetização na educação infantil, uma vez que defende o desenho como forma de registro mnemônico, a necessidade de atividades que desafiem o aluno a registrar algo complexo ou até mesmo impossível por meio de uma simples figura, pois, dessa maneira, a criança deverá pensar em estratégias para realizar tal registro, ou seja, será induzida a criar “[...] um signo que represente o termo impossível de ser representado por meio do desenho” (Idem, p. 102). Diante disso, aprender o sistema alfabético de escrita ganha sentido, pois com a escrita das palavras a criança descobrirá que pode registrar qualquer coisa, mesmo aquelas que pareciam ser bem complexas ou difíceis de serem representadas por meio de desenhos.

Além dos mais, a pesquisa permite-nos refletir como a ausência de direcionamento pelo professor no ato de desenhar não produz desenvolvimento e não auxilia a criança no avanço de um estágio para outro. As autoras destacaram a importância da formação de professores e de teorias pedagógicas que prezem pelo ensino sistematizado e pela transmissão intencional de conhecimentos desde a educação infantil, assim como propõe a pedagogia histórico-crítica, isto é, a busca por conhecimento que de fato colaborem para a “[...] alfabetização de forma completa, ampliada e enriquecida [...]” (Idem, p.110).

Já a dissertação de Tshako (2016), *O ensino do desenho como linguagem: em busca da poética pessoal*, tem como principal objetivo pôr em discussão práticas pedagógicas que favoreçam o desenvolvimento do desenho como linguagem, defendendo que o mesmo é uma importante forma de linguagem e essencial para o desenvolvimento da criança. Mais especificamente, a pesquisa teve como objetivos realizar estudos

teóricos que embasem a compreensão do desenho como linguagem; superar concepções práticas pedagógicas que limitam o desenvolvimento do desenho; identificar quais conteúdos e procedimentos metodológicos favorecem no professor e nas crianças a compreensão e o uso do desenho como linguagem.

Para alcançar o objetivo geral proposto e os específicos, Tshako (2016) realizou uma pesquisa qualitativa e adotou como procedimento um estudo de caso. A fonte dos dados analisados foi um curso de formação continuada sobre o desenho infantil ministrado pela própria pesquisadora. A dissertação foi organizada em três capítulos: O Desenho com Linguagem na Educação Infantil; Caminhos da Pesquisa e Analisando Movimentos Rumo à Autoria.

No primeiro capítulo a autora justifica a origem de sua pesquisa de mestrado. Segundo ela, foi a partir de pesquisa realizada no Trabalho de Conclusão do Curso de Pedagogia, no qual investigou o desenho infantil e o espaço que ele ocupa na educação infantil; o papel do professor e suas dificuldades nesse processo, é que constatou o

[...] pouco espaço é reservado para o trabalho com o desenho como linguagem pelo fato de os educadores não possuíam a compreensão do desenho como uma linguagem. O pouco conhecimento sobre os conteúdos específicos da área e sobre o desenvolvimento infantil resultava em desarticulação entre a teoria e a prática, com ações pedagógicas que não favoreciam o desenvolvimento da criança nessa linguagem (Idem, p. 23).

Essa constatação gerou a necessidade na pesquisadora de aprofundar os estudos sobre o desenho como linguagem, focalizando o desenho na educação infantil. Baseada na perspectiva histórico-cultural, a autora defende a superação das concepções espontaneístas e combate os mitos sobre *dons* e *talentos inatos* para desenhar e aponta “[...] a necessidade do ensino e a importância das ações planejadas pelo adulto para promover o desenvolvimento da criança em relação a sua capacidade de utilizar o desenho como linguagem” (Idem, p. 26).

Em seguida, Tshako (2016) apresenta o papel da arte no processo de desenvolvimento humano e, de modo geral, defende que o ensino de arte na educação escolar não deve ter como objetivo a formação profissional de artistas, “[...] mas o desenvolvimento global do ser humano e de suas funções psíquicas superiores, como a imaginação, o pensamento, a consciência estética e a atividade criadora” (Idem, p. 28).

Após, são elaboradas considerações sobre o desenho e a educação infantil. A autora aponta como o conceito de desenho foi evoluindo historicamente e influenciado pelas teorias pedagógicas hegemônicas de cada período da história da educação escolar brasileira. De um lado, temos a concepção tradicional que entendia o desenho como contorno ou um elemento subordinado à forma. Por outro, sob influência da Escola Nova, o desenho passou a ser visto como um ato de expressão livre, portanto, o espontaneísmo e a liberdade deveriam guiar o processo educativo com a mínima intervenção docente. Tsuhako (2016, p. 30) não coaduna com a concepção tradicional e nem com a concepção escolanovista, ela

[...] defende a concepção de desenho como uma linguagem fundamental para o desenvolvimento das funções psíquicas superiores, como a imaginação e a atividade criadora. Do ponto de vista pedagógico, essa concepção põe em relevo uma questão fundamental ao desenvolvimento dessas funções nas crianças: a necessidade de que elas, por meio das ações planejadas pelo adulto, sejam ensinadas a utilizar o desenho como forma de linguagem que lhes permita a expressão de seus sentimentos e de sua visão de mundo.

Ao ampliar o olhar sobre o desenho a partir de diferentes concepções a respeito de tal conceito, a autora expõe que o desenho não deve ser resumido apenas como uma manifestação gráfica, com a ajuda de lápis e papel, mas também deve ser entendido como instrumento de reflexão.

Desenhar não é copiar formas, figuras, não é simplesmente proporção, escala. A visão parcial de um objeto nos revelará um conhecimento parcial desse mesmo objeto. Desenhar objetos, pessoas situações, animais, emoções, ideias são tentativas de aproximação com o mundo. Desenhar é conhecer, é apropriar-se. (DERDYK, 1994, p. 24 *apud* TSUHAKO, 2016, p. 33)

Além disso, a autora escreve sobre a importância do desenho para a criança. Segundo a pesquisa, o ensino do desenho como linguagem é necessário para que a criança se aproprie dos conhecimentos e desenvolva a capacidade de objetivar-se e criar coisas novas por meio de suas produções. Em síntese,

Com a apropriação da linguagem do desenho, a criança além expressar seus conhecimentos e suas experiências, colocando-se em sua poética de modo singular como sujeito autor, terá, a partir das capacidades desenvolvidas por meio do desenho, as bases para outras áreas de conhecimento, como a linguagem escrita (Idem, p. 37).

Deste modo, na educação infantil, há a necessidade de se trabalhar o desenho como linguagem para que a criança se aproprie dos conhecimentos e desenvolva a capacidade de objetivar-se por meio de suas produções, então, os educadores desempenham papel fundamental na formação da mesma, já que as diversas formas de linguagem não se desenvolvem espontaneamente. A necessidade do desenho como ferramenta importante na educação infantil vem sendo evidenciada pela Psicologia e pela Pedagogia, que enfatiza a importância de conhecer quem é esse sujeito de aprendizagem na educação infantil (TSUHAKO, 2016).

Objetivando explicar quem é o sujeito de aprendizagem na educação infantil, a autora apresenta a periodização do desenvolvimento humano na perspectiva da psicologia histórico-cultural, mais especificamente, os períodos referentes ao desenvolvimento da criança de 0 a 5 anos, temática já detalhada por neste trabalho no primeiro capítulo.

Em seguida, a autora relaciona os estudos de Martins, Picosque e Guerra (2010) sobre o movimento do desenvolvimento do grafismo infantil com a atividade-guia e as características do desenvolvimento humano propostas na psicologia histórico-cultural. Tshako (2016, p. 59) relembra “[...] que a idade cronológica é apenas um parâmetro. A produção da criança no desenho é que determinará em que momento do desenvolvimento do grafismo ela está, o que, por sua vez, dependerá das condições sócio-históricas que a constituíram”.

Sendo assim, o avanço da criança nos diferentes movimentos do desenho não depende de uma questão biológica ou cronológica, mas sim das condições materiais e imateriais de vida sob as quais foi submetida e também da qualidade dos processos educativos que recebeu na escola. Portanto,

O conhecimento teórico sobre a linguagem do desenho e sobre o desenvolvimento infantil é crucial para o educador pensar em ações pedagógicas e em intervenções mais apropriadas, atendendo às necessidades de aprendizagem da criança e promovendo seu desenvolvimento geral; neste caso específico, o desenvolvimento da poética pessoal (Idem, p. 68).

No segundo capítulo, denominado *Caminhos da Pesquisa*, a autora apresenta os motivos que geraram a necessidade da pesquisa; a metodologia utilizada; a importância da formação continuada do professor; a descrição do objeto de estudo; o desenvolvimento do trabalho; a produção, e a coleta e organização dos dados para a análise.

Conforme mencionado anteriormente, foi a pesquisa do Trabalho de Conclusão de Curso da autora que a motivou empreendeu tal pesquisa no doutorado, isto é, ao constatar que, na maioria das escolas de educação infantil, o desenho é permeado por concepções e práticas espontâneas e mecânicas (TSUHAKO, 2016). Deste modo,

No decorrer do trabalho, foi surgindo na pesquisadora a necessidade de uma pesquisa mais ampla sobre o desenho como linguagem para que pudesse trazer contribuições aos educadores. Estes enfrentavam dificuldades na elaboração de ações pedagógicas para favorecer o desenvolvimento do desenho e da própria criança (Idem, p. 70).

A autora selecionou a pesquisa qualitativa e o estudo de caso para executar a pesquisa de mestrado. Como fundamento para articulação teórica e prática, Tshako (2016) afirma ter sido fundamental buscar contribuições da teoria histórico-cultural para compreender melhor a importância do desenho como forma de linguagem. Além disso, se baseou em obras que abordam o desenho e o ensino de arte objetivando compreender teoricamente o conteúdo da linguagem e conceitos específicos da área. Posteriormente, a pesquisadora realizou a coleta e organização dos dados para análise do curso de formação continuada sobre o desenho infantil, ministrado por Tshako enquanto formadora da rede municipal de Bauru-SP.

Nesse curso, foram realizados o total de dez encontros entre os professores e coordenadores, resultado do curso “Desenho infantil: articulando teoria e prática”, elaborado para atender os educadores do Sistema Municipal de Ensino de Bauru, com pautas diferentes, como relação ao desenho e a pintura. Apresentados em forma de quadros, os trabalhos desenvolvidos pelos professores foram expostos em todas as aulas para a apreciação e avaliação da atividade pelo grupo e, também, para a ampliação de repertório e para a aprendizagem com o outro. Foi constatado, que os professores não possuíam clareza sobre o desenho e havia também uma confusão entre pintura e desenho.

Os dez encontros foram descritos pela autora. O primeiro encontro teve como objetivos conhecer os membros do grupo, apresentar a proposta e os conteúdos que seriam desenvolvidos no decorrer do curso; introduzir o primeiro conteúdo sobre as tendências pedagógicas para situar os professores no contexto histórico (TSUHAKO, 2016).

O segundo encontro teve por objetivos apresentar a periodicidade do desenvolvimento infantil (na perspectiva de Elkonin e Leontiev); pôr em discussão as relações entre desenvolvimento e aprendizado, os conceitos de zona de desenvolvimento

próximo e nível de desenvolvimento real, e a noção de sistemas de representação (TSUHAKO, 2016).

O terceiro encontro teve por objetivos trabalhar os conteúdos específicos da área de desenho, como a concepção de desenho na história, sua importância para a humanidade e para a educação infantil; apresentar o desenvolvimento do desenho infantil e algumas implicações pedagógicas (TSUHAKO, 2016).

Já no quarto e quinto encontro, o objetivo foi instrumentalizar as professoras para que por si só, tenham condições de fazer as avaliações iniciais ou diagnósticas das produções de seus alunos para conhecerem o nível de desenvolvimento real e terem a possibilidade de atuarem na zona de desenvolvimento próximo, com as intervenções mais apropriadas para cada momento e, assim, promoverem avanços nas produções de seus alunos (TSUHAKO, 2016).

No sexto encontro, os conteúdos apresentados tinham como objetivos apresentar o trabalho com projeto em desenho como possibilidade de ampliação do conhecimento sobre a temática estudada e do repertório; conhecer a sistematização de um projeto (TSUHAKO, 2016).

O sétimo encontro teve como objetivos ampliar o repertório das professoras em relação a imagens e artistas que se expressaram de diversas formas; apresentar produções da artista plástica Joan Michell, que faz uso de giz pastel e tintas para criar obras semelhantes a garatujas das crianças; demonstrar que existem obras próximas das produções infantis e desmistificar a concepção de que as obras, para serem valorizadas, devem ser figurativas; apresentar obras de Fernando Diniz, artista que realizou desenhos e pinturas representando mandalas; apresentar obras e artistas que se utilizaram da imaginação para criar representações de árvores que não existem, mas que representam pensamentos, sentimentos e ideias, como Salvador Dali e Magritte; ressaltar que as imagens não são a realidade, mas sua representação (TSUHAKO, 2016).

O oitavo encontro então, teve como objetivo superar a dificuldade enfrentada pelos professores, com o suporte da apresentação do desenvolvimento da pintura à dedo pesquisado pela autora Rodha Kellog. Outros objetivos também foram apresentados como mostrar a necessidade de fazer uma avaliação inicial para descobrir o nível de desenvolvimento real e a zona de desenvolvimento próximo; realizar os encaminhamentos e planejamentos, além de avaliar o quanto o professor se apropriou do conteúdo de pintura à dedo (TSUHAKO, 2016).

É importante ressaltar que o nono encontro abordou a apresentação do trabalho da professora Sonia Maria Pinheiro Rodrigues, do Sistema Municipal de Ensino de Bauru, na área do desenho e em outras linguagens, a partir de estudos teóricos articulados com as ações pedagógicas, e com o objetivo de desconstruir estereótipos nos desenhos das crianças na faixa etária de 5 a 6 anos (TSUHAKE, 2016).

O último encontro, portanto, objetivou sistematizar os conteúdos trabalhados, por meio da organização do material produzido durante o curso, com exposições dos desenhos para a visualização de todo o processo realizado. No texto há o relato do quanto esse último momento ter sido emocionante, ao reportarem seus sentimentos, as dificuldades, e superações. Afirmaram, no entanto, que jamais olhariam para um desenho como uma simples imagem, pois, aguçaram a percepção visual, e em suas produções viram a possibilidade de desenvolver a poética pessoal (TSUHAKE, 2016).

O terceiro capítulo, *Analisando Movimentos Rumo à Autoria*, teve como objetivo realizar as análises dos dados coletados durante o curso de formação continuada sobre o desenho infantil, mencionado acima, com o intuito de pôr em discussão as práticas pedagógicas que favoreça o desenho como linguagem e a constituição do sujeito autor (TSUHAKE, 2016).

Para a apresentação dessas análises e para organiza-las, a autora dividiu-a por núcleos temáticos, como o objetivo de expor a representação do movimento que ocorre no processo de desenvolvimento humano. O primeiro núcleo temático, chamado de “apropriação do conhecimento”, defende que o processo de internalização das conquistas humanas foi produzido historicamente, ou seja, o sujeito se apropria de conteúdo cultural historicamente acumulado, e o adulto, sendo o agente como mediador, será a base de desenvolvimento da criança, respaldada então, na teoria histórico-cultural. Esse núcleo foi dividido nos seguintes itens, segundo Tshako (2016):

- *Novos desafios* – defende que a apropriação do conhecimento para ocorrer é necessária a adaptação do homem ao meio que está inserido, e para impulsionar tal processo, é preciso que haja uma necessidade gerada, como novos desafios, vencer dificuldades;
- *Mudança é movimento* – considerando que o processo de desenvolvimento humano ocorre por meio da apropriação, o processo de mudança é algo comum para a realidade pessoal e só ocorrera a partir dessa apropriação de conhecimento;
- *Compreensão do desenho como linguagem* – defende-se que ter o desenho como concepção de linguagem é fundamental para o desenvolvimento do desenho na

criança, e que só é possível haver as mudanças nas práticas pedagógicas a partir da compreensão do desenho como linguagem que então, possibilita a expressão. Essa concepção do desenho é uma forma de representação, expressão, de forma livre, não apenas como cópia, possibilitando o uso da imaginação para a criação;

- *Percepção sobre a necessidade do conhecimento sobre o desenvolvimento infantil e do desenho para articulação teoria e prática* – afirma-se que para desenvolver um trabalho significativo com a linguagem do desenho, além do conhecimento específico sobre os elementos que compõem as artes visuais, existe também a necessidade de se saber sobre o desenvolvimento do desenho na criança;
- *Tomada de consciência sobre a realidade educacional*, é possível enfatizar que a apropriação do conhecimento favorece a tomada de consciência do professor sobre a realidade que o cerca;
- *O que dizem as imagens sobre a apropriação do conhecimento*, o texto fala que, o desenho como linguagem possui uma natureza particular e específica em sua forma de transmitir uma ideia, uma imagem, com isso, é necessário que os indivíduos se apropriem de conteúdos específicos, como: linhas diversas, movimentos, formas, cores.

O segundo núcleo temático, denominado *A Construção do Sujeito Autor*, defende que o desenvolvimento humano dependerá das oportunidades de apropriação das objetivações humanas que se dão na relação com outros sujeitos sociais de sua convivência, é possível então, afirmar que o desenho como linguagem promove o desenvolvimento das funções psíquicas, em destaque a imaginação. Já neste núcleo temático, foram divididos os seguintes itens:

- *Memórias da infância e do ensino do desenho*, a autora nesse item, articula a história do ensino da arte como o ensino de desenho recebido na infância, relatando que ambos colaboram para a reflexão do que resultou as marcas em presentes em nosso comportamento e em nossas práticas;
- *Mudanças na confiança e segurança do educador*, com os resultados observados pela a autora, é possível identificar que as práticas educacionais que os educadores fizeram parte, geraram profissionais inseguros na linguagem do desenho, que se sentiam incapaz de desenhar, porém com a apropriação do conhecimento sobre o desenho essa situação pode ser revertida.;

- *Tomada de consciência sobre a sua própria prática*, a partir de então, por meio da apropriação do conhecimento, o indivíduo é conduzido a mudanças;
- *O que as imagens dizem sobre a constituição do sujeito autor*, com a análise feita a partir das imagens, a autora se dispôs a observar os elementos que influenciaram o processo criador dos educadores (TSUHAKO, 2016).

Já o terceiro núcleo temático, “*Transformações do Educador a Partir da Atividade e a Ação do Outro*”, diz respeito da apropriação do conhecimento ser sempre ativo e da necessidade de se apropriar dos objetos que são produtos do desenvolvimento histórico, porém, essa atividade do desenvolvimento do sujeito deve ser mediada pela ação de outro sujeito, que lhe servirá de exemplo, contanto com a experiência do mesmo. Os itens divididos, foram apresentados da seguinte forma:

- *Mudança de concepção, de percepção e do olhar*, a autora relata, que as mudanças nas práticas se a apropriação do conhecimento, a partir da atividade, for condição fundamental para conduzir o sujeito à tomada de consciência sobre a sua realidade;
- *Valorização das intervenções para o processo educativo*, é preciso então compreender a função da escola como espaço privilegiado para aquisição do conhecimento cultural, afirma Tsuhako (2016);
- *O outro como fonte de conhecimento*, a autora diz, que entendendo a perspectiva histórico-cultural, o desenvolvimento de um sujeito não é realizado somente das transformações do organismo, o mesmo aprendera a partir de representações, imitações, de sua ação no ambiente social no qual pertence;
- *O que dizem as imagens sobre as transformações do educador a partir da atividade e ação do outro?*, a partir dessa concepção, foi possível, a autora identificar a diferença significativa do desenho espontâneo em relação ao desenho educacional, ou seja, do desenho como linguagem, destacando a necessidade de se trabalhar com o desenho desse a educação infantil (TSUHAKO, 2016).

Enfim, no percurso da pesquisa a autora buscou

[...] compreender o processo de apropriação do conhecimento rumo à constituição do sujeito autor, com o objetivo de pôr em discussão práticas pedagógicas que favoreçam o desenvolvimento do desenho como linguagem, defendendo que o desenvolvimento da poética pessoal é possível para todas as pessoas (TSUHAKO, 2016, p. 160).

Ela destacou, também, o papel fundamental da escola em assegurar todas as condições necessárias para o desenvolvimento das funções psíquicas nas crianças, superando então, os limites dos saberes do cotidiano. Além de caracterizar o desenho como linguagem, uma possibilidade de desenvolvimento da imaginação, que serve de base para o desenvolvimento da atividade criadora e também a apropriação de outros conhecimentos, como por exemplo, a linguagem escrita (TSUHAKO, 2016).

Nas considerações finais, a autora afirma que, hegemonicamente, muitas escolas de educação infantil, preocupadas em alfabetizar seus alunos ou prepará-los para o ingresso no ensino fundamental focalizam o trabalho pedagógico no uso do caderno com linhas e/ou pautado.

Consequentemente, “[...] *o jogo de papéis, o movimento e o desenho estão sendo substituídos por práticas mecânicas, desprovidas de sentido e fundamentadas em treinos motores; cópias, com ênfase no código escrito*” (TSUHAKO, 2016, p. 160, grifos nossos).

Tal problemática foi apontada por nós no início deste trabalho e corroboramos com a autora ao afirmar que “se a *alfabetização* fosse compreendida como um *processo* que ocorre desde quando nascemos e nas relações sociais, com a *aquisição da linguagem oral, gestual e do desenho*, a alfabetização não seria um problema” (Idem, p. 160, grifos nossos).

O desenvolvimento da linguagem oral já foi apresentado no segundo capítulo desta pesquisa, no próximo capítulo evidenciaremos as capacidades necessárias à alfabetização, com destaque à noção de símbolo. A partir dos estudos vigotskianos, exporemos o gesto, os jogos de papéis sociais, e, especialmente, o desenho como aquisições que potencializam o processo de alfabetização.

CAPÍTULO 4

UNIVERSO SIMBÓLICO E DESENHO: CONTRIBUIÇÕES À ALFABETIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

As grandes dificuldades enfrentadas no processo de alfabetização ocorrem por diversos motivos, tais como formação frágil do professor, falta de investimentos do poder público, número de alunos em sala de aula, escassez de recursos pedagógicos, contexto social e familiar do aluno, entre outros. Esses e outros fatores impossibilitam o aluno a compreender as relações entre grafemas e fonemas (alfabetização) e o saber usar a leitura e a escrita em diversas práticas sociais (letramento) (SOARES, 2017).

O processo de alfabetização e letramento é extenso e não inicia e finda apenas no ensino fundamental. Entendemos que os conteúdos e formas de ensino na educação infantil podem contribuir à aquisição da língua escrita, a partir, por exemplo, do processo de simbolização presente no ato de desenhar.

Lemle (2007) destaca cinco capacidades necessárias para a alfabetização sintetizadas a seguir: ideia de símbolo; discriminação das formas das letras; percepção auditiva; conceito de palavra; direção da escrita. Neste capítulo, apresentaremos tais capacidades.

Vygotski (2012) afirma que o ensino da língua escrita não tem ultrapassado os limites da tradicional ortografia e caligrafia. Diante disso, o autor sinaliza a importância de ensinar a linguagem escrita às crianças e não apenas a escrita de letras e formação de palavras, frases e textos. Para tanto, é preciso superar a ideia de que a escrita é apenas um hábito motor complexo que envolve desenvolvimento muscular das mãos e coordenação motora. Nas palavras do psicólogo russo, “em psicologia, o problema da linguagem escrita é muito pouco estudado como tal, isto é, como um sistema especial de símbolos e signos cujo domínio significa uma virada crítica em todo o desenvolvimento cultural da criança” (Idem, p. 184).

As proposições vigotskianas sobre o desenho como signo também serão apresentadas neste capítulo, para então relacionarmos o desenvolvimento da ideia de símbolo com o desenho na educação infantil e a importância de ambos para o processo de alfabetização, todavia, sem antecipar, na educação infantil, conteúdos e didáticas específicas do ensino fundamental, conseqüentemente, defenderemos a necessidade de ser pensar a respeito das especificidades do desenvolvimento humano dos sujeitos da educação infantil para seleção adequada dos conteúdos e das formas dos processos de ensino e aprendizagem nesta etapa da educação básica (PASQUALINI & ABRANTES, 2013).

4.1 CAPACIDADES NECESSÁRIAS À ALFABETIZAÇÃO: FOCO NA IDEIA DE SÍMBOLO

A criança precisa compreender a ideia de símbolo, e além disso entenda que não é obrigatório que haja uma relação entre o símbolo e o que ele simboliza, ou seja, a razão da forma de um símbolo não está nas características da coisa simbolizada. A autora afirma, que uma criança que não consiga compreender a relação entre dois objetos não conseguirá aprender a ler e escrever (LEMLE, 2007). Em síntese, “[...] entender que os risquinhos pretos no papel são símbolos de sons da fala, é necessário compreender o que é um símbolo” (LEMLE, 2007, p. 7). Portanto, o simbolismo é uma aquisição cultural basilar à apropriação da língua escrita (CARVALHO & MARSIGLIA, 2017). Carvalho (2019, p. 168) explica:

Para aqueles que já se apropriam de tal artefato cultural, a ideia de símbolo parece ser algo simples e fácil de ser compreendida, afinal, a maioria das pessoas conhecem o significado: das cores do semáforo; do trevo de quatro folhas; do triângulo numa placa de trânsito e dos símbolos (<>; ?; +; -; !; ≠; =; π; ÷; %; ♀; ♂; 0; 1; 2; 3; 4; 5; 6; 7; 8; 9). Todavia, entender a relação simbólica entre uma coisa e outra não é tão simples para a criança [...]

Compreender tal relação não é algo fácil e simples, pois “uma coisa é símbolo de outra sem que nenhuma característica sua seja semelhante a qualquer característica da coisa simbolizada” (LEMLE, 2007, p. 7), resume-se à uma relação totalmente arbitrária, uma vez que “[...] a razão da forma de um símbolo não está nas características da coisa simbolizada” (Idem, p. 8).

Na segunda capacidade, o aluno precisa ser capaz de discriminar as formas das letras, com isso exige refinamento na percepção, já que são sutis as diferenças que determinam a distinção entre as letras do alfabeto. A criança deve ser capaz de raciocinar sobre essas percepções visuais para aprender a ler e escrever (LEMLE, 2007). Carvalho (2019, p. 168) explana:

Vejamos as seguintes letras: b d q p; W M; O Q; C G; S Z; I L J; m n; A V. O primeiro grupo tem muitas semelhanças e o que determina a letra é a posição da barriguinha e da haste, contudo, no cotidiano a criança está habituada e manipular objetos que independentemente da posição que são colocados continuam sendo os mesmos.

Já na terceira capacidade, o aprendiz deve ter a conscientização da percepção auditiva, é necessário saber ouvir diferenças linguísticas relevantes entre os sons, já que as letras simbolizam o som da fala (LEMLE, 2007). “Enfim, é preciso que o aluno se aproprie das relações entre grafemas e fonemas, isto é, identifique qual grafema deve ser utilizado para cada fonema ouvido” (CARVALHO, 2019, p. 169).

A quarta capacidade é captar o conceito da palavra, pois a ideia de palavra é o cerne da relação simbólica essencial contida numa mensagem linguística, uma representação de conceitos através de sons e a representação de sons através de letras (LEMLE, 2007).

E a quinta e última capacidade, é a compreensão espacial da página em nosso sistema de escrita, a noção de que começamos a escrever da esquerda para a direita na linha, e que essas linhas são escritas de cima para baixo na página (LEMLE, 2007).

Carvalho (2019) apresenta possibilidades didáticas para o desenvolvimento dos requisitos necessários à alfabetização: 1. Simbolismo; 2. Grafia das letras; 3. Consciência de rimas e aliterações; 4. Consciência de sílabas; 5. Consciência fonêmica; 6. Consciência lexical; 7. Direção da escrita. Tais requisitos é uma síntese elaborada pela autora a partir das relações estabelecidas entre as capacidades criadas por Lemle (2007) e os níveis de consciência fonológica preconizados por Soares (2016). Aqui focaremos nas possibilidades didáticas relacionadas ao desenvolvimento do simbolismo na criança. Entre elas, temos: jogo de papéis sociais; mímicas e gestos em jogos, brincadeiras, canções etc.; dramatização ou encenação; desenho; linguagem/vocabulário; atividades em grupos; atividades de classificação; identificação de materiais; quadro de rotina/agenda.

Os jogos de papéis sociais “[...] possibilitam que as crianças representem as relações humanas, tendo consciência que se trata de uma representação, ou seja, elas sabem que não são de fato princesas, fadas, reis, motoristas, médicos, animais, no entanto, brincam simbolizando tais personagens” (CARVALHO, 2019, p. 176).

Já as mímicas e gestos em jogos, brincadeiras, canções também têm o potencial de desenvolver a ideia de símbolo na criança. Por exemplo,

Por meio das mímicas e dos gestos, as crianças aprendem que podem se expressar ou estabelecer comunicação sem utilizar a linguagem oral, ou seja, podem representar o que desejam falar com movimentos, explorando especialmente suas associações. Estas ações demandam uma série de operações do psiquismo da criança. Por exemplo, ao ter que imitar um animal, ela precisa pensar: que animal é esse; quais suas

principais características; quais gestos são possíveis fazer com o corpo que melhor representem suas características (CARVALHO & MARSIGLIA, 2017, p. 64).

A partir das dramatizações de histórias e canções a criança é envolvida num mundo de representações e simbolizações. Carvalho (2019), destaca como é importante o professor variar objetos que podem ser utilizados na encenação da história ou canção. “Assim, botões, palitos, canecas, pedaços de tecido, sucatas, massinha etc. podem ser utilizados pelas crianças como meios para simbolização dos personagens e fatos da narrativa” (Idem, p. 177).

Já o desenho, não pode ser visto apenas como forma/contorno. Conforme Tsuhako (2016) ele é uma forma de linguagem, portanto, meio de representação da realidade e expressão de pensamentos, emoções e sentimentos.

O ato desenhar é intencional, pois as crianças apenas exploram o suporte e os instrumentos de desenho ou imitam os movimentos que os adultos realizam na produção de marcas gráficas. Portanto, desenhar é uma brincadeira para a criança que, progressivamente ao ser submetida a processos sistematizados de ensino, conquista a capacidade psíquica de representar e/ou expressar o pensamento por meio do desenho (PASQUALINI, 2013 *apud* CARVALHO, 2019, p. 177).

Deste modo, cabe ao professor planejar o processo de ensino e aprendizagem para que a criança perpassa os diversos momentos do desenho (Ação – Pesquisa – Exercício – Intenção – Símbolo – Organização – Regra) ao longo da educação infantil, visando práticas pedagógicas lúdicas, porém intencionais e sistematizados, sobre uso do desenho, ultrapassando assim, ora o caráter mecânico e tradicional do desenho, ora o caráter espontâneo e livresco que têm permeado o ato de desenhar na educação escolar.

A linguagem oral, assim como o desenho e o gesto, na psicologia histórico-cultural é importante para a aprendizagem da língua escrita e, conseqüentemente, para o desenvolvimento do simbolismo na criança. “O vocabulário enriquecido, ou seja, o domínio de um rol maior de palavras oferece a criança maiores possibilidade de simbolização e expressão de seu pensamento a partir da linguagem oral” (CARVALHO, 2019, p. 177). Portanto, cabe ao professor organizar momentos na prática pedagógica que exijam da criança a capacidade de se expressar e, quando necessário, que o docente faça as intervenções necessárias “[...] para que a criança aprenda a expor seus pensamentos, pontos de vista, narre fatos formando orações articuladas e coerentes, enfim, permitir que

a criança alcance formas superiores de comunicação” (CARVALHO & MARSIGLIA, 2017, p. 65).

Atividades em grupos ou em equipes que demandem a classificação de objetos ou seres também podem colaborar na construção da ideia de símbolo.

Por meio de jogos planejados, é possível pedir às crianças que classifiquem e separem elementos de um conjunto, segundo características que os identificam. Para fazer a identificação de cada grupo, determinados aspectos deverão ser levados em conta. Por exemplo, classificar figuras de animais selvagens e domésticos. Propor que a turma eleja um símbolo para representar cada grupo, que pode ser o desenho de várias árvores (animais selvagens) e o desenho de uma casa (animais domésticos). É importante que o professor estabeleça os símbolos em conjunto com os alunos, após diálogo e discussão sobre as características de cada grupo e a melhor forma de simbolizá-lo (CARVALHO & MARSIGLIA, 2017, p. 65).

Uma prática muito comum na educação infantil é a identificação de materiais, carteiras com o nome do aluno ou com a primeira letra do seu nome. Trata-se de uma estratégia interessante, pois proporciona a criança a pensar sobre signos que representam algo que lhe pertence (CARVALHO, 2019). Não obstante, outras estratégias podem ser utilizadas, com por exemplo, a proposta de “[...] semanas ou meses temáticos para identificação do material. Assim, em um mês ou numa semana a fruta predileta, animal, alimento, ou até mesmo um número, pode representar a identificação de seu material” (CARVALHO & MARSIGLIA, 2017, p. 66).

Outra prática muito comum, especialmente, na educação infantil é o quadro de rotina ou agenda que registram as atividades realizadas diariamente pelas crianças. Segundo Carvalho (2019, p. 178), “tal prática desenvolve a noção de sequência, tempo e pode auxiliar a criança no controle da ansiedade em relação ao que será feito durante a aula ou após o término de alguma atividade. Todavia, é possível desenvolver a capacidade de operar com símbolos por meio dela”. Normalmente, são usadas tarjetas ou cartazes com figuras, desenhos ou palavras que representam cada atividade, não obstante, é possível diversificar e pensar em diferentes materiais e/ou objetos que podem simbolizar as atividades escolares. Por exemplo, podem ser utilizados “[...] talheres para representar o horário do lanche ou almoço; um CD ou notas musicais para a hora da música ou cantigas de roda; lápis e borracha para o momento da atividade em que as crianças devem fazer um registro com linguagem escrita ou com desenhos (CARVALHO & MARSIGLIA, 2017, p. 66). O importante é que essa seleção seja realizada em conjunto

com os alunos, deste modo, o professor não deve determinar previamente os símbolos, mas levar as crianças a pensarem o que pode ser utilizado para simbolizar as atividades realizadas na escola.

A partir das possibilidades didáticas apresentadas anteriormente, vimos como que por meio de atividades lúdicas, a capacidade de simbolização pode ser desenvolvida na criança desde a educação infantil. Deste modo, ao planejar processos de ensino e aprendizagem que objetivem o desenvolvimento da ideia de símbolo, o professor estará formando as bases necessárias para a alfabetização, sem utilizar conteúdos e práticas específicos de alfabetização típicos dos anos iniciais do ensino fundamental. Nas atividades propostas, as crianças deverão imaginar que uma coisa é outra, isto é, simbolizar, por exemplo, ao brincar de mímicas deverá imaginar que o gesto realizado é um determinado animal ou que um cabo de vassoura é um cavalo.

Por esta via, inicia sua compreensão de que ‘algo’ pode ocupar o lugar de outro ‘algo’, dado de maior grandeza para a futura aprendizagem escrita. Para escrever, a criança terá que tomar uma ‘coisa’ por ‘outra’, ou seja, terá que transformar os sons das palavras em signos gráficos (FRANCO & MARTINS, 2021, p. 128).

Em suma, é preciso libertar a criança dos limites de seu campo sensorial imediato e abrir as possibilidades para o processo de simbolização, imprescindível à aprendizagem da língua escrita.

A seguir, apresentaremos o gesto, o desenho e os jogos de papéis sociais como meios de simbolização na educação infantil. Focaremos no desenho como atividade que tem o potencial de formar bases na infância para a apropriação da língua escrita.

4.2 O DESENHO NA EDUCAÇÃO INFANTIL COMO POTENCIALIZADOR DO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO

Vygotski (2012) explica que a linguagem oral é um sistema de signos de primeiro grau, pois os sons e as palavras da linguagem oral representam diretamente os objetos materiais e imateriais da realidade. Já a linguagem escrita é um sistema simbólico de segundo grau que se transforma pouco a pouco em simbolismo direto, isto por que a linguagem escrita não é uma representação direta da realidade, mas sim uma representação da fala.

Da mesma forma que a palavra, o desenho adquire apenas uma função simbólica de primeiro grau, ou seja, ocupa o lugar do objeto, representa-o. [...] ou seja, a criança desenha coisas e não palavras. Diferentemente, à escrita corresponde uma função simbólica de segundo grau, uma vez que não se estrutura em uma relação direta com o objeto, mas com a palavra que o designa (MARTINS, 2013, p. 187).

Para a criança compreender essas relações simbólicas de primeiro e segundo grau, ou seja, as relações entre linguagem oral e escrita, é preciso complexos processos de desenvolvimento do psiquismo infantil (VYGOTSKI, 2012). Portanto, estudar a pré-história da escrita é fundamental para compreender os complexos caminhos pelos quais os indivíduos perpassam no processo de alfabetização.

Para Vygotski (2012), o gesto é a primeiro signo visual apresentado à criança. Para ele o gesto é a escrita no ar. A partir dos gestos com a cabeça, face, mãos e outras partes do corpo, o adulto e o bebê se comunicam. Deste modo, na atividade de comunicação emocional-direta, não é apenas a linguagem oral que é utilizada, mas também os gestos.

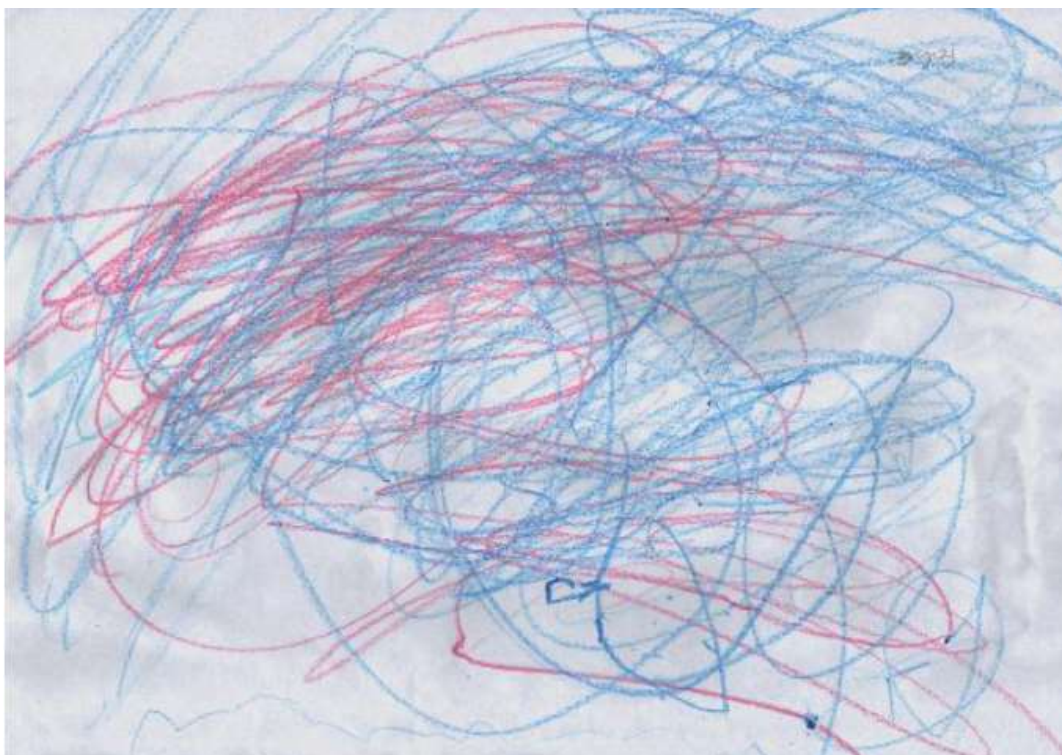
O autor assinala dois momentos sobre o gesto como signo escrito: primeiramente como desenho e depois como jogos de papéis sociais.

O primeiro deles refere-se às garatujas traçadas pelas crianças. “Ao desenhar, a criança frequentemente passa à representação, aponta com o gesto o que tenta representar e o traço deixado pelo lápis é apenas o complemento do que representa com o gesto” (Idem, p. 186).

Desse modo, na atividade objetal manipulatória, os gestos realizados pelas crianças com diversos riscadores, inicialmente, não são intencionais, isto é, a criança simplesmente explora o riscador e suporte de modo natural e espontâneo.

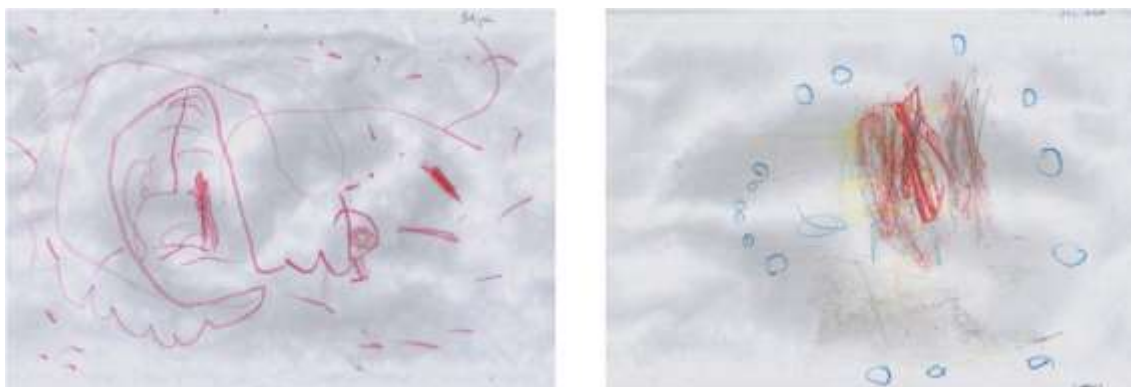
A criança, quando desenha, interage com os materiais ou instrumentos, ligando a sua ação com movimentos corporais como se os instrumentos fossem o prolongamento da mão. Produz marcas no papel de forma desordenada, em todas as direções. Tais marcas são conhecidas como garatujas desordenadas em que os traçados ultrapassam os limites do suporte (TSUHAKO, 2016, p. 55).

Na imagem seguinte temos um exemplo de garatujas desordenadas.

Figura 05: Garatuja Desordenada

Fonte: Tshako (2016, p. 56).

A partir da experimentação e maior controle dos movimentos manuais, a criança passa a perceber a borda do papel e às vezes o contorna. Além disso, os traços que antes eram contínuos passam a ser interrompidos, uma vez que a criança tira e põe o riscador do suporte em ritmos diferentes. Essas marcas gráficas são denominadas de garatuja desordenadas (TSUHAKO, 2016).

Figura 06: Garatuja Desordenadas

Fonte: Tshako (2016, p. 56).

Neste momento, segundo Vygotski (2012), há uma relação entre o gesto e o desenho. O autor exemplifica tal relação com desenhos nos quais a criança tinha como objetivo registrar algum tipo de movimento.

Uma criança que pretende representar uma corrida aponta para o movimento com os dedos; os pontos e as linhas no papel são para a criança representações do ato de correr. Quando quer desenhar um salto, ele faz movimentos de salto com a mão e deixa marcas desse movimento no papel (Idem, p. 187).

Além disso, Tshako (2016) explana que a criança passa a perceber as diferentes formas e repete os rabiscos que se assemelham a elas. “A partir das bolinhas surgem as figuras irradiadas, representadas por uma linha fechada, de onde saem traços para várias direções. Esses desenhos são o início da figura humana” (Idem, p. 57).

Figura 07: Mandala



Fonte: Tshako (2016, p. 57).

Vygotski (2012) afirma que para nós, os desenhos das crianças são garatujas, todavia, eles são mais gestos do que desenhos no sentido estrito da palavra. Além do mais, ao desenhar figuras mais complexas, a criança representa suas propriedades gerais e não

suas partes específicas. “Por exemplo, quando a criança representa com a mão um vaso cilíndrico, o faz sob a forma de uma curva fechada para indicar com o gesto de que se trata de algo redondo” (TSUHAKO, 2016, p. 57).

O segundo momento refere-se aos jogos infantis nos quais, ao brincar de faz-de-conta, objetos passam a representar outros, por exemplo, um cabo de vassoura vira facilmente um cavalo. Deste modo, o cabo de vassoura passa a simbolizar ou significar algo que ele não é de fato. “O mais importante é o seu uso funcional, a possibilidade de fazer o gesto representativo com a sua ajuda. Acreditamos que só nisso reside a chave para a explicação de toda a função simbólica das brincadeiras infantis” (VYGOTSKI, 2012, p. 187).

É importante destacar que neste momento, a criança encontra-se na idade pré-escolar cuja atividade-guia é o jogo de papéis sociais. Deste modo, o foco da atividade da criança está nas relações sociais entre crianças e adultos e as regras que organizam tais relações.

[...] no mundo da brincadeira de papéis há regras rígidas, que refletem as relações sociais entre as pessoas e os objetos. Ao acatar as regras, as crianças renunciam a seus desejos e impulsos imediatos para desempenhar adequadamente o papel que assumiram. Nesse âmbito, o autodomínio da conduta é a principal conquista desse momento do desenvolvimento (FRANCO & MARTINS, 2021, p. 145).

Nas brincadeiras e jogos de papéis sociais a criança representará, especialmente, o adulto em diferentes funções sociais. Deste modo, ela brincará de diversas profissões, membros da família, entre outros. Além disso, imaginará que determinados objetos podem ter outros significados, por exemplo, um sapato pode ser um carro conversível.

Contudo, são os gestos que as crianças fazem com os objetos ou durante o jogo de papéis sociais que atribuem a função de signo ao objeto ou papel correspondente (VYGOTSKI, 2012).

Deste modo, um pé de sapato só assumirá o significado de um carro conversível se a criança, por exemplo, colocar uma boneca sentada dentro dele e fazer movimentos que imitem um carro em locomoção. Igualmente, “para a criança, um pau torna-se um corcel porque pode colocá-lo entre as pernas e aplicar o gesto que a identificará como um cavalo no caso dado” (Idem, p. 188). De modo, geral, “a criança começa a representar o que percebe de sua realidade e isso se estenderá para o desenho” (TSUHAKO, 2016, p. 59).

No desenho, inicialmente, a criança desenha de modo intencional, no entanto, não se preocupa com a organização das cenas no papel, por isso, os desenhos ficam soltos no espaço e são explicados verbalmente pelas crianças, por meio de histórias (TSUHAKO, 2016).

Essa “[...] linguagem que se antecipa ao desenho, corrobora para um importante desenvolvimento mental – a intenção de desenhar algo. Essa possibilidade de planejar o que será desenhado terá importância central para o desenvolvimento da escrita [...]” (FRANCO & MARTINS, 2021, p. 149).

Além disso, as cores não têm vinculação com a realidade e tem início a pesquisa par registro da figura humana. “As crianças iniciam as primeiras representações da figura humana, e começam a manifestar a intenção de representar algo por meio do desenho figurativo” (TSUHAKO, 2016, p. 60).

Figura 08: Representação inicial da figura humana



Fonte: Tshako (2016, p. 60).

Uma das características do desenho infantil neste momento é a criança registrar o que sabe e as características mais significativas dos objetos e das pessoas. Desse modo, ela

[...] não desenha propriamente aquilo que vê, pois a criança desenha de “memória, e se alguém lhe propõe que pinte sua mãe que está sentada em frente ou qualquer objeto que tenha em frente, a criança desenha sem olhar uma vez o original, representando, portanto, não o que vê, mas o que sabe” (VYGOTSKI, 2000). Por isso, é comum ver

representações de mulheres grávidas com o desenho do bebê na barriga, porque embora a criança não o veja, ela sabe de sua existência (TSUHAKO, 2016, p. 60).

Figura 09: Representação de mulheres grávidas



Fonte: Tshako (2016, p. 61).

Neste momento, o desenho da criança é muito mais simbólico do que realista, já que ela registra o que é mais significativo ou essencial da coisa que está sendo representada pelo desenho (TSUHAKO, 2016).

O desenho é, nesse caso, considerado muito mais uma linguagem que uma representação, pois a criança “não se preocupa com a semelhança exata ou completa, quer apenas destacar alguns elementos sobre o objeto representado. Pretende muito mais identificar e designar o desenho que reproduzir o objeto” (VYGOTSKI, 2000 *apud* TSUHAKO, 2016, p. 61).

Ainda neste período, começa a ser gestado o movimento do desenho *organização – regra*, todavia, ele só será efetivado na idade escolar a partir da atividade de estudo, ou seja, nos anos iniciais do ensino fundamental (TSUHAKO, 2016).

Nesse movimento, a criança tem a intenção de buscar maior proximidade do real; desenha de forma figurativa, preocupando-se com convenções e regras. Agora a criança procura registrar o que vê. As figuras surgem organizadas segundo temas e com uma ordem espacial clara. Assim, as coisas da terra se localizam na borda inferior da folha, como plantas, animais, casas; e as coisas do céu, na parte superior, como pássaros e nuvens. Há uma proporção entre as figuras e integração entre os temas. A escolha da cor também obedece à regra e

à organização. As crianças começam a questionar a cor da pele, do cabelo para representá-los nos desenhos etc. (TSUHAKO, 2016, p. 64).

As características apontadas anteriormente, podem ser visualizadas no desenho a seguir que demonstra como a criança organizou seu desenho conforme convenções e regras.

Figura 10: Exemplo de desenho no movimento Organização – Regra



Fonte: Tshako (2016, p. 65).

Conhecer os pressupostos teóricos sobre o desenvolvimento infantil e o desenho como linguagem é fundamental para o professor estar instrumentalizado para planejar as intervenções pedagógicas mais adequadas, considerando as especificidades de aprendizagem das crianças de 0 a 5 anos (TSUHAKO, 2016).

Além disso, o professor de educação infantil deve dominar os pressupostos teóricos e práticos da alfabetização nos anos iniciais, justamente para não antecipar, na educação infantil, conteúdos e práticas que são específicos do ensino fundamental. Em suma, não basta dominar os períodos de desenvolvimento e as atividades-guias da infância, mas também as características da idade escolar e a atividade de estudo.

Concordamos com Tshako (2016, p. 68) que é imprescindível

[...] questionarmos as práticas pedagógicas, refletirmos sobre como inserir o desenho na rotina das aulas e como avaliar as produções dos alunos para o acompanhamento dos avanços e necessidades, deixando de lado os habituais critérios de valores. Porque nos processos de aprendizagem do desenho, não pode existir o feio e o bonito ou o certo e o errado, mas sucessivos movimentos igualmente importantes para o desenvolvimento desse processo.

Consequentemente, práticas pedagógicas requalificadas a partir de tais questionamentos e reflexões terão o potencial de desenvolver nos indivíduos uma relação mais consciente e não estereotipada com o desenho, não sentindo medo ou receio de desenhar para expressar pensamento, emoções, sentimentos ou representar aspectos da realidade. Um trabalho pedagógico efetivo amplia o repertório da criança e permite que ela

[...] ao sentir vontade de expressar um sentimento de tristeza, de alegria; um pensamento, um momento importante, um fato da realidade, saiba escolher e utilizar as cores, linhas, formas, as texturas, os riscadores; os suportes e outros materiais que melhor possam ajudá-la a se expressar (TSUHAKO, 2016, p. 69).

Para tanto, a tríade conteúdo-forma-destinatário, defendida por Martins (2013), deve ser dominada pelo professor de educação infantil, sendo assim, “cada momento do desenho deve ser trabalhado de acordo com sua especificidade e necessidade; as ações pedagógicas devem incidir na zona de desenvolvimento iminente” (TSUHAKO, 2016, p. 68).

No quadro a seguir, sintetizamos as relações estabelecidas por Tshako (2016) entre os períodos do desenvolvimento na infância e os movimentos do desenho, além das possíveis estratégias didáticas para cada momento.

Quadro 01: Relação entre os períodos do desenvolvimento humano e movimentos do desenho

PERÍODOS DO DESENVOLVIMENTO	MOVIMENTOS DO DESENHO	CARACTERÍSTICAS	INTERVENÇÕES PEDAGÓGICAS
<p>Primeira Infância Atividade Objetiva Manipulatória</p>	<p>Ação – Pesquisa – Exercício</p>	<p>Prazer pelo exercício de rabiscar; Manipulação dos instrumentos riscantes e diferentes suportes; Ausência da intenção de representar algo graficamente; Garatujas desordenadas e ordenadas; Figuras irradiadas (representação de propriedades gerais dos objetos)</p>	<p>Desenvolvimento da percepção visual por meio da apresentação das cores, formas, objetos com movimentos, móveis, brinquedos articulados e variedade de imagens; Desenhar em diferentes suportes e conhecer riscadores diferentes, em posições variadas (em pé, sentado, deitado, etc.); Exposição e análise das produções.</p>
<p>Idade Pré-Escolar Jogos de Papeis Sociais</p>	<p>Intenção – Símbolo</p>	<p>Representação do que percebe a respeito de sua realidade; Descoberta da relação entre desenho, pensamento e realidade; Intenção de representar algo por meio do desenho; Desenhos soltos no espaço; Explicação verbal do desenho; Cores não vinculadas à realidade; Início da pesquisa da figura humana.</p>	<p>Ampliar o conhecimento sobre temáticas variadas; Apresentar diversas formas de representação (desenho, pinturas, esculturas, fotografias, etc.); Perceber formas, cores, linhas, texturas; Desenvolver a noção do que é desenho, escultura, cores claras e escuras, traçado forte e fraco, noções topológicas;</p>
<p>Idade Escolar Atividade de Estudo</p>	<p>Organização – Regra</p>	<p>Representação próxima à realidade; Desenho de forma figurativa; Preocupação com regras e convenções; Registro do que vê; Figuras organizadas segundo temas ou ordem espacial; Proporção entre figuras e integração de temas.</p>	<p>Apresentar produções artísticas de diferentes épocas; Introduzir técnicas e procedimentos utilizados por diferentes artistas; Representar suas vontades, sonhos, desejos, gostos, preferências, sentimentos e etc.</p>

Fonte: Desenvolvido pela autora.

Diante do exposto, destacamos neste capítulo a importância dos gestos, dos jogos de papeis sociais e, especialmente, do desenho como meios para desenvolvimento da ideia de símbolo na criança, capacidade tão importante ao processo de alfabetização. Por fim, apresentamos as estratégias didáticas, com base nos estudos de Tsuhako (2016), para que o desenho seja utilizado pela criança como signo, isto é, como linguagem gráfica para representar a realidade e expressar seu pensamento, emoções e sentimentos com autonomia na escolha dos riscadores, suportes, cores, linhas, formas, texturas e outros materiais que possam ser utilizados como instrumentos de criação artística.

Como explicamos anteriormente, para aprender a ler e a escrever a criança precisa saber o que é uma relação simbólica entre uma coisa e outra, pois os grafemas são representações dos fonemas, ou seja, não são exatamente os sons da fala, são signos que os representam. A linguagem oral/palavra são signos de primeira ordem, pois representam diretamente os aspectos da realidade, assim como os gestos, o desenho e o jogo de papeis sociais. Já a língua escrita é um signo de segunda ordem, já que ela é uma representação da linguagem oral/palavra. Sendo assim, se a criança não se apropriar durante a educação infantil dos signos de primeira ordem, é provável que tenha dificuldades no processo de apropriação dos signos de segunda ordem, como por exemplo, a língua escrita.

Em suma, urge que os docentes da educação infantil sejam formados para compreender tal questão e que o pensamento de senso comum a respeito de que a alfabetização se inicia quando a criança começa a aprendizagem dos nomes e traçados das letras seja superado. Somente assim, estaremos aptos a transformar, especificamente, no ensino da língua materna na educação infantil, ofertando processos de ensino e aprendizagem que complexifiquem o psiquismo infantil a partir da internalização de signos e, por conseguinte, o universo simbólico disponibilizado à criança.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Iniciamos nosso trabalho apresentando o referencial teórico que o fundamenta, deste modo, expomos brevemente os fundamentos da pedagogia histórico-crítica e da psicologia histórico-cultural. Em seguida, focamos na explanação da periodização do desenvolvimento humano para então refletirmos sobre a importância da tríade conteúdo-forma-destinatário no planejamento pedagógico na educação infantil.

Como nosso objeto de estudo é a alfabetização, e na perspectiva teórica adotada há o entendimento de que ela se inicia desde o nascimento, avaliamos ser necessário compreender o desenvolvimento da linguagem oral e escrita na infância. Deste modo, apoiamos-nos, especialmente, nos estudos vigotskianos e lurianos para expor o desenvolvimento histórico e cultural da linguagem oral e escrita na criança.

Em seguida, nos dedicamos a investigar quais pesquisas já foram desenvolvidas tendo como objeto de estudo a relação entre desenho e alfabetização na educação infantil a partir dos pressupostos teóricos da pedagogia histórico-crítica e da psicologia histórico-cultural. Deste modo, apresentamos os estudos de Marsiglia & Bremenkamp (2017) e Tshako (2016). Observamos que as duas pesquisas apontam a fragilidade das práticas pedagógicas na educação infantil, especialmente, as que se referem ao uso do desenho como recurso mnemônico e como linguagem.

Por fim, explanamos sobre as capacidades necessárias à alfabetização, focalizando na ideia de símbolo, sua relação com a alfabetização e em possibilidades didáticas para desenvolvê-las. Após, expomos os estudos de Vygotski (2012) sobre os signos de primeira e segunda ordem e a importância dos gestos, do jogo de papéis sociais e do desenho para o desenvolvimento da ideia de símbolo na criança. Enfatizamos o papel do desenho na educação infantil como potencializador do processo de alfabetização a partir dos estudos de Tshako (2016), mostrando o movimento do desenho na infância e a potencialidade para ampliar o universo simbólico da criança.

Em síntese, concluímos que “[...] o percurso de desenvolvimento da criança culmina em conquistas que lhe permitem tomar uma coisa por outra e representar a realidade externa internamente pelo uso de signos” (FRANCO & MARTINS, 2021, p. 139). Todavia, isso não ocorrerá de maneira natural e espontânea, é preciso que o trabalho pedagógico do professor promova tal desenvolvimento e que a criança perceba que a realidade pode ser representada por meio da linguagem oral, dos gestos, das brincadeiras, do desenho e também por meio da escrita. “Se na apropriação da linguagem oral o grande desafio da criança é compreender que cada palavra designa um objeto, na

escrita ela precisa compreender que para cada palavra existe uma representação gráfica, que condiciona, inclusive, o seu significado” (FRANCO & MARTINS, 2021, p. 162).

A aquisição da escrita é algo que exige a complexificação do psiquismo humano, sendo assim, antes de se apropriar de signos de segunda ordem, a criança precisa compreender os signos de primeira ordem, como por exemplo, a linguagem oral, o gesto, os jogos de papéis sociais e o desenho. Franco & Martins (2021) explicam que a escrita é altamente complexa e que, portanto, exige da criança autocontrole de seu comportamento.

Esse autocontrole resulta da complexificação das funções psíquicas, subjugando-se a internalização de signos que, por seu turno, identifica-se com o universo simbólico disponibilizado à apropriação pela criança. Como esse processo não se institui natural e espontaneamente, ofertar condições para que ocorra deve se impor como objetivo nuclear da educação escolar das crianças pequenas (Idem, p. 161).

Além disso, a criança precisa ter desenvolvido os requisitos necessários à alfabetização, conforme proposto por Carvalho (2019), em suma, “a criança precisa ter consciência da estrutura sonora da palavra, desmembrá-la e restaurá-la voluntariamente nos sinais escritos” (FRANCO & MARTINS, 2021, p. 162).

Esperamos ter demonstrado em nossa pesquisa que a aprendizagem da língua escrita se inicia no nascimento, desde quando a criança ouve as primeiras palavras de sua língua materna e que instituir práticas alfabetizadoras na educação infantil vai muito além do trabalho exclusivo com nome e traçados de letras e desenvolvimento da coordenação motora fina, a partir de atividades que exijam que a criança cubra pontos, tracejados e etc. Para superar tais práticas reducionistas, avaliamos que o conhecimento da periodização do desenvolvimento humano pode fundamentar o trabalho do professor para que oferte tarefas escolares de acordo com as características de cada período e atividade-guia.

Diante disso, consideramos necessário reafirmar que

[...] o jogo de papéis, o movimento e o desenho estão sendo substituídos por práticas mecânicas, desprovidas de sentido e fundamentadas em treinos motores; cópias, com ênfase no código escrito. [...] se a alfabetização fosse compreendida como um processo que ocorre desde quando nascemos e nas relações sociais, com a aquisição da linguagem oral, gestual e do desenho, a alfabetização não seria um problema (TSUHAKO, 2016, p. 160, grifos nossos).

Franco & Martins (2021) apontam que, atualmente, a alfabetização tem sido vista ora como um problema de mecanismos cerebrais, ora como mera associação entre sons e letras, entretanto, a base do complexo processo de alfabetização é bem mais ampla. “Por conseguinte, a alfabetização não é um fenômeno meramente ‘cognitivo’ e/ou ‘pedagógico’, haja vista que ela e o processo de humanização dos indivíduos encontram-se necessariamente imbricados” (Idem, p. 168).

Deste modo, fundamentadas na pedagogia histórico-crítica e na psicologia histórico-cultural, não podemos finalizar esta pesquisa sem antes destacar que o nosso compromisso com a educação escolar, de modo geral, e com a alfabetização, mais especificamente, além de ser pedagógico, ele também é político, logo, entendemos que o

[...] real compromisso com a alfabetização não pode apartar-se da luta pela superação de uma ordem econômico-social que prima pela desumanização de uma imensa parcela da população, alienando-a dos bens materiais e culturais edificados no tempo pelo conjunto dos indivíduos (FRANCO & MARTINS, 2021, p. 168).

Assim, finalizamos este trabalho de iniciação científica na expectativa que ele tenha contribuído de maneira política e pedagógica no trabalho docente na educação infantil que de fato promovam nos indivíduos singulares as capacidades e habilidades formadas histórica e culturalmente pela humanidade, dentre as quais destacamos a capacidade de simbolizar, isto é, a apropriação dos signos.

REFERÊNCIAS

CARVALHO, B. (2014). **Ensino a distância: limites e possibilidades na formação de professores.** Dissertação (Mestrado em Educação Escolar). – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Araraquara/SP.

CARVALHO, B. (2019). **Ensino da língua escrita no 1º ano do ensino fundamental: orientações didáticas à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica.** 277 f. Tese. Doutorado em Educação Escolar. Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Araraquara/SP.

CARVALHO, B.; MARSIGLIA, A. C. G. (2017). Simbolismo: aquisição cultural basilar à apropriação da língua escrita. **Revista Brasileira de Alfabetização – ABAIf.** Vitória, ES | v. 1 | n. 5 | p. 49-68 | jan./jun.

CHAVES, M.; FRANCO, A. F. (2016). Primeira infância: educação e cuidados para o desenvolvimento humano. In: MARTINS, et al. (Org.) **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice.** Campinas, SP: Autores Associados, p. 109-126.

DUARTE, N. (2011). Fundamentos da pedagogia histórico-crítica: a formação do ser humano na sociedade comunista como referência para a educação contemporânea. In: MARSIGLIA, A. C. G. (Org.). **Pedagogia histórico-crítica: 30 anos.** Campinas: Autores Associados, 2011. pp. 07-22.

DUARTE, N. (2016). **Os conteúdos escolares e a ressurreição dos mortos: contribuição à histórico-crítica do currículo.** Campinas, SP: Autores Associados.

ELKONIN, D. B. (1987). Sobre el problema de la periodización del desarrollo psíquico en la infancia. In: DAVÍDOV, V.; SHUARE, M. (Orgs.). **La psicología evolutiva e pedagógica en la URSS.** URSS: Editorial Progreso.

FRANCO, A. de F.; MARTINS, L. M. (2021). **Palavra escrita:** vida registrada em letras a alfabetização para além da Política Nacional de Alfabetização (PNA). Goiânia-GO: Editora Phillos Academy, 2021.

LAZARETTI, L. M. (2016). Idade pré-escolar (3-6anos) e a educação infantil: a brincadeira de papéis sociais e o ensino sistematizado. In: MARTINS, et al. (Org.) **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico:** do nascimento à velhice. Campinas, SP: Autores Associados, p. 129-147.

LEMLE, M. (2007). **Guia teórico do alfabetizador.** 17. ed. São Paulo: Ática.

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

LEONTIEV, A. N. (2014). Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: L. S. VIGOTSKII; A. R. LURIA; A. N. LEONTIEV. (Orgs.). **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** São Paulo: Ícone, p. 59-83.

LURIA, A. R. (2014). O desenvolvimento da escrita na criança. In: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. (2014). **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** 12. ed. São Paulo: Ícone.

MARSIGLIA, A. C. G.; BREMENKAMP, A. C. S. (2017). A alfabetização na educação infantil à luz da pedagogia histórico-crítica. In: MENDONÇA, S. G. L. et. al. (Org.). **A questão do método e a teoria histórico-cultural.** Marília, SP: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, p. 97-111.

MARTINS, L. M. (2009). O ensino e o desenvolvimento da criança de zero a três anos. In: MARTINS, L. M. & ARCE, A. (Orgs.). **Ensinando aos pequenos de zero a três anos.** Campinas, SP: Alínea, p. 93-121.

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

MARTINS, L. M. (2016). Psicologia histórico-cultural, pedagogia histórico-crítica e desenvolvimento humano. In: MARTINS, et. al. (Orgs.) **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice**. Campinas, SP: Autores Associados, p. 13-34.

MARTINS, L. M.; CARVALHO, B.; DANGIÓ, M. C. S. (2018). O processo de alfabetização: da pré-história da escrita a escrita simbólica. **Psicologia Escolar e Educacional**, SP. v. 22, n. 2, mai./ago., p. 337-346.

MARTINS, L. M.; CAVALCANTE, M. R. (2005). **Cadernos CECEMCA: Educação Infantil: Saberes pedagógicos**. Bauru, Unesp/MEC.

MARTINS, L. M.; MARSIGLIA, A. C. G. (2015). **As perspectivas construtivista e histórico-crítica sobre o desenvolvimento da escrita**. Campinas-SP: Autores Associados.

MESQUITA, A. M. de. (2010). A motivação do aprendiz para a aprendizagem escolar: a perspectiva histórico-cultural. 118 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/97428>> Acesso em: 14. maio 2021.

PASQUALINI, J. C.; ABRANTE, A. A. (2013). Forma e conteúdo do ensino na educação infantil: o papel do jogo protagonizado e as contribuições da literatura infantil. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 5, n. 2, p. 13-24, dez.

PASQUALINI, J. C.; MARTINS, L. M. (2008). A Educação Infantil em busca de identidade: análise crítica do binômio “cuidar-educar” e da perspectiva anti-escolar em Educação Infantil. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/psicoeduca/article/view/43127>> Acesso em: 26 dez. 2020.

PASQUALINI, J. C.; SACCOMANI, M. C. S. (2021). Periodização histórico-cultural e o conceito de atividade-guia. Reunião Pedagógica [s. l.], 1 vídeo. 9 min17seg. Disponível em: <<https://youtu.be/ZgCVzp9GArQ>> Acesso em: 13 abr. 2021.

SAVIANI, D. (2009). **Escola e democracia**: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação política. 41. ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados.

SAVIANI, D. (2012). **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 11. ed. Campinas, SP: Autores Associados.

SEVERINO, J. (2007). **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. São Paulo: Cortez.

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

SOARES, M. (2017). **Alfabetização e letramento**. 7. ed. São Paulo: Contexto.

TSUHAKO, Y. N. (2016). O ensino do desenho como linguagem: em busca da poética pessoal. 215 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências. Disponível em: < <http://hdl.handle.net/11449/137988>> Acesso em: 21 maio 2021.

TULESKI, S. C. (2004). Reflexões sobre a gênese da psicologia científica. In: DUARTE, N. (org.). **Crítica ao fetichismo da individualidade**. Campinas, SP: Autores Associados, p. 121-144.

VYGOTSKI, L. S. (2012). *Obras escogidas: problemas del desarrollo de la psique*. Tomo III. Madri: Machado Libros.

VYGOTSKI, L. S. (2014). *Obras escogidas: pensamiento y lenguaje – conferencias sobre psicología*. Tomo II. Madri: Machado Libros.